



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Thalles do Amaral de Souza Cruz

**Diferença em disputa: os embates acerca  
do kit anti-homofobia (2004-2012)**

Rio de Janeiro

2014

Thalles do Amaral de Souza Cruz

**Diferença em disputa: os embates acerca  
do kit anti-homofobia (2004-2012)**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo.

Orientadora : Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Fernandes de Macedo

Rio de Janeiro

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SÍRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C957 Cruz, Thalles do Amaral de Souza.  
Diferença em disputa: os embates acerca do kit anti-homofobia (2004-2012) / Thalles do Amaral de Souza Cruz. – 2014.  
143 f.

Orientador: Elizabeth Fernandes de Macedo.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação.

1. Ensino básico – Teses. 2. Homofobia nas escolas – Teses. 3. Currículos – Teses. 4. Material didático – Teses. 5. Teoria do Discurso – Teses. I. Macedo, Elizabeth Fernandes de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37(81):613.885

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

---

Assinatura

---

Data

Thalles do Amaral de Souza Cruz

**Diferença em disputa: os embates acerca  
do kit anti-homofobia (2004-2012)**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em: 29 de agosto de 2014.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Fernandes de Macedo (Orientadora)  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Anna Paula Uziel  
Faculdade de Psicologia da UERJ

---

Prof. Dr. Luiz Mello de Almeida Neto  
Faculdade de Ciências Sociais da UFG

Rio de Janeiro

2014

## DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a todos que cotidianamente nas mais banais ações aos grandes eventos, combatem a norma heteronormativa.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha mãe, Zeny, e ao meu pai, Paulo Sérgio, por sempre terem incentivado e valorizado os meus estudos desde o início da minha vida escolar, além de todo o carinho e compreensão em todos os âmbitos da minha vida. Axs mexs irmãxs Paula e Tarso que sempre estão tão presentes no meu dia a dia e nos meus melhores pensamentos. Obrigado pelo apoio em tudo.

Agradeço também ao meu professor de História do Ensino Médio, Edelson Rocha, pessoa que contribuiu bastante para a minha sensibilização com as questões sociais. Axs amigxs Thais, Louzada, Filipe e Érica pelo apoio antes, durante e com certeza depois deste trabalho. A amizade de vocês é fonte de força vital. Agradeço também aos amigxs Luana e Leo que acompanharam todo o processo de perto sempre dando aquela força que nos momentos mais complicados fazem uma diferença ainda maior. Agradeço à Jimena pelo companheirismo, apoio e por me inspirar a lutar no que se acredita.

Agradeço aos coordenadorxs e diretorxs das escolas onde trabalho, Mario, Elson, Angelina, Fátima e Daniele por entenderem as dificuldades e adaptarem algumas das obrigações de um professor de escola às minhas necessidades, seja reduzindo a carga de trabalho ou autorizando viagens para obrigações acadêmicas.

Agradeço a todos os amigxs do grupo de pesquisa Guilherme, Rafael, Juliana, Daniela, Danielle, Argentina, Cláudia por todos ensinamentos e trocas, e especialmente à Cassandra e Bonnie que desde o primeiro dia, na primeira reunião, foram tão solícitas e companheiras tanto quando me ajudaram a entender os textos teóricos quanto nos labirintos burocráticos da UERJ. Um agradecimento especial também ao Thiago Ranniery que com seu conhecimento gigantesco sobre os textos da Butler ajudou a bagunçar, mas também a organizar minhas ideias, além de ter contribuído com suas leituras e comentários sobre esta dissertação.

Agradeço às professoras Alice Casimiro pela clareza nas explicações sobre a Teoria do Discurso, Siomara Borba e Márcia Cabral sobre o apanhado geral de como se faz a produção do conhecimento em Educação, ao professor Sérgio Carrara e Horácio Sívoris pelas aulas sobre etnografia e sexualidade, à professora Raquel Goulart por debater conosco sobre o discurso pedagógico, à professora Rita de Cássia pelos debates sobre pensamento curricular.

Agradeço à professora Anna Uziel e ao professor Luiz Mello por terem aceitado de forma tão carinhosa o convite para participarem da banca.

Agradeço especialmente à professora e orientadora Elizabeth Macedo por me colocar diante de novas perspectivas, muitas das vezes tão mal compreendidas por nossos pares na área da Educação, mas que nos colocam em uma fascinante possibilidade de ações, e não de imobilismo. Agradeço especialmente à confiança que depositou em mim pois mesmo sabendo do meu vício visceral por viagens, confiou e acreditou que eu conseguiria elaborar este trabalho.

E por fim, um agradecimento ultraespecial ao meu companheiro de vida Caju que foi quem acompanhou mais de perto os meus altos e baixos durante este processo. Obrigado por entender as caras fechadas, o mau humor, as preguiças e travamentos, por ler, comentar e indicar leituras que tanto contribuíram para este trabalho. Obrigado por me inspirar e me fazer entender que era possível voltar à vida acadêmica, e principalmente, por tornar tudo, absolutamente tudo, mais leve na minha vida.

A todos vocês e a muitos outros que não foram nominalmente citados aqui, obrigado por entenderem, ou pelo menos respeitarem, o meu funcionamento, os meus sumiços e mesmo assim, insistirem na amizade, no carinho. A vida fica muito mais fácil de ser vivida quando estamos cercados de pessoas que amamos!

## RESUMO

CRUZ, Thalles A. S. **Diferença em disputa: os embates acerca do kit anti-homofobia (2004-2012)**. 2014. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Esta dissertação é parte integrante da linha de pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimentos e cultura” e do grupo de pesquisa “Currículo, cultura e diferença” coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elizabeth Fernandes de Macedo. Neste trabalho analisei os embates através das articulações discursivas em torno do kit anti-homofobia do Projeto Escola Sem Homofobia do Ministério da Educação. O objetivo deste trabalho era responder o que pode ter contribuído para que o discurso contrário à implementação deste projeto tenha saído hegemônico nesta disputa, e se seria este material um destabilizador na discussão binária que envolve esta temática ou se reforçaria este binarismo. Para isso, utilizei como aporte teórico estudos pós-coloniais, estudos pós-estruturais, teoria do discurso, discussões do campo do currículo e teoria queer. Metodologicamente, acompanhei os argumentos dxs atorxs políticos que posicionaram-se favoráveis à utilização deste kit nas escolas e os argumentos dos que posicionaram-se contrariamente em alguns veículos de imprensa de relevância nacional e nos pronunciamentos nos plenários da Câmara e no Senado no período de novembro de 2010 a outubro de 2012. A análise evidenciou que os embates discursivos provocados por tais ações governamentais podem ser um convite às ressignificações da tradição cultural brasileira tão marcada pelo sexismo e a homofobia.

Palavras-chave: Currículo. Kit anti-homofobia. Heteronormatividade. Discurso.



## ABSTRACT

CRUZ, Thalles A. S. **Differences in fight: the issues around the anti-homophobia kit. (2004-2012)**. 2014. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

This dissertation is an integral part of the research line “Currículo: sujeitos, conhecimentos e cultura” which is coordinated by Prof. Dr. Elizabeth Fernandes de Macedo. In this work I have analysed the conflicts that took place through discursive articulations on the anti-homophobia kit of the project Escola Sem Homofobia from the Ministry of Education. The aim of this work was to answer about what might have contributed for the discourse against the implementation of such project to have come out of these conflicts as a hegemonic one. Moreover, the work also aims at answering if this material would be a destabilizer in the binary discussion that is involved in this set of themes or if it would reinforce such binary frame. To that end, I used the following as theoretical resources: post-colonial studies, post-structural studies, discourse theory, discussions on the field of curriculum, and queer theory. Methodologically I followed both the arguments of the political actors who positioned themselves favourably to the utilization of this kit in schools and the arguments of those who positioned themselves against it in some nationally relevant media outlets, as well as in the pronouncements issued in the House of Representatives and the Senate plenary sessions, from November 2010 to October 2012. The analysis evidenced that the discursive conflicts provoked by such governmental actions may be an invitation to resignifying Brazilian cultural tradition, which is so marked by sexism and homophobia.

Keywords: Curriculum. Anti-homophobia Kit. Heteronormativity. Discourse.

## SIGLAS E ABREVIATURAS

ABGLT -	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
ABIA -	Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS
ABL -	Articulação Brasileira de Lésbicas
ADI -	Ação de Inconstitucionalidade
ADPF -	Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental
ANTRA -	Articulação Nacional de Travestis e Transexuais
BSH -	Brasil Sem Homofobia
CNBB -	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNPq -	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPI -	Comissão Parlamentar de Inquérito
DEM -	Democratas
ECOS -	Comunicação em Sexualidade
EGeS -	Especialização em Gênero e Sexualidade
ENEM -	Exame Nacional do Ensino Médio
ESH -	Escola Sem Homofobia
FPDF -	Frente Parlamentar em Defesa da Família
FPE -	Frente Parlamentar Evangélica
GDE -	Gênero e Diversidade na Escola
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IURD -	Igreja Universal do Reino de Deus
LGBT -	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
MEC -	Ministério da Educação
MCTI -	Ministério de Ciências Tecnologia e Inovação
OMS -	Organização Mundial de Saúde
ONU -	Organização das Nações Unidas
PCdoB -	Partido Comunista do Brasil
PEC -	Proposta de Emenda à Constituição
PL -	Projeto de Lei
PLC -	Projeto de Lei Complementar

PMDB -	Partido do Movimento Democrático do Brasil
PNDH -	Plano Nacional de Direito Humanos
PNE -	Plano Nacional de Educação
PNLGBT -	Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT
PP -	Partido Progressista
PPC -	Pastoral Parlamentar Católica
PPS -	Partido Popular Socialista
PR -	Partido Republicano
PRB -	Partido Republicano Brasileiro
PSB -	Partido Socialista Brasileiro
PSC -	Partido Social-Cristão
PSDB -	Partido da Social Democracia Brasileira
PSOL -	Partido Socialismo e Liberdade
PT -	Partido dos Trabalhadores
PTB -	Partido Trabalhista Brasileiro
PV -	Partido Verde
REDETRANS -	Rede Nacional das Pessoas Trans
SECAD -	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDH -	Secretaria Especial dos Direitos Humanos
SEPPIR -	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SPE -	Saúde e Prevenção nas Escolas
SPM -	Secretaria de Políticas para as Mulheres
STF -	Supremo Tribunal Federal
UNAIDS -	Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/Aids
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF -	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNFPA -	Fundo de População das Nações Unidas

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	12
1	<b>O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO KIT.....</b>	17
1.1	<b>Políticas e Ações públicas baseadas no Brasil Sem Homofobia.....</b>	20
1.2	<b>Educação, sexualidade e homofobia.....</b>	26
1.3	<b>Analisando o material do kit do MEC.....</b>	32
2	<b>DIÁLOGOS TEÓRICOS.....</b>	40
2.1	<b>Políticas de currículo.....</b>	40
2.2	<b>Políticas de currículo e a Teoria do Discurso.....</b>	43
2.3	<b>A normatização de identidades.....</b>	51
3	<b>SENTIDOS SUBSTANCIALIZADOS.....</b>	55
4	<b>OS EMBATES EM TORNO DO KIT E A VITÓRIA CONSERVADORA.....</b>	67
4.1	<b>Articulações discursivas e a polêmica.....</b>	67
4.2	<b>Entendendo o embate.....</b>	71
4.3	<b>O veto.....</b>	94
	<b>CONCLUSÃO.....</b>	108
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	112
	<b>ANEXO A - Deliberações aprovadas durante a I Conferência Nacional LGBT em relação ao Eixo Educação.....</b>	120
	<b>ANEXO B - Deliberações da Confederação Nacional de Educação no Eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.....</b>	128
	<b>ANEXO C - Projeto Escola Sem Homofobia / Caderno Sem Homofobia.....</b>	132
	<b>ANEXO D - Lista Oficial da Frente Parlamentar Evangélica e da Pastoral Parlamentar Católica na 54ª legislatura.....</b>	135

<b>ANEXO E</b> - Lista Oficial da Frente Parlamentar em Defesa da Família na 54ª legislatura.....	138
<b>ANEXO F</b> - Número de integrantes da FPE por Denominação – atual legislatura.....	139
<b>ANEXO G</b> - Panfleto distribuído na porta de escolas no Rio de Janeiro.....	140

## INTRODUÇÃO

### *Os primeiros contatos*

Meu interesse acadêmico pelas questões de gênero e sexualidades surgiram e foram aprofundadas durante a primeira edição do EGeS, curso de especialização em gênero e sexualidade oferecido pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CLAM/UERJ) em parceria com a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) do Governo Federal. Foi nesta especialização, que teve início no segundo semestre de 2010 e foi concluída no segundo semestre de 2011, que pela primeira vez me deparei com conceitos como heteronormatividade, transgênero, transfobia, estudos queer e vários outros. Durante minha graduação em História, concluída em 2007 na Universidade Federal do Rio de Janeiro, tinha pesquisado sobre a trajetória do Torquato Neto na Tropicália e no Tropicalismo, portanto um tema bastante distante.

No mesmo ano de conclusão da especialização (2011), logo nos primeiros meses de governo da recém-eleita Presidenta Dilma Rousseff, ocorreu uma grande polêmica envolvendo uma das ações que dava continuidade ao Programa Brasil Sem Homofobia (2004). No segundo semestre daquele ano, através do projeto Escola Sem Homofobia (ESH), estava prevista a distribuição por parte do Ministério da Educação de material educativo para combater a homofobia no ambiente escolar. A polêmica se estendeu por semanas e teve seu ápice no mês de maio, quando setores favoráveis e contrários à esta medida a debateram de forma ainda mais intensa. Estes debates puderam ser acompanhados pela imprensa e outros meios de exposição pública, como as atas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal.

O objetivo deste trabalho é analisar os processos articulatórios de grupos favoráveis e contrários à implementação do projeto Escola Sem Homofobia (2011), respondendo às seguintes questões: o que pode ter contribuído para que o discurso contrário (argumentos, estratégias, meios...) à implementação do referido projeto

tenha saído hegemônico<sup>1</sup> nesta disputa? Estaria este debate envolvido em discussões semelhantes às travadas em torno do união civil entre pessoas do mesmo sexo, ou seja, seriam discussões que visariam intensificar a normatização do que seria considerado legítimo (ou que poderia se candidatar a sê-lo) e o que seria considerado ilegítimo como possibilidade de discussão? (BUTLER, 2006). Seria este material do MEC um desestabilizador nesta discussão binária ou reforçaria este binarismo ao hierarquizar não só o que é considerado legítimo e ilegítimo, mas também ao criar uma hierarquia entre os “ilegítimos”, os que praticam sexualidades desviantes?

Este projeto ESH está diretamente ligado ao Brasil Sem Homofobia (2004), Programa do Governo Federal, que visa combater as culturas/ práticas homofóbicas. O projeto deveria atuar diretamente na educação pública brasileira, mais especificamente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Ao longo da pesquisa pude perceber que este projeto trabalha na mesma lógica presente na política curricular brasileira, ou seja, apesar de suas intenções de combater as desigualdades sociais, discriminações, exclusões e invisibilizações, ele reforça um viés essencializador no que se refere ao gênero e às sexualidades. Assumo uma perspectiva queer do currículo, defendendo uma visão não essencializadora e não fixa de sujeitos e práticas, o que localiza este estudo na contramão da atual política curricular hegemônica, marcada pela homogeneização e essencialização de grupos identitários no ambiente escolar.

Para iniciar o mergulho neste universo, situarei o contexto de produção deste material educativo do Ministério da Educação, que tinha por objetivo expresso auxiliar as comunidades escolares a trabalharem com as questões de gênero e sexualidade em escolas públicas do ensino fundamental e médio de todo país visando o combate à homofobia.

Em seguida, lançarei mão das contribuições de Stephen Ball que se contrapõe às análises deterministas na Sociologia da Educação (apud LOPES e MACEDO, 2011a), assim como a teoria do discurso de autorxs<sup>2</sup> como Ernesto

---

<sup>1</sup> Considero que o discurso contrário ao projeto tenha saído hegemônico no período que abarca este estudo não só porque a denominação “Kit Gay”, em tom pejorativo, ficou popularmente muita mais conhecida, como também pela suspensão, por parte do Governo Federal, da continuidade do projeto.

<sup>2</sup> A utilização do X na flexão de gênero das palavras é um recurso ortográfico utilizados principalmente pela militância trans, mas também por alguns autores/as que se utilizam da Teoria

Laclau (1989; 2003; 2011) e Chantal Mouffe (1989; 2003), das contribuições pós-estruturais de Jacques Derrida (1991; 2002) e Michel Foucault (2001) para analisar conceitos como os de política, poder, discurso e hegemonia. Dialogando com estxs autorxs no campo do currículo, utilizei trabalhos dxs autorxs Elizabeth Macedo e Alice Casimiro Lopes (2011; 2011a;.2012). Além dessxs autorxs, também utilizei os estudos pós-coloniais de Homi Bhabha (2010; 2011) e Stuart Hall (2006) para trabalhar os conceitos de cultura, hibridismo e estereótipo, assim como a teoria queer presente nos trabalhos de Judith Butler (2008; 2006) para tratar das questões da diferença.

Ao escolher tal perspectiva teórica, me lancei em um ambiente com muitas inseguranças/ dúvidas. Eu, assim como a maioria das pessoas no Ocidente, fui ensinado tendo a razão iluminista como norte, ou seja, o sujeito através de sua consciência, do uso da sua razão, é tido como unificado, autônomo em suas decisões, um senhor de si, sendo a origem e ao mesmo tempo o centro das ações. Passar a entender os sujeitos performativamente como efeito do discurso, do poder, portanto questionando a noção de sujeito da modernidade foi(e é) algo que em muitos momentos fez o meu pensamento e minha escrita emperrarem. Entrar e se aprofundar nesta lógica não binária, não essencializadora, discursiva, onde tudo é aflitivamente e prazerosamente contingencial, onde a disputa por sentidos nunca tem fim nos levam ou a uma paralisia angustiante, pela ausência de bases sólidas onde se agarrar, ou a um impulso libertador, já que os discursos hegemônicos que por ventura não se concorde, também não possuem bases sólidas e são contingenciais. Escolhi (ou fui levado a escolher) a segunda opção. E todo este trabalho foi feito tendo esta disputa de significações no horizonte, estando ciente que ele também faz parte deste embate.

---

Queer para além de não marcar o gênero como algo binário, dar uma certa indecibilidade. No site <http://allforalltodosparatodxs.wordpress.com/2010/08/12/el-x-in-todxs/> acessado no dia 07/04/2014 sob o título *O “x” em “todxs”* há a seguinte explicação: “Usamos o ‘x’ em ‘todxs’ para romper com o binarismo de gênero. O binarismo de gênero é o sistema binário construído socialmente, que cria duas categorias rígidas e opostas de ‘mulher’ e ‘homem’ que atribuem identidade sexual e reforçam normas de heterossexualidade e papéis de gênero. Este sistema é problemático dentro do contexto de gênero (social) versus sexo (biológico), já que não permite flexibilidade nem liberdade de expressão para aquelas pessoas que não se identificam nem se sentem incluídas nas categorias de ‘mulher’ e ‘homem’ dentro dos contextos de gênero, sexo, orientação sexual, autoidentificação e/ou de performance ou apresentação”. Neste trabalho, utilizarei este recurso quando possível e quando as palavras não permitirem, utilizarei as duas flexões de gênero. Em citações de documentos e/ou falas deixarei da forma como aparecem.



Conforme fui fazendo as disciplinas, e principalmente debatendo os textos no grupo de pesquisa, o desespero inicial de se notar compreendendo muito pouco do que estava sendo dito, foi dando lugar a uma instigante vontade de querer compreender o que essa perspectiva trazia de novo, o que estxs autorxs estavam debatendo. Com o passar do tempo fui me pegando tendo essa postura de analisar discursivamente em ações cotidianas, como no exercício da autoridade em sala de aula com xs alunxs do ensino fundamental e médio, seja na hora de “explicar” um determinado conteúdo, seja na hora de avaliar, dar uma nota. Essa postura também se fez/faz presente quando entro em contato com os discursos políticos partidários, mesmo os que sempre simpatizei. Enfim fui me notando diferente. Mas algo asseguro que não mudou, o certo incômodo constante por saber que todo tipo de discurso pode ser vitorioso, hegemônico, neste embate e considerar que em nosso país os ultraconservadores têm ganhado espaço nas mais diversas áreas.

Para organizar toda esta discussão, estruturei a dissertação em cinco capítulos. No primeiro capítulo, nos tópicos “O contexto de criação do kit” e “Políticas e ações públicas baseadas no BSH”, discutirei, como mencionei acima, os contextos de influências que desde meados de 2004, quando o Governo Federal criou o Programa Brasil Sem Homofobia, desencadearam uma série de ações governamentais em diversos Ministérios como também outras medidas que buscavam dar continuidade às propostas do BSH, como congressos, conferências nacionais etc. Como todas estas ações governamentais estiveram em estreito diálogo com a produção acadêmica dos últimos anos sobre o tema, no tópico “Educação, sexualidade e homofobia” analisarei o que vem sendo trabalhado na área da Educação em relação à temática da sexualidade e do gênero. Ainda no primeiro capítulo, no tópico “Analisando o material do kit do MEC”, descreverei detalhadamente o que comporia o referido kit, já que a polêmica que se criou girou justamente em torno do que supostamente seria apresentado para xs estudantes e quais seriam os objetivos do Governo Federal com tal iniciativa.

Em seguida, no segundo capítulo, tratarei das questões do currículo, da política de currículo dialogando com as noções da teoria do discurso para apontar que as ações que se desenvolvem na elaboração de programas educacionais, em sala de aula e em quaisquer outros meios entendidos como educativos, estão envoltas em disputas por hegemônizar cadeias de equivalências articuladas por grupos distintos. Desta forma, encaro o currículo como mais um ato de poder entre

tantos outros em meio a disputas que se entrecruzam a todo momento e de forma incessante. No caso brasileiro, hegemonicamente estes atos de poder tendem a homogeneizar, a trabalharem com a lógica identitária onde os sujeitos são apresentados como tendo alguns traços fixos ou onde todos buscam tê-lo.

No terceiro capítulo, aprofundarei a ligação existente entre os estereótipos e a heteronormatividade, fazendo com que a questão da diferença seja o foco central nesta parte do trabalho. Assim, analisarei como determinadas práticas são significadas como tendo um viés essencializador, natural, universal. Em contraponto a este viés, mostrarei como os estudos queer apontam para o caráter contingente de toda suposta identidade, a hibridização, e portanto, a ausência de origens que justifiquem tal ou qual identidade.

No quarto capítulo, analisarei a trajetória das articulações, os embates que visavam hegemonizar determinadas significações em torno do kit do MEC. De um lado uma lógica mais conservadora que justificava seus posicionamentos como sendo a defesa da família, dos bons costumes e dos valores religiosos, tendo como exteriores constitutivos as práticas LGBTs. De outro, articulações que justificaram seus posicionamentos como sendo a defesa da democracia, dos direitos humanos, dos direitos das LGBTs e do Estado laico, tendo como exteriores constitutivos os dogmas cristãos. No centro desta disputa, a implementação ou não do referido kit do MEC. No quinto capítulo, farei os fechamentos provisórios – já que pelo viés teórico utilizado não há conclusões definitivas e tudo está aberto a disputas de significações - de toda esta análise.

## 1 O KIT E O CONTEXTO DE SUA CRIAÇÃO

Com a chegada à Presidência da República de Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, o Governo Federal passou a dialogar mais estreitamente com os movimentos sociais (negro, LGBT, feminista, pequenxs agricultorxs, portadorxs de deficiência...). Após meses de discussões entre gestorxs públicos, acadêmicxs e militantes, o Governo Federal, através do Plano Plurianual 2004-2007, definiu a elaboração do plano de combate à discriminação contra homossexuais. Em maio de 2004, cumprindo esta determinação, a Secretaria Especial de Direitos Humanos concretizou tais intenções em uma política pública de governo, lançando o Brasil Sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB<sup>3</sup> e de Promoção da Cidadania Homossexual, com objetivo de “promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais” (Brasil Sem Homofobia, 2004, p.11).

Para que tal objetivo fosse alcançado, várias estruturas do Governo Federal foram envolvidas como o Ministério da Educação, Ministério da Saúde, Ministério da Cultura, Ministério do Trabalho, Ministério da Justiça, as Secretarias de Direitos Humanos e Políticas para as Mulheres, entre outras. Isto permitiu que os objetivos do programa Brasil Sem Homofobia se propagassem em diversos estados e municípios da federação, como o programa do Governo estadual do Rio de Janeiro “Rio Sem Homofobia”, criado em maio de 2011; a criação do Centro de Combate à Homofobia pela Prefeitura da cidade de São Paulo, em 2008; o programa do

---

<sup>3</sup> É perceptível a existência de uma disputa em torno das nomeações de grupos identificados como não heterossexuais. Nos anos de 1970 e 1980 este ficou conhecido como movimento homossexual brasileiro. Já na década de 1990 quando o movimento começa a dialogar mais constantemente com o mercado, a sigla GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes) se popularizou. No início dos anos 2000 foi a vez do GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais e Travestis) se hegemonizar dentro do movimento até 2008 quando o LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) passou a ser utilizado. Todas essas transformações apontam como as classificações tentam a todo momento fazer frente a uma diversidade mutante que não cabe em tais siglas seja pela diversidade crescente de práticas sexuais, a necessidade de visibilidade por partes específicas do movimento ou mesmo por disputas políticas internas. A última mudança de GLBT para LGBT, sigla utilizada atualmente, por exemplo, foi uma tentativa de dar mais visibilidade para as lésbicas, já que em muitas ocasiões, inclusive dentro do movimento, havia o predomínio dos temas ligados aos homens gays. Para uma análise mais detalhada sobre o assunto, ver “Sopa de letrinhas?” de Regina Facchini (2005).

Governo estadual do Rio Grande do Sul “RS Sem Homofobia”, criado em 2011; o programa “Betim Sem Homofobia”, da Prefeitura da cidade mineira; e vários outros.

Entre as ações do programa Brasil Sem Homofobia estão:

- a) apoio a projetos de fortalecimento de instituições públicas e não-governamentais que atuam na promoção da cidadania homossexual e/ou no combate à homofobia;
- b) capacitação de profissionais e representantes do movimento homossexual que atuam na defesa de direitos humanos;
- c) disseminação de informações sobre direitos, de promoção da auto-estima homossexual; e
- d) incentivo à denúncia de violações dos direitos humanos do segmento GLTB (BRASIL SEM HOMOFOBIA, 2004, p.11).

Nesta política pública federal há um “programa de ações” nas mais diversas áreas (justiça, saúde, educação, cultura, segurança...), que para ter seus objetivos alcançados, ou seja, o enfretamento em relação à homofobia, os ministérios deveriam atuar de forma articulada. Esta articulação, no entanto, não implicava homogeneidade, já que cada Ministério deveria agir em relação aos temas de suas respectivas pastas.

Assim, na área da justiça, caberia ao Ministério da pasta, xs gestorxs e às organizações voltadas à população LGBT<sup>4</sup>, editar e publicar leis e normativas voltadas para esta parcela da sociedade; sensibilizar xs funcionárixs acerca de tal temática; apoiar e auxiliar na articulação da defesa dos direitos sexuais e reprodutivos. Na saúde, proporcionar subsídios para a criação e acesso aos conhecimentos científicos voltados para a população LGBT; realizar levantamentos sobre condições de saúde desta população; criar uma ouvidoria voltada para casos de discriminação nos serviços de saúde. Ao Ministério da Cultura caberia apoiar eventos de mobilização popular voltados para a afirmação da orientação sexual e de uma cultura de paz; capacitar gestorxs para que incentivem produções de combate à homofobia; articular com secretarias estaduais e municipais de cultura ações que visem o combate à homofobia. Na segurança pública, promover a capacitação de policiais e guardas municipais; sistematizar o que seria um crime homofóbico; implementar um viés sobre orientação sexual quando for trabalhar direitos humanos no currículo de formação dxs profissionais da área (BRASIL SEM HOMOFOBIA, 2004, p.20-24).

---

<sup>4</sup> Na política pública brasileira voltada para este segmento social e/ou político, têm-se se cunhado a noção de uma “população LGBT”. Para maiores informações (AGUIÃO, 2014).

Em relação à educação, foco deste trabalho, caberia “promover valores de paz e não discriminação por orientação sexual, através da estimulação da produção de materiais educativos sobre orientação sexual”; “apoiar e divulgar a produção de materiais para a formação de professores”; e “divulgar informações científicas sobre sexualidade humana” (BRASIL SEM HOMOFOBIA, 2004, p.22). Neste sentido, entende-se que o governo brasileiro considera a escola como um produtor de significados importante em relação às práticas e pessoas que estão, em alguma medida, à margem do estreito marco da heterossexualidade constituído segundo a heteronormatividade<sup>5</sup>.

Neste contexto foi criado o Projeto Escola Sem Homofobia, financiado pelo Ministério da Educação (MEC), idealizado e implementado conjuntamente com organizações da sociedade civil como a ABGLT (Associação Brasileira de Gays, Lésbicas Travestis e Transexuais), a rede internacional *Global Alliance for LGBT Education* (GALE), as ONGs Pathfinder do Brasil, ECOS (Comunicação em Sexualidade) e Reprolatina (Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva), sob a orientação da SECAD<sup>6</sup> (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) ligada ao MEC. Em nota oficial a ABGLT e as ONGs responsáveis citadas anteriormente afirmam que este Projeto 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 (ABGLT, ECOS, Pathfinder do Brasil e Reprolatina, 2011).

Ainda de acordo com a nota oficial, para que o objetivo acima fosse alcançado, o Projeto criou duas linhas de atuação. Na primeira foram realizados cinco seminários, um em cada região do país, com a participação de profissionais da área de educação, gestorxs e organizações ligados à área educacional. Foi realizada também uma pesquisa sobre homofobia em onze capitais que abrangeram as cinco regiões do Brasil, obtendo a participação de mais de 1400 pessoas entre estudantes, professorxs, secretárixs e as comunidades escolares. Além disso, foi

---

<sup>5</sup> Este conceito será analisado mais aprofundadamente no decorrer deste trabalho sob a perspectiva utilizada por Judith Butler (2008).

<sup>6</sup> Atualmente esta secretaria se chama SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), e tem entre os seus objetivos a valorização das diferenças e da diversidade, promovendo uma educação inclusiva.

criado um conjunto de recomendações para que se revissem, reformulassem e implementassem políticas públicas para enfrentar a homofobia nas áreas de gerenciamento da educação pública no Brasil.

A segunda linha de atuação foi o desenvolvimento de uma forma de se comunicar o tema da sexualidade com um viés mais próximo do cotidiano e da linguagem do público alvo, xs jovens estudantes brasileirxs das escolas públicas do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Para tanto foi criado um material educativo e implementada a capacitação de profissionais da educação e representantes dos movimentos LGBT para o utilizarem.

O material educativo do Escola Sem Homofobia - que ficou mais conhecido como “Kit gay”, “Kit anti-homofobia” ou simplesmente “Kit” – segundo a nota oficial das organizações responsáveis pela sua elaboração<sup>7</sup> –, é composto por um caderno teórico, seis boletins, um cartaz, uma carta de apresentação e três guias de discussões sobre os três vídeos dos DVDs: “Torpedo”, “Boneca na mochila” e “Medo de quê?” que analisaremos no decorrer deste trabalho.

### **1.1 Políticas e Ações Públicas baseadas no Brasil Sem Homofobia**

O material educativo do MEC está inserido dentro do programa Brasil Sem Homofobia (BSH) criado em 2004. Nos anos seguintes uma série de eventos como seminários, cursos, congressos e conferências foram objetivando as proposições contidas no BSH. No que se refere à educação, foco deste trabalho, em 2006 dois cursos propostos pelo Governo Federal em parceria com estados e municípios brasileiros foram oferecidos como forma de capacitação de professorxs em questões relacionadas ao gênero e à diversidade: o Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) e o Gênero e Diversidade na Escola (GDE)<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, bissexuais Travestis e Transexuais (ABGLT), Pathfinder do Brasil, Comunicação em Sexualidade (ECOS) e Reprolatina - Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva.

<sup>8</sup> Outras iniciativas relevantes que atuaram/atuaem na mesma direção do BSH: Projeto Diversidade Sexual na Escola (BORTOLINI, 2008); o Diversidade Sexual nas Escolas: o que os profissionais das escolas precisam saber (ABIA, 2008). CODS (Coordenadoria Especial de Políticas de Diversidade Sexual) criada em 2011 ligada a Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social de MG; Grupo de Teatro do Oprimido Diversidade EnCena; o projeto DAMAS criado em 2011 pela prefeitura do Rio

O primeiro foi criado pelos Ministérios da Educação e da Saúde, com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA). Através da formação de profissionais nas escolas, este curso tinha como alguns dos objetivos “ampliar os recursos da escola para que desempenhe seu papel democrático no respeito e convívio com as diferenças”, “fomentar a inserção das temáticas relacionadas à educação no campo da sexualidade ao cotidiano da prática pedagógica dos professores” (BRASIL, 2006, p.17). O curso é organizado em unidades e estas em oficinas, tendo como foco principal questões relacionadas às práticas reprodutivas e às doenças sexualmente transmissíveis (DSTs). Mas na quarta unidade “A sexualidade na vida humana”, estão programadas duas oficinas intituladas “A orientação sexual do desejo” e “Homossexualidade na escola”. (BRASIL, 2006)

O Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais (GDE) também teve sua estreia em 2006 como uma espécie de projeto teste em seis cidades que contemplam as cinco regiões geográficas do país: Maringá no Paraná, Niterói e Nova Iguaçu no Rio de Janeiro, Dourados no Mato Grosso do Sul, Salvador na Bahia e Porto Velho em Rondônia. Este curso foi uma parceria entre a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), o Ministério da Educação, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o *British Council* e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CLAM/UERJ). O curso pretendia trabalhar com as temáticas de gênero, sexualidades e relações étnico-raciais de forma articulada com o objetivo de contribuir para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino. O curso foi de caráter semipresencial sendo 24 horas presenciais e 176 horas a distância, totalizando 200 horas. O curso é dividido em quatro módulos, sendo que o módulo II trabalha especificamente com gênero através de textos como o intitulado “O aprendizado de gênero: socialização na família e na escola”, e o módulo III trabalha com sexualidade e orientação sexual através de vários textos como o intitulado “ Orientação sexual e a identidade de gênero na escola” (GDE, 2009).

Em 2007, o Governo Federal procurou atuar no combate ao preconceito e à discriminação devido à orientação sexual e à identidade de gênero na escola através da publicação de livros voltados para esta temática. A Secad (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, ligada ao Ministério da Educação) no volume IV intitulado “Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos” dos Cadernos Secad trabalhou nesta direção. Na parte do trabalho voltada para as políticas públicas, xs autorxs são enfáticos ao afirmarem que

é indispensável atuar, de forma coerente e consistente, sobre as ações já em curso, visando a superar concepções limitadoras em que corpos, sexualidades, gêneros e identidades são pensadas a partir de pressupostos disciplinadores heteronormativos e essencialistas (BRASIL, 2007, p. 35).

O Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero do Programa Mulher e Ciência da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) e o Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero<sup>9</sup> organizado além da SPM, pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério de Ciências Tecnologia e Inovação (MCTI) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e ONU Mulheres que consiste em um concurso de redações de estudantes do ensino médio aos doutorandos, são exemplos também do engajamento do Governo Federal na temática.

Em 2008, em parceria com a Rede de Educação para a Diversidade<sup>10</sup>, o GDE foi ampliado para 19 instituições que ofereceram 13 mil vagas através de investimentos de R\$ 9 milhões. Em 2009 o Ministério da Educação através de editais obteve a adesão de mais nove Instituições de Ensino Superior (IES) que passaram a oferecer além do curso de extensão, o de especialização que totalizava 380 horas. Em 2010 o GDE também foi oferecido como extensão e especialização. Entre as especializações foi criado o EGeS (Especialização em Gênero e Sexualidade) concebido em parceria pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CLAM/UERJ) e pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres do Governo Federal (SPM), tendo sua parte presencial ocorrida nas dependências da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Declaradamente baseada nas experiências do GDE, esta

---

<sup>9</sup> Em 2013 foi realizada a 9ª edição do concurso.

<sup>10</sup> Reúne diversas instituições públicas de educação superior de todo o país que oferecem formação continuada semipresencial.



especialização não era restrita apenas aos profissionais da educação, como o curso de extensão, mas era voltado também para profissionais da área da saúde, ciências humanas e sociais voltado para “temas relacionados às desigualdades baseadas em gênero e sexualidade” com o objetivo de “contribuir na transformação, através da produção e divulgação de conhecimento científico, de um conjunto de valores que sustentam e reproduzem hierarquias, desigualdades e relações de poder” (EGeS, 2010)<sup>11</sup> em um total de 436 horas (presenciais e semipresenciais). Nesta primeira edição (2010-2011), 1.186 pessoas se inscreveram, 500 pessoas de todas as regiões do país e do exterior foram selecionadas e 306<sup>12</sup> concluíram o curso.<sup>13</sup>

Além destes tipos de intervenções citadas anteriormente, o Governo Federal realizou diversas conferências nacionais sobre os mais diferentes assuntos. Em abril de 2008 foi realizada em Brasília a Conferência Nacional de Educação Básica com a participação de representantes da área de todos os estados do país e do DF, além de professorxs, trabalhadorxs da educação, responsáveis por alunxs e grupos da sociedade civil. A ideia era debater a construção do Sistema Nacional Articulado de Educação através de cinco eixos. Entre eles havia um denominado Inclusão e Diversidade na Educação Básica que debateria sobre educação voltada para questões da população negra, indígena, portadores de necessidades especiais e da diversidade sexual. Para todos esses segmentos da sociedade brasileira, as políticas públicas de educação devem ser voltadas para que:

1- reconheçam e garantam o direito à diversidade, sem opor-se à luta pela superação das desigualdades sociais;

[...]

4- assegurarem que o direito à diversidade, o respeito às diferenças e o combate a todo e qualquer tipo de racismo, preconceito, discriminação e intolerância devam ser eixos orientadores da ação e das práticas

---

<sup>11</sup> Informações acessadas no dia 05 de maio de 2014 no endereço <http://www.clam.org.br/pdf/EditalProfonline-EGeS2010.pdf>

<sup>12</sup> Aqui, faço um parênteses na análise da trajetória das políticas educacionais voltadas para as questões de gênero e sexualidades, pois apesar de parecer previsível, foi uma sensação estranha me pegar envolvido diretamente em algo que estou analisando. Fui um dos 500 selecionados e dos 306 que concluíram esta primeira edição. Portanto, sou uma prova viva que tal política pública alcançou, minimamente, o público alvo já que também sou professor de História do Ensino Fundamental e Médio na cidade do Rio de Janeiro. Foi através desta especialização que me interessei pelas discussões e estudos acadêmicos sobre as questões de gênero e sexualidades, sendo este mestrado e esta dissertação uma continuidade daqueles estudos do EGeS.

<sup>13</sup> Informações acessadas no dia 05 de maio de 2014 no endereço <http://www.clam.org.br/noticias-clam/conteudo.asp?cod=10173>.

pedagógicas da educação pública e privada, em articulação com os movimentos sociais;

[...]

9- garantam a todos (quilombolas, negros, indígenas, pessoas com necessidades educacionais especiais, gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (GLBTTT), pessoas privadas de liberdade, mulheres, jovens, adultos e idosos), o acesso e a permanência com sucesso à educação de qualidade, tudo articulado às políticas sociais; (BRASIL, 2008, pp. 67-68).

O documento também aponta para objetivos específicos para cada um dos segmentos citados anteriormente. Em relação à população GLBTTT<sup>14</sup>, estas políticas devem:

1. realizar constantemente a análise de livros didáticos e paradidáticos utilizados nas escolas - conteúdos e imagens -, para evitar as discriminações de gênero e de diversidade sexual e, quando isso for constatado, retirá-los de circulação;
2. desenvolver e ampliar programas de formação inicial e continuada em sexualidade e diversidade, visando a superar preconceitos, discriminação, violência sexista e homofóbica no ambiente escolar, e assegurar que a escola seja um espaço pedagógico, livre e seguro para todos/todas, garantindo a inclusão e a qualidade de vida;
3. rever e implementar diretrizes, legislações e medidas administrativas para os sistemas de ensino promoverem a cultura do reconhecimento da diversidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual no cotidiano escolar;
4. garantir que a produção de todo e qualquer material didático-pedagógico incorpore a categoria “gênero” como instrumento de análise, e que não se utilize de linguagem sexista, homofóbica e discriminatória;
5. inserir os estudos de gênero e diversidade sexual no currículo das licenciaturas. (BRASIL, 2008, pp. 78-79).

No mês seguinte, junho de 2008, foi realizada também em Brasília a Primeira Conferência Nacional LGBT convocada pelo presidente Lula. Na plenária final, foram aprovadas dezenas de deliberações<sup>15</sup> em relação ao eixo educação, entre as quais muitas que se referem ao currículo como “estimular e incluir as temáticas relativas à orientação sexual, identidade de gênero e raça/etnia nos currículos universitários”, “inserir, no currículo escolar, questões de diversidade/diferença, de igualdade/equidade, com destaque para as problemáticas de gênero (...)”, “revisar os conteúdos dos livros didáticos ao que tange a diversidade sexual dando visibilidade positiva aos LGBT nos textos e imagens.”, “Elaborar material educativo e

---

<sup>14</sup> A sigla foi mantida como aparece no documento, significando uma referência aos Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros.

<sup>15</sup> Relação completa das deliberações no Anexo I.

informativo sobre mulheres lésbicas e mulheres bissexuais.” (BRASIL, 2008, pp. 186- 193).

Entre o período de 28 de março e 1º de abril de 2010 foi realizada a Conferência Nacional de Educação na capital federal que teve como tema central “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação: Diretrizes e Estratégias de Ação”. Os integrantes desta Conferência deveriam elaborar o nono Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2011-2020. O documento final foi dividido em seis eixos, sendo o sexto denominado de “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” o que abrange nossa temática. Nele estão presente 25 deliberações<sup>16</sup> entre as quais destaco três por tratarem diretamente de elementos que este trabalho analisa, ou seja, currículo, Projeto Escola sem Homofobia e a produção de materiais que auxiliem no combate à homofobia e ao sexismo:

g) Inserir os estudos de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, diversidade sexual educação sexual, como disciplina obrigatória, no currículo da formação inicial e continuada, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, nas licenciaturas e bacharelado, na pós-graduação, no ensino fundamental e médio, em todas as áreas do conhecimento [...];

[...]

k) Estimular e ampliar a produção nacional de materiais (filmes, vídeos e publicações) sobre educação sexual, diversidade sexual e assuntos relacionados a gênero, em parceria com os movimentos sociais e IES, no intuito de garantir a superação do preconceito que leva à homofobia e ao sexismo.

[...]

q) Garantir que o MEC assegure, por meio de criação de rubrica financeira, os recursos necessários para a implementação do Projeto Escola sem Homofobia em toda a rede de ensino e das políticas públicas de educação, presentes no Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT, lançado em maio de 2009. (BRASIL, 2010, pp. 143-146).

Como nos aponta Mello (2012), estas foram as primeiras políticas públicas educacionais de inclusão voltadas para a população LGBT. E foi dando continuidade a todas essas discussões que o MEC elaborou um material educativo que foi alvo de grande polêmica nos primeiros meses de 2011. Porém, antes de entrarmos na descrição de tal material, cabe fazermos uma breve revisão sobre os entrelaçamentos entre educação, sexualidade e homofobia, já que a elaboração daquele material educativo, assim como muitas outras ações do MEC, tem tido estreitas ligações com as discussões acadêmicas.

---

<sup>16</sup> Lista completa no Anexo II.

## 1.2 Educação, sexualidade e homofobia

Há entre os estudos que abordam o entrelaçamento entre educação, sexualidade e homofobia, um certo consenso sobre o entendimento da escola como uma arena privilegiada para as disputas por significações que atuam intensamente na construção/desconstrução de identidades e subjetividades. Mello (2012) vai nesta direção ao afirmar que a escola é um espaço onde diversas concepções de mundo estão em disputa, além de ser “um espaço profundamente significativo para a construção das subjetividades em nossa sociedade”. Já Oliveira e Santos (2010) afirmam que tanto as pedagogias como as escolas devem ser analisadas como sendo um dispositivo normativo específico onde certas políticas se desenvolvem em diálogo com o contexto social mais amplo.

Neste sentido, em uma sociedade altamente heteronormativa, alunxs, funcionárixs e professorxs estão submetidxs à uma vigilância normativa que é exercida por todxs tendo como alvos pessoas que rompem com as normas em suas manifestações de gênero e/ou orientação sexual (BICALHO; CASSAL, 2011). Ainda segundo estxs autorxs, as maiores tensões no ambiente escolar ocorrem ligadas às questões de gênero, ou seja, “padrões de existência e expressão para o masculino e o feminino” (BICALHO; CASSAL, 2011, p.79) e na maioria das vezes a discriminação ocorre de forma velada, “brincadeiras” em tom pejorativo, mas que podem chegar à violência física. Estas práticas discriminatórias visam a eliminação de corpos indisciplinados, mas também a manutenção da regulação dos ditos “corpos sadios”, os que não possuem/ manifestam práticas consideradas indesejadas que muita das vezes não são problematizadas por integrantes da comunidade escolar. Carrara (2006, p.24) nos aponta algo neste sentido quando afirma:

Se um adolescente ou um aluno manifesta qualquer sinal de homossexualidade, logo aparece alguém chamando-o de “mulherzinha” ou “mariquinha”. O que poucos se perguntam é por que se chamado de mulher pode ser ofensivo. Em que sentido ser feminino é mau?

A qualificação do feminino como algo inferior, pior que o masculino também é considerado homofobia por grande partes das pessoas que estudam o tema. Desta

forma, a homofobia não é entendida como sinônimo de discriminação contra homossexuais ou restrita aos comportamentos discriminatórios individuais ou de alguns grupos em relação à população LGBT, mas como um dispositivo que

transcende tanto aspectos de ordem psicológica quanto a hostilidade e a violência contra pessoas homossexuais (gays e lésbicas), bissexuais, transgêneros (especialmente travestis e transexuais) etc. Ela, inclusive, diz respeito a valores, mecanismos de exclusão, disposições e estruturas hierarquizantes, relações de poder, sistemas de crenças e de representação, padrões relacionais e identitários, todos eles voltados a naturalizar, impor, sancionar e legitimar uma única sequência sexo-gênero-sexualidade, centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas normas de gênero. (JUNQUEIRA, 2007, p.9).

Desta forma, a homofobia não se restringe à preconceitos, discriminação, violência e aversão à comunidade LGBT, mas à toda pessoa que manifeste o gênero em desacordo com a forma hegemônica, em discordância com a normatização que cria um dispositivo coercitivo extremamente importante para se manter um sistema binário, disciplinador onde cada gênero possui uma correspondência considerada natural a um determinado sexo que por sua vez deverá sentir-se atraído pelo sexo oposto. É a tríade sagrada sexo-gênero-orientação sexual da heterossexualidade compulsória.

No geral, as escolas são um ambiente fértil para que a homofobia seja exercida, já que nelas, “disciplinar é mais do que controlar: é um exercício de poder que tem por objetos os corpos e por objetivo sua normalização” (JUNQUEIRA, 2012), e os que não são normalizados tornam-se candidatxs à abjeção.

Bortolini (2012), além de compartilhar a noção de homofobia utilizada por Junqueira (2011, 2012) e Carrara (2006), aponta que também se pode analisar como a violência homofóbica faz forte pressão na vida cotidiana de quem supostamente está dentro da norma.

Como pode ser difícil ser uma mulher heterossexual com uma identidade de gênero feminina bem marcada dentro dos padrões de comportamento hegemônicos e ter de ser sempre afetuosa, sensível, magra, bonita, sempre jovem, desejável, ter a maternidade necessariamente como o projeto mais importante da sua vida - afinal, a própria identidade de mulher poderia estar em risco se não quisesse ser mãe. Como deve ser difícil ser um homem heterossexual e ter que visibilizar a sua masculinidade todos os dias, não poder chorar, ter que reprimir os seus sentimentos, controlar o seu corpo, ter que afirmar todos os dias o quão homem você é – nem que seja pela violência, ter que ser o provedor, o que toma sempre a iniciativa, o que nunca pode ser rejeitado, o que nunca pode perder (BORTOLINI, 2012, p10).

Alguns trabalhos também analisam como o dispositivo da homofobia vem sendo enfrentado no campo educacional. Segundo Mello (2012), muitxs gestorxs e ativistas relatam que uma das dificuldades principais neste embate é fazer com que as políticas criadas para combater práticas homofóbicas saiam do papel:

Primeiro se luta muito para ter leis, portarias, resoluções, decretos, programas, planos e projeto que proponham estratégias de punição da discriminação, que assegurem a travestis e transexuais o uso de nome social nas escolas, que garantam o respeito à diversidade, que se comprometam com as demandas da população LGBT. O outro passo então é fazer com que essas propostas e políticas cheguem até as pessoas, fazer com que cheguem aos estados e municípios (MELLO, 2012, p.117)

Bortolini (2012) chama a atenção que muitxs professorxs e gestorxs que apesar da boa intenção, ao debaterem violência e homofobia como forma de se discutir a diversidade sexual, muita das vezes ficam em um discurso genérico sobre respeito e tolerância, não discutindo as estruturas sociais que produzem tais violências, e acabam contribuindo para reforçar o estigma sobre a população LGBT.

Na disputa para significar o que é homofobia, muitas das vezes o discurso médico acaba atravessando o campo pedagógico, onde uns ainda consideram a homossexualidade como um doença (logo, passível de “cura”), enquanto outrxs agentes classificam a homofobia como sendo um doença (JUNQUEIRA, 2007). Uma outra estratégia que durante algum tempo justificava práticas sociais consideradas homofóbicas seria a preservação da raça ou da nação, mas conforme as transformações sociais foram ocorrendo, a política sexual também modificou suas estratégias de regulação dos indivíduos que passam a ser justificadas em nome da saúde, da promoção da cidadania, do combate à irresponsabilidade sexual (CARRARA, 2006).

No campo escolar estas estratégias de regulação ocorrem a partir de processos de inclusão dos sujeitos LGBT na escola através de

mecanismos identitários que classificam, ordenam e hierarquizam, tornando, assim, toda e qualquer experiência escolar passível de decifração. Os sujeitos da diversidade sexual, ao normalizarem-se nos discursos e práticas escolares abandonam sua condição de risco e abjeção [...] (SIERRA, 2012, p.5).

Na prática, ser incluído e deixar de ser alvo da abjeção significa seguir o ideal heteronormativo, ou seja, práticas sexuais heterossexuais, monogâmicas e

reprodutivas. Desta forma, intrínseca e paradoxalmente, esta inclusão necessariamente acarreta uma exclusão da diferença, já que os corpos e práticas que fogem às classificações identitárias como os transgêneros, relações poligâmicas, práticas sexuais masoquistas não estão abarcados por esta inclusão, logo não tendo como usufruir de sua cidadanias ou da proteção social do Estado.

Concordo com Sierra (2012), Bortolini (2012), Oliveira e Santos (2010) sobre os avanços que os movimentos e políticas identitários conseguiram para a população LBGT, assim como para a população negra, a indígena, as mulheres, no que se refere à criação de mecanismos legais, institucionais e culturais que auxiliam no combate à discriminação, ao preconceito e todas às outras formas de violência. No entanto este essencialismo estratégico que se utiliza de uma suposta fixação identitária ou uma naturalização destas classificações nas disputas políticas para justificar suas demandas, corre o risco de reforçarem o que combatem, ou seja, a exclusão social. Bortolini (2012) mesmo não negando a dimensão política das identidades, lembra que “dizer que a identidade não existe enquanto essência não significa dizer que ela não existe” (2012, p.14).

Sierra (2012) propõe uma outra teorização político-educacional LBGT desvinculada do modelo identitário que preze pela busca de outras vivibilidades:

Uma busca capaz de esgarçar os mecanismos de governo que promovem a *viabilidade-moral-econômica* dos sujeitos LBGT e que ajusta – ao mesmo tempo que normaliza - seus corpos, suas práticas sexuais e afetivo-amorosas, seus desejos, suas vidas às reconfigurações neoliberais contemporâneas. Uma busca capaz de instabilizar essas reconfigurações para mirar a possibilidade de constituição de outras experimentações, outras textualizações, outros corpos, outras práticas sexuais e afetivo-amorosas, todas elas constituindo a vida-outra, a *vida vivível*. (SIERRA, 2012, p.7)

Já Oliveira e Santos (2010) apostam em uma pedagogia que não sirva para propagar essencializações, naturalizações, e sim, que perturbe constantemente toda pretensão de uma fixação última de sentidos:

Podemos apostar em uma pedagogia que não é instrumento para a transmissão de uma verdade teórica ou moral nem para a projeção explícita de como deveríamos ser, em que deveríamos acreditar e como deveríamos nos portar; mas, sim, para a interrupção constante de toda a pretensão de imposição da verdade e para a suspensão permanente de toda tentativa de fixação de projeto? Temos a desconfiança que, aqui, o *Trans* enquanto performance política pode ensinar à pedagogia mais do que podemos imaginar. (OLIVEIRA; SANTOS, 2010, p. 107).

Para que este levantamento de como esta temática tem sido trabalhada no campo da educação não fique um trabalho interminável decidi escolher como uma estratégia: fazer uma pesquisa sobre o que foi apresentado nos últimos cinco anos no Grupo de Trabalho 23 - Gênero, Sexualidade e Educação (GT 23) - da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Desta forma creio abranger trabalhos das mais diversas universidades e grupos de pesquisas de todo o país.

Em muitos destes trabalho há diálogos com outras áreas de conhecimento como a sociologia, antropologia, psicanálise, cinema entre outras, fazendo com que se hibridizem, que as fronteiras entre estas áreas de conhecimento se desfaçam. No que se refere à educação, esta é concebida como algo que não se restringe às esferas escolares e familiares, já que outros espaços também contribuem para a constante formação dos processos de identificação e subjetivação. Assim, segundo Meyer (2009), a educação

o conjunto de processos através do qual indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura. Tornar-se sujeito de uma cultura envolve um complexo de forças e de processos de aprendizagem que hoje deriva de uma infinidade de instituições e "lugares pedagógicos" para além da família, da igreja e da escola, e engloba uma ampla e variada gama de processos educativos, incluindo aqueles que são chamados em outras teorizações de "socialização" (MEYER, 2009, p. 222).

Nestes trabalhos aparecem como espaços de aprendizagens, o orkut, estádios de futebol, revistas, cinemas, jornais e a escola, analisada por algumas produções como um local de destaque na construção dos processos de identificação e subjetivação (RIBEIRO; FILHA, 2013). Um outro aspecto que perpassa muitas das produções deste período é a análise da sexualidade como estando presente no campo político, ou seja, o poder sendo exercitado em disputas de significações que vão muito além de questões meramente pessoais. Estes estudos são apresentados como tendo a intenção de combater qualquer forma de discriminação, violência ou desrespeito aos direitos humanos seja no ambiente escolar ou não.

Alguns dos recortes utilizados nas apresentações e publicações do GT 23 analisam a adolescência e juventude, políticas públicas, formação docente, educação sexual nas mais diversas abordagens metodológicas como o questionário, grupo focal, etnografia, observação participante, cartografia, pesquisa teórica entre outras. Estas várias metodologias utilizaram como fontes de estudos livros didáticos,



narrativas orais, revistas, músicas, documentos oficiais, o Parâmetro Curricular Nacional (PCN), projetos governamentais etc. Já nas abordagens teóricas, a imensa maioria faz uso da perspectiva pós-estrutural fundamentando-se em autorxs como Louro, Scott, Butler, Foucault, Derrida, Lacan, Nietzsche, Connell, Preciado (RIBEIRO; FILHA, 2013).

Desta forma, as noções essencialistas e universais são rejeitadas, a cultura é analisada como sendo efeito de disputas políticas, a linguagem ganha relevância na constituição da realidade, os binarismos são desconstruídos entre outras formas de abordar estes temas de forma não estrutural. No entanto alguns trabalhos ao analisarem a questão do gênero ainda o entendem através de um determinismo biológico, ou seja, ligado inexoravelmente a um corpo sexuado visto como estando fora da cultura, da disputa por significação.

No trabalho apresentado na ANPEd de 2010 por Braga, por exemplo, fica bastante evidente que a pessoas envolvidas com as discussões sobre gênero e/ou sexualidades, inclusive no campo da educação

necessitam problematizar as noções essencialistas de sexo e de gênero e os binarismos constituídos por/nessas noções que colocam em evidência as rasuras da abordagem biologizante assumida na/pela educação/orientação sexual (BRAGA, 2010, p.1).

Pesquisas que utilizem os processos performativos de Judith Butler nas questões de gênero ou a forma como ela trabalha a questão da diferença de uma forma geral, ainda são minoria nos trabalhos deste período, mas que por já se fazerem presentes, podem estar apontando que novas abordagens estão à caminho. No entanto, o material educativo do MEC que disparou o embate analisado nesta dissertação não dialoga com esta perspectiva, se mantendo muito mais em uma lógica da diversidade, do multiculturalismo. Em seguida, analisarei os elementos que compõem o referido kit.

### 1.3 Analisando o material do Kit do MEC

Segundo a nota oficial das organizações responsáveis pela elaboração<sup>17</sup> do material educativo, este seria composto por um caderno teórico, seis boletins, um cartaz, uma carta de apresentação e três guias de discussões sobre os três vídeos dos DVDs: “Torpedo”, “Boneca na mochila” e “Medo de quê?”. Este kit não se tornou público devido à suspensão da distribuição decidida pela Presidenta Dilma Rousseff, o que não permitiu o meu contato direto com todo o material e facilitou a criação de versões que, segundo seus/suas criadorxs, não condiziam com o que efetivamente era o material do MEC. Assim, considero importante para a análise dos intensos embates discursivos sobre este material, a descrição do que o compunha.

O caderno teórico (imagem abaixo) seria um conjunto de textos e propostas de dinâmicas, articulados com as demais partes do kit (vídeos, boletins...) voltado para gestorxs educacionais e professorxs com o objetivo de sensibilizar e instrumentalizar tais profissionais para que reflitam, compreendam e combatam à homofobia em seus ambientes de trabalho de forma mais preparada. Ele seria composto de cinco capítulos: 1) Agradecimentos, apresentação e introdução; 2) Desfazendo a confusão; 3) Retratos da homofobia na escola; 4) A diversidade sexual na escola; 5) Referências bibliográficas<sup>18</sup>. Xs criadorxs o definiam da seguinte forma:

Peça-chave do kit, articulado com os outros componentes (DVDs/audiovisuais, guias que acompanham os DVDs/audiovisuais, boletins). Não traz respostas prontas, mas diretrizes, informações, conteúdos teóricos, marcos normativos e legais, conceitos básicos e sugestões de dinâmicas/oficinas práticas para a(o) educadora(or) trabalhar o tema da homo/lesbo/transfobia em sala de aula, na escola, na comunidade escolar, visando à reflexão, compreensão, confronto e eliminação da homofobia no ambiente escola ( ECOS, 2011).

Ainda segundo xs organizadorxs e criadorxs do material, o capítulo “Desfazendo a confusão” trabalharia os conceitos de gênero, identidade de gênero e

<sup>17</sup> Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, bissexuais Travestis e Transexuais (ABGLT), Pathfinder do Brasil, Comunicação em Sexualidade (ECOS) e Reprolatina - Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva.

<sup>18</sup> A descrição de todo o material foi acessado no site da ECOS – Comunicação em Sexualidade. (<http://www.ecos.org.br/projetos/esh/>). No Anexo III pode ser lida a descrição completa sobre os cadernos teóricos que compõem este material educativo.

orientação sexual. Além disso daria grande destaque a homofobia na escola e faria um histórico dos ganhos e desafios dos movimentos LGBTs. Já o capítulo “Retratos da homofobia na escola” visaria desconstruir a homofobia no ambiente escolar e forneceria elementos para que se criasse um currículo que enfrentasse a discriminação de forma transversal. Neste capítulo também estariam presentes dados de pesquisas que comprovariam a tese que há uma cultura homofóbica nas escolas brasileiras. E no capítulo “Diversidade sexual na escola”, a ideia era contribuir com sugestões de atividades para elaboração de planos políticos pedagógicos que auxiliassem no combate à homofobia nas escolas através da mobilização da comunidade escolar.

Já os boletins, segundo os organizadores compostos de 6 no total, seriam:

destinados às/aos estudantes cada um abordando um assunto relacionado ao tema da sexualidade, diversidade sexual e homofobia. Trazem conteúdos que contribuem para a compreensão da sexualidade como construção histórica e cultural; para saber diferenciar sexualidade e sexo; para reconhecer quando valores pessoais contribuem ou não para a manutenção dos mecanismos da discriminação a partir da reprodução dos estereótipos; para agir de modo solidário em relação às pessoas independente de sua orientação sexual, raça, religião, condição social, classe social, deficiência (física, motora, intelectual, sensorial); para perceber e corrigir situações de agressão velada e aberta em relação a pessoas LGBT (ABGLT, ECOS, Pathfinder do Brasil e Reprolatina, 2011).

Os três DVDs que compõem o kit são compostos pelos seguintes vídeos: “Torpedo”, “Boneca na mochila” e “Medo de quê?”. Esta foi a parte do material que mais fizeram referência durante os embates sobre a distribuição ou não do material nas escolas. Por este motivo, descrevo detalhadamente cada um dos vídeos.

O “Torpedo” é composto de três curtas criados especialmente para o Kit. O primeiro destes curtas, também chamado “Torpedo”<sup>19</sup>, trata da repercussão em uma escola da descoberta, através da internet, do relacionamento entre duas alunas desta mesma escola. O filme inicia com Ana dentro do banheiro da escola mandando um “torpedo”, uma mensagem de texto por celular, para Vanessa no qual aparece escrito: “Me ligue urgente!”. Vanessa que estava jogando basquete com outras meninas na quadra da escola, recebe a mensagem e liga para saber do que se trata. Ana, com uma expressão facial de desespero, conta que tinha acontecido uma coisa “horrível”. Alguém tirou fotos delas duas na festa em que elas tinham

<sup>19</sup> O vídeo pode ser encontrado na íntegra na internet no site:  
[http://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=9q9nZUFB4ow](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=9q9nZUFB4ow) .

ficado juntas, colocou na internet e no corredor da escola, o que a deixou “cheia de vergonha”. Em seguida as tais fotos são mostradas para o espectador, onde podemos ver as duas trocando carinhos, se abraçando, mas em nenhum momento aparecem as duas se beijando.

Em sequência aparece um grupo de jovens vendo as fotos na internet e rindo. Mais uma vez as fotos e, desta vez, também a narração de Ana como se ainda estivesse falando com Vanessa de dentro do banheiro, lembrando que as duas estavam muito felizes naquele dia, que teria sido um dia muito bom para ambas. As duas afirmam que se gostam. Vanessa sugere que enfrentem “esta barra juntas” e Ana concorda. Enquanto caminham pelos corredores da escola para se encontrarem, elas são olhadas por todxs xs alunxs e por uma funcionária da limpeza que não demonstram nenhuma simpatia. Surgem o barulho da sirene da escola e o de um coração batendo cada vez mais acelerado. As duas então se encontram no pátio da escola cheio de alunxs (cena ao lado). Todxs parecem estar olhando-as e fazendo comentários. As duas se abraçam e Ana pede Vanessa em namoro. Vanessa, sorrindo, responde que elas já estão namorando.

No segundo curta chamado “Encontrando Bianca”<sup>20</sup>, Bianca, uma travesti, narra em primeira pessoa obstáculos em seu cotidiano escolar onde as discriminações são muitas e os apoios raros. A primeira imagem do filme é uma carteira de identidade onde aparece a foto de um jovem. Em seguida surge a imagem de um jogo de futebol e a narração de Bianca dizendo que quando nasceu seus pais deram a ela o nome de José Ricardo em homenagem a um grande jogador de futebol, e que o sonho do pai dela era que ele fosse jogador de futebol. Diz que quando jogava bola, ao errar um passe, sempre faziam “uma piadinha” para ela. Aparece a imagem de Bianca, completamente diferente da imagem da cédula de identidade, e diz que ela continua gostando de futebol, mas agora, só de assistir. Na narração de Bianca, alguns obstáculos aparecem. Ela diz que na primeira vez que foi de unhas pintadas para o colégio foi muito difícil: “zuaram tanto que no dia seguinte eu não fui”. Não tendo coragem de dizer à mãe o que aconteceu, disse a ela que “estava com gripe” e por isso não iria ao colégio. Bianca relata também o incômodo de usar as roupas dos meninos e o corte de cabelo masculino, já que segundo ela “não tinha nada a ver” com o jeito que ela se enxergava. Em seguida

---

<sup>20</sup> O vídeo pode ser assistido na íntegra no site: <http://www.youtube.com/watch?v=fVGSrP-W3OM> .

afirma se sentir bem do jeito que ela é hoje e com o nome que tem, escolhido por ela em homenagem a sua atriz preferida.

A personagem relata que sofreu muitos preconceitos tanto na escola quanto em casa, onde seus pais ficaram sem falar com ela por quase um ano, mas com o passar do tempo as pessoas foram entendendo o seu jeito de ser. O problema comum a muitas travestis e transexuais também é retratado no filme, o uso de banheiros públicos. A personagem diz que gostaria de usar o banheiro feminino na escola, mas não a deixam usar, e pergunta: “Por que não? Se me sinto mulher”. Outro constrangimento cotidiano para muitas estudantes travestis também é representado: o não uso do nome social na chamada da turma. Neste momento, a personagem faz outro questionamento: “será que é tão difícil escrever o meu nome do lado do nome que está na chamada?”. Mas logo depois afirma que algunxs professorxs já entenderam que ela é diferente. Afirma também que apesar de gostar de estudar, tem horas que ir para a escola é um castigo e que teme ser agredida. O filme termina com Bianca afirmando que apesar de tudo tem colegas e professorxs que a apoiam e estas pessoas dão força para ela continuar seus objetivos e ser respeitada do jeito que é.

No terceiro, intitulado “Probabilidade”<sup>21</sup>, o narrador conta a história de quatro jovens a partir de desenhos. Rafael, um dos personagens fica confuso ao começar a sentir atração por um colega de classe gay e ao mesmo tempo se sentir atraído por garotas.

Leonardo está de mudança para outra cidade e triste por ter que se afastar de Carla, a primeira garota que ele namorou, e dos antigos amigos. Quando ele chegou à sua nova escola, o diretor o apresentou para sua nova turma que, naquele momento, fazia um trabalho em grupos e não deram atenção a ele, com a exceção de Mateus que o chamou para participar do grupo em que estava. Com o passar do tempo, Leonardo e Mateus foram se aproximando cada vez mais e descobrindo muitas preferências em comum. Em um dia na escola, quando Leonardo andava ao lado de Mateus, alguns alunos ficaram apontando, rindo e os chamaram de “namoradinhos”. Depois da confusão, Mateus decidiu falar com Leonardo que era gay, o que nunca tinha dito para ninguém. Leonardo ficou chocado no início, mas depois continuou agindo como se nada tivesse acontecido. Na festa de despedida

---

<sup>21</sup> O vídeo pode ser visto na íntegra no site: <http://www.youtube.com/watch?v=t0oUAdXb8xM> .

de Rafael, um primo de Mateus, Leonardo conversou e deu conselhos para o homenageado, pois tinha acabado de passar pela mesma experiência, trocar de cidade. Os dois se deram muito bem e, na despedida, Leonardo ficou com vontade de beijar Rafael, o que o deixou muito confuso, já que ele nunca tinha sentido nada parecido em relação a outro homem.

Naquela noite, Leonardo não conseguiu dormir pensando no que havia acontecido. Ficou se questionando se era gay. Mas ele também tinha gostado muito da Carla na sua antiga cidade. No dia seguinte, na escola, se sentiu atraído por Bia, uma colega de turma. Ao copiar a matéria de matemática do quadro, probabilidade, Leonardo teve um “estalo”. Por que ele teria que se decidir em ficar só com garotas ou só com garotos se ele se interessava pelos dois? E gostando dos dois sexos, “a probabilidade de encontrar alguém por quem sentisse atração era quase 50% maior” tendo “duas vezes mais chances de encontrar alguém”. O narrador afirma que Leonardo não seria bem visto por todos e que teria que lidar com o preconceito, mas tinha certeza que valeria a pena enfrentar as dificuldades para poder ficar com quem gostasse.

Um segundo DVD intitulado “Boneca na mochila”<sup>22</sup> é um curta de 1995, produzido pela ECOS, baseado em uma história verídica sobre uma mãe que foi chamada à escola em que seu filho estuda, por terem encontrado uma boneca na mochila dele. O filme se desenvolve no trajeto até a escola, realizado em um taxi onde está sintonizado um programa de rádio com um debate sobre homossexualidade e que também noticia o caso do filho dela. No decorrer do caminho, a mãe, Dona Clélia Maria, interpretada pela atriz Patrícia Gaspar, e o taxista, senhor Jevair, interpretado pelo ator Jairo Mattos, dialogam sobre o tema conforme vão escutando o debate e o caso da escola no rádio. A mãe comenta que o caso aconteceu “justamente na aula de judô”. No rádio ouve-se a notícia que uma escola chamou a polícia porque dois meninos de seis anos foram pegos no banheiro da escola fazendo um “troca troca”. Um especialista é chamado e comenta que tal atitude, chamar a polícia, é um exagero. O taxista, com uma visão preconceituosa, diz que seria muito “triste” descobrir que seu filho “é boiola desde pequenininho”. O bom, segundo ele, seria “ter um filho jogador do Corinthians”, isso sim, daria orgulho. Dona Clélia houve tudo, calada, mas muito incomodada.

---

<sup>22</sup> O filme completo pode ser assistido no site: <http://www.youtube.com/watch?v=xGRTa7BPWy4> .

Outro participante do programa, desta vez um psicólogo, afirma que a família reage muito mal às notícias como aquela pois temem que ele seja um homossexual e veem os seus planos para aquele filho se desfazerem. A mãe pergunta para o taxista se ele tem filhos. Ele diz que tem três filhas e que sempre quis ter um filho, mas quando houve notícias como aquela, agradece a Deus por não ter tido. Dona Clélia pergunta ao taxista o que ele faria se tivesse uma filha homossexual. O taxista responde que daria “uma bela de uma surra nela”. Depois de muitas participações de especialistas no rádio e já sabendo do caso do filho da Dona Clélia, o taxista muda de opinião afirmando que se soubesse que sua filha era homossexual, ele e a esposa fariam “das tripas coração para que ela fosse feliz”.

O terceiro DVD, “Medo de quê?”<sup>23</sup>, produzido em 2005 com apoio do Ministério da Saúde e de diversas outras organizações<sup>24</sup>, é um curta em formato de desenho animado, sem falas, que trata das expectativas de Marcelo, seus familiares e amigos em relação como deve agir um menino/homem. No entanto, os desejos do Marcelo começam a não coincidir com as expectativas sociais gerando medo nele e em pessoas que o conheciam.

Na introdução, aparece Marcelo imaginando estar em uma corrida de moto quando um amigo seu o interrompe para mostrar um pôster sobre o Grande Prêmio de motos que eles colam na parede com grande empolgação. Em seguida aparecem imagens como se fossem fotos destes dois amigos em várias situações: andando de bicicleta, juntos de mochilas nas costas, se divertindo ao ar livre etc. Na sequência aparece o pai de Marcelo e várias outras fotografias com os dois: ensinando a andar de bicicleta, os dois abraçados, brincando na água. Logo depois aparecem algumas fotos mostrando algumas situações com a mãe e um jovem tocando violão sentado no muro de uma casa. Marcelo se encanta com o som e sai flutuando junto com as notas musicais.

A cena seguinte mostra o personagem deitado na cama em seu quarto à noite e ele começa a ficar excitado com imagens de mulheres de biquínis em uma revista e dá a entender que ele está se masturbando. A partir daí ele começa a imaginar que está beijando esta mulher da revista quando de repente mulher vira o jovem que ele tinha visto na rua tocando violão. Ele se assusta e corre para o banheiro

---

<sup>23</sup> O vídeo pode ser encontrado na íntegra no site: <http://www.youtube.com/watch?v=cloeUqBxhi0> .

<sup>24</sup> Instituto PAPAÍ, ECOS (Comunicação em sexualidade), Instituto Promundo, H Alliance, Saludy Genero e Elton John AIDS Foudation.

onde joga uma água no rosto e limpa a boca. Em outra cena o personagem está passeando com a mãe em um aparente centro comercial quando dois homens adultos se encontram, se acariciam e se beijam em público sendo alvos de risadas e comentários pejorativos. Guardas chegam, os abordam e os expulsam do lugar. Marcelo observa tudo com sua mãe que após toda cena não fala nada com o filho, apenas pede para que continuem andando. Em uma danceteria, apesar de ter ficado tocado com a chegada do jovem do violão o local, ele fica com uma menina. Em um outro dia ele decide, meio constrangido, comprar um revista erótica gay e coloca na mochila. Na cena seguinte o jovem do violão aparece na garagem onde Marcelo está mexendo em sua moto para pedir um ferramenta emprestada. Ao deixar a ferramenta cair no chão os dois vão tentar pegar e quando estavam quase se beijando chega o pai do Marcelo. O jovem vai embora e fica um clima de desconfiança por parte do pai que pensa estar acontecendo algo. Na sequência aparece o avô e o pai conta o que tem feito com o filho (dado uma moto, levado ele para assistir a corrida de moto) e os planos dele para o filho (que ele seja um campeão nas corridas de motos, que case com uma mulher e tenha filhos com ela). Na rua estava passando a jovem que ele tinha ficado na danceteria e ele faz questão de passar abraçado com ela em frente ao pai e ao avô. A mãe aparece levando roupas para o quarto do filho e decide vasculhar a cômoda onde acha a revista erótica gay e se assusta. No dia seguinte no café da manhã, o pai mostra a morte de um gay no jornal e Marcelo fica apavorado. Após ver o jovem do violão na rua, Marcelo vai falar com ele e passam a fazer vários programas juntos (lanchonete, cinema, andar na praça, falam ao telefone, andam de moto...) até que eles ficam juntos e acabam transando. A partir daí eles passam ser alvo de comentários e piadas de jovens da mesma faixa etária. O amigo do início do filme passa a evitá-lo, assim como a mãe. Ele passa a se sentir perseguido e vigiado por todos. Marcelo decide então procurar o amigo para conversarem. Quando ele conta que está apaixonado pelo jovem do violão o amigo fica espantado e se move para mais longe dele na cama, onde conversavam sentados. Depois que Marcelo vai embora, o amigo fica lembrando de bons momentos deles dois juntos. Na próxima cena aparece Marcelo andando na rua com uma pequena bandeira do arco-íris quando encontra o amigo e a namorada vindo na direção contrária. Ele então esconde a bandeira. Após alguns segundos se observando, o amigo pede um abraço. Os três acabam indo para a uma passeata gay. Na volta o pai vê os dois se despedindo na



calçada. Marcelo decide contar tudo para o pai. A mãe aparece desesperada, com as bochechas vermelhas dando a entender que está com vergonha. O pai não fala nada mas faz um carinho nas costas do filho. Marcelo chora. Nas próximas cenas aparecem Marcelo, o amigo e o jovem do violão, agora já seu namorado, indo para corrida de motos. Na rua ele e o namorado encontram os pais do Marcelo que os cumprimentam. No final aparece Marcelo pegando o lápis (que durante todo o filme faz o papel das normas sociais) e desenhando vários tipos de casais e oferecendo o lápis para o telespectador.

Já o cartaz que também faz parte do kit visa divulgar o projeto para a escola e para comunidade escolar como um todo. A carta tem como objetivo apresentar o projeto para o(a) gestor(a) e professorxs. Além dos elementos descritos (caderno, boletins, vídeos, cartaz e carta), o projeto previa a capacitação de um grupo sobre os principais conceitos e na utilização do material. Estas pessoas do grupo atuariam como multiplicadorxs visando a eliminação da homofobia no ambiente escolar. Chegaram a ser feitas seis capacitações nos meses de agosto e setembro de 2010, sendo três na cidade de São Paulo e três em Salvador, totalizando cerca de 200 pessoas vindas de todos os estados do país. Estas pessoas deveriam capacitar outrxs profissionais em seus respectivos locais de trabalho. A capacitação contou com técnicas de educomunicação, discussões em grupo e trocas de experiências.

O objetivo do MEC era distribuir, em um primeiro momento, 6 mil desses materiais para escolas públicas de todo o país a partir do segundo semestre de 2011, o que gerou a polêmica que pôde ser acompanhada pela imprensa e que será analisada no Capítulo 4 desta dissertação. No próximo capítulo discutirei o arcabouço teórico que utilizo para discutir a efetivação destas políticas públicas e/ou estatais e as políticas de currículo, segundo abordagem da Teoria do Discurso.

## 2 DIÁLOGOS TEÓRICOS

### 2.1 *Políticas de currículo*

Em seus trabalhos marcados por pensadorxs como Michel Foucault e Pierre Bourdieu, Ball (1983 apud LOPES;MACEDO 2011a, 2001, 2004) tenta se desvencilhar dos enfoques mais deterministas que, em relação às análises das políticas educacionais, tendem a ser estadocêntricos. Desta forma, o autor procura analisar a micropolítica, as negociações e os embates entre os diversos grupos em relação aos projetos políticos até chegar aos efeitos e estratégias políticas por parte dxs membros da comunidade escolar ao invés de interpretar tudo a partir de um poder monopolizado pela ação estatal.

Com esta abordagem, o autor não nega a importância das ações estatais, mas retira-lhes um poder absoluto e afirma a necessidade que esta instância tem de negociar com as demais instâncias como a oposição ao governo, as comunidades escolares, a academia, as organizações da sociedade civil, as tradições culturais nacionais, regionais e religiosas, em arenas múltiplas da micropolítica<sup>25</sup>. Para pesquisar estes processos, Ball se utiliza de um método que chamou de ciclo de políticas, que não visa descrever as políticas e seus processos de elaboração, e sim, analisá-los apontando para a circularidade das decisões nos diversos contextos. Em entrevista concedida à Mainardes e Marcondes (2007), Ball é bastante claro quanto a isso:

[...] o ciclo de políticas é um método. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Algumas pessoas o leram e interpretaram como se eu estivesse descrevendo políticas e os processos de elaborá-las. O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas (BALL apud MAINARDES, 2009, pp. 304 -305).

Para pesquisar e teorizar sobre estas políticas, principalmente as educacionais, Ball (apud MAINARDES, 2006) as divide em cinco contextos inter-relacionados. São eles: 1) influência; 2) produção do texto político; 3) prática; 4)

---

<sup>25</sup> Neste ponto fica bastante evidente o diálogo de Ball com as noções de poder e relações de poder de Michel Foucault (1981).

resultados (ou efeitos) e 5) estratégia política. Estes contextos são entendidos como espaços de negociações e disputas dxs diversxs agentes sociais envolvidos, não possuindo uma dimensão sequencial ou linear.

O contexto de influência pode ser entendido como “o território em que são hegemonizados os conceitos mais centrais da política, criando-se um discurso e uma terminologia que visam legitimar a intervenção” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 257). É neste contexto onde ocorrem embates que buscam definir os objetivos sociais de uma determinada política. Em sociedades tidas como democráticas, é neste contexto também que as disputas ocorrem nos e/ou no entorno dos governos, partidos políticos e assembleias legislativas. Este frequentemente é o momento em que os apoios e as oposições são mais fortemente declarados publicamente em comissões, em manifestações de grupos da sociedade civil organizada ( inclusive dos meios de comunicação de massa) para marcarem seus posicionamentos. Mainardes (2006) afirma que, neste contexto de formulação de políticas, também atuam influências globais e internacionais, seja através do fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais, seja através de empréstimos de políticas ou ainda por grupos/organizações que expõem soluções no mercado político (UNESCO, FMI, Banco Mundial) e acadêmico (congressos, seminários, revistas e jornais acadêmicos). Essas influências não são meras transferências, já que neste processo ocorre uma recontextualização, uma interpretação pelxs agentes locais.

O segundo contexto, o de produção do texto político, se aproxima do interesse público mais geral, sendo entendido aqui como o que foi costurado através de disputas e acordos. Entre as formas que se apresentam, estão os textos legais oficiais, pronunciamentos oficiais, entrevistas, vídeos, comentários formais ou não etc. Estas intervenções textuais tendem a gerar efeitos práticos no cotidiano das comunidades. Aqui podemos começar a analisar o terceiro contexto, o da prática. Neste contexto, é importante frisar que não se trata de mera implementação, o que daria uma ideia de um processo linear, já que a política criada está sujeita à interpretação ou até mesmo sua própria recriação pelxs atores/atrizes que seriam o alvo de tal política, ou seja, por esta perspectiva estxs atores/atrizes sociais possuem uma certa agência neste processo, mesmo sem possuírem o controle consciente total destas ações e dos resultados sempre imprevisíveis.

Em diálogo com a teoria literária, Bowe e Ball (apud MAINARDES, 2006) apontam que em meio às lutas e negociações entre xs diversxs negociadorxs de

todos os contextos, xs criadorxs dos textos<sup>26</sup> não tem como controlar a forma exata de como ocorre a apropriação deste texto,<sup>27</sup> por mais que haja um esforço para que ele seja lido de uma determinada maneira:

Os profissionais que atuam no contexto da prática (escolas por exemplo), não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE et al. In MAINARDES, 2006, p.53).

O quarto contexto, o dos efeitos, visa analisar os impactos das políticas sobre determinadas desigualdades. Questões como as liberdades individuais (ou a falta delas) e de (in)justiça são exemplos de alguns dos focos deste contexto. Finalmente, o contexto de estratégia política visa analisar atividades sociais e políticas que serão utilizadas nas desigualdades geradas pela política que estiver sendo analisada. Segundo Mainardes, isto se relaciona à atuação do que Foucault denomina “intelectuais específicos”, cujos trabalhos são importantes nos momentos de embates e disputas.

A didatização feita em relação a cada um dos contextos foi feita visando um maior entendimento do método, mas como foi dito anteriormente, não significa que

---

<sup>26</sup> Neste texto, Mainardes comenta sobre a diferenciação que Ball faz em um artigo no ano seguinte (*What is policy? Texts, trajectories and toolboxes*) entre política como texto e política como discurso. A política como texto é entendida como representações que possuem diversas leituras possíveis devido à diversidade de leitorxs. Já política como discurso estabelece quais vozes serão autorizadas legitimamente a falar, contribuindo para criar o que Michel Foucault chamava de regimes de verdades (MAINARDES, 2006, p.54).

<sup>27</sup> Aqui podemos fazer um rápido diálogo com as ideias do sociólogo Norbert Elias sobre redes humanas e o espaço de atuação dos sujeitos. Em sua obra “A Sociedade dos indivíduos” (1994), o autor afirma que há um certo limite entre as possibilidades de atuação de qualquer sujeito em meio às lutas e negociações sociais, o que não significa que sejam determinadas, mas sim, maleáveis. Além disso, o autor também trata da impossibilidade de se controlar a apropriação de qualquer texto. O autor afirma que “as oportunidades entre as quais a pessoa assim se vê forçada a optar não são, em si mesmas, criadas por esta pessoa. São prescritas e limitadas pela estrutura específica de sua sociedade e pela natureza das funções que as pessoas exercem dentro dela. E, seja qual for a oportunidade que ela aproveite, seu ato se entremeará com os de outras pessoas; desencadeará outras sequências de ações, cuja direção e resultado provisório não dependerão desse indivíduo, mas da distribuição do poder e da estrutura das tensões em toda essa rede humana móvel” (1994, p.50). No entanto, Elias adota uma concepção de sujeito consciente, formado, se diferenciando assim da concepção adotada neste trabalho que aponta para a constante subjetivação destxs agentes a partir do discurso.

possuam uma dimensão sequencial ou linear. Ball (2009) afirma de forma categórica:

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. Assim, podem existir espaços dentro de espaços (BALL apud MAINARDES, 2009, pp. 306 -307).

Nesta mesma entrevista à Mainardes e Marcondes (2007), ao se referir às atuações de muitos pesquisadorxs que ao utilizarem o ciclo de políticas se detêm a apenas três contextos (influência, produção de textos e contexto da prática), não se debruçando, portanto sobre os contextos de resultados e de estratégias políticas, Ball (apud Mainardes e Marcondes, 2007, p. 306) afirma que “não é útil separá-los e eles deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente”.

Apesar destas importantes contribuições, Ball não analisa por que algumas leituras ganham maior destaque do que outras, e também os vínculos “entre o processo de representação e o esperado caráter democrático de uma política educacional” (LOPES, 2012, 704). Para contribuir com tais proposições de Ball, farei uso da teoria do discurso na perspectiva de Laclau (1989, 2003, 2011) para abordar as políticas de currículo.

## 2.2 Políticas de currículo e a Teoria do Discurso

Antes de mais nada é preciso entender em quais discussões a teoria do discurso de Laclau (1989, 2003, 2011) se insere, e para isso, é preciso entender um pouco sobre as ideias de Ferdinand de Saussure. Este autor considerado como um dos grandes referenciais do estruturalismo fez um grande esforço para se posicionar contrariamente a um certo essencialismo referente às identidades, nas quais não havia qualquer relação a um outro na constituição de um elemento qualquer. Assim, um elemento “A” é igual a um elemento “A”. Saussure se opõe a esta perspectiva

afirmando que toda “identidade”, todo significante, é diferencial, relacional, binarista. Em seu “Curso de Linguística Geral”, o autor afirma que “desde que consideremos o signo em sua totalidade, achamo-nos perante uma coisa positiva em sua ordem. Um sistema linguístico é uma série de diferenças de sons combinadas com uma série de diferenças de ideias” (SAUSSURE, 2012, p.168). Deste modo, temos que A (pai), só é A porque não é B (mãe) ou C (vizinho) e assim por diante.

Segundo Dirce Eleonora Solis (s/d), comunicar ideias para Saussure significa colocar estas ideias em uma certa materialidade. Nesta perspectiva, os significados existem apenas no cérebro e os significantes possuem manifestações físicas de várias formas como sons musicais, pinturas, formas arquitetônicas, palavras escritas etc (SOLIS, s/d). O contexto não interferiria nesta relação, dando um caráter universal a este processo relacional, a esta estrutura onde tanto os sentidos quanto os significados seriam fixos.

Derrida (1991) questiona esta fixidez relacional em Saussure, esta universalidade relacional, apontando que o exterior constitutivo interfere no processo de identificação. Na perspectiva derridiana, não há uma relação natural entre um determinado significante (imagem acústica) e um significado, “uma vez que a língua, que Saussure diz ser uma classificação, não caiu do céu, então as diferenças foram produzidas, são efeitos produzidos, mas efeitos que não têm por causa um sujeito ou uma substância, uma coisa em geral, um ente presente”(DERRIDA, 1991, p. 43). Assim, fora de um contexto discursivo, nada possui um significado inato (ou uma origem), ele simplesmente existe – no sentido da impossibilidade de determinar uma origem - e está em um processo contínuo de modificação devido aos processos de disputas políticas incensáveis.

Sobre esta ausência de um centro, de um ponto fixo, uma infundável substituições de signos, Derrida afirma que.

O substituto não se substitui a nada que lhe tenha de certo modo preexistido. Desde então deve-se sem dúvida ter começado a pensar que não havia centro, que o centro não podia ser pensando na forma de um sendo-presente, que no centro não tinha lugar natural, que não era um lugar fixo mas uma função, uma espécie de não-lugar no qual se faziam indefinidamente substituições de signos. [...] foi então o momento em que, na ausência de centro ou de origem, tudo se torna discurso [...], isto é, sistema no qual o significado central, originário ou transcendental, nunca está absolutamente presente fora de um sistema de diferenças. A ausência de significado transcendental amplia indefinidamente o campo e o jogo da significação (DERRIDA, 2002, p. 232).

Indo nesta mesma direção, Laclau e Mouffe (2003), a partir de dois exemplos aparentemente banais, um sobre a bola e outro sobre as pedras, nos auxiliam a compreender melhor esta ideia:

Se chuto um objeto esférico na rua ou se chuto uma bola em uma partida de futebol, o fato físico é o mesmo, porém seu significado é diferente. O objeto é uma bola de futebol somente na medida em que se estabelece um sistema de relações com outros objetos, e estas relações não estão dadas pela mera referência material dos objetos mas são, pelo contrário, socialmente construídas (2003, p.114)<sup>28</sup>.

O segundo exemplo está inserido em uma discussão na qual um “objeto natural” como uma pedra, estaria fora dos chamados fatos discursivos:

[...] os fatos naturais são também fatos discursivos. E o são pela simples razão de que a ideia de natureza não é algo simplesmente dado [...] mas que é ela mesma o resultado de uma lenta e complexa construção histórica e social. [...] Se não existissem seres humanos sobre a Terra, estes objetos que chamamos pedras estariam todos ali, mas não seriam ‘pedras’ porque não haveria nem mineralogia nem uma linguagem capaz de classificá-los e distingui-los de outros objetos (2003, p.116)<sup>29</sup>.

Segundo a perspectiva da teoria do discurso, discurso não é apenas a palavra dita e/ou escrita, mas sim o processo de significação que inclui além da esfera linguística (escrita e falada) toda e qualquer prática humana, já que todas estão sujeitas à significação, ou seja, a serem dotadas de sentidos contingentes.

Os críticos desta perspectiva a acusam de ignorar a realidade, de negar a existência da realidade, porém quando a teoria do discurso afirma que o discurso constitui a realidade, não significa que os objetos palpáveis não existam, ou que eles são pura linguagem, mas que também eles possuem significações. Mais uma vez ao trabalhar o exemplo da pedra, Laclau e Mouffe (2003, p.116) esclarecem este ponto polêmico:

<sup>28</sup> Tradução minha. No original: “*Si pateo un objeto esférico en la calle o si pateo una pelota en un partido de futbol, el hecho físico es el mismo, pero su significado es diferente. El objeto es una pelota de futbol sólo en la medida en que él establece un sistema de relaciones con otros objetos, y estas relaciones no están dadas por la mera referencia material de los objetos sino que son, por el contrario, socialmente construidas*” (LACLAU,E; MOUFFE, C, 2003, p.114).

<sup>29</sup> Tradução minha. No original: “*(...) los hechos naturales son también discursivos. Y lo son por la simple razón de que la idea de naturaleza nos es algo que este allí simplemente dado (...), sino que es ella misma el resultado de una lenta y compleja construcción histórica y social. (...) Si no hubiera seres humanos sobre la Tierra, estos objetos que llamamos piedras estarían pese a todo allí; pero no serían “piedras” porque no habría ni mineralogía ni un lenguaje capaz de clasificarlos y de distinguirlos de otros objetos*” (LACLAU,E; MOUFFE, C, 2003, p.116).

Denominar algo como objeto natural é uma forma de concebê-lo que depende de um sistema classificatório. Uma vez mais, isto não põe em questão o fato de que esta entidade que chamamos 'pedra' exista, no sentido que está presente aqui e agora, independentemente de minha vontade; não obstante, o fato de ser uma 'pedra' depende de um modo de classificar os objetos que é histórico e contingente.

O que garantiria que alguns fechamentos provisórios (significações provisórias hegemônicas) permitam a comunicação e a política? Segundo Laclau (2013)<sup>30</sup>, as articulações provisórias é que permitem que ambas ocorram. As articulações são entendidas aqui como a junção política de diferenças, de demandas, produzindo equivalências. Mas diferentemente de Gramsci, que aponta para um determinismo estrutural pautado nas relações econômicas e na essencialização das identidades pelo marcador das classes formadas fora das articulações, para Laclau (2013) não há esta estrutura fixa. Os sujeitos também são formados nestas articulações, o que não permite prever ou direcionar os sentidos que estão sendo criados na própria articulação.

Mas o que garantiria, na perspectiva de Laclau estas articulações então? Os antagonismos, a diferença exterior ou o exterior constitutivo. Estas articulações colocariam as diferenças das demandas que se articulam em um segundo plano, em função de uma demanda comum, uma equivalência. Esta se forma a partir de um exterior constitutivo, visto como ameaça. Mas este exterior constitutivo (antagonismo) é condição para que esta articulação exista. Ele é ao mesmo tempo apontado como responsável pela não realização daquela demanda que articulou sujeitos, grupos diferentes, como também condição para que esta articulação ocorra. Aqui, faço uso de uma longa citação onde Laclau costura estas ideias apontadas no decorrer do texto:

Temos agora todos os elementos analíticos necessários para especificar o conceito de articulação. De vez que toda identidade é relacional - ainda que o sistema de relações não chegue ao ponto de se fixar como sistema estável de diferenças -, de vez, também, que todo discurso é subvertido por um campo de discursividade que o transborda, a transição de 'elementos' [diferenças ainda não articuladas/construídas discursivamente, JAB] para 'momentos' [tais diferenças como parte de um discurso concreto, JAB] nunca pode ser completa. O status dos 'elementos' é o de serem significantes flutuantes, impossíveis de ser inteiramente articulados a uma cadeia discursiva. E este caráter flutuante penetra, enfim, toda identidade

---

<sup>30</sup> Em comunicação oral feita pela professora Alice Lopes no dia 01 de julho de 2013 em uma aula sobre o pensamento de Ernesto Laclau à convite da Professora Raquel Goulart na disciplina Discurso Pedagógico oferecida por esta no primeiro semestre deste ano no curso de Pós-graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).



discursiva (i.e. social). Mas se aceitarmos o caráter incompleto de toda fixação discursiva, o caráter ambíguo do significante, sua não-fixação a qualquer significado, só pode existir na medida em que haja uma proliferação de significados. Não é a pobreza de significados mas, ao contrário, a polissemia, que desarticula uma estrutura discursiva. É isto que estabelece a dimensão sobredeterminada, simbólica, de toda identidade social. A sociedade nunca consegue ser idêntica a si, já que todo ponto nodal se constitui no interior de uma intertextualidade que o excede. A prática da articulação, portanto, consiste na construção de pontos nodais que fixam parcialmente o sentido; e o caráter parcial desta fixação procede da abertura do social, resultante, por sua vez, do constante transbordamento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade (LACLAU in BURITY, 1997, p. 15).

Nesta perspectiva, todos os processos articulatórios são provisórios e buscam a hegemonia através de atos de poder. Assim, a política passa a ser entendida como processos políticos de disputas que tentam hegemonizar determinadas significações. Estas disputas só são possíveis, pois se considera que não há uma relação natural entre significante e significado, o que permite tal disputa. Laclau utiliza o termo “significante vazio”<sup>31</sup> dando a entender que haverá uma disputa para hegemonizar um determinado sentido que o “preencheria”, mesmo que contingencialmente, com um determinado significado. Nas palavras do autor, “essa relação, segundo a qual um conteúdo diferencial particular passa a ser o significante da plenitude comunitária ausente, é exatamente o que denomino relação hegemônica. A presença de significantes vazios – no sentido que temos definido – é a própria condição da hegemonia” (LACLAU, 2011, pp.76-77).

O exterior constitutivo, a articulação antagônica, por sua vez, tentaria hegemonizar outro significado, o que seria o mote da disputa que nunca cessa. Segundo Hall (2011, p.42), sempre vão existir “significados suplementares sobre os quais não temos qualquer controle, que surgirão e subverterão nossas tentativas para criar mundos fixos e estáveis”. Esta disputa interminável ocorre pois sempre haverá uma significação hegemônica contingencial que tentará ser mantida por alguns grupos sociais, mas que em algum momento deixará de ser hegemônica cedendo lugar a uma outra significação que passará a ser hegemônica e que enfrentará a disputa com o ex-hegemônico, que por sua vez tentará retomar esta posição como também a disputará com outros exteriores constitutivos em um embate interminável. Talvez as palavras do próprio Laclau possam nos ajudar a entender esta dinâmica quando diz que “toda articulação é contingente e (...) o

---

<sup>31</sup> “Um significante vazio é, no sentido estreito do termo, um significante sem significado” (Laclau, p.67, 2011).

momento articulatório como tal vai ser sempre um vazio – sendo transitórias e sujeitas à contestação as várias tentativas de ocupá-lo” (2011, p.97). É o que Mouffe chama de hiperpolitização (1998) e que Lopes analisa de forma bastante clara ao afirmar que

a política deixa de ser concebida como um acordo pré-determinado capaz de retirar dos atores sociais a responsabilidade ética de decidir contingencialmente e produzir a própria subjetivação. Mesmo não sendo decisões sobre as quais tenhamos pleno controle consciente ou de onde possamos derivar resultados previsíveis ou, ainda, que possam ser julgadas obrigatoriamente as melhores, são essas decisões precárias que constituem a política. O que nos hiperpolitiza é a possibilidade de inventar hoje, sem garantias (...) (LOPES, 2012, p. 713).

Alguns críticos apontam esta perspectiva como sendo relativista, já que supostamente qualquer significado poderia ser associado a qualquer significante<sup>32</sup>. Desde que não seja uma pessoa em surto psicótico, essas significações são contingenciadas pelo poder, pela hegemonia. Portanto, nem toda significação é permitida em determinado contexto, nem todas se equivalem.

Esta discussão também dialoga com as análises sobre identidades, rebatendo a ideia da existência de identidades fixas e centradas, já que possuiriam significados que seriam atrelados automaticamente a determinados significantes. Homi Bhabha contribui bastante para quebrar com este tipo de lógica de identidade ao defender que tudo é híbrido, ambivalente, ou seja, qualquer traço de uma cultura de um povo, grupo ou pessoa nunca é puro. Não por ser a combinação de outros traços que já foram puros, pois para este autor, tudo é híbrido, mas porque

O hibridismo não tem uma tal perspectiva de profundidade ou verdade para oferecer: não é um terceiro termo que resolve a tensão entre duas culturas. [...] O que é irremediavelmente distanciador na presença do híbrido [...] é que a diferença de culturas já não pode ser identificada ou avaliada como objeto de contemplação epistemológico ou moral: as diferenças culturais não estão simplesmente lá para serem vistas ou apropriadas. (BHABHA, 2010, p.165-166)

Ao mesmo tempo em que qualquer traço cultural não pode ser ligado necessariamente a uma determinada cultura, ele está inserido nela e em outras,

---

<sup>32</sup> Alice Casimiro Lopes aponta que Jacques Lacan entende como possível esta possibilidade já que o autor “desconstrói essa ideia de signo, por intermédio do entendimento do significante como puro *non-sense*. Ele pode significar qualquer coisa, pois não representa nenhum significado específico, não tem referência obrigatória a nada”(LOPES, 2012).

mas não pertence exclusivamente a nenhuma delas. É este outro lugar que Bhabha denomina como o “entre-lugar” que não está no enunciante (no eu), nem no enunciado (no outro), mas entre os dois:

A cultura migrante do “entre-lugar”, a posição minoritária, dramatiza a atividade da intraduzibilidade da cultura; ao fazê-lo, ela desloca a questão da apropriação da cultura para além do sonho do assimilacionista, ou do pesadelo do racista, de uma “transmissão total do conteúdo”, em direção a um encontro com o processo ambivalente de cisão e hibridização (BHABHA, 2010c, p 308).

Para Bhabha, assim como para Derrida (1991), nada possui uma identidade prévia, haveria apenas a diferença em si. No entanto, através de dispositivos discursivos criam-se estereótipos, que seriam uma tentativa de fixação de sentidos, mas que ao estereotipar o outro para dominá-lo, acaba por se estereotipar também.

Ainda segundo Bhabha, todo discurso de controle, seja ele colonial, educacional, médico, jurídico, etc, tenta acabar com a ambivalência do discurso, ou seja, tenta fixar um sentido que seja único. Esta tentativa tende a ser falha, pois como afirma Laclau (2003), o “exterior constitutivo” teria como um dos atributos, minar a fixação do discurso ao não permitir o fechamento absoluto, ou seja, o sentido inquestionável. Porém, ao mesmo tempo, Laclau aponta que é preciso um certo fechamento de sentido, uma estabilização, um ponto nodal, mesmo sabendo que este é contingente. Alguns destes fechamentos acabam por constituir a tradição, ou seja, uma fixação hegemônica de um determinado sentido para uma prática, hábito, costume. Mas por não ser algo fixo, real, a tradição é invadida o tempo todo pelo exterior constitutivo que oferece uma série de leituras(significações) diferentes, cabendo a tradição, através da repetição, reforçar a fixação gerando um efeito de realidade.

Ao se referir especificamente ao discurso colonial, Bhabha (2010) aponta que o estereótipo seria a principal estratégia de dominação, tendo a ambivalência como traço mais marcante. O autor afirma que “é a força da ambivalência que dá ao estereótipo colonial sua validade, ela garante sua repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes” (BHABHA, 2010, p. 105-106). A ambivalência, ao mesmo tempo em que nutre a força da dominação colonial, é o que, de certa forma, impõe um limite para sua atuação:

Para compreender a produtividade do poder colonial é crucial construir seu regime de verdade e não submeter suas representações a um julgamento normatizante. Só então torna-se possível compreender a ambivalência produtiva do objeto do discurso colonial – aquela “alteridade” que é ao mesmo tempo um objeto de desejo e escárnio, uma articulação da diferença contida dentro da fantasia da origem e da identidade. O que essa leitura revela são as fronteiras do discurso colonial [...] (BHABHA, 2010, p.106).

O discurso colonial buscaria estereotipar, fixar um(uns) determinado(s) sentido(s), que diferenciaria/discriminaria o outro, o colonizado (ou o que se quer colonizar/dominar), visando criar uma legitimidade, uma justificativa para a hierarquia criada no processo colonizador (ou de dominação) que pode ser baseado em uma série de marcadores como a raça, o sexo, o gênero, a classe, a nacionalidade, a etnia, a religião etc.

Ele busca legitimação para suas estratégias através da produção de conhecimento do colonizador e do colonizado que são estereotipados mas avaliados antiteticamente. O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução (BHABHA, 2010 p.111).

Bhabha (2010) afirma que a discriminação colonial é legitimada pela ocultação da construção da diferença, onde esta é vista, portanto, como “natural”, “fixa”, “real”. A significação estereotípica seria um processo de hibridação. O autor ao analisar este ponto, trabalha com o estereótipo que os colonizadores europeus possuíam do negro, visto ao mesmo tempo como um ser misturado e ao mesmo tempo dividido:

O negro é ao mesmo tempo selvagem (canibal) e ainda o mais obediente e digno dos servos (o que serve a comida); ele é a encarnação da sexualidade desenfreada e , todavia, inocente como uma criança; ele é místico, primitivo, simplório e, todavia, o mais escolado e acabado dos mentirosos e manipulador de forças sociais (BHABHA, 2010, p.126).

Estereótipos deste tipo estão presentes no processo de significação da política de currículo vigente em nosso país que a todo momento trabalha na perspectiva da homogeneização/ essencialização de alunxs, professorxs, gestorxs, responsáveis, o que é flagrante no exemplo central desta dissertação, acerca dos embates entorno do material educativo do Programa Brasil Sem Homofobia aqui analisado.

### 2.3 Normatização de identidades

A teoria do discurso, ao considerar que o currículo é um ato de poder, uma prática de significação sempre em disputa para que se hegemonize contingencialmente determinados sentidos e práticas, entende que o currículo então, não é dado *a priori*. Seja o currículo ou qualquer outro significante, nunca se alcança uma totalidade discursiva, já que a contingência é inerente ao discurso. Nesta perspectiva da teoria do discurso, portanto, o currículo não é um simples planejamento, um conjunto de conteúdos previamente selecionados ou a totalidade de um curso a ser seguido. Os autorxs Macedo e Lopes (2001), enunciam esta perspectiva claramente ao afirmarem que “o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos (LOPES; MACEDO, 2011, p.41).

O que nos interessa neste momento é como o currículo escolar, tradicionalmente, trabalha com projeções de identidades naturalizadas, essencializadas, mais fortemente ainda quando se refere às identidades sexuais, às sexualidades, ao invés de analisá-las como processos de identificação, ou seja, como algo que está sempre incompleto, em processo, em constante formação (HALL, 2011, p.39).

Uma forma de observar tais significações é através das políticas de identidade, que atravessam também o currículo escolar. Podemos afirmar que temos de um lado um currículo tido como mais tradicional e grupos identitários que se utilizam da essencialização identitária nestas arenas de significação, e do outro lado grupos que defendem a impossibilidade de uma identidade essencial, fixa e definitiva, apontado para os processos de identificação que possui um movimento de fluxo constante, um processo de subjetivação ininterrupto, portanto nunca acabado. O que em um primeiro momento pode parecer uma forma de modificar efeitos negativos sobre as chamadas identidades minoritárias, pode estar contribuindo para reforçar uma matriz de pensamento estrutural, binário, hierarquizante e discriminatório, já que não modifica a matriz estrutural dando continuidade à lógica de haver a necessidade de uma identidade fixa. Em relação às sexualidades, não se

questiona que as normas e a hegemonia cultural estejam centradas na heterossexualidade (MISKOLCI, 2012), que por esta perspectiva da inclusão da diversidade continua em uma zona de conforto, onde apenas outras práticas sexuais são analisadas, buscando-se suas supostas origens e/ou curas.

E é justamente por deixar alguns padrões nestas zonas de conforto que autorxs como Miskolci (2012, p.46) questionam esta lógica da diversidade, da inclusão da diversidade, que operam com a ideia de tolerância: “tolerar é muito diferente de reconhecer o Outro, de valorizá-lo em sua especificidade, e conviver com a diversidade também não quer dizer aceitá-la”. Além disso, teoricamente, esta concepção de diversidade trabalha com uma lógica de cultura estática, bem diferente da ideia de hibridismo de Homi Bhabha (2010). Miskolci nos traz um exemplo desta lógica da inclusão da diversidade que não incomoda o modelo normativo, que não transforma a cultura hegemônica no ambiente escolar:

Estaremos na mesma sala de aula, mas você não interfere na minha vida e eu não interfiro na sua e não interferiremos na de fulano. Além de ser impossível ocupar o mesmo espaço sem se relacionar e interferir, a retórica da diversidade parece buscar manter intocada a cultura dominante, criando apenas condições de tolerância para os diferentes, os estranhos, os outros (MISKOLCI, 2012, pp.46-47).

Segunda a Teoria do Discurso, o que conseguiria fixar provisoriamente (hegemonicamente) alguns sentidos, como o das identidades serem entendidas como naturalizadas, essencializadas, seria, como já foi dito anteriormente, as articulações políticas, também elas provisórias. Estas articulações e fixações podem ser provisórias por alguns meses ou anos, ou durarem séculos como alguns sentidos constituídos a partir da Modernidade e que ainda hoje são hegemônicos. Um exemplo seria o homocentrismo que passa a entender o homem como uma categoria universal, visto como “um ser racional, consciente e possuidor de um núcleo interior essencial [...] Esse núcleo essencial constitui a identidade do indivíduo, uma identidade inata” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 218). Portanto, é com o surgimento do Iluminismo durante a Idade Moderna que surge este caráter essencial da identidade, onde a razão humana passa a ser vista como universal, essencial.

Outro exemplo que também se insere nesta problemática de disputas discursivas e do modo como estas podem tomar forma no currículo escolar é o da

criação das identidades nomeadas como homossexuais e heterossexuais. Até a primeira metade do século XIX, a relação sexual e/ou amorosa entre pessoas do mesmo sexo era vista como sodomia, um ato que, mesmo sendo mal visto por ser considerado um ato pecaminoso, era passível de ser colocado em prática por qualquer pessoa, não sendo algo que definiria um tipo de pessoa. Na segunda metade deste século, tais atitudes passam a caracterizar, diferenciar um tipo específico de pessoa (FOUCAULT, 2001). A partir daí, embates discursivos sobre seus significados morais se fizeram presentes em várias instituições, como observa Guacira Louro: “A ciência, a Justiça, as igrejas, os grupos conservadores e os grupos emergentes irão atribuir a esses sujeitos e a suas práticas distintos sentidos. A homossexualidade, discursivamente produzida, transforma-se em questão social relevante” (LOURO, 2001, p. 541).

Por um lado, da segunda metade do século XIX até aproximadamente 1970, grupos conservadores apontaram a homossexualidade<sup>33</sup> como desvio, anormalidade e inferioridade, constituindo concomitantemente a norma como possuidora de um caráter heterossexual, e esta como sendo o ápice das hierarquias das práticas sexuais. Enquanto isso, outras parcelas da sociedade apontavam a homossexualidade como algo comum, natural.

No Brasil, após tímidas ações clandestinas de organizações de grupo homossexuais, por volta de 1975, surge o Movimento de Libertação Homossexual influenciado pelos movimentos internacionais com lutas semelhantes. Neste momento, a uniformidade da homossexualidade passa a ser mais questionada e “compreendida como atravessada por dimensões de classe, etnicidade, raça, nacionalidade etc” (LOURO, 2011, p.543). Ao longo desta década foi se constituindo a ideia da comunidade homossexual, que visava obter direitos civis iguais aos outros integrantes da sociedade. Este grupo entendido agora como possuidor de uma identidade, tentava construir uma visão positiva desta, fazendo com que integrantes que pudessem fazer com que a sociedade tivesse uma visão negativa deste grupo, não fossem vistos como legítimos representantes da comunidade.

Deste modo, questões de gêneros ganham relevância. Homens gays feminizados, estereotipados ou lésbicas masculinizadas, estereotipadas, eram

---

<sup>33</sup> O termo homossexualismo deixou de ser usado faz tempo pelo movimento LGBT e acadêmicos, pois remete para a época em que homossexuais eram tidos como portadores de uma doença. O termo utilizado atualmente é homossexualidade. Cabe lembrar que homossexualismo foi retirado do Código Internacional de Doenças (CID) no ano de 1990.

postos em segundo plano (ALMEIDA, 2005). Era preciso diminuir a resistência que a sociedade em geral possuía em relação a este grupo<sup>34</sup>. Assim, gays másculos, brancos, de classe média, cristãos e monogâmicos passam a ser encarados como o modelo ideal de imagem positiva do homossexual, em uma preferência pelas características tidas como pertencentes ao masculino para caracterizar este modelo. Isto gerou um intenso debate com as lésbicas que passam a acusar o movimento de estar reproduzindo o viés machista da sociedade ocidental dentro do movimento. Já outros segmentos do movimentam, apontam para a permanência dos vestígios do modelo heterossexual, não só por privilegiar o homem, mas também atitudes tidas como conservadoras como a valorização da monogamia.

Essas construções discursivas vão fixando a identidade sexual em relação ao sexo do(a) parceiro(a). Assim, gay é o homem que possui relações sexuais e/ou amorosas com outro homem e lésbica é a mulher que possui relações sexuais e/ou amorosas com outra mulher. Para pessoas que não se relacionavam conforme a norma, mas também não se encaixavam nestas diretrizes da política de identidade como, por exemplo, bissexuais, travestis e sadomasoquistas, acabaram por ser marginalizadas pelo movimento homossexual organizado. Estes debates acabaram por questionar a própria definição de identidade homossexual homogeneizada.

Após a epidemia da Aids nos anos de 1980, novas dinâmicas sexuais e comportamentais como o aumento de pessoas que fizeram as cirurgias de transexualização (troca de sexo), a maior visibilidades de *drags queens*, homens e mulheres andróginos (artistas inclusive<sup>35</sup>), embaralham e dificultam afirmar a pureza das identidades dicotômicas, já que as fronteiras são atravessadas e reatrasadas constantemente.

Todas estas disputas nos levam a refletir sobre a própria constituição da norma e sua força, o que será levado à cabo no capítulo seguinte no qual analisarei a construção desta norma em torno da noção de uma heterossexualidade compulsória.

---

<sup>34</sup> Para maiores informações ler LOURO (p.87, 2004) e BORRILLO (p.88, 2010).

<sup>35</sup> No Brasil, destaca-se a atuação do Ney Matogrosso e do grupo teatral Dzi Croquetes, lembrados por Guacira Louro em seu texto(2001).



### 3 SENTIDOS SUBSTANCIALIZADOS

Ao considerarmos a cultura hegemônica como aquela onde até mesmo xs que estão em posição desfavorável, ou seja, xs que são inferiorizadxs, desqualificadxs, discriminadxs, a apoiam, nos resta a pergunta: como os discursos a estabelecem? No caso do discurso heteronormativo, como ele se estabeleceu e se mantém hegemônico até hoje?

O discurso heteronormativo, ou a heteronormatividade, pode ser entendida como uma espécie de norma social onde todas as pessoas são criadas, ensinadas para serem heterossexuais, para que adotem o modelo da heterossexualidade reprodutiva em suas vidas (MILSKOLCI, 2012). Por este discurso, o sexo (corpos biológicos) e as sexualidades (práticas sexuais) possuem uma importância central na constituição não só das identidades, mas também na socialização nos seus mais diversos aspectos (vida profissional, amorosa, familiar etc).

É através do entrelaçamento ocorrido pelo menos nos últimos 150 anos entre vários discursos como os religiosos cristãos, o jurídico, biológico, histórico, psicanalítico, médico, pedagógico entre outros, que foi forjado o que se considera como características “naturais”, “normais” em relação ao sexo e à sexualidade. A partir do que é considerado natural, justificam-se condutas, poderes, práticas. Assim, Swain (2006) ao se deter sobre este ponto afirma:

a pesada materialidade dos corpos, suas elevações e abismos justificam condutas, conceitos, referências. O poder é sempre do pai, do masculino, a linguagem é o domínio do falo, da ereção, da racionalidade, da realidade; para o materno resta o ilusório, o irracional, a falta, a inveja, o repúdio, “a culpa é sempre da mãe”. Que mecanismos tortuosos e bizarros são estes que atrelam razão e sexo, autoridade e ereção[...]? (SWAIN, 2006, p.4).

São justificativas e relações tão arbitrarias que fica difícil acreditar em sua eficácia, mas as experiências cotidianas a comprovam. A mesma autora, afirma que há uma “pedagogia social que institui e naturaliza os comportamentos e as identidades de sexo” (2006, p.4) através de uma iteração imagética e discursiva massiva e constante. Michel Foucault, analisou o entrelaçamento entre saberes e poderes desde meados do século XIX que ele denominou de dispositivo da sexualidade:

De fato, trata-se, na realidade, da própria produção da sexualidade. Não se deve concebê-la como uma espécie de dado da natureza que o poder tentaria domar, ou mesmo de um campo obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. É o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não a realidade subjacente sobre a qual se exerceriam difíceis controles, mas uma grande rede de superfície onde a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação de conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências se imbricariam uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder (FOUCAULT, 2001, p.100).

Estes saberes (médicos, pedagógicos, jurídicos, religiosos etc) através de muitas disputas por hegemonizar determinadas fixações de sentidos que possuem efeitos de verdades são investidos de poderes que interferem na vida, nas ações e nos corpos das populações, que são direcionadas a seguirem determinados padrões, determinadas normas.

Judith Butler também se debruçou não só sobre a problemática do que é a norma, mas também sobre a performatividade da norma no campo sexual, ou seja, a heteronormatividade ao afirmar que

atos, gestos e desejos produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem *na superfície* do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais são *performativos*, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. [...] Em outras palavras, os atos e gestos, os desejos articulados e postos em ato criam a ilusão de um núcleo interno e organizador do gênero, ilusão mantida discursivamente com o propósito de regular a sexualidade nos termos da estrutura obrigatória da heterossexualidade reprodutora (BUTLER, 2008, p.194-195).

Na mesma direção, Carvalhar, citando Foucault, também analisa o que se entende como sendo a norma. Segundo ela, a norma não é algo natural, mas sim uma exigência, uma coerção que, no entanto, produz efeito de algo universal, natural graças à sua contínua repetição (2010, p.33). Quanto mais é repetida sutilmente, maior o efeito de naturalidade e eficácia da norma, já que o caráter arbitrário de se eleger uma identidade específica como referência, como padrão, é apagado:

A norma que articula as noções de gênero e sexualidade, estabelecendo como natural certa coerência entre sexo (nasceu macho, nasceu fêmea), gênero (tornou-se homem, tornou-se mulher) e orientação sexual (se é um homem, irá manifestar interesse afetivo e sexual por mulheres, e vice-versa). Este modelo, binário e dicotômico, é entendido como natural e para

muitos parece estar na “ordem das coisas”, o que faz com que os indivíduos que não se reconheçam nele sejam percebidos como doentes, desviantes, perturbados, transtornados, pecadores etc (SEFFNER, 2013, p.150).

Cardoso (2011), citando Judith Butler, afirma que a heteronormatividade é uma prática regulatória produtora de efeitos na interação entre sexo, gênero, prática sexual e desejo.

O imperativo da heterossexualidade constrangeria tanto hetero como homossexuais a se constituírem segundo um único padrão de sexualidade, o qual estaria colado em modelos extremamente rígidos e cerceadores no que tange também à performance de gênero de tais pessoas.

Através deste dispositivo normativo, a heterossexualidade monogâmica e reprodutiva é apresentada e imposta como a única forma natural possível de vivenciar a sexualidade. Desta forma, pessoas adúlteras, pessoas com idades já avançadas e solteiras, heterossexuais que praticam o sexo apenas por prazer também são postos à margem da norma e podem sofrer as consequências disto, como serem taxadxs de estranhxs, pecadorxs, pervertidxs, doentes e mais uma série de adjetivos depreciativos.

Rogério Junqueira em seu texto *Homofobia: limites de um conceito em meio a disputas* (2007) aponta também que a heteronormatividade associa-se a outros marcadores normativos como gênero, raça, idade, classe, nacionalidade, religião entre outros. Assim, a normalização institui o homem adulto, heterossexual, branco, europeu, pertencente à classe média e cristão como a matriz, o ideal, enfim, a norma. Ao instituir tal padrão, os normais, correlativamente, institui também os que estão à margem, os anormais. Todos estes marcadores sofrem um processo de substancialização que cria um efeito naturalizante importante para se justificar a norma.

Judith Butler trata sobre este processo de substancialização referente ao gênero ao afirmar que “a aparência de substância é precisamente isso, uma identidade construída, uma realização performativa em que a plateia social mundana, incluindo os próprios atores, passa a acreditar, exercendo-a sob a forma de crença” (BUTLER, 2008, p. 200).

Para que a norma tenha seu cumprimento eficazmente garantido é importante que ocorra a repetição reiterada da performance, ou seja, de tanto ser repetida, a

norma vai ganhando ares de natural, até o ponto que o caráter normativo dela esteja suficientemente ocultado, o que a torna ainda mais eficaz (BUTLER, 2008).

Os processos de substancialização intercruzados dos diversos marcadores acabam gerando fenômenos sociais também intercruzados que se reforçam como a homofobia, a xenofobia, o racismo, entre outros. (JUNQUEIRA, 2007, p.11). Assim, da mesma forma que a sexualidade do homem heterossexual com práticas reprodutivas é base da norma heteronormativa, no que se refere à raça, cada uma delas terá traços substancializados. Um homem negro, por exemplo, para ser “um negro de verdade”, deverá apresentar uma exacerbada virilidade, habilidade em dançar e tocar alguns ritmos, na prática de determinados esportes e trabalhos (JUNQUEIRA, 2007).

A heteronormatividade também está presente e é reforçada no currículo escolar. Danielle Carvalhar ao analisar o currículo da educação infantil aponta como os atos regulatórios vigiam meninos e meninas, mas são mais intensos sobre a heterossexualidade masculina, ora constringendo e censurando atitudes que se desviam da norma, ora estimulando atitudes que repetem a norma. Durante sua pesquisa de campo realizada em uma escola de educação infantil na capital mineira, a autora afirma haver um discurso para que as meninas não exponham suas sensualidades, valorizem o comportamento recatado e o casamento, sendo este sempre associado à felicidade. Já para os meninos a preocupação é com o perigo da homossexualidade, sendo portanto preciso estar sempre alerta para proteger a heterossexualidade masculino e corrigir o mais rápido possível qualquer sinal de uma possível homossexualidade (2010, p.32).

O perigo da homossexualidade e a vigilância podem ser maiores para os meninos, mas também ocorre com as meninas, e não só na escola. Britzman (1996) em seu texto *O que é está coisa chamada amor*, relata o caso de um jogo de futebol feminino infantil onde os pais das jogadoras se desentenderam. Esta confusão noticiada no jornal *Gay Community News* (1991) começou quando alguns pais começaram a desconfiar que Natasha, a excelente goleira de um dos times, considerada masculinizada, não era realmente uma menina. Britzman aponta que provavelmente Natasha se tornará o “projeto pedagógico” de algum(a) professor(a):

Algumas de suas professoras, alguns de seus professores provavelmente tentarão “refeminizá-la”, recompensando-a se ela usar vestido, batom, e assim por diante, e avaliando-a negativamente se ela não o fizer. [...] No

interior desse trabalho de manutenção de categorias reside, pois, uma hierarquia de correção identitária: essa lógica ostensivamente afirma que, primeiro, a pessoa “obtem” o gênero correto e depois, “obtem” a heterossexualidade (BRITZMAN, 1996, p.78).

Em situações como esta que desorganizam a norma de gênero acabam por denunciar, de forma intencional ou não, o caráter ficcional da mesma.

A chamada pedagogia da sexualidade (LOURO, 2007) que pode se desenvolver como uma pedagogia do insulto (JUNQUEIRA, 2012), auxilia na constituição destas ficções com um caráter natural, reiterando as normas heteronormativas, marginalizando pessoas que não se enquadram no rígido esquema que impõe ligações obrigatórias entre anatomia, gênero e sexualidade. No cotidiano escolar, tais pedagogias se concretizam em xingamentos, depreciações, insinuações, risos, olhares reprovadores, omissões e podem chegar até mesmo às agressões físicas. Todas estas práticas acabam criando a pedagogia do armário (JUNQUEIRA, 2012), onde há todo um esforço por parte de pessoas da comunidade escolar que não possuem atitudes e desejos de acordo com as expectativas produzidas pelas normas sociais, de esconderem seus sentimentos, desejos e atitudes. Essas ameaças se voltam contra todos, pois quem está de acordo com a norma deve a todo momento demonstrar que a cumpre sob pena de também passar a sofrer, além da pressão da própria norma, as violências relatadas acima.

O deputado federal Jair Bolsonaro (PP-RJ), intencionalmente ou não, é um grande defensor da continuidade da pedagogia do armário como ficou bastante evidente em suas colocações contrárias à implementação dos materiais anti-homofobia pelo MEC em diversas escolas públicas do país. As preocupações de Bolsonaro não são vãs. Ao se nomear nas escolas práticas divergentes da que a heteronormatividade produz, pode-se alterar a realidade escolar, enfraquecendo a nomeada pedagogia do insulto e do armário. Butler defende que a nomeação é um ato performativo que cria e legisla a realidade social (2008, p.168), sendo assim, pode ser que ao se trabalhar estes materiais educativos do MEC nas escolas, estudantes, funcionárixs, professorxs e profissionais da educação se sentissem mais confortáveis em expressar suas performances de gênero e/ou sexualidade, dando a impressão do aumento do número (ou na visão dos opositores, da transformação de heterossexuais em homossexuais) de pessoas LGBT nestas instituições.

Uma outra forma de transformar as fixações hegemônicas seriam dando uma atenção maior ao aspecto corporal da norma. O corpo é o símbolo máximo do processo de substancialização, de naturalização criada através da performance repetida. Mas segundo Butler, este mesmo processo possui fissuras, “essa impossibilidade de tornar-se ‘real’ e de encarnar’ o ‘natural’, é, diria eu, uma falha constitutiva de todas as imposições do gênero, pela razão mesma de que esses lugares ontológicos são fundamentalmente inabitáveis” (2008, p.210, grifos no original). Estas falhas constitutivas dão brechas para que ocorram resistências, as repetições subversivas: “Assim como as superfícies corporais são impostas *como* o natural, elas podem tornar-se o lugar de uma *performance* dissonante e desnaturalizada, que revela o *status performativo* do próprio natural” (BUTLER, 2008, p. 210, grifos do original).

Logo, o caráter ficcional pode ter um outro uso. Esta falha constitutiva da normatização, pode abalar o caráter natural de práticas que são significadas como tal. Salih frisa sobre este ponto: “Pode-se romper com as convenções e as instituições, os performativos podem “fracassar” na realização do que se propõem a nomear, e esses fracassos podem ser postos a serviço de uma política radical de ressignificação (2012, p.158).

É importante apontar que isso não significa que estes rompimentos que Salih sinaliza, estarão fora da norma ou se caracterizarão como um sexualidade subversiva.

Se a sexualidade é construída culturalmente no interior das relações de poder existentes, então a postulação de uma sexualidade normativa que esteja “antes”, “fora” ou “além” do poder constitui uma impossibilidade cultural e um sonho politicamente impraticável (BUTLER, 2008, p.55)

Afirmar que não há como estar fora da norma, das relações de poder, não é o mesmo que dizer que todas as atuações se equivalem. Há operações que visam, não a consolidação da norma, mas o seu deslocamento: “a repetição de construtos heterossexuais nas culturas sexuais gay e hetero bem pode representar o lugar inevitável da desnaturalização e mobilização das categorias de gênero (BUTLER, 2008, p. 56-57).

Eu acrescentaria fazendo referência à desnaturalização e mobilização das categorias identitárias de uma forma geral. Compartilho com Britzman (1996) e

outras autoras a perspectiva, segunda a qual as identidades não são essencializadas e que aponta para a complexidade do tema. A autora se posiciona abertamente sobre este aspecto quando afirma

Gostaria de argumentar em favor de uma noção mais complexa e mais historicamente fundamentada de identidade, uma noção que veja a identidade como fluida, parcial, contraditória, não-unitária, uma noção que veja a identidade como envolvendo elementos sociais. Pensar a identidade significa não apenas ver esses elementos como constitutivos das relações sociais e da história, mas também como capazes de rearticular o desejo e o prazer (BRITZMAN, 1996, p.73).

Aqui Britzman se aproxima da perspectiva queer ao considerar a identidade não como algo fixo, acabado, mas como um fazer constante interminável, um processo de subjetivação, de identificação contingencial que a todo momento pode redirecionar os alvos dos desejos e prazeres.

Carvalho (2010) também frisa a importância das relações de poder na constituição das identidades, colocando-se desta forma, contrária a existência de algum tipo de essência neste processo. Assim, a autora defende que é preciso “analisar as relações de poder que envolvem processos complexos nos quais é definido o que é ou não *natural* para cada sexo, o que é ou não definido como conduta sexual ‘adequada’ e o que é considerado diferente em relação a essa norma” (2010, p.32, grifos no original). A mesma autora reforça esta perspectiva ao citar Tomaz Tadeu da Silva (2000, p.96) quando este afirma que:

a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

O caráter performativo da norma, da constituição das identidades é outro ponto compartilhado por estas autoras. A linguagem, não apenas se refere à determinada coisa, ao nomeá-la, concomitantemente produz o que nomeia. Louro (2001) nos esclarece a este respeito quando afirma

As normas regulatórias do sexo têm, portanto, um caráter performativo, isto é, têm um poder continuado e repetido de produzir aquilo que nomeiam e, sendo assim, elas repetem e reiteram, constantemente, as normas dos gêneros na ótica heterossexual. [...] a linguagem que se refere aos corpos ou ao sexo não faz apenas uma constatação ou uma descrição desses corpos, mas, no instante mesmo da nomeação, constrói, 'faz' aquilo que nomeia, isto é, produz os corpos e os sujeitos (LOURO, 2001, p.548, grifos no original).

No entanto, mesmo que o poder da norma tenha um caráter compulsório, de forma contraditória ela produz corpos e sujeitos anormais (sujeitos abjetos), mas que são fundamentais para seu funcionamento. Aqui retomamos o ponto afirmado no início deste texto sobre o caráter contraditório de algumas políticas de identidade presentes também no currículo escolar, já que o que em um primeiro momento pode parecer uma forma de modificar efeitos negativos sobre as chamadas identidades minoritárias, pode estar contribuindo para reforçar a norma binária, hierarquizante e discriminatória. Refiro-me à produção inerente da abjeção ao se constituir identidades consideradas padrões, já que estes corpos que fugiram à norma passam a ser vistos como a fronteira, constituem o exterior, sem os quais não haveria norma, padrão ou ideal. Desta forma, fica evidente o caráter relacional e binário das posturas identitárias, as quais os teóricos queer, assim como eu, problematizam.

Assim, acredito que tantos os discursos tidos como homofóbicos que classificam algumas práticas sexuais de desviantes, pecaminosas, doentias, quanto os que atuam para conseguir direitos concedidos aos heterossexuais às chamadas minorias sexuais (gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais), não escapam de se referirem à heterossexualidade como norma, ou seja, reforçam o objetivo da norma de eleger arbitrariamente uma identidade como padrão, superior às outras.

Denunciar o caráter homofóbico e sexista de algumas práticas curriculares, segundo teóricxs queer, não afetaria a norma vigente, produzindo inclusive o efeito oposto, reforçando a norma. Para a Teoria Queer, é preciso

uma mudança epistemológica que efetivamente rompa com a lógica binária e com seus efeitos: a hierarquia, a classificação, a dominação e a exclusão. Uma abordagem desconstrutiva permitiria compreender a heterossexualidade e a homossexualidade como interdependentes, como mutuamente necessárias e como integrantes de um mesmo quadro de referências (LOURO, 2001, p.549).

Este caráter interdependente abalaria a pureza, o essencialismo oposicionista, ao considerar que a constituição da diferença ocorre através da



demarcação e da negação do outro indispensável, já que a identidade negada também constitui o sujeito. Assim, se os opostos se constituem mutuamente, se um não existe sem o outro, a norma que escolhe um dos polos pode passar a ser questionada, já que seu caráter arbitrário fica bastante evidente.

Lopes e Macedo (2011) também tratam deste caráter relacional das identidades que se opõem ao viés essencialista das identidades, e não só no que se refere à sexualidade. Elas afirmam que:

a crença que está por trás da fixação das identidades pode ser lida como uma pretensão realista. [...] Fantasiam uma perfeita representação entre o termo e a coisa. Esta fantasia lhes permite falar pelo outro. Como advogam as abordagens discursivas, esses termos nada significam em si, mas apenas pela diferença em relação a outros termos que lhes servem de contraponto. Assim, negro só tem sentido pela oposição a branco, mulher a homem, sujeito racional a animal irracional e trabalhador a capitalista. Ou seja, as identidades são definidas pela sua diferença em relação a outras identidades e não por algo que lhes é próprio (LOPES; MACEDO, 2011, p.223).

Esta perspectiva relacional pode ser utilizada também para abalar um outro binarismo bastante caro à educação, o que contrapõe conhecimento e ignorância. Britzman (1996), citando Eve Sedgwick, aponta como a ignorância é um efeito do conhecimento<sup>36</sup>, onde ambos se constituem de forma interdependente, apontando que esta autora é “contra a visão de que ignorância é neutra ou que é um estado original, argumentando, em vez disso, que a ignorância é um efeito – não uma ausência – de conhecimento” (SEDGWICK apud BRITZMAN, 1996, p.91). Baseando-se neste pensamento, Britzman (1996, p.92) sugere aos educadores:

Se os/as educadores(as) quiserem ser eficazes em seu trabalho com todos(as) os(as) jovens, eles(as) devem começar a adotar uma visão mais universalizante da sexualidade em geral e da homossexualidade em particular. Assim, ao invés de ver a questão da homossexualidade como sendo de interesse apenas para aquelas pessoas que são homossexuais, devemos considerar a forma como o discurso dominante da heterossexualidade produz seu próprio conjunto de ignorâncias tanto sobre a homossexualidade quanto sobre a heterossexualidade”

Louro também vai na mesma direção quando afirma que “a ignorância da homossexualidade poderia ser lida como sendo constitutiva de um modo particular

---

<sup>36</sup> Pela perspectiva da teoria do discurso, conhecimento não é simplesmente um acúmulo de informações e saberes críticos ou não. Conhecimento por este viés, assim como ciência, acadêmico e outros marcadores são alvos de disputas pela produção de significados, de legitimação (MACEDO; LOPES, 2011, pp.92-93).

de conhecer a sexualidade” (2001, p. 551). Desta forma, não só o binarismo homossexual/heterossexual estaria sendo questionado, mas algo para além da constituição da sexualidade, como o tradicional binarismo conhecimento/ignorância tão presente em nossas práticas educacionais.

Nesta lógica, a ignorância muda de significação, já que ela “não é necessariamente um estado original ou ponto de partida”, podendo “ser um ponto de chegada”(2010, p.56). Percebo nesta perspectiva, uma ligação com os chamados “estudos queer”. De acordo com Louro (2012, p.181), os estudos queer

Experimentam outros modos de conhecer, elegem estratégias desconstrutivas de análise, assumem um olhar desobediente, perturbam paradigmas consagrados. [...] Fazem-se no debate, nutrem-se dele. Questionam, mais do que asseveram ou prescrevem. Articulam-se, estreitamente, às práticas e às experiências cotidianas, às lutas e aos desejos recusados. São, por isso, mais dinâmicos, de certo modo instáveis e, sem dúvida, despueradamente políticos.

Trazendo esta discussão para nossa área, a educação, como podemos abordar os temas e as práticas educacionais que historicamente são prescritivos com uma abordagem queer?

Louro assim como Boaventura nos deixam claro que não há receitas, mas nos dão dicas. Boaventura (2010) aponta que não há respostas definitivas para as perguntas acima, mas afirma que “o esforço para tentar dar-lhes resposta – certamente um esforço coletivo e civilizacional – é, provavelmente, a única forma de confrontar a nova e mais insidiosa versão de pensamento abissal” (BOAVENTURA, 2010, p. 66).

Já Louro aponta que uma possível solução para esta tensão entre uma prática historicamente prescritiva, disciplinadora e uma abordagem/prática desconstrutiva/incerta, é abordar o currículo, as práticas educacionais, através do estranhamento, desnaturalizando práticas arraigadas. Louro sugere também que é preciso questionar o que é conhecido e como é conhecido, além de colocar sob suspeita também o que não é conhecido, por que não é conhecido. Por que algumas noções foram vistas e passadas como verdade? Vistas e passadas por quem? Quando? Em que contexto? Isso, segundo ela, seria “queerizar o conhecimento”.

Ainda segundo a autora, é preciso ter disposição para a incerteza, a trabalhar com certezas provisórias.<sup>37</sup>

Neste ponto, discordo em partes de Louro, pois mais que procurar fazer a trajetória histórica ou apontar beneficiadxs por tal ou qual conhecimento, uma postura queer na educação, ou em qualquer outra área, precisa focar principalmente nas fissuras da norma, ou seja, onde o caráter ficcional se revela. A partir daí tentar resignificar, mas tendo a clareza que isso não irá eliminar a norma, as relações de poderes, e sim fazer alguns deslocamentos.

Miskolci (2012a, p37) também aponta para o que seria um novo papel da escola por um viés queer:

A proposta do queer é muito mais fazer um diálogo com aqueles e aquelas que normalmente são desqualificados do processo educacional e também do resto da experiência de vida na sociedade, e é esse diálogo que pode se tornar a própria educação, mudando o papel da escola.

Assim, além de focar nas fissuras, no caráter ficcional da norma, tentar analisar o processo de abjeção como constituinte do que é considerado padrão, normal, saudável, também seria uma postura queer. Em relação à sexualidade no campo educacional, debater com xs alunxs sobre prostituição, travestilidades, transgêneros, sexo na terceira idade ou qualquer outra prática sexual que seja considerada como algo abominável por grande parte da população, estaria trabalhando com uma lógica queer. Além disso, é preciso tomar cuidado para não se reforçar o estigma sobre práticas consideradas abjetas e apontar que o que hoje é considerado abjeto nem sempre o foi ou o que já foi considerado alvo do processo de abjeção no passado hoje tem se transformado.

Este processo de nomeação da abjeção seria dinâmico e complexo, do mesmo modo que classificar determinada postura como queer ou não seria paradoxal. A própria fixação produzida ao nos preocuparmos em dizer se algo seria “queer”, pode reforçar uma lógica binária da qual tal perspectiva se esforça para se desvencilhar. Além disso, não seria simplesmente a escolha dos temas a serem abordados que tornaria determinada prática queer, mas sim a forma como serão abordados. Problematizar sempre, permitir que xs alunxs se coloquem, proponham,

---

<sup>37</sup> Apresentação oral de Guacira Lopes Louro no dia 27 de julho de 2012 no Congresso Internacional Queering Paradigms 4, realizado na UFRJ entre os dias 25 e 28 de julho de 2012, no painel 47 intitulado “Saberes Subalternos e geopolítica do conhecimento” e assistida por mim.

sem ter um ponto certo onde chegar, apenas tentar apontar para a impossibilidade de respostas e práticas que sejam consideradas como definitiva e absolutamente certas seriam esforços na perspectiva queer.

## 4 OS EMBATES EM TORNO DO KIT E A VITÓRIA CONSERVADORA

### 4.1 Articulações discursivas e a polêmica

Para analisar as articulações discursivas e os encontros destas em torno do plano do Ministério da Educação de distribuir os “kits anti-homofobia” em milhares de escolas públicas de todo país, acompanhei os argumentos dos atores políticos que posicionaram-se favoráveis à utilização deste material nas escolas e os argumentos dos que posicionaram-se contrariamente em alguns veículos de imprensa de relevância nacional<sup>38</sup>. Em relação às reportagens, fiz um levantamento que abrange o período de 02/05/2011 a 14/10/2012 nos sites<sup>39</sup> dos seguintes veículos: jornais O Globo, Folha de S. Paulo, Correio Braziliense e Folha Universal, revista Carta Capital, portais de notícias G1 e R7<sup>40</sup>. A eleição destes ocorreu por serem veículos de relevância nacional, pertencentes aos dois maiores conglomerados de comunicação do Brasil<sup>41</sup>, possuindo alcance nacional e internacional, mas principalmente por serem grupos de posicionamentos bem distintos. A análise seguiu a metodologia da teoria do discurso, ou seja, procurou entender a forma como se constituíram cadeias equivalenciais que levaram a hegemonização de certas posições.

Com a leitura deste levantamento, separei as reportagens favoráveis e as contrárias ao projeto de distribuir o material educativo nas escolas, pois o debate público acabou se organizando segundo este binarismo. Assim, pude notar que O jornal O Globo e o portal de notícias da Globo, G1, ambos pertencentes às Organizações Globo da família Marinho, além dos jornais Folha de S. Paulo, Correio

---

<sup>38</sup> Também foram analisados pronunciamentos públicos realizados por parlamentares nos plenários da Câmara dos Deputados e do Senado Federal que podem ser encontrados respectivamente em [www.camara.gov.br](http://www.camara.gov.br) e [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br).

<sup>39</sup> Todo o conteúdo pesquisado nos sites também circularam nas versões impressas destes veículos, o que aumenta ainda mais o alcance de suas informações e posicionamentos.

<sup>40</sup> Estes portais também apresentam em seus respectivos sites as reportagens dos telejornais da TV Globo e da TV Record (as duas maiores emissoras do país) transcritas juntamente com os seus respectivos vídeos.

<sup>41</sup> Faço referência ao jornal O Globo e ao portal G1 pertencentes às Organizações Globo, e à Folha Universal e o portal R7, pertencentes ao Grupo Record ligados à Igreja Universal do Reino de Deus.

Braziliense e a revista Carta Capital, em sua grande maioria fizeram reportagens com abordagens favoráveis ao material do MEC e à sua distribuição. Já a Folha Universal e o portal de notícias R7, ambos do grupo Record, pertencentes ao bispo Edir Macedo, fundador e líder da Igreja Universal do Reino de Deus, fizeram reportagens contrárias ao material e à sua distribuição<sup>42</sup>.

Com a análise das reportagens também foi possível identificar dois grandes grupos heterogêneos que se articularam formando cadeias equivalenciais, uma favorável e outra contrária à distribuição dos materiais nas escolas públicas, que se utilizavam da regulação midiática para repercutirem seus posicionamentos. O grupo que posicionou-se a favor neste período foi composto por diversos agentes tradicionalmente ligados à defesa dos Direitos Humanos como a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), Articulação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), Articulação Brasileira de Lésbicas (ABL), Grupo Arco-íris, Conselho Federal de Psicologia, a representação da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil, o Programa das Nações Unidas sobre HIV/ AIDS (UNAIDS), xs deputadxs federais Jean Wyllys (PSOL-RJ), Erika Kokay (PT-DF), além do próprio Ministro da Educação Fernando Haddad. As Organizações Globo, através de duas mídias importantes de seu conglomerado (portal G1 e jornal O Globo) também foram atores favoráveis ao projeto. Em seus veículos, assim como na revista Carta Capital e no Jornal Folha de S.Paulo, o deputado Jean Wyllys ganhou mais destaque.

Abaixo, xs principais aliadxs do projeto:

---

<sup>42</sup> Estes dois maiores conglomerados de comunicação do país fazem denúncias um contra o outro há anos. A Globo acusa o bispo Macedo de enriquecer e montar seu império de comunicação e templos através das doações de seus fiéis. Já a Record acusa a Globo de utilizar irregularmente dinheiro público em seus negócios e sempre estar ao lado do poder, mesmo em tempos sombrios como os da Ditadura Militar brasileira (1964-1985). Cabe ressaltar que nos dois grupos de veículos de comunicação, as reportagens sobre a polêmica da distribuição do material do MEC, geralmente publicam argumentos favoráveis e contrários, porém ao longo dos textos destas reportagens vão se delineando o posicionamento e/ou a linha editorial dos veículos.



Já contrários à implementação, apareceram com grande destaque o deputado federal Jair Bolsonaro (PP-RJ), os integrantes da Frente Parlamentar em Defesa da Família (FPDF), a bancada religiosa do Congresso Nacional formada pela Frente Parlamentar Evangélica (FPE)<sup>43</sup>, a Pastoral Parlamentar Católica (PPC)<sup>44</sup> e as mídias ligadas ao grupo Record (Jornal Folha Universal e portal R7) que atacaram fortemente o ministro da Educação. Abaixo as personalidades e grupos que se articularam contrariamente à implementação do kit:

<sup>43</sup> Parte dxs parlamentares compõem a FPDF pertencem também à FPE ou à PPC.

<sup>44</sup> No anexo IV xs nomes dxs 70 congressistas que formam a FPE, com seus respectivos partidos, os estados que representam e a que igreja pertencem, além dxs 24 da PPC. No anexo V xs 22 parlamentares da FPDF. No anexo VI estão contidas as informações referentes a quantxs parlamentares cada denominação religiosa cristã possui.



Tendo como contexto de influência os meses de discussões entre agentes governamentais, organizações da sociedade civil e acadêmics, as análises do contexto educacional homofóbico brasileiro (PERSEU ABRAMO, 2011) e a elaboração do material educativo, aprovado e apoiado inclusive pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), quando se aproximava o período onde efetivamente este material seria distribuído às escolas, o segundo semestre de 2011, uma grande polêmica foi criada. Um dos principais atores sociais que se opunha à implementação de tais medidas do MEC, o deputado federal Jair Bolsonaro (PP-RJ), passou a se referir ao material como “Kit Gay” em um tom pejorativo. Segundo o deputado, o objetivo deste material seria transformar crianças e adolescentes das escolas públicas brasileiras em homossexuais, além de facilitar a ação dos pedófilos nas mesmas. Grande parte da mídia brasileira passou a utilizar este termo para se referir seja ao material, seja a esta polêmica, o que contribuiu para aumentá-la ainda mais<sup>45</sup>.

Descreverei a seguir a trajetória da formulação de programas e políticas públicas voltados para a população LGBT até se chegar à formulação do “Kit anti-homofobia” e a polêmica subsequente. Neste sentido, assim como Ball (2001), não pretendo negar a importância das ações da macropolítica, neste caso específico, representadas pelas ações do poder executivo federal através do Ministério da Educação e suas secretarias, mas analisar como os embates e negociações

<sup>45</sup> Para uma descrição detalhada do que era composto o referido material educativo do MEC, consultar no capítulo 1 o subtópico “Analisando o material do Kit do MEC” na página 22.



travadas nas micropolíticas de outros contextos influenciaram nos rumos de um projeto educacional que havia sido pensado como a continuidade de um política pública mais ampla, o Programa Brasil Sem Homofobia.

## 4.2 Entendendo o embate

Dando continuidade à implementação do Programa Brasil Sem Homofobia (2004), às propostas relacionadas à diversidade sexual da Conferência Nacional de Educação Básica (2008), às deliberações relacionadas à Conferência Nacional LGBT (2008) e às deliberações do IV eixo – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade da Conferência Nacional de Educação (2010), a Comissão de Legislação Participativa convocou para os dias 22 e 23 de novembro de 2010 o seminário “Escola Sem Homofobia” com o objetivo de debater e analisar de que forma a escola poderia contribuir para promover o respeito à diversidade sexual. Neste dia, André Lázaro<sup>46</sup> em sua participação como representante da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) do MEC fez uma fala descontraída que foi utilizada como estopim para que políticos e grupos contrários à que estas temáticas fossem levadas às escolas, criassem uma polêmica com repercussões em todo o país.

No seminário que contava também com a participação de outros representantes da SECAD que tinham feito uma pesquisa sobre a temática e de algumas lideranças do movimento LGBT, após a exibição de um dos vídeos que integraria o material educativo que o MEC estava elaborando, foi o momento em que André Lázaro fez a brincadeira sobre as discussões que ocorreram nos bastidores da elaboração do material:

Uma das coisas que eu me traí, foi que eu fiz uma brincadeira quando não devia, dizendo que a gente tinha discutido meses quanto da língua entrava no beijo da boca, e escolhemos não ter beijo na boca. Tem um vídeo que termina com uma cena de duas mulheres, duas moças, duas meninas, de

---

<sup>46</sup> Professor adjunto da UERJ. Em 2004 participou da concepção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, no Ministério da Educação em Brasília (Secad/MEC) atuando como secretário de 2007 a 2008, onde contribuiu para a elaboração do Programa Brasil Sem Homofobia entre outros.

19 anos, 18 anos, e elas se abraçando; então, ali eles queriam botar um beijo, e a gente: 'Não'. (LÁZARO apud VITAL DA CUNHA, 2012, p.113)<sup>47</sup>.

Na mesma entrevista, André Lázaro diz que fez a brincadeira por ter se sentido à vontade, já que estava entre pessoas que apoiavam a temática, como os deputados federais Jean Wyllys e Chico Alencar, ambos do PSOL- RJ:

Eu tratei: 'Ó, eu estou num ambiente de reflexão, um ambiente de avaliação, não é um ambiente de exibição pública, então, aqui nós podemos discutir essas coisas', tanto que eu fiz piada; eu, equivocadamente, subestimei aquele ambiente; eu vi pessoas, o Jean Wyllys na frente, o Chico Alencar na frente, pessoas com quem eu tenho relação, em termos políticos, e entendendo que eles estavam ali apoiando, e não houve um que levantasse pra falar contra, todo mundo falou a favor; todo mundo era a favor, 'Parabéns que o MEC está fazendo isso'; eu só ouvi elogios naquela sessão, tanto naquela, quanto na seguinte; então... [...] Bom, então, apresentamos, o Bolsonaro reagiu, eu avisei ao ministro, a coisa morreu; Bolsonaro fez isso, na Câmara, e a coisa morreu.

Um fator que André Lázaro não atentou (ou não mediu as consequências), talvez por estar se sentindo à vontade no meio dos presentes durante o seminário, foi que a TV Câmara grava acontecimentos como estes desta comissão. Foi através deste meio que o deputado federal Jair Bolsonaro se inteirou dos acontecimentos. Bolsonaro<sup>48</sup> foi uma das figuras centrais da polêmica que se criou. Ao ser indagado na entrevista concedida no Rio de Janeiro a Christina Vital e Paulo Victor Lopes no dia 04 de junho de 2012 sobre como ficou sabendo sobre o projeto, o deputado respondeu:

---

<sup>47</sup> Entrevista concedida para a elaboração do livro *Religião e Política – uma análise da atuação e parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil*, de Christina Vital e Paulo Victor Leite Lopes (2012)

<sup>48</sup> É deputado federal pelo estado do Rio de Janeiro, está no sexto mandato consecutivo e é também militar da reserva. É considerado da ala ultraconservadora do Congresso Nacional. Em 2010 foi eleito com aproximadamente 120 mil votos. Desde 2005 é filiado ao Partido Progressista, mas já foi filiado ao Partido Democrata Cristão (1989 a 1993), ao Partido Progressista Renovador (1993 a 1995), ao Partido Progressista Brasileiro (1995 a 2003), ao Partido Trabalhista Brasileiro (2003 a 2005) e ao Partido da Frente Liberal (2005). Começou a carreira política como vereador da cidade do Rio de Janeiro, eleito em 1988, pelo Partido Democrata Cristão. Na Câmara Federal, Jair Bolsonaro atualmente faz parte, como titular, de apenas três comissões: Comissão Especial destinada a analisar emendas na Constituição que versam sobre segurança pública; Subcomissão Permanente para a Investigação de Denúncias e Acompanhamento de Operações Policiais sobre Crime Organizado, Tráfico de Drogas e Armas, Contrabando, Crimes em Fronteiras, Pirataria, Corrupção, Lavagem de Dinheiro, Violência Rural e Urbana e Situações Conexas Pertinentes à Segurança Pública; Comissão de Relações Exteriores e de Defesa Nacional – CREDN. Como suplente compõe a Comissão de Segurança Pública e Combate ao Crime Organizado – CSPCCO (VITAL DA CUNHA, 2012, p.210).

Eu descobri sem querer, no dia 23 de novembro de 2010. Para ir ao meu gabinete, eu tenho passagem obrigatória pelo corredor das comissões, aí quando eu vi aquele movimento lá dentro, eu perguntei pro segurança: “Vai ter alguma passeata LGBT na Câmara?”, dada a vestimenta dos caras; é a mesma coisa de eu ficar de chuteira lá dentro, “Ó, vai ter uma partida de futebol”. Por que é que os caras têm que estar vestidos daquela maneira? Pra dizer que eu tenho que aceitar e calar a boca? Agora, eu não reagi contra o movimento deles lá dentro, procurei saber o que é que estava acontecendo; requisitei a fita da TV Câmara, e tive a paciência, o saco de assistir as quatro horas de audiência pública deles, onde diziam absurdos. (VITAL DA CUNHA, 2012, p.114)

Foi justamente a parte da brincadeira feita pelo secretário da SECAD sobre o beijo entre duas adolescentes em um dos vídeos, que Bolsonaro, de forma descontextualizada, se deteve e focou para impulsionar a criação de uma polêmica:

Isso é pros nossos filhos! Isso é pros nossos filhos! Pelo amor de Deus! Nossos filhos, nossos netos, netas. “Até onde entrava a língua; ficamos três meses...”. Eu pergunto: usou fita métrica ou paquímetro? Aí os caras falam que eu sou grosso? Ok? Eu não quero saber a opção sexual do meu filho – pelo o que eu sei, ele é hétero, mas eu não quero saber a de você, a dele, da sua escola, da faculdade; não me interessa pra mim isso aí. Agora, botar essa tralha dentro da escola, e eu é que estou errado? Eu entrei rasgando em cima; é lógico que eu vou entrar! (VITAL DA CUNHA, 2012, p.114)

Xs entrevistadorxs perguntaram ainda se na época ele teve aliadxs, o que o deputado negou, dando a entender que estava isolado na crítica não só em relação aquele vídeo como aos objetivos do Escola Sem Homofobia. Bolsonaro é considerado da ala mais conservadora do Congresso Nacional brasileiro (e da sociedade brasileira), por defender abertamente o apoio à Ditadura Militar brasileira (1964-1985) e às outras que ocorreram em diversos países da América Latina durante o período da Guerra Fria, à implementação da pena de morte no Brasil e a tortura de criminosxs como forma de se conseguir confissão. Sempre se coloca contrário às discussões sobre as desigualdades praticadas que tenham motivações ligadas às questões de gênero e sexualidades.

O deputado, que também se intitula como defensor da família tradicional e dos “bons costumes”, afirmou publicamente que se tivesse um filho que se tornasse homossexual, agiria de forma violenta para que ele mudasse:

Qual pai tem orgulho de ter um filho gay? É um demagogo, quem já tem que vai dizer que tem. Comigo, no começo, como já falei, moleque que vem com comportamento delicado dava-lhe uma porrada logo no começo pra mudar o caminho dele e acabou, é a minha maneira de ser. Se não gostar que se exploda. (G1 – 25/05/2011).

No dia 30 de novembro de 2010, discursando no plenário da Câmara dos Deputados<sup>49</sup>, Bolsonaro dá início à denúncia “ao maior escândalo” que ele já havia presenciado em décadas como deputado. Ele falou sobre a participação do secretário da SECAD, André Lázaro, no seminário da Comissão de Legislação Participativa e relatou resumidamente o conteúdo de dois vídeos do material educativo do MEC (“Encontrando Bianca” e “Torpedo”). Em relação ao primeiro, o deputado afirma:

um garoto de mais ou menos 14 anos, de nome Ricardo, vai ao banheiro fazer pipi, olha para o lado, vê um coleguinha dele fazendo pipi também e se apaixona por esse colega. Vocês da galeria estão ouvindo? Isso está no *Jornal da Câmara* da semana passada. Isso pode ocorrer com o filho de vocês um dia. Ele se apaixona, resolve vencer o *bullying* e assumir sua homossexualidade. Os garotos de 7, 8, 9 e 10 anos vão assistir a esse filme no ano que vem. Vamos às cenas do filme dali para frente. Quando a professora o chama de Ricardo na sala de aula, ele se revolta, morde os beijos com seus trejeitos e balbucia: “*Bianca. Meu nome é Bianca*”. No final, esse filme dá a seguinte lição de moral: esse comportamento do Ricardo ou da Bianca passa a ser um comportamento exemplar para os demais alunos.

Em seguida Bolsonaro conta o que seria a história do curta “Torpedo”, filme sobre o qual André Lázaro fez a brincadeira e que o deputado a utilizou em seu pronunciamento:

há outro filme de duas meninas lésbicas, de aproximadamente 13 anos de idade, namorando. A grande discussão da Comissão de Direitos Humanos e Minorias - sinto asco ao me referir a essa Comissão - é tratar do beijo lésbico de duas meninas. Atenção, pais, no ano que vem, sua filha de 7, 8, 9 ou 10 anos vai assistir a esse filme, que já está sendo licitado. A grande discussão da nossa Comissão de Direitos Humanos e Minorias é a profundidade em que a língua de uma menina tinha que entrar na boca da outra menina. Dá para continuar discutindo esse assunto? Dá nojo! Esses *gays* e lésbicas querem que nós entubemos, como exemplo de comportamento, a sua promiscuidade. Isso é uma coisa extremamente séria.

Neste discurso, a todo momento, o deputado frisa que o material do MEC seria direcionado para crianças de 7 a 10 anos, quando os documentos oficiais indicam que seria voltado para a utilização por parte dos professorxs dos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, aos 8º e 9º onde os alunxs em média possuem 14

---

<sup>49</sup> Disponível em [www.camara.gov.br](http://www.camara.gov.br).

e 15 anos respectivamente, e para as três séries do Ensino Médio onde as médias de idade vão dos 16 anos no primeiro ano aos 18 anos no ano final. Neste mesmo pronunciamento, ele afirma que o verdadeiro objetivo de iniciativas como esta do MEC não seria combater a homofobia, e sim, “aliciar a garotada, especialmente os garotos que eles acham que têm tendências homossexuais”.

Ainda na entrevista concedida a Paulo Victor Lopes e à Christina Vital, o deputado se coloca como uma espécie de combatente isolado e perseguido:

o movimento LGBT, as feministas, o PT e os “guerrilheiros”, qualquer militante que tenha se mobilizado contra a ditadura militar e que hoje, por exemplo, defenda a “Comissão da Verdade”; esses eram alguns dos personagens indicados como seus algozes (VITAL DA CUNHA, 2012, p.116).

Uma semana depois do primeiro pronunciamento sobre o tema no plenário da Câmara, no dia 08 de dezembro de 2010, o deputado voltou à tribuna para denunciar os planos “extremamente graves” do MEC que teria os objetivos de estimular o “homossexualismo, a pederastia, a baixaria”, além de solicitar o apoio da bancada religiosa.

Sr. Presidente, quero aproveitar o plenário cheio porque o assunto é extremamente grave. Alguns levam para o lado da galhofa, mas, repito, o assunto é extremamente grave. [...] Na verdade, meus companheiros, tenho certeza de que 90% do pessoal da Comissão de Educação não sabe disso. Com esse *kit*, em que são distribuídos alguns filmetes para garotos e garotas do primeiro grau, na verdade estimula-se o homossexualismo<sup>50</sup>. [...] Esse pessoal ativamente *gay* está extrapolando! [...] A Comissão que fez o filme, composta semana retrasada, foi publicada em DO, meus companheiros. Doze homossexuais inclusive publicaram em DO o nome social, o nome *gay*. [...] Apelo à bancada religiosa, que, no meu entender, ainda não tem conhecimento desse caso, para que tome uma posição em relação aos nossos garotos e às nossas meninas. Pelo amor de Deus, o que foi discutido na Comissão de Direitos Humanos? No tocante ao filme das meninas, foi que a língua de uma menina de 13 anos estava entrando muito na boca de outra menina de 13 anos. A molecada de 7, 9, 10 anos vai ter acesso a isso? Hoje assisti, com muita tristeza - e não quero culpar o *Jornal Nacional* -, a um caso de homofobia em São Paulo. A apresentadora do *Bom Dia Brasil* disse que aquela era uma questão a ser discutida em escolas. A *TV Globo* não está sabendo o que ocorre nesta Casa. Essa onda de querer combater a homofobia está estimulando o homossexualismo, a pederastia, a baixaria. Eu não quero isso para a minha neta, para o meu neto!

<sup>50</sup> O termo homossexualismo deixou de ser usado faz tempo pelo movimento LGBT e acadêmicos pois remete para a época em que a população LGBT era tida como portadores de uma doença. O termo utilizado atualmente é homossexualidade. No entanto, Bolsonaro faz questão de continuar usando “homossexualismo” em suas falas. Cabe lembrar que homossexualismo foi retirado do Código Internacional de Doenças (CID) no ano de 1990.

Neste ponto fica bastante evidente a que grupos Bolsonaro buscou se articular explicitamente dentro do Congresso Nacional (FPE, FPDF, PPC) com os quais criou cadeias de equivalências e utilizaram estereótipos para hegemonizar sentidos pejorativos em relação não só ao material educativo, como a atitude do Governo Federal de querer levar este tipo de temática para as salas de aula das escolas públicas brasileiras.

Apesar de se colocar, no início da polêmica, como um combatente isolado e perseguido contra a “imoralidade” e a “baixaria”, Bolsonaro contou com uma sólida rede de apoio dentro e fora do Congresso Nacional<sup>51</sup>. Xs mesmxs pesquisadores que entrevistaram o deputado, entrevistaram Damares Alves, uma assessora jurídica da Frente Parlamentar Evangélica (FPE) que expõe outra versão sobre as disputas entre os grupos favoráveis e contrários à implementação do Escola Sem Homofobia, apontando para uma articulação já no início da polêmica, entre Bolsonaro e a estrutura da FPE:

quando ele recebeu os e-mails no gabinete dele, foi do movimento evangélico, foi o nosso pessoal ligado aos Pró-Vidas evangélicos e católicos que mandaram os e-mails pra ele, porque nós já fazíamos um trabalho... Antes do kit gay, é bom que se diga, a gente já questionava a política de redução de danos na escola; a bancada evangélica tem ação junto ao Ministério Público Federal; nós entramos com ação pra retirar cartilhas das escolas. Nós temos uma cartilha, que foi feita em 2009, em que mostra claramente cenas de sexo anal entre homem com homem, cenas de sexo entre homem e mulher, e cenas de sexo entre mulher e mulher; inclusive, na cena de sexo anal, é muito terrível, porque é um rapaz de quatro, outro possuindo ele por trás, e era pra criança de 10 anos de idade; e na cena de sexo de mulher com mulher, nessa cartilha que foi feita pelo SUS... [...] Então, o que aconteceu? Por que é que o Bolsonaro destacou? Porque não é evangélico; porque muitas das lutas da bancada evangélica, elas não têm notoriedade, quer dizer, ninguém nunca fala que nós já fazíamos há muito tempo atrás o combate a algumas políticas de educação no Brasil, a nível de ação no Ministério Público; nós chegamos a pedir a prisão do agente público que fez aquela cartilha (VITAL DA CUNHA, 2012, pp.117-118).

Esta mesma assessora aponta nesta entrevista que grande parcela da mídia<sup>52</sup> é vista como adversária da FPE ao afirmar que “a mídia, de uma certa forma, tem um certo preconceito com o grupo evangélico; a bancada evangélica é vista como

<sup>51</sup> Além de ter sido reeleito em 2010 com cerca de 120 mil votos para o seu sexto mandato consecutivo, o deputado possui cerca de 570 mil seguidores em seu perfil oficial na maior e mais popular rede social da internet, o facebook.

<sup>52</sup> Vale ressaltar que muitas igrejas evangélicas controlam centenas de emissoras de rádios, possuem muitos canais de televisão ( a TV Record, por exemplo), revistas, jornais, sites e blogs próprios, ou seja uma mídia que atua e disputa a fixação de sentidos dos acontecimentos com a chamada genericamente grande mídia.

Zé Ninguém, baixo escalão na Câmara, pessoas incultas, e agora alegam que são todos corruptos” (VITAL DA CUNHA, p. 118).

Portanto, mesmo se diferenciando da imagem de um combatente isolado e perseguido, Bolsonaro é um dos atores mais expostos de grupos que defendem valores conservadores, ou seja, a não alteração de tradições que não se restringem aos temas mais caros ao campo religioso, como às questões de gêneros, família e sexualidades, indo além destes, de questões que vão da não apuração/ punição dos crimes cometidos na época da Ditadura Militar (revisão da Lei da Anistia<sup>53</sup>) até o apoio à continuação da concentração de terras e à devastação dos biomas brasileiros pelo agronegócio<sup>54</sup>. Assim, é errôneo caracterizar este embate apenas entre valores e grupos religiosos de um lado e seculares de outro.

Pouco tempo depois do último pronunciamento de Bolsonaro na tribuna da Câmara, o Congresso Nacional entrou em recesso de fim de ano. Durante o recesso parlamentar (22/12/2010 até 02/02/2011) a discussão sobre o material do MEC foi amenizada, mas já a partir de março de 2011 os debates se intensificaram. Bolsonaro afirmou que sua atuação em todo Brasil acabou por pressionar os membros da FPE a se posicionarem publicamente:

Mais ou menos em março, começou um deputado a falar comigo: “Poxa, você pegou a bandeira dos evangélicos”. Porque eu procurava a imprensa, rádios comunitárias, rádios do interior do Brasil, pra dar entrevista e falar a mesma coisa; tinha entrevista que tinha 40 minutos; e acabou então os evangélicos do Brasil se revoltando com isso [...] e começaram a pressionar então que a bancada evangélica assumisse uma posição [...] (VITAL DA CUNHA; LOPES, p. 120).

Segundo Vital da Cunha, os grupos favoráveis e contrários à abordagem da temática de gênero e sexualidades nas escolas procuram exercer seus poderes de forma parecida na hora de pressionar os congressistas, ou seja, recomenda-se que escrevam e-mails para os parlamentares e/ou telefonem para seus gabinetes em massa.

O deputado federal João Campos (PSDB-GO), membro e presidente da FPE, foi o primeiro a se manifestar publicamente no plenário da Câmara dos Deputados

---

<sup>53</sup> Punição também de torturadores, assassinos e sequestradores confessos que no entendimento de alguns juristas poderiam ser punidos mesmo com a vigência da lei da Anistia, pois seriam crimes contra a humanidade e, além disso, não prescreveriam.

<sup>54</sup> A FPE e bancada ruralista que representa os interesses dos grandes latifundiários, têm estreitado as relações nas votações no Congresso Nacional.

sobre o material educativo do MEC no dia 28 de março de 2011 e foi na mesma direção do posicionamento do deputado Jair Bolsonaro. Em seu discurso acusou o Governo de estar financiando e estimulando uma determinada orientação sexual, alertou xs demais parlamentares que era preciso preservar “os valores cristãos da família”:

Respeitamos a opção sexual que qualquer cidadão faça; agora, estou absolutamente convencido de que não cabe ao poder público financiar esse tipo de orientação e de estímulo. Imaginemos, no campo religioso, que o Estado brasileiro financie diversos programas, diversas ações, vídeos, cartilhas, dizendo que você tem de fazer a opção pela religião católica, pela religião evangélica, pela espírita, pelo budismo, daí por diante. Isso não é papel do Governo brasileiro, como não o é em relação à orientação sexual dizer que você tem de ser heterossexual ou homossexual [...].

Após relembrar o compromisso de campanha que Dilma tinha firmado com grupos de religiosxs cristãos/ãs durante a disputa eleitoral do ano anterior em relação a não promover qualquer ação governamental que altere a forma com a questão do aborto, de gênero e sexualidades são tradicionalmente encaradas, o deputado continuou:

O Governo brasileiro [...] agora, como uma espécie de fraude, diz que esse material tem um papel pedagógico de orientar os professores e alunos para prevenir homofobia, tem uma outra finalidade na verdade, que é estabelecer esse tipo de orientação. Não podemos admitir. Se quisermos assegurar para nossos filhos um mundo melhor do que recebemos, devemos reagir a essas inúmeras investidas dos que querem destruir os valores cristãos da família, e, para isso, é importante conhecermos profundamente as origens dos ataques à vida e à família. O divórcio leva à destruição da família; a liberdade sexual leva à promiscuidade; a contracepção é contrária ao surgimento de uma nova vida; a esterilização seca a fonte da vida; o aborto destrói uma vida; a pornografia arruína o ser humano; a fecundação artificial significa fazer filho sem o ato do amor. Tudo isso é contrário à vontade de Deus. Só o casamento monogâmico entre um homem e uma mulher preserva e dará continuidade à procriação.”

No meio desta discussão toda, em 05 de maio de 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 132) protocolada em 2008 pelo Sérgio Cabral, então Governador do Rio de Janeiro, que objetivava garantir direitos às uniões homoafetivas estáveis dxs funcionárixs públicos estaduais do Rio de Janeiro. Na mesma sessão também foi julgada pelxs ministrxs da Suprema Corte, a Ação de Inconstitucionalidade (ADI 4277) apresentada pela Procuradoria Geral da República em 2009 que tinha como objetivo



fazer com que união estável presente no Código Civil, contemplasse os casais homoafetivos. O placar foi unânime (10 x 0)<sup>55</sup> no sentido de dar interpretação conforme a Constituição Federal para excluir qualquer significado do artigo 1.723 do Código Civil que impeça o reconhecimento da união entre pessoas do mesmo sexo como entidade familiar.

A Ministra Cármen Lúcia em seu voto deixou claro que apesar de não estar diretamente expressa na Constituição, a discriminação contra os casais homossexuais deve ser combatida com base na Constituição:

Aqueles que fazem a opção pela união homoafetiva não podem ser desiguados da maioria. As escolhas pessoais livres e legítimas são plurais na sociedade e assim terão de ser entendidas como válidas. [...] O direito existe para a vida não é a vida que existe para o direito. Contra todas as formas de preconceitos há a Constituição Federal (G1 – 05/05/2011).

Já o Ministro Joaquim Barbosa, argumentou em seu voto que o direito deve acompanhar as evoluções da sociedade:

Estamos aqui diante de uma situação de descompasso em que o Direito não foi capaz de acompanhar as profundas mudanças sociais. Essas uniões sempre existiram e sempre existirão. O que muda é a forma como as sociedades as enxergam e vão enxergar em cada parte do mundo. Houve uma significativa mudança de paradigmas nas últimas duas décadas (G1 – 05/05/2011).

Se de um lado xs defensorxs dos direitos humanos e a comunidade LGBT comemoraram, os grupos conservadores ficaram muito insatisfeitos. Algumas semanas depois o deputado federal e presidente da FPE na época, João Campos (PSDB-GO), apresentou uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC 99/11) segundo a qual entidades religiosas de âmbito nacional poderiam entrar com ação direta de inconstitucionalidade e ação de constitucionalidade de leis e atos normativos ao Supremo Tribunal Federal. Se esta PEC já estivesse em vigor, associações religiosas como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Supremo Concílio da Igreja Presbiteriana do Brasil e a Convenção Batista Nacional poderiam entrar com

---

<sup>55</sup> Os(as) ministros(as) que votaram a favor do reconhecimento das uniões homoafetivas foram: Luiz Fux, Ricardo Lewandowski, Joaquim Barbosa, Gilmar Mendes, Marco Aurélio, Celso de Mello, Cezar Peluso, Cármen Lúcia Antunes Rocha e Ellen Gracie, que acompanharam o voto do relator, o ministro Ayres Britto.

pedido no STF para recorrerem da aprovação unânime sobre o reconhecimento da união estável homoafetiva<sup>56</sup>.

Em 11 de maio de 2011, alguns órgãos da imprensa noticiaram que panfletos<sup>57</sup> produzidos a mando do deputado federal Jair Bolsonaro estavam sendo distribuídos para estudantes na porta de escolas públicas e em algumas residências na cidade do Rio de Janeiro. O portal R7 repercutiu sobre estes panfletos que eram contrários à distribuição do material educativo do MEC e à discussão sobre sexualidades nas escolas. Segundo a reportagem, Bolsonaro mais uma vez afirmou que o material a ser distribuído nas escolas iria “estimular o homossexualismo” e que os panfletos visavam:

[...] criar indignação para conseguir apoio popular e impedir que o Kit anti-homofobia chegue ao ensino público. No panfleto, ele relaciona a homossexualidade à pedofilia. Segundo ele, o “kit gay”, como costuma chamar, “vai estimular o homossexualismo, sem nenhuma dúvida”(R7 – 11/05/2011).

Ao ser indagado se era homofóbico por estar distribuindo aqueles folhetos, Jair Bolsonaro respondeu: “Se for a defesa da nossa garotada nas escolas ser um ato considerado homofóbico, aí eu sou homofóbico. Se defender a família, os bons costumes e a religião for homofóbico, então podem continuar me chamando de homofóbico” (R7 - 13/04/2011).

O referido panfleto era composto de quatro páginas. Na primeira, o que seria a capa, foi utilizada a imagem presente na capa do documento oficial do Plano Nacional de Promoção de Cidadania e Direitos Humanos LGBT (PNLGBT)<sup>58</sup> da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) da Presidência da República. Esta imagem era composta do mapa do Brasil sendo atravessado pelas cores do

---

<sup>56</sup> Em 27 de junho de 2013, a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ) da Câmara dos Deputados aprovou a Proposta de Emenda à Constituição 99/11, do deputado João Campos. Ainda falta ser aprovada em plenário em dois turnos.

<sup>57</sup> No Anexo VII é possível ver a íntegra do panfleto.

<sup>58</sup> Segundo Vital da Cunha, o PNLGBT foi criado em 2005 durante o Governo Lula e tem como objetivo apresentar diretrizes e ações para elaboração de políticas públicas para o segmento, além de fazer uma articulação entre o poder público e a sociedade civil para a adoção de medidas com vistas à garantia de direitos e ampliação do exercício da cidadania de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, com a implantação de políticas públicas transversais a todas as esferas do governo federal. O Plano foi elaborado por uma comissão técnica interministerial composta pelo conselho nacional de combate à discriminação e Promoção dos direitos de lésbicas, gays, Bissexuais, travestis e transexuais (CNCD/LGBT) (2012, p.124).

arco-íris, tendo sido adicionado um balão de diálogo utilizado em histórias em quadrinho onde se lê uma referência ao que seria o material educativo do MEC: “querem, na escola, transformar seu filho de 6 a 8 anos em homossexual!!”. Logo abaixo da imagem um texto, mais uma vez com um tom de denúncia, identificado como tendo sido feito pelo próprio deputado afirma sobre o “Plano Nacional da Vergonha”:

**Ilustríssimos Senhores e Senhoras Chefes de Famílias,**

Apresento alguns dos 180 itens deste que chamo **Plano Nacional da Vergonha**, onde meninos e meninas, alunos do 1º Grau, serão emboscados por grupos de homossexuais fundamentalistas, levando aos nossos inocentes estudantes a mensagem de que **ser gay ou lésbica é motivo de orgulho para a família brasileira**. Tirem suas conclusões sobre as absurdas propostas do Governo, algumas já em execução conforme publicações em Diário Oficial da União.

Atenciosamente,

**JAIR BOLSONARO - Deputado Federal - Tel. 61 – 3215.5482**

**Fonte: <http://portal.mj.gov.br/sedh/homofobia/planolgbt.pdf>**

Na segunda página tendo no topo em destaque a expressão “Direitos Humanos – LGBT”, logo abaixo há uma janela com o trecho de uma fala da Indianara Siqueira, representante da Rede Nacional das Pessoas Trans (REDETRANS), feita na Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados no dia 23 de novembro de 2010, portanto após a finalização do texto do referido Plano, que diz “...minhas melhores professoras foram justamente as prostitutas...”. Em seguida o texto do panfleto colocou algumas das estratégias presentes no documento oficial, fora de ordem, alterados, sublinhando alguns trechos de algumas estratégias e com alguns comentários ao lado. Ao se referir a estratégia 1.2.6 onde no documento oficial está escrito:

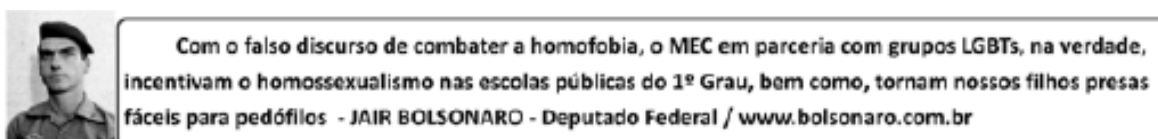
Garantir a segurança em áreas frequentadas pela população LGBT com grupos de policiais especializados, sobretudo nas quais há grande incidência de discriminação e violência, em decorrência de orientação sexual e identidade de gênero, raça e etnia, entre outras, garantindo o policiamento proporcional ao número de pessoas nos eventos (BRASIL, 2009, p.24).

Na segunda página do panfleto este item é apresentado como “Garantir a segurança em áreas frequentadas pela população LGBT com grupos de policiais

especializados” e ao lado a expressão “(Criação de batalhões de policiais gays nos estados - BGay)”.

Na terceira página onde se refere a estratégia 1.3.36 do PNLGBT, onde no documento oficial lê-se “Assegurar que a política de assistência social estabeleça interface para a população LGBT, sobretudo em programas de combate à fome e à pobreza” (BRASIL, 2009, p.36), no panfleto está escrito “incluir a população LGBT em programa de combate à fome a pobreza”, e logo ao lado entre parênteses a expressão “bolsa gay”.

Um detalhe importante, como pode ser visto no anexo IV, é que estes comentários foram feitos com o mesmo tipo de letra (estilo e tamanho) do que seria o texto do documento oficial. Esta estratégia pode ter induzido ao entendimento que aquelas expressões faziam parte do texto oficial, ou pelo menos ter contribuído para alguma confusão neste sentido. No final da terceira página havia a seguinte imagem e texto:



Na última página, há a seleção de trechos de falas atribuídas a três lideranças do movimento LGBT (Luiz Mott, Toni Reis e Beto de Jesus), além da brincadeira do secretário da SECAD, André Lázaro.

Neste panfleto e na reportagem anterior (R7), o deputado associou abertamente homossexualidade e pedofilia, estratégia utilizada pelos grupos contrários às conquistas da população LGBT. Mas não foi a primeira vez que ele fez tal associação na imprensa. Algumas semanas antes em entrevista à rádio Estadão/ESPN Bolsonaro também fez esta associação como nos mostra a reportagem de Marcelle Ribeiro no site do jornal O Globo que repercutiu esta entrevista:

O Ministério da Educação informou, há pouco, que não vai comentar as declarações do deputado federal Jair Bolsonaro, que, em entrevista à rádio Estadão/ESPN nesta quinta-feira, disse que o MEC vai estimular o homossexualismo e “abrir as portas para pedofilia” ao distribuir um “kit gay para as escolas de primeiro grau” (Site do jornal O Globo – 31/03/2011).

O que o deputado chamou de “causar indignação”, no campo das Ciências Humanas chamamos de “pânicos morais<sup>59</sup>”. Estes não estão relacionados exclusivamente às relações entre pessoas do mesmo sexo, exprimindo “de forma culturalmente complexa as lutas sobre o que a coletividade considera legítimo em termos de comportamento e estilo de vida”(MISKOLCI, 2007, p.111). Em relação ao conflito sexual, os pânicos morais são acionados “quando os homens heterossexuais veem seu monopólio dos direitos sexuais questionado na esfera pública por mulheres (homo ou heterossexuais) e homens homossexuais” (MELLO, 2005, p.501). No panfleto utilizado por Bolsonaro, tenta-se acionar este mecanismo através da

exploração da ambiguidade daquilo que se encontra em debate. O combate à homofobia e a promoção do respeito à diversidade sexual, nesse contexto, podem ser lidos como políticas que visam “privilegiar homossexuais” ou dar “estímulo aos mesmos”( VITAL DA CUNHA, 2012, p.125).

Assim, a todo momento, em suas falas, o deputado reforça uma cadeia de equivalências, a heteronormatividade, ao associar pessoas que fogem dos padrões de gênero e sexualidade (LGBT, mas também homens heterossexuais afeminados e mulheres heterossexuais masculinizadas) às práticas criminosas como a pedofilia. Esta tática contribui ainda mais para reforçar o preconceito, a discriminação e a abjeção que estas pessoas enfrentam não só no ambiente escolar, mas em diversos outros. Ao afirmar também que daria “porrada” caso seu filho fugisse à norma, ele, como homem público, ajuda a autorizar todo e qualquer método, inclusive a violência física, para que tais sujeitos sejam corrigidos, dando a entender mais uma vez que seria cometer um erro agir sem cumprir de forma linear e tida como coerente o esquema sexo-gênero-sexualidade. Esta revolta extrema de Bolsonaro, pode ser lida através da análise de Louro da constituição da norma:

O que efetivamente incomoda é a manifestação aberta e pública de sujeitos e práticas não-heterossexuais. Revistas, moda, bares, filmes, música, literatura, enfim, todas as formas de expressão social que tornam visíveis as sexualidades não-legitimadas são alvo de críticas, mais ou menos intensas,, ou são motivo de escândalo (LOURO, 2007, p.30).

---

<sup>59</sup> Consultar MISKOLCI (2007) e MELLO (2006).

Nesta disputa para ver qual discurso se tornaria hegemônico em relação a adoção ou não desta medida de distribuir o material educativo nas escolas vai se construindo um novo ator político, o jovem LGBT (VITAL DA CUNHA, 2012). Leite (2012), procura defender a utilização do termo “juventude LGBT” ao invés de “adolescência LGBT” como forma de enfraquecer os ataques dxs adversárixs da implementação das medidas do Escola Sem Homofobia:

Trabalho com a hipótese de que no campo político, talvez seja mais fácil tratar de uma ‘juventude LGBT’, ao invés de uma ‘adolescência LGBT’, pois a última expressão pode trazer implícita a politicamente perigosa ideia de ‘sexualização’ das crianças. Assim, higienizam-se os discursos. Talvez seja mais estratégico para o conjunto de atores envolvidos com o tema da diversidade sexual e de gênero lidar com um ‘jovem’, que no senso comum está mais próximo da vida adulta do que o ‘adolescente’, mais facilmente ligado à infância. Assim, na Campanha desenvolvida pela ABGLT ‘Eu apoio o Kit Escola sem Homofobia’ ressalta-se: precisamos da manifestação de seu apoio para a disponibilização do kit de materiais do projeto Escola Sem Homofobia para profissionais de educação e *estudantes do ensino médio*.” (LEITE, 2012, p.11)

Aqui fica bastante evidente a disputa em torno de dois significantes flutuantes: juventude e infância. Enquanto xs defensorxs tentavam ligar o debate em torno da “juventude” como sendo o público alvo do projeto, xs opositorxs tentavam direcionar para a “infância” como ficou claro nas diversas falas de deputadx e reportagens contrárias ao material<sup>60</sup>. Indo nesta mesma direção, no ápice dos confrontos, xs defensorxs do projeto silenciaram que esta e outras ações do Brasil Sem Homofobia incluíam os anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos), enfatizando que ele era direcionado ao Ensino Médio. O pano de fundo na disputa entre adotar um termo ou outro era aproximar ou afastar do projeto uma possível “sexualização das crianças” (VITAL DA CUNHA, 2012, p.128).

Na mesma semana em que ocorreu a distribuição dos panfletos produzidos por Bolsonaro, foi realizada uma sessão da Comissão de Direitos Humanos do Senado Federal que tinha como pauta discutir um substitutivo ao PLC 122/2006<sup>61</sup>

<sup>60</sup> Como exemplos de tais falas já citadas, ver páginas 67, 68 e 69 onde em um pronunciamento no plenário da câmara, o deputado Jair Bolsonaro (PP-RJ) chama a atenção para a idade das “crianças”, “garotada”. Também na página 69, em entrevista para Vital da Cunha, a assessora jurídica da FPE, Damares Alves aponta para a pouca idade do suposto público alvo do material do MEC.

<sup>61</sup> De acordo com VITAL DA CUNHA “o Projeto de lei complementar 122/2006 (PLC 122/2006), proposto pela então deputada federal Iara Bernardi (Pt-sP) em 2001, passou por várias modificações nos doze anos em que tramita no congresso nacional. A proposição, que se encontra

que amplamente ficou conhecido entre xs defensorxs como uma tentativa de criminalizar a homofobia, e pelxs opositorxs como uma tentativa por parte do ativismo LGBT de censurar qualquer crítica à população LGBT e por isso apelidado pela bancada religiosa como “Lei da Mordança” ou simplesmente “mordança gay”. Nesta ocasião, o senador Mago Malta (PR–ES), integrante da Frente Parlamentar em Defesa da Família, acompanhando o deputado Bolsonaro e várixs outrxs parlamentares da FPE, protestou:

Quem não der emprego para homossexual vai preso. Se demitir, vai preso. Se não admitir e não aceitar gesto afetivo, também tem cadeia. Estavam tentando criar um império homossexual no Brasil. O que eles requeriam nesse projeto não estava no estatuto do idoso, nem do índio e ninguém faz opção por ser idoso, por ser índio (Correio Braziliense – 13/05/2011)

No meio de toda esta discussão um outro embate, desta vez entre Governo e a oposição, cruzou e se sobrepôs às discussões envolvendo a distribuição ou não do material educativo às escolas públicas pelo MEC. O então ministro da Casa Civil, Antônio Palocci, foi alvo de denúncias de uma reportagem do jornal Folha de S.Paulo no dia 15 de maio de 2011. O patrimônio do ministro teria crescido muito no período entre 2006 e 2010, período em que foi eleito deputado federal pelo Partidos dos Trabalhadores de São Paulo<sup>62</sup>. Nos dias subsequentes, PSDB, PPS, DEM e PSOL (partidos de oposição ao Governo Federal do PT) passaram a se mobilizar e a buscar apoios para que o ministro fosse convocado pelo Congresso Nacional para explicar o crescimento do seu patrimônio.

---

na comissão de direitos Humanos do senado Federal, em sua versão mais recente prevê a ampliação da lei nº 7.716, de 1989, conhecida como lei do Racismo, que define os crimes por discriminação de raça, cor, religião e procedência nacional, incluindo a criminalização da homofobia em todos os seus artigos. Além disso, inclui esta discriminação/violência no artigo do código Penal que versa sobre a injúria Racial, como também em um artigo da consolidação das leis de trabalho (CLT) que trata sobre discriminação sexual no trabalho. (...) Parlamentares cristãos alegaram que o PLC 122 afeta a liberdade de crença e expressão religiosa, principalmente no artigo 20 que prevê punição para quem “praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião, procedência nacional, gênero, sexo, orientação sexual e identidade de gênero”. A senadora Marta Suplicy, em resposta à bancada evangélica e católica, acrescentou a seguinte emenda ao Projeto: “o disposto no caput deste artigo não se aplica à manifestação pacífica de pensamento decorrente de atos de fé, fundada na liberdade de consciência e de crença de que trata o inciso VI do art. 5º da constituição Federal”. A emenda da senadora foi interpretada, sobretudo por setores do movimento LGBT, como uma forma de ceder às pressões da bancada cristã” (2012, p.130).

<sup>62</sup> Em 2010 Palocci também coordenou a campanha da então candidata Dilma à Presidência da República e era considerado peça chave na articulação do governo recém empossado.

No dia 17 de maio de 2011<sup>63</sup>, mesmo dia em que PSDB, DEM e PPS começaram a se movimentar para que Palocci fosse convocado para se explicar publicamente, o deputado Anthony Garotinho (PR-RJ)<sup>64</sup>, então vice-presidente da FPE, veio a público anunciar que os membros desta frente parlamentar não votariam mais nada e iriam obstruir o plenário até que o governo recolhesse o material do MEC. Para justificar a suposta chantagem que a bancada religiosa fazia com o Governo da Presidenta Dilma, Garotinho chegou a afirmar que o material do MEC ensinava a fazer sexo anal. O texto a seguir é parte da coluna de Ricardo Noblat no site do jornal O Globo:

Vice-presidente da Frente Parlamentar Evangélica, o deputado Anthony Garotinho (PR-RJ) disse nesta terça-feira que a bancada evangélica [...], não votará “nada”, nenhum projeto na Câmara, até que o governo recolha os vídeos anti-homofobia. [...] “Esses livros ensinam inclusive a fazer sexo anal”, disse. “Não se vota nada enquanto não se recolher esse absurdo”, completou. (Ricardo Noblat – O Globo – 18/05/2011).

No dia seguinte, 18 de maio de 2011, o ministro da Educação da época, Fernando Haddad<sup>65</sup>, em encontro com parlamentares da bancada religiosa, reforçou a ideia que estariam espalhando informações falsas sobre o material que tinha acabado de chegar ao MEC e, portanto, ainda não estava pronto nem tinha sido distribuído. Em reportagem da revista Carta Capital, Haddad afirmou: “A partir desse momento, o material é submetido à comissão de publicação e essa etapa ainda não foi feita. A partir de agora, o debate é interno no Ministério da Educação” (Site da Carta Capital – 18/05/2011).

Em pronunciamento no plenário da Câmara após o encontro com Haddad, o deputado Jeferson Campos (PSB-SP), membro da FPE afirmou:

Hoje tivemos uma reunião com o Ministro Fernando Haddad. A Frente Parlamentar Evangélica, a Frente Parlamentar da Família e a Frente Católica se reuniram com S.Exa. para falar sobre os *kits* sobre sexualidade que estão sendo distribuídos nas escolas. O Ministro Haddad nos deu a garantia de que o referido *kit* ainda não foi aprovado pelo Ministério da

---

<sup>63</sup> A data de 17 de maio é o dia internacional da luta contra a homofobia desde 1990 quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) excluiu a homossexualidade do seu cadastro internacional de doenças (CID). Até então o CID a tratava como um transtorno mental.

<sup>64</sup> O Partido da República (PR) fazia parte da base aliada do Governo Federal.

<sup>65</sup> Em 2012 Fernando Haddad foi eleito Prefeito da cidade de São Paulo pelo Partido dos Trabalhadores. Durante a campanha, seus adversários se utilizaram da polêmica entorno do Kit anti-homofobia do MEC para atacá-lo.



Educação, que apenas a ONG responsável por esse trabalho lhe entregou o material. E nós, dessas Frentes Parlamentares, e mais aqueles que desejarem estamos convidados para discutir o referido *kit*, porque uma coisa é informar, outra coisa é tentar induzir uma criança, um adolescente em fase de sua formação intelectual a fazer suas escolhas. [...] O Ministro Fernando Haddad nos garantiu, hoje, que nós vamos participar da discussão desse assunto, e acreditamos na boa vontade de S.Exa. Que isso seja realidade.<sup>66</sup>

Quando no discurso acima o deputado afirma que “uma coisa é informar, outra coisa é tentar induzir uma criança [...] a fazer sua escolha”, além da disputa discursiva de afirmar que o projeto era voltado para crianças, enquanto xs defensorxs defendiam que era voltado para a juventude, talvez ele tenha se referido à uma das cenas finais do curta “Probabilidade”. Na cena, Leonardo, o personagem principal, faz uma leitura de seus desejos por garotas e garotos e conclui afirmando que ao se atrair pelos dois sexos “a probabilidade de encontrar alguém por quem sentisse atração era quase 50% maior” tendo assim “duas vezes mais chances de encontrar alguém”. Em um contexto menos tencionado é provável que uma fala como esta não gerasse tantas discussões a ponto de contribuir para travar os debates e votações de todos os outros temas relevantes para o país no Senado e na Câmara dos Deputados, e fosse apenas uma questão de lógica matemática. Provavelmente xs organizadorxs deste vídeo específico tenham tido uma desatenção parecida com a do secretário da SECAD, André Lázaro, ou subestimado o poder de repercussão negativa que xs adversárixs deste tipo de projeto poderiam gerar.

Em reportagem da Folha de S.Paulo do dia 18 de maio de 2011 foi repercutido o encontro do Ministro da Educação com a bancada religiosa com a chamada “MEC nega ter distribuído Kit Gay e diz que material pode mudar”. Nela lê-se:

O ministro foi chamado hoje às pressas para explicar o kit para as bancadas religiosas da Câmara que haviam anunciado ontem que ‘não votariam’ nenhuma matéria caso o material não fosse recolhido. Parlamentares da bancada evangélica sustentam que o material já está sendo divulgado. [...]O ministro disse à Folha que o material que não seria do MEC contém cenas de sexo explícito. Na reunião, deputados mostraram uma cartilha que tem o símbolo do MEC que fala, por exemplo, de masturbação e ainda uma cartilha com símbolo do Ministério da Saúde com ilustrações com cenas de sexo entre dois homens. [...] O material que vi circulando aqui [Congresso] não é do ministério. (Folha de S. Paulo – 18/05/2011)

---

<sup>66</sup> Disponível em: <http://www.camara.gov.br/internet/sitaqweb/>. Acesso em 14 de maio de 2014.

Aqui, infiro que: 1) a bancada religiosa tem o poder de “chamar as pressas” um Ministro do Estado brasileiro; 2) a imprensa, mesmo os órgãos que tradicionalmente fazem uma cobertura favorável à temática, como a Folha de S. Paulo, passaram a se referir ao material do MEC também como “Kit gay”, ou seja, adotaram o termo utilizado por quem atacava a iniciativa do MEC; 3) o material que membros da bancada religiosa acusam de pertencer ao produzido pelo MEC teria cenas de sexo explícito e cartilha onde aparecem dois homens fazendo sexo. O que é perceptível sobre este último ponto, é que não se referiam ao mesmo material que já descrevemos neste trabalho – o que o próprio Haddad afirma na reportagem – basta saber se fizeram de forma induzida ou de forma deliberada para aumentar ainda mais a polêmica.

Na reportagem do dia seguinte do jornal O Globo, intitulada “Haddad afirmou que o Ministério da Educação não vai alterar conteúdo de kit anti-homofobia”, foi repercutida a participação do Ministro no programa de rádio “Bom dia, Ministro”. Além de ter afirmado que não havia garantia que haveria mudanças no material educativo, Haddad fez uma defesa do projeto e lembrou que a educação é um direito de todos:

Não há nada programado nesse sentido (de alterações no material). Anteontem (terça-feira) houve a entrega do material encomendado que visa a combater a violência contra homossexuais nas escolas públicas do país. A violência contra esse público é muito grande, a quantidade de assassinatos tem inclusive aumentado, e a educação é um direito de todos os brasileiros, independentemente de cor, crença religiosa ou orientação sexual. Todo jovem, criança ou adulto tem direito a se educar. Os estabelecimentos públicos têm que estar preparados para receber essas pessoas, orientá-las e apoiá-las [...] .Nós continuaremos com a nossa política de combate a qualquer forma de preconceito para que as pessoas tenham um ambiente acolhedor na escola pública (O GLOBO – 19/05/2011).

A reação da bancada religiosa e da mídia contrária à distribuição do material foi rápida e intensa. Nos dias 19 e 20 de maio de 2011, o “Jornal da Record”, telejornal da TV Record<sup>67</sup> transmitido em horário nobre, vinculou duas reportagens, a primeira de 4 minutos e 37 segundos<sup>68</sup> e a segunda de 3 minutos e 09 segundos<sup>69</sup>.

---

<sup>67</sup> A emissora pertence ao bispo Edir Macedo, autoridade máxima da Igreja Universal do Reino de Deus.

<sup>68</sup> Disponível em: <http://noticias.r7.com/educacao/noticias/cresce-repercussao-negativa-contr-kit-anti-homofobia-20110519.html>

Na primeira, a chamada dos apresentadores na bancada era: “Só aumenta a rejeição ao material com conteúdo homossexual que o Ministério da Educação quer distribuir nas escolas”. No início da matéria, a repórter Maria Ferri afirma que em uma reunião do Conselho Nacional de Educação o Ministro Fernando Haddad não comentou “a péssima repercussão causada pela ideia de distribuir o chamado kit gay em 6 mil escolas de todo o país” e apontou que, apesar do encontro com a bancada religiosa, o Ministro não prometeu modificar o material dos vídeos mesmo com a “enorme rejeição da sociedade”.

A reportagem continua afirmando que para alguns parlamentares o “kit gay esconde, na verdade, uma propaganda homossexual que pode ser extremamente prejudicial para a formação de toda uma geração”. Enquanto se ouvia esta informação a câmera mostrava um imagem onde aparecia dois meninos aparentando ter menos de 8 anos se beijando com o seguinte texto “ninguém nasce homofóbico”. Mas isto era parte de uma mensagem contida na imagem, onde há em letras menores “homofobia se aprende, sexualidade não”. No contexto da reportagem, pode dar a entender que este material fazia parte do material do MEC, o que não procedia.

Nas cenas seguintes, várixs parlamentares ligadxs à bancada religiosa deram suas opiniões sobre esta medida do Escola Sem Homofobia. O deputado Lincoln Portela (PR-MG), líder do partido na Câmara do Deputados e membro da FPE pela Igreja Batista, comparou as medidas do programa do MEC com as de um médico tratando de uma doença: “a dosagem do remédio está muito forte para o doente”. Em seguida ele afirma que haveria uma grande rejeição dos pais nas escolas. Na sequência apareceu o deputado Luciano de Castro (PR-RR), onde afirmou que “nós católicos devemos também acompanhar, devemos estar atentos, devemos ser vigilantes para que os excessos não sejam cometidos”. Em seguida o deputado Vitor Paulo (PRB-RJ), líder do partido na Câmara e integrante da FPE ligado à Igreja Universal do Reino de Deus afirmou que “uma coisa é a homofobia, que nós somos contra. Outra coisa é divulgação de material dessa natureza para servir como base para formação de crianças e jovens no Brasil”. Mais uma parlamentar da FPE foi ouvida na reportagem, a deputada Liliam Sá (PR-RJ) ligada a Igreja Presbiteriana

---

<sup>69</sup> Disponível em <http://noticias.r7.com/videos/comentario-de-ex-secretario-do-mec-sobre-kit-gay-causa-indignacao/idmedia/f61371d6bf04dc4fbc608efcc81b4cc1.html>. Acesso em 14 de maio de 2014.

que afirmou: “o vídeo fala que o rapaz estava em dúvida. Ele tinha uma namorada e sentiu atração pelo colega. Então ali ensina que ele deve ficar com as duas, que é tudo igual. Isso é promiscuidade. A família brasileira não merece isso”.

A reportagem também fez referência aos dados do último censo do IBGE para reforçar o tom crítico da reportagem. Afirmou que dos 37 milhões de casais existentes no país, só 60 mil seriam formados por homossexuais. Assim, segundo a reportagem, para os críticos ao material os vídeos deste serviriam apenas para “propagandear o comportamento de uma minoria” e que “a imensa maioria das famílias brasileiras pratica valores bem diferentes”. Na sequência apareceram um pai e uma especialista dando seus depoimentos onde criticaram a iniciativa. Já na parte final, a repórter afirmou que xs próprixs técnicxs ficaram três meses discutindo se haveria ou não um beijo homossexual no material. Aparece então o secretário da SECAD, André Lázaro, fazendo a brincadeira que gerou tanta polêmica. Uma outra repórter, Natália Leite, apareceu tentando fazer contato com umas das instituições responsáveis, a ECOS, mas não teria conseguido tal contato.

Na edição do dia seguinte, 20 de maio de 2011, xs apresentadorxs deram a seguinte chamada: “Indignação! Foi com esse sentimento que os brasileiros ouviram as declarações do ex-secretário do Ministério da Educação exibidas ontem aqui”<sup>70</sup>. O texto do repórter Emerson Ramos se referiu à brincadeira de André Lázaro, como tendo sido “uma fala debochada” ao “explicar para os parlamentares como ele e outros funcionários pensaram e produziram o chamado kit gay” para em seguida afirmar que tal fala teve “uma péssima repercussão em todo país”. Classificou também a maneira como foi tratado “um tema tão importante para a formação dos jovens” de “desrespeitosa”, para em seguida, mais uma vez, exibir o trecho da fala do secretário onde ele fez a brincadeira. Na sequência, “pais de alunos” deram suas opiniões à fala do secretário (todas negativas), não necessariamente ao projeto ou ao objetivo do projeto. Logo depois, mais “pais de alunos” e especialistas se posicionam contra o projeto. A Presidenta da Associação Brasileira de Psicopedagogia na época, Quézia Bombonato, chamou a atenção para esta iniciativa do MEC pois o material poderia estimular a homofobia ao invés de combatê-la. Já no final da reportagem, o repórter afirmou que não foi só a “chacota” do secretário que chamou a atenção, mas o fato do MEC “estar estudando a

---

<sup>70</sup> Referência à brincadeira feita por André Lázaro e já analisada neste trabalho.

liberação deste conteúdo para o Ensino Fundamental, ou seja, criança de 7 a 10 anos teriam acesso a este material”.

O que chama a atenção em ambas reportagens é a ausência total do contraditório, ou seja, falas de parlamentares, especialistas e responsáveis de alunxs que fossem favoráveis ao material e ao projeto. Além disso, o final da segunda reportagem, se mostrou bastante alinhado com um dos principais argumentos utilizados por um dos mais destacados adversários do projeto, o deputado Jair Bolsonaro. Em diversas falas apontadas aqui, o deputado também afirmou que este material seria direcionado para crianças de 7 a 10 anos.

O argumento apresentado pela psicopedagoga, Quézia Bombonato, ou seja, que este material acabaria aumentando o preconceito e a discriminação em relação à população LGBT, também apareceu em reportagem do jornal Folha Universal, publicação ligada à IURD. Mas o efeito inverso ao esperado pelos organizadores do material aconteceria não tanto pelxs alunxs entrarem em contato com o material, mas pelo falta de preparo dxs professorxs:

Outra pesquisa realizada pela UNESCO em 13 capitais brasileiras e no Distrito Federal, no âmbito do Ensino Fundamental e Médio, constatou que 30,5% dos professores em Belém (PA) e 47,9% dos professores em Vitória (ES), declaram não saber como abordar os temas relativos à homossexualidade em sala de aula. (Folha Universal – 22/05/2011)

O argumento acima é posto como um impeditivo para que se adotem tais medidas no âmbito das escolas públicas, mas pode ser igualmente um argumento para que se incentive a proposta do MEC. Se xs professorxs não estão preparados e se existência de um ambiente homofóbico nas escolas é constatado por diversas pesquisas, isto, ao contrário, poderia reforçar a importância da iniciativa dos envolvidos no programa Escola Sem Homofobia acerca desta intervenção (a distribuição do kit para auxiliar xs professorxs) no ambiente escolar.

A ideia segundo a qual a população LGBT estaria exigindo ter mais direitos que o restante da população também foi utilizada pelxs opositorxs do projeto, como o jurista Ives Gandra Martins. Segundo ele, o programa

pode ser visto como uma concessão de privilégios aos gays, bissexuais, travestis e transexuais. [...] não há como se exigir um tratamento diferenciado a essa minoria, se todas as garantidas estão asseguradas na Constituição. [...] acho que é melhor a escola ensinar e discutir valores com seus estudantes (Folha Universal – 22/05/2011).

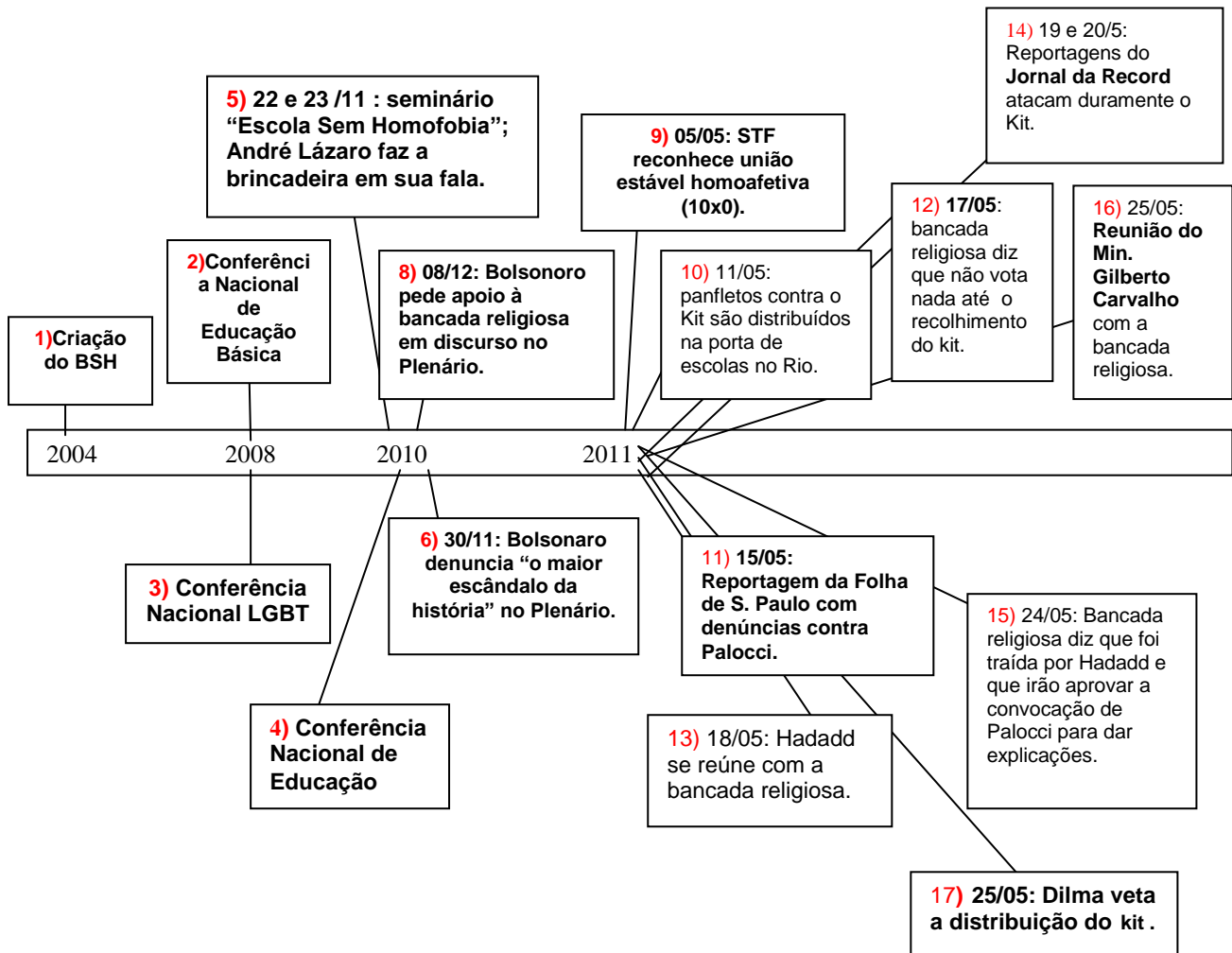
No dia 24 de maio, em pronunciamento no plenário da Câmara dos Deputados, o deputado e presidente da FPE João Campos (PSDB-GO) anunciou o que a bancada religiosa tinha tomado uma decisão:

Sr. Presidente [da Câmara dos Deputados], em nome da Frente Parlamentar Evangélica e da Bancada Católica, eu quero informar que, na semana passada, de forma conjunta, nós adotamos um procedimento nesta Casa de obstruir as votações, àquele tempo em função de termos assumido aqui a defesa da família brasileira, de valores, de princípios, tendo principalmente como referência o *'kit gay'*, produzido pelo Ministério da Educação. O Líder do Governo nesta Casa aqui convocou o Ministro da Educação, Fernando Haddad, para se reunir conosco. Reunimo-nos e assumimos um compromisso. Todavia, o Ministro mentiu, não honrou o compromisso, desconversou e perdeu a nossa confiança e a da sociedade brasileira. Por isso, Sr. Presidente, a Bancada Católica, a Frente Parlamentar Evangélica, a Frente da Família, reunidas agora à tarde, tomaram algumas decisões que eu gostaria de dar conhecimento a esta Casa. Por exemplo, após a votação do Código Florestal, nós vamos obstruir a votação de qualquer matéria nesta Casa. Amanhã, iremos articular a aprovação de requerimento que convoque o Ministro Palocci a vir a esta Casa para esclarecer aquilo que é de interesse da sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, iremos endereçar um requerimento à Presidenta Dilma pedindo a exoneração do Ministro Haddad [...] Não se pode permitir que o dinheiro público seja utilizado para impor o comportamento de uma minoria à maioria do Brasil. Nós estamos vivendo o Estado Democrático de Direito. E V. Exa. receberá ainda hoje um requerimento propondo a convocação de uma Comissão Geral neste plenário para discutirmos o *'kit gay'* e outros materiais que estão sendo produzidos pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos e pelo Ministério da Saúde, que vão de forma contrária à formação da família brasileira. Sr. Presidente, são essas nossas posições em defesa da família. [...] Na semana passada, aceitamos discutir o conteúdo do material. Agora, nem isso, já que o Ministro e o Governo não honraram a palavra. Agora, nós não aceitamos que o *'kit gay'*, que umas cartilhas produzidas pelo Ministério da Saúde, outras produzidas pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos, mas que ofendem as famílias, os bons valores, os bons costumes, sejam distribuídos. Desta forma, Sr. Presidente, eu quero finalizar dizendo que essa é uma posição da Frente Parlamentar Evangélica, da Frente Parlamentar em Defesa da Família, presidida pelo Senador Magno Malta, e da Bancada Católica, coordenada nesta Casa pelo Exmo. Sr. Deputado Eros, de Minas Gerais, que está postado aqui ao meu lado. De forma conjunta, foram tomadas essas decisões. A família brasileira sabe que tem voz nesta Casa. Muito obrigado.”

No mesmo dia um outro representante da bancada religiosa, desta vez no Senado, se pronunciou. O senador Magno Malta (PR-ES) afirmou:

Agora, presidindo a Frente Parlamentar da Família, penso que vivemos um momento absolutamente sofrido, porque uma minoria barulhenta tenta se sobrepor a uma maioria absoluta deste País, uma maioria de famílias que acreditam em princípios de família como Deus assim a constituiu, macho e

fêmea, homem e mulher, pai e mãe [...] esse *kit* homossexual nas escolas fará das escolas do Brasil verdadeiras academias de homossexuais.



No mesmo dia, foi agendada uma reunião de representantes deste grupo com o Ministro-Chefe da Secretaria-Geral da Presidência da República, Gilberto Carvalho, para a manhã seguinte. Após a reunião, na tarde do dia 25 de maio de 2011, o deputado pastor Marco Feliciano (PSC-SP), membro da FPE e da FPDF, fez um pronunciamento no plenário da Câmara:

[...] eleito por um grupo segmentar da sociedade, senti a tensão de tudo o que tem acontecido no País. Com base na decisão do Supremo Tribunal Federal sobre a união estável homoafetiva; partindo para o desarquivamento do PL nº 122 no Senado Federal; na sequência, a polêmica em relação ao *kit* anti-homofobia pelo MEC, tudo isso fez com que as bancadas evangélica e católica sofressem uma pressão muito grande. Sentimos também o descaso do Ministro da Educação, Fernando Haddad, que nos recebeu e declinou de todas as suas palavras. Hoje pela manhã, porém, para minha surpresa e alegria, fiz-me valer do mandato de Deputado Federal numa reunião a convite do Sr. Gilberto Carvalho, Ministro-Chefe da Secretaria-Geral da Presidência da República, e ouvimos da boca de S.Exa. o pensamento da Presidente Dilma Rousseff, que disse que, no momento em que esteve com o *kit* em mãos, ela também sentiu repulsa e achou que aquilo não deveria ser feito. [...] Hoje quero deixar aqui meus votos de agradecimento a nossa Presidente, que com muito carinho recebeu, por meio do seu representante direto, a bancada evangélica e fez jus às suas promessas. Esperamos que tudo seja cumprido [...]. Trata-se de uma luta pela família, pelo que é ético e pelo que é moral.”

Na mesma sessão, o deputado Eros Biondi (PTB-MG) membro da PPC, que também tinha participado da reunião com o Ministro Gilberto Carvalho, afirmou que “muito mais do que lutar contra a homofobia ou qualquer preconceito, que também é nossa luta, esse material estimula, confunde e até mesmo faz apologia ao homossexualismo na infância e na adolescência”.

#### 4.3 O Veto

Após meses de muita polêmica, pressionada pela bancada religiosa que ameaçava apoiar a convocação do então Ministro da Casa Civil, Antônio Palocci para dar explicações sobre o seu enriquecimento como consultor e trancar a pauta da Câmara e do Senado, no dia 25 de maio de 2011, a Presidenta Dilma Rousseff ordenou que o MEC suspendesse a distribuição do material educativo nas escolas públicas brasileiras.



A partir do veto, se delineou ainda mais as articulações contrárias e favoráveis ao projeto do MEC. O deputado pastor Roberto Lucena (PV-SP) também membro da FPE e da FPDF em pronunciamento no plenário da Câmara após o veto da Presidenta Dilma agradeceu às contribuições do deputado Jair Bolsonaro (PP-RJ):

Quero fazer também justiça ao Deputado Jair Bolsonaro, que durante esses últimos meses tem sido quase que uma voz solitária nesta Casa, alertando para os perigos e problemas que estavam contidos nesse material. Finalmente, ele conseguiu ser ouvido, conseguiu sensibilizar a bancada católica, a bancada evangélica, a Frente da Família, e todas essas Frentes, juntas, unidas, em defesa da família, em defesa da criança brasileira, conseguiram sensibilizar o Governo.”

Neste dia, ninguém que representasse o Governo e que fosse favorável ao material ou que apoiasse a distribuição dos materiais nas escolas se pronunciou nos plenários da Câmara ou do Senado. Somente no 27, a deputada Erika Kokay (PT-DF) fez um pronunciamento no plenário:

Nós temos presenciado diversos assassinatos, agressões aos homossexuais no nosso País. Se é correta ou não correta, mas se é legítima a interpretação de alguns Parlamentares de que esse *kit* tinha equívocos, não é isso que justifica a ausência de outro material confeccionado pelo Governo. Se o Governo tem um programa chamado Brasil sem Homofobia, cabe ao Governo dar consequência a esse programa, e não apenas suspendê-lo.

Além de terem conseguido o veto da Presidenta Dilma em relação à produção e distribuição deste material educativo do MEC, a bancada religiosa fez um acordo com o Governo Federal para que seus/ suas representantes sejam ouvidxs em todas as iniciativas governamentais que tratassem das “questões de costumes” e “comportamentais”.

No dia 26 a Presidenta falou diretamente para funcionárixs da imprensa sobre ter assistido ou não aos vídeos do material do MEC e sobre o veto:

O governo defende a educação e também a luta contra as práticas homofóbicas.No entanto, o governo não, não vai ser permitido a nenhum órgão do governo fazer propaganda de opções sexuais. Nem, de nenhuma forma, podemos interferir na vida privada das pessoas. Agora, o governo pode, sim, fazer uma educação de que é necessário respeitar a diferença e que você não pode exercer práticas violentas contra aqueles que são diferentes de você. Eu não concordo com o kit porque eu não acho que faça a defesa de práticas não homofóbicas. [...] Eu não assisti aos vídeos todos. Um pedaço que eu vi na televisão, passado por vocês, eu não concordo

com ele. Agora, esta é uma questão que o governo vai revisar. Não haverá autorização para esse tipo de política, de defesa de A, B, C ou D. Agora, nós lutamos contra a homofobia.<sup>71</sup>

Nota-se nitidamente um discurso confuso onde ao mesmo tempo que afirma o combate à homofobia, afirma também que proibiu a distribuição do material educativo do MEC que iria ao encontro a este objetivo, mesmo sem ter visto o material na íntegra. Também não ficou claro se a Presidenta assistiu a uma parte dos vídeos que de fato faziam parte do material ou vídeos outros que os opositorxs do projeto diziam fazer parte. O próprio Ministro da Educação, Fernando Haddad, afirmou que chegou “a ver um material voltado para um público totalmente específico, profissionais do sexo, na mão de um deputado que dizia que o MEC ia distribuir aquilo para crianças de seis anos” (Correio Braziliense – 27/05/2011)<sup>72</sup>.

Em entrevista a Christina Vital e Paulo Victor Lopes no dia 02 de julho de 2012, o deputado Jean Wyllys (PSOL-RJ), reforçou a fala do Ministro:

Eles [os deputados contrários] começaram simplesmente a dizer que o material ensinava as crianças de cinco, seis anos, a fazerem sexo anal, a escolherem um parceiro. E era um material que eles conseguiram de um Programa de Redução de Danos entre usuários de drogas injetáveis, voltados para travestis e transexuais. Então, um material de redução de danos de usuário de drogas injetáveis, para travestis e transexuais da noite, têm uma linguagem, que é desse povo, então, é, quando essa linguagem, desse material, foi apresentada como se fosse o material da escola, do projeto ‘Escola Sem Homofobia’. É óbvio que os pais não vão querer que o filho leia um material daquele (VITAL DA CUNHA, 2012, p. 146).

Ao afirmar também que “de nenhuma forma, podemos interferir na vida privada das pessoas”, a Presidenta deixou transparecer que não entrou em contato com os materiais, já que segundo os produtorxs todos os materiais (vídeos, cartaz, caderno, carta de apresentação e os boletins) não tinham este objetivo. Nesta entrevista coletiva, a Presidenta também não mencionou a pressão da bancada religiosa ou mesmo a utilização do material do MEC como “moeda de troca”, ou seja, suspendia-se a distribuição e em troca a bancada religiosa não apoiaria a convocação do Ministro Palocci para se explicar no Congresso Nacional.

---

<sup>71</sup> Disponível em : [http://www.youtube.com/watch?v=Ex\\_pZov3HfY](http://www.youtube.com/watch?v=Ex_pZov3HfY). Acesso em 24 de maio de 2014.

<sup>72</sup> Disponível em: [http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica-brasil-economia/2011/05/27/internas\\_polbraeco,254163/kit-contra-a-homofobiaso-sera-aprovado-com-o-aval-do-planalto.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica-brasil-economia/2011/05/27/internas_polbraeco,254163/kit-contra-a-homofobiaso-sera-aprovado-com-o-aval-do-planalto.shtml). Acesso em: 24 de maio de 2014.

Já o deputado pastor Marco Feliciano (PSC-SP) afirmou abertamente em uma reportagem do jornal Folha de S. Paulo publicada no mesmo dia da entrevista coletiva de Dilma que houve uma “moeda de troca”.

A convocação do ministro Antonio Palocci (Casa Civil) para prestar explicações sobre a multiplicação de seu patrimônio, revelada pela Folha, deixou de ser ameaça unânime da bancada religiosa ao governo. [...] O afrouxamento na posição dos religiosos quanto à necessidade de Palocci se explicar aconteceu depois que a presidente Dilma Rousseff (PT) suspendeu a distribuição dos materiais (cartilhas e vídeos) do kit anti-homofobia, do MEC (Ministério da Educação). Feliciano admitiu nesta quinta-feira em Ribeirão Preto (313 km de SP) que Palocci estava na mira dos religiosos como uma "moeda de troca" na disputa contra o ministro da Educação, Fernando Haddad, que prometia a distribuição do kit. "Naquele momento, todos nós, evangélicos e católicos, tínhamos uma posição firmada sobre isso [convocação de Palocci]", disse. Depois do recuo do governo, segundo Feliciano, o grupo de religiosos já não é mais tão rígido sobre o assunto. "Agora, essa é uma decisão de foro íntimo. Se tivermos de assinar a convocação de Palocci, cada deputado decidirá conforme sua consciência".<sup>73</sup>

Na entrevista citada acima, Jean Wyllys também afirma que houve “barganha” no episódio do veto presidencial:

Então, a ameaça de levar Palocci desestabilizava essa base do Governo e foram os próprios deputados da base do Governo, do PP, do PR e do PSC, que estão na sua maioria na bancada evangélica, que foram lá e fizeram a barganha. [...] Então, eles falaram: a gente impede que ele vá, desde que o projeto ‘Escola Sem Homofobia’ seja derrubado. E aí o acordo é: Bom, nós já temos o material suficiente pra você justificar o porquê que você está derrubando o projeto ‘Escola Sem Homofobia’. Não vai dizer em público que é por causa do Palocci, embora toda a imprensa soubesse que era isso, todos nós lá soubéssemos que era isso, mas ela tinha um argumento pra justificar, pra dizer, que não era o Palocci, que o argumento era o material (p.147).

Vale ressaltar que os atores sociais que defendiam o material educativo e sua distribuição ganharam muito mais espaço para suas falas somente após o veto presidencial. A polêmica continuou na imprensa nos dias que se seguiram ao veto. Em matéria do jornal Folha Universal, suas reportagens, a atuação do PRB e do grupo Record são apresentados como tendo sido fundamentais para a suspensão da distribuição do material educativo. Na capa da edição 999 lê-se a manchete:

---

<sup>73</sup> Disponível em:  
[http://www.arenapolisnews.com.br/noticia/64172/Convocacao\\_de\\_Palocci\\_vira\\_decisao\\_pessoal\\_pra\\_bancada\\_religiosa\\_](http://www.arenapolisnews.com.br/noticia/64172/Convocacao_de_Palocci_vira_decisao_pessoal_pra_bancada_religiosa_). Acesso em: 24 de maio de 2014.

Nº 999  
De 29 de maio a  
4 de junho de 2011  
EDIÇÃO NACIONAL  
**2.400.250**  
EXEMPLARES

# Folha Universal

DESDE  
1992

www.folhauniversal.com.br

## GOVERNO DERRUBA "KIT GAY"

Após mobilização do PRB, a indignação da sociedade e reportagens da **Folha Universal** e do Grupo Record, o Governo determinou o cancelamento de cartilhas e vídeos em defesa do homossexualismo



pág. 18

Na mesma entrevista à Vital da Cunha e Lopes, o deputado Jean Wyllys (PSOL-RJ), reforçou a importância da cobertura jornalística do grupo ligado à IURD (Folha Universal, TV Record, portal R7) para o desenrolar dos fatos:

[...] a gente fez uma corrida pra tentar desmentir isso, de ir pra Tribuna e dizer que aquele material não era o material, só que setores da imprensa já tinham comprado essa versão, em especial, a Rede Record. Foi quem mais deu espaço a esses deputados. [...] Então, a matéria da Record repercutiu muito nas redes e foi produzindo uma histeria de massa, em que as pessoas não paravam para saber ou pra ver se era aquilo mesmo (p.146).

No dia da suspensão do material pelo Governo Federal, o portal G1 publicou uma reportagem cuja manchete era “‘Vai ter mais exclusão e violência’ diz líder de ONG sobre a suspensão de Kit”. A reportagem afirmou que os movimentos ligados aos homossexuais interpretaram a decisão do Governo Federal como “um retrocesso”. Nela apareceu o posicionamento de Julio Moreira, então presidente do Grupo Arco-íris, uma das principais Organizações Não Governamentais (ONGs) ligadas à defesa da população LGBT, que lamentou o posicionamento do Governo ao lado dos conservadores: “O país não pode se subjugar a vontade de apenas um setor, o mais conservador. Você só consegue diminuir o preconceito com a informação. Dessa forma, vai haver mais exclusão e violência” (G1- 25/05/2011).

Ainda nesta matéria, apareceu o posicionamento de Marcelo Gil, presidente de outra ONG ligada à população LBGT, a Ação Brotar pela Cidade e Diversidade Sexual (ABCD's) da cidade de Santo André, São Paulo. Marcelo também argumentou que a suspensão foi um retrocesso e uma forma de manter o ambiente

escolar homofóbico: “É um retrocesso na caminhada pelos direitos dos homossexuais. É também uma forma de maquiar a homofobia nas escolas” (G1-25/05/2011).

A mesma reportagem publicou na íntegra uma nota oficial da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) que ressaltou a aprovação da discussão proposta por tal material – e sua consequente distribuição – por várias instituições como a União Nacional dos Estudantes (UNE), a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), UNESCO, Conselho Federal de Psicologia, a Conferência Nacional de Educação entre outros, acusando que houve

[...]mentiras, deturpações e distorções por parte de determinados parlamentares e líderes religiosos inescrupulosos, que além de substituírem as peças do kit por outras de teor diferente com o objetivo de mobilizar a opinião pública contrária, na semana passada afirmaram que haveria cenas de sexo explícito ou de beijos lascivos nas peças audiovisuais do kit. (ABGLT, G1 – 25/05/2011)

Esta nota da ABGLT concluiu afirmando: “Ou seja, tem-se comprovado, por diversas fontes devidamente qualificadas e respeitadas, como base em informações científicas, que o material está perfeitamente adequado para o ensino médio, a que se destina” (G1 – 25/5/2011). Em reportagem do dia 12 de maio de 2011, o portal G1 publicou parte do parecer sobre o material assinado por Vicent Defourny, representante no Brasil da (UNESCO). A instituição se posicionou favoravelmente ao material, já que segundo ela, o objetivo seria:

[...] incentivar, desencadear e alimentar processos de formação continuada de profissionais de educação, tomando-se como referência as experiências que já vêm sendo implementadas no país de enfrentamento ao sofrimento de adolescentes, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e transgêneros (G1 – 12/05/2011)

Em reportagem da revista Carta Capital do dia 27 de maio de 2011 há uma pesquisa da Fundação Perseu Abramo realizada em 2009, apontando que 99% dos entrevistados declararam ter algum grau de preconceito contra pessoas LGBTs sendo que 33% afirmam ter preconceito “muito forte”. A mesma reportagem citou também uma pesquisa da UNESCO que mostrou que 28% dxs alunxs do ensino fundamental e médio do estado de São Paulo não gostariam de ter em suas classes colegas homossexuais. Desta forma, justificam a importância que tal material

educativo teria para auxiliar a criar nxs estudantes a capacidade de conviver e respeitar as diferenças, evitando inclusive práticas discriminatórias.

Na mesma edição, a revista publicou o posicionamento da ABGLT sobre o Governo Federal ter cedido à pressão da bancada religiosa e ter suspenso a distribuição do material educativo:

Um princípio básico do estado republicano está sendo ameaçado pela chantagem praticada hoje contra o governo federal pela bancada religiosa fundamentalista e seus apoiadores no Congresso Nacional [...]. Os direitos humanos de um determinado segmento da sociedade não podem, jamais, virar moeda de troca nas negociações políticas (Site da Carta Capital – 27/05/2011)

Pesquisas como as acima citadas apontam uma forte presença de uma cultura homofóbica nas escolas brasileiras. O posicionamento favorável do deputado federal Jean Wyllys (PSOL–RJ) sobre a distribuição destes materiais educativos apareceu algumas semanas antes ao veto presidencial na reportagem do portal R7 no dia 10 de maio de 2011:

[...] o deputado Jean Wyllys (PSOL-RJ), ligado ao movimento gay, diz que o material usa a educação para inibir as agressões a alunos perseguidos nas escolas. Para o kit ganhar apoio da sociedade, é preciso esclarecer as pessoas, ressalta o parlamentar.  
- O projeto valoriza a vida humana, o respeito à dignidade do outro. Se a gente pudesse apresentar para a sociedade os danos causados pelo bullying, se pudesse ter acesso a todos os crimes praticados, lesões corporais, violência, ela [a sociedade] não iria ser contra, porque estaria protegendo os seus próprios filhos (R7 – 10/05/2011).

A fala acima do deputado Jean Wyllys nos remete a uma das principais características do conceito de heteronormatividade, ou seja, de que não seriam apenas as pessoas identificadas como LGBT as beneficiadas, mas sim todo o ambiente escolar que é pautado por uma cultura e lógica heteronormativas.

Outro argumento utilizado pelxs apoiadorxs da população LGBT, é a laicidade do Estado brasileiro, o que seria uma resposta às pressões de religiosxs e políticxs ligadxs à bancada religiosa pela suspensão deste material. Na reportagem do site do jornal O Globo, no dia 30/05/2011, com a manchete “Ala do PT reage e defende a distribuição do ‘Kit anti-homofobia’” apareceu a reação do grupo do partido da Presidenta Dilma, o Partido dos Trabalhadores, ligado ao setor LGBT. A fala do coordenador nacional deste setor do partido, Julian Rodrigues, reforçou a defesa da

laicidade do Estado brasileiro: “O Brasil não cederá à chantagem de religiosos homofóbicos, que confundem templo com parlamento, que ignoram a laicidade, o pluralismo e a dignidade humana” (O Globo Online – 30/052011).

A carta aberta deste setor do PT foi publicada na íntegra nesta reportagem. Nela há outro trecho que reforça a defesa da laicidade do Estado: “[...] temos de reafirmar: o ESTADO BRASILEIRO É LAICO. Nossa Constituição traz entre seus princípios fundamentais, o combate a toda forma de discriminação, a dignidade humana e o pluralismo” (O Globo Online – 30/052011, destaque no original). Rodrigues reforçou o argumento utilizado dias antes pela ABGLT de que teria havido uma distorção da informação que estaria contida no material educativo por parte dos opositores:

Esse “kit” foi objeto de uma sórdida campanha, cheia de mentiras e distorções, que criou um sentimento de pânico moral em setores da nossa sociedade. A maior parte das pessoas que o repudiam não conhece seu conteúdo. Não há nada de inadequado, qualquer conteúdo sexual, nenhum beijo, nada, absolutamente nada que poderia atentar contra a qualidade educativa do material. (O Globo online – 30/05/2011).

Julian Rodrigues, ao responsabilizar “os religiosos homofóbicos” pela continuidade da homofobia nas escolas, adere a uma definição deste conceito que o associa a um conjunto de emoções negativas de indivíduos e grupos voltados contra a população LGBT. Assim, seu enfrentamento estaria direcionado aos sujeitos e grupos que apresentam traços homofóbicos com o intuito de minimizar tais sentimentos e atitudes negativas. Entendendo a homofobia desta forma<sup>74</sup>, desconsidera-se que ela pode ser entendida como “fenômeno social relacionado a preconceitos, discriminação e violência voltados contra quaisquer sujeitos, expressões e estilos de vida que indiquem uma transgressão ou dissintonia em relação às normas de gênero, à matriz heterossexual, à heteronormatividade” (JUNQUEIRA, 2012, p.67).

Após o veto, conforme os dias foram passando, a polêmica sobre a produção, a distribuição e o próprio veto, foi perdendo fôlego. No entanto, durante as eleições para prefeitura de São Paulo em 2012, este debate resurgiu e ganhou destaque nas

---

<sup>74</sup> Ressalto que considero que a estratégia de minimizar os sentimentos e atitudes negativos de indivíduos e grupos é válida, mas não deve ser a única forma de combater a homofobia.

campanhas dos candidatos Fernando Haddad ( PT) e José Serra ( PSDB)<sup>75</sup>. O candidato do PSDB contou para isso com o apoio de atores sociais como o deputado federal Jair Bolsonaro e o pastor Silas Malafaia. Já o Ministro Antônio Palocci, mesmo com todo o empenho do governo que negociou o projeto Escola Sem Homofobia em uma tentativa de preservá-lo, renunciou ao cargo no dia 07 de junho de 2011 pois a “continuidade do embate político poderia prejudicar suas atribuições no governo” (O Globo – 07/06/2011)<sup>76</sup>.

Pudemos acompanhar que no primeiro semestre de 2011 as disputas por significação, por fixar sentidos em torno deste material educativo do MEC foram intensas. Em um balanço geral, se por um lado os militantes e aliados da população LGBT tiveram uma importantíssima vitória com o reconhecimento por parte do STF da existência de direitos até então negados a esta parcela da população, por outro a ala mais conservadora da sociedade representada, nos embates em torno do material educativo do MEC, principalmente pela bancada religiosa, venceu a disputa. Venceu não somente na permanência da interferência de questões religiosas nas ações de um governo teórica e legalmente laico, mas também no que o deputado Jean Wyllys chamou de “jogos de verdade”, onde a versão conservadora foi predominante. O ativista Cláudio Nascimento<sup>77</sup> em entrevista à Vital da Cunha e

---

<sup>75</sup> No dia 15 de maio de 2014, a UNESCO divulgou um documento produzido por ela conjuntamente com a UNPA, UNICEF e OMS com auxílio, na edição brasileira, da Comunicação em Sexualidade (ECOS) e da Rede de Gênero e Educação em Sexualidade (REGES) intitulado “Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem”. Este documento tem como objetivo “orientar o desenvolvimento de currículos localmente adaptados” (UNESCO, 2014, p.9). Parte da imprensa se referiu a ele como uma nova “cartilha” para tratar de sexualidade com crianças a partir dos 5 anos de idade, como foi o caso de uma reportagem da TV Cultura (disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=s1FId3L22N0>, acesso em 28 mai 2014). Faço uma leitura de ações como esta da TV Cultura como sendo uma tentativa de se produzir uma polêmica parecida com a que é analisada neste trabalho. O documento na íntegra pode ser lido em [http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abou-this-office/single-view/news/orientacoes\\_tecnicas\\_de\\_educacao\\_em\\_sexualidade\\_para\\_o\\_cenario\\_brasileiro\\_topicos\\_e\\_objetivos\\_de\\_aprendizagem/#.U4XdPNJdVL7](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abou-this-office/single-view/news/orientacoes_tecnicas_de_educacao_em_sexualidade_para_o_cenario_brasileiro_topicos_e_objetivos_de_aprendizagem/#.U4XdPNJdVL7). Acesso em 28 mai 2014.

<sup>76</sup> Disponível em: <http://oglobo.globo.com/politica/palocci-pede-demissao-senadora-gleisi-hoffmann-assumira-casa-civil-2760323>. Acesso em: 24 de maio de 2014.

<sup>77</sup> Um dos ativistas do movimento LGBT mais conhecido do país. Fundou, em 1995, a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT). É membro, e já exerceu o cargo de presidente, do Grupo Arco-Íris de Cidadania LGBT, no Rio de Janeiro. Fundou a Parada do orgulho LGBT no Rio de Janeiro em 1995 e a coordenou até 2009. Em 2007 assumiu a Superintendência de Direitos Individuais, Coletivos e Difusos da Secretaria Estadual de Assistência Social e Direitos Humanos no Governo do Rio de Janeiro e a coordenação do Programa Estadual Rio Sem Homofobia, cargos que ocupa até o presente momento. Foi membro do Conselho Nacional de Combate a Discriminação da Presidência da República de 2003 a 2010. Participou da formulação, implantação e execução de leis e políticas públicas LGBT nacionais e locais, sendo coautor do Programa Brasil Sem Homofobia (2004) (VITAL; LOPES, 2012, p.209).



Lopes no dia 28 de maio de 2012, confirmou que a significação conservadora neste embate saiu hegemônica:

Mas o que eu digo é que a gente perdeu o debate também do ponto de vista midiático, do ponto de vista de comunicação, por conta também de uma estratégia, na minha opinião, equivocada de como foi conduzida a discussão do kit anti-homofobia (p.148).

Visão compartilhada ainda pelxs autorxs Christina Vital e Paulo Victor Lopes (2012) quando afirmam que as várias estratégias da ala conservadora foram utilizadas para se produzir uma determinada “preocupação pública” entorno da temática da sexualidade na escola que aliada ao escândalo do “Caso Palocci” fez o governo ceder :

a denúncia do deputado Bolsonaro e, em um segundo momento, das bancadas religiosas, a associação com a “pedofilia”, a “promiscuidade” e a imagem do “incentivo à homossexualidade” e, concluindo este esforço por pautar o tema, a vinculação sistemática dessas representações do material educativo nas diferentes mídias (tanto laicas como religiosas). Deste modo, todas as estratégias utilizadas, indo desde o uso indevido dos materiais voltados à redução de danos entre usuários de drogas até a participação de deputados e lideranças religiosas em programas de televisão de grande apelo popular, mostraram-se bastante rentáveis em termos de produção e difusão de determinada “preocupação pública” (VITAL DA CUNHA, 2012, pp.148-149).

Pelo menos dois pontos em comum havia entre estes dois grupos. Primeiro as crianças (ou xs jovens, xs estudantes) são consideradas pontos nodais para uma suposta modificação ou reprodução de uma cultura considerada tradicional (pelos que são contrários à implementação do ESH) ou homofóbica (pelos que são favoráveis ao ESH). Neste ponto outros temas se hibridizam com esta discussão como o medo de como as tecnologias da medicina poderiam contribuir para a popularização de outras formas de famílias que não somente as compostas por homens e mulheres heterossexuais, os reflexos destes novos arranjos de relacionamentos na demografia, na “essência” da cultura nacional, a pedofilia etc:

O Ministério da Educação informou, há pouco, que não vai comentar as declarações do deputado federal Jair Bolsonaro, que, em entrevista à rádio Estadão/ESPN nesta quinta-feira, disse que o MEC vai estimular o homossexualismo e “abrir as portas para pedofilia” ao distribuir um “kit gay para as escolas de primeiro grau” (Site do jornal O Globo – 31/03/2011).

---

O deputado federal João Campos (PSDB-GO) então presidente da FPE, ao discursar no plenário da Câmara dos Deputados sobre o material educativo do MEC no dia 28 de março de 2011 foi na mesma direção ao apontar que medidas como a implementação deste material educativo nas escolas é um ataque que visa “destruir os valores cristãos da família”<sup>78</sup>. Abaixo um trecho maior onde está inserida a fala anterior:

devemos reagir a essas inúmeras investidas dos que querem destruir os valores cristãos da família, e, para isso, é importante conhecermos profundamente as origens dos ataques à vida e à família. O divórcio leva à destruição da família; a liberdade sexual leva à promiscuidade; a contracepção é contrária ao surgimento de uma nova vida; a esterilização seca a fonte da vida; o aborto destrói uma vida; a pornografia arruína o ser humano; a fecundação artificial significa fazer filho sem o ato do amor. Tudo isso é contrário à vontade de Deus. Só o casamento monogâmico entre um homem e uma mulher preserva e dará continuidade à procriação.”

Um segundo ponto em comum seria o posicionamento dos dois grupos no que consideram que caberia ao Estado interferir no debate, seja para incentivar e conduzir a implementação de projetos que discutam as questões de gênero e sexualidades, neste caso específico no campo educacional, seja para impedir que projetos que envolvam estas temáticas sejam impedidas por vetos estatais de seguirem adiante. De pano de fundo temos o debate de quais práticas sexuais são (ou serão) reconhecidas pelo Estado a ponto de serem levadas para as salas de aula das escolas mantidas pelo Estado brasileiro. O senador Magno Malta (PR-ES) em um pronunciamento no Senado em 24 de maio de 2011 afirmou que “Esse *kit* homossexual nas escolas fará das escolas do Brasil verdadeiras academias de homossexuais”. Já Vicent Defourny, representante da UNESCO no Brasil, defendeu que os profissionais da educação deveriam ter cursos de formação continuada oferecido pelo governo para lidarem de uma forma mais eficaz com problemas que envolvem questões sobre as sexualidades, principalmente as LGBTs:

(...) incentivar, desencadear e alimentar processos de formação continuada de profissionais de educação, tomando-se como referência as experiências que já vêm sendo implementadas no país de enfrentamento ao sofrimento de adolescentes, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e transgêneros (G1 – 12/05/2011)

---

<sup>78</sup> Todos os discursos e pronunciamentos feitos em plenário estão disponíveis nos sites das respectivas Casas Legislativas ([www.camara.gov.br](http://www.camara.gov.br) e [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br)).

Neste embate duas cadeias de equivalências se contrapuseram. De um lado estiveram a FPE, FPDF, PPC, grupo Record de comunicação, a imensa maioria das igrejas cristãs<sup>79</sup> e destacadamente o deputado federal Jair Bolsonaro (PP-RJ) que procuraram significar a moral cristã, mais precisamente, a união heterossexual monogâmica como sendo o modelo natural, a vontade de Deus, a norma. Em contraponto a esta cadeia de equivalências estavam a UNICEF, a UNESCO, UNAIDS, ABGLT, ANTRA, ABL, as Organizações Globo e destacando-se o deputado federal Jean Wyllys (PSOL – RJ) que procuraram defender as demandas LGBTs argumentando a favor da democracia, dos direitos humanos e da laicidade do Estado brasileiro.

As demandas LGBTs, os exteriores constitutivos dos grupos cristãos, são apontadas pelos seus/suas opositorxs como ameaças a serem combatidas. Da mesma forma, para os LGBTs, as demandas da bancada religiosa e seus/suas aliadxs, são o exterior constitutivo, que devem ser combatidos. Assim, as duas articulações buscaram hegemonizar suas respectivas significações através de estereótipos. A bancada religiosa é apontada pelxs defensores dos direitos dxs LGBTs como sendo formada por fundamentalistas. Este posicionamento fica claro na nota da ABGLT lançada logo após o veto da Presidenta Dilma ao material educativo do MEC:

Um princípio básico do estado republicano está sendo ameaçado pela chantagem praticada hoje contra o governo federal pela bancada religiosa fundamentalista e seus apoiadores no Congresso Nacional (...). Os direitos humanos de um determinado segmento da sociedade não podem, jamais, virar moeda de troca nas negociações políticas (Site da Carta Capital – 27/05/2011)

Já no pronunciamento do deputado federal, presidente da FPE, João Campos (PSDB-GO), fica evidente uma tentativa de estereotipar qualquer prática não heteronormativa. Nele o deputado afirma que “se quisermos assegurar para nossos filhos um mundo melhor” é preciso “reagir” a quem quer “destruir os valores cristãos da família” e conhecer “as origens dos ataques à vida e à família” e que

---

<sup>79</sup> Há exemplos de igrejas cristãs conhecidas como igrejas inclusivas, que rompem com esta lógica condenatória das práticas LGBTs como é o caso da Igreja da Comunidade Metropolitana criada em Los Angeles em 1968 pelo pastor Troy Perry. Em 2000 foi aberta a primeira igreja desta denominação no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro. Um outro exemplo de deste tipo de igreja no Brasil é a Igreja Cristã Contemporânea. Para um estudo mais aprofundado sobre esta questão, ver NATIVIDADE 2008.

“Tudo isso é contrário à vontade de Deus. Só o casamento monogâmico entre um homem e uma mulher preserva e dará continuidade à procriação”<sup>80</sup>. São exemplos de tentativas de fixar o sentido que coloca a família formada por casais heterossexuais, monogâmicos e cristãos, como sendo o modelo a ser seguido. Desta forma, sua fala como outras já mencionadas neste sentido, entendidas aqui como um ato performativo, constrói/ reforça uma hierarquia de formas de se relacionar, onde os casais heterossexuais, monogâmicos cristão estariam no topo e todos os outros abaixo, portanto, inferiores. O exterior constitutivo, a ameaça a tais valores, a tal significação, foi materializado neste embate justamente com o material educativo do MEC que auxiliaria profissionais da educação a debaterem em sala de aula possibilidades outras de relacionamentos focados em experiências LGBTs. Seria uma ameaça, pois não seguiria a “lei natural”, a “vontade de Deus” da união entre duas pessoas ter que ocorrer necessariamente entre um homem e uma mulher, modificando assim, inclusive o que se consideraria uma família que passaria a ser entendida além da união de casais heterossexuais, a união de casais homossexuais, transexuais etc. Nota-se que os pontos nodais “família” e “valores cristãos” são sempre evocados na tentativa de hegemonizar tais estereótipos.

Bolsonaro (PP-RJ) também foi peça chave nesta articulação conservadora, já que desde o início suas falas tiveram grande repercussão. Desde quando se colocava como um combatente isolado, seus argumentos iam ao encontro aos defendidos pela bancada religiosa. Quando afirmou que “Se defender a família, os bons costumes e a religião for homofóbico, então podem continuar me chamando de homofóbico” (R7 - 13/04/2011), podemos notar grande semelhança com as falas anteriores do presidente da FPE, o deputado federal João Campos (PSDB-GO).

O caso do STF que reconheceu a união homoafetiva como válida e que portanto deveria assim ser encarada em todas as instâncias governamentais, como o caso do Ministro Palocci que foi utilizado como barganha pela bancada religiosa, apontam para como múltiplas arenas de disputas podem de uma hora para outra interferir em uma discussão específica, no caso aqui analisado, a adoção ou não do material educativo do MEC nas escolas. Assim, reforça-se a ideia que o poder político não está presente em uma instância de governo somente no nível macro. Com toda esta polêmica, vimos que deste a entrega de panfletos na porta de

---

<sup>80</sup> Discurso no plenário da câmara em 28/03/2011. [www.camara.gov.br](http://www.camara.gov.br) .

escolas, a colocação ou não de uma cena de beijo homossexual em um vídeo educacional, pressões por e-mails de ativistas e fiéis cristãos/cristãs até as decisões dos ministros do STF, as reuniões ministeriais com o presidente da República, todas estas ações em graus variáveis maiores ou menores, interferem nos rumos dos acontecimentos.

## CONCLUSÃO

### O material educativo do MEC como “a solução”

Neste trabalho procurei analisar os processos articulatórios de grupos favoráveis e contrários à implementação do projeto Escola Sem Homofobia (2011), investigando até que ponto o material educativo do MEC que seria distribuído nas escolas era um desestabilizador em uma discussão binária ou se reforçaria este binarismo ao também hierarquizar o que seria considerado legítimo e ilegítimo acerca das sexualidades no ambiente escolar.

Nos tópicos “O contexto de criação do kit” e “Políticas e ações públicas baseadas no BSH”, discuti os contextos de influências que desde meados de 2004, quando o Governo Federal criou o Programa Brasil Sem Homofobia, desencadearam uma série de ações governamentais em diversos Ministérios como também outras medidas que buscavam dar continuidade às propostas do BSH, como congressos, conferências nacionais etc. Vimos que o kit anti-homofobia que gerou tanta polêmica, estava imbricado neste histórico e mais especificamente no projeto Escola Sem Homofobia. Todas estas ações governamentais estiveram em estreito diálogo com a produção acadêmica dos últimos anos sobre o tema, o que analisei no tópico “Educação, sexualidade e homofobia”. Ainda no primeiro capítulo, no tópico “Analisando o material do kit do MEC”, julguei importante descrever detalhadamente o que comporia o referido kit, já que a polêmica que se criou girou justamente em torno do que supostamente seria apresentado para xs estudantes e quais seriam os objetivos do Governo Federal com tal iniciativa.

Em seguida, aproveitando a discussão anterior, tratei no capítulo 2 das questões do currículo, da política de currículo dialogando com as noções da teoria do discurso para apontar que as ações que se desenvolvem na elaboração de programas educacionais, em sala de aula e em quaisquer outros meios entendidos como educativos, estão envoltas em disputas por hegemonizar cadeias de equivalências articuladas por grupos distintos. Desta forma, encarei o currículo como mais um ato de poder entre tantos outros em meio a disputas que se entrecruzam a todo momento e de forma incessante. No caso brasileiro, hegemonicamente estes

atos de poder tendem a homogeneizar, a trabalharem com a lógica identitária onde os sujeitos são apresentados como tendo alguns traços fixos ou onde todxs buscam tê-lo.

No capítulo 3, aprofundei a ligação existente entre os estereótipos e a heteronormatividade, fazendo com que a questão da diferença fosse o foco central nesta parte do trabalho. Assim, analisei como determinadas práticas são significadas como tendo um viés essencializador, natural, universal. Em contraponto a este viés, os estudos queer apontam para o caráter contingente de toda suposta identidade, a hibridização, e portanto, a ausência de origens que justifiquem tal ou qual identidade. A perspectiva queer também busca apontar que ao invés de se trabalhar com identidades fixas, seria mais apropriado utilizar-se de conceitos que deem uma ideia de processo, de uma contínua e incessante formação/desconstrução, utilizando termos como “processos de subjetivação”, “processo de identificação” para se contrapor a ideia de uma identidade fixa, universal, essencial.

No quarto capítulo, procurei analisar a trajetória das articulações, os embates que visavam hegemonizar determinadas significações em torno do kit do MEC. De um lado uma lógica mais conservadora que justificava seus posicionamentos como sendo a defesa da família, dos bons costumes e dos valores religiosos, ou até mesmo como sendo alertas para que crimes como a pedofilia não se alastrassem, tendo como exteriores constitutivos as práticas LGBTs. De outro, articulações que justificaram seus posicionamentos como sendo a defesa da democracia, dos direitos humanos, dos direitos dxs LGBTs e do Estado laico, tendo como exteriores constitutivos os dogmas cristãos. No centro desta disputa, a implementação ou não do referido kit do MEC.

Vimos que a hegemonização da articulação conservadora se utilizou desde um aparato de colaboradorxs que vigiaram como estavam tramitando propostas que envolviam a população LGBT para barrá-las, a abordagens midiáticas que estimulariam os pânicos morais de grande parte da população brasileira que em sua imensa maioria se identifica como cristã. Além disso, a crescente presença de parlamentares que constituem a bancada religiosa, principalmente na Câmara do Deputados, conseguiu barganhar o apoio às votações de interesse do Governo Federal à suspensão da distribuição do kit.

Durante todo este embate pude observar que xs defensorxs de sua formulação e distribuição às escolas deste material educativo, assumiram uma

posição segundo a qual a efetivação do projeto Escola Sem Homofobia realmente eliminaria as práticas discriminatórias no ambiente escolar. Desta forma, se aproximaram de uma visão sobre o currículo e o conhecimento onde estes poderiam contribuir de forma eficaz na resolução de problemas sociais, o chamado progressivismo presente no país desde a década de 1920 com as reformas educacionais propostas por integrantes da Escola Nova como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25). Além disso, da forma como foi pensado e elaborado, este material educativo não visava desconstruir a lógica binária e hierarquizante presente na norma heteronormativa. Mesmo visando alargar o que poderia se considerar legítimo no campo das práticas sexuais, de certo modo acabou preservando a exclusão de tantas outras práticas sexuais hetero e homossexuais, como as práticas poligâmicas, hedonistas, masoquistas, xs que querem permanecer solteirxs etc, principalmente por reproduzirem a lógica heteronormativa como a defesa de relacionamentos estáveis e monogâmicos. Aquelxs continuariam à margem, continuariam sendo valorados como práticas inferiores na hierarquia normatizada dos relacionamentos legítimos, viáveis e dos ilegítimos, anormais.

No entanto, novamente ressalto que a própria iniciativa do Governo Federal de através do ESH buscou auxiliar xs profissionais da educação a problematizarem significações sobre as sexualidades que tradicionalmente estão sedimentadas nas mais diversas práticas culturais brasileiras, pode ser considerada por si só um avanço nas lutas dos movimentos LBGT do país. Afinal, ao se colocar esta temática como alvo de discussões, seja no campo educacional ou em qualquer outro, provoca a população de uma maneira geral a refletir sobre os desafios apresentados pela população LGBT, fazendo com que seja possível impulsionar, agilizar resoluções legais, burocráticas que envolvam este grupo. Além disso, os embates discursivos provocados por tais ações governamentais podem ser um convite às resignificações da tradição cultural brasileira tão marcada pelo sexismo e a homofobia.

Assim, por mais que as disputas de poderes na produção de significados na escola tenham sido expostas em falas como as do deputado federal Jean Wyllys e do superintendente estadual do Rio de Janeiro Cláudio Nascimento, estes atos de poder não conseguem fixar de forma definitiva qualquer significação, seja os que são apontados como contribuindo para práticas tidas como homofóbicas ou para os que as combateriam. Como afirmam Lopes e Macedo (2011, p. 40), podemos



“entender os discursos pedagógicos e curriculares como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los”, mas estes “saberes, sujeitos e antagonismos não são fixos e definidos para todo o sempre” (LOPES; MACEDO, 2011, p.92).

Portanto, mesmo que o desfecho destes embates naquele momento tivesse sido favorável aos grupos que defendiam o projeto Escola Sem Homofobia, não significa que se resolveria todos os problemas de discriminação e preconceitos, já que o embate, a disputa por significados nunca cessa. Isto não quer dizer que medidas como a criação deste projeto não sejam importantes para este embates pela significação dos atos da população LGBT nas escolas e nos mais diversos meios sociais, mas que não deveria ser analisado como a solução final, a “medida-chave” para estas disputas. Esta disputa, assim como as que ocorrem em relação a outros temas tidos como polêmicos no âmbito escolar (questões raciais, feministas, religiosas etc) possuem desfechos contingentes instigando xs envolvidxs a estarem sempre alertas seja para defender uma significação hegemônica, seja para atacá-la.

## REFERÊNCIAS

ABGLT. **Nota oficial da ABGLT e parceiras sobre o projeto Escola Sem Homofobia**. Disponível em: <[www.abglt.org.br/port/basecoluna.php?cod=246](http://www.abglt.org.br/port/basecoluna.php?cod=246)>. Acesso em 06 fev 2013.

AGUIÃO, Silvia. **Fazer-se no "Estado"**: uma etnografia sobre o processo de constituição dos "LGBT" como sujeitos de direitos no Brasil contemporâneo. Campinas, SP : [s.n.], 2014

ALMEIDA, Guilherme Silva de. **Da invisibilidade à vulnerabilidade**: percursos do "corpo lésbico" na cena brasileira face à possibilidade de infecção por DST e Aids. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Instituto de Medicina Social, UERJ, Rio de Janeiro, 2005.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

\_\_\_\_\_. Performatividade, privatização e o pós-Estado de bem-estar. **Educ. Soc., Campinas**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

\_\_\_\_\_. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**: textos seletos de Homi Bhabha. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um conceito. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BORTOLINI, A. S. . **Diversidade Sexual na Escola**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão, 2008. v. 1. 64p.

\_\_\_\_\_. Sexualidade, gênero e diversidade: currículo e prática pedagógica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS DA HOMOCULTURA, 2012, Salvador. **Anais do Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH**. Salvador: UFBA, 2012. v. 1.

BRAGA, Denise da Silva. **Vidas na fronteira**: corpos, gêneros e sexualidades: estranhando a normalidade do sexo. ANPEd: 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20e m%20PDF/GT23-6128--Int.pdf>>. Acesso em 29 jun 2014.

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. Ministério da Educação. Ministério da Saúde. **Saúde e prevenção nas escolas**: guia para a formação de profissionais de saúde e de educação. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://sistemas.aids.gov.br/forumprevencao\\_final/sites/default/files/arquivos/guia\\_forma\\_prof\\_saude\\_educacao.pdf](http://sistemas.aids.gov.br/forumprevencao_final/sites/default/files/arquivos/guia_forma_prof_saude_educacao.pdf)>. Acesso em: 12 mai. 2014

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação Básica**: Documento final. Brasília, 2008a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf)>. Acesso em: 05 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Conferência Nacional de Educação**: Documento final. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)>. Acesso em: 05 mai. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (Secad/MEC). **Gênero e Diversidade Sexual na Escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola\\_protege/caderno5.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/caderno5.pdf)>. Acesso em: 05 mai. 2014.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH). **Plano Nacional de Promoção de Cidadania e Direitos Humanos LGBT- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/homofobia/planolgbt.pdf>>. Acesso em 11 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Anais da Conferência de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais – GLBT**. Direitos humanos e políticas públicas: o caminho para garantir a cidadania GLTB. Brasília, 2008.

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. versão 2009. – Rio de Janeiro : CEPESC; Brasília : SPM, 2009.

BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. **Educação e Realidade**, v. 21, n. 1, jan./jun. 1996.

BURITY, Joanildo A. Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau. In: \_\_\_\_\_. **Contemporaneidade e Política no Brasil**. Recife, Bagaço, 1997.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução: Renato Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. **Deshacer el género**. Barcelona, Paidós, 2006.

CARDOSO, Livia Rezende. Conflitos de uma bruta flor: governo e quereres de gênero e sexualidade no currículo do fazer experimental. In: BRASIL. Secretaria de

Políticas para as Mulheres. (Org.). **7º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero**. 1. ed. Brasília: Presidência da República, 2011, v. 1, p. 35-56.

CARTA CAPITAL. **Mais de cinco mil marcham em Brasília contra a homofobia**. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/mais-de-cinco-mil-marcham-em-brasilia-contra-a-homofobia/>>. Acesso em 06 fev 2013.

CARRARA, Sérgio. **Apresentação. Gênero e diversidade na escola: Formação de profissionais de Educação nas temáticas de gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Brasília: SPM, MEC, Seppir, Conselho Britânico, Clam/Uerj, 2006.

CASSAL, L. B.; BICALHO, P. P. G. “Não importa ser ou não ser, importa parecer”: pistas sobre violência homofóbica e educação. In: BORTOLINI, Alexandre (Org.). **Diversidade Sexual e de Gênero na Escola: Educação, Cultura, Violência, Ética**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pró-reitoria de Extensão/ UFRJ, 2011, v. , p. 78-93.

COLLING, L.. O ativismo e o olhar queer de uma pantera rosa lusitana. **Revista Periódicus**, América do Norte, 1, mai. 2014. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/10144/7249>>. Acesso em: 12 Mai. 2014.

CORREIO BRAZILIENSE. Jair Bolsonaro e Marinor Brito trocam agressões físicas e verbais. Disponível em: <[http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2011/05/13/interna\\_cidadesdf,251979/jair-bolsonaro-e-marinor-brito-trocam-agressoes-fisicas-e-verbais.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2011/05/13/interna_cidadesdf,251979/jair-bolsonaro-e-marinor-brito-trocam-agressoes-fisicas-e-verbais.shtml)>. Acesso em: 14 mai 2014.

CARVALHAR, Daniele Lameirinhas. Currículo da Educação Infantil: sexualidades e heteronormatividades na produção de identidades. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades**. Curitiba: Ed. CRV, 2010. p. 31-52.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Campinas, Papius, 1991.

\_\_\_\_\_. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins. **A agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)**. 2011. Tese (Doutorado) – Florianópolis, SC, 2011. 422 p.

FOLHA DE S. PAULO. **Palocci multiplica por 20 seu patrimônio**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2011/05/915899-palocci-multiplica-por-20-seu-patrimonio.shtml>>. Acesso em: 14 mai 2014.

\_\_\_\_\_. **PSDB, DEM e PPS pedirão inquérito na procuradoria contra Palocci**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/916963-psdb-dem-e-pps-pedira-inquerito-na-procuradoria-contra-palocci.shtml>>. Acesso em 14 mai 2014.

\_\_\_\_\_. **MEC nega ter distribuído Kit Gay e diz que material pode mudar**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/917454-mec-nega>>

terdistribuido-kit-gay-e-diz-que-material-pode-mudar.shtml>. Acesso em 14 de maio de 2014.

FOLHA UNIVERSAL. **Lição Polêmica**. Disponível em: <[http://www.folhauniversal.com.br/capa/noticias/licao\\_polemica-5395.html](http://www.folhauniversal.com.br/capa/noticias/licao_polemica-5395.html)>. Acesso em 27 fev 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade**, v.1: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil**: Intolerância à diversidade sexual. Disponível em <<http://www.fpabramo.org.br/node/5392>>. Acesso em 29 ago. 2011.

G1. **'Maioria dos ministros do STF reconhece união homossexual'**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/05/maioria-dos-ministros-do-stf-reconhece-uniao-homossexual.html>>. Acesso em 10 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **'Sou obrigado a elogiar a Dilma', diz Bolsonaro sobre suspensão de Kit**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2011/05/sou-obrigado-elogiar-dilma-diz-bolsonaro-sobre-suspensao-de-kit.html>>. Acesso em 06 fev 2013.

\_\_\_\_\_. **'Vai ter mais violência e exclusão', diz líder de ONG sobre a suspensão de Kit**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/05/vai-ter-mais-exclusao-e-violencia-diz-lider-de-ong-sobre-suspensao-de-kit.html>>. Acesso em 06 fev 2013.

GAGNON, John. O uso explícito e implícito da perspectiva da roteirização nas pesquisas sobre a sexualidade (1991). In: \_\_\_\_\_. **Uma interpretação do desejo**: ensaios sobre o estudo da sexualidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

GGB. *Relatório Anual de Assassinatos de Homossexuais no Brasil em 2010*. Disponível em: <<http://www.ggb.org.br/Assassinatos%20de%20homossexuais%20no%20Brasil%20relatorio%20geral%20completo.html>>. Acesso em 30 ago 2011.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas**: Estudos Gays, gêneros e sexualidades, v. 1, p. 1-22, 2007.

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

KAMEL, Luciana; PIMENTA, Cristina. **Diversidade Sexual nas Escolas**: o que o profissionais das escolas precisam saber. Rio de Janeiro: ABIA, 2008.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemony and Socialist Strategy. Toward a Radical Democratic Politics**. London, Verso, 1989.

\_\_\_\_\_. Posmarxismo sin pedido de disculpas. In: LACLAU, E. **Nuevas reflexiones sobre La revolucion de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LEITE, Vanessa. Juventude e sexualidade: moralidades em disputa na trajetória do projeto Escola sem Homofobia. In: Reunião Brasileira de Antropologia, 28., 05 jul. 2012, São Paulo. **Anais da 28ª Reunião Brasileira de Antropologia**. São Paulo, 2012. (mimeo).

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 249-284.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de pesquisas**, v.42, n.147, p.700-715 set./dez. 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n.2, p. 541-553, 2001.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. **Os Estudos Queer e a Educação no Brasil: Articulações, Tensões, Resistências**. Rio de Janeiro, UFRJ, 27 jul 2012. Palestra ministrada no Congresso Internacional Queering Paradigms 4.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.27, n.94, p.47-69, jan./abri.2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen Ball; um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: UNICAMP, vol.30, n.106, p.303-318, jan/abr, 2009.

MELLO, Luiz. Familismo (Anti)Homossexual e Regulação da Cidadania no Brasil **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p.497-508, 2006.

MELLO, Luiz; FREITAS, F.; PEDROSA, C.; BRTO, W. Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. **Bagoas: Revista de Estudos Gays e Lésbicos**, n. 7, p. 99-122, 2012.

MENDONÇA, Daniel de. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 1, p. 153-169, jan./jun. 2009.

MEYER, Dagmar E. Corpo, violência e educação: uma abordagem de gênero. In: JUNQUEIRA, Rogério (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematização sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/Secad, UNESCO, 2009.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cad. Pagu**, Campinas, n.28, jan./jun. 2007.

\_\_\_\_\_. Não somos, queremos: reflexões *queer* sobre a política sexual brasileira contemporânea. In: COLLING, Leandro (Org.). **Stonewall 40 + o que no Brasil?** Salvador: EDUFBA, 2011.

\_\_\_\_\_. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP, 2012a.

MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa, (Org). **Discursos fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2012b.

MOUFFE, C. Desconstrucción, pragmatismo y la política de la democracia. In: MOUFFE, C. (Org.). **Desconstrucción y pragmatismo**. Buenos Aires: Paidós, 1998, p.13-33.

NATIVIDADE, Marcelo. **Deus me aceita como sou?** A disputa sobre o significado da homossexualidade entre evangélicos no Brasil. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

NAVARRO-SWAIN, T. **Entre a vida e a morte, o sexo. Labrys** (Edición Française. Online), Brasilia, Montréal, Paris, v. 12, p. 10, jul./dez, 2006.

NOBLAT, Ricardo. **Evangélicos não votam ‘nada’ até esclarecer ‘Kit gay’**. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/pais/noblat/posts/2011/05/18/evangelicos-nao-votam-nada-ate-esclarecer-kit-gay-380111.asp>>. Acesso em 06 fev 2013.

O GLOBO. **Psiquiatra que dizia ter a ‘cura’ para a homossexualidade se desculpa**. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/saude/psiquiatra-que-dizia-ter-cura-para-homossexualidade-se-desculpa-4970503>>. Acesso em: 23 mai 2012.

\_\_\_\_\_. **MEC não comenta declarações de Bolsonaro e diz que Kit é para Ensino Médio**. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/politica/mec-nao-comenta-declaracoes-de-bolsonaro-diz-que-kit-para-ensino-medio-2802850>>. Acesso em: 06 fev 2012.

\_\_\_\_\_. **Ala do PT reage e defende a distribuição do ‘Kit anti-homofobia**. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/politica/ala-do-pt-reage-defende-distribuicao-do-kit-anti-homofobia-2763550>>. Acesso em 06 fev 2013

O GLOBO. **Haddad diz que Ministério da Educação não vai alterar conteúdo de kit anti-homofobia.** Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/politica/haddad-diz-que-ministerioda-educacao-nao-vai-alterar-conteudo-de-kit-anti-homofobia-2768287>>. Acesso em 14 de maio de 2014.

OLIVEIRA, T. R. M. ; SANTOS, C. Novos mapas de (trans)sexualidade e de gênero: pistas para pensar políticas trans e práticas pedagógicas. **Cronos**, Natal, v. 11, p. 97-118, 2010.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto contrasexual.** Barcelona: Editorial Anagrama, 2011.

R7. **Bolsonaro distribui panfletos contra Kit anti-homofobia em escolas do Rio.** Disponível em: <<http://noticias.r7.com/educacao/noticias/bolsonaro-distribui-panfletos-contr-o-kit-gay-em-escolas-do-rio-20110511.html>>. Acesso em 06 fev 2013.

RAMALHO, Renan. Bolsonaro nega racismo na Câmara, mas admite homofobia. **R7 Notícias.** Disponível em: <<http://noticias.r7.com/brasil/noticias/bolsonaro-nega-racismo-em-defesa-na-camara-mas-admite-homofobia-20110413.html>>. Acesso em 06 fev 2013.

\_\_\_\_\_. Kit anti-homofobia vai chegar a 6.000 escolas públicas no 2º semestre. **R7 Notícias.** Disponível em: <<http://noticias.r7.com/educacao/noticias/kit-anti-homofobia-vai-chegar-a-6-000-escolas-publicas-no-2-semester-20210505.html?question=0>>. Acesso em 06 fev 2013.

RIBEIRO, Cláudia Maria; FILHA, Constantina Xavier. **Trajetórias teórico-metodológicas em 10 anos de produção do GT 23.** ANPEd: 2013. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/system/resources/W1siZiIsIjIwMTMvMTMvMTMvMDhfMjlfMjRfNDk4XzFfQXJ0aWdvX2VuY29tZW5kYWVvX0dUXzIzXzIwMTMucGRml1d/1\\_Artigo%20encomendado%20GT%2023\\_2013.pdf](http://www.anped.org.br/system/resources/W1siZiIsIjIwMTMvMTMvMTMvMDhfMjlfMjRfNDk4XzFfQXJ0aWdvX2VuY29tZW5kYWVvX0dUXzIzXzIwMTMucGRml1d/1_Artigo%20encomendado%20GT%2023_2013.pdf)>. Acesso em 29 jun 2014.

RIBEIRO, Marcelle. Bolsonaro diz que MEC 'abre as portas para a pedofilia' e estimula o homossexualismo. **O Globo.** Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/politica/bolsonaro-diz-que-mec-abre-as-portas-para-pedofilia-estimula-homossexualismo-2802847>>. Acesso em 06 fev 2013.

ROMAN, Clara. Movimento gay reage à suspensão de Kit anti-homofobia. **Carta Capital.** Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/movimento-gay-reage-a-suspensao-de-kit-anti-homofobia/>>. Acesso em 06 fev 2013.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.), **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente.** Porto, Edições Afrontamento, 2003. p. 735-775.



SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p.15-83.

\_\_\_\_\_. Os Saberes Indisciplinados e a Política do Conhecimento. **Caderno de resumos do Queering Paradigms 4**. Rio de Janeiro, UFRJ, 27 jul 2012c.

SAUSURRE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, p.106-189, 2012.

SIERRA, Jamil Cabral . O governmento da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para a teorização político-educacional LGBT. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Educacão, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI**. Rio de Janeiro: Anped, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e Diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOLIS, Dirce Eleonora Nigro. **“Não há nada fora do texto”**: Jogo de significantes e Textualidade. [201-?].

UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro**: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília : UNESCO, 2014

VITAL DA CUNHA, Christina; LOPES, Paulo Victor Leite. **Religião e política**: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil. Rio de Janeiro : Fundação Heinrich Böll, 2012.

**ANEXO A - Deliberações aprovadas durante a I Conferência Nacional LGBT em relação ao Eixo Educação (BRASIL, 2008, pp. 186 -194)**

**EIXO 3 – EDUCAÇÃO**

1. Elaborar diretrizes curriculares que orientem os sistemas de ensino na formulação e na implementação de ações (criação e/ou reelaboração de resoluções em universidades, reformas curriculares, PPP – projeto político pedagógico das escolas) que promovam o respeito e o reconhecimento da diversidade da orientação sexual e identidade de gênero e que colaborem para a prevenção e a eliminação da violência sexista e homofóbica na educação básica e superior.
2. Fomentar, apoiar, realizar e divulgar pesquisas que analisem concepções pedagógicas, currículos, rotinas, atitudes e práticas adotadas no ambiente escolar diante da orientação sexual e da identidade de gênero para garantir e realizar cursos interdisciplinares de formação inicial e continuada de profissionais da educação, nessas temáticas, bem como sobre a diversidade de arranjos familiares, para promoção, nas escolas e na educação em todos os níveis, do respeito à população LGBT e para a prevenção e enfrentamento, do sexismo, da homofobia, lesbofobia e transfobia, da heteronormatividade e da exploração sexual de crianças e adolescentes, considerando ainda as questões étnico-raciais, religiosas e de vulnerabilidade física ou psicológica.
3. Promover e apoiar articulação permanente entre as diversas instâncias do Estado, os sistemas de ensino e a sociedade civil organizada, para a formulação, a implementação e a avaliação de ações e programas de inclusão sócio-educacional voltados a promover o reconhecimento da diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero.
4. Propor e adotar medidas legislativas, administrativas e organizacionais necessárias para garantir a estudantes o acesso e a permanência em todos os níveis e modalidades de ensino, sem qualquer discriminação por motivos de orientação sexual e identidade de gênero.
5. Propor que o Ministério da Educação, com o envolvimento das universidades e da sociedade civil, promova, apóie e fomente a adoção de políticas e programas educacionais, curriculares, recursos pedagógicos - com plano de

ação continuada nas escolas - e outras medidas voltados para criar um ambiente escolar, seguro e educativo nos princípios da equidade, sem qualquer discriminação, inclusive por orientação sexual e identidade de gênero.

6. Garantir a formação de equipes multidisciplinares para verificar se os conteúdos sobre orientação sexual e identidade de gêneros estão contemplados nos livros didáticos, numa perspectiva que inclua os Direitos Humanos, bem como avaliação dos livros e materiais didáticos, e eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e por identidade de gênero, raça, etnia e deficiência física nesses materiais, em todos os níveis da educação, incorporando os novos arranjos familiares.
7. Propor ao MEC produzir e estimular a confecção e a divulgação de materiais didáticos e paradidáticos além de materiais específicos para a formação de profissionais da educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com vistas à promoção do reconhecimento e do respeito à diversidade de orientação sexual e identidade de gênero, garantindo-se que a elaboração dos distintos materiais atenda, inclusive em linguagens e tecnologias, às necessidades das pessoas com deficiências ou necessidades educativas especiais, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, entre outras.
8. Incluir, nos programas de constituição e ampliação de acervos de instituições de ensino e de bibliotecas escolares, comunitárias e universitárias - públicas e privadas – e demais instituições, obras científicas e literárias, softwares, obras sobre linguagens artísticas e mídia eletrônica, filmes e outros materiais que contribuam para a promoção do respeito, da não discriminação e do reconhecimento da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero pelos públicos infanto-juvenis e adultos, inclusive em linguagens e tecnologias que contemplem as pessoas com deficiências ou necessidades especiais.
9. 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.
10. Estimular e fomentar a criação e o fortalecimento de instituições, grupos e núcleos de estudos acadêmicos, sistematizando o conhecimento existente e dialogando com os movimentos sociais, bem como a realização de eventos de divulgação científica, sobre gênero, sexualidade e educação, como objetivo de 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, identidade de gênero e raça/etnia.

11. Propor que o MEC produza, apóie e divulgue, por meio de bolsas de estudos, pesquisas quantitativas e qualitativas que analisem concepções pedagógicas, currículos, rotinas, atitudes e práticas adotadas no ambiente escolar diante da diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero, de modo a contribuir para a implementação de políticas educacionais voltadas para a superação das muitas formas de violência, do preconceito, da discriminação e da violência sexista e homofóbica/lesbofóbica/transfóbica.
12. Propor, estimular e garantir medidas legislativas, administrativas e organizacionais, para que em todo sistema de ensino seja assegurado a estudantes e profissionais da educação travestis e transexuais o direito de terem seus nomes sociais, nos documentos oficiais das instituições de ensino, assim como nas carteiras estudantis, sem qualquer constrangimento para seu/sua requerente, e de usufruírem as estruturas dos espaços escolares em igualdade de condições e em conformidade com suas identidades de gênero, podendo ser integradas ao Programa de inclusão educacional.
13. Promover e apoiar, junto ao MEC, a elaboração e a realização de concursos de monografias, dissertações, teses, redações e produções literárias, artísticas e de mídia contemporânea nas temáticas relativas à diversidade de orientação sexual e a de identidade de gênero (garantindo sua publicação por meio de órgãos financiadores oficiais) e a implementação de educação de jovens e adultos (EJA) em horários alternativos em vista do atendimento de travestis, transexuais e outros profissionais que trabalhem em horário noturno. Proporcionando nas escolas o reconhecimento às pessoas LGBT, incluindo a divulgação de suas produções artísticas, culturais, intelectuais e políticas.
14. Regulamentar o art. 33 da LDB, no sentido de garantir que o ensino religioso, de caráter facultativo, contemple a multiplicidade de visões religiosas, a história das várias religiões e a natureza laica do estado brasileiro.
15. Incluir a "legislação e jurisprudência LGBT" temática na grade curricular de forma transversal nas disciplinas do curso de direito nas universidades (civil, criminal, de família, etc).
16. Realizar cursos de especialização em parceria com as universidades públicas sobre Diversidade Sexual para professores (as), gestores (as) e profissionais que atuam nas diferentes áreas da gestão pública.

17. Inserir, no currículo escolar, questões de diversidade/diferença, de igualdade/eqüidade, com destaque para as problemáticas de gênero, raça e etnia, em interface com as questões de idade/geração e deficiências, nos diferentes segmentos escolares e contextos educacionais.
18. 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.
19. Garantir a intersetorialidade da política LGBT com as demais políticas de Educação, Assistência Social, dentre outras.
20. Propor e adotar medidas legislativas, administrativas, organizacionais e sócio-educativas para a promoção do reconhecimento da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero, com vistas ao enfretamento do sexismo e da homofobia, lesbofobia e transfobia do ambiente escolar.
21. Criar, dentro do Ministério da Educação, bem como nos órgãos afins nas instâncias estaduais e municipais, uma Coordenadoria específica de políticas para LGBT.
22. Implantar, como ação do governo, banco de dados sobre diversidade sexual, que também produza e publique materiais didáticos específicos garantindo distribuição na rede pública de ensino.
23. Incentivar e apoiar entidades sociais que desenvolvam ações culturais e educativas para jovens e adultos nas comunidades de baixa renda, especialmente as de inclusão social e qualificação profissional, e que respeitem a livre orientação sexual e identidade de gênero.
24. Realizar trabalhos educativos nos espaços públicos, privados e religiosos, sobre o respeito da diversidade sexual e a livre orientação sexual, com recortes étnico-racial e de relações de gênero, abrangendo também a mídia e a sociedade em geral.
25. Assegurar à educação pública: gratuidade, laicidade e integralidade no ensino.
26. Criar uma comissão composta pela sociedade civil organizada, universidade e MEC para a reformulação dos PCNs no que se refere ao tópico orientação sexual, dando destaque às questões das diversidades de orientações sexuais, identidades de gênero e enfrentamento da homofobia, lesbofobia e transfobia, bem como estimular a sua efetiva aplicação nos espaços escolares.

27. Realizar sensibilização junto às famílias dos alunos, nas reuniões de pais e mestres, acerca das temáticas relacionadas com a população LGBT e do combate ao preconceito e discriminação (homofobia, lesbofobia e transfobia).
28. Criar programa ou ações de incentivo das travestis e transexuais excluídas do sistema educacional.
29. Propor ao MEC e aos governos estaduais e municipais criar e apoiar Fóruns (nos respectivos âmbitos) de Educação para a Diversidade Sexual, com a participação de dirigentes, gestores e profissionais de educação, movimentos sindicais e sociais bem como outros setores institucionais (p. ex. Conselhos Tutelares, Conselhos Profissionais, etc.).
30. Apoiar e fomentar a participação dos professores de educação infantil em cursos com temática relacionada com a população LGBT – compreendendo a importância da infância na formação do ser humano - de modo a assegurar que, desde o ensino infantil, o processo educacional seja livre de discriminação e preconceito quanto à orientação sexual e identidade de gênero, tanto em brinquedos quanto brincadeiras e materiais escolares e educacionais.
31. Realizar atividades sócio-culturais e políticas nas datas de referência para a população LGBT.
32. Promover ações afirmativas, para garantir o acesso para travestis e transexuais ao ensino superior.
33. Revisar os conteúdos dos livros didáticos ao que tange a diversidade sexual dando visibilidade positiva aos LGBT nos textos e imagens.
34. 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.
35. Estimular e oportunizar a participação dos trabalhadores e das trabalhadoras em educação, em cursos de formação continuada e em direitos humanos, direitos sexuais e reprodutivos e no enfrentamento à violência contra as mulheres (lei Maria da Penha, nº. 1340/06).

36. Fomentar, apoiar e realizar cursos interdisciplinares, de formação inicial e continuada de profissionais da educação e de gestores públicos e da educação nas temáticas relativas a orientação sexual, identidade de gênero e diversidade familiar para promover, nas escolas, o respeito e o reconhecimento da diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero, prevenir e enfrentar o sexismo e racismo e a homofobia, lesbofobia e transfobia na educação básica e superior, na rede pública de ensino.
37. Disponibilizar e enviar materiais referentes a população LGBT, referentes a diversidade de orientação sexual e identidade de gênero, produzidos pela Secretária Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR), assim como pela Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e de Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), para todas as escolas do Brasil.
38. Criar um programa de apoio psico-social e educativo para pais e mães e responsáveis pela população LGBT.
39. Adicionar à temática, recorte étnico-racial a todas as Propostas.
40. Formar um Comitê no âmbito dos sistemas de ensino com a participação do movimento LGBT para acompanhar o processo de elaboração e implementação de diretrizes que orientem os sistemas de ensino na formulação e na implementação de ações que promovam o respeito e o reconhecimento da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero e colaborem para a prevenção e a eliminação da violência sexista, racista e homofóbica.
41. Incluir as categorias que contemplem a orientação sexual e identidade de gênero, no sistema de coletas de dados educacionais (Inep, Unesco, IBGE) no acompanhamento e na avaliação das políticas de expansão de matrícula e do desempenho escolar, para produzir mapas de diagnósticos quanto a evasão e reprovação da população LGBT, incluindo indicadores de violência por motivo de orientação sexual e de identidade de gênero.
42. Propor para a esfera federal que seja instituída no calendário das escolas públicas o dia 29 de janeiro (Dia da Visibilidade Trans), o dia 29 de agosto (dia da Visibilidade Lésbica) e o dia 28 de junho (Dia do Orgulho LGBT), e o dia 17 de maio (Dia mundial de luta contra Homofobia).
43. Divulgar o Programa Brasil Sem Homofobia, lesbofobia e transfobia nas escolas, nas instâncias de gestão da educação, Universidades Públicas e Privadas, após revisão e adequação às diferentes realidades.

44. Fiscalizar a aplicação da Lei 11.646/2008, que prevê nos currículos escolares o resgate e inclusão da história africana e da população negra, de modo a incluir a discussão sobre a população negra LGBT.
45. Propor a inclusão de temas e disciplinas relativas à orientação sexual, diversidade sexual e cultural e identidade de gênero nos currículos dos cursos de formação de militares e de policiais civis e militares, extensivo às Guardas Municipais.
46. Estimular o respeito à população LGBT nos esportes, dentro das Escolas, desenvolvendo ações e divulgando informações sobre esse público direcionados à comunidade escolar que promovam a valorização das pessoas LGBT.
47. Garantir a inclusão dos temas de direitos sexuais, saúde sexual e reprodutiva, prevenção de doenças de transmissão sexual e HIV/AIDS nos currículos de educação formal/regular e especial.
48. Democratizar o acesso ao esporte e desporto educacional de qualidade, como forma de inclusão social, criando oportunidade de participação da população LGBT.
49. Realizar, apoiar e fomentar estudos e pesquisas sobre as relações de gênero e a situação das mulheres lésbicas, mulheres bissexuais e transexuais e travestis em situação de violência, garantindo os recortes geracionais, de raça/etnia e de pessoas com deficiência e mobilidade reduzida.
50. Elaborar material educativo e informativo sobre mulheres lésbicas e mulheres bissexuais.
51. Criar, por Decreto ou por resolução, nas três esferas de governo, um conselho de acompanhamento, monitoramento e avaliação de políticas públicas de educação para a população LGBT, composto por 75% de representações de movimentos sociais e que tenham encontros trimestrais.
52. Criar, por decreto ou por resolução, nas três esferas, um Conselho de Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas de educação para a população LGBT, composto por 75% de representação de movimentos sociais e que tenha encontros trimestrais.
53. Garantir dotação orçamentária a ações e programas voltados à promoção dos direitos da população LGBT na educação.



54. Em toda as propostas, onde aparecer homofobia, incluir com as demais especificidades, lesbofobia e transfobia.
55. Garantir a representação da população LGBT no Conselho Federais e nos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação.
56. Criar um banco de dados no qual sejam depositadas pesquisas produzidas em nível de graduação, pós-graduação e por grupos certificados por CAPES/CNPQ que abordem temáticas as causas LGBT, bem como estudos clássicos sobre gênero e generalidade.
57. Implementar e ampliar as ações voltadas a garantir o reconhecimento e o respeito da diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero no Plano Nacional de Direitos Humanos.
58. Criar um programa nacional de incentivo da literatura infanto-juvenil que retratem as relações afetivas entre Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, bem como garantir a distribuição para a escola e sociedade civil.
59. Desenvolver programas de capacitação dos(as) funcionários (as) terceirizados(as) e efetivos(as) em segurança e outras áreas das instituições federais de ensino superior (IFES), visando o respeito à diversidade de gênero no exercício de suas funções, tendo em vista a autonomia dessas instituições, quanto aos sistemas de segurança e patrulhamento, entre outros.
60. Elaborar material educativo orientando sobre homens bissexuais.

**ANEXO B - Deliberação da Confederação Nacional de Educação no Eixo VI –  
Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade (BRASIL,  
2010, pp.143-146)**

**Quanto ao gênero e à diversidade sexual:**

a) Introduzir e garantir a discussão de gênero e diversidade sexual na política de valorização e formação inicial e continuada dos/das profissionais da educação nas esferas federal, estadual, distrital e municipal, visando ao combate do preconceito e da discriminação de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, mulheres, ao estudo de gênero, diversidade sexual e orientação sexual, no currículo do ensino superior, levando-se em conta o Plano Nacional de Políticas Públicas para a Cidadania LGBT e o Programa Brasil sem Homofobia.

b) Inserir e implementar na política de valorização e formação dos/ das profissionais da educação, a partir da reorganização da proposta curricular nacional, a discussão de gênero e diversidade sexual, na perspectiva dos direitos humanos, quebrando os paradigmas hoje instituídos e adotando para o currículo de todos os cursos de formação de professores/as um discurso de superação da dominação do masculino sobre o feminino, para que se afirme a constituição de uma educação não sexista.

c) Inserir imediatamente nos princípios e critérios para a avaliação de livros, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e nos currículos, de maneira explícita, critérios eliminatórios para obras que veiculem preconceitos referentes à condição social, regional, étnico-racial, de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, linguagem ou qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos.

d) Aprimorar e aperfeiçoar a avaliação do livro didático, de acordo com a faixa etária do/a estudante e sem resquícios de discriminação, sobretudo em relação àquelas temáticas referentes às famílias compostas por pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, enfatizando os recortes de raça/etnia, orientação sexual, identidade de gênero, condição socioeconômica e os novos modelos de famílias homoafetivas, contemplando, ainda, aspectos relacionados às diversas formas de violência sexual contra crianças e adolescentes.

e) Desenvolver, garantir e ampliar a oferta de programas de formação inicial e continuada, **extensão, especialização, mestrado e doutorado**, em sexualidade, diversidade, relações de gênero, Lei Maria da Penha nº 11.340/03, em instituições de ensino superior públicas, visando superar preconceitos, discriminação, violência sexista e homofóbica no ambiente escolar.

f) Assegurar que as instituições escolares sejam um espaço pedagógico livre e seguro para todos/as, que garantam a inclusão, a qualidade de vida, a liberdade de expressão e a promoção dos direitos humanos, a fim de que se possa atuar nas diferentes entidades educacionais, promovendo a articulação entre grupos, em redes de trabalho, com previsão em orçamento anual, contribuindo para ampliar e democratizar o acesso à educação superior, especialmente de mulheres negras e indígenas.

g) Inserir os estudos de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, diversidade sexual educação sexual, como disciplina obrigatória, no currículo da formação inicial e continuada, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, nas licenciaturas e bacharelado, na pós-graduação, no ensino fundamental e médio, em todas as áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, articulando-os à promoção dos direitos humanos - meta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

h) Ampliar os editais voltados para a pesquisa de gênero, incluindo neles a discussão da diversidade e orientação sexual, e dotando-os de mais financiamento. Estimular, no contexto das ações didático-metodológicas das instituições escolares, o uso dos instrumentos de direito que tenham como foco a questão de gênero e diversidade sexual.

i) Propor e garantir medidas que assegurem às pessoas travestis e transexuais o direito de terem os seus nomes sociais acrescentados aos documentos oficiais (diário de classe) das instituições de ensino.

j) Desenvolver material didático e ampliar programas de formação inicial e continuada para a promoção da saúde e dos direitos sexuais e reprodutivos de jovens e adolescentes, prevenção de doenças de transmissão sexual HIV/Aids, ,assim como alcoolismo e drogas, incluindo-os também nos currículos de educação formal/regular e especial, e considerando suas interfaces com a diversidade sexual, as questões de gênero, raça/etnia e geração.

k) Estimular e ampliar a produção nacional de materiais (filmes, vídeos e publicações) sobre educação sexual, diversidade sexual e assuntos relacionados a gênero, em parceria com os movimentos sociais e IES, no intuito de garantir a superação do preconceito que leva à homofobia e ao sexismo.

l) Incluir, nos programas de ampliação de acervo e implementação das bibliotecas escolares, obras científicas, literárias, filmes e outros materiais que contribuam para a promoção do respeito e do reconhecimento à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero.

m) Elaborar, implantar e implementar políticas e programas de formação continuada, de pós-graduação, acerca de gênero, diversidade sexual e orientação sexual para todos/as os/as profissionais da área da saúde, educação, serviço social, esporte e lazer.

n) Construir uma proposta pedagógica sobre gênero e diversidade sexual para nortear o trabalho na rede escolar de ensino, eliminando quaisquer conteúdos sexistas e discriminatórios e com a participação de entidades educacionais e afins.

o) Inserir na proposta pedagógica a abordagem da interface da violência doméstica contra as mulheres e a violência contra crianças, jovens e adolescentes, assegurando, junto às unidades de ensino fundamental e médio, o monitoramento e o acompanhamento da proposta pedagógica e garantindo o encaminhamento dos casos notificados/denunciados para a rede de proteção.

p) Estimular, junto a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a criação de linha de pesquisa, voltada para as temáticas de gênero e diversidade sexual, nos cursos de pós-graduação do Brasil.

q) Garantir que o MEC assegure, por meio de criação de rubrica financeira, os recursos necessários para a implementação do Projeto Escola sem Homofobia em toda a rede de ensino e das políticas públicas de educação, presentes no Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT, lançado em maio de 2009.

r) Desenvolver programas voltados para ampliar o acesso e a permanência na educação de grupos específicos, como mulheres não alfabetizadas, ou com baixa escolaridade, profissionais do sexo, pessoas em situação de prisão e pessoas travestis e transexuais.

s) Criar grupos de trabalhos permanentes nos órgãos gestores da educação dos diversos sistemas, para discutir, propor e avaliar políticas educacionais para a diversidade sexual e relações de gênero, compostos por representantes do poder público e da sociedade civil.

t) Promover a formação das mulheres jovens e adultas para o trabalho, inclusive nas áreas científicas e tecnológicas, visando reduzir a desigualdade de gênero nas carreiras e profissões.

u) Promover a inclusão na formação dos/as profissionais da educação, de temas de direitos humanos, de valorização do/a trabalhador/a e de estratégias de enfrentamento do trabalho análogo à escravidão e a outras formas degradantes de trabalho.

v) Incluir na proposta da escola a educação em direitos humanos, os direitos das mulheres e o desafio da superação da violência contra mulheres - Pacto Nacional do Enfrentamento da Violência contra as Mulheres –, articulando-os com as propostas do II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM, capítulo 2), que enfatiza a necessidade de educação inclusiva, não sexista, não racista, não homofóbica e com linguagem inclusiva.

w) Estabelecer que todo documento da Conae reconheça o feminino na linguagem e supere a linguagem sexista, conforme previsto em documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, entre eles, o resultante da Conferência de Beijing.

x) Demandar que os sistemas educacionais, em todas as modalidades e níveis, atuem preventivamente para evitar a evasão motivada por homofobia, isto é, por preconceito e discriminação à orientação sexual e identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão (racismo, sexismo, deficiência), além da econômica.

y) Incluir nos levantamentos de dados e censos escolares informações sobre evasão escolar causada por homofobia, racismo, sexismo e outras formas de discriminação individual e social.

## ANEXO C - Projeto Escola Sem Homofobia

Fonte: (site ECOS : [www.ecos.org.br](http://www.ecos.org.br), acessado em 02 de agosto 2014)



### Projeto Escola Sem Homofobia

#### Caderno Escola sem Homofobia

Peça-chave do kit, articulado com os outros componentes (DVDs/audiovisuais, guias que acompanham os DVDs/audiovisuais, boletins). Não traz respostas prontas, mas diretrizes, informações, conteúdos teóricos, marcos normativos e legais, conceitos básicos e sugestões de dinâmicas/oficinas práticas para a(o) educadora(or) trabalhar o tema da homo/lesbo/transfobia em sala de aula, na escola, na comunidade escolar, visando à reflexão, compreensão, confronto e eliminação da homofobia no ambiente escolar.

As propostas de dinâmicas contidas no caderno têm interface com os DVDs, audiovisuais e boletins.

O Caderno traz os seguintes capítulos:

#### 1. AGRADECIMENTOS, APRESENTAÇÃO E INTRODUÇÃO

#### 2. DESFAZENDO A CONFUSÃO

- Gênero: as desigualdades entre as mulheres e os homens
- Diversidade sexual
- Homofobia
- A luta pela cidadania LGBT

#### 3. RETRATOS DA HOMOFOBIA NA ESCOLA

- Preconceitos e estereótipos
- A Homofobia na escola: o que dizem algumas pesquisas
- A homofobia no currículo escolar
- Práticas e espaços escolares
- Para enfrentar a homofobia: rever práticas, espaços e suas intencionalidades
- O currículo e a transversalidade: a inclusão dos temas sociais na escola

#### 4. A DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA

- Caminhos para uma escola sem homofobia
- Projeto político-pedagógico e diversidade sexual na escola
- Plano de ação: uma escola sem homofobia
- Considerações finais

#### 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anexo 1 – Para trabalhar com os Boleshs
- Anexo 2 – Como trabalhar com materiais audiovisuais

O capítulo – “Desfazendo a confusão” – apresenta e discute o conceito de *gênero* e a forma como os conteúdos das diversas disciplinas escolares transmitem os modos de pensar, sentir e agir considerados apropriados ao sexo masculino, em contraposição àqueles vistos como adequados ao sexo feminino. Ainda nesse capítulo, em vista da necessidade de conhecer alguns conceitos importantes para entender a diversidade sexual, pretende-se esclarecer dúvidas do senso comum e desconstruir conceitos equivocados a respeito de identidade de gênero e orientação sexual.

Evidenciando a premência dessas discussões, o capítulo aborda destacadamente a homofobia na escola, desvelando a necessidade de se observarem atentamente informações e conhecimentos adquiridos no cotidiano escolar e nos livros didáticos, e a importância de falar do assunto como forma de *enfrentar* o preconceito e a discriminação contra a mulher e as/os LGBTs.

Para finalizar, sob o subtítulo “A luta pela cidadania LGBT”, o capítulo aborda a história dos movimentos, das conquistas e dos desafios das/os LGBTs por sua cidadania, no Brasil e em outros países, revelando a importância da inserção desse grupo nos planos das políticas públicas nas várias áreas e níveis, entre os quais a escola.

O segundo capítulo – “Retratos da homofobia na escola” – propõe desocultar e desconstruir a homofobia no cotidiano escolar, explorando conceitos que possibilitem discutir e compreender as sutilidades dos estereótipos criados em torno de gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis, demonstrando como o silêncio diante de manifestações homofóbicas pode conduzir a agressões e violências de todo tipo.

O objetivo é fornecer fundamentos que estimulem a elaboração de um currículo que permita adotar a transversalidade como possibilidade de incluir, entre os temas sociais relevantes, o enfrentamento da discriminação e da violência decorrentes dos preconceitos relativos a gênero e a orientação sexual.

Também compõem esse capítulo dados de pesquisas que revelam a existência de uma cultura homofóbica nas escolas. Destaca-se, nessa parte, a importância da discussão acerca das práticas escolares, nelas incluso o currículo, em que subjazem conceitos dogmáticos, especulativos e naturalizantes sobre orientação sexual, seja por meio da linguagem utilizada no cotidiano do ambiente ou da forma em que os conhecimentos são oferecidos nos livros didáticos e nas disciplinas ou matérias curriculares, assim como na organização sexual dos espaços da escola.

Em seu terceiro e último capítulo – “A diversidade sexual na escola” –, a proposta é contribuir, com reflexões e sugestões de atividades, para a elaboração de planos de ação voltados à construção de PPPs (Projetos Político-Pedagógicos) que respondam à necessidade de enfrentamento da homofobia na escola.

A ideia central, nessa parte, é a de mobilizar a comunidade escolar para que a diversidade seja contemplada com as devidas extensão e responsabilidade nos

currículos e nas práticas escolares, enfrentando os desafios cotidianos relacionados à orientação sexual e à identidade de gênero de estudantes, professoras(es) e toda a comunidade escolar. Com esse objetivo, foram elaborados caminhos e pistas para uma escola sem homofobia, imbricados na sugestão de elaboração detalhada de PPP para subsidiar um processo coletivo de sua construção, execução e avaliação.

O Anexo 1 traz sugestões de atividades a serem desenvolvidas com cada *Bolesh* (*Boletim Escola sem Homofobia*).

O Anexo 2 apresenta dicas gerais para trabalhar com audiovisuais (filmes, programas de televisão, internet), programas de rádio etc.

Cada capítulo do Caderno pode ser lido e trabalhado separadamente e na ordem julgada a mais conveniente pela educadora(or). Cada eixo temático tem seus significados. As indagações dos diversos textos se reforçam e se ampliam, permitindo que também sejam trabalhados em interface com os outros componentes do kit: os seis Boleshs e os DVDs e audiovisuais Medo de quê?, Boneca na mochila, Torpedo Encontrando Bianca e Probabilidade.

Vale ressaltar que o Caderno não é a resposta, mas apenas uma ferramenta – ou uma coleção delas – visando alterar concepções didáticas, pedagógicas e curriculares, rotinas escolares e formas de convívio social que funcionam para manter fronteiras rígidas entre as sexualidades e entre os gêneros que reproduzem a homofobia no âmbito escolar, de onde são também retransmitidas aos demais ambientes sociais. A ideia é fazer com que se percebam as situações em que essas fronteiras são demarcadas e a homofobia é reproduzida, e se aprenda com elas, também propondo novas formas de argumentação, mobilizando e multiplicando práticas e linguagens que abram possibilidades de contribuir com a construção de práticas pedagógicas e institucionais que valorizem positivamente a diversidade sexual.



**ANEXO D - Lista oficial da Frente Parlamentar Evangélica e da Pastoral Parlamentar Católica na 54ª Legislatura. (Fonte: VITAL DA CUNHA; LOPES, 2012)**

**Frente Parlamentar Evangélica**

UF	PARLAMENTARES	PARTIDO	IGREJA
RJ	AROLDE DE OLIVEIRA	DEM	BATISTA
SP	JORGE TADEU MUDALEM	DEM	INTERNACIONAL DA GRAÇA
RS	ONYX LORENZONI	DEM	LUTERANA
RO	MARCOS ROGÉRIO	PDT	ASSEMBLEIA DE DEUS
BA	SÉRGIO BRITO	PDT	BATISTA
ES	SUELI VIDIGAL	PDT	BATISTA
BA	OZIEL DE OLIVEIRA	PDT	BATISTA
ES	MANATO	PDT	MARANATA
AP	FÁTIMA PELAES	PMDB	ASSEMBLEIA DE DEUS
PR	ANDRÉ ZACHAROW	PMDB	BATISTA
SP	EDINHO ARAÚJO	PMDB	PRESBITERIANA
MG	LEONARDO QUINTÃO	PMDB	PRESBITERIANA
RJ	EDUARDO CUNHA	PMDB	SARA NOSSA TERRA
RJ	WASHINGTON REIS	PMDB	NOVA VIDA
GO	DONA IRIS DE ARAÚJO	PMDB	CRISTÃ EVANGÉLICA
MA	PROFESSOR SÉTIMO	PMDB	INFORMAÇÃO NÃO DISPONÍVEL
MG	WALTER TOSTA	PMN	BATISTA
SP	MISSIONÁRIO JOSÉ OLÍMPIO	PP	MUNDIAL DO PODER DE DEUS
DF	RONALDO FONSECA	PR	ASSEMBLEIA DE DEUS
MA	ZÉ VIEIRA	PR	ASSEMBLEIA DE DEUS
PE	ANDERSON FERREIRA	PR	ASSEMBLEIA DE DEUS
RJ	NEILTON MULIM	PR	BATISTA
MG	LINCOLN PORTELA	PR	BATISTA
SE	LAÉRCIO OLIVEIRA	PR	PRESBITERIANA
RJ	GAROTINHO	PR	PRESBITERIANA
RJ	LILIAM SÁ	PR	PRESBITERIANA
RJ	DR. ADILSON SOARES	PR	INTERNACIONAL DA GRAÇA
SP	PASTOR PAULO FREIRE	PR	ASSEMBLEIA DE DEUS
MA	CLEBER VERDE	PRB	ASSEMBLEIA DE DEUS

SE	HELENO	PRB	UNIVERSAL DO REINO DE DEUS
BA	MÁRCIO MARINHO	PRB	UNIVERSAL DO REINO DE DEUS
SP	OTONIEL LIMA	PRB	UNIVERSAL DO REINO DE DEUS
RJ	VITOR PAULO	PRB	UNIVERSAL DO REINO DE DEUS
MG	GEORGE HILTON	PRB	UNIVERSAL DO REINO DE DEUS
SP	ANTONIO BULHÕES	PRB	UNIVERSAL DO REINO DE DEUS
RR	JONATHAN DE JESUS	PRB	UNIVERSAL DO REINO DE DEUS
RJ	AUREO	PRTB	INFORMAÇÃO NÃO DISPONÍVEL
PE	PASTOR EURICO	PSB	ASSEMBLEIA DE DEUS
SP	JEFFERSON CAMPOS	PSB	QUADRANGULAR
AC	ANTÔNIA LÚCIA	PSC	ASSEMBLEIA DE DEUS
BA	ERIVELTO SANTANA	PSC	ASSEMBLEIA DE DEUS
RJ	FELIPE PEREIRA	PSC	ASSEMBLEIA DE DEUS
ES	LAURIETE	PSC	ASSEMBLEIA DE DEUS
SP	MARCO FELICIANO	PSC	ASSEMBLEIA DE DEUS
AM	SILAS CÂMARA	PSC	ASSEMBLEIA DE DEUS
PR	TAKAYAMA	PSC	ASSEMBLEIA DE DEUS
PA	ZEQUINHA MARINHO	PSC	ASSEMBLEIA DE DEUS
PR	EDMAR ARRUDA	PSC	PRESBITERIANA
MG	MÁRIO DE OLIVEIRA	PSC	QUADRANGULAR
SP	MARCELO AGUIAR	PSC	RENASCER EM CRISTO
PR	DELEGADO FRANCISCHINI	PSDB	ASSEMBLEIA DE DEUS
GO	JOÃO CAMPOS	PSDB	ASSEMBLEIA DE DEUS
RJ	ANDRÉIA ZITO	PSDB	BATISTA
SP	VAZ DE LIMA	PSDB	PRESBITERIANA
SP	BRUNA FURLAN	PSDB	CRISTÃ DO BRASIL
PB	ROMERO RODRIGUES	PSDB	INFORMAÇÃO NÃO DISPONÍVEL
PB	RUI CARNEIRO	PSDB	INFORMAÇÃO NÃO DISPONÍVEL
MG	DR. GRILO	PSL	INTERNACIONAL DA GRAÇA
MG	GILMAR MACHADO	PT	BATISTA
RJ	BENEDITA	PT	PRESBITERIANA
RO	NILTON CAPIXABA	PTB	ASSEMBLEIA DE DEUS
AM	SABINO CASTELO BRANCO	PTB	ASSEMBLEIA DE DEUS
RS	RONALDO NOGUEIRA	PTB	ASSEMBLEIA DE DEUS
PA	JUSUÉ BENGTON	PTB	QUADRANGULAR

RJ	WALNEY ROCHA	PTB	INFORMAÇÃO NÃO DISPONÍVEL
MA	LOURIVAL MENDES	PTdoB	BATISTA
RO	LINDOMAR GARÇON	PV	ASSEMBLEIA DE DEUS
SP	PASTOR ROBERTO DE LUCENA	PV	BRASIL PARA CRISTO
AC	HENRIQUE AFONSO	PV	COMUNIDADE SHAMÁ
SP	SINVAL MALHEIROS	PV	INFORMAÇÃO NÃO DISPONÍVEL

### Pastoral Parlamentar Católica

UF	PARLAMENTAR	PARTIDO
PE	ANDRÉ DE PAULA	DEM
SP	SALVADOR ZIMBALDI	PDT
PR	OSMAR SERRAGLIO	PMDB
SC	EDINHO BEZ	PMDB
GO	SANDRO MABEL	PMDB
RR	SENADOR ROMERO JUCÁ (2011 – 2019)	PMDB
CE	PADRE JOSÉ LINHARES - PRESIDENTE	PP
MG	DILCEU SPERAFICO	PP
PR	NELSON MEURER	PP
RS	VILSON COVATTI	PP
CE	GORETE PEREIRA	PR
SP	GABRIEL CHALITA	PSB
RS	ALEXANDRE ROSO	PSB
RJ	HUGO LEAL	PSC
AC	SENADOR SÉRGIO PETECÃO (2011-2019)	PSD
MG	EDUARDO AZEREDO	PSDB
SC	MARCO TEBALDI	PSDB
PB	LUIZ COUTO	PT
RJ	ELIANE ROLIM	PT
PI	NAZARENO FONTELES	PT
MG	ODAIR CUNHA	PT
MG	PADRE JOÃO	PT
RO	PADRE TON	PT
MG	EROS BIONDINI	PTB

**ANEXO E - Lista oficial da Frente Parlamentar em Defesa da Família na 54ª  
Legislatura.**

(Fonte: VITAL DA CUNHA; LOPES, 2012)

**Frente Parlamentar em Defesa da Família**

<b>UF</b>	<b>PARLAMENTAR</b>	<b>PARTIDO</b>
ES	DEP. SUELI VIDIGAL	PDT
MT	SENADOR PEDRO TAQUES	PDT
AP	DEP. FÁTIMA PELAES	PMDB
AC	SENADOR SÉRGIO PETECÃO	PMN
CE	DEP. JOSÉ LINHARES	PP
RS	SENADORA ANA AMÉLIA	PP
PR	DEP. LÍLIAN SÁ	PR
RJ	DEP. ANTONY GAROTINHO	PR
SP	DEP. PAULO FREIRE	PR
ES	SENADOR MAGNO MALTA	PR
MT	SENADOR BLAIRO MAGGI	PR
AC	DEP. ANTÔNIA LÚCIA	PSC
ES	DEP. LAURIE TE	PSC
SP	DEP. MARCELO AGUIAR	PSC
SP	DEP. MARCO FELICIANO	PSC
MG	DEP. WALTER TOSTA	PSDB
GO	DEP. JOÃO CAMPOS	PSDB
RJ	DEP. BENEDITA DA SILVA	PT
MG	DEP. EROS BIONDINI	PTB
AL	DEP. ROSINHA DA ADEFAL	PTdoB
SP	DEP. ROBERTO LUCENA	PV
AC	DEP. HENRIQUE AFONSO	PV

**ANEXO F - Número de integrantes da FPE por Denominação – Atual Legislatura**

(Fonte: VITAL DA CUNHA; LOPES, 2012)

<b>Denominação</b>	<b>Número de Parlamentares</b>
Assembleia de Deus	22
Batista	11
Presbiteriana	8
Universal do Reino de Deus	7
Quadrangular	3
Internacional da Graça de Deus	3
Renascer em Cristo	1
Cristã Evangélica	1
Comunidade Shamã	1
Cristã do Brasil	1
Brasil para Cristo	1
Maranata	1
Sara nossa Terra	1
Mundial do Poder de Deus	1
Nova Vida	1
Luterana	1
Informação não disponível	6
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>70</b>

**ANEXO G – Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT**  
(Fonte: VITAL DA CUNHA, 2012)

**Plano Nacional  
de Promoção da  
Cidadania e  
Direitos Humanos de LGBT**  
LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS

*Querem, na escola, transformar  
seu filho de 6 a 8 anos  
em homossexual!*



**Ilustríssimos Senhores e Senhoras Chefes de Famílias,**

Apresento alguns dos 180 itens deste que chamo **Plano Nacional da Vergonha**, onde meninos e meninas, alunos do 1º Grau, serão emboscados por grupos de homossexuais fundamentalistas, levando aos nossos inocentes estudantes a mensagem de que **ser gay ou lésbica é motivo de orgulho** para a família brasileira. Tirem suas conclusões sobre as absurdas propostas do Governo, algumas já em execução conforme publicações em Diário Oficial da União.

Atenciosamente,  
**JAIR BOLSONARO - Deputado Federal - Tel. 61 – 3215.5482**

**Fonte: <http://portal.mj.gov.br/sedh/homofobia/planolgbt.pdf>**

## DIREITOS HUMANOS – LGBT

A SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS APRESENTA O  
**PLANO NACIONAL DE PROMOÇÃO DA CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS DE  
 LÉSBICAS, GAYS, BISEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS**



*“... minhas melhores professoras foram justamente as prostitutas...”*

Indianara Siqueira, Representante da REDTRANS Brasil - Secretária da Região Sudeste, no dia 23/11/2010 - Na Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados, por ocasião do lançamento do Kit-Gay para crianças de 6, 7 e 8 anos.

- 1.3.1 - INSERIR NOS LIVROS DIDÁTICOS A TEMÁTICA DAS FAMÍLIAS LGBT
  - 1.1.2 - INCLUSÃO DA POPULAÇÃO LGBT EM PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS (COTA PARA PROFESSOR GAY)
  - 1.4.6 - DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS PARA BIBLIOTECAS ESCOLARES COM A TEMÁTICA DIVERSIDADE SEXUAL PARA O PÚBLICO INFANTO(ATÉ 10 ANOS) JUVENIL (10 AOS 15ANOS)
  - 1.2.33 - CRIA BOLSA DE ESTUDO QUE QUALIFIQUE OS PROFISSIONAIS TRAVESTIS E TRANSEXUAIS
  - 1.1.1 - INCLUIR RECOMENDAÇÕES SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL NO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PARA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
  - 1.1.5 - CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL
  - 1.2.1 – VALORIZAÇÃO DOS MOVIMENTOS CULTURAIS DE LÉSBICAS, GAYS, BISEXUAIS E TRAVESTIS
  - 1.2.3 – CLASSIFICAR COMO INADEQUADAS PARA CRIANÇAS, OBRAS COM CONTEÚDOS HOMOFÓBICOS
  - 1.3.4 – INCENTIVAR A PRODUÇÃO CULTURAL LIGADA À JUVENTUDE LGBT
  - 1.3.16 – CAMPANHA NACIONAL DE TESTAGEM HIV PARA ADOLESCENTE LGBT
  - 2.1.11 – CASAS ESTUDANTIS PARA HOSPEDAGEM DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (REPÚBLICA GAY)
- 
- 1.2.20 - RECONHECER TODAS AS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES PROTAGONIZADAS POR LÉSBICAS, GAYS, BISEXUAIS E TRAVESTIS COM BASE NA DESCONSTRUÇÃO DA HETERONORMATIVIDADE.
  - 1.2.15 - LEGALIZAR O DIREITO DO CASAL HOMOSSEXUAL DE ADOTAR FILHOS / COM REGISTRO FEITO EM NOME DO CASAL
  - 1.3.16 - CAMPANHA NACIONAL DE SEXO SEGURO PARA ADOLESCENTES LGBT, USANDO PERSONAGENS ADOLESCENTES.
- 
- 1.2.6 - GARANTIR A SEGURANÇA EM ÁREAS FREQUENTADAS PELA POPULAÇÃO LGBT COM GRUPOS DE POLICIAIS ESPECIALIZADOS (CRIAÇÃO DE BATALHÕES DE POLICIAIS GAYS NOS ESTADOS - BGay)
  - 1.1.8 - INCLUIR O TEMA DIVERSIDADE SEXUAL NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE MILITARES E DE POLICIAIS MILITARES E CIVIS, EXTENSIVO ÀS GUARDAS MUNICIPAIS
  - 1.2.9 – ALTERAR O ESTATUTO DOS MILITARES, RECONHECENDO COMPANHEIROS, COMO DEPENDENTES
  - 1.2.12 – REGISTRO DE OCORRÊNCIA POLICIAL COM NOME SOCIAL
  - 1.2.14 – PRESÍDIO FEMININO PARA MULHERES TRANSEXUAIS E TRAVESTIS
  - 1.2.16 – DISQUE LÉSBICAS, GAYS, BISEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS - 0800 LGBT

- 2.2.6 - GARANTIR APOIO PSICOSSOCIAL À POPULAÇÃO LGBT IDOSA
- 2.6.3 - CRIAR O CONSELHO NACIONAL DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS
- 1.3.36 - INCLUIR A POPULAÇÃO LGBT EM PROGRAMA DE COMBATE À FOME E A POBREZA (BOLSA GAY)
- 1.3.35- CRIAÇÃO DE SELO NACIONAL PARA EMPRESAS QUE APOIAM OU ESTIMULAM OS LGBT
- 1.1.21 – SITE COM ACERVO DIGITALIZADO SOBRE A HISTÓRIA LGBT NO BRASIL
- 1.1.22 – CENTROS DE DOCUMENTAÇÃO E REFERÊNCIA SOBRE A POPULAÇÃO LGBT
- 1.2.10 – PRESÍDIOS ESPECIAIS PARA A POPULAÇÃO LGBT
- 1.2.18 – ATENÇÃO DOMICILIAR HUMANIZADA AOS IDOSOS LGBT
- 1.2.28 – PROFISSIONALIZAÇÃO DA POPULAÇÃO LGBT (PROGRAMA PRIMEIRO EMPREGO GAY)
- 1.2.29 – PROGRAMA DA ECONOMIA SOLIDÁRIA DA POPULAÇÃO LGBT
- 1.3.42 – IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA VIAJA MAIS DIVERSIDADE (TURISMO GAY)
- 1.4.25 – PESQUISAS SOBRE POPULAÇÃO LGBT DE RUA
- 2.1.9 – REFORMA AGRÁRIA PARA POPULAÇÃO LGBT (MST-GAY)
- 2.5.2 – PREVENÇÃO DE USO DE DROGAS PARA POPULAÇÃO LGBT NAS FRONTEIRAS DO BRASIL

- 
- 1.2.30 - ESTIMULAR O ACESSO DE JOVENS LGBT NAS OFERTAS DE ESTÁGIO REMUNERADO
  - 1.3.34 - CRIAÇÃO DO ESTATUTO DOS DIREITOS LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS
  - 1.1.11 - INCLUIR A POPULAÇÃO LGBT EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
  - 1.1.6 - CURSOS SOBRE OS DIREITOS DA POPULAÇÃO LGBT
  - 1.1.23 – GRUPOS LGBT PARA GESTÃO DE PROJETOS EM MEIO AMBIENTE
  - 1.2.31 – CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL PARA TRAVESTIS E TRANSEXUAIS
  - 1.2.32 – INCLUSÃO DA JUVENTUDE LGBT PARA O TRABALHO (1º EMPREGO)

- 
- 1.1.13 – PROGRAMA DE SAÚDE DAS MULHERES LÉSBICAS, BISSEXUAIS E TRANSEXUAIS.
  - 1.1.16 – DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS PARA A POPULAÇÃO LGBT
  - 1.1.17 – PROGRAMA DE SAÚDE INTEGRAL DE LGBT.
  - 1.2.4 – CONTROLE SOCIAL JUNTO ÀS REDES DE TV, COM PROIBIÇÃO DE PIADAS LGBT
  - 1.3.8 – CAMPANHAS INFORMATIVAS ANUAIS PRÓXIMA AO PERÍODO DA PARADA GAY
  - 1.3.10 – CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS DE VALORIZAÇÃO DA POPULAÇÃO LGBT
  - 1.3.15 – CAMPANHA NACIONAL DE TESTAGEM HIV PARA MULHERES LÉSBICAS E BISSEXUAIS
  - 1.3.15 – CAMPANHA NACIONAL DE CONSCIENTIZAÇÃO DE SEXO SEGURO PARA LÉSBICAS, BISSEXUAIS E OUTRAS MULHERES QUE FAZEM SEXO COM OUTRAS MULHERES
  - 1.3.22 – CAMPANHA SOBRE CÂNCER DE PRÓSTATA PARA TRAVESTIS E TRANSEXUAIS
  - 1.3.27 – DISTRIBUIÇÃO DE MATERIAL INFORMATIVO ACERCA DO PROCESSO TRANSEXUALIZADOR DO SUS
  - 1.3.31 – CAMPANHA DE ENFRENTAMENTO DA HOMOFOBIA, LESBOFOBIA E TRANSFOBIA
  - 1.4.10 – PROMOVER PESQUISA SOBRE HOMOFOBIA AMBIENTAL



Com o falso discurso de combater a homofobia, o MEC em parceria com grupos LGBTs, na verdade, incentivam o homossexualismo nas escolas públicas do 1º Grau, bem como, tornam nossos filhos presas fáceis para pedófilos - JAIR BOLSONARO - Deputado Federal / [www.bolsonaro.com.br](http://www.bolsonaro.com.br)



## Defensores do Fundamentalismo Homossexual em ação:



*“...Um dos filmes tinha o beijo lésbico na boca e a gente ficou uns 3 meses discutindo até aonde entrava a língua...”*

André Lázaro (Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC) - Em 23/09/2010 na Câmara dos Deputados falando sobre um dos filmes a ser exibido para alunos e alunas do 1º Grau.

*“... Esse modelinho de família que o Deputado Federal Jair Bolsonaro (PP-RJ) tá falando aqui, é o modelo que quase não existe mais, papai, mamãe, filhinho, filhinha, família Doriana...”*

Beto de Jesus (Integrante da executiva da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais - ABGLT) no programa Manhã Maior da Rede TV.



*“Pedofilia já! Enquanto ainda estou com tudo em cima...”*

*“... Nos últimos 36 anos de prática homoerótica, calculei que devo ter transado com mais ou menos uns 500 homens diferentes. No meu caso, para dizer a verdade, se eu pudesse escolher livremente, o que eu queria mesmo não era um ‘homem’ e sim um menino...”*

Luiz Mott - Fundador do Grupo Gay da Bahia e um dos idealizadores do PLC 122/06, que criminaliza a homofobia.

*“... Obrigado ao Deputado Federal Chico Alencar (PSOL-RJ) que tem sido nosso grande articulador e nos ajudou muito...”*

Toni Reis, presidente da ABGLT – Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Transexuais e Travestis, no dia 23/09/2010 em agradecimento ao Deputado Chico Alencar por ter conseguido no Orçamento, R\$ 11 milhões para atividades LGBTs, entre elas a confecção do Kit-Gay e estímulo à Paradas do Orgulho Gay - na Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados.



**Toni Reis: está de casamento marcado com homem casado com sua mãe.**