



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

EDNA MARIA RODRIGUES MOURA BARROS

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE COMBATE ÀS VIOLÊNCIAS CONTRA
ESTUDANTES LGBT NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
PICOS-PI**

Presidente Prudente – SP
2021

ÉDNA MARIA RODRIGUES MOURA BARROS

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE COMBATE ÀS VIOLÊNCIAS CONTRA
ESTUDANTES LGBT NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
PICOS-PI**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco

Co-orientadora: Profa. Dra. Patrícia Regina Piovezan.

370.15
B277p

Barros, Édna Maria Rodrigues Moura

Políticas educacionais de combate às violências contra estudantes LGBT nas Escolas Municipais de Picos-PI. / Édna Maria Rodrigues Moura Barros. – Presidente Prudente, 2021.

151 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2021.

Bibliografia.

Orientador: Marcos Vinicius Francisco.

1. Política da educação. 2. *Bullying*. 3. Violência na escola.
I. Título.

ÉDNA MARIA RODRIGUES MOURA BARROS

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE COMBATE ÀS VIOLÊNCIAS CONTRA
ESTUDANTES LGBT NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
PICOS-PI**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Educação.

Presidente Prudente, 29 de junho de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente-SP

Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente-SP

Profa. Dra. Fabiane Freire França
Universidade do Estado do Paraná - Unespar
Campo Mourão-PR

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao inesquecível amigo, Lucas Wilker da Silva, 20 anos de idade, conterrâneo da cidade de Bocaina-PI, assassinado em janeiro de 2012, por meio de pedradas e pauladas em todas as partes do corpo. Lamentavelmente, o crime, supostamente homofóbico e racista, continua até hoje impune.

Dedico, ainda, ao meu irmão, Gildázio Rodrigues Moura, pela coragem de enfrentar as violências homofóbicas e assumir-se gay, empunhando publicamente a bandeira LGBT.

AGRADECIMENTOS

Difícilmente eu realizaria uma produção acadêmica dessa natureza se não fosse com a participação do meu orientador, o Professor Dr. Marcos Vinicius Francisco, que, desde o início, acreditou e confiou na proposta apresentada por mim acerca da violência contra as pessoas LGBT. Motivo, inclusive, que me fez enfrentar inúmeros desafios para concluir o Mestrado em Educação, mesmo morando em Picos-PI e viajando mensalmente até Presidente Prudente-SP.

Estendo os agradecimentos à Profa. Dra. Patrícia Regina Piovezan, pela co-orientação deste trabalho, por sua atenção constante, não medindo esforços para me auxiliar quando solicitada.

Agradeço, em especial, ao meu esposo, Arnaldo Alencar de Barros Júnior, e aos filhos, Matheus Moura Alencar de Barros e Vitor Moura Alencar de Barros, que concordaram desde o princípio com a minha decisão de fazer o Mestrado em Educação na cidade de Presidente Prudente, no estado de São Paulo. Sempre confiaram na coragem que eu repassava e na minha capacidade de superação e, ao mesmo tempo, reconheciam o quão difícil e cansativo seria essa tarefa.

À minha incansável mãe, Maria Ramiro Rodrigues Moura, 78 anos de idade, pois ainda que preocupada, demonstrava o imenso orgulho e alegria em ver sua filha trilhar a estrada da luz que é a Educação. Espaço no qual ela atuou por mais de 30 anos como professora e diretora, de maneira amorosa e dedicada.

Ao meu amado pai, *Luis José de Moura, in memoriam* que, mesmo sem ter tido a oportunidade de estudar, sempre nos incentivava a seguir esse caminho. Para isso, trabalhou duramente na roça, no açougue e em tantas outras atividades para ajudar a formar os seis filhos. Agradeço ao meu pai, por todas as vezes que ficou com meus dois filhos, hoje adultos, quando eu cursava Pedagogia, numa fase tão difícil que atravesssei. Tenho certeza que o senhor estará sempre me guiando, como fez a vida inteira, de maneira íntegra e honesta. É difícil conter as lágrimas ao lembrar dos seus exemplos e não o tê-lo aqui presente para compartilhar essa conquista profissional.

A todos os professores da UNOESTE, em especial ao Dr. Cristiano Amaral G. Di Giorgi, pela criatividade desenvolvida durante as discussões sobre as políticas educacionais, em especial, no campo da formação de professores, somada a forma

espontânea de como se apresentava, o largo sorriso que me encantava e a brilhante capacidade de transitar nas diferentes áreas do conhecimento com uma riqueza de conteúdos e posicionamentos admiráveis.

Ao professor, Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos, um grande crítico à luz da pedagogia histórico-crítica e com sensibilidade de análise ímpar em relação às múltiplas visões sobre os temas propostos durante os debates. Não fosse o suficiente, o professor Dr. Ricardo se apresentava de maneira alegre e com uma energia positiva contagiante, além de continuar muito presente nos dias atuais, indicando textos, vídeos, artigos e livros acerca da educação, além de se colocar sempre à disposição. Obrigada!

À professora, Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, um verdadeiro calmante para minha alma, pois conseguia identificar com delicadeza e respeito as individualidades, assim como enxergar as dificuldades, provocar o debate, apresentar proposições e se colocar à disposição com orientações esclarecedoras em relação à minha dissertação. A professora Elisa, respira uma educação inclusiva notável, portanto, um exemplo raro de ser humano, de profissional e afetividade.

À Secretária do Mestrado em Educação, Idalina de Oliveira Lima (Ina), por me atender com agilidade, capacidade e respeito todas as vezes que necessitei de seus trabalhos, mesmo quando se encontrava de férias. Um detalhe importante a ressaltar é a sua alegria.

Por fim, a todos/as professores/as que atuam/atuaram no Programa de Pós-Graduação em Educação, dos/as quais tive a oportunidade de assistir às aulas interativas, principalmente na presença de nobres convidados/as que sempre somavam o debate.

Por fim, gostaria de agradecer às professoras, membros da banca, Dra. Elsa Midori Shimazaki e Dra. Fabiane Freire França, pelo tempo dedicado nesta pesquisa a partir de suas análises e respectivas contribuições, a fim de assegurar melhoras qualitativas no texto desta dissertação. Além disso, gostaria de agradecer à Dra. Eliane Rose Maio, membro suplente de minha banca, por também ter lido a dissertação e contribuído significativamente com a finalização deste estudo.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (Brasil) CAPES – Código de Financiamento 001”. Externo os meus profundos agradecimentos.

Paula e Bebeto

*Êh, vida, vida, que amor brincadeira, à vera
Eles se amaram de qualquer maneira, à vera
Qualquer maneira de amor vale à pena
Qualquer maneira de amor vale amar
Pena, que pena, que coisa bonita, diga
Qual a palavra que nunca foi dita, diga
Qualquer maneira de amor vale aquela
Qualquer maneira de amor vale amar
Qualquer maneira de amor vale à pena
Qualquer maneira de amor valerá
Eles partiram por outros assuntos, muitos
Mas no meu canto estarão sempre juntos, muito
Qualquer maneira que eu cante esse canto
Qualquer maneira me vale cantar
Eles se amam de qualquer maneira, à vera
Eles se amam é pra vida inteira, à vera
Qualquer maneira de amor vale o canto
Qualquer maneira me vale cantar
Qualquer maneira de amor vale aquela
Qualquer maneira de amor valerá
Pena, que pena, que coisa bonita, diga
Qual a palavra que nunca foi dita, diga
Qualquer maneira de amor vale o canto
Qualquer maneira de amor vale me vale cantar
Qualquer maneira de amor vale aquela
Qualquer maneira de amor valerá.*

*(Compositores: Milton Silva Campos Do Nascimento / Caetano Emanuel Viana
Telles Veloso).*

RESUMO

Políticas educacionais de combate às violências contra estudantes LGBT nas escolas Municipais de Picos-PI

A presente dissertação, vinculada à linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, processos formativos e diversidade e ao grupo de pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Democracia (EPED), tem como objetivo geral identificar e analisar as políticas educacionais de combate às violências contra os/as estudantes Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais (LGBT) nas Escolas Municipais de Ensino em Picos-PI. Na perspectiva do método do materialismo histórico-dialético, a coleta de dados, em um primeiro momento, compreendeu a análise da Política Educacional Municipal de Picos-PI, expressa no Projeto Político Pedagógico Unificado (PPPU) das escolas da rede municipal de ensino de 2019; o Plano Municipal de Educação (PME), estabelecido por meio da Lei nº. 2.664/2015; emendas constitutivas do PME/2015 e a Lei Municipal nº. 2.862/ 2018 que dispõe sobre proibição de atividades pedagógicas que visam à reprodução de “ideologia de gênero” nas escolas de Picos/PI e as atas das respectivas sessões de votação de cada uma das referidas leis. No segundo momento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas junto a sete coordenadores/as pedagógicos/as dos componentes curriculares, das escolas municipais das zonas urbana e rural do ensino fundamental de Picos-PI, bem como ao Secretário Municipal de Educação. A análise do material coletado foi transcrita, elaborando-se unidades analíticas na perspectiva teórica anunciada. Os resultados revelaram que não existem políticas educacionais de formação de gestores/as e professores/as no combate à violência contra estudantes LGBT na rede municipal de Picos-PI.

Palavras-chave: políticas educacionais; violência; LGBT; estudantes.

ABSTRACT

Educational policies to combat violence against LGBT students in the Municipal schools of Picos-PI

This present dissertation, vinculated to the line of research Public Policies in Education, training processes and diversity, and to the State, Educational Policies and Democracy (SEPD) research group, has the general objective: to identify and analyze educational policies to combat violence against the Lesbian, Gay, Bisexual, Transvestite, Transsexual (LGBT) students in the Municipal Schools of Education in Picos-PI. From the perspective of the historical-dialectical materialism method, the data collection, at first, comprised the analysis of the Municipal Educational Policy of Picos-PI, expressed in the Unified Political Pedagogical Project (UPPP) of the municipal schools of Picos - PI 2019; the Municipal Education Plan (MEP), Law No. 2664/2015; constitutive amendments of MEP/2015 and Municipal Law No. 2862/2018 which address the prohibition of pedagogical activities that aimed at reproducing the “gender ideology” in schools in Picos/PI, and the documents of the respective voting sessions of each of these laws. Secondly, semi-structured interviews were conducted with seven pedagogical coordinators of the curricular components from municipal schools in urban and rural areas of elementary education in Picos - PI and with the municipal secretary of education. The analysis of the collected material was transcribed and analytical units were elaborated in the announced theoretical perspective. The results revealed the absence of educational policies for training managers and professors in combating violence against LGBT students in the municipal network of Picos.

Keywords: educational policies; violence; LGBT; students.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados sobre as coordenações pedagógicas	88
Quadro 2 - Perfil dos/as participantes	89
Quadro 3 - Formação acadêmica dos/as participantes	90

LISTA DE SIGLAS

AIDS -	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ABGLT -	Associação Brasileira de Gays Lésbicas, Travestis, Transexuais
AI5 -	Ato Institucional
ABI -	Associação Brasileira de Imprensa
ABEH -	Associação Brasileira de Estudos da Homocultura
BSH -	Brasil Sem Homofobia
BIRD -	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento Mundial
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CEP -	Comitê de Ética de Pesquisa
CEDUS -	Centro de Educação Sexual
CS -	Convergência Socialista
CID -	Código Internacional de Doenças
CLT -	Consolidação das Leis Trabalhistas
CF -	Constituição Federal
CFM -	Conselho Federal de Medicina
CFP -	Conselho Federal de Psicologia
CNE -	Conferência Nacional de Educação
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CUT -	Central Única dos Trabalhadores
CBDHGL -	Comissão Nacional de Direitos Humanos de Gays e Lésbicas
CNCD/LGBT -	Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
DA -	Diretório Acadêmico
EBH -	Encontro Brasileiro de Homossexuais
EBHO -	Encontro Brasileiro de Homossexuais Organizados
EGHO -	Encontro de Grupos Homossexuais Brasileiro
EUA -	Estados Unidos da América
FILHA -	Frente de Liberação Homossexual Argentina
FHC -	Fernando Henrique Cardoso
FLH -	Frente de Liberação Homossexual
FMI -	Fundo Monetário Internacional
GGB -	Grupo Gay da Bahia

GALF -	Grupo de Ação Lésbico Feminista
GAAG -	Grupo de Atuação e Afirmação Gay
GLS -	Gays, Lésbicas e Simpatizantes
GLBT -	Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais
INAMPS -	Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social
IBDFAME -	Instituto Brasileiro de Direito de Família
LGBT -	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais
LGTBQIA + -	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queers, Intersex, Agêneros, Assexuados e mais.
LBL -	Liga Brasileira de Lésbicas
LLA -	Liga dos Libertadores do Amor
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases
MHB -	Movimento Homossexual Brasileiro
MEC -	Ministério da Educação
MP -	Ministério Público
ONU -	Organização das Nações Unidas
ONG -	Organização Não-Governamental
OMS -	Organização Mundial da Saúde
PTB -	Partido Trabalhista Brasileiro
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEME -	Secretaria Municipal de Educação
STF -	Supremo Tribunal Federal
PT -	Partido dos Trabalhadores
PTN -	Partido Nacional Trabalhista
PTB -	Partido Trabalhista Brasileiro
PC -	Partido Comunista
PCB -	Partido Comunista Brasileiro
PSDB -	Partido da Social Democracia Brasileira
PGR -	Procuradora Geral da República
PP -	Plano Plurianual
PPPU -	Projeto Político Pedagógico Unificado
PL -	Projeto de Lei
PNE -	Plano Nacional de Educação
PME -	Plano Municipal de Educação

PNDH -	Programa Nacional de Direitos Humanos
PMEDH -	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
SINDSERM -	Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Picos-PI
SEME -	Secretaria Municipal de Educação
SENALE -	Seminário Nacional de Lésbicas
SENALESBI -	Seminário Nacional de Lésbicas e Bissexuais
SOMOS -	Grupo de Afirmação Homossexual
UFPI -	Universidade Federal do Piauí
UFBA -	Universidade Federal da Bahia
UESPI -	Universidade Estadual do Piauí
UNOESTE-	Universidade do Oeste Paulista
USP -	Universidade de São Paulo
UBES -	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNE-	União Nacional dos Estudantes
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	GÊNERO E SEXUALIDADE: CONSIDERAÇÕES INICIAIS	28
2.1	Movimento homossexual na América Latina e no Brasil: revisando a história.....	34
2.2	Forças opressoras do Estado contra pessoas LGBT	49
2.3	Abertura política na década de 1980 e o Movimento LGBT	54
3	POLÍTICAS PÚBLICAS COM FOCO NAS DEMANDAS DO MOVIMENTO LGBT	57
3.1	Visibilidade do movimento LGBT e as primeiras políticas públicas.....	61
3.2	As relações entre Estado e o movimento LGBT nos anos de 1990	65
3.3	Embates entre alas conservadoras e ativistas LGBT.....	70
4	DELINEAMENTO METODOLÓGICO E EPISTEMOLÓGICO DA PESQUISA	85
4.1	Local da pesquisa.....	86
4.2	Seleção dos/as participantes	87
4.3	Perfil dos/as participantes	89
4.4	Percurso da pesquisa	91
4.5	Análise documental e entrevistas semiestruturadas	93
4.6	Análise dos dados coletados	95
4.7	Aspectos éticos	97
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	98
5.1	A (in)visibilidade das políticas educacionais de combate às violências contra os/as estudantes LGBT nas escolas municipais de ensino em Picos-PI	98
5.2	Impactos das políticas educacionais de combate às violências contra os/as estudantes LGBT nas ações das unidades escolares e nos Projetos Políticos Pedagógicos.....	123
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
	REFERÊNCIAS	139
	APÊNDICE - COMPOSIÇÃO DA ENTREVISTA	148

1 INTRODUÇÃO

A ideia de pesquisa relacionada às políticas públicas de combate às violências contra estudantes LGBTQIA+¹ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, *queers*, *intersex*, agêneros, assexuados e mais) é um reflexo de diferentes vivências na vida da autora desta dissertação², tanto em âmbito pessoal, quanto social e político. Desde muito cedo, quando comecei a cursar o ginásio em 1985, na 5ª série do Ensino de 1º Grau, na Unidade Escola Padre João Sampaio em Bocaina-PI, atualmente denominado de Ensino Fundamental II, fui repreendida pelos/as familiares e outros/as colegas de escola por manter amizade com uma lésbica, minha melhor amiga. Embora ela escondesse da sociedade seu desejo por mulheres, não era o suficiente para evitar os insultos, piadas e brincadeiras ofensivas que recebia. Naquela época, eu não entendia o significado do conceito lésbica. Era comum as mulheres com uma sexualidade não heteronormativa serem nomeadas, pejorativamente, de “sapatão”, assim como mencionado na música do apresentador Chacrinha: “Maria sapatão, sapatão, sapatão, de dia é Maria, de noite é João”. Minha amiga, Maria, assumiu sua orientação sexual depois dos 50 anos de idade.

A vivência com pessoas agredidas psicológica e fisicamente pela sua orientação sexual não se resume apenas ao caso ilustrado acima, já que meu irmão mais jovem, também foi uma das vítimas do preconceito e da discriminação. Desde

¹ “A comunidade LGBTQIA+ e o mundo que ela representa vive em constante mudança e evolução. Novas pautas são adicionadas sempre que novas questões que envolvam as homossexualidades, no âmbito político ou social, surgem. [...] ela nasceu primordialmente representada pela sigla GLS, que incluía unicamente os gays, as lésbicas e simpatizantes, uma sigla [...] com grande foco no comercial. Com a revelação de outras homossexualidades que ainda se mostravam distintas daquelas que eram representadas, novas siglas foram nascendo, novos termos e novos conceitos. Foi no ano de 2005, no XII Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros, que a letra “b”, de bissexuais, passou a fazer parte oficialmente da sigla, tal como foi onde ocorreu a conciliação de que a letra “t” passaria a referir igualmente aos indivíduos travestis, transexuais, e transgêneros dentro da comunidade. Posteriormente, a sigla LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros) se tornaria a denominação oficial, conforme aprovado pela I Conferência Nacional GLBT (gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros). [...] A sigla continua em mudança. Nos meios de militância, ainda surgem novas letras para representar [...], como o “i” de intersex, o “q” de queer e o “a” de agêneros e assexuados” (BORTOLETTO, 2019, p.10). Todavia, na dissertação será conferida ênfase a sigla LGBT, ao reconhecê-la como um marco histórico, dada a sua aprovação na I Conferência Nacional em 2008, o que na compreensão desta autora não deslegitima os demais segmentos.

² Na primeira parte desta dissertação será adotada a 1ª pessoa do singular, ao fazer referência às motivações que incursionaram a pesquisadora nos estudos sobre a temática. Posteriormente, será adotada a 3ª pessoa do singular.

criança começou a ser estigmatizado em função dos trejeitos, sendo rotulado como *gay* efeminado, postura de “veado”, “boiola”, e, por vezes, ridicularizado pelos/as colegas na escola, nas brincadeiras e na rua. Diante dessa realidade, tornei-me a pessoa que procurava protegê-lo dos ataques, mesmo sem ele se dar conta, transmitindo segurança e confiança. Então, começamos a sair juntos/as em festas, brincadeiras, ou seja, passei a ser a sua guia e espelho. Eu não entendia esse contexto de homofobia contra *gays* e lésbicas, mas já me causava indignação e aversão esse tipo de comportamento ignorante e agressivo contra pessoas que não se adequavam ao padrão heterossexual.

Na tentativa de superar esses rótulos, minha mãe decidiu matricular meu irmão em colégio particular, de cunho religioso, na cidade de Picos-PI, em 1994, para cursar o primeiro ano do ensino médio. Nessa escola tradicional de doutrina cristã, tornaram-se duvidosas suas ações, já que meu irmão parou de frequentar a escola, sem a família saber ou ser avisada, até que os primeiros resultados identificados pela falta de frequência às aulas e o histórico escolar retrataram a realidade. Era eu quem o acompanhava. Sendo assim, descobri que ele não estava frequentando, pois fugia diariamente daquele ambiente hostil de diferentes tipos de discriminações. As tentativas de convencê-lo a voltar foram fracassadas, o que provocou sua desistência dos estudos, logo nos primeiros sete meses, e, conseqüentemente, a reprovação. Os motivos jamais foram revelados pela administração institucional, no entanto, diziam apenas que ele estava com dificuldades de acompanhar os/as demais colegas em relação à aprendizagem, mascarando os reais motivos do medo, da angústia e do sofrimento vivenciados pelo meu irmão.

No ano seguinte, diante das circunstâncias, pai e mãe decidiram que ele iria morar com o irmão mais velho em Recife-PE para repetir o ano letivo, lugar onde logrou êxito nos estudos. Entretanto, face às crescentes divergências e discussões com o irmão mais velho, retornou à cidade de Picos-PI, em 1996, e concluiu o segundo ano do ensino médio no colégio privado São Lucas. Em 1997, após regressar a Recife e fixar moradia, concluiu o ensino médio, posteriormente o curso de Enfermagem e uma pós-graduação em Saúde Coletiva, entre os anos de 2000 a 2005. Pensei que ele se livraria do sofrimento morando em um grande centro, no entanto, as formas de violência tomaram contornos mais agressivos, pois já não eram somente de natureza psicológica e, sim, física. Mesmo a novecentos

quilômetros de distância e um contato precário, naqueles anos de faculdade, eu sentia angústia e medo de um homofóbico matá-lo, que ainda hoje tenho.

A minha indignação crescente em relação às práticas homofóbicas contra gays e lésbicas, transformou-se em luta no combate às diferentes formas de violências contra negros/as, mulheres, gays e lésbicas, logo no primeiro semestre do Curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Piauí (UFPI), em 2000, ambiente plural que marcou várias rupturas em minha vida, notadamente, ao assumir a vice-presidência do movimento estudantil e, em seguida, a Presidência do Diretório Acadêmico (DA). Nesses espaços, atuei em favor das minorias ao promover seminários, palestras, congressos, mesas redondas, grupos de discussão sobre variados temas, bem como o aprofundamento em torno da temática dos/as estudantes LGBT, ações que contribuíram com as pautas de muitos/as estudantes da própria universidade que sofriam preconceitos e discriminações, mas tinham medo de falar.

Romper velhos paradigmas em uma sociedade patriarcal resultou da necessidade de ampliar esses espaços de debates, quando novas oportunidades foram sendo construídas ao me efetivar no município como Pedagoga, no ano de 2008. Na ocasião, passei a conhecer o funcionamento das Políticas Públicas de Combate às Violências contra as pessoas LGBT, na cidade de Picos-PI, no ano de 2011, especialmente, ao integrar à Comissão Organizadora da *II Conferência Municipal LGBT* e, conseqüentemente, da organização da Primeira Parada da Igualdade, sob a supervisão da Secretaria de Juventude e Direitos Humanos.

No ano seguinte, fui eleita vice-presidente do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais (SINDSERM) de Picos-PI, atuando em diferentes frentes dos movimentos sociais, dentre elas a luta contra a discriminação e o preconceito no ambiente escolar. Na sequência, ocupei o cargo de presidente por dois triênios (2013-2018). Posteriormente, no triênio atual venho ocupando o cargo de vice-presidente.

Neste mesmo período, ao atuar como professora efetiva, em 2012, na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), e ao ministrar as disciplinas de Políticas Públicas, Estrutura da Educação Básica e Didática, consolidei minha profissão na condição de docente no Ensino Superior. Essa dupla jornada e de funções como professora do Estado e líder sindical no município, levou-me a pensar nas oportunidades que ambos os cargos concederiam no processo de luta pelo

fortalecimento das políticas educacionais em favor dos/as excluídos/as e marginalizados/as. Uma das propostas iniciais deu-se a partir da aprovação do projeto de extensão vinculado ao combate às diversas formas de violências contra estudantes LGBT nas escolas municipais de Picos, reunindo lideranças do movimento LGBT do Piauí durante a sistematização do debate e das proposições apresentadas por um acentuado número de participantes, gerando saldo positivo acerca do tema.

Reconhecer a população LGBT como sujeitos de uma sociedade, seguramente é um dos grandes desafios para desvelar as violências que ocorrem, como e onde elas estão presentes. Um cenário que precisa de maior visibilidade e de enfrentamento contra o falso discurso de aparente democracia em favor da liberdade, difundida por autoridades públicas ao dizer que todos/as são livres para fazerem suas escolhas, quando estudantes LGBT são cerceados de exercer seus direitos de liberdade de ir e vir em detrimento de sua condição sexual.

Em vista dessas vivências e experiências é que esta dissertação servirá como referência para analisar, de forma sistematizada e intencional, como funcionam as Políticas de Combate às formas de violências contra estudantes LGBT, dentro das escolas municipais, contudo, sob a égide da pesquisa científica. “Certamente a escola ocupa espaço eminente em diversas áreas da vida de um indivíduo: seja na construção da sua cidadania, sua imersão no convívio em sociedade, no respeito ao outro, na defesa dos direitos e muitos outros [...]” (VENTIMIGLIA; MENEZES, 2020, p.35).

A escola, como ambiente de integração plural e socialização de indivíduos em contexto de formação, além de garantir os processos de apropriação e objetivação dos conhecimentos científicos por parte das crianças e adolescentes, em especial, os/as filhos/as da classe trabalhadora, deve-se responsabilizar pela promoção de uma educação voltada para o respeito, à solidariedade, ao pensamento crítico e à transformação social (SAVIANI, 2012).

Desse modo, as escolas são desafiadas a responder às questões relacionadas à violência contra estudantes LGBT e outras relações de opressão, no tocante ao combate à homofobia, ao preconceito e às injustiças sociais do capitalismo neoliberal e do patriarcado. Portanto, nesta investigação, assumiu-se os seguintes questionamentos como problemáticas centrais: Há políticas educacionais de combate às violências contra os/as estudantes LGBT nas escolas municipais de

ensino em Picos-PI? Como foram estruturadas e quais os pressupostos teóricos que as subsidiam?

Diante dos questionamentos, trabalhou-se com a hipótese de que há um vácuo das políticas educacionais de combate às violências contra os/as estudantes LGBT nas escolas municipais de Picos-PI, o que tem contribuído com o aumento de casos de homofobia. Portanto, torna-se fundamental políticas públicas de educação que assegurem a igualdade de direitos entre todos/as, que promovam uma educação com propostas de mudanças no currículo, com a introdução da diversidade sexual, dos direitos humanos para a construção da cidadania, assim como do respeito às diferenças e do combate à discriminação e à violência contra estudantes LGBT.

Cabe ressaltar que são oportunas as reflexões de Ventimiglia e Menezes (2020, p. 45), ao expressarem preocupação com o fenômeno da violência nas escolas, considerando-se que os sujeitos implicados nesse processo sofrem danosos efeitos que, em geral, leva ao abandono escolar, à perda de interesse, à repetência e evasão. “É preocupante porque, mesmo não sendo um fenômeno recente nesse espaço, o fenômeno da violência adentra de forma cada vez mais complexa, diversa e intensificada”.

Parte-se do princípio que o aumento do preconceito, como forma de violência, aparentemente velada pela administração educacional, ocorre em virtude da ausência da implementação das políticas públicas previstas nos principais documentos nacionais. Há que se destacar que estas políticas já estão contidas nos documentos internacionais, amplamente debatidas em conferências mundiais, entre intelectuais, movimentos sociais e juristas que orientam os países, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 (ONU, 1948).

Não se pode deixar de reconhecer os significativos avanços com a aprovação das legislações supracitadas, contudo a população LGBT continua sofrendo discriminações, violências por conta de sua orientação sexual ou identidade de gênero.

Neste sentido, esta pesquisa justifica-se diante das possibilidades de analisar as relações entre Estado e Sociedade, bem como elucidar que a luta contra as violências nas quais os/as estudantes LGBT encontram-se expostos/as não significa renunciar à luta pela superação das relações sociais que também violentam o gênero humano, sobretudo aqueles/as ligados/as à classe trabalhadora.

Vivencia-se, atualmente, um momento em que a sociedade passa por conflitos e embates acalorados, levando-se ao radicalismo, sobremaneira, com o advento de discursos ideológicos entre setores do campo político, assim como os ligados à família tradicional e à religião. Reis e Eggert (2017, p. 18) reportam, em trecho da fala do Arcebispo de São Paulo, Dom Odilo P. Scherer, que a “ideologia de gênero” “poderia abrir um caminho perigoso para a legitimação da pedofilia”.

Para Rogério Diniz Junqueira (2017), os termos “gênero”, “ideologia de gênero”, “teoria do gênero”, são os inimigos imaginários declarados em todos os continentes pelos/as ativistas religiosos/as ao reafirmarem os valores morais da sociedade e da doutrina cristã dogmática.

Com efeito, por meio de uma tematização acerca dos “riscos” da infiltração da perspectiva de gênero nas instituições, na política e na vida cotidiana, tal ofensiva visa, além de recuperar espaço à igreja em sociedades envolvidas em distintos processos de secularização, conter o avanço de políticas voltadas a garantir ou ampliar os direitos humanos de mulheres, pessoas não-heterossexuais e outros dissidentes da ordem sexual de gênero. Para tanto, tais cruzados morais investem massivamente na (re)naturalização das concepções de família, maternidade, parentesco, (hetero) sexualidade, diferença sexual. Deste modo, procuram também promover a restauração ou, mais propriamente, o *aggiornamento* do estatuto da ordem sexual tradicional e reforçar as disposições relativas às normas de gênero, à heterossexualidade obrigatória e à heteronormatividade (JUNQUEIRA, 2017, p. 46).

Junqueira (2017, p. 47) ainda esclarece que o sintagma “teoria/ “ideologia de gênero” não passa de uma invenção da igreja nos anos de 1990 e início de 2000, que surgiu a partir dos desígnios do Conselho da família e das conferências pentecostais, espalhando-se de forma alarmante em dezenas de países, reforçando, com isso, a luta contra políticas sociais voltadas à promoção dos direitos sexuais, da legalização do aborto, do casamento igualitário, contra a diversidade sexual e de gênero, dentre outros. Para o autor, a expressão “teoria de gênero” é frequentemente substituída por “ideologia de gênero, como sinônimo, em documentos da Cúria Romana e pelo Vaticano. Portanto, “são sintagmas fabricados na forma de rótulos políticos. E, enquanto rótulos, tendem a funcionar como estandarte, sinais de adesão, pontos de referência na construção e atuação de grupos de mobilização”.

Junqueira (2017) reforça que esses sintagmas são formulações grotescas e fantasiosas, ou seja, não são embasados em conceitos científicos. Mesmo assim,

essas formulações são utilizadas como instrumentos poderosos reacionários, a fim de elevar polêmicas, ameaças, intimidações contra os que ousam desenvolver políticas sociais em torno deste tema, estigmatizando-os de destruidores dos lares, familiofóbicos, homossexualistas, gayzistas. Sofrem ainda mais com as acusações de que a “teoria/ideologia do gênero” é uma forma de “doutrinação marxista”, portanto, opressiva e perigosa.

As manifestações de naturalização da ordem sexual defendidas pelo Vaticano tomaram corpo com as publicações de livros da professora norte-americana antifeminista de Filosofia, Christina Hoff Smmers, em 1994, pela jornalista Dale O’Leary e o monsenhor Michel Shooyans, em 1997, somando-se ao documento eclesiástico de 1998, da Cúria Romana, nos anos de 2000 e 2003. Estas publicações ganharam grande dimensão nos anos de 2008 e 2012, quando o Papa Bento XVI, em discurso de Votos Natalícios, pronunciou-se de maneira contundente ao condenar o tema, favorecendo a multiplicação de um movimento antigênero em dezenas de países, em defesa da “família natural”, do matrimônio heterossexual, da educação moral e sexual dos filhos e de uma escola sem gênero. Portanto, “teoria/ideologia de gênero, não provem dos movimentos feministas ou LGBTI”. Ou seja, “é, em vez disso, um dispositivo de origem vaticana urdido para promover uma agenda ultraconservadora, antifeminista e antagônica à democracia e aos direitos humanos entendidos em bases amplas e plurais” (JUNQUEIRA, 2017, p. 56).

A partir desse pensamento, logrou-se uma forte organização entre evangélicos/as, católicos/as mais ortodoxos/as e grupos conservadores em defesa dos bons costumes da família brasileira, radicalizando-se o discurso em torno do debate acerca da “ideologia de gênero” e reforçando o preconceito e a discriminação em vista da disseminação de informações distorcidas.

Infelizmente, todo esse fôlego contra a “ideologia de gênero” que pode destruir a família, não é encarado de forma veemente contra o assassinato de mulheres, que destroem famílias, num país onde se mais matam transexuais e travestis, no mundo, e que 70% (setenta por cento) dos casos de pedofilia começam em casa. Desse modo, fica o seguinte questionamento: “será mesmo que a educação deve deixar de fora as questões de gênero? Deixando de lado vamos conviver ainda mais com uma sociedade machista, patriarcal, e de abusos. Esse discurso dos/as defensores da família é hipócrita, oportunista, e ideológico, não podemos esquecer-nos disso” (MACHADO, 2018, p. 22).

Pesquisas realizadas pela UNESCO, entre abril e maio de 2002, mencionadas por Junqueira (2009), revelaram que dos/as 5.000 (cinco mil) professores/as entrevistados/as de toda a federação, das redes públicas e privadas, 59,7% (cinquenta e nove vírgula sete por cento) não admitiam relações homossexuais e 21,0% (vinte e um por cento) deles não queriam vizinhos homossexuais.

Outra pesquisa realizada pelo mesmo organismo em 13 capitais brasileiras e no Distrito Federal, forneceu certa compreensão do alcance da homofobia no espaço escolar (nos níveis fundamental e médio), constatou-se, por exemplo, que: o percentual de professores (as) que declaram não saber como abordar os temas relativos à homossexualidade em sala de aula vai de 30,5% em Belém a 47,9% em Vitória. Acreditam ser a homossexualidade uma doença cerca de 12% de professores/as em Belém, Recife e Salvador, entre 14% e 17% em Brasília, Maceió, Porto Alegre, Rio de Janeiro e Goiânia e mais de 20% em Manaus e Fortaleza. Não gostariam de ter colegas de classe homossexuais 33,5% de estudantes do sexo masculino de Belém, entre 40 e pouco mais de 42% no Rio de Janeiro, em Recife, São Paulo, Goiânia, Porto Alegre e Fortaleza e mais de 44% em Maceió e Vitória. Pais de estudantes do sexo masculino que não gostariam que homossexuais fossem colegas de seus filhos: 17% no Distrito Federal, entre 35% e 39% São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador, 47,9% em Belém entre 59% a 60% em Fortaleza e Recife (JUNQUEIRA, 2009, p. 17-18).

Esses dados confirmam, ainda, a ausência do debate dentro das escolas, incluindo o tema da homossexualidade, de gênero e da diversidade, bem como a falta de mecanismos de combate às violências contra estudantes LGBT. Lamentavelmente, a opressão, a discriminação, a hostilidade e a intolerância indicam o desprezo por parte dos/as colegas e dos pais, mães ou responsáveis contra as pessoas LGBT, além de constatar que grande parte dos/as professores/as admitiram não saber lidar com a homossexualidade.

Não obstante, dados apresentados por Ventimiglia e Menezes (2020, p. 66) revelam que o relatório de 2016, da Secretaria Nacional de Cidadania do Ministério dos Direitos Humanos sobre os casos de violência contra a População LGBT, coletados na base do Disque Direitos Humanos (Disque 100) e de bases estatísticas hemerográficas, contam com “1.876 denúncias e 2.907 violações, o que indica uma pequena redução de 5% nos casos de denúncias em relação ao ano anterior”.

Deve-se acrescentar, ainda, o relatório de 2017, do Grupo Gay da Bahia (GGB)³ sobre assassinatos contra pessoas LGBT, o qual aponta um aumento de

³ A ONG Grupo Gay da Bahia é uma das organizações não governamentais que fornece dados sobre violências que acometem a população LGBT no Brasil. Para mais informações ver: <http://www.ggb.org.br>

30,0% (trinta e três por cento) da violência em relação ao número registrado no ano de 2016, o que coloca o Brasil como o país que mais mata pessoas LGBT, no ranking mundial. Dados desse mesmo relatório do GGB revelaram a morte de 445 (quatrocentos/as e quarenta e cinco) LGBT e que a cada 19 (dezenove) horas um/a LGBT é assassinado/a ou se suicida em virtude da LGBTfobia⁴. “Até o mês de outubro do presente ano, ainda de acordo com GGB, foram registrados 372 casos de mortes de LGBT no Brasil, por assassinato ou suicídio, em decorrência da violência homofóbica” (VENTIMIGLIA; MENEZES, 2020. p. 66-67).

Atualmente, os dados da violência LGBTQIA+, no Brasil, coletados em dezembro de 2020, pelo curso de Direito da Faculdade Getúlio Vargas, de São Paulo, em parceria com a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais (ABGLT), Associação Nacional das Travestis e Transexuais (ANTRA) e RENOSP LGBTI+, constataram o aumento das violências em âmbito familiar e doméstico durante a pandemia, revelando um crescimento de 70,0% (setenta por cento) dos casos, ao passo que os dados de 2019 do GGB anunciavam 35,0% (trinta e cinco por cento) e o Disque 100, números próximos de 30,0% (trinta por cento) (FGV DIREITO, 2021).

Não se sabe ainda como os reflexos desse aumento das violências no período da pandemia irão atingir as escolas, pois vários outros problemas de ordem psicológica, social, física afetam diretamente a saúde das pessoas LGBT, como apontado no relatório da FGV Direito, produzido pela #voteLGBT, em parceria com a Box 1824, em junho 2020. Evidenciou-se que a população LGBTQIA+ sofreu maior impacto com a piora na saúde mental em 42,72% (quarenta e dois vírgula setenta e dois por cento) dos/as 9.521 (nove mil, quinhentos/as e vinte e um/a) entrevistados/as, enquanto que 16,58% (dezesseis vírgula cinquenta e oito por cento) demonstraram as dificuldades por conta do isolamento em vista às novas regras de convívio e 11,74% (onze vírgula setenta e quatro por cento) ressaltaram problemas relativos ao sentimento de solidão, “o que aponta a dificuldade de lidar com o cenário de afastamento das redes de apoio. Por fim, o cenário de pandemia impactou ainda na falta de fonte de renda - 10,62% relatam falta de dinheiro e 7% falta de trabalho” (FGV DIREITO, 2021, p. 17).

⁴ Define-se por LGBTfobia todo e qualquer tipo de conduta decorrente de uma aversão à identidade de gênero e/ou orientação sexual de alguém que possa gerar dano moral ou patrimonial, lesão ou qualquer tipo de sofrimento físico, psicológico e/ou sexual ou morte (FGV DIREITO, 2020, p.7).

Portanto, a relevância social que este estudo apresenta reside na possibilidade de gerar discussões e análises que contribuam no processo de enfrentamento de situações de violência comprovada em relatórios recentes, do preconceito e da discriminação contra estudantes LGBT. Por conseguinte, há que se planejar e promover ações que possibilitem transformações da escola como um espaço de debate, de participação social e política, a partir da compreensão da diversidade sexual e das identidades de gênero. “Os professores sujeitos constituintes indispensáveis das unidades educacionais, são os meios pelos quais outros sujeitos alcançam direitos e deveres e o senso crítico na empreitada de solidificarem suas vidas nos valores sócio educacionais propostos” (VENTIMIGLIA; MENEZES, 2020. p. 20).

A presente pesquisa traz à tona reflexões históricas sobre os diferentes conceitos acerca da homofobia em contextos sociais, políticos, religiosos e econômicos, em um momento em que se torna cada vez mais evidente a urgência de aprofundamento do seu significado, não apenas em sua definição terminológica, mas, acima de tudo, em sua abrangência como questão social e política que envolve as diferentes formas de preconceito e discriminação.

De acordo com Borrillo (2015, p. 21), o termo “homofobia” foi utilizado pela primeira vez nos Estados Unidos, no ano de 1971, definido pelo psicólogo clínico, George Weinberg, como “o receio de estar com um homossexual em um espaço fechado e, relativamente aos próprios homossexuais”, o ódio por si mesmo.

Nessa ótica, complementa Borrillo (2015, p. 34) ao afirmar que:

A homofobia pode ser definida como a hostilidade geral, psicológica e social contra aquelas e aqueles que, supostamente, sentem desejo ou tem práticas sexuais com indivíduos do seu próprio sexo. Forma específica do sexismo, a homofobia rejeita, igualmente, todos aqueles que não se conformam com o papel predeterminado para seu sexo biológico. Construção ideológica que consiste na promoção constante de uma forma de sexualidade (hétero) em detrimento de outra (homo), a homofobia organiza uma hierarquização das sexualidades e, dessa postura, extrai consequências políticas.

Borrillo (2015), ao resgatar o percurso histórico sobre a homossexualidade, aponta que, na Grécia Antiga, ainda que se reconhecesse como legítima a relação homossexual entre o homem adulto (*erastes*) e o adolescente (*eromenos*), ela se dava como sendo um momento para a preparação da vida marital, de modo que

ocorriam sob extrema vigilância e regulamentos. Assim, atos homossexuais possuíam reconhecimento social.

Na Roma Clássica, era tolerada a relação homossexual com os seus subordinados, desde que jamais assumissem a condição de passivo na relação. Da mesma maneira, não era concebido que pessoas fossem utilizadas como objeto de prazer. Com isso, os papéis sociais eram claramente definidos nas duas sociedades entre “macho-fêmea, ativo-passivo”. Desta forma, “o cidadão romano deveria, sobretudo, casar-se e tornar-se *pater familias*, assim como zelar pelos interesses não só econômicos, mas também da linhagem”. Na realidade, “somente a bissexualidade ativa era bem vista e aceita em Roma” (BORRILLO, 2015, p. 46).

Por outro lado, a tradição judaico-cristã introduziu objetivamente a figura patriarcal, como sujeito de dominação e uma nova noção de relação se estabeleceu, determinando uma nova dicotomia heterossexualidade/homossexualidade. A heterossexualidade tornou-se único padrão aceito, tido como normal e qualificado como natural em conformidade com a lei divina, o que levou o Cristianismo a instaurar no Ocidente a homofobia, resultando em perseguições, atrocidades, punições severas como condenação à fogueira aos gays e lésbicas, haja vista que estes/as representavam uma ameaça à procriação da humanidade.

Estas perseguições “acentuaram-se” até o final do século XVIII, com o advento da evolução do mercado e do fortalecimento do Estado, que passou a exercer maior controle sobre a vida das pessoas e das atividades que elas praticavam. No século XIX, variadas discussões sobre a homofobia, ora tratada como doença, logo necessitava de tratamento clínico, outras vezes, desenvolvida em decorrência de problemas psicológicos advindos de traumas e, também, considerada pelos/as antropólogos/as como práticas selvagens (BORRILLO, 2015).

A partir de meados do século XX, os movimentos sociais iniciaram uma luta intensa com foco nos múltiplos mecanismos de injustiças e desigualdades, de contestação e crítica social em razão do sexo, gênero, sexualidade, raça, classe e geração. Os homens e mulheres não pertencentes aos padrões hegemônicos de heterossexualidade eram vítimas de modos específicos de discriminação, preconceito e violência: as mulheres sofriam/sofrem em função do sexismo, do machismo e da misoginia; gays, lésbicas, transexuais, transgêneros sofriam/sofrem em decorrência da homofobia, da transfobia e outras formas de violências (FURLANI, 2009).

Na concepção de Roger Radpp Rios (2009), os termos “preconceito” e “discriminação”, embora correlatos, designam fenômenos diferentes. O primeiro designa as percepções mentais e psicológicas contra indivíduos ou grupos sociais inferiorizados em face da ignorância e da irracionalidade, dividido em dois grupos, sendo eles de “teorias do bode expiatório” e as “teorias projecionistas”. No segundo, atribui-se aos atos de violências praticadas, ou seja, trata-se da violação do direito, portanto um debate jurídico, uma vez que envolve o pleno gozo da liberdade e dos direitos fundamentais previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos. No que diz respeito “a uma compreensão marxista, preconceito e discriminação, seriam produtos e manifestações das reais condições que mantém, refletem, criam e recriam a alienação humana; na base de tais condições, a dinâmica própria da sociedade capitalista” [...] (RIOS, 2009, p. 57).

Portanto, esta pesquisa propôs como objetivo geral identificar e analisar as políticas educacionais de combate às violências contra os/as estudantes LGBT nas Escolas Municipais de Ensino em Picos-PI. Os objetivos específicos são os seguintes: analisar como a política educacional de combate às violências contra os/as estudantes LGBT é concebida pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as das escolas de ensino fundamental; averiguar os impactos dessas políticas diante dos desafios relacionados à diversidade sexual instituídos no Projeto Político Pedagógico-PPP das escolas; descrever e analisar as principais ações implementadas pela Secretaria de Educação no combate às formas de violência contra os/as estudantes LGBT e como se articulam com uma leitura mais ampla sobre os impactos dos condicionantes sociais e culturais.

Assim, na primeira seção desta dissertação, são apresentadas problemáticas investigativas, hipótese, justificativa, objetivos e alguns conceitos que remetem ao tema em tela. Na segunda seção, são abordadas questões relacionadas aos conceitos de gênero e sexualidades a partir do pensamento dos/as ativistas e autores/as renomados/as, tais como: Regina Facchini (2002, 2018); Claudia Ferraz e Margareth Diniz (2016); Márcio Sales Saraiva(2017); Ana Cristina Conceição Santos (2018); João Silvério Trevisan (2018, a,b); James N. Green (2018, 2020); Rafael Ventimiglia e Aline Beckmann Menezes (2020), entre outros/as, trazendo aspectos históricos, culturais em torno das lutas das feministas quanto ao binarismo homem/mulher e a oposição masculino/feminino desde os anos de 1960, depois se

espalhando nos diferentes grupos de homossexuais, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais.

A presente seção aprofunda também acerca da constituição do movimento homossexual na América Latina e no Brasil, com foco em autores/as contemporâneos/as e clássicos/as da literatura nacional e internacional, iniciando-se com a Revolta Stonewall, em 1969, tendo influenciado a construção das narrativas em torno do movimento LGBT nos países latino-americanos e seus desdobramentos, bem como a criação do primeiro Movimento Homossexual do Brasil e suas convergências e divergências ideológicas, políticas, econômicas e sociais que se sucederam ao longo da história.

Também enfatiza a questão das forças opressoras do Estado, no Brasil, contra as pessoas LGBT, por meio de perseguições, torturas e censuras durante a ditadura militar. Por fim, esta seção caracteriza as rupturas dentro dos grupos LGBT no período de abertura política dos anos de 1980, face às denúncias de vários líderes envolverem-se no movimento com a clara intenção de captar novas lideranças. Este movimento visava o fortalecimento das siglas que se formavam com a criação de novos partidos políticos, numa conjuntura social, política e econômica que sufocava a classe trabalhadora com o arrocho salarial, com base nos estudos de Clayton Feitosa (2018), Helena Vieira e Yuri Fracaroli (2018), Rafael Freitas Ocanha (2018), Rodrigo Cruz (2018) e Julia Silva Vidal (2020).

Na terceira seção, discutem-se as políticas públicas governamentais LGBT como políticas de Estado. A partir dessa análise, estabelece-se o debate acerca da visibilidade do movimento LGBT, nos anos de 1980, com o advento da AIDS, em parceria com o governo brasileiro, com intuito de promover a conscientização e prevenção. Nessa mesma seção, inserem-se as questões em torno da crise financeira, nos anos de 1990, e os embates entre as alas conservadoras e ativistas LGBT.

Finalmente, na última seção, apresentam-se as discussões relacionadas aos dados coletados na pesquisa de campo, por meio da análise documental, já salientada anteriormente.

2 GÊNERO E SEXUALIDADE: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Compreender o complexo discurso acerca das questões de gênero suscita reconhecer diferentes contextos históricos associados às dimensões políticas, sociais e culturais, as quais são indissociáveis nas relações de poder, a partir da noção binária masculino/feminino, macho/fêmea. A reflexão introdutória em torno desta temática decorrerá, inicialmente, de conceitos proferidos na *I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais - GLBT*⁵, “Direitos Humanos e Políticas Públicas: o caminho para garantir a cidadania de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais”, em Brasília-DF, no ano 2008 (BRASIL, 2008).

Esse evento colocou o Brasil como primeiro país a realizar uma conferência representativa e institucional acerca dessa temática. Ela ocorreu no governo do então Presidente Luíz Inácio Lula da Silva, após sessenta anos da Declaração dos Direitos Humanos. Participaram do referido evento ministros, governadores, prefeitos, parlamentares, integrantes do Ministério Público e militantes da sociedade civil. Portanto, pode e deve ser considerado um marco histórico de luta e organização política do movimento no Brasil (BRASIL, 2008).

A abertura dos trabalhos da conferência deu-se com o painel: “Introdução à Orientação Sexual e Identidade de Gênero”, pelo filósofo ativista Luiz Ramires Neto, conhecido por Lula Ramires, Mestre em Educação e coordenador-geral da organização não-governamental (ONG) do Grupo de Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amos (CORSA)⁶, de São Paulo. Ele introduziu, em seu discurso, a relação entrelaçada entre sexualidades e gênero:

Em primeiro lugar, precisamos entender que falar de sexualidade e falar de gênero é falar de coisas que estão entrelaçadas, mas que são diferentes [...] A sexualidade remete ao prazer, algo que todo o ser humano tem e que

⁵ A sigla GLBT foi alterada nessa conferência, visando atender uma reivindicação das Lésbicas e passa a ser LGBT, com a palavra “Lésbicas” no início.

⁶ O grupo Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amor (CORSA) visa favorecer o processo de formação e emancipação das minorias sexuais, uma organização não governamental sem fins lucrativos, fundada a partir da iniciativa de Vicente, Matheus e Levi que se conheceram num consultório de análises e participaram do projeto *Etcétera e Tal*, em 1º de julho de 1995, em São Paulo. O CORSA investiu na realização de manifestações de rua, por ocasião do Dia Internacional do Orgulho Gay desde 1996, atuou no nascimento da Parada do Orgulho GLBT, na produção do boletim CORSA cultural, dos arrastões no “gueto” para dar visibilidade à homossexualidade (FACCHINI, 2002).

está associado não apenas na relação social ou familiar, mas também de forma afetiva e eroticamente. Isso pode ser constatado durante o nascimento no corpo sexuado, que nós nascemos com um pênis ou com uma vagina e isso é constatado logo no nosso nascimento e isso é determinado geneticamente pelos cromossomos. Essa sexualidade e esses órgãos genitais fazem com que a espécie humana se reproduza, através da relação sexual, onde o homem fecunda a mulher. Mas a reprodução, a procriação não é a única função da sexualidade, ela é também fonte de prazer entre as pessoas (BRASIL, 2008, p. 17).

Ventimiglia e Menezes (2020, p. 30) concordam que a sexualidade [...] “é o campo de força de nossos desejos, a motivação para a busca de prazer- físico, psíquico, social, intelectual- que acontece em todas as fases da vida humana, além de ser um complexo de fatores genéticos, culturais e sociais”. Portanto, é um conceito que atravessa a simples definição na qual envolve o ato sexual. O sexo, uma das vertentes da sexualidade, refere-se às características físicas ou anatômicas que distinguem macho e fêmea, isto é, o sexo biológico de cada pessoa.

Retomando a fala do Sr. Lula Ramires, quanto ao debate sobre as sexualidades e o gênero, ele levantou as seguintes indagações: o que é o conceito de gênero? De onde nasceu esse conceito? A partir destas indagações, o palestrante respondeu que:

Ele vem do movimento feminista que começa a perceber que, por causa das diferenças sexuais, a sociedade criou um desnivelamento ou uma desigualdade entre homens e mulheres, dando como explicação o fato de que, sexualmente, são diferentes. Então, o feminismo vem denunciar essa desigualdade, para dizer que as diferenças biológicas, elas são insuficientes para explicar essa desigualdade social entre homens e mulheres. Aí, começa a se perceber que o gênero é um elemento constitutivo e estruturante das relações sociais, ou seja, a sociedade se organiza a partir dessa distinção entre o que é ser homem e o que é ser mulher, porque ela vai dar funções, atributos, direitos e deveres diferenciados (BRASIL, 2008, p. 17-18).

Ferraz e Diniz (2016) inferem que os discursos sobre os usos do termo “gênero” refletem uma completa rejeição às explicações biológicas como fator determinante das relações entre homens e mulheres e que apenas a restrição ao equipamento biológico não dá conta de explicar os distintos comportamentos masculinos e femininos. Compreendem também a classificação e atributos além da diferença biológica entre homens e mulheres, a partir das influências dos aspectos históricos e culturais, os quais foram/são aprendidos e transmitidos por diferentes gerações.

Judith Butler (2019) reforça que o gênero não se refere aos significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, já que é impossível dizer que gênero decorra de um sexo desta ou daquela maneira, e alerta que essa distinção entre sexo/gênero sugere uma descontinuidade entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos.

Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção - “homens” - se aplique exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo - “mulheres” - interprete somente corpos femininos. Além disso, mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição (ao que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número dois. A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. Quando o *status* construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que ser *homem e masculino*, podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como masculino, e *mulher e feminino*, tanto um corpo masculino como feminino (BUTLER, 2019, p. 26).

Butler (2019, p. 27) reitera que a cisão sexo/gênero levanta outros questionamentos acerca do que é sexo, dentre eles: é natural, anatômico, cromossômico ou hormonal? Enfim, diferentes perguntas são instigadas pela autora ao ponto de asseverar que: “Se o sexo é, ele próprio uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo [...]”. Não obstante, outros questionamentos são levantados: “quando as feministas afirmam que gênero é uma interpretação cultural do sexo, ou que gênero é construído culturalmente, qual é o modo ou mecanismo dessa construção? Como e onde ocorre a construção de gênero?”.

Butler (2019, p. 29) contesta a teoria defendida por Simone de Beauvoir, de que ninguém nasce mulher, torna-se mulher, a partir da ideia de construção sob a compulsão cultural. Segundo ela, essa definição não explica nada que garanta que o “ser” que se torna mulher seja necessariamente fêmea. Afirma ainda, há controvérsias até mesmo no próprio significado de *construção*, já que comumente se baseia na polaridade filosófica entre livre-arbítrio e determinismo.

Ana Cristina Santos (2018, p. 24), ao analisar a frase de Simone de Beauvoir, de que “não se nasce mulher, torna-se mulher”, expõe a construção social e ideológica do que é ser mulher na sociedade, a partir de um olhar ponderado e universal desse sujeito. Ou seja, ela não está fazendo uma correlação com a

pluralidade racial, sexual de classe e aproveita para parafrasear o pensamento da autora, ao dizer que nessa perspectiva “podemos asseverar que não se nasce lésbica negra, somos constituídas lésbicas negras a partir de nossas identidades plurais e interseccionais e que sofrem pressões exercidas pelo racismo, lesbofobia, machismo e classismo”.

Na percepção de Joan Scott (1990) e Marcio Sales Saraiva (2017), o termo “gênero” aparece com maior força nos anos de 1960 entre as feministas americanas, ao enfatizarem o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo, rejeitando, assim, o determinismo biológico a partir dos termos como "sexo" ou "diferença sexual”.

O termo "gênero" enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. Aquelas que estavam preocupadas pelo fato de que a produção de estudos sobre mulheres se centrava nas mulheres de maneira demasiado estreita e separada utilizaram o termo "gênero" para introduzir uma noção relacional em nosso vocabulário analítico. Segundo esta visão, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado. Assim, Natalie Davis afirmava, em 1975: Penso que deveríamos nos interessar pela história tanto dos homens como das mulheres, e que não deveríamos tratar somente do sexo sujeito, assim como um historiador de classe não pode fixar seu olhar apenas sobre os camponeses. Nosso objetivo é compreender a importância dos sexos, isto é, dos grupos de gênero no passado histórico. Nosso objetivo é descobrir o leque de papéis e de simbolismos sexuais nas diferentes sociedades e períodos, é encontrar qual era o seu sentido e como eles funcionavam para manter a ordem social ou para mudá-la (SCOTT, 1990, p. 72).

Scott (1990, p.77-78) resume as abordagens do gênero das feministas em três categorias, quais sejam: a primeira, trata-se da explicação do patriarcado, em que o macho domina a mulher, pois ela é vista apenas como procriadora da espécie, o que levou a questionar desigualdades latentes quanto à relação de poder e domínio do homem sobre a mulher. Contudo, “não explicam o que é que a desigualdade de gênero tem a ver com as outras desigualdades”. A segunda categoria volta-se para a concepção das feministas marxistas que procuram uma solução baseada no patriarcado e no capitalismo como dois sistemas em interação. E, finalmente, as teorias das escolas psicanalíticas, para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito, na qual a figura central é o psicanalista francês Jacques Lacan (1901-1981), tendo a linguagem como centro da teoria na construção da identidade de gênero.

Considerando que em cada sociedade homens e mulheres estão imersos/as em diferentes formas culturais e sociais, evidentemente que o significado em torno da terminologia “gênero” sofrerá alterações conceituais com base na sua origem. Porém, o que se coloca em pauta para legitimar o debate recai exatamente sobre como encarar a questão de gênero a partir de uma visão social/plural, ou seja, menos limitada em relação ao binarismo homem/mulher e a oposição masculino/feminino.

A preocupação teórica com o gênero como uma categoria analítica só emergiu no fim do século XX. Ela está ausente das principais abordagens de teoria social formuladas desde o século XVIII até o começo do século XX. De fato, algumas destas teorias construíram sua lógica a partir das analogias com a oposição entre masculino/feminino, outras reconheceram uma "questão feminina", outras ainda se preocuparam com a formulação da identidade sexual subjetiva, mas o gênero, como uma forma de falar sobre sistemas de relações sociais ou sexuais não tinha aparecido (SCOTT, 1990, p. 85).

A falta desse debate, provavelmente justifica a “dificuldade que tiveram as feministas contemporâneas de incorporar o termo gênero às abordagens teóricas existentes e de convencer os adeptos de uma ou outra escola teórica de que o gênero fazia parte de seu vocabulário” (SCOTT, 1990, p. 85).

É exatamente a reivindicação do termo "gênero" pelas feministas que apontará as desigualdades entre as mulheres e os homens. Esse movimento emergiu num contexto de “grande efervescência epistemológica que toma a forma, em certos casos, da mudança de um paradigma científico para um paradigma literário”. Essa mudança de paradigma traz à tona novos debates teóricos sob a égide do pensamento entre os/as que afirmam a transparência dos fatos, os/as que enfatizam que toda realidade é interpretada ou construída e “entre os/as que defendem e os/as que põem em questão a ideia de que o homem é o dono racional de seu próprio destino” (SCOTT, 1990, p. 85 *sic*).

Na concepção de Saraiva (2017), o gênero se distingue da orientação sexual, pois se pode nascer como gênero masculino e gostar de menino, ou seja, na prática ser homossexual ou gay. Na mesma direção, nasce como gênero feminino e deseja uma menina, com orientação homossexual feminina ou lésbica, ou como gostar de se relacionar com meninos e meninas, no caso de orientação bissexual, transgredindo todas as fronteiras do que ficou naturalizado na relação heterossexual entre homens e mulheres como sendo algo divino, aceito e determinado por Deus.

Para Toni Reis (2015, p. 28), “a noção de identidade de gênero refere-se a todas as pessoas, mas é utilizada especialmente em relação às pessoas transgêneros, ou seja, pessoas cujo gênero não pode ser inferido automaticamente e imediatamente a partir do seu sexo biológico”.

Cabe frisar que travestis e transexuais, bem como pessoas intersexo são caracterizadas como transgêneros. Na percepção de Saraiva (2017, p.138), estas pessoas “perturbam” as fronteiras binárias, pois a travesti com seu pênis seria uma pessoa carimbada como “gênero masculino”, mas que se traveste com roupas que, culturalmente, são associadas como de mulheres. Em alguns casos, “sente-se mulher” e “adere a comportamentos atribuídos socialmente como típicos do gênero feminino”. O autor alerta que as transexuais merecem atenção redobrada, em virtude da delicadeza do tema, uma vez que envolve a necessidade de transformar o corpo diferente ao que foi reconhecido no nascimento, tendo em vista que a pessoa não se sente identificada com a imagem masculina ou feminina, portanto, necessita assumir como de fato se sente para livrar-se daquele corpo estranho.

Em síntese, o gênero é algo socialmente construído, mas ainda tem uma inscrição biológica diferencial e binária na sociedade, pois é um elemento “potencialmente importante na forma como a distinção masculino/feminino permanece”, ainda que não seja o elemento essencial. O fundamentalismo e o determinismo biológico precisam ser abandonados para uma reconstrução de uma teoria do gênero mais eficaz, realista, contemporânea e socialmente contextualizada. Por outro lado, a orientação sexual-afetiva está inscrita no campo do desejo, como motivações internas, podendo direcionar-se para o outro de forma distinta das expectativas heterossexuais de gênero (SARAIVA, 2017, p. 139).

Desvelar a questão do gênero a partir da perspectiva de uma construção social, no âmbito da orientação sexual, requer um olhar atento e sensível, bem como a reunião de esforços de variados grupos sociais, no sentido de garantir uma agenda de debate no contexto das ideias e das acirradas disputas ideológicas, políticas, jurídicas e religiosas. A complexa discussão sobre a orientação sexual materializou-se notoriamente a partir da constituição de movimentos sociais espalhados em diferentes lugares e ambientes, liderados por grupos de homossexuais, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Os grupos cresceram e se organizaram em defesa de direitos fundamentais contra as diferentes formas de violências verbais, psicológicas e físicas sofridas pelas pessoas

LGBT, de maneira míope, por não se enquadrarem na relação afetiva concebida apenas entre homem/mulher e instituída culturalmente como “normal”.

2.1 Movimento homossexual na América Latina e no Brasil: revisitando a história

Ao abordar o “início do ativismo homossexual no Brasil”, Feitosa (2018, p. 436) aponta que é necessário considerar “o contexto internacional e a movimentação norte-americanas entre a década de 1960 e 1970: nesse período, marcado pela repressão, intolerância e pelos conflitos da Guerra Fria”, ocasião em que ganham visibilidade movimentos da contracultura, formados, em sua maioria, por jovens:

[...] que politizavam o corpo, o prazer (que incluía o uso de substâncias psicoativas como a maconha e o LSD) e a liberdade sexual (com rebatimento nas práticas homoeróticas). Sua postura subversiva contestava os valores e padrões moralistas e tradicionais da classe média americana” (FEITOSA, 2018, p. 436-437).

É nesse período que o Movimento Homossexual ficou conhecido internacionalmente. A Revolta Stonewall⁷ (1969), nos Estados Unidos, é lembrada por conta de uma ação truculenta da polícia contra os/as frequentadores/as do bar gay Stonewall Inn, em Nova York, ao obrigá-los/as a sair do estabelecimento. Entretanto, decidiram permanecer e partiram para o enfrentamento contra a polícia como se fosse uma guerra.

De acordo com Cleyton Feitosa (2018), esse fato histórico ganhou visibilidade mundial, como símbolo de resistência e contestação, provocando um novo momento de reconstrução social do movimento a partir da construção identitária, da autoestima, da solidariedade, da formação coletiva de grupos ativistas liderados por gays, tendo como exemplo do primeiro ativista gay estadunidense Harvey Milk (1930-1978).

Quanto à narrativa sobre o desenvolvimento das políticas LGBT na América Latina, Ronaldo Trindade (2018) reconhece que, em se tratando do movimento no Brasil, é hegemônico centrar a questão da identidade LGBT na Revolta Stonewall. Admite também que ele mesmo, ao retratar o movimento, sempre remetia as influências internacionais quando os/as ativistas brasileiros/as entravam em contato

⁷ Ver documentário A Revolta de Stonewall: <https://www.youtube.com/watch?v=cxSBW79yxjQ>

com o *gay power* e quando ativistas americanos/as vieram ao Brasil, promovendo várias discussões, que foram sendo incorporadas pelos/as militantes brasileiros/as.

Nessa mesma linha de raciocínio, o autor recorda que também fez variados arquétipos culturais do movimento americano nas muitas maneiras presentes entre os homossexuais de São Paulo, até a constituição da parada LGBT paulista. Esse fenômeno deu-se em virtudes das influências hegemônicas que tendiam ao estabelecimento da relação dicotômica entre centro e periferia, ao reforçar que países centrais são produtores intelectuais de ideias políticas, por conseguinte, fonte de inspiração para as lutas de países de terceiro mundo (TRINDADE, 2018).

Apesar de compreender a influência hegemônica de países centrais sobre os de terceiro mundo, Trindade (2018) adverte que, a partir da ideia de divisão do sistema antagônico entre o capitalismo e socialismo, produziram diferentes conflitos em alguns países latino-americanos, como o golpe militar, apoiado por elites locais e pelos Estados Unidos da América (EUA), visando conter o avanço de proposições mais próximas ao socialismo. Conflitos estes, existentes desde a vitória de Fidel Castro, em Cuba, no ano de 1959.

Além de combater a disseminação do pensamento marxista. As ditaduras latino-americanas se viram diante do enfrentamento de uma juventude inflamada pelos processos de descolonização, pela revolução sexual nos EUA, pelo maio de 68 na França e pela Revolta de Stonewall (TRINDADE, 2018, p. 229).

Nesse cenário de revoltas e revoluções, os/as ativistas LGBT na América Latina introduziram na pauta de discussões, questões voltadas ao machismo, ao patriarcado, à violência contra as mulheres e à opressão contra as sexualidades dissidentes, inclusive tornando pública a visibilidade da homossexualidade, mas com sentido diferente da classificação médica. Trindade (2018) assegura que o ativismo LGBT latino-americano teve origem na ditadura do General Juan Carlos Onganía, em Gerli, subúrbio de Buenos Aires, no ano de 1969, com a criação do Grupo Nuestro Mundo, por Nestor Perlonger, como a primeira tentativa de organização homossexual argentina. Esta organização foi fundada por 14 (quatorze) sindicalistas homossexuais, liderada pelo ex-membro do Partido Comunista (PC), expulso por conta de sua orientação sexual, Héctor Anabitate.

No ano de 1971, inspirado no movimento Gay Power norte-americano, nasce a Frente de Liberação Homossexual Argentina (FILHA), um movimento que

reunia jovens intelectuais, artistas e ativistas. Depois, somou-se a ele alunos da Universidade de Buenos Aires, chegando a congregar 10 (dez) grupos em 1973, ano em que também foi lançada a primeira revista para homossexuais da América Latina, a *Somos* (TRINDADE, 2018).

Trindade (2018) alerta que a proposta em torno da fundação política LGBT, na América Latina, quase sempre atribuída à Revolução Stonewall, é uma forma de vislumbrar outras questões dos vizinhos latino-americanos, absolutamente contrários ao contexto saxão de irrisória inserção do comunismo e do socialismo. O autor ressalva que o argentino, Néstor Perlongher, deve ser notado como figura importante na nascente do ativismo brasileiro. Importante ressaltar que essa visão reformulada acerca do movimento ativista brasileiro não significa fechar os olhos para as influências estadunidenses.

Para Moacir Lopes de Camargo (2018), as primeiras manifestações noticiadas em torno do tema da homossexualidade brasileira apareceram no Rio de Janeiro e em São Paulo por meio do jornal *Snob*, em edições entre 1963 a 1969, e da Associação Brasileira de Imprensa Gay, publicadas nos anos de 1967 e 1968, dando ênfase ao tema. Nesse período, qualquer tentativa de manifestação era duramente reprimida pelo regime militar, com fulcro no Ato Institucional (AI5)⁸, de 1968, por meio de perseguições, torturas e censuras.

Todavia, João Silvério Trevisan (2018b) diz que o AI5 não foi suficiente para sufocar e silenciar as vozes de intelectuais, artistas e pessoas decididas a realizar protestos contra a censura e a repressão aos/às homossexuais, nas áreas da música popular e no teatro, como o compositor-cantor Caetano Veloso; o grupo teatral Dzi Croquettes e o cantor Ney Matogrosso, num movimento nem sempre alinhado às orientações ideológicas precisas. Esse período ficou conhecido como a época do “desbunde” ou “desbum”, baseada na solidariedade não partidária e, muitas vezes, associada ao consumo de drogas ou à homossexualidade.

Trevisan (2018b) ressalta que Caetano Veloso apareceu em 1969 com chocantes roupas de plástico, cabeleira que chamava a atenção, rompendo a música popular “pura”, ao empregar um novo som de guitarras elétricas e uma forma

⁸ Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, que aplica medidas de segurança por meio de liberdade vigiada, proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política, proibição de frequentar determinados lugares, suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais, dentre outras violações constitucionais. Acesse o AI5 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm

audaciosa de se apresentar, cantando um Brasil moderno dentre as pernas da eletrônica e da televisão, em seus shows. Não demorou muito, logo foi preso pelos militares ao lado de seu parceiro Gilberto Gil e, em seguida, foram expulsos do Brasil. Quando retornaram, em 1970, Caetano subia nos palcos de bustiê e batom nos lábios e confessava ter identificação feminina. Atitude comum para ele era beijar publicamente na boca dos músicos. Seu companheiro, Gilberto Gil, também gostava de roçar o tema do amor pelos homens.

A partir de Preciado (2017), ainda que na perspectiva teórico-epistemológica da Teoria Queer, é oportuno problematizar a ideia de performatividade dos corpos, tendo em vista que, em casos como os citados acima, sempre se estabelece uma relação direta com o público, por meio da mediação das tecnologias (câmeras, vídeos, shows, apresentações etc.), na afirmação de dispositivos políticos que transgridem as representações culturalmente estabelecidas.

Trevisan (2018b, p. 274) assegura, ainda, que o grupo teatral Dzi Croquet, inspirado do The Cockettes, de San Francisco, Califórnia, nos Estados Unidos, consagrou-se no Brasil, na década de 1970, e ficou conhecido como um grupo anárquico de homens-mulheres. Os homens apresentavam-se de vestes femininas, cílios postiços, sapatos altos e sutiãs, tornando-se um movimento de reflexão de questionamento da moral sexual e o uso de drogas como forma de libertação. “Foram eles que trouxeram para o Brasil o que de mais contemporâneo e questionador havia no movimento homossexual internacional, sobretudo americano”.

Ney Matogrosso - “outro fenômeno da música e showbiz no Brasil a partir de uma afronta sexual” - ao surgir, em 1973, no grupo Secos & Molhados, aparecia cheio de brilho, maquiado, peito nu e longas saias. Foi um dos cantores que revolucionou o “manifesto homossexual” com a música “Vira, vira, vira homem/Vira Lobisomem”, chegando a vender 800 (oitocentos) mil exemplares. Após romper com o grupo Secos & Molhados, o artista seguiu carreira solo de maneira fascinante e exótico e com a missão, segundo depoimento dele, de “acabar com essa história de que homossexual é uma coisa triste, sofrida, que tem que ficar se escondendo”. Ney também apareceu beijando na boca de Caetano Veloso e, ao ser questionado, não hesitava em responder: “Eu adoro o Caetano. Eu beijo o Caetano em qualquer lugar, e não só na boca” (TREVISAN, 2018b, p. 275- 276).

O Estado tentou “silenciar” os movimentos que se articulavam, considerando que, de alguma forma, desde o período do golpe, até a abertura política, muitas

identidades se constituíram. Regina Facchini (2002, p. 65) concorda que o lado repressivo, inegavelmente abominável, revelou outro lado de possibilidade de organização dos/as homossexuais. Por isso, é oportuno registrar que foi exatamente este período que estimulou “a formação de resistências em diversos setores sociais e como ela pode ter sido, inclusive, responsável pelo perfil fortemente antiautoritário que marcou ‘a primeira onda’ do movimento homossexual brasileiro”. A autora sustenta que a tentativa de silenciamento e de abafamento de parte das vozes, imposta pela ditadura militar, contribuiu para produzir as condições no decorrer dos anos 1970, promovendo um “boom” dos primeiros movimentos dos/as militantes homossexuais brasileiros/as.

O “boom” da organização de grupos do Movimento Homossexual Brasileiro (MBH) deu-se a partir do afrouxamento da ditadura, inclusive com o retorno de vários intelectuais exilados, como o professor João Silvério Trevisan que, em 1976, retornou dos Estados Unidos e do México, trazendo consigo as primeiras ideias de organização libertária. Neste ano de retorno ao Brasil, conheceu Nestor Perlonghe, criador da primeira iniciativa de organização homossexual na Argentina. Juntos, iniciaram as primeiras discussões no sentido de implementação libertária. “[...] Foi ele, aliás, quem me deu um jornalzinho (que guardo até hoje) chamado *Somos*, boletim da *Frente de Liberação Homossexual*- FLH então existente na Argentina, cujo nome usamos para batizar a nascente grupo brasileiro” (TREVISAN, 2018a, p. 144).

Trindade (2018, p. 235) complementa Trevisan (2018a), confirmando a aproximação entre o argentino exilado no Brasil, professor Nestor Perlongher e o professor João Silvério Trevisan durante evento realizado na Universidade do Rio de Janeiro, em 1976. “Ali, apresentou e discutiu os escritos “Somos” da FILHA, para alguns jovens esquerdistas interessados em conhecer a experiência política dos homossexuais argentinos”. Acrescenta que Nestor Perlongher retomou novamente o debate político, em 1977, mediante as atividades da Convergência Socialista que se organizava no Brasil para fundar um partido socialista revolucionário de bases trotskista. No ano seguinte, exilou-se no Brasil, fugindo da ditadura argentina, onde atuou como professor na Universidade de Campinas e foi contemplado com uma bolsa do governo brasileiro. A influência do argentino migrava entre a Fração Gay da Convergência Socialista (CS), com os primeiros ativistas brasileiros LGBT, colaborando, inclusive, com o jornal *Lampião de Esquina do grupo Somos*.

Trevisan (2018a) confirma que o nome *Somos*⁹ - *Grupo de Afirmação Homossexual* -, fundado em 1978, foi oficialmente batizado após um debate acalorado na Universidade de São Paulo (USP), em fevereiro de 1979, entre a esquerda universitária com sua fidelidade à luta do proletariado, classificada como “luta maior” e, por outro lado, a “luta menor” dos/as homossexuais que reivindicavam a originalidade das discussões e independência de suas análises, dentro de um auditório cheio de Bichas e Lésbicas. Com isso, o resultado culminou em trocas de xingamentos, brigas e reações fulminantes de ambos os lados. James Green (2018, p. 72) discorda da descrição sobre discussão calorosa nesse debate e justifica que os/as ativistas do movimento estudantil reivindicavam apenas uma luta geral contra a ditadura e que a questão da discriminação homossexual das chamadas ditas “minorias” só os/as dividia.

A “luta menor” dos homossexuais, idealizada pelo grupo *Somos* retratada por Facchini (2002), a partir dos estudos de *MacRae*, propunha a retirada de conteúdos pejorativos como as expressões “Bichas” e “Lésbicas”, o combate à assimetria entre homens/mulheres, a polarização ativo/passivo e os estereótipos efeminado/masculinizada, o prazer visto como bem supremo e o autoritarismo a ser combatido dentro e fora do grupo, etc.

Além das características destacadas, outra abordagem significativa para o grupo, no processo de formação e autoafirmação do *Somos*, floresceu em torno do debate em referência ao uso ou não do termo *gay*. Facchini (2002) e Trindade (2018) constaram que os/as integrantes rejeitavam e questionavam a palavra “gay”, de origem inglesa, dado o viés norte-americano que marcava o imperialismo. Dessa forma, quando editavam no *Lampião* notícias sobre as políticas sexuais dos EUA, eles abasileiravam a grafia (guei).

Antes do surgimento do Grupo *Somos*, ainda em finais de 1977, alguns/mas intelectuais jornalistas e artistas homossexuais de São Paulo e Rio de Janeiro, reuniram -se na casa do pintor Darcy Penteado, visando criar um jornal a propósito da ontologia de literatura guei - americana, organizado por Winston Leyland, fundador do Gay Sunshine Press, em San Francisco, na Califórnia. A criação do jornal teria a finalidade de discutir variados temas, tais como: sexualidade,

⁹ Facchini (2002, p. 67) lembra que o grupo *Somos* composto exclusivamente por homens teve sua primeira aparição pública em carta endereçada ao *Sindicato dos Jornalistas* com o nome adotado, provisoriamente, de *Núcleo de Ação pelos Direitos dos Homossexuais* e, posteriormente, rebatizado em 1978 de *Somos - Grupo de Afirmação Homossexual*, durante debate na USP.

discriminação racial, artes, ecologia e machismo do ponto de vista homossexual. O jornal foi nominado de *Lampião da Esquina* com sede instalada no Rio de Janeiro e com equipe editorial nos dois estados (TREVISAN, 2018b).

Facchini (2002, p. 65) define o jornal *Lampião* como sendo o maior instrumento de mobilização do Movimento Homossexual e esclarece que o jornal foi pensado ainda em 1972, mediante os primeiros contatos de Mascarenhas com revistas gays internacionais, em viagem de férias em Porto Alegre, quando, de imediato, começou a assinar a revista norte-americana *Gay Sanschine* e deu-se contato com o editor *Leyland* em 1977. Após uma visita do editor *Winston Leyland*, de São Francisco, da Califórnia, nos Estados Unidos, em 1978, procurou no Brasil autores “para fazer uma antologia na literatura gay latino-americano”. O *Lampião* tornou-se o maior veículo de comunicação no país, responsável pelas publicações contra as manifestações homofóbicas num processo de mobilização e de conscientização dos/as homossexuais de se assumirem e serem aceitos/as. Em seus três anos e meio de vida, foi alvo de inquérito, em 1978, sob a acusação de atentado à moral e aos bons costumes.

A polícia intimou os editores para um interrogatório e dirigiu a pergunta inicial pela confirmação se eram homossexuais. Naquela ocasião, os editores foram fotografados e identificados criminalmente, mesmo antes do julgamento. Trevisan (2018b, p. 323) lembra sua identificação de número 0240-um, viado ladeado por duas bolinhas. Ressalta, ainda, que os Sindicatos dos Jornalistas do Rio de Janeiro e de São Paulo conseguiram instituir um advogado para fazer suas respectivas defesas. O inquérito foi arquivado em meados de 1979, pelo fato de não existir provas contundentes capazes de gerar uma demanda judicial face às acusações inócuas. No segundo semestre de 1979, grupos que se autodenominavam Falange, Pátria Nova, Brigada Moralista e Comando de Caça aos Comunistas lançaram bombas nas bancas que vendiam jornais alternativos, quase sempre de esquerda, e revistas de cunho pornográfico.

Os/As integrantes enfrentavam ainda graves problemas financeiros para manutenção do jornal por falta de anunciantes, além de questões internas político-ideológicas divergentes. Entretanto, há que se reconhecer, como fez Jorge Caê Rodrigues (2018, p. 238), que o jornal *Lampião da Esquina* “é considerado o primeiro veículo de ampla circulação nacional dirigido ao público homossexual”,

mesmo que produzido de forma artesanal, pois “inaugurou um novo tempo na história da mídia impressa gay no Brasil”.

A história do *Somos*, primeiro Movimento Homossexual Brasileiro, e do *Lampião* se confundem. Este, nascido antes daquele e reconhecido pela sua importância, conseguiu manter-se vivo por mais tempo, mesmo com as dificuldades financeiras e ideológicas, das perseguições da polícia, bem como de grupos que se autodenominavam contrários ao ativismo homossexual e saíam lançando bombas em bancas de jornais (TREVISAN, 2018a).

A luta do *Somos*, no contexto de seu projeto original de fundação, lamentavelmente, começou ruir com a entrada da *Fração Gay da CS*, representada pelo líder *trotskista* James Green, americano, alto, loiro e de olhos verdes que não hesitava em usar seu charme para atrair seu rebanho, que fatalmente se aproximou, intencionalmente, do *Somos* com o claro objetivo de contrapor-se ao escopo de autonomia defendido pelo grupo em relação à centralização partidária. A partir de então, ele iniciou seu projeto de cooptação de integrantes do grupo *Somos*, de modo clandestino, realizando cursos de marxismo de maneira equivocada (TREVISAN, 2018a).

Mediante conspiração instaurada pela *Fração Gay da CS*, dentro do grupo *SOMOS*, a ala nominada autonomista (chamados/as pejorativamente de anarquistas) viu claramente o racha, vindo a concretizar, especificamente no I *Encontro Brasileiro de Homossexuais (EBH)*, ocorrido em São Paulo, no mês de abril de 1980, quando integrantes, apoiados/as pela militância da CS, com presença marcante de “ativistas homossexuais”, votaram de forma majoritária em oposição ao movimento LGBT (TREVISAN, 2018a).

Com o anúncio oficial da divisão, outro fato marcante ocorreu entre o fragmento do *Somos* e a *Fração Gay da CS*, em 13 de junho do mesmo ano, no protesto contra o delegado Richetti, em 1980, em São Paulo, quando o grupo CS fez questão novamente de erguer uma enorme faixa naquele ato com o nome “*Fração Gay de Convergência Socialista*”, com o objetivo de alcançar grande visibilidade política em relação ao *Somos*. “A saída de mais militantes do *Somos* leva à formação de grupos de estudos, que acabam por dissolver e, a partir de alguns desses militantes, forma-se o *Coletivo Alegria*, que se constitui como grupo de vivência, e teve curta duração” (FACCHINI, 2002, p. 70).

Trevisan (2018a) sustenta em seus estudos, que a CS, liderada por James Green, foi instituída com o propósito de dissolver o *Somos*, de forma planejada e rasteira, pois logo se integrou ao Partido dos Trabalhadores (PT), levando consigo o *Somos*. Se antes o grupo não dispunha de endereço fixo, uma prerrogativa para evitar hegemonias no *Somos*, passou a se abrigar no Bairro Bexiga, mesmo endereço do diretório do recém-partido fundado PT. Contudo, pouco tempo depois, o grupo *Somos* deixou o PT, permanecendo apenas alguns/mas integrantes na militância do partido.

Em contraposição, Green (2018, p. 77) refuta essa acusação e afirma que “não sei porque alguns alegam que o grupo *Somos* se dissolveu dentro do PT, pois o grupo nunca se alinhou com qualquer partido político”. Por outro lado, ele admite que, entre 1979 e 1981, foi membro do CS do Grupo *Somos* e que o grupo manteve a sua autonomia política. Inclusive, em junho de 1980, aprovaram um documento que afirmava o direito de cada um manter as suas próprias ideias políticas e afiliações partidárias, assumindo também que houve a destituição dos grupos dissidentes do *Somos*, porém ocasionada por outros fatores. Citam-se como exemplos, o cansaço das pessoas, a necessidade de dedicarem-se aos estudos, a questão do emprego/vida pessoal, e, certamente, por conta da recessão que o Brasil enfrentava e que acometia as classes mais vulneráveis da sociedade, somado a abertura política na década de 1980, a qual oferecia novos desafios para os movimentos sociais, acrescido da emergência das discussões em torno da AIDS.

O debate entre ativistas do grupo *Somos*, Trevisan e Green, reflete a perspectiva que ambos defendiam. Enquanto o primeiro militava na defesa da autonomia do grupo, contraditoriamente, o segundo apoiava-se na ideia do viés partidário da CS.

Notadamente, a CS, em seu objetivo maior, viu a possibilidade da criação do PT, a partir da Reforma Eleitoral de 1979, como de fato aconteceu. O partido reunia intelectuais, artistas, remanescentes da luta armada e líderes de vários movimentos sociais (movimento estudantil, de mulheres, negros/as, homossexuais), fazendo nascer uma “aliança entre os/as excluídos/as”. Um cenário plural e necessário para garantir a pró-legalização do PT, posto que o partido precisava arregimentar filiados/as. Os/As ativistas homossexuais do Grupo Gay do PT, de Minas Gerais, a Facção Homossexual da CS, de São Paulo, e outros/as, tornaram-se porta-vozes da legalização do partido, entre os anos de 1980 e 1981 (CRUZ, 2018, p. 263).

Na contramão da luta por direitos dos/das ativistas homossexuais que integravam a sigla, o líder dos/as metalúrgicos/as, Luíz Inácio Lula da Silva, em entrevista ao *Jornal Lampião*, negava a existência de homossexuais na classe operária, “na qual disparava preconceitos contra homens gays e feministas”. “[...] Foi assim que, emblematicamente, o grupo hegemônico passou a manifestar incômodo com as bichas efeminadas, cujo padrão afetado podia escandalizar a seriedade das lideranças proletárias” (TREVISAN, 2018a, p. 142).

No ano de 1979 surge também o *Grupo Gay da Bahia*¹⁰ (GGB), na luta contra a homofobia, protagonizado pelo professor Luiz Mott, decano do Movimento Gay, brasileiro, atualmente professor Titular AP da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mott, indignado após sofrer violência por um homofóbico, quando apreciava o pôr-do-sol atrás do Farol da Barra ao lado do seu companheiro, Aroldo Assunção, com um bofetão na cara, decidiu então escrever uma nova história. Ele disse que nunca havia sofrido agressões por se identificar como *gay* e que tal situação despertou sua consciência para a necessidade de enfrentamento da homofobia (MOTT, 2018).

A disseminação de informações e as denúncias de ocorrências de violências contra os/as homossexuais culminaram em um formato diferente de luta contra a homofobia. O grupo GGB rompeu barreiras e desenvolveu um denso trabalho do ativismo, ultrapassou fronteiras em prol da libertação dos/das homossexuais, ressignificando seu projeto. Em seu escopo, criou mecanismos de atuação abrangente, estruturada e instrumentalizada por meio de boletins, panfletagens e leitura de moções, cartas abertas, campanhas e caravanas de ativismo no Nordeste. Em 1982, o Boletim GGB não só denunciava a violência contra os/as homossexuais brutalmente assassinados/as, como também passou a divulgar os nomes de cada vítima e o tipo de violência praticada pelos seus algozes homofóbicos (MOTT, 2018).

Nestes 39 anos de militância, todos os anos o GGB vem atualizando esse sangramento banco de dados sobre homicídios, recentemente acrescentando suicídios de LGBT+ do Brasil, incluindo também heterossexuais confundidos ou executados por defenderem vítimas da LGBTfobia. Ao todo temos documentadas 4046 mortes entre 1980-2017: um homicídio a cada 51 dias entre 1970-1979; subindo para 1 a cada 7 dias entre 1980-1989; 1 morte a cada 3 dias entre 1990-1999; 1 a cada 2,5 dias

¹⁰ O Grupo Gay da Bahia não foi o primeiro, mas tornou-se o “decano”, o mais antigo grupo em funcionamento ininterrupto e com história inigualável dentro do movimento LGBT do Brasil e da América Latina. Foi a primeira ONG homossexual a ser registrada como sociedade civil e de utilidade pública municipal [...] (Mott, 2018, p.211).

entre 2000-2009 e entre 2010-2017, 1 morte a cada 1dia. no último relatório de 2017, essa sangrenta estatística atingiu seu ápice de crueldade: 445 mortes, uma a cada 19horas! Atualizações diárias com foto-reportagens sobre homicídios e suicídios de LGBT+ do Brasil, assim como relatórios anuais (também em inglês), artigos e livros produzidos pelo GGB sobre o tema podem ser consultados no nosso site <https://homofobiamata.wordpress.com/> (MOTT, 2018, p. 219-220).

Contraditoriamente, em um contexto de mobilizações e de organização dos movimentos homossexuais contra a homofobia e assassinatos, no Brasil, assiste-se à propagação de discursos de ódio por parte de fundamentalistas religiosos/as, legitimando a homofobia por meio da pregação da cura da “doença do homossexualismo”¹¹. A cura desta “doença” era disseminada pelo fato de fundamentalistas não admitirem a orientação sexual, ou melhor, por não acreditarem que um ser humano fosse capaz de sentir desejos eróticos por pessoa do mesmo sexo e de amar ou de constituir família.

A legitimação de discursos homofóbicos, em sua maioria, representada por uma ala conservadora tele-evangelistas, inspirou-se nos norte-americanos da Igreja Universal do Reino de Deus, fundada pelo bispo Edir Macedo, em 1977, e da Igreja Internacional da Graça de Deus, fundada no ano posterior, via Reforma Eleitoral, que veio a marcar a onda neopentecostal. É imperioso destacar o papel concedido à Igreja do Evangelho Quadrangular (IEQ), “vinculada à segunda onda do pentecostalismo brasileiro, [...] abriu espaço para novas formas de pregação evangélica, usando as tecnologias¹² disponíveis para “espalhar as boas novas de cura e libertação” (SARAIVA, 2017, p. 127).

É notória a crescente participação de setores religiosos atuando na política, por conseguinte, influenciando nas decisões relacionadas às políticas públicas. São grupos de alas pentecostais, neopentecostais e de distintas confissões religiosas

¹¹ O homossexualismo passou a existir na CID a partir da 6ª Revisão (1948), na Categoria 320 - Personalidade Patológica, como um dos termos de inclusão da subcategoria 320.6 - Desvio Sexual. Manteve-se assim a 7ª Revisão (1955), e na 8ª Revisão (1965) o homossexualismo saiu da categoria "Personalidade Patológica" ficou na categoria "Desvio e Transtornos Sexuais" (código 302), sendo que a subcategoria específica passou a 302.0 - Homossexualismo. A 9ª. Revisão (1975), atualmente em vigor, manteve o homossexualismo na mesma categoria e subcategoria, porém, já levando em conta opiniões divergentes de escolas psiquiátricas, colocou sob o código a seguinte orientação "Codifique a homossexualidade aqui seja ou não a mesma considerada transtorno mental" (LAURENTI, 1984, p. 344).

¹² “Atualmente, estima-se que 14 mil igrejas evangélicas são abertas por ano no Brasil, com 60 milhões de arrecadação, perfazendo um total de 15bilhões por ano, de acordo com a Receita Federal. São 150 editoras - sendo 60 de grande porte - com livros bem vendidos, 600 estações de rádios (oficias) e 157 gravadoras. Esses dados de Luciana Mazza, empresária “do ramo”, são intuitivos sobre o poder econômico e a capacidade de disseminação de ideias, valores e costumes que tem os evangélicos, sem contar com os católicos carismáticos” (SARAIVA, 2017, p. 128).

que lançam candidatos/as no processo eleitoral, visando garantir espaço no cenário, ao assegurar o “direito de defender a verdade e atuar na esfera pública em oposição às ações que ameaçam os valores cultivados no religioso. Observa-se que a defesa destes valores religiosos na esfera pública se conecta em estratégias para evitar a ampliação dos direitos sexuais e reprodutivos” (IRINEU, 2018, p. 472).

Esse clima de hostilidade religiosa revela a preocupação com o recrudescimento dos/as conservadores/as contra o reconhecimento pela orientação sexual. Vale ressaltar que, não somente os/as evangélicos/as consolidaram suas lutas políticas contrárias aos direitos LGBT, mas também a Igreja Católica, já que não deixou de influenciar nas decisões de Estado, a exemplo da obrigatoriedade do ensino religioso nos horários normais das escolas públicas e da defesa da agenda conservadora junto aos/às evangélicos/as diante de temas como eutanásia, pesquisas com células-tronco, aborto, homofobia, isenção de impostos, etc. (SARAIVA, 2017).

Finalizando este subitem da dissertação, é oportuno também registrar o movimento por busca de legitimidade das lésbicas, na figura de Maria Fernandes (2018, p. 92), que aborda, em seus estudos, a sua primeira aparição pública durante um debate ocorrido sobre minorias na Universidade de São Paulo (USP), no ano de 1979. Naquela ocasião, elas foram convidadas pelo grupo Somos para escreverem sobre o assunto no jornal *Lampião da Esquina*. Passados oito dias do evento na USP, precisamente dia 17 de fevereiro, chegaram de maneira surpreendente na sede do Somos. “Convite aceito, durante todo o mês de abril, um coletivo de 25 lésbicas se reuniu para elaborar uma matéria séria para um jornal sério a partir das vozes das lésbicas”.

Durante o aniversário de um ano do jornal, em maio de 1979, foi publicado na edição de número doze o artigo “Amor entre Mulheres (elas dizem onde, quando, como e porquê)”. No início, com as lésbicas afirmando que chegaram atrasadas no *Lampião*, porque suas existências eram na clandestinidade com o receio de viver o que eram: “[...] nós estamos atrasadas (...), mas nos propondo, na atualidade a meter o cotovelo e ir abrindo caminho. O tempo passa, mas na raça nós chegamos lá. As coisas têm de mudar (acabamos de ter uma alucinação democrática)” (FERNANDES, 2019, p.135).

Esse período de integração com os *gays* durou três meses, pois as lésbicas sentiam-se discriminadas dentro do grupo por diferentes fatores, com destaque para

o fato de serem chamadas de “bichas” e não de lésbicas como desejavam, depois por terem que passar parte do tempo conversando com os *gays* do *Somos*, a fim de que esse tipo de preconceito fosse superado. Mediante os descontentamentos causados, as lésbicas decidiram então criar subgrupos dentro do grupo *Somos identificados* como Grupo Lésbico Feminista ou apenas “LFanas” (LF), o que levou alguns *gays* a acusarem-nas de “histéricas” e “divisionistas”, e estas os acusavam de machistas e misóginos (SANTOS, 2016; FERNANDES, 2018).

De acordo com Fernandes (2018, p. 95), as lésbicas do “LFanas” constituíram Grupo de Reconhecimento, Reflexão, Agitação/Atuação e LF Artes, portanto grupos plurais de credos, escolaridades, etnias, empregos variados, tendo como ponto comum a lesbianidade. O LF tornou-se um espaço de encontro de lésbicas que vinham dos “armários” e do “gueto” que buscavam superar as desigualdades, repressões sofridas, opressão e subordinação masculina, a própria aceitação. Essas vozes foram se ampliando em congressos, encontros e seminários. As “lésbicas do “gueto” se denominavam “entendidas” e reproduziam, nos seus relacionamentos amorosos, as relações de gênero heterossexuais. Em um casal, a masculinizada era a “*fanchona*” e a feminina era a “*lady*” (FERNANDES, 2018, p. 95).

Rita de Cassia Colaço Rodrigues (2018) aponta que, motivadas pelos mesmos anseios de grupos homossexuais como o *Somos*, a Liga dos Libertados do Amor (LLA), em Belo Horizonte, e pelas discussões que prosperavam nos congressos em Niterói e Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro, João Pessoa, em Paraíba e em Fortaleza, no Ceará, houve o surgimento, na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, em 1979, do Grupo de Atuação e Afirmação Gay (GAAG), fundado por 4 (quatro) mulheres lésbicas das camadas populares e “afro-brasileiras” das cidades de Duque de Caxias, São José de Meriti e Nova Iguaçu. Em seguida, formaram um Coletivo, constituído de 6 (seis) integrantes, sendo, em sua maioria, de mulheres: Lúcia, 19 anos, negra, separada; Walter, secundarista, branco e escritor; Florice, 24, “morena”, bacharel em Ciências Contábeis; Solange, negra, estudante de Letras; Rita, branca, secundarista, 19 anos, datilógrafa e Paulo Nobre, aproximadamente 30 anos de idade, artista plástico.

Prossegue a autora revelando que, além dessa motivação que embalava o grupo GAAG, havia outras questões voltadas à realidade social dessas jovens, sobretudo, a ausência de políticas governamentais nas áreas de educação,

saneamento e segurança. “No entanto, em que pese tais representações e condições materiais, as transformações então em curso nos campos político, artístico, do conhecimento e dos costumes contagiavam os jovens” (RODRIGUES, R., 2018, p. 183).

O GAAG era formado majoritariamente por mulheres, com média de vinte anos de idade, estudantes do ensino secundário e superior. Viveram tempos difíceis na infância e na adolescência, em especial, pelo regime político autoritário e de intensa censura. Elas tinham em comum o fato de não possuírem histórico de militância nos movimentos sociais, eclesiais de base, estudantil, de bairro, contra a carestia, feminista e negro (RODRIGUES, R., 2018). Ainda constatou que o grupo GAAG durou pouco tempo e não chegou a completar um ano de existência. As razões da ruína deram-se pela escassez de recursos, péssimas condições de funcionamento, inexperiência política e dos desgastes internos.

A organização das lésbicas, no Brasil, mesmo diante de desafios, foi se expandindo, de modo que, em 1980, elas que se identificavam com o Grupo-Lésbico-Feminista, criaram o Grupo de Atuação Lésbica Feminista (GALF). Este se juntou com o grupo feminista Brasil Mulher a fim de dividirem as despesas, realizarem eventos para angariar fundos, além de se manifestarem nas ruas para protestar contra as ações violentas da polícia e às prisões das lésbicas. No ano de 1981, lançaram um jornal específico para publicação de periódicos dirigido às lésbicas com nome de O Chana com Chana, com matérias e uma entrevista exclusiva com Angela Ro Ro, obtendo sua primeira impressão em janeiro daquele ano (FERNANDES, 2018).

Ainda de acordo com Fernandes (2018, p. 102), a década de 1980 foi muito intensa na luta por legitimação pelas lésbicas, dando visibilidade e propiciando garantia de espaços dentro dos movimentos, sem contar a grave crise financeira que enfrentavam para manter os trabalhos e participação. O GALF se manteve por um período de dez anos, de maneira ininterrupta, até 1989. “As ações destas pioneiras transformam muitas vidas e abriram caminhos para garantir um espaço em que lésbicas pudessem falar de seus problemas e, assim, encontrar um caminho na busca de suas identidades”.

O ano de 1989 foi marcado pelo 10º Encontro Nacional Feminista em Bertioga, no qual as lésbicas realizaram uma reunião ao final deste evento para organizarem grupos capazes de dar visibilidade ao feminismo das lésbicas e seus

posicionamentos de maneira revolucionária e contra a dominação masculina. Um movimento crescente e articulado em nível nacional, de modo que, em 1993, no VII Encontro Brasileiro de Homossexuais (EBHO), elas conseguiram mudar o título dos Encontros Nacionais, ao incluir a palavra lésbica e a paridade de gays e lésbicas em todas as instâncias. Assim, seguiram demarcando seus lugares em conferências internacionais e nacionais na busca por visibilidade e respeito. Igualmente, as lésbicas negras que, na luta por espaço próprio, realizaram, em 2006, o I Seminário Nacional de Lésbicas Negras “Afirmando Identidades” (FERNANDES, 2018).

Preciado (2017) destaca alguns estudos na década de 1990 com foco nos/nas *gays*, lésbicas e *queers*, que tinham a cultura *gay*, urbana, branca e de classe média como essenciais em suas análises. Ele menciona Aaron Betsky para falar sobre “o espaço *queer*”, classificado de inútil, imoral e obsceno e, ainda, Teresa de Lauretis e José Miguel G. Cortés, para mostrar o ponto morto e a qualidade de uma sombra fantasmática em que as lésbicas se encontravam nesses espaços geográficos e o extremo oposto entre a figura *gay*, considerado como o habitante legítimo e privilegiado em razão de sua condição masculina.

Preciado (2017, p. 8) define a maioria desses estudos como de caráter topofóbico e explica que:

O caráter topofóbico da identidade lésbica, tal como tem sido representada pela maioria dos estudos, faz com que a noção de cartografia lésbica seja um curioso oxímoro: enquanto identidade, a lésbica seria definida por essa ausência de localização espacial, apresentando-se como um elemento radicalmente anticartográfico [...] (PRECIADO, 2017, p. 08).

No Brasil, a luta das lésbicas, nos anos de 1990, por visibilidade resultou na criação da Comissão Nacional de Direitos Humanos de Gays e Lésbicas (CBDHGL), em 1994; na aprovação do estatuto, em 1995, e na organização do Seminário Nacional de Lésbicas (SENALE), em 1996, alterado, em 2014, pela sigla SENALESBI, em referência às mulheres bissexuais e utilizado pela primeira vez na IX edição do seminário em Teresina, no estado do Piauí, no ano de 2016. Ainda assim, as lésbicas seguem enfrentando os desafios para alcançar maior visibilidade política, respeito e reconhecimento (FERNANDES, 2018).

O tempo transformou a linguagem, as “bandeiras” e as práticas do movimento lésbicas no Brasil, que passou a focar prioritariamente na luta por conquista de direitos, que são necessários para a proteção da

cidadania, mas que isoladamente não serão capazes de transformar a homolesbitransfobia da sociedade (FERNANDES, 2018, p.119).

Não se pode perder de vista que, mais do que a dicotomização entre *gays* e lésbicas e outras minorias que lutam pela visibilidade das pautas acerca das temáticas de gênero e sexualidade, é condição *sine qua non* que esteja atrelada à luta também assumida pelos movimentos sociais, sindicais, estudantis, artísticos, intelectuais, em prol às necessidades da classe trabalhadora. Deve ser uma luta consubstanciada por melhores salários e igualdade entre homens e mulheres, condições dignas de trabalho, acesso e permanência à educação de qualidade, aliado a uma agenda de políticas públicas destinadas às minorias.

2.2 Forças opressoras do Estado contra pessoas LGBT

Fatos marcantes, no ano de 1976, em relação à repressão e à resistência entre pessoas LGBT e o Estado, tiveram repercussão no lançamento da *Coluna do Meio*, que trata de temas correlatos à homossexualidade, por Celso Curi. Essa coluna fez bastante sucesso, mas foi alvo de perseguições pelo órgão de censura do governo militar, levando o editor a responder processo sob a acusação de ofender a moral e os bons costumes. A imputação pela prática de crime provocou baixa no espaço de publicação, mesmo ele tendo sido absolvido da acusação. Nesse mesmo ano, a polícia civil do Estado de São Paulo decidiu realizar um estudo de criminologia sobre a prostituição de michês e travestis, sob a coordenação do Delegado Guido Fonseca. Por meio do relatório, chegaram à conclusão de que havia diversas boates e saunas direcionadas ao público homossexual, as quais movimentavam muito dinheiro, ou seja, consubstanciavam-se num mercado em plena expansão. “Ambos os fatos trazem à tona a tentativa de controle do Estado sobre os novos espaços conquistados pelos LGBTs tanto na imprensa quanto na rua” (OCANHA, 2019, p. 149).

Ainda, conforme Ocanha (2019), outro grande evento de perseguição ocorreu contra o médico Roberto Farina, em função de realizar cirurgias de mudanças de sexo, em 1971, e por discutir o tema no *X Congresso Brasileiro de Urologia*, em 1975. As duas situações reverteram-se em processo junto ao Ministério Público (MP), que o acusou de provocar lesão corporal às pacientes que o procuravam para submeterem-se aos procedimentos cirúrgicos. Nesse período,

países como a Itália não só realizavam a cirurgia, bem como promoviam a mudança de nome no Registro Civil. O médico foi julgado e condenado a cumprir dois anos de prisão, mas após recorrer junto ao Supremo Tribunal Federal (STF), foi absolvido.

A ação da polícia, enquanto aparelho repressor do Estado, penalizava as vítimas LGBTs, utilizando-se de instrumentos normativos para justificar as constantes perseguições contra gays e travestis que se encontravam nas ruas. As arbitrariedades e o excesso da polícia podem ser comprovados em estudos realizados pelo delegado Guido Fonseca. Ao entrevistar 460 (quatrocentas e sessenta) travestis, identificou-se que 398 (trezentas e noventa e oito) foram importunadas pela polícia, como descreve Ocanha (2018, p. 80).

Em 1976, a polícia civil de São Paulo designou uma equipe especial chefiada pelo delegado Guido Fonseca para realizar um estudo de criminologia sobre as travestis e a convenção penal de vadiagem na região do 4º Distrito Policial-Consolação. Entre 14 de dezembro de 1976 e 21 de julho de 1977, 460 travestis foram sindicadas para o estudo, sendo lavrado 62 flagrantes, contabilizando 13,5 % do total. O resultado mostrou que 398 travestis foram importunadas com interrogatório sem serem vadias e obrigadas a demonstrar comprovação de renda com mais exigências que a população, já que a Portaria 390/1976 da Delegacia Seccional Centro estabelecia que travesti deviam apresentar RG e carteira de Trabalho acompanhada de xerocópia, a qual era destinada a um arquivo reservado a travestis. Aquelas que não estivessem portando a documentação exigidas eram destinadas para averiguações, que remetido ao judiciário se tornaria processo por vadiagem.

Na concepção de Vieira e Fracatolli (2018), a repressão da polícia durante o governo autoritário da ditadura militar contra homossexuais, travestis, “transviados”, prostitutas, usuários/as de drogas, cabeludos e intelectuais, revelava um ideal moral de povo e corpo. Desse modo, era necessário atuar de forma a conter a transgressão das normas, dos bons costumes e dos valores, utilizando-se do Código Penal Brasileiro para legitimar a violência e assim conter o que nominavam de vadiagem. A polícia, enquanto ação de controle do Estado, utilizava-se de instrumentos de repressão, de censura e de violência física para justificar a limpeza nas ruas, retirando de circulação os/as homossexuais e, principalmente, as travestis, dada a imagem negativa por estarem associadas à prostituição e à criminalidade.

Um cenário de base homofóbica materializada a partir do momento que deram à polícia o poder do encarceramento, por meio de um ordenamento jurídico retrógado e arbitrário, instituído no Código Penal Brasileiro de 1890, no início do

Regime Republicano, tipificado de crime de vadiagem, facilitava a prisão de pessoas que:

Preconizava: - “disfarçar o sexo” - e usar trajes impróprios do seu “eram práticas punidas com pena de prisão. James Green aponta que além do reproduzido artigo 379, o Código Penal de 1890 dispunha de outros três dispositivos que “deram à polícia o poder de encarcerar arbitrariamente homossexuais que mostrassem em público um comportamento efeminado, usassem cabelos longos, roupas femininas ou maquiagem, ganhassem a vida com a prostituição” -134. Dentre eles, o artigo 266, que tipificava “atentar contra o pudor de pessoa de um ou de outro sexo, por meio de violência ou ameaças” era, notadamente, aplicado em casos de homossexualidade envolvendo adultos e menores, sendo o artigo- 282 aplicados aos casos de “- adultos que praticassem atividades sexuais com outros adultos em lugares públicos” -, o que configurava ofensa aos bons costumes. Além desses dispositivos, o enquadramento por – “vadiagem” - previsto no artigo 399 era igualmente utilizado para regular “manifestações” públicas de homossexualidade (VIDAL, 2020, p. 47).

Retomando o debate sobre as perseguições praticadas pela polícia, Ocanha (2019, p. 161) chama a atenção para o lançamento de um plano conjunto entre a polícia militar e civil do Estado de São Paulo, orquestrada no final de março de 1980, que tinha como objetivo retirar as travestis das ruas. O plano visava criar uma zona de confinamento de travestis na Boca do Lixo e Boca de Luxo e também um presídio exclusivo para travestis, que era o Hipódromo desativado após uma rebelião. A implantação dessas ações foi incentivada pelo jornal Folha de São Paulo, após publicar, dia 1º de abril, uma matéria envolvendo uma travesti no assassinato de um antiquário. A manchete da matéria anunciava sobre o “Perigo a invasão dos Travestis”, ao mesmo tempo destacava a ação coordenada pelo delegado Boncristiniano e o Coronel Militar Sidney Gimenez Palácios aos membros da polícia civil e militar, assumindo naquela altura o papel de porta-voz dos membros da polícia.

No ano de 1980, em São Paulo, foi efetuada uma ação nas ruas, denominada “Operação Limpeza”, coordenada e comandada pelo então delegado José Wilson Richeti, que prendia e repreendia de forma truculenta as prostitutas, gays, lésbicas e travestis. Houve reação da população LGBT com uma grande mobilização junto aos grupos de esquerda, assim como dos movimentos negros e feministas contra os atos abusivos da polícia paulista (FEITOSA, 2018).

A operação conduzida pelo Delegado Richetti chamada de “Operação Cidade”, com o objetivo de “limpar a cidade”, era composta por 20 (vinte) delegados,

100 (cem) investigadores e durou um dia. O resultado foi anunciado pela Folha de São Paulo, com 172 (cento e setenta e duas) pessoas presas, conforme expressa a fala do delegado: “homossexuais, prostitutas, travestis, e um indivíduo com posse ilegal de arma”. Evidentemente que o plano de prender bandidos, associava-se aos/às LGBTs e às prostitutas. Contudo, as rondas se espalharam, chegando também aos hotéis, cujos administradores foram acusados de apoiar as prostitutas e homossexuais (OCANHA, 2019, p.161).

Para entender melhor o medo sofrido pelas vítimas em relação à repressão praticada pelo Estado, segue um trecho da história narrada por Jacques Chanel, nascida em Belém do Pará, no artigo intitulado “violências e dissidências: um breve olhar às experiências de repressão e resistência das travestis durante a ditadura militar e os primeiros anos de democracia”, de autoria de Vieira e Fraccatolli (2018).

Jacques recorda que no ano de 1970, período da ditadura, foi vítima de muita pressão na escola por parte dos/as colegas pelo seu jeito efeminado. Conta que por volta dos treze anos de idade, quando o/a pai/mãe começaram a perceber seu jeito efeminado, logo trataram de providenciar sua internação, em seguida sua entrada na igreja evangélica e impor restrições em relação à sua irmã e seu irmão. Jacques relata que na época não compreendia bem o motivo da reação de seu/sua pai/mãe, mas hoje sim, pois compreende que era efeito do medo, da repressão e do controle do regime militar que ele/ela temia. Sua mãe não lhe deixava andar desacompanhada, por medo de que algo lhe acontecesse em uma cidade que, em suas palavras, havia casos de gay e travestis sendo assassinadas todo dia, todo dia, todo dia [...] não era uma coisa assim que acontecia uma vez por mês ou uma vez por semana, era todo dia (VIEIRA; FRACCAROLLI, 2018, p. 368).

Outro depoimento revela uma das experiências cruéis de repressão policial vivenciada por Jacques, em São Paulo, no ano de 1993, quando se prostituía na avenida Rêgo Freitas. Segundo ela, não muito diferente do que acontecia na Avenida Almirante Barroso em Belém-Pará e relata que:

[...] Quando eu cheguei na avenida, eu pude perceber o que eles faziam com a gente. Do nada eles apareciam e diziam que a gente estava presa [...] eles chegavam na avenida jogavam um holofote na cara da gente, uma luz muito forte, e diziam assim: “entra aí, vagabunda”, para entrar no caminhão, que ficava atrás da viatura. E a gente entrava naquele caminhão sem estar fazendo absolutamente nada. Levavam pra delegacia e deixava a gente lá por uma noite. A gente assinava um termo e eles libertavam a gente no dia seguinte. Aquele monte de travesti [...] um caminhão cheio. Quando chegava, eu anotava a placa do carro e ele me dizia: “não adianta, vagabunda”. Isso era todo dia, era uma coisa banal já” (VIEIRA; FRACCATOLI, 2018, p. 372).

Neste paradoxo, caracterizado por desafios e enfrentamentos, o Estado era visto como inimigo, uma vez que, na missão de garantir segurança aos/às cidadãos/as independente de raça, credo, orientação sexual, agia de forma covarde e cruel contra pessoas indefesas. Ecoava, em meio ao caos, um discurso moralista e impiedoso de grupos que se autoproclamavam como “normais”, reforçado pelos/as “curandeiros/as” ortodoxos/as da “doença do homossexualismo”.

Nesse conglomerado de pessoas ditas “normais” e discursos de moralidade em voga, muitos/as que também concordavam com esses princípios, corroboraram com a multiplicação da corrente homofóbica. Essas manifestações desumanas e autoritárias têm relação com um passado de inquisição e um presente nefasto, principalmente com adversários/as fortemente capitalizados/as e organizados/as na esfera política, jurídica e cultural.

Cruz (2018, p. 260) aponta que os debates por liberação homossexual, no final dos anos 1970, apresentaram sinais de enfraquecimento nas mobilizações do movimento ativista homossexual, já que o destaque passou para o âmbito eleitoral, especialmente com a aprovação da reforma eleitoral, em 1979, por meio de um sistema pluripartidário. “Em meio a essa movimentação de reabertura política e do desejo de uma nova ordem dentro dos anseios de uma democracia”, novos “movimentos sociais” reconhecidos por “movimentos identitários” de mulheres, negros, ambientalistas e homossexuais surgiram ao mesmo tempo, o Partido dos Trabalhadores, de base urbana operária. “A Composição diversificada, anunciada pela direção do partido como uma aliança entre os excluídos foi, na realidade, uma inesperada confluência de interesses mútuos [...]”.

Essa aliança pretendia arregimentar mais filiados/as para obtenção do registro do partido. Para isso, era urgente agregar novas agremiações e grupos para somar-se à classe operária, por outro lado, conferir mais legitimidade ao partido que pretendia se diferenciar de antigas experiências de esquerda como o Partido Comunista do Brasileiro (PCB) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). O movimento homossexual foi determinante para garantir a interconexão entre grupos sociais e partido político (CRUZ, 2018).

2.3 Abertura política na década de 1980 e o Movimento LGBT

A partir dos sinais de esfriamento do movimento ativista relacionados às divisões dentro dos grupos, bem como disputas internas e dificuldades financeiras, a mudança de foco passou para a arena eleitoral, no intuito de empreender esforços na direção partidária. Santos (2016) recorda o receio da militância homossexual do *Somos* sobre possível e cooptação de líderes com interesses político-partidários e da resistência do líder militante Trevisan, que lutou incansavelmente contra o golpe dos líderes de esquerda trotskistas infiltrados no movimento homossexual *Somos*, que buscava visibilidade política.

Para consolidar a aliança com os grupos minoritários, o Líder sindical, Luíz Inácio Lula da Silva, do PT, tratou de se redimir junto ao grupo dos/as homossexuais, em 1981, durante I Convenção Nacional do PT, em Brasília - DF, por conta de sua entrevista publicada, em 1979, no jornal "Lampião da Esquina". Na ocasião, Lula discursou em favor das minorias políticas e, em 1982, é ratificada com o lançamento do primeiro programa eleitoral do partido, intitulado "Terra, Trabalho e Liberdade". Portanto, bandeiras em defesa de temas como a liberdade sindical, luta pela reforma agrária, moradia, assim como a luta pela igualdade de oportunidades para as mulheres, o combate ao racismo e à discriminação aos homossexuais (TREVISAN, 2018a).

Com o clima de eleições se aproximando, o *GGB* lançava dúvidas sobre o programa do PT em seu *Boletim*, ao mesmo tempo em que chamava à atenção quanto ao repentino interesse de diferentes alas partidárias em dialogar com os/as ativistas homossexuais. Em todo caso, esse período apontou novas possibilidades de atuação em diferentes estados a partir de reivindicações públicas, como as apresentadas pelo líder do *GGB*, Luis Mott, a partir de um abaixo-assinado pela retirada do artigo 302.0 do Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS), que classificava a homossexualidade como doença.

Da mesma forma, o pioneiro do ativismo homossexual, João Antônio Mascarenhas¹³, do grupo carioca Triângulo Rosa, incentivava os/as homossexuais a

¹³ "João Antônio começou a interessar-se pelo movimento homossexual no começo da década de 1970, quando leu alguns folhetos sobre a liberação gay publicados na Inglaterra. Em 1972, assinou o jornal *Gay Sunshine*, editado em San Francisco, que naquela época tinha uma mistura de artigos sobre cultura, política e a situação social dos homossexuais nos Estados Unidos e no mundo. Era o único assinante na América do Sul, e quando o diretor Winston Leyland decidiu editar uma antologia

participarem das eleições e, paralelamente, enviava questionário aos partidos políticos cobrando posição acerca das demandas da homossexualidade. Em São Paulo, o Grupo de Ação Lésbico Feminista e o Grupo Outra Coisa – Grupo de Ação Homossexualista-, promoveram debates com candidatos/as, ocasiões em que reivindicaram a retirada do mesmo artigo defendido pelo GGB e o fim da violência policial. No Rio de Janeiro, o Grupo Auê e Somos seguiram a lógica do debate de São Paulo e incluíram ainda a necessidade de se criar um dispositivo constitucional que “proibisse a discriminação aos homossexuais; a denúncia de conteúdos discriminatórios nos órgãos de imprensa; a supressão do item “preservação da moral e dos bons costumes da Lei de Imprensa[...]” (CRUZ, 2018, p. 265-266).

Na concepção de Peroni (2003), o período da abertura política garantiu a Reforma Eleitoral, em 1979, resultando nas eleições em 15 de novembro de 1982 que consagrou a vitória do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), considerado maior partido de oposição da época, nas principais capitais econômicas do país. O ano seguinte, 1983, contraditoriamente, sancionou-se num momento de arrocho salarial, graves perdas salariais, aumento da dívida externa, gerando descontentamento e indignação na classe trabalhadora, vindo a provocar uma tentativa de greve geral liderada pela comissão pró-CUT (Central Única dos/as Trabalhadores/as).

Nessa conjuntura social, política e econômica, várias entidades da sociedade civil, lideradas por advogados/as e religiosos/as, articularam campanhas em defesa de eleições gerais em todos os níveis e a convocação da Constituinte. Nesse clima de mobilização popular, deu-se início à campanha pelas “Diretas Já”, envolvendo partidos políticos como o PT, PMDB, PDT, Comissões de Justiça e de Imprensa, reunindo, em ato realizado dia 23 de abril de 1983, aproximadamente 15 (quinze) mil pessoas no Estádio do Pacaembu (PERONI, 2003).

Portanto, o período de abertura política produziu muitos efeitos no contexto das organizações sociais, pois circulava em todas as instâncias momentos de dificuldades para a classe trabalhadora, que se via sufocada com o arrocho salarial e crise econômica, ao mesmo tempo em que era chamada a lutar por eleições

de escritores homossexuais latino-americanos, pediu ajuda a João Antônio, que o hospedou durante sua visita ao Brasil e atuou como coordenador, acertando encontros com escritores e entrevistas com a imprensa do Rio de Janeiro e de São Paulo. Winston Leyland tinha uma subvenção da National Endowment for the Arts, órgão cultural do Congresso dos Estados Unidos, e assim João Antônio, esquecendo temporariamente a divisão dos poderes, anunciou que o livro era apoiado pelo governo norte- -americano, suscitando assim grande interesse da imprensa” (HOWES, 2003, p. 294).

diretas e uma Constituinte. Esses efeitos atingiram a consolidação do Movimento Homossexual Brasileiro.

Em meio a esse cenário, na década de 1980, o Movimento Homossexual Brasileiro vê-se emergido em outra batalha, dessa vez, contra um inimigo “invisível” até então desconhecido, a AIDS, batizada de “*peste gay*”, que levou o movimento a se refazer diante dos novos dilemas e “a interagir com o Estado em busca de respostas estatais para combater à doença” (FEITOSA, 2018, p. 438). Esse refazer, levou o movimento LGBT a vivenciar novas formas de atuação em diferentes frentes, por razões óbvias. Inicialmente, para não permitir o enfraquecimento da luta; depois, para enfrentar os dilemas que a AIDS impunha às pessoas LGBT em todo o mundo.

De acordo com Feitosa (2018, p.439), esse período de busca de soluções para evitar o agravamento dessa doença culminou “nas primeiras políticas governamentais voltadas para o combate à epidemia da AIDS”, as quais serão destacadas na próxima seção. Tem-se a compreensão de que as políticas públicas são decorrentes da articulação do Estado, com a sociedade civil e movimentos sociais, a exemplo do movimento LGBT.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS COM FOCO NAS DEMANDAS DO MOVIMENTO LGBT

Para melhor compreender as políticas públicas da figura do Estado, faz-se necessário retomar os desdobramentos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais no contexto da globalização neoliberal. Antes, porém, Milena Serafim e Rafael Dias (2012) sugerem que primeiro deve-se questionar: o que é o Estado? Por entenderem ser este um dos principais debates no campo da Filosofia, da Ciência Política, da Administração Pública e da Economia, em especial nos países da América Latina.

Serafim e Dias (2012, p. 123) concordam que o Estado “não é uma máquina alheia à sociedade”, pois ele é, “ao mesmo tempo, produto e catalisador das relações sociais. Ele é a materialização das contradições e das tensões presentes na sociedade”. Portanto, são construídas a partir de relações complexas, o que requer olhar para vários lados sob diferentes perspectivas, evitando-se uma visão unilateral e linear.

Recorrendo a Celina Souza (2006, p. 21) sobre o significado de política pública, a autora inicia o debate desde sua origem nos Estados Unidos “enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica”, tendo como foco a análise sobre o Estado e suas instituições nos aspectos da própria ação de produção das políticas de Estado – governo, até a Europa, quando o foco se deslocou para explicar o papel do Estado por meio de ações de governos, responsáveis pela execução das políticas públicas.

O pressuposto analítico que regeu a constituição e a consolidação dos estudos sobre políticas públicas é o de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes. A trajetória da disciplina, que nasce como subárea da ciência política, abre o terceiro grande caminho trilhado pela ciência política norte-americana no que se refere ao estudo do mundo público. O primeiro, seguindo a tradição de Madison, cético da natureza humana, focalizava o estudo das instituições, consideradas fundamentais para limitar a tirania e as paixões inerentes à natureza humana. O segundo caminho seguiu a tradição de Paine e Tocqueville, que viam, nas organizações locais, a virtude cívica para promover o “bom” governo. O terceiro caminho foi o das políticas públicas como um ramo da ciência política para entender como e por que os governos optam por determinadas ações (SOUZA, 2016, p. 22).

Souza (2006, p. 23-24) considera H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton como os “fundadores das políticas públicas”, as quais contribuíram na tarefa

de apontar características conceituais necessárias para formulação de políticas de governo, com Laswell (1936), por exemplo, primeiro a introduzir a expressão “*policy analysis*” (análise de política pública), ainda nos anos 30”, na tentativa de conciliar os conhecimentos acadêmicos com a produção empírica dos governos”. Uma das definições mais conhecidas de Laswell implica responder às seguintes questões: Quem ganha o quê? Por que é que diferença faz? A autora reporta as análises de H. Simon, em 1957, que limitou o conceito de racionalidade dos decisores públicos (*policy makers*), por problemas, tais como: informação incompleta ou imperfeita, tempo como fundamento na tomada de decisão, e de C. Lindblom, em 1959-1979, ao contestar a ênfase no racionalismo de Laswell e Simon, propondo outros elementos, como o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse.

Souza (2006, p.24) destaca também o fundador Easton (1965), por ele entender a política pública como um sistema. Quer dizer, não existe uma definição exclusiva de política pública, até porque ela pode ser entendida como análise de governo e suas questões, como um conjunto de ações, soma de atividades governamentais ou uma escolha do governo de fazer ou não.

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 24).

Aprofundando na conceituação, Saraiva (2017, p. 38) compreende a política pública como um conjunto de decisões e ações que se traduzem na alocação imperativa de valores. Adverte, também, que uma política pública é algo que vai além de uma simples decisão política, pois ela constitui-se em diversas ações estrategicamente selecionadas. Toda decisão política ocorre por meio de uma possibilidade “dentro de um leque de alternativas mais ou menos amplo, de acordo com a hierarquia de valores e preferências dos atores envolvidos nela, buscando expressar certa adequação possível entre os fins pretendidos e os meios atualmente disponíveis”.

Para Maria das Graças Rua (2014, p. 3), a atividade política busca atender às demandas dirigidas pelos atores sociais e pelos/as agentes do sistema político num processo de articulação e de apoio. Nesse caso, três demandas devem ser consideradas: “as demandas novas, as demandas recorrentes e as demandas”. A primeira surge sempre novos atores políticos, conseqüentemente novos problemas; enquanto a segunda revela tanto os problemas não resolvidos. A última é constituída por “estados de coisas” ou por “não-decisões”.

Mediante a abordagem conceitual acerca do significado de política pública cabem, então, os seguintes questionamentos: qual o papel dos governos na implementação das políticas públicas? Existem outros segmentos da sociedade envolvidos na formulação de políticas públicas? É sabido que, para que haja execução de políticas públicas efetivas de governo, é indispensável o financiamento destas políticas com recursos destinados para esse fim.

Souza (2006) caracteriza o modelo de política pública em quatro arenas diferenciadas. A primeira é a das políticas distributivas, que se referem às decisões tomadas pelo governo, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões. A segunda, corresponde às políticas regulatórias, mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse. A terceira é a das políticas redistributivas, que atinge maior número de pessoas e impõe perdas concretas em curto prazo para certos grupos sociais. A quarta enfoca as políticas constitutivas, ou seja, as que lidam com procedimentos. Todas elas serão encaminhadas de maneira diferente, já que dependerá do tipo de apoio ou veto dentro de um sistema político que também se diferencia em cada contexto.

Frey (2000, p. 223-224) particulariza as *políticas distributivas* por um baixo grau de conflitos no processo político, por evidenciar a distribuição de vantagens e, em geral, beneficiar um grande número de destinatários, ainda que em escala pequena. A segunda, *políticas redistributivas*, ao contrário da primeira, “são orientadas para o conflito”, pois o processo costuma ser “polarizado e repleto de conflitos”. “*Políticas regulatórias*, trabalham com ordens, proibições, decretos e portarias”. Elas podem atender interesses individuais e restritos, colocando os processos de conflitos em consenso e coalizão, conforme cada especificidade das políticas. A quarta, nomeadas *políticas constitutivas*, determina “as regras do jogo e

com isso a estrutura do processo de conflitos políticos”, isto é, como são negociadas. Essa estrutura está condicionada à própria esfera da política.

Embora haja diferentes definições e modelos sintetizados como política pública, analisa-se a dinâmica geral sobre as políticas públicas enquanto políticas de Estado, de forma a extrair seus elementos principais, como os que Souza (2006, p.36-37) apontou, ao afirmar que:

[...] a política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz. A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes. A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras. A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados. A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo. A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação.

As discussões sobre política pública e o papel do Estado refletem os caminhos de implementação das ações de governo, como são organizadas e quais as forças entrelaçadas no jogo de interesses da estrutura estatal e da organização social para que sejam materializadas. Desse modo, deve-se compreender a definição de política pública educacional de forma ampla e visível, pois a educação está articulada ao projeto de sociedade em curso ou que venha a ser implantado. “Tal projeto de sociedade, por sua vez, é construído pelas forças sociais que tem poder de voz e de decisão e que, por isto, fazem chegar seus interesses até o Estado e à máquina governamental [...]” (AZEVEDO, 2004, p. 60).

Peroni (2003) recorre à Vieira (2003), a fim de definir os três momentos políticos que percorreram as políticas sociais em nosso país, no último século. O primeiro, na ditadura no governo de Getúlio Vargas; o segundo, em 1964, durante a ditadura militar, que durou até a Constituinte de 1988 e o terceiro, denominado de “política social sem direitos sociais”, em vigência desde a Constituinte, porém sem os direitos praticados. Esses períodos foram marcados pela fragmentação da política social, dado o caráter emergencial e setorial para manter a legitimidade dos governos e o controle das pressões oriundas das bases sociais.

Peroni (2003, p. 50) analisa a “política social sem direitos sociais” relacionada à queda dos recursos federais destinados às áreas como Assistência e Previdência, Saúde e Saneamento, Trabalho e Educação e Cultura. Todos esses

mecanismos voltados às políticas sociais tiveram redução de participação no Produto Interno Bruto (PIB) do país. Por outro lado, elevou-se a participação nas áreas de Administração e Planejamento.

Assim, serão abordadas, no próximo tópico, questões relativas à visibilidade do movimento LGBT e as políticas governamentais com o avanço da epidemia da AIDS, nos anos 1980.

3.1 Visibilidade do movimento LGBT e as primeiras políticas públicas

As abordagens no final dos anos 1970, qualificadas na literatura como um momento de descenso, arrefecimento, enfraquecimento, declínio ou esfriamento do movimento homossexual, volta ao centro das discussões com a epidemia da AIDS, de forma complexa e reveladora. Nesse período, exigiu-se dos movimentos um reinventar-se, refazer-se, não apenas no combate ao vírus, que estigmatizava os homens homossexuais pela transmissão e contágio da doença, mas também, no combate às diversas formas de violências midiáticas, religiosas, físicas, psicológicas, afetivas e sociais acometidas contra pessoas LGBT.

Inevitavelmente, as inúmeras repercussões nacionais e internacionais propaladas, assim como as constantes dúvidas e medos, obrigaram os diferentes seguimentos da sociedade a dar visibilidade ao tema da homossexualidade, independentemente de aceitação. Nasce aí um canal de abertura para o debate, conectado às demandas referentes aos tratamentos, à cura, à prevenção da doença e às perseguições contra os homens homossexuais, acusados de forma criminosa, de proliferação da epidemia da AIDS, tendo em vista o número crescente de infectados. O Estado de São Paulo, em 1983, por exemplo, registrou o maior número de infectados no Brasil, uma situação diferente e desconhecida até então, posto que não se tinha conhecimento claro do que estava acontecendo sobre a doença, ou mesmo quais os tratamentos e medicamentos. Um quadro de angústia, medo e sofrimento espalhava-se rapidamente, e as informações eram limitadas, pouco esclarecedoras e distorcidas. “Na mídia, os médicos mais conservadores instauraram um clima de terror e perseguição à comunidade homossexual”, expresso por Trevisan (2018a, p.145).

Trevisan (2018a) acrescenta que, nesse mesmo ano, com o advento catastrófico da AIDS, pôde-se perceber uma mobilização entre militantes

homossexuais, em parceria com o governo de São Paulo, por meio da Secretaria de Saúde do Estado, com a criação de um programa DST-AIDS, levando ativistas a atuarem nas campanhas de conscientização e prevenção, promover panfletagens, fazer distribuição de camisinhas, etc. Nessas campanhas, os/as homossexuais se misturavam com os/as agentes de saúde e juntos/as saíam às ruas e em locais frequentados pelos/as homossexuais para disseminar informação, em contato direto com a população. É possível identificar, nessa parceria, o estreito modo de relação entre o Estado e os movimentos homossexuais, sendo que mais tarde o próprio governo começaria a formalizar o repasse de verbas direcionadas para esses grupos, agora multiplicados no estilo ONG¹⁴.

Jorge Caê Rodrigues (2018) reconhece que o fortalecimento das ONGs no Brasil e no mundo cresceu na década de 1980, propiciando o surgimento de um sentimento maior de solidariedade entre os diferentes grupos e segmentos vítimas do HIV, ao tempo em que lamenta a ausência de informações e discussões nos grandes periódicos que tratasse especificamente do público *gay*, ao enfatizar que:

[...] durante esse período, as informações sobre a aids estavam nas páginas dos grandes periódicos. Não existia, naquele momento, uma publicação especificamente direcionada para os *gays* que criasse um espaço de militância ou congregasse ações direcionadas ao grande problema da epidemia. Contudo, essa ausência de manifestações midiáticas não significava que reações não estivessem sendo gestadas. Ou seja, na ausência de publicações específicas e reflexões inevitáveis engendraram as muitas iniciativas, algumas delas de importância capital de enfrentamento da AIDS e de suas decorrências, e que eclodiram anos depois (RODRIGUES, J. C., 2018, p. 243).

A visibilidade do movimento LGBT nesse cenário gerou expectativas entre as lideranças espalhadas pelo Brasil, que buscavam respostas para inúmeras dúvidas relacionadas ao combate à doença e à perseguição contra os/as homossexuais. Facchini (2018) observa que, nessa conjuntura, a luta dos/as ativistas deslocou-se para outras regiões do país, como o que ocorreu com o Grupo Gay e Lésbicos - Triângulo Rosa, no Rio de Janeiro, e o GGB. Estes se viram igualmente desafiados a somarem forças na luta de combate ao preconceito e à homofobia de maneira ampliada e mais pragmática, devido a urgência e necessidade de políticas públicas voltadas para o tema.

¹⁴ [...] As primeiras ONGs-Aids, na construção das quais colaboraram ex-militantes da “primeira onda” do movimento homossexual brasileiro, mas que não se dedicavam especificamente a esse público, surgiram a partir de 1985, quando foi fundado o Grupo de Apoio à Prevenção à Aids- GAPA -em São Paulo[...]. (FACCHINI, 2002, p. 55).

A unificação da causa exigia uma nova rede de relações entre os integrantes do movimento homossexual com a sociedade civil e as diferentes instâncias governamentais, estreitando-se, sobremaneira, a interlocução. Nestes casos, de deslocamento da luta dos/as ativistas para outras regiões e o estabelecimento de uma nova rede de relações, têm-se novas rupturas desafiadoras, isto é, uma rede ampliada e conectada em defesa de políticas governamentais capazes de responder às demandas vigentes (FACCHINI, 2018).

À medida que a AIDS/HIV avançava, assumir-se *gay*, segundo Caetano, Nascimento e Rodrigues (2018, p. 283), recaía para si “a tutela do câncer *gay*” ou “*peste gay*” como ficou conhecida. É inegável que o temor da epidemia estava presente em todas as relações sociais, inclusive entre homens homossexuais. “A desinformação sobre a epidemia nas décadas de 1980 e 90 construiu, individualmente sentimentos e táticas diferenciadas para negociar o desejo por parceiros/as do mesmo sexo[...]”. Nesse sentido, tornava-se comum criar formas alternativas de sexo seguro, a exemplo do sexo sem penetração ou evitar parceiros/as brasileiros/as e estadunidenses com o intuito de não se contaminar.

As consequências advindas da epidemia da AIDS, nos anos de 1980, e a associação a ela como doença do século, reacenderam os discursos de ódio contra o amor homossexual por ser considerado uma praga, um castigo de Deus. Não é surpresa que a luta por direitos sociais, especialmente para as minorias sexuais¹⁵ e as minorias de gênero¹⁶, tenham sido rechaçadas de maneira incansável e obstinada por grupos que se autoproclamavam como homens a serviço de “Deus”. No bojo desses embates, a epidemia da AIDS/HIV, pronunciado como castigo de Deus pelos/as fundamentalistas religiosos/as, recrudesceram ainda mais as práticas homofóbicas já conhecidas.

Outras consequências advindas da epidemia de AIDS, além da ausência de informações midiáticas voltada ao público *gay*, colocou a imprensa sensacionalista em evidência como outro poderoso inimigo. De acordo com Caetano, Nascimento e

¹⁵ “As *minorias sexuais* são aquelas que são discriminadas social e/ou juridicamente em razão de sua orientação sexual ou de práticas sexuais dissonantes daquelas aceitas pelo moralismo majoritário, desde que consensuais /não opressoras a terceiros e entre pessoas maiores e capazes (ou entre adolescentes de equivalente capacidade civil). As tradicionais minorias sexuais em termos identitários, são formadas por homossexuais (lésbicas e gays), bissexuais, pansexuais e assexuais. Heterossexuais configuram-se como a maioria sexual” (VECCHIATTI, 2018, p. 452).

¹⁶ “As *minorias de gênero* são aquelas que são discriminadas social e/ou juridicamente em razão de sua identidade de gênero dissonante da cisgeneridade, ou em razão de hierarquias sociais que privilegiam um gênero em detrimento do(s) outro(s)” (VECCHIATTI, 2018, p. 452).

Rodrigues (2018, p. 288), essa imprensa não media esforços em elevar o terror, tomada como prática rotineira de perseguição contra gays no cenário nacional e internacional. No Brasil, era comum a exploração da imagem de famosos/as detectados/as com vírus HIV, de forma escandalosa, nos casos dos atores Thales Pan Chacon, Caíque Ferreira, mas principalmente com o ator Lauro Corona e cantores famosos, como Cazuzza e Renato Russo. “As formas como suas apresentações eram exploradas denunciavam as sequelas daquilo que era marcado como acometimento de doença”.

Neste momento de violência associada ao vírus da AIDS e, conseqüentemente, às práticas homossexuais, os embates tornaram-se visíveis e agressivos, necessitando-se urgentemente conscientizar a população no sentido de desmistificar, de desassociar a homossexualidade da epidemia, paralelo ao trabalho na condução da resolução. Nesse sentido, aliado ao desejo de controlar a epidemia, o Governo Federal lançou campanhas nacionais em diferentes canais de comunicação ligadas à prevenção, sob o eco de frases: “use camisinha”, “use somente seringas descartáveis”, “faça sexo seguro”, etc. Neste ínterim, há um “[...] crescimento da influência de ativistas cuja atuação é mais pragmática e a conseqüente alteração no foco de busca de mudanças sociais mais amplas dirigidas para os direitos dos homossexuais [...]” (FACCHINI, 2018, p.318).

Na esteira das reivindicações, Trevisan (2018b, p. 342) evoca que o GGB, desde 1981, que liderava um movimento para que fosse retirado pelo Ministério da Saúde o código 302.0 do INAMPS, o qual classificava o homossexualismo, termo utilizado à época, como “desvio e *transtorno sexual*”, viu o Conselho Federal de Medicina (CFM), em 1985, após pressões, retirá-lo, “passando, o homossexualismo para o código 206.9, debaixo da denominação “outras circunstâncias psicossociais”.

Márcio Caetano, Claudio Nascimento e Alessandro Rodrigues (2018), Regina Facchini (2018) e Rodrigo Cruz (2018) consideram que essa campanha de despatologização coordenada pelo GGB e conduzida por diversos grupos, logrou uma das primeiras grandes vitórias do movimento em âmbito nacional. Entretanto, mesmo após a despatologização pelo CFM, a desinformação levada pelos/as médicos/as acerca dos primeiros diagnósticos da AIDS/HIV foi direcionada imediatamente para o público homossexual masculino.

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988, decorrente de um momento político de redemocratização do país, intensificaram-se as reivindicações,

sobretudo, pelo financiamento de políticas públicas de combate à epidemia da AIDS. Estas discussões estreitavam cada vez mais a relação entre Estado e sociedade civil. Todavia, estas reivindicações e articulações entre Estado e as Organizações Sociais provocaram também tensões e conflitos entre lideranças dos próprios movimentos sociais acerca da distribuição, da redistribuição e do processo regulatório dessas políticas públicas na agenda dos governos, permitindo, dessa forma, a inserção de determinadas lideranças a transitarem no jogo das instâncias políticas (CAETANO; NASCIMENTO; RODRIGUES, 2018). Em síntese,

[...] se na década de 1980, o movimento social manteve-se distante da agenda e possibilidades institucionais proporcionadas e financiadas pelas políticas públicas de AIDS, vale destacar a criação do então Programa Nacional de DST e Aids do Ministério da Saúde, na década de 1990, o quadro epidemiológico e a possibilidade de articular a agenda de defesa de direitos civis ao enfrentamento à epidemia, produziu uma promissora parceria entre os programas estaduais, municipais, e, sobretudo, federal HIV/AIDS com várias das organizações homossexuais, formadas, sobretudo, por homens. [...] Sendo assim, é importante ressaltar que a movimentação social articulada pelas entidades da sociedade civil organizava da década de 1980, contribuiu para o estabelecimento de uma corrente, que se fortaleceu à medida que as reivindicações de direitos pressionaram os atores políticos para a tomada de ações que configuraram mais tarde a nova política de saúde (CAETANO; NASCIMENTO; RODRIGUES 2018, p. 290).

Nesse sentido, na próxima subseção, será conferida ênfase nas relações entre Estado e o movimento LGBT, na década de 1990.

3.2 As relações entre Estado e o movimento LGBT nos anos de 1990

Todas as questões do final dos anos 1980 e a década de 1990 estavam inseridas em um contexto econômico de crise bastante emblemática, mormente, com um país endividado. Simultaneamente, estados e municípios encontravam-se com as contas públicas deficitárias. De acordo com Peroni (2003), a continuidade da crise financeira do Estado brasileiro, na década de 1990, é uma consequência da dívida que passou de 61 (sessenta e um) bilhões de reais, no ano de 1994, para 304 (trezentos e quatro) bilhões de reais, em 1998, igualmente com a dívida externa que, de R\$ 159.256.000,00 (cento e cinquenta e nove milhões, duzentos e cinquenta e seis mil reais), em 1995, alcançou patamares de R\$ R\$ 212.441.000,00 (duzentos e doze milhões, quatrocentos e quarenta e um mil reais), em 1998, levando Estados e

municípios ao acúmulo de dívidas devido o pagamento dos juros reais advindos destas dívidas.

A crise atingiu a indústria nacional, que perdeu bilhões de dólares entre 1994 e 1997, concomitantemente, a agricultura com baixa na produção destinada à exportação e uma política de financiamento de altas taxas de juros. Mediante tais “dados, torna-se evidente que não se tratava de Estado mínimo genericamente. É o Estado de classe, hegemonizado pelas elites do setor financeiro, neste período particular do capitalismo, e que se torna mínimo para as políticas sociais” (PERONI, 2003, p. 50). Com a crise fiscal, as políticas sociais são atingidas, dada à nova dinâmica de mercado com o controle da inflação, aumento do desemprego, altas taxas de juros, mercado especulativo, e conseqüentemente redução de investimentos nas políticas públicas, cortes de gastos e transferência de responsabilidades.

As reivindicações por políticas públicas educacionais, a partir dos anos 1990, ocorreram a partir de um movimento acelerado das tecnologias, de integração, de entusiasmo, de crise econômica e do amplo discurso de reestruturação do capitalismo moderno, com a inserção do Brasil na agenda internacional, sob o manto da competitividade e da globalização, ou seja, de adequação às exigências do mercado neoliberal de Estado mínimo. Se antes o tema da reforma do Estado era posto timidamente, passou a ser escancarado com todas as letras. “Demanda-se o enxugamento do quadro do pessoal da União e o patrimônio público - de velhos veículos a residências ministeriais - é posto à venda. A privatização emerge como palavra de ordem” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 150).

No Brasil, durante essa década, havia um estado de altas taxas inflacionárias, *déficit* nas contas públicas, o impagável juro das dívidas, arrocho salarial, financiamento pelo governo com juros nas alturas, queda em quase todos os setores da produção agrícola, diminuição de arrecadação, transferência do dinheiro público para o capital privado (PERONI, 2003).

Aos países ricos, com suas multinacionais, interessava a saída do Estado do setor de produção e a abertura de fronteiras dos países subdesenvolvidos, com a máxima de modernização da economia e diminuição de gastos do fundo público em políticas públicas educacionais (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

O capital parece ter vida própria e globaliza-se de forma natural e espontânea, indicando caminhos para o progresso e o desenvolvimento de todos os países. Vários organismos multilaterais (ONU, Banco Mundial, FMI, OMC, Unesco, Cepal e outros) e, por consequência, nacionais orientam e impõem as políticas governamentais para os fins desejados pelo capital transnacional. Dissemina-se o discurso de integração dos países subdesenvolvidos à economia mundial, como forma de tornarem-se desenvolvidos e serem salvos de um futuro catastrófico não demarcado pelos estágios do capitalismo avançado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 113).

No tocante às políticas sociais, a orientação do neoliberalismo, conforme Janete Azevedo (2004), segue a mesma lógica do mercado, visto que os programas destinados aos/trabalhadores e aos/as pobres e excluídos/as impediam a livre iniciativa e, conseqüentemente, a competitividade, desestimulando a própria ética do trabalho. Todos os outros direitos assegurados na Constituição, como: pensões, aposentadorias, seguro de acidente, tais quais desestimularam e acomodaram os/as beneficiários/as; do outro lado, constrangeriam o mercado e induziriam os/as indivíduos/as à permissividade social. Do mesmo jeito, os gastos com programas sociais resultariam na hipertrofia da máquina, conforme o discurso governamental.

Para entender o discurso neoliberal em relação às políticas educacionais, Azevedo (2004, p. 15) alerta que os/as neoliberais disseminam outro tratamento ao segmento educacional, postulando que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades no setor administrativo com o setor privado, como forma de estimular a competitividade, por conseguinte, aquecer o mercado. “Ao mesmo tempo, minar-se-ia o monopólio estatal existente na área, diminuindo-se o corpo burocrático, a máquina administrativa e os gastos públicos”.

Nesse cenário de reformas, articuladas pelo projeto neoliberal dos anos de 1990, intensificaram-se as privatizações, medidas de contenções de gastos, transferências de responsabilidade do Estado para a sociedade civil, aspectos consolidados no governo de Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasil (PSDB), de 1995 a dezembro de 2002, os quais alteraram a relação com os diferentes movimentos sociais, evidentemente, com o movimento LGBT. “Aliado a isso, com forte discurso criminalizatório e repressor dificultaria à vida dos movimentos sociais no país” (FEITOSA, 2018, p. 440).

A crise atingiu os movimentos sociais e mostrou-se modificado com a intensificação das Organizações Sociais não Governamentais (ONGs). As ONGs LGBT, nominadas de terceiro setor, multiplicaram-se rapidamente e passaram a captar recursos do Estado e de organismos internacionais.

E isso se deveu, bem ou mal, à mobilização de homossexuais isolados ou de grupos de tendência GLS que lutaram, protestaram, ajudaram a organizar e puseram as mãos na massa. É óbvio que, em função desse novo contexto, muitas coisas mudaram no movimento homossexual. Respondendo às necessidades, inaugurou-se um novo tipo de relacionamento entre homossexuais organizados e órgãos governamentais, o que foi conveniente para ambos. Sem precisar criar novos quadros, o governo repassava verbas aos grupos que começaram a se multiplicar no estilo ONG, já bastante implantado em outros setores e países (TREVISAN, 2018b, p. 343).

Com isso, o movimento LGBT se fortaleceu, já que recebia verbas do Ministério da Saúde. Passou-se a dar mais visibilidade às novas lideranças em diferentes Estados e Municípios, promovendo conferências, congressos, realizando a Parada do Orgulho Gay, bem como criando a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT). Notadamente, houve uma maior relação de proximidade entre Estado e sociedade civil, conquistando, também, a aprovação nas casas legislativas da lei anti-homofóbicas e o Projeto de Lei sobre parceria civil na Câmara dos Deputados (FEITOSA, 2018).

Saraiva (2017, p.35) esclarece que as atividades privadas de ONGS, sindicatos e associações são bem-vindas, mas não podem ser confundidas com políticas públicas e reforça que “o apoio do Estado brasileiro, por exemplo, a algumas campanhas pontuais realizadas por organizações do movimento LGBT não constitui política pública”. Nesse sentido, é fundamental fazer a distinção entre uma ação privada de interesse público, extremamente importante, que surge a partir de grupos da sociedade, a exemplo do Movimento pela Cidadania contra a Fome, fundado pelo sociólogo Herbert de Souza, o Betinho, em 1993.

Nesse movimento, a fim de combater a violência e o preconceito nas escolas que violam os Direitos Humanos, o I Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), lançado em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, coloca o Brasil como um dos países signatários a cumprir recomendação específica da Conferência Mundial de Direitos Humanos, “atribuindo imediatamente aos direitos humanos o *status* de política pública governamental” (REIS, 2015, p. 65).

Uma das propostas de ações governamentais do I PNDH para prevenir a violência, em curto prazo, aponta para a proteção à vida dos grupos mais vulneráveis da sociedade, como no caso de crianças, adolescentes, idosos/as, mulheres, negros/as, indígenas, imigrantes, trabalhadores/as, os/as sem-terra e homossexuais (BRASIL, 1996b).

À vista disso, novas legislações educacionais foram se efetivando significativamente no Brasil, sobretudo ligadas às políticas públicas de inclusão da diversidade sexual nas escolas a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no ano de 1996, que destaca no artigo 3º, doze princípios fundamentais de como o ensino será ministrado, de modo a sublinhar o IV princípio, já que trata do “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996a).

De acordo com Carneiro (2015, p. 65), o respeito à liberdade e apreço à tolerância requer o reconhecimento da diferença e da heterogeneidade cultural, pois “a valorização de identidades múltiplas no campo do ensino regular é a resposta ao princípio ora focado. A inserção das diferenças na educação escolar é a resposta é uma forma indutora de criação de mecanismos para uma sociedade igualitária [...]”.

Trabalhar com essas diferenças na escola torna-se ponto crucial para que a tolerância prevaleça como uma das formas de enfrentamento da violência por meio da formação de atitudes e valores, de solidariedade humana, como previsto no artigo 32 da LDB nº. 9.394/96. Há que se ressaltar que este papel deve ser desempenhado pela família (instância de socialização primária) e escola (primeira referência institucional), numa relação dialógica. Sobre isso, Carneiro (2015, p. 391) comenta que a “**tolerância recíproca** constitui ponto crucial”, sobretudo em uma “sociedade, marcada pela cultura da violência. Em muitas cidades do país, a formação de grupos de jovens para enfrentamentos em lugares previamente marcados, via *internet*, vai se tornando frequente”.

Considerando-se as diferenças na escola, a heterogeneidade cultural e o princípio do respeito e da tolerância, novos avanços no que tange às políticas educacionais, na década de 1990, foram sendo instituídos, a exemplo da promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com a apresentação dos Temas Transversais e Ética para os estudos sobre gênero e sexualidade, sobretudo porque temáticas como Pluralidade Cultural e Orientação Sexual ganharam visibilidade (BRASIL, 1997).

A apresentação dos Temas Transversais anunciava uma perspectiva de educação em interação com diferentes áreas do conhecimento presentes na prática social, tais como a Ética, a Pluralidade Cultural, a Sexualidade, a Orientação Sexual, o Meio Ambiente, a Saúde e Temas Locais, reconhecendo-se os princípios de

dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e corresponsabilidade pela vida social (BRASIL, 1997).

Nesse aspecto, os/as professores/as, comprometidos/as com uma formação transformadora e emancipatória dos/as excluídos/as e marginalizados/as, devem integralizar os temas transversais, intencionalmente, a fim de garantir uma formação consciente em torno do direito à cidadania, por meio da participação política e do engajamento social contra forças opressoras e dominantes em relação ao enfrentamento das violências no ambiente escolar, para eliminar todas as formas de preconceitos e estigmas relacionados à população LGBT.

Ao assumir esse compromisso social, a escola deve elaborar estratégias educativas a partir de ações que identifiquem os tipos de violências, construir um Projeto Político-Pedagógico participativo que envolva as famílias, o corpo docente, discente, procurando alterar a realidade de preconceito e discriminação.

Na tentativa de incorporar ações para garantir direitos a todas as pessoas, foi lançado, em 2002, o II Programa Nacional de Direitos Humanos, que serviu como parâmetro para as políticas sociais do país. Mas, somente em 2003, a partir da afirmação dos Direitos Humanos, foi implementado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), apoiado em documentos internacionais e nacionais, em consonância com o 2º artigo do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), com os seguintes objetivos:

- a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupo raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz (BRASIL, 2007, p. 24).

Entender o contexto real do que seja política pública e sua relação com o Estado é o que se propõe discutir no próximo tópico, com ênfase para os anos 2000, em especial, a partir do governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula).

3.3 Embates entre alas conservadoras e ativistas LGBT

Com a entrada do PT, um governo de esquerda, na presidência do país, em 2003, por meio da figura de Lula, o movimento LGBT conseguiu maior apoio para

implementar políticas públicas. “Observa-se a partir daí um intenso trânsito de deslocamento de ativistas na estrutura do Estado como gestores/as de uma novíssima política pública LGBT” (FEITOSA, 2018, p. 442). Nesse cenário, intensificou-se a relação de negociações, entre o movimento LGBT e o Estado, de forma positiva e mais consolidada, o que levou o Governo Federal e a Sociedade Civil Organizada a desenvolver o Programa “Brasil sem Homofobia”, marco histórico na luta pelo direito à dignidade e pelo respeito à diferença, consolidando com isso avanços jurídicos, políticos e sociais baseados nos seguintes princípios:

A inclusão da perspectiva da não-discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais, nas políticas públicas e estratégias do Governo Federal, a serem implantadas (parcial ou integralmente) por seus diferentes Ministérios e Secretarias; a produção de conhecimento para subsidiar a elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas voltadas para o combate à violência e à discriminação por orientação sexual, garantindo que o Governo Brasileiro inclua o recorte de orientação sexual e o segmento GLTB em pesquisas Brasil Sem Homofobia nacionais a serem realizadas por instâncias governamentais da administração pública direta e indireta; a reafirmação de que a defesa, a garantia e a promoção dos direitos humanos incluem o combate a todas as formas de discriminação e de violência e que, portanto, o combate à homofobia e a promoção dos direitos humanos de homossexuais é um compromisso do Estado e de toda a sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p.11-12).

A partir dos princípios norteadores do Programa Brasil sem Homofobia, destacam-se o Programa de Ações, contemplando onze diretrizes elaboradas no âmbito dos direitos LGBT para a saúde, educação, segurança, racismo e homofobia, juventude, cultura, trabalho, legislação e justiça, mulheres e lésbicas. Dentre todos os direitos de luta nos delineadores do Programa de Ações, a educação foi assumida como um meio para a estruturação transformadora da realidade. Havia ênfase no programa de diretrizes que deveriam conduzir à formação de consciências, das condutas, valores, respeito e de convivência humana, expresso na ação V – Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e a não discriminação por orientação sexual, capaz de:

elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual; fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade; formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; apoiar e divulgar a

produção de materiais específicos para a formação de professores; divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana; estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB; criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas (BRASIL, 2004, p.22-23).

Em consonância com as diretrizes da primeira política pública de combate à discriminação por orientação sexual, o Programa Brasil sem Homofobia elaborou um projeto vinculado à promoção do respeito à diversidade sexual e de gênero, articulado no Congresso Nacional pela AGLBT, por meio de emendas parlamentares da Deputada Fátima Bezerra (PT), em 2007. O projeto “Escola sem Homofobia” pautava-se em três eixos. O primeiro, de responsabilidade da Pathfinder, uma organização não-governamental com atuação em saúde coletiva do Brasil, buscava formar profissionais da educação com o propósito de combater a homofobia das escolas. Esse processo de formação colaboraria no sentido de multiplicar novos/novas formadores/as em todos os estados e municípios sobre o uso de material didático apropriado para o tema. O segundo, focado na realização da pesquisa sobre “Homofobia nas Escolas”, foi conduzido pela organização não-governamental Reprolatina; e o último eixo visava a publicação de material didático nas escolas públicas como “Kit de Combate à Homofobia nas Escolas”, na defesa dos direitos humanos LGBT, de responsabilidade da organização não-governamental ECOS (OLIVEIRA JÚNIOR, 2013).

Oliveira Júnior (2013) reporta a discussão sobre o projeto “Escola sem Homofobia” no Congresso Nacional, em Brasília, em meados de 2010, um ambiente favorável para o debate, considerando a diversidade de grupos que participavam do evento ligado ao movimento LGBT, a sociedade civil e as organizações não governamentais. Na ocasião, foi apresentado o kit anti-homofobia, mas que desencadeou desconforto junto à Comissão Participativa, integrada ao congresso, e ao Movimento LGBT, por desconfiança da finalidade do conteúdo, bem como ao ex-secretário do Ministério da Educação, André Lázaro, que aproveitou a oportunidade para fazer piadas ao kit, especialmente ao beijo lésbico ao declarar que ficaram três meses discutindo até onde entrava a língua de beijo lésbico na boca.

O projeto “Escola sem Homofobia” teve ampla discussão em 11 (onze) capitais, ao contar com o apoio de educadoras/es na elaboração de materiais educativos. Contudo, foi suspenso por determinação da Presidente Dilma Rousseff,

em maio de 2011, por conta de pressões oriundas do MEC, pasta comandada por Fernando Haddad, por considerar o material inadequado (IRINEU, 2018).

A suspensão do projeto deu-se quando o ex-deputado federal Jair Bolsonaro (PP/RJ), ainda em 2010, atual Presidente do país (sem partido), difundiu nas mídias que se tratava de um projeto que ele nominou “Kit Gay”, gerando um debate nacional de proporções incalculáveis. O deputado federal figurava na mídia os riscos às famílias, alegando que o projeto induzia a “promiscuidade” e ao “homossexualismo”. Toda essa movimentação, estimulada por Jair Bolsonaro na Comissão de Direitos Humanos, levou o MEC a responder às acusações informando que o material era voltado para o ensino médio (IRINEU, 2018).

Irineu (2018, p. 475) explicita que, na esfera do parlamento, o debate em torno do Kit de Combate à Homofobia se acirrou quando entraram em cena figuras como Magno Malta (PR/RS) e João Campos (PSDB/GO) da Frente Parlamentar Evangélica, contra os/as parlamentares da Frente Parlamentar Mista pela Cidadania LGBT, uma iniciativa do deputado Jean Wyllys (PSOL-RJ) e da Senadora Marta Suplicy, na época filiada ao PT/SP. Nesse período, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD-LGBT) e a Associação Brasileira de Gays Lésbicas, Travestis, Transexuais (ABGLT) articularam moção de apoio ao material educativo, informando que o ministério estaria “segurando” a sua distribuição por pressão de setores religiosos. Garotinho do (PR/RJ) comunicou que a frente evangélica de 74 (setenta e quatro) deputados/as vetaria todos os projetos do governo federal até que fosse recolhido todo o material. Não fosse o suficiente, ainda tem o MEC com as idas e vindas à imprensa, ora anunciando que distribuiria o kit, ora que não o faria. Por fim, a Presidente Dilma anunciou que não concordava com o material, cujos trechos ela havia visto na televisão.

O Ministro da Saúde, Alexandre Padilha, retirou do ar um vídeo com a campanha da prevenção ao HIV para jovens homossexuais, cinco dias após ter sido lançada em uma quadra de escola de samba carioca. Esta ação do Ministério da Saúde representou outro recuo, portanto um ato de censura que levou os/as ativistas a publicarem uma nota de repúdio contra os constantes ataques sofridos. A decisão não foi tarefa fácil, já que havia divisão de opiniões acerca de quais setores seriam mencionados na nota, chegando-se à decisão de repudiar o legislativo, mas

protegendo o Ministério da Saúde, já que não havia aparecido em nenhum trecho (IRINEU, 2018).

Oliveira Júnior (2013, p. 92) ressalta que, em meio à desinformação propalada aos materiais do Projeto Escola Sem Homofobia, formou-se uma rede de apoio representativa à Presidente Dilma Rousseff, como a UNESCO, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), a União Brasileira Nacional dos Estudantes Secundaristas (UBES) e a União Nacional dos Estudantes (UNE), do Plenário do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de LGBT, Centro de Educação Sexual (CEDUS) para minimizar os efeitos danosos que foram criados. “Porém, essa rede de apoio que se formou em torno do Kit de Combate à Homofobia não foi suficiente para demover a ideia de suspensão do material da então Presidenta do Brasil Dilma Rousseff em 2011 [...]”.

Paralela à decisão da Presidente Dilma de suspensão do material, o STF, por unanimidade, reconheceu a união estável de pessoas do mesmo sexo para fins legais. Esse capítulo rendeu inúmeros debates acalorados nas mídias entre diferentes setores, inclusive, no interior do próprio movimento, como a Rede Afro e a Associação Brasileira de Estudos da Homocultura (ABEH), que analisavam o recuo da presidência como um ato ofensivo e merecedor de repúdio, ao passo que a Liga Brasileira de Lésbicas (LBL) e outros se silenciaram. Esse descompasso entre os grupos e lideranças LGBT foi palco de embates e controversos tensionamentos (TREVISAN, 2018b). A partir desses aspectos, Oliveira Júnior (2013, p. 95) salienta que:

[...] diante dessa panaceia pairam sucessivas indagações sobre a eficiência e efetividade de políticas públicas e estratégias educacionais de combate e prevenção à LGBTQIAfobia, por exemplo, como a escola lida com diversidade sexual e manifestação do preconceito? Em quais discursos a escola se sustenta para discutir ou não a temática? Quais comportamentos comumente encontramos nos/as agentes educacionais como diretores/as escolares, pedagogas/os e docentes quando insistimos na necessidade da promoção da cultura do respeito? Se o Kit de Combate à Homofobia tivesse sua distribuição efetivada teria garantia de uso como estratégia pedagógica por educadores/as? Esses agentes teriam interesse em usá-lo? Acreditam ser um tema relevante a ser abordado e discutido em sala de aula? Dentre outros questionamentos, cujas discussões abordaremos na sequência.

O longo debate em torno do “Kit Brasil sem Homofobia”, nominado pelo ex-deputado federal Jair Bolsonaro (PP/RJ), de “Kit Gay”, não foi um episódio isolado, pois ele trouxe à cena outra pauta, ou seja, a castração química de condenados por

estupro como condição de reintegração à vida social. Bolsonaro protagonizou outros episódios polêmicos que lhe rendeu processo na justiça por danos morais, além de multa de R\$ 10.000,00 (dez mil reais) de indenização, em 2019, à requerente deputada Maria do Rosário (PT/RS), ao afirmar, em 2014, durante entrevista que “a deputada Maria do Rosário (PT) que não a “estupraria” porque ela “não merecia”. Ele envolveu-se em outra polêmica ao criticar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), “chamado pelo parlamentar de Exame Nacional do Ensino Marxista e que faria parte da doutrinação imposta pelo PT”, por abordar igualdade de gênero na prova aplicada no ano de 2015” (FRIGO; DALMOLIN, 2017, p. 11).

A relação entre Estado e sociedade civil, nesse cenário, mostrava-se cada vez mais em disputa entre alas conservadoras do parlamento e ativistas LGBT, a ponto de se construir o mito do avanço da homossexualidade com estereótipo de doença, coadunando com o projeto da “cura gay”. Essa proposta atenta contra a ciência e toda a luta de despatologização, longamente enfrentada em décadas anteriores. “A construção das homossexualidades como anormalidade que precisa ser corrigida, controlada, punida e exterminada para a manutenção da ordem social, ainda está latente em nossa sociedade” (IRINEU, 2018, p. 481).

De acordo com Trevisan (2018b, p. 451), o projeto da “cura” ocupou um espaço no Congresso Nacional de forma crucial com a entrada do pastor e Deputado Marcos Feliciano (PSC/SP), notoriamente homofóbico, na presidência da Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara, em 2013, contando com o apoio do deputado Jair Bolsonaro. Foi uma vitória da bancada evangélica, pois se via na eleição de Feliciano a chance de se apresentar e aprovar o Decreto Legislativo (PDC) nº. 234/2011, que tratava da “cura gay”, de autoria do pastor e deputado João Carlos (PSDB). Felizmente, o projeto gerou inúmeros protestos nas redes sociais e manifestações de rua. “Após pressão do seu próprio partido, o deputado João Campos retirou da pauta o projeto, já em avançada discussão”.

A preocupação quase obsessiva dos evangélicos fundamentalistas com a cura de homossexuais vinha de longa data, e não apenas nos Estados Unidos, onde a prática nasceu. Um dos métodos consistia no exorcismo ritual, partindo da convicção de que uma pessoa LGBT estaria possuída pelo demônio. Também no Brasil vieram se multiplicando os centros religiosos para tratamento de reversão homossexual. Os nomes variavam com falso rigor científico: Terapia da Reorientação Sexual, Terapia de Conversão ou Terapia Reparativa. Mas dentro das clínicas religiosas era mais diretamente chamado de “trabalho de libertação”, ou seja, libertar das garras do demônio. As técnicas psicoterapêuticas e comportamentais

incluíam tratamentos de ordem clínica e de cunho religioso (TREVISAN, 2018b, p. 452).

Nessa linha de análise, Trevisan (2018b, p. 453) sinaliza que, em contexto recente, no ano de 2016, “a obsessão pela “cura gay” continuou prioritária para a bancada evangélica”, inflamada na Câmara Federal, como havia prometido o pastor e deputado Marco Feliciano, por meio de um projeto de lei do pastor e deputado Ezequiel Teixeira, do Partido Trabalhista Nacional (PTN-RJ), o qual permitiria que psicólogos/as pudessem tratar “homossexuais”, sem punição do Conselho Federal de Psicologia (CFP).

O deputado e pastor Eurico apresentou, em 2016 um projeto, PDL nº. 539, para suspender as determinações do CFP de 1999, no que tange à orientação sexual, a qual considerava a homossexualidade como legítima, portanto, sem necessidade de ser tratada como condição patológica. “A insistência na – “cura gay” - parte de uma mistificação que as várias vertentes cristãs, inclusive a católica, sempre praticaram em nome de verdades divinas por elas decretadas” (TREVISAN, 2018b, p. 465).

Os enfrentamentos em defesa do Programa Brasil sem Homofobia revelaram desafios intensos desde a sua aprovação, em 2004, e na luta pela implementação do Projeto Escola sem Homofobia, em 2007, atravessando décadas e que até hoje continua sendo perseguido por parlamentares de forma obstinada. Em direção às orientações nacionais e internacionais, o Plano Plurianual (2004-2007) previa a criação de um Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais, a exemplo do Programa Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2004).

O Plano Plurianual, apresentava seus princípios com base na Resolução do Conselho de Direitos Humano da ONU, nos pactos internacionais aceitos pelos países, a exemplo do Brasil, proponente de tal Resolução, de respeitar, reconhecer e implementar políticas públicas de proteção aos LGBT. Em defesa de uma educação inclusiva, o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos reforçou a necessidade de:

a) criar uma cultura universal dos direitos humanos; b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre (BRASIL, 2007, p. 25).

Todo esse embate gerado a partir da provação do Programa Brasil sem Homofobia, ainda hoje não superados, vai à contramão das políticas difundidas no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, que orientam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), aprovado em 2007. Nele, são previstas ações de valores solidários, cooperativos e de justiça social, por meio do fortalecimento da democracia, na medida políticas públicas universais, capazes de garantir dignidade e igualdade, apoiadas em princípios norteadores da educação em direitos humanos para o desenvolvimento de uma cultura que valorize o caráter coletivo, participativo, democrático, o respeito, a responsabilidade, a cidadania, a diversidade, a equidade, deveriam ser incorporadas pelo Estado brasileiro.

A educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação (BRASIL, 2007, p. 32).

De acordo com Reis (2015), a escola, nesse aspecto, é consagrada como espaço privilegiado na condução das políticas em direitos humanos, o que requer a adoção de uma série de medidas para que de fato essas políticas sejam consolidadas em interação com os variados setores da sociedade.

Para acompanhar as diferentes ações voltadas à política LGBT, foi elaborado o Relatório de Monitoramento do Plano Nacional de Promoção à Cidadania e Direitos Humanos de LGBT, no segundo semestre de 2010, no qual apresentava uma síntese das informações de 166 (cento e sessenta e seis) ações desenvolvidas pela Coordenação-Geral LGBT. Nesse mesmo ano, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica pelo Ministério da Educação, com o objetivo de contribuir para a construção de um sistema nacional de formação, com carga horária mínima de 60 (sessenta) horas e máxima de 280 (duzentas e oitenta) horas em 14 (quatorze) áreas temáticas, entre elas Gênero e Orientação Sexual, que integra a área de Educação e Direitos Humanos, a fim de promover o respeito e o reconhecimento da diversidade. Os projetos aprovados receberam financiamento de R\$ 50.000,00 (cinquenta mil reais) a R\$ 500.000,00 (quinhentos mil reais) a serem executados no ano de 2011 (BRASIL, 2010).

No ano de 2011, o Alto Comissariado para Direitos Humanos da ONU apresentou o primeiro relatório a partir de um estudo sobre práticas e atos de violências, baseado na orientação sexual e na identidade de gênero. Nele, a ONU confirmou que existem violências em todas as regiões do mundo e de diversas formas. Por isso, apontou os princípios norteadores na defesa dos direitos humanos de aplicação internacional contido no artigo 1º, enfatizando que:

Todas as pessoas, inclusive às lésbicas, os gays, os bissexuais e os transgêneros, gozam de proteção das normas internacionais de defesa dos direitos humanos, como direito à vida, a segurança, à privacidade, o direito à não tortura ou detenção arbitrária de expressão e à associação pacífica” (GORISCH, 2014, p. 48).

Patricia Gorish (2014) destaca que o primeiro relatório da ONU, de dezembro de 2011, identificou a homofobia nas escolas como um problema mundial, pois muitos/as alunos/as LGBT sofrem discriminações, às vezes, com o consentimento dos/as professores/as. Portanto, necessita-se de uma integração de princípios contra a discriminação e diversidade nos currículos educacionais, considerando que as práticas de violências presentes nas escolas geram o isolamento, a depressão, suicídio e outros problemas de saúde. O relatório advoga sobre inúmeras situações relacionadas aos países que trabalham no combate à homofobia, como Uruguai, Alemanha, Equador, Noruega e cita o Programa Brasil sem Homofobia nas escolas municipais.

Após dez anos de aprovação do Programa Brasil sem Homofobia, Irineu (2014, p. 199) reconheceu que este programa sofreu muitas dificuldades em sua execução. Revelou, ainda, que as atividades realizadas até 2008 se mostravam bastante dispersas e ausentes de continuidade, contudo alguns compromissos foram colocados em prática, como a:

I Conferência Nacional de Políticas Públicas para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, intitulada “Direitos Humanos e Políticas Públicas: O caminho para garantir a cidadania de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais”, realizada em junho de 2008, na qual contou com a participação de 51% que se identificaram gays; 28% lésbicas; 13% travestis e apenas 2% de travestis masculinos e 6% transexuais.

No 5º painel “Poder Público Federal”, da I Conferência Nacional LGBT, ocorrida em 2008 (BRASIL, 2008, p.119), o ativista mineiro, Sr. Leo Mendes, já havia enfatizado que o Programa Brasil sem Homofobia teve poucos avanços e

admitiu de maneira clara que “o programa acabou virando um cartilhão, uma grande cartilha, cheia de ações”. Mediante a necessidade de garantia dessas políticas, deliberou-se acerca da construção de um Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos voltados para o seguimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, incluindo-se as diretrizes e ações para as “Políticas Públicas de combate à homofobia, lesbofobia e transfobia e de Promoção da Cidadania LGBT” (BRASIL, 2009, p. 9).

Feitosa (2018, p.443) destaca importantes ganhos com essa primeira conferência LGBT, como por exemplo o:

[...] lançamento do Plano Nacional LGBT; a instalação da Coordenação-Geral de Promoção de Direitos LGBT na estrutura burocrática da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República; o Conselho Nacional LGBT e a adoção pelo Movimento social e pelo governo da sigla “LGBT” em substituição à sigla “GLBT” com o intuito de fortalecer politicamente o segmento de lésbicas. Passada a euforia que aquele evento produziu nos setores progressistas do Movimento LGBT, hoje é possível encontrar avaliações mais críticas de atores e atrizes sociais em relação às dificuldades na implementação das ações naquele momento apontadas.

O Plano Nacional LGBT, lançado em 14 de maio de 2009, define como objetivo geral orientar a construção de políticas públicas de inclusão social e de combate às desigualdades para a população LGBT, primando pela intersetorialidade e transversalidade na proposição e implementação dessas políticas, guiadas pelos princípios da dignidade da pessoa humana, igualdade, respeito à diversidade de orientação sexual, direito à cidadania, à educação, à saúde, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social, liberdade de manifestação do pensamento e a pluralidade religiosa (BRASIL, 2009).

De forma estruturada, o Plano Nacional LGBT, consubstanciado nos princípios acima apresentados, definiu, de forma clara, 51 (cinquenta e uma) diretrizes para a ampliação das ações a serem efetivadas nos espaços públicos e privados. Não obstante, contemplou a necessidade de implementação na luta pela garantia de direitos no âmbito da saúde, segurança, trabalho, nas casas de custódia, penitenciárias, escolas, meios de comunicação, âmbito jurídico, legislativo, turístico, previdenciário; espaço para denúncia, violência doméstica, prevenção, atenção à pessoa idosa; criação de levantamento de dados; de monitoramento das políticas públicas para LGBT, dos direitos sexuais e reprodutivos; do enfrentamento, participação LGBT no Mercosul, na OEA e na ONU; capacitação de lideranças

LGBT, formação continuada de gestores; ampliação dos conceitos de família (BRASIL, 2009).

No tocante às diretrizes distribuídas no Plano Nacional LGBT, 21 (vinte e uma) delas caracterizam especificamente a educação como promotora no combate à discriminação e à homofobia, como também de participar na construção dos direitos; do acesso e a permanência das pessoas LGBT na escola; na conscientização dos/as cidadãos e cidadãs para o respeito à dignidade humana, à tolerância, à diversidade, fomento aos projetos; a capacitação e o desenvolvimento de práticas educativas.

A diferença entre a segunda conferência e a primeira teve como saldo positivo a interiorização do debate, possibilitando a participação de mais ativistas em distintas regiões do país. Por outro lado, um detalhe negativo foi não ter contado com a participação da presidente Dilma Rousseff na abertura do evento. A explicação acerca da ausência de Dilma recaiu diante uma conjuntura em que ela era acusada de aproximar-se dos setores religiosos dentro do parlamento, o que causou revolta intensa entre os/as ativistas, desfazendo-se somente em 28 de junho de 2013 (Dia Internacional do Orgulho LGBT) quando a presidente decidiu receber o Conselho Nacional LGBT, ocasião em que foi firmado compromisso por parte do governo de combate à violência e à discriminação (FEITOSA, 2018).

Feitosa (2018, p. 447) avalia a III Conferência Nacional LGBT, ocorrida em abril de 2016, como um momento de reivindicações das mais importantes do movimento quanto à criminalização da homofobia e à aprovação de uma moção de apoio à Lei de Identidade de Gênero. “A 3ª Conferência Nacional LGBT também aconteceu sob moldes inéditos, dentro do que se chamou de Conferências Nacionais Conjuntas de Direitos Humanos compreendendo a realização de 5 Conferências Nacionais simultaneamente”. O clima da 3ª Conferência LGBT era desfavorável, visto que o momento se apresentava de maneira extremamente crítica para um governo de esquerda, à beira de um processo contestado de impeachment, que impugnaria Dilma Rousseff. Ainda assim, o evento contou com duas vitórias que foram o reconhecimento do nome social de travestis e transexuais e o termo “LGBTfobia”, em substituição à expressão “homofobia”, para referir-se às violências contra este segmento, culminando em um conjunto de violências perpetradas que deveriam ser criminalizadas.

A compreensão histórica das Políticas LGBT, no Brasil, constitui-se em processos de construções e transformações em cada momento, todavia a explosão sobre o tema, nos anos de 1980, estabeleceu uma nova relação entre Estado e Sociedade Civil Organizada, com destaque para a aprovação de políticas governamentais, em décadas seguintes, a exemplo no governo Lula, do Programa Brasil sem Homofobia, que contempla a garantia de Direitos Humanos previstos nas legislações nacionais e recomendações internacionais. Durante o percurso, muitas discussões tiveram significativas repercussões e retrocessos, especialmente no governo da Presidente Dilma Rousseff.

No contexto das mudanças ocorridas ao longo das últimas décadas, em especial nos governos de Lula e Dilma, foram estabelecidas novas diretrizes no 2º artigo do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Tais mudanças apontam para a escola o papel de promotora das políticas educacionais em relação às mulheres, às pessoas LGBT, às pessoas negras e às pessoas de regiões menos favorecidas. Os acalorados debates sobre o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e os respectivos Planos Estaduais e Municipais de Educação avançaram, principalmente, no campo da autonomia e da identidade, o que possibilitou, segundo Reis e Eggert (2017, p. 19), um “amplo debate e intensificação da participação dos envolvidos, por outro lado, enfrentou resistência por parte dos setores mais conservadores da sociedade”.

Uma vez aprovadas as leis municipais e estaduais dos respectivos Planos de Educação, ocorreu um movimento voltado para impedir que os estabelecimentos de educação abordassem na sala de aula as questões de gênero debatidas durante a elaboração dos Planos (REIS; EGGERT, 2017, p. 19).

Tais ações vão à contramão das que estavam sendo balizadas nas últimas décadas. Após denúncias de violações dos direitos humanos LGBT, o Comitê Internacional de Direitos Civis e Político, declarou que leis que violam os direitos LGBT também não consideram os Direitos Humanos (GORISCH, 2014).

A partir desse marco histórico, emergiu a necessidade de uma efetiva participação dos sujeitos envolvidos no enfrentamento a quaisquer formas de violências praticadas contra pessoas e grupos vulneráveis, como no interior da instituição escolar, evitando-se assim a reprodução e perpetuação da violência, seja ela física, verbal, psicológica, moral, sexual. Assim, a violência contra os/as

estudantes LGBT, tradicionalmente, invisibilizada, requer a atenção especial de coordenadores/as, professores/as e gestores/as.

Cita-se, ainda, como exemplo o Programa “Brasil sem Homofobia”, quanto à implementação de novas ações na formação de gestores/as públicos/as destinadas à promoção do respeito à diversidade sexual e ao combate às várias formas de violação dos direitos humanos (BRASIL, 2004).

Ao não ser apenas consentida, mas também ensinada, a homofobia adquire nítidos contornos institucionais, tornando indispensáveis que nos permitam conhecer a fundo as dinâmicas de sua produção e reprodução nas escolas, bem como os seus efeitos nas trajetórias escolares e nas vidas de todas as pessoas. Somos também desafiados a construir indicadores sociais de homofobia nos sistemas escolares para, entre outras coisas, formularmos, implementarmos e executarmos políticas educacionais inclusivas (JUNQUEIRA, 2009, p. 16).

Tais prerrogativas perpassam, inicialmente, em reconhecer como os/as profissionais da educação lidam com essas diversas formas de violências no sentido de combatê-las. Daí a necessidade de formação de uma nova consciência crítica das crianças e jovens, da família, dos/as gestores/as, do corpo docente e de todos/as os envolvidos/as, visando assegurar o que estabelece a LDB nº. 9394/96, no artigo 32, inciso IV: “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (CARNEIRO, 2015, p. 373).

A participação da sociedade e das ONGs LGBTs em defesa de políticas de combate à homofobia no Brasil têm percurso histórico permeado por muitas lutas, a exemplo do marco legal do Programa Brasil sem Homofobia, primeira política de Estado voltada para a população LGBT, assim como na LDB, no Plano Nacional de Educação, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, sob intensa mobilização de toda comunidade envolvida.

Esse movimento não pode recuar em detrimento do retrocesso causado pelo medo espalhado por homofóbicos/as em diferentes instâncias religiosas e políticas, pois é no enfrentamento que as conquistas poderão ser alcançadas. Cita-se como exemplo a importante vitória no STF, em 13 de junho de 2019, que mesmo pressionado por forças contrárias em meio à acalorada tensão disseminada em plataformas digitais, no parlamento, jornais, alas conservadoras, decidiu pela criminalização da homofobia e da transfobia, com a aplicação da Lei do Racismo nº.

7.716/1989 (BRASIL, 1989), com o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão nº 26/DF (“ADO nº 26/DF”), por 08 votos a 03 entre os juízes da Suprema Corte do País, com punição prevista de um a três anos de prisão. Essa luta de resistência já vinha sendo pleiteada desde a fundação do GGB, em 1980 (FGV DIREITO, 2021).

Após aprovação no STF, em 2019, pela criminalização, especialistas do Instituto Brasileiro de Direito de Família (IBDFAM)¹⁷ apontam que ainda existem desafios em efetivar a Lei, pois se enfrenta dificuldades de acesso à informação, como também a omissão do Poder Legislativo. Por outro lado, reconhece-se que a decisão do STF contribuiu com a queda de aproximadamente 20% (vinte por cento) em mortes violentas, em comparação aos anos de 2017 e 2018. A vice-presidente do IBDFAM, a advogada Maria Berenice Dias, também presidente da Comissão de Direito Homoafetivo e Gênero do IBDFAM, consciente do grande marco histórico após decisão do STF, concorda que a Lei do Racismo encontra dificuldade em sua aplicação, já que a população LGBT continua tendo pouco conhecimento da utilização dessa lei, acrescido do fato de que as autoridades policiais precisam se capacitar para saber acolher e respeitar as pessoas. A advogada ressaltou um Projeto de Lei nº. 134/2018, em tramitação, que cria o Estatuto da Diversidade Sexual e de Gênero, de autoria da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa, que tem como relator atual o Senador Paulo Rocha (PT/PA), a qual poderá contribuir significativamente em mais avanços (IBDFAM, 2020).

O relatório divulgado pelo “Observatório de Mortes Violentas de LGBTI+ no Brasil – 2020”¹⁸, organizado pelos grupos Acontece Arte e Política LGBTI+ e GGB, constataram que, em 2020, houve uma queda de 28% (vinte e oito por cento), o que representa 237 (duzentas e trinta e sete) mortes, em comparação ao ano de 2019, sendo 224 (duzentos e vinte e quatro) homicídios, correspondendo a 94,5%

¹⁷ Confira na íntegra a matéria dos especialistas do IBDFAME, e ainda do ativista fundador do GGB da Bahia, professor Luiz Mott e do autor das ações de criminalização da homotransfobia julgadas pelo STF, o advogado Paulo Iotti, publicada em 10 de junho de 2020 na página: <https://ibdfam.org.br/index.php/noticias/7368/Criminaliza%C3%A7%C3%A3o+da+homotransfobia+pel+STF+completa+um+ano:+o+que+mudou?>

¹⁸ O modelo adotado neste relatório para o monitoramento de mortes violentas de LGBTI+ segue a orientação básica de identificar notícias jornalísticas publicadas em mídia brasileira e demais meios de comunicação, coleta realizada cotidianamente através de militantes e colaboradores do movimento de cidadania LGBTI+ que trabalham no formato de rede. O relatório completo está disponível em: <https://static.poder360.com.br/2021/05/Observatorio%E2%80%90de%E2%80%90Mortes%E2%80%90Violentas%E2%80%90de%E2%80%90LGBTI-13mai2021.pdf>

(noventa e quatro vírgula cinco por cento) e 13 (treze) suicídios, ou seja, 5,5% (cinco vírgula cinco por cento). Entretanto, advertem que, ainda que seja animador, não há motivos reais e factíveis para comemorar, pois esses fatores não se deram em razão de políticas públicas de inclusão e de proteção desse segmento pelo Estado (ACONTECE ARTE E POLÍTICA LGBTI+; GRUPO GAY DA BAHIA, 2021).

Reconhecem que essa redução pode estar associada à aprovação da Lei de crime de homofobia como prática de racismo, em 2019, somada a uma oscilação numérica, à subnotificação identificada, ao desmonte dos canais de denúncias e aos efeitos provocados pela pandemia do Novo Coronavírus (SARS-CoV-2), em 2020, impactados pela redução da mobilidade das pessoas e pelo isolamento social. Reforçam que “ainda que os dados apresentem uma redução, não há o que celebrar, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexos continuam morrendo por resistirem pela liberdade de seus corpos, sexualidades e vida”. Portanto, é imprescindível redobrar os esforços por meio de ações educativas de combate à homofobia estrutural (ACONTECE ARTE POLÍTICA LGBTI+; GRUPO GAY DA BAHIA, 2021, p.10).

4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO E EPISTEMOLÓGICO DA PESQUISA

A partir da análise documental e da pesquisa empírica, esta dissertação assenta-se na perspectiva do materialismo histórico-dialético, ou seja, a partir das considerações de Marx e Engels e seguidores/as. Masson (2012, p. 2-3) revela que:

[...] em termos gerais, o marxismo é um enfoque teórico que contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Esse enfoque tende a analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade. Assim, tal enfoque constitui-se num referencial consistente, ou seja, um “refletor poderoso” para a análise das políticas educacionais, conforme indicaremos nesse texto (MASSON, 2012, p. 2-3).

Desvelar essa realidade na sua estrutura social, econômica e política em determinado momento da história tem sido uma tarefa complexa de análise, já que homens e mulheres resultam da força produtiva, por meio da qual se forma a base das relações sociais em constante contradição. Estas concepções de sociedade da produção do capital se materializam nos processos de elaboração de ideias e na aprovação de leis (NETTO, 2011).

Triviños (1987, p. 51) afirma que, provavelmente, uma das ideias originais do materialismo dialético seja a de haver colocado a prática social como um critério de verdade em interconexão do relativo e do absoluto. “Desta maneira, as verdades científicas, em geral, significam graus do conhecimento, limitados pela história, mas, como já dissemos em outro lugar, este relativismo não significa reconhecer a incapacidade do ser humano chegar a possuir a verdade”.

Importa frisar que o materialismo histórico reconhece a força das ideias, e que estas podem trazer mudanças econômicas de onde as originou. Nesse sentido, é preciso atentar-se ao movimento produzido a partir das ações dos “partidos políticos, dos agrupamentos humanos, etc., cuja ação pode produzir transformações importantes nos fundamentos materiais dos grupos sociais” (TRIVIÑOS, 1987, p.51-52).

Há que se ponderar que, na sequência, serão detalhados aspectos relacionados ao delineamento metodológico da presente investigação.

4.1 Local da pesquisa

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, teve como cenário a Secretaria Municipal de Educação de Picos, no estado do Piauí, estruturada de forma plural e diversificada. Atualmente possui 58 (cinquenta e oito) estabelecimentos escolares, sendo 31 (trinta e um) na zona rural e 27 (vinte e sete) na zona urbana. O total de alunos/as matriculados/as é de 8.352 (oito mil, trezentos/as e cinquenta e dois/uas), com 2.910 (dois/uas mil, novecentos/as e dez) na zona rural e 5.542 (cinco mil, quinhentos/as e quarenta e dois/uas) na zona urbana. Do total de alunos/as matriculados/as, 5.619 (cinco mil, seiscentos/as e dezenove) estão no ensino fundamental, 2.286 (dois/uas mil, duzentos/as e oitenta e seis) no ensino infantil e 447 (quatrocentos/as e quarenta e sete) na educação de jovens e adultos. O quadro de professores/as efetivos/as soma-se 657 (seiscentos/as e cinquenta e sete), sendo 33 (trinta e três) na zona urbana e 293 (duzentos/as e noventa e três) na zona rural, de acordo com dados obtidos no site do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), em 02 de agosto de 2020.

A realização desta pesquisa de campo iniciou-se a partir da obtenção de autorização para a utilização de toda infraestrutura, assim como para manter contato com os/as participantes da pesquisa vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Picos-PI.

O projeto foi executado após aprovação na Plataforma Brasil e pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), sob o protocolo CAAE de aprovação do projeto de pesquisa pela plataforma sob número: 30418620.9.0000.5515.

As entrevistas foram realizadas durante os meses de setembro e outubro de 2020 na sede da Secretaria Municipal de Educação de Picos (SEME), com 7 (sete) coordenadores/as pedagógicos/as, responsáveis por 9 (nove) componentes curriculares, e pelo Secretário de Educação do município, em dias alternados e em horários convenientes para os/as participantes, previamente agendados, mas sempre de 09h00 às 13h00, de segunda à sexta-feira. Tendo em vista o contexto de pandemia de Coronavírus, à época, durante as entrevistas seguiram-se os protocolos de uso de máscaras, aplicação de álcool em gel, além de uma distância entre a pesquisadora e os/as participantes.

Os documentos legislativos coletados nesta pesquisa foram obtidos a partir de buscas nos arquivos da Câmara Municipal de Picos, durante os meses de outubro e novembro de 2020 e em janeiro e fevereiro de 2021, sendo eles: o Plano Municipal de Educação (PME), Lei nº. 2.664/2015 (PICOS, 2015a); emendas constitutivas do PME/ 2015 (PICOS, 2015b), a Lei Municipal nº. 2.862/2018 (PICOS, 2018), que dispõem sobre proibição de atividades ligadas à temática, objeto de estudo desta dissertação, bem como a ata da 9ª sessão extraordinária da Câmara de Vereadores de Picos de votação do PME/2015 e ata da trigésima oitava sessão da Câmara de Vereadores que trata da ideologia de gênero.

Já o Projeto Político Pedagógico Unificado (PPPU) foi enviado pela Coordenadora Geral da Secretaria Municipal de Educação, em novembro de 2020, via e-mail.

4.2 Seleção dos/as participantes

Foram participantes da pesquisa Coordenadores/as Pedagógicos/as por componentes curriculares responsáveis pelos segmentos da educação infantil e do ensino fundamental, na rede de ensino das escolas municipais das zonas urbana e rural de Picos-PI, selecionados/as para esta etapa da pesquisa, nas áreas de Arte, Inglês, História, Geografia, Matemática, Letras/Português, Educação Física, Educação Especial, Diversidade Racial, assim como o Secretário/a Municipal de Educação.

O critério de seleção das Coordenações Pedagógicas por Componentes Curriculares deu-se, em primeiro lugar, pelo maior número de sujeitos, depois pelo nível de alcance que esses/as profissionais mantinham com os/as diretores/as, docentes, estudantes e demais coordenadores/as das unidades escolares das zonas urbana e rural de toda rede de ensino da SEME. Não menos importante, por concentrarem-se na sede da Secretaria, exercendo suas atividades, de maneira escalonada, em decorrência da pandemia, bem como pela experiência que cada um/a acumulava na educação.

As coordenações pedagógicas da SEME estruturam-se em: Coordenação por Componente Curricular, Coordenação por Modalidade de Ensino, Coordenação por Rota, conforme Quadro 1:

Quadro 1- Dados sobre as coordenações pedagógicas

Coordenação	Total de coordenadores/as	Sexo (M)	Sexo (F)
Componente Curricular	11	04	07
Modalidade de Ensino	03	-	03
Escolas/ Rota	09	01	08

Fonte: A autora (2020).

Os dados revelaram que no município de Picos-PI 23 (vinte e três) coordenadores/as pedagógicos/as dão suporte a 58 (cinquenta e oito) escolas da rede de ensino, a qual possui aproximadamente 9.000 (nove mil) estudantes e 700 (setecentos/as) docentes. Outro dado relevante que merece atenção, é que as mulheres ocupam a maioria das 23 (vinte e três) coordenações, ou seja, 78% (setenta e oito por cento).

Esse fenômeno pode estar relacionado à presença feminina de mulheres que majoritariamente trabalham em creches e pré-escolas, na Educação Infantil; no Ensino Fundamental, desde o processo de feminização do magistério no início do século XX. O ingresso das mulheres não se deu de forma pacífica, ao pensar que os homens foram abandonando a carreira do magistério em busca de melhores salários e prestígio social como uma “concessão dos homens”. Indubitavelmente, esse processo representaria uma perda de espaço profissional para eles, o que parece pouco provável. Sabe-se, no entanto, que são raras as pesquisas que discutem a atuação dos homens no ensino primário e as relações de gênero e poder entre homens e mulheres, como o processo de “desmasculinização” do magistério e o da “feminização” do ofício (GONDRA, 2008).

Os/as coordenadores/as por Componente Curricular, responsáveis para dar suporte aos professores/as, à direção, ao secretário de educação, às escolas urbanas e rurais, bem como às outras coordenações, começam os trabalhos já na primeira semana pedagógica de início do ano letivo. Já os/as coordenadores/as por Modalidade de Ensino (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA) realizam encontros pedagógicos junto ao grupo de professores/as, conforme nível ou modalidade de ensino que atuam (PICOS, 2019, p. 14).

As coordenações, por rota, cumprem horários em escolas específicas e são responsáveis em média por até 8 (oito) escolas. Prestam suporte à coordenação

dentro SEME. Esse/a coordenador/a de rota é um/a facilitador/a entre a Secretaria de Educação e as unidades escolares.

Após seleção das Coordenações por Componente Curricular e do Secretário de Educação, posteriormente foi efetuado um contato individual com eles/as, à medida que cada um/a chegava à sede da SEME para trabalhar. Dos/as 11 (onze) coordenadores/as por componente curricular, 7 (sete) concordaram em participar da entrevista, enquanto 3 (três) não foram localizados/as e uma coordenadora não aceitou, alegando não se sentir à vontade.

Após confirmação dos/as coordenadores/as e do Secretário de Educação, agendou-se uma data e horário para apresentar a pesquisa de maneira presencial. Embora tenha sugerido que as entrevistas fossem de forma remota, todos/as optaram para que ocorresse presencialmente, em decorrência da limitação do tempo e da sobrecarga de trabalho diante da pandemia de Covid-2019. Consciente dos riscos à saúde dos participantes, algumas medidas de segurança foram tomadas, conforme previsto nos princípios de biossegurança, a exemplo do distanciamento, higienização das mãos e uso de máscaras. Assim, todas as entrevistas foram realizadas na sede da Secretaria Municipal de Educação, em ambientes variados.

4.3 Perfil dos/as participantes

Os nomes dos/as participantes da pesquisa estão identificados/as por uma letra maiúscula, a fim de manter o sigilo identitário. A escolha das iniciais N, Q, R, S, P, T, O e U, deu-se de forma aleatória e desordenada, na intenção de dificultar possível relação com o nome dos participantes. Dessa forma, tratou-se de organizar o perfil dos/das participantes, conforme o Quadro 2.

Quadro 2: Perfil dos/as participantes

Coordenação	Participantes	Sexo	Vínculo trabalhista	Tempo de trabalho
Educação Especial	N	F	Contratada	13 anos
Matemática	Q	M	Efetivo	09 anos
História/Geografia	R	F	Efetiva	20 anos
Letras/Português	S	F	Efetiva	23 anos
Educação Física	T	F	Contratada	20 anos
Inglês e Arte	P	M	Efetivo	03 anos
Diversidade e	O	M	Efetivo	07 anos

Aulas Remotas				
Secretário Municipal de Educação	U	M	Comissionado	06 anos

Fonte: A autora (2020).

Duas das participantes (N e T) já são aposentadas pela Rede Pública Estadual de Ensino, após 30 (trinta) anos de dedicação. Todos/as admitiram ocupar o cargo de coordenação por indicação política. Vale ressaltar que o participante (Q), mesmo compreendendo o processo de indicação, acredita que para a escolha de seu nome, “levou-se em consideração o trabalho desenvolvido por longos anos como servidor público e o bom relacionamento que tenho para articular junto aos demais professores de Matemática” (ENTREVISTADO Q, 2020).

Os dados relativos à formação acadêmica dos/as participantes, considerando a Graduação e Pós-graduação, são apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 - Formação acadêmica dos/as participantes

Participantes	Formação acadêmica	Pós-graduação
N	Licenciatura em Biologia	Especialização em Ensino
Q	Licenciaturas em Matemática e Pedagogia	Especializações em Psicopedagogia e Ensino de Matemática no Ensino Básico e Superior
R	Licenciatura em História	Especialização em Gestão Escolar
S	Licenciaturas em Letras/Português e Bacharel em Direito.	Especializações em Linguística, Direito Penal e Coordenação Pedagógica
T	Licenciatura em Educação Física	-
P	Licenciaturas em Letras/Inglês e Letras/Português	Especializações em Língua Inglesa e em Docência
O	Licenciaturas em Pedagogia e Educação Física.	Especialização em História e Cultura Afro-Brasileira
U	Licenciaturas em Pedagogia e Filosofia	Especializações em Docência no Ensino Superior e em Filosofia

Fonte: A autora (2020).

De todos/as os/as participantes, apenas O mencionou que iniciou o Mestrado, porém por razões profissionais e de saúde desistiu, mas almeja tentar novamente.

4.4 Percurso da pesquisa

O percurso de coleta de dados desta pesquisa iniciou-se em setembro de 2020, em razão das significativas mudanças com a Pandemia do novo SARS-CoV-2 (COVID-19) e das regras de isolamento no país e no mundo. O governador do estado do Piauí promulgou o Decreto nº. 18.884, de 16 de março de 2020 (PIAUÍ, 2020a, p. 1), regulamentando a Lei nº. 13.977, de 06 de fevereiro de 2020, propondo no artigo 2º:

I- Isolamento: separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do novo coronavírus.

II- Quarentena; restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou propagação do novo coronavírus.

Ainda no artigo 3º desse mesmo decreto, nos parágrafos, 2º e 4º, em conformidade com os Protocolos Específicos e Medidas de Prevenção e Controle da Disseminação do vírus fica determinado que:

§ 2º as pessoas deverão sujeitar-se aos cumprimentos das medidas previstas neste artigo, e o descumprimento delas acarretará responsabilização, nos termos previstos em lei;

§ 4º Ficam suspensas, pelo prazo de quinze dias, as atividades coletivas ou eventos realizados pelos órgãos ou entidades da administração pública estadual direta e indireta (PIAUÍ, 2020b, p. 2).

Tais alterações nas relações afetaram diretamente o convívio social, pois a população manteve-se em casa por meses consecutivos. Esta situação gerou dúvidas quanto ao retorno às aulas presenciais. Este cenário provocou um caos no calendário das escolas, na vida dos/as estudantes, das famílias, dos/as pesquisadores/as, dos/as trabalhadores/as. Os primeiros sinais de flexibilização ocorreram após a publicação do Decreto nº. 19.014, de 08 de junho de 2020, estabelecendo o planejamento das medidas de retorno gradual, segmentado e

regionalizado das atividades econômicas e sociais com base em parâmetros epidemiológicos e sanitários. O retorno gradual das atividades educacionais foi assegurado, apenas, pelo Decreto Estadual nº. 19.219, de 21 de setembro de 2020, embora as atividades de ensino na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Superior permaneceram suspensas (PIAUÍ, 2020b, p. 1), conforme parágrafo 1º.

§ 1º Poderão funcionar, a partir do dia 22 de setembro de 2020, as atividades educacionais presenciais relativas a(o): 1 - 3º (terceiro) ano do Ensino Médio e a turmas preparatórias para o exame nacional do ensino médio (Pré ENEM) que atenderem simultaneamente às condições do Protocolo Geral e do Protocolo Específico aprovado na forma do Anexo Único deste Decreto, desde que com: a) ocupação mínima de 4m² (quatro metros quadrados) por pessoa; b) distanciamento mínimo de 2 (dois) metros entre as pessoas.

Essas medidas de segurança, também adotadas pelos municípios, comprometeram a realização de atividades presenciais durante um longo período nas escolas de Picos-PI, conseqüentemente, inviabilizando o início da pesquisa de campo no período inicialmente programado.

A princípio, para a realização desta pesquisa, seriam entrevistados/as professores/as e coordenadores/as pedagógicos/as nas escolas da rede urbana, contudo após diálogo com o Secretário de Educação, na condição de vice-presidente do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Picos, no dia 25 de julho¹⁹, ele anunciou a reestruturação do Sistema Educacional com o retorno das aulas remotas de maneira gradual, dada a falta de materiais mínimos como aparelhos de celular, falta de sinais de internet em algumas localidades, a dificuldades dos/as professores/as em lidar com as novas ferramentas disponíveis como *Google Meet*, *Youtube*, *WhatsApp* e de expor sua imagem nas redes sociais.

Na oportunidade, solicitou-se um diálogo privado para tratar sobre a pesquisa de Mestrado com o tema da violência contra estudantes LGBT nas escolas municipais de Picos, já que autorização havia sido concedida por outro gestor. Nesse instante, foi possível reapresentar o projeto de pesquisa e a proposta para a viabilização das entrevistas. O novo Secretário de Educação colocou-se à disposição, embora destacando as dificuldades em reunir os/as professores/as naquele momento de pandemia.

¹⁹ <https://sindsermpicos.blogspot.com/2020/07/sindserm-e-seme-discutem-plano-de-aco-es.html>

Mediante o processo de reestruturação do sistema educacional nas escolas municipais de Picos-PI e das necessárias mudanças no corpo docente, adequações também foram implementadas no âmbito desta pesquisa, mantendo-se a entrevista semiestruturada, porém restrita aos/às Coordenadores/as por Área de Conhecimento, tendo em vista que estes/as eram os/as mediadores/as das políticas educacionais encaminhadas à direção escolar e, conseqüentemente, aos/às professores/as.

Nesse contexto de pandemia, os/as coordenadores/as pedagógicos/as assumiram a responsabilidade pela qualificação dos/as professores/as e coordenadores/as, direcionando o uso das ferramentas tecnológicas nas aulas remotas e a produção de materiais. Outro fator positivo centrou-se na possibilidade de entrevistá-los/as na própria sede da Secretaria de Educação, onde todos/as prestavam serviço em processo de escala.

Após o primeiro contato presencial com o Secretário de Educação, outros diálogos se estenderam via *WhatsApp* com a finalidade de assegurar uma agenda, assim como esclarecer as diretrizes para execução das entrevistas. Em virtude da grande movimentação na Secretaria de Educação, das demandas e de algumas restrições, a primeira entrevista ocorreu apenas no dia 23 de setembro de 2020, com o Secretário de Educação, após uma longa espera, mas passível de compreensão, considerando que a agenda do gestor estava completamente sobrecarregada.

4.5 Análise documental e entrevistas semiestruturadas

A coleta de dados, em um primeiro momento, compreendeu a análise da Política Educacional Municipal de Picos-PI, expressa em leis municipais, tais como: a Lei nº. 2.862/2018, que dispõe sobre a proibição de atividades pedagógicas que visem a reprodução do conceito de “ideologia de gênero” na grade de ensino da rede pública municipal e privada de Picos-PI (PICOS, 2018), bem como do Projeto Político Pedagógico Unificado (PPPU) das escolas participantes da rede municipal de Picos-PI, de 2019 (PICOS, 2019); do Plano Municipal de Educação (PME) nº. 2.664/2015 (PICOS, 2015a), das emendas substitutivas ao PME/2015 (PICOS, 2015b), da ata da 9ª sessão extraordinária da Câmara de Vereadores de Picos de votação do PME/2015 (PICOS, 2015c) e ata da trigésima oitava sessão da Câmara de Vereadores de 2018.

A análise documental pressupõe a reelaboração de conhecimentos para entender determinados fenômenos, sendo necessária a abordagem dos fatos como principal elemento do objeto de pesquisa, o que exigiu a interpretação desses fatos de forma organizada.

May (2004) pondera que os documentos não existem isoladamente, mas precisam ser situados em uma estrutura técnica para que seu conteúdo seja entendido. Assim, permitem “[...] a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social” (NÓBREGA-TERRIEN; FARIAS; SALES, 2010, p. 58).

Ludke e André (2020) concordam que a pesquisa documental, ainda que pouco explorada na área de Educação, é considerada uma técnica muito válida, pois contém informações capazes de desvelar diferentes aspectos relacionados a determinado tema ou problema.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE; ANDRE, 2020, p. 45).

Portanto, a escolha dos documentos não partiu de maneira aleatória, já que as informações obtidas nas legislações e projetos educacionais corroboraram com as discussões quanto às políticas educacionais desta pesquisa, constituídas a partir da relação entre trabalho e capital, numa perspectiva marxista.

Certamente, o conjunto de documentos acerca de um tema não será esgotado pelo pesquisador; escolhas serão necessárias, o que nos conduz à afirmação de que, para extrair dos documentos dados da realidade objetiva, é preciso que ele assuma posição ativa na produção do conhecimento. Localizar, selecionar, ler. Rerler, sistematizar, analisar as evidências presentes nas fontes resultam de intencionalidades que, para além da pesquisa, vinculam-se aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação, quais sejam, discutir, elucidar, desconstruir compreensões do mundo. Produzir conhecimentos sobre os documentos é produzir consciência no caso do tipo de fontes que inquirimos-sobre a hegemonia burguesa (EVANGELISTA; SHIROMA 2019, p. 89).

Na análise dos documentos, é necessário considerar as determinações históricas de cada momento em que os documentos foram produzidos, uma vez que neles estão colocados os discursos dominantes em cada contexto, os quais reforçam determinadas posições, expressões repetitivas, slogans.

Nesse sentido:

“cabe ao pesquisador interpretar o documento e verificar por que foi organizado em torno de determinados termos e por que contém um tipo específico de argumentação; que medida propõe, como a justifica [...]” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 90).

No segundo momento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas²⁰ com 7 (sete) Coordenadores/as Pedagógicos/as, responsáveis por 9 (nove) componentes curriculares, tais como: Arte, Inglês, História, Geografia, Matemática, Letras/Português, Educação Física, Educação Especial, Diversidade Racial e Educação. Foi entrevistado também o Secretário Municipal de Educação.

As perguntas dirigidas aos/às participantes desta pesquisa voltaram-se às políticas educacionais e aos seus impactos nas ações desenvolvidas nas escolas municipais de Picos no tocante ao combate à violência contra estudantes LGBT, à promoção do respeito e à diversidade sexual.

Na entrevista, de acordo com Szymanski, Prandini e Rego (2001, p. 71), “[.] a análise é o processo que conduz a explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador. Sua pessoa é o principal instrumento de trabalho, o centro não apenas dos dados, mas também da produção dos mesmos durante a entrevista”. Portanto, segundo os mesmos autores, “a análise de dados implica a compreensão da maneira como o fenômeno se insere no contexto do qual faz parte. Este inclui interrupções, clima emocional, imprevistos e a introdução de novos elementos”.

A análise do material coletado foi transcrita, a fim de se elaborar as unidades analíticas na perspectiva do método do materialismo histórico-dialético.

4.6 Análise dos dados coletados

²⁰“O entrevistador se apresentará ao entrevistado, fornecendo-lhe dados sobre sua própria pessoa, sua instituição de origem e qual o tema de sua pesquisa. Deverá ser solicitada sua permissão para a gravação da entrevista e assegurado o direito não só do anonimato, acesso às gravações e análises, como ainda ser aberta a possibilidade de ele também fazer as perguntas que desejar” (SZYMANSKI; PRANDINI; REGO, 2002, p.19-20).

O método do materialismo histórico-dialético, expressão desta investigação, contribuiu no sentido de analisar a essência fenomênica das políticas de combate às violências contra os estudantes LGBT, como elas foram materializadas em leis, decretos e Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares participantes da investigação vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Picos-PI.

Algumas categorias teórico-metodológicas do materialismo histórico-dialético, tais como: totalidade, hegemonia, classe, contradição, reprodução e mediação, são consideradas “essenciais para aprender a contradição fundante, a relação capital-trabalho e sua expressão nas políticas educacionais, no movimento global do capital, nos processos de produção e reprodução da vida” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 91).

Triviños (1987, p. 55) considera fundamental compreender inicialmente três categorias do materialismo histórico para depois entender as demais, são elas: matéria, consciência e prática social. “Não obstante, devemos ressaltar, e deve estar presente em nosso espírito, que existe uma realidade objetiva que está regida pelo que se considera a lei fundamental da dialética: a unidade e a luta dos contrários”. Assim, as categorias devem ser entendidas como forma de conscientização, “de modo universal e em interação do homem com o mundo, pois refletem as propriedades e leis mais gerais e essenciais da natureza, a sociedade e o pensamento”.

Nesta pesquisa, três categorias foram consideradas nucleares, considerando-se a concepção teórico-metodológica de Marx, quais sejam, a totalidade, a contradição e a mediação. “Marx descobriu a perspectiva metodológica que lhe proporcionou o erguimento do seu edifício teórico. Ao nos oferecer o exaustivo estudo da “produção burguesa”, ele nos legou a base necessária, indispensável, para a teoria social” (NETTO, 2011, p. 58).

Evangelista e Shiroma (2019) consideram as três categorias destacadas por Netto (2011) como fundamentais para se compreender que a preocupação do capital com a educação corrobora um mecanismo de formação da classe trabalhadora, expresso em sua utilidade como força do trabalho. Ou seja, o foco não é a educação como uma questão de justiça social, como tentam imprimir no discurso governamental.

Nesta pesquisa, duas unidades analíticas serão amarradas com as supracitadas categorias, quais sejam: a (in)visibilidade das políticas educacionais de

combate às violências contra os estudantes LGBT nas Escolas Municipais de Ensino em Picos-PI; e os impactos das políticas educacionais de combate às violências contra os/as estudantes LGBT nas ações das unidades escolares e nos Projetos Políticos Pedagógicos.

Partindo-se da relação dialética dessas categorias e da interseccionalidade dos conceitos de classe social e gênero, levantaram-se conexões entre as políticas públicas educacionais, mediante as relações entre Estado e o movimento LGBT.

4.7 Aspectos éticos

Este trabalho de pesquisa pautou-se conforme competências regimentais do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), em cumprimento ao disposto na Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde, publicada no Diário Oficial da União, de 12 de dezembro de 2012, a qual revela as diretrizes relacionadas à investigação científica com seres humanos.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Após a análise dos documentos coletados na Câmara Municipal de Picos-PI, tais como o Projeto Político Pedagógico (PPPU) Unificado das escolas da rede municipal de ensino de Picos-PI de 2019 (PICOS, 2019); o Plano Municipal de Educação (PME), Lei nº. 2.664/2015 (PICOS, 2015a), previsto na lei 10.172/01, que criou o Plano Nacional de Educação (PNE); as emendas constitutivas do PME/ 2015 (PICOS, 2015b) e a Lei Municipal nº. 2.882/2018 (PICOS, 2018), que dispõe sobre a proibição de atividades pedagógicas quanto à “ideologia de gênero” nas escolas públicas e privadas, constatou-se um vácuo entre o que está expresso nas leis nacionais e como são colocadas em prática as políticas educacionais de combate à violência contra estudantes LGBT nas escolas, aspectos que serão detalhados na sequência.

5.1 A (in)visibilidade das políticas educacionais de combate às violências contra os estudantes LGBT nas escolas municipais de ensino em Picos-PI

Para verificar as políticas voltadas ao combate à violência nas escolas municipais de Picos-PI, assume-se o Plano Municipal de Educação (PME), principal mecanismo legal que aponta as principais metas que orientam o planejamento, a implementação, a avaliação e o controle social das políticas educacionais. O discurso introdutório do documento diz que “tais políticas devem garantir as condições para a concretização do direito humano à educação de qualidade para todas as pessoas” (PICOS, 2015a, p. 4).

Com relação ao Plano Municipal de Educação-PME de Picos-PI, este foi elaborado a partir de uma convocatória da Secretaria Municipal de Educação, por meio da portaria nº. 02/2014, com lançamento oficial dia 02 de dezembro de 2014, na presença de integrantes do poder público, da sociedade civil (PICOS, 2015a). Na sequência, elegeu-se uma comissão organizadora para coordenar e acompanhar o processo, dividida em duas equipes, sendo a primeira nominada de “*Equipe Técnica*”, com 7 (sete) professores/as e a segunda, de “*Equipe de Colaboradores*”, com 31 (trinta e um/a) pessoas, incluindo esta pesquisadora como representante do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Picos (SINDSERM). Após as

primeiras reuniões, formaram-se subgrupos a fim de que fossem trabalhadas as metas específicas do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecidas na Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), adequadas à realidade local e com isso acelerar a conclusão do PME/Picos.

Após o lançamento, em 24 de dezembro de 2014, o município de Picos promoveu o primeiro encontro²¹, em março de 2015, durante dois dias, entre professores/as e coordenadores/as para tratar da elaboração do Plano Municipal de Educação (PME). Este evento contou com a presença do Secretário de Educação e vice-prefeito à época, padre Walmir de Lima, do PT.

É importante recordar que José Walmir de Lima (PT) tomou posse como prefeito em 14 de junho de 2015, após o afastamento do então Prefeito Kleber Eulálio, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), eleito conselheiro do Tribunal de Contas do Estado (TCE). Três meses após a posse do novo prefeito, em clima de euforia, deu-se a aprovação do PME, dia 22 de junho de 2015, por meio da aprovação da Lei nº. 2.664 (PICOS, 2015a).

O tempo de debate do PME, contando a partir de sua primeira convocatória, até sua aprovação, deu-se num espaço reduzido de tempo, especialmente porque o período em que foi realizado o chamamento público já era final de ano e as escolas entrariam de recesso, seguido das férias. Não significa dizer que os trabalhos das equipes foram cessados, porém sabe-se que poderia ter rendido mais e com efetiva participação dos/as professores, visto que o município possuía em seu quadro aproximadamente 700 (setecentos/as) docentes efetivos/as, lotados/as nas zonas urbana e rural de Picos, o que poderia render vários encontros para discussões com a categoria em diferentes oportunidades, pois são os/as professores/as junto com os/as alunos/as e funcionários/as que, de fato, vivem o cotidiano da escola e conhecem melhor a realidade e as suas necessidades.

Para entender melhor acerca de como se deu a participação da equipe de gestão escolar durante as discussões e implementação do Plano Municipal de Educação de Picos/PI, esta dissertação revelou desconhecimento sobre como ocorreu o processo, principalmente pela falta de lembrança, fuga à pergunta, assim expresso em respostas generalizadas e abreviadas de 4 (quatro) participantes quando o assunto se relacionava às discussões sobre gênero e sexualidade:

²¹ Para ler a matéria na íntegra, acesse o site: <https://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/plano-municipal-de-educacao-e-assunto-em-reuniao-no-piaui>

Mulher, eu não lembro não (ENTREVISTADA N, 2020).

Essa [...] é [...] quando a gente fala de escola, né, a gente, principalmente em questão de diversidade e de violência, a gente trabalha em união total, professores, gestores, e a gente sempre que precisa a gente tá buscando o Conselho Municipal de Educação, a Secretaria Municipal [...] (ENTREVISTADO P, 2020).

Foi muito participativo. Agora, eu não recorro, assim, dentro dessa temática, como foi feita (ENTREVISTADA T, 2020).

Pois é, tão de parabéns, porque é uma coisa que a gente sabe que agora nós temos uma coisa segura, que a educação está em boas mãos, que tem uma fiscalização que tá ali no pé, orientando os gestores, professores, eu acho que isso aí é muito bom para que a educação se desenvolva né. (ENTREVISTADA R, 2020).

Respondendo ainda à pergunta anterior, em vista das discussões em relação à implementação do Plano Municipal de Educação de Picos/PI, alguns/algumas entrevistados/as falaram a respeito de suas respectivas participações. Em evidente contradição, a Participante S apresenta, de maneira positiva, a participação ativa de todos/as e recorda das reuniões e encontros na Universidade Federal do Piauí, enquanto o Participante O disserta, de maneira desolada, a participação foi mínima.

Eu participei ativamente, eu e todos os coordenadores aqui, servidores, participamos. Nós tivemos vários momentos reunidos, inclusive na Universidade Federal do Piauí, tivemos, né! Você lembra da Universidade Federal? Nós estivemos lá tentando ver quais [...] o que era melhor para os professores, para os servidores e nós tivemos assim uma participação, como se diz, ativa, né? **Aqui todos participaram ativamente**, e o que nós pudemos contribuir com certeza nós demos nossa contribuição. Essa participação na época era como professora. (ENTREVISTADA S, 2020, grifos da autora).

Para falar a verdade, participação mínima, bem mínima mesmo, pois a gente só toma, como é que diz, conhecimento do que já está é feito, aqui em Picos. (ENTREVISTADO O, 2020).

É necessário ressaltar que a participação dos/as profissionais de educação nos debates torna-se indispensável, quando envolve a violência física e/ou psicológica gerada pelo preconceito, a discriminação e a homofobia em todos níveis, pois a escola, ao se omitir desse papel, acaba por reproduzir a violência. Tais aspectos corroboram as ponderações de Junqueira (2009, p. 13), ao considerar que

ao mesmo tempo em que nós, profissionais da educação, estamos conscientes de que nosso trabalho se relaciona com o quadro dos direitos

humanos e pode contribuir para ampliar os seus horizontes, precisamos também “reter” que estamos envolvidos na tessitura de uma trama em que sexismo, homofobia e racismo produzem efeitos e que, apesar de nossas intenções, terminamos muitas vezes por promover sua perpetuação.

Outro entrevistado, Q, embora contemplando observações pertinentes, tendo em vista a sua participação nas discussões e implementação do Plano, coloca os direitos da pessoa LGBT como uma “opção sexual” e uma “livre escolha”. Tais aspectos necessitam ser problematizados, tendo em vista que não se trata de opção ou escolha, aliás, essa expressão já deveria estar banida dos discursos. Afinal, a dimensão afetivo-sexual que uma pessoa manifesta em relação à outra é uma orientação sexual, construída socialmente a partir das experiências de vida dos indivíduos (VENTIMIGLIA; MENEZES, 2020).

No processo da implementação e discussão eu não estava à frente da coordenação, mas eu lembro que realmente contemplava, **foi tema de polêmica na época, inclusive, estava presente uma pessoa que representava os direitos das pessoas LGBT**, e a gente sabe da resistência, não vou dizer do município, mas da resistência das pessoas em geral quando se trata de pessoas com uma **opção sexual**, eu não sei se eu estou sendo ofensivo, mas uma pessoa que não é tida como normal, porque as pessoas tendem a dizer que o LGBT não é uma pessoa normal, e eu não considero isso, **cada um tem direito de escolha**, de ser o que quer ser, é o que tá lá na Constituição, **a pessoa é livre para escolher** seus caminhos, e eu acho que não é ofensa nenhuma a pessoa não seguir os padrões que a sociedade considera normais, porque na realidade ninguém é normal de fato, todos são diferentes e isso é o que faz que a gente seja cada um especial, quando se trata de uma sociedade. Se todo mundo fosse igual, a gente não teria a beleza que a gente tem no nosso país, os embates sobre as questões culturais, políticas e demais situações também. Só um parêntese, não participei como coordenador, participei enquanto professor e enquanto cidadão também (ENTREVISTADO Q, 2020, grifos da autora).

É pertinente esclarecer o significado de orientação sexual, reproduzido na sociedade como opção ou escolha sexual, a partir dos estudos de Ventimiglia e Menezes (2020, p. 32-33), já que a orientação sexual abarca “uma relação entre duas ou mais pessoas”. Ou seja, “demonstra a forma como os indivíduos se relacionam com os outros explicitamente de maneira afetiva e sexual (ou não sexual no caso dos sujeitos assexuais)”. Dessa forma, não é uma escolha, porém sendo intrínseca a todas as pessoas, favorece a sua afirmação “como sujeitos de direito” e mediante o “entendimento mínimo do seu papel no meio”, o qual é “guiado pela atração afetivo-sexual por alguém”.

Por fim, o Participante U também relatou situações diversas de participação nesse processo de construção do PME envolvendo a sociedade, diretores/as,

professores/as, pais, alunos/as, conferindo ênfase à participação democrática e coletiva.

Então, a elaboração e implementação do Plano Municipal de Educação a gente sabe que é uma lei municipal, que antes de chegar lá houve debate com professores, com diretores [...] houve o fórum onde houve a participação da sociedade, é [...] as votações né! Onde houve lá, antes de levar para a Câmara, de vereadores, e tornou-se lei. E lá foi que houve [...] **algumas mudanças, foi que houve emendas no plano, no Plano Municipal de Educação.** Mas houve realmente a participação de professores, da sociedade civil, de diretores, de estudantes, de pais de alunos, uma construção coletiva, né! Democrática, [...] de mandar algo construído democraticamente para depois ser envolvido, desenvolvido e implementado, em favor da sociedade (ENTREVISTADO U, 2020, grifos da autora).

De acordo com a ata, do dia 22 de junho de 2015, na nona sessão extraordinária da Câmara de Vereadores de Picos/PI, ocorreu a votação exclusiva do PME de Picos/ 2015, com emendas constitutivas, presidida pelo Presidente Hugo Victor Sanders Martins, do Partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Ele abriu a sessão, invocando o nome de Deus e, em seguida, o vereador autor do projeto das emendas constitutivas, José Luís de Carvalho (MDB), explicou em plenário sobre as mudanças sugeridas ao texto original, especialmente no que se refere à questão de gênero, salientando que “as mudanças foram feitas em comum acordo entre os/as vereadores/as e não vai influenciar no bojo do projeto”. Assim, das 20 metas propostas no texto original do PME/2015, oito foram alteradas (PICOS, 2015c, p. 5).

Dos/as 11 (onze) vereadores/as presentes na sessão, somente o vereador José Rinaldo Cabral Pereira Filho (MDB) utilizou o plenário para alertar que “esse projeto deveria ter chegado a esta casa legislativa com antecedência para uma ampla discussão com a sociedade civil organizada”. Por outro lado, disse reconhecer a impossibilidade, mas que acredita no trabalho feito pelo colega autor do projeto, que “no final de semana, se debruçou no projeto e fez as devidas alterações”. Sendo assim, salientou que esperava que fosse aprovado, porque, seria um projeto que nortearia “a educação picoense durante a próxima década” (PICOS, 2015c, p. 58).

A análise para além da aparência dada revela que a sessão extraordinária foi instaurada para legitimar os acordos, expresso na fala do autor “em comum acordo”, anteriormente discutidos entre os/as nobres vereadores/as, para evitar a

ampliação do debate, conseqüentemente poupar tempo para a aprovação. Não fosse a fala obrigatória de abertura dos trabalhos da mesa e dos 2 (dois) vereadores, indubitavelmente a sessão teria sido aprovada no mais absoluto “silêncio”, num meticuloso processo alienante e alienador.

A movimentação em torno da votação do PME só não conseguiu silenciar os fortes embates entre religiosos/as conservadores/as da Igreja Católica e da Assembleia de Deus em confronto com o movimento LGBT de Picos/PI, liderado por Jovanna Cardoso (conhecida como Jovanna Baby), Presidente do Fórum Nacional de Travestis e Transexuais Negras e Negros (FONATRANS²²).

A ala conservadora é a mesma que tomou conta das ruas e espalhou-se pelo país para a derrubada da presidente Dilma Rousseff, no ano de 2013, com manifestações lideradas pelo Movimento Brasil Livre (MBL). “Em plena vigência democrática, surtos autoritários começaram a pipocar, com a função explícita de vigilância e censura, como patrulha em defesa da moral e da integridade da família brasileira” (TREVISAN, 2018b, p. 472).

As questões LGBT e de identidade de gênero (travestis, transexuais, bissexuais etc.) foram colocadas no centro dos embates de forma incisiva, visando combater os avanços nas escolas e demais instituições de quaisquer formas de propagação de suposta ideologia de gênero. Sobre esse aspecto Trevisan (2018b, p. 474) complementa que:

grupos conservadores criaram o conceito de “ideologia de gênero”. Partiram da ficção de que existe uma conspiração ideologicamente orquestrada para tentar destruir a estrutura tradicional de família, pelo simples fato de que os tipos de organização familiar se diversificaram nas sociedades modernas, em consonância com inúmeras variantes. Por exemplo: conforme estatísticas do IBGE, em 2014 o número de mulheres brasileiras como chefes de família passou para 39% do total de lares, enquanto esse percentual era de 29,37% em 2004, num aumento de 37% em apenas dez anos.

A crescente corrente conservadora não impediu o debate que tratava da diversidade, do respeito, do gênero e da solidariedade humana no ensino fundamental em Picos/PI, visto que a meta municipal 02 do PME/2015 previa a aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos/as educandos/as acerca da

²² Confira o pronunciamento de Jovanna Baby nos anais da II Conferência de Políticas Públicas LGBT, 2011, p. 29-30, sobre a atuação do movimento LGBT em Picos-PI, enquanto Silas Malafaia e Magno Malta desciam o “pau nos homossexuais”. Disponível em: <https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/IIConferenciaNacionaldePoliticaseDireitosHumanosLGBT.pdf>

diversidade social, cultural e individual, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, consoante o disposto no artigo 2º da LDB/1996. Ressaltava, ademais, que “tais políticas devem garantir as condições para a concretização do direito humano à educação” (PICOS, 2015a, p. 6).

Ainda a meta municipal 02, alínea 3.2.25, do PME/2015, evidencia a necessidade de “intensificar o programa de avaliação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero, etnias e eliminação de textos discriminatórios”, um princípio fortemente defendido pelo grupo de colaboradores (PICOS, 2015a, 165).

Todavia, a meta 2 sofreu duras críticas da ala religiosa na Câmara de Vereadores/as, resultando em diferentes embates, suspensão de sessão, até a vitória da ala conservadora e fundamentalista, sobretudo com a retirada da palavra “gênero”, mantendo-se na íntegra o restante do texto original, igualmente excluíram o mesmo termo das metas 11 e 14 (PICOS, 2015b, p.1). O termo era considerado como dispensável e impróprio para a Educação, devendo, portanto, ser eliminado do texto sem mais ressalvas. A impiedosa façanha se expandiu para outros grupos com a exclusão dos termos como: diversidade (meta 8); condição sexual (meta 11); negros, quilombolas, ciganos e populações de terreiros (meta 12); educação com foco nas relações étnico-raciais em gênero e sexualidade e para estudos de história e cultura afro-brasileira e africana (PICOSb, 2015)

A pesquisa apontou que as discussões em torno das emendas constitutivas, na Câmara de Vereadores, as quais culminaram com a retirada do termo gênero, era do conhecimento de apenas um Coordenador. Este expressou indignação pela falta de respeito, de conhecimento por parte dos legisladores na condução dessa pauta.

Nós temos uma situação bem mais particular em Picos, [...] foi a questão de proibir, não sei se por decreto, via lei no município, que essa discussão foi feita no âmbito da escola. Então, assim, na elaboração do Plano foi cheio de dedos e cheio de dedos mesmo, para não ferir essa senhora lei, que me parece que foi, inclusive, barrada por alguma coisa, já caiu por terra. Mas depois que esta questão caiu por terra, o Plano Municipal, o Plano de Educação nosso ele não foi mais mexido. Estou dizendo para a questão de ser efetivada mais alguma discussão, acho que depois que a lei caiu. Então, ainda prevalece aquilo que inclusive a lei proibia que fizesse essa discussão no âmbito da escola (ENTREVISTADO O, 2020).

É relevante observar que o participante U reconheceu que a retirada do termo gênero gerou polêmica também em nível nacional:

[...] a questão do gênero se tornou uma questão muito polêmica, não só a nível nacional como também a nível municipal, né? O legislativo, no Plano Municipal de Educação, eles tiraram essa palavra do plano, não sei se é de conhecimento. Mas retiraram essa palavra “gênero”, porque entendem não como gênero humano, mas algo ligado à sexualidade, ao órgão. E ninguém pode ver isso, porque independentemente de qualquer coisa, de quem quer que seja, é a pessoa, é gênero humano, é dignidade humana. Eu lhe respeito como ser humano, e eu tenho que lhe respeitar, eu tenho que lhe aceitar como ser humano (ENTREVISTADO U, 2020).

Embora os Participantes O e U tenham demonstrado conhecimento quanto à retirada do termo gênero do PME, eles não souberam precisar como de fato o processo foi realizado na Câmara Municipal de Picos/PI. Para além da ausência de debate com a sociedade, falta uma compreensão da complexidade que envolve tais questões, pois numa perspectiva liberal, entender o ser humano a partir de seus direitos individuais apenas, não favorece o reconhecimento das diversidades e desigualdades instauradas historicamente.

Essas desigualdades históricas no processo educativo remontam à crise capitalista de 1970, com a reestruturação dos processos de produção baseado no método toyotista que demandava trabalhadores/as polivalentes, capazes de elevar sua produtividade, dispostos a vestir a camisa da empresa. Essa forma instável de trabalho forçou a educação escolar a formar trabalhadores/as para atender às exigências do capitalismo (PERONI, 2003).

Durante os anos 1990, surge uma nova ordem econômica, voltada para as capacidades e competências, a qual coloca o indivíduo como capaz de fazer suas próprias escolhas, prevalecendo, com isso, a competitividade e a exclusão dos/as trabalhadores/as. Nesse contexto de exclusão, “a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (SAVIANI, 2013, p. 430).

O autor complementa, afirmando que a educação, vista a partir desses pressupostos, espalhou-se rapidamente, principalmente com o advento do “Relatório de Delors”, denominado “Educação: um tesouro a descobrir”, publicado no Brasil em 1998, enfatizando as diretrizes educacionais para o século XXI e considerando as rápidas transformações na sociedade denominada do conhecimento e da informação. Com isso, o Estado passou a implantar diferentes políticas no processo educativo, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, proposto pelo Ministério da Educação, em 1997, com foco no ensino de competências para formar indivíduos mais produtivos e competitivos (SAVIANI, 2013).

Os/As professores/as diante dessa nova ordem econômica veem-se imersos/as em desafios como a empregabilidade, a competitividade, os baixos salários, as péssimas condições de trabalho, pressão por eficiência, produtividade, resultados imediatos e por capacitação permanente para melhor atender às exigências do mercado. Essa realidade tem provocado tensionamentos nas relações entre os/as trabalhadores/as da educação, pois eles são cobrados/as a cumprir as metas que as agências reguladoras do Estado elaboram para alcançar a suposta qualidade de ensino no viés empresarial (PERONI, 2003).

É oportuno ponderar, ainda, que essa dinâmica no espaço educativo tem acelerado a ausência dos professores/as em debates que envolvem as decisões do poder legislativo, a exemplo das situações mencionadas nesta dissertação, tendo em vista que não conseguem acompanhar o debate, organizar-se em classe para pressionar os/as representantes das casas legislativas. Da mesma maneira, ocorre o distanciamento em torno das questões presentes nas escolas, como o respeito à dignidade humana, ao pluralismo de ideias e à organização de classe, indispensável para o enfrentamento desse cenário, sobretudo quando se almeja libertar da condição alienadora e alienante que a sociedade capitalista cria e recria.

No que concerne à pergunta sobre a responsabilidade da escola no processo de socialização de conhecimentos relacionados/as às questões de gênero e sexualidades, enquanto política social, a coordenadora T deixou claro que é contra a discussão de gênero na escola “Eu discordo de dizer que escola é quem deve mexer, trabalhar essa parte do gênero. Eu acho que não, eu acho que essa parte vem lá dos pais e a escola acata. Eu acho que deve ser mais ou menos por aí [...] eu sou desse tempo” (ENTREVISTADA T, 2020).

O discurso da participante T revela aspectos históricos reproduzidos e transmitidos culturalmente entre distintas gerações, os quais admitem apenas a concepção biológica homem-mulher como determinante nas relações, retirando da escola o papel fundamental para abordar a cisão sexo/gênero. Evidencia-se, ainda, o preconceito às diferentes identidades de gênero e à construção de uma discussão científica pautada no âmbito da orientação sexual.

Nesse ponto cabe uma reflexão, pois se instala no espaço educativo um ambiente de hostilidade ao negar à escola como lugar de discutir questões de gênero e sexualidade. Conseqüentemente, consagra-se um ambiente de opressão,

pautado no senso comum. Isto posto, leva à omissão já denunciada por Junqueira (2009, p.15) outrora:

A escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT– muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado.

Reconhecer a necessidade de estudara temática de gênero em correlação com a de sexualidade culmina adotar uma postura sensível à diversidade humana, caminho que a educação precisa perseguir para impedir a perpetuação da reprodução da violência contra estudantes LGBT, por exemplo, e que as pessoas possam ter uma compreensão mais sintética sobre o assunto. Para tanto, não se pode negar a situação em que os diferentes grupos sociais estão inseridos/as, visto que as relações se alteram quando de um lado tem-se grupos de LGBT, mulheres, negros/as, quilombolas e outras populações excluídas, daquelas que socialmente se distanciam dessas realidades.

Ao admitir que precisam estudar mais e seguir conversando, visto a complexidade de se trabalhar na escola as questões de gênero, enquanto política social, na busca pelo respeito, pelo diálogo entre família e escola, ficou explícito na fala da participante S e do participante P que:

Assim, a gente quando chega na escola que a gente se depara com certa situação, né, que não era do nosso convívio, principalmente nós professores que já temos um tempozinho na educação, e assim, é muito **delicado** esse assunto. **Mas enquanto política pública a gente tem que estudar mais**, a gente tem que entender o próximo, né, para fazer uma boa educação. A gente tem que entender acima de tudo e respeitar [...], o que ele quer para a vida dele. Até porque o objetivo é não a violência, né?" (ENTREVISTADO S, 2020, grifos da autora).

É uma pergunta bem complexa, **mas a gente tenta sempre estar conversando**, a gente conversa, a gente traz o aluno para conversar, e sempre com a presença da família porque essa criança, ela tem que entender, né, a criança que não aceita a diversidade, ela tem que entender que há um respeito, há o espaço de todos, então o espaço dela não pode ultrapassar o espaço da outra criança com relação a sua diversidade. Então é **muito complexo** isso, porque nós temos aqui crianças de toda maneira, tem o alto, o magro, o baixo, tudo, a sociedade é diferente, né? E a gente tem que **aprender a conviver com essas diferenças** (ENTREVISTADO P, 2020, grifos da autora).

Os participantes, ao admitirem que o tema é delicado e complexo, revelam a dimensão também identificada por Junqueira (2009), em pesquisa conduzida junto a UNESCO, tendo em vista que se identificou também que os/as professores/as apresentam dificuldades na abordagem dos temas relativos à homossexualidade em sala de aula e de que a ausência do debate nas escolas prevalece. Pensar a política pública como ação de Estado em articulação com os movimentos sociais e sociedade civil, requer a implementação de programas educativos que garantam o respeito aos/às cidadãos/cidadãos, a distribuição de materiais/livros didáticos que abordem o tema, a formação inicial e continuada de professores/as a partir de leituras críticas da sociedade e em intersecção com conceitos que contemplem também a diversidade humana, a exemplo das diretrizes já contidas no PSH/2004.

Enquanto o coordenador Q destaca a formação de professores/as, e gestores/as, sem mencionar os programas destinados para essa finalidade, como política pública necessária para discutir questões de gênero, sua fala demonstra uma completa ausência de investimentos e de vontade política nessa direção.

Qualquer que seja o acontecimento dentro da comunidade em que a escola está inserida, faz parte da responsabilidade dela, até porque a escola tem o poder de formação intelectual dos indivíduos que fazem parte daquela determinada comunidade [...] então, quando a escola toma consciência disso fica mais fácil de trabalhar. A gente sente, realmente, muita falta de políticas públicas na formação não só dos gestores, mas também dos professores para lidar com essa situação, porque uma coisa é você sentir de longe, perceber de longe, sentir pelo outro, pela empatia; e outra coisa é quando você realmente sente de fato presente na sua escola e, às vezes, se sente de mãos atadas por não saber como tratar a situação que está sendo vivenciada (ENTREVISTADO Q, 2020).

As constatações inerentes à exclusão do termo gênero do PME (2015b) de Picos/PI, bem como a ausência de políticas públicas educacionais de combate à violência LGBT, que se fez presente em todo o país, causou mais indignação às organizações LGBTs, que se mobilizaram e entraram com ação direta de inconstitucionalidade contra Leis Municipais por terem retirado termo “gênero” dos PME, junto ao Supremo Tribunal Federal (STF), proposta pela Procuradoria Geral da República (PGR), em 2017, que foi prontamente acatada pela corte em votação unânime ao reconhecer a inconstitucionalidade (SANTANA, 2020).

Entretanto, a decisão do SFT não impediu que a Câmara de Vereadores de Picos, arbitrariamente, aprovasse por unanimidade, em 14 de dezembro de 2017, na 38ª sessão ordinária, o Projeto de Lei do vereador Francisco das Chagas Sousa, do

Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), sobre a proibição de atividades pedagógicas com vista à reprodução de “ideologia de gênero” na matriz curricular da rede municipal e privada de ensino. O referido projeto de lei foi sancionado pelo então prefeito, padre Walmir Lima (PT), por meio da Lei nº. 2.882, de 29 de janeiro de 2018 (PICOS, 2018). Tal legislação ficou registrada na ata da trigésima oitava sessão ordinária, realizada no dia 14 de dezembro de 2017 (p.194), presidida por Hugo Victor Sanders. (PICOS, 2017).

Em torno do PL do vereador Francisco das Chagas Sousa (PTB), ascenderam novos e intensos embates entre religiosos/as e o movimento LGBT. Este último, procurando conscientizar a população e vereadores/as de que gênero não é uma ideologia, mas, uma maneira de promover o debate sobre questões que atingem a sociedade contemporânea, a exemplo do preconceito, da desigualdade e da violência contra mulheres e homossexuais. Do outro lado, percebeu-se a força dos Integrantes da Comissão Diocesana da Pastoral da Família e do Conselho Diocesano ECC, que alegavam que a palavra gênero não diz respeito a sexo, mas sim uma construção social, sendo, portanto, uma ideologia que tenta esconder a todo custo a pretensão de eliminar o sexo biológico do feminino e masculino (JORGE, 2017).

A força dos Integrantes da Comissão Diocesana da Pastoral da Família e do Conselho Diocesano ECC conseguiu articular e sensibilizar a sociedade contra “o mal da ideologia de gênero”, até a aprovação da Lei nº. 2.882/2018, com apenas quatro curtos artigos, em um período histórico de mobilizações das alas fundamentalistas na Câmara dos/as deputados/as, no Senado, nas ruas, na *internet*, permeados de intensões nefastas, fazendo coro aos discursos homofóbicos do pretense candidato à Presidência da República, Jair Messias Bolsonaro, hoje presidente do país:

Art. 1º Fica terminantemente proibida na grade da rede pública e privada de ensino no âmbito do município de Picos a disciplina de ideologia de gênero, bem como toda e qualquer disciplina que tente orientar a sexualidade dos alunos ou que tente extinguir o gênero masculino e ou feminino como gênero humano.

Art. 2º O chefe do Poder Executivo Municipal no âmbito de sua competência, tomar as medidas cabíveis para promover a divulgação da lei, bem como, informar às autoridades competentes, bem como à Secretaria de Educação do Município e à Secretaria de Educação do Estado do Piauí e ainda as escolas particulares existentes no município.

Art.3º a Presente Lei entra em vigor na data de sua publicação;

Art. 4º revogam-se as disposições em contrário (PICOS, 2018, p.1).

A aprovação desse Projeto, que censura a liberdade e fere a autonomia do professor/a, atendeu às pressões de padres, pastores e conservadores/as. Com isso, a luta por justiça social e direitos humanos foi sendo suprimida, por conseguinte multiplicando a propagação de discursos preconceituosos contra estudantes LGBT na cidade de Picos-PI.

O embate contra a ilegalidade da Lei foi levado ao Ministério Público Estadual pelo FONATRANS²³ e derrubada, em abril de 2019, pelo Desembargador Ricardo Gentil Eulálio do Tribunal de Justiça do Piauí, numa demonstração de luta incessante do movimento LGBT em Picos-PI.

Toda essa tentativa de promover a censura nas escolas de Picos e no Brasil, por meio de leis e decretos que impedem a utilização de debates nas escolas sobre gênero e sexualidade, bem como o uso de materiais educativos contra a homofobia, previsto no PSH, limita a atuação docente numa perspectiva crítica em consonância, inclusive, com as necessidades de se estabelecer intersecções entre classe social, gênero, etnia, dentre outros (HIRATA, 2014). Ou seja, ganha visibilidade o conservadorismo e o obscurantismo, materializados na coerção e manutenção do estabelecido.

Os/As adeptos/as ao movimento reacionário vêm se mobilizando contra professores/as, diretores/as e alunos/as por meio de ameaças aterrorizantes e maléficas. Diametralmente, o movimento LGBT, bem como alguns sindicatos de professores/as, promovem resistências coletivas, com foco na defesa da liberdade de expressão e dos direitos à educação, tendo em vista o horizonte teleológico da transformação das relações sociais e da interseccionalidade²⁴, bem como com as pautas de gênero e sexualidade.

Exemplifica-se que, das mobilizações de resistência, floresceram parcerias com as comissões de direitos humanos, sindicatos e órgãos de Justiça,

²³ Confira reportagem da Presidente do FONATRANS em comemoração à nulidade da Lei Municipal e demais polêmicas envolvendo a ideologia de gênero em Picos. Disponível em: <https://grandepicos.com.br/2020/04/27/presidente-do-fonatan-comemora-nulidade-de-lei-que-proibia-discussao-de-genero-em-escolas-de-picos/>

²⁴ [...] a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação, entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p.177).

consubstanciadas no Manual de Defesa contra a Censura nas Escolas²⁵, em dezembro de 2018, a fim de orientar professores/as e as escolas a se defenderem das agressões e ataques dos reacionários/as, tendo como parâmetro a liberdade de ensino e o pluralismo de ideias, protagonizado principalmente pelo movimento Escola sem Partido que, desde 2014, insiste pela neutralidade do/a professor/a em sala de aula com a Lei da Mordaça - PL n. 7.180/2014, de autoria do deputado federal Erivelton Santana, do Partido Social Cristão (PSC/BA) (HAJE, 2019).

Retomando a meta 8 na alínea 3.8.12 do PME (PICOS, 2015a, p.180) que visa assegurar a criação, implementação e manutenção na rede municipal de educação de uma “Coordenação da Diversidade e Inclusão”, com foco na educação em direitos e diferenças humanas, foi alterado pelo substitutivo 3.8.12 “*Coordenação de Direitos Humanos e Inclusão Social*”, para garantir a superação das desigualdades educacionais e todas as formas de discriminação, sem, no entanto, privilegiar grupos sociais” (PICOS, 2015b, p. 1).

A mensagem final do parágrafo “sem, no entanto, privilegiar grupos sociais”, corrobora com a máxima de legisladores/as de que os grupos ligados ao Movimento LGBT, são, supostamente, privilegiados. Não obstante, ao substituir Coordenação de Diversidade por Direitos Humanos, os legisladores/as tentam manipular o pensamento dos mais desinformados com essa expressão. Os direitos humanos são a garantia de direitos fundamentais de todas as pessoas, sejam elas negras, homossexuais, índios, mulheres, etc. Nessa perspectiva, reforçam Santos e Godoy (2019, p. 54) que,

[...] constitucionalmente, o país é laico, todavia, em se tratando de política educacional é possível observar a influência da Igreja Católica e das mais diversas denominações de religiões protestantes interferindo diretamente, por intermédio de suas bancadas de deputados e senadores em especial nessa temática, impedindo assim currículos e práticas educacionais que abordem mais a sexualidade e eduquem crianças e adolescentes para uma postura de aceitação e naturalização de formas múltiplas de afetividade e comportamentos desligados aos padrões.

²⁵ O Manual de Defesa contra a Censura nas Escolas foi organizado por mais de sessenta movimentos de classe de todo país, sendo que contou com o apoio da Procuradoria dos Direitos Humanos (PDH), Ministério Público Federal (MPF) e Malala Fund, dispendo de instrumentos jurídicos sobre a censura na educação, estratégias político pedagógicas, além de apresentar as bases das estratégias jurídicas, canais de atendimento e parcerias. Disponível em: <https://www.manualdedefesadasescolas.org/manualdedefesa.pdf>

Os/as vereadores/as defensores/as das alterações do Plano Municipal de Educação de Picos jamais integraram qualquer uma das duas equipes nomeadas durante as discussões de elaboração do Plano antes de chegar à Câmara. Todavia, intempestivamente, colocaram-se na condição de julgar e impor suas vontades, simplesmente pelo fato de exercer um cargo no legislativo, como se fossem legítimos/as conhecedores/as dos Direitos Humanos. Evidentemente, que o decréscimo da terminologia de “Coordenação da Diversidade e Inclusão” para “Coordenação de Direitos Humanos e Inclusão Social” revela uma farsa para driblar a sociedade, ao tentar repassar a ideia de que há preocupação com o conjunto de movimentos sociais, a exemplo do LGBT, negro, quilombola, indígena, etc. Ao contrário, impera na alteração da terminologia, a perspectiva de um capitalismo humanizado, que esconde os reais interesses de uma burguesia que luta pela manutenção do estabelecido.

Essa mesma burguesia defensora do capitalismo humanizado afugenta princípios norteadores da educação básica em direitos humanos, apesar de manter em seu vocabulário tal conceito. O respeito à diversidade cultural e de gênero insere-se num dos princípios fundamentais e irrevogáveis em direitos humanos, sendo que o discurso governamental apregoa que:

A educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação (BRASIL, 2008, p. 32).

No que tange à supressão do termo “Coordenação da Diversidade”, apareceu na fala do Participante O, ao reconhecer que essa pasta na Secretaria de Educação, na prática, deixou de existir desde o período dessa discussão na Câmara de Vereadores, mesmo existindo, ainda, uma semente plantada na educação de Picos-PI.

A Secretaria de Educação, [...] de 2013 para cá, por ter a Coordenação de Diversidade na Secretaria por algum tempo, ela pegou um pouco essa discussão [...]. Essa questão da Coordenação da Diversidade ela já existiu, era Coordenação da Diversidade, depois, [...] com a mudança de Secretária e tudo mais, de 2016 ou de 2014, 2015, foi uma questão da mudança de Secretária, começou a tomar outra conotação, essa Coordenação ficou em *stand-by*, aí ela tomou [...] outra conotação. [...] O que ficou? Um fórum que ficou tentando, tentando não, fomentando essa discussão. Mas a gente

sabe qual é o poder de fora e qual o poder de uma Coordenação (ENTREVISTADO O, 2020).

Obviamente, existe um claro desmonte no que se refere à Coordenação da Diversidade, não apenas pela exclusão total da terminologia²⁶, mas sobretudo, pela maneira como vem sendo tratada após as emendas, grosseiramente, com a persistente argumentação adulterada de que assim evitaria privilegiar determinados grupos. Com isso, consolida-se uma obstinada perseguição contra qualquer expressão a respeito da diversidade de gênero.

Evangelista e Shiroma (2019) alertam sobre expressões que o discurso dominante esconde, sob sua aparência, e o consenso forjado em torno de ideias repetitivas. Nessa direção, o PME, do município de Picos-PI (2015a) contém *slogans* específicos em torno da necessidade de alguns programas na eminente investida de mascarar o insucesso na formação final dos alunos/as, para forjar uma realidade, tal como: “Programa Palavra da Criança”, “Compromisso Todos pela Educação”, “Família Educando Junto”.

Notoriamente, neste PME, averiguou-se claramente a exclusão das expressões de “diversidade de gênero” e “direitos humanos LGBT” de maneira patente, quando os/as legisladores/as enxugaram a alínea 3.7.10 do texto original da meta 7.

Garantir que a Educação das Relações Étnico-Raciais em Gênero e Sexualidade e a Educação Patrimonial sejam de fato consideradas segundo estabelecem (o artigo 26 A da LDB - Leis 10.639/03 e 11.645/08), Parecer 02/2004 CNE/CP, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico - Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro - Brasileira e Africana, Parecer nº. 03/2004 CNE/CP, a Resolução 01/2012 CEDF, art. 19, VI, a 4920/2012 – CLDF e o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT (PICOS, 2015a, p. 177).

Ao enxugar a alínea 3.7.10, os/as legisladores/as aprovaram a seguinte redação: “garantir o estudo do patrimônio histórico, artístico e cultural nacional,

²⁶ “A obstinação contra a população LGBT tornou-se evidente com a Medida Provisória 870/19, art. 43, que excluiu suas diretrizes destinadas à promoção dos direitos humanos das estruturas do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, comandado pela pastora Damares Alves. Diante das críticas, a ministra incluiu Secretaria Nacional de Proteção Global”. O art. 44 substituiu a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres por Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres, Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial por Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e Secretaria Nacional da Juventude por Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Confira na íntegra as alterações com a MP 870/19 acessando: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13844.htm

estadual e municipal e assim, empreender a educação patrimonial material e imaterial do povo brasileiro” (PICOS, 2015b, p. 177).

Enfim, ainda que a educação profissional de nível médio não seja objeto desta pesquisa, verificou-se nela a caça à terminologia “gênero”, ao excluir o trecho “reduzir desigualdades de gênero, de condição sexual”, na meta 11 - Educação Profissional Técnica de nível médio, alínea 3.11.13, mantendo-se: “reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei” (PICOS, 2015b, p. 188).

No que tange à violência, percebida na meta 7 da Educação Básica, no tópico 3.7.7, essa visa “garantir políticas de combate à violência na escola, valorizando a formação dos profissionais de educação para detecção dos sinais, causas, como a violência doméstica e escolar” (PICOS, 2015b, p.177). Visivelmente não há menção à violência contra estudantes LGBT.

As violências contra estudantes LGBT, reveladas em estudos de Junqueira (2009), Disque Direitos Humanos (2016), GGB (2017), o Relatório FGV-Direito (2021) e Acontece LGBT; Grupo Gay da Bahia (2021) apontam desafios para as escolas, ambiente de integração das diferenças. Para desvelar o quadro situacional das escolas municipais de Picos sobre a formação de gestores/as, no âmbito da promoção do respeito à diversidade sexual, observou-se uma avaliação negativa por parte dos/as participantes R, Q e T, ao afirmarem que não existe formação específica nessa direção.

Bem, durante esse período que eu estou como coordenadora, a gente, assim, nunca [...], de vez em quando a gente faz alguns projetos para levar para as escolas, né, tem aquele projeto de levar da Secretaria para desenvolver nas escolas. Nesse período que eu estou como coordenadora, **eu não vivenciei nenhum projeto**, a gente não fez nenhum projeto em relação a esse tema. (ENTREVISTADA R, 2020, grifos da autora).

Bom, até onde eu tenho conhecimento, **não é trabalhado dessa forma especificamente**. Acredito que o trabalho é feito de forma superficial, agregando a violência de uma forma geral, não especificamente sobre uma classe ou gênero, mais diretamente, né! As abordagens que são feitas são de uma forma bem geral, abordando qualquer tipo de violência, não especificando a classe ou o gênero que sofre a violência no âmbito da Rede Municipal. (ENTREVISTADO Q, 2020, grifos da autora).

Olha, eu vejo assim, tem se falado muito, **mas ainda não teve assim aquele trabalho diretamente do professor, da coordenação** com o professor sobre esse tema. (ENTREVISTADA T, 2020, grifos da autora).

Já o depoimento da coordenadora S, recordando um passado remoto, quando foi diretora de unidade escolar, focou em sua participação ativa num projeto de combate à violência e que teve significativa melhora, porém no contexto atual ela não conseguiu apontar nenhum projeto, o que remete às falas dos/as participantes anteriormente apresentadas.

Olha eu atuei como gestora de duas escolas, [...] fizemos uma intervenção, nesse sentido, [...] **um projeto, juntamente com os professores, envolvendo todos os funcionários da escola, né, sobre as relações humanas, sobre o combate à violência** [...]. O projeto, ele foi além da expectativa, nós trabalhamos e reduzimos, tanto em casa, como na rua, como também na escola, nós tivemos sucesso nos projetos. Enquanto rede municipal, [...] no geral, já teve um projeto aqui também, que eu acredito que tenha melhorado bastante nesse sentido de diminuir essas agressões tanto na rua, como em casa, na escola, né! [...] E teve a intervenção e assim com certeza o projeto **foi de grande valia para que todos pudessem diminuir essas agressões, xingamentos, então o próprio bullying**. Assim, tinha abrangência no geral, mas o foco era para esses estudantes que estavam sofrendo em casa, na rua! **Eles falavam bastante isso, que não aguentavam mais esse sofrimento, por conta dessa decisão deles de assumir sua sexualidade**, e aí eles chegavam à escola e conversavam com os professores, né, comigo também várias vezes, e depois que nós fizemos essa intervenção, esse projeto, nós sentimos que melhorou bastante (ENTREVISTADA S, 2020, grifos da autora).

Em suma, os/as Participantes R, Q, T, S, N e P, conforme seus depoimentos, não vivenciaram, na práxis pedagógica, trabalhos voltados à promoção do respeito e à diversidade sexual enquanto coordenadores/as pedagógicos/as.

Contudo, ressalta-se que, embora o Participante U, ainda que não tenha apontado um projeto de formação na promoção do respeito à diversidade sexual, demonstra nitidamente a valorização da questão da dignidade humana como princípio norteador das políticas educacionais, como explicitado posteriormente. Não obstante, faz uma crítica sobre o uso do termo “opção sexual”. O desafio no processo de formação de professores/as e gestores/as para trabalharem diferentes questões educacionais, a fim de preencher lacunas evidenciadas acerca do respeito à diversidade sexual, podem ser superadas em larga escala com a qualificação dos/as profissionais, tendo como foco o combate à violência contra estudantes LGBT, por exemplo.

Então, no município nós temos focado muito, né, no respeito à dignidade humana, a partir dos direitos humanos, e que engloba todas essas

questões. Nós sabemos que há uma liberdade de pensamentos, de ideias e de ser, da pessoa como é, que impera o respeito à própria dignidade da pessoa. Então em si, né, dentro da dignidade, do respeito dos direitos humanos, do direito da pessoa, como ser humano, **nós entendemos que não é uma opção**, né, essa questão da LGBT, e que precisa realmente ser trabalhado, é uma experiência muito boa nesse sentido, **porque quando se fala em opção, ninguém opta por isso ou por aquilo**, então a gente precisa trabalhar a liberdade, né, uma liberdade limitada que a pessoa tem em si, que é pautada no respeito, no acolhimento, né, e, justamente, trazendo para si a dignidade humana, respeitar a pessoa como ser humano. E os gestores [...] tem tido esse cuidado, né, de respeitar a todos, todos os alunos, e se preciso eles encaminham para algum órgão, né, que possam ajudar, um psicopedagogo, ou psicólogo, para um profissional que possa realmente ajuda-lo, né, nesse acompanhamento (ENTREVISTADO U, 2020, grifos da autora).

Nesse sentido, é oportuno problematizar que, embora o PME de Picos-PI reforce a importância de qualificação dos/as professores/as, por meio da formação em nível superior e em cursos de Pós-graduação, a fim de favorecer a melhora dos processos de ensino e aprendizagem, assim como as condições de trabalho, média salarial, plano de carreira e jornada de trabalho, o respectivo município não oferece qualificação para os/as professores/as, ficando esses/essas profissionais responsáveis pelo financiamento de sua formação continuada. Todavia, não se pode perder de vista que a política educacional precisa pautar a qualificação profissional como porta de entrada para as discussões relacionadas ao respeito às diferenças, aos negros, mulheres e homossexuais, ou seja, necessita estar ligada aos aspectos que envolvem a prática docente no dia a dia, a exemplo da violência física e verbal contra negros/as, mulheres, pobres e estudantes LGBT, pois além de ser uma exigência legal é uma questão de justiça.

A formação docente, inicial ou continuada, diante desse cenário se coloca como um terreno fértil de investimentos onde as mais variadas sementes do multiculturalismo poderiam, ao serem lançadas, contribuir para a reversão desse contexto. Contudo, há que se observar que, especificamente no que concerne a questões relativas à formação docente no campo da sexualidade, e diversidade sexual, portanto, e seu imbricamento com temáticas de gênero, existe um ativismo conservador no cenário nacional que mobiliza casas legislativas, púlpitos, governos, instâncias midiáticas e aciona pânico morais. O engajamento deliberado e pernicioso de determinados grupos se opõe à incorporação desta discussão na escola e se utiliza de diversas estratégias para isso, incluindo aí algumas cinicamente apresentadas como neutras [...] (SANTOS; SANTOS, 2019, p.156).

No tocante à questão LGBT, este estudo levantou alguns questionamentos para saber quais cursos de qualificação profissional foram adotados pela gestão nos

últimos anos para lidar com a população LGBT no ambiente escolar, diante do combate às várias formas de violação dos direitos. Um relevante debate em decorrência dessa pergunta deu-se da necessidade de analisar a resposta de uma entrevistada que envolve múltiplas determinações do fenômeno. Inicialmente, aborda a questão da qualificação profissional, voltada para lidar com a população LGBT com aparente desprezo e repulsa, ao evitar a pronúncia da terminologia LGBT, substituindo-a por: “isso aí”, “quem trabalha isso aí”, “esse problema aí”, “é uma coisa”, “essa situação aí”.

Não obstante, outro indicador deu-se no trato à questão da identidade de gênero e da orientação sexual, ao determinar como tendência. Somado a outras formas utilizadas como escolha ou opção, a entrevistada R acrescenta que “isso pode ser por causa da convivência”, como se a homossexualidade fosse uma doença contagiosa. Situações assim exigem urgência na qualificação, para aprofundar, não apenas o entendimento acerca da diferença entre os termos utilizados erroneamente, mas, sobretudo, por conta do nefasto reflexo da reprodução dessas falas à vida dos/as estudantes e da população LGBT. Por fim, a entrevistada R recorreu ao fator genético para esclarecer que a criança já nasce *gay* ou *lésbica*, ao citar um exemplo de violência verbal com as piadas na escola contra crianças LGBT.

Isso aí a gente sempre tá trabalhando. [...] Quem trabalha **isso aí**, é como eu disse, um tema que é muito gritante, não é de agora não, é de muito tempo **isso aí** [...] já tá com uns dez anos que eu estou fora da sala de aula, mas assim, sempre a gente [...], cinco anos de coordenação. Eu tive também como gestora e sempre eu vivenciei “esse tipo de problema” [...] assim que eu comecei na educação já tinha “**esse problema aí**”. [...] Ainda tem muito desrespeito ainda, discriminação, né? É muito complicado. E também é para quem tem **essa tendência aí**, eu acho que é muito difícil lidar com ela, porque a sociedade **cobra muito isso aí**. Tanto as crianças, como os adultos, tudo. É muito complicado. A gente sempre tá orientando as escolas, para esse tema [...] eu já presenciei, assim, situações, que às vezes até nós mesmos não sabemos como lidar. [...] Um dia eu estava na escola, **quando eu vi um menino fazer pouco do outro porque já tinha aquilo, desde criança, já tinha aquele jeitinho e tudo, aí chamava ele de viado e tudo, né, aí a criança começou a chorar e procurou** [...] me procurou né, aí eu fui conversar com a criança, chamei o menino que estava criticando ele, [...]fui conversar que a gente tem que ter respeito, né, todos nós **temos direitos de nossa escolha**, tem a criança ali, ela estava inocente, ela não sabia, depende da criação também de cada criança, porque isso aí não depende [...] muita gente diz que a criança [...] **é por causa da convivência**, [...] mas as vezes não. Eu acredito que isso é uma coisa que vem da pessoa, [...] **é uma genética. É genético, né?** Porque essas crianças que tem assim, o jeito, já **nasce com aquele jeitinho**, às vezes é por causa da criação e, às vezes, é genético [...] **12 anos e já tinha**

aquele jeitinho e isso é uma realidade que a gente vê nas escolas, que quando as outras crianças percebem que **a criança tem aquele jeitinho, já tem um comportamento diferente, não adianta, ali já tem a crítica**. Eles começam a criticar falando que ali vai ser um viado e aí a criança não quer aceitar. É, as piadinhas, né? Aí começa a jogar [...] as brigas, o conflito, aí entra a família, e aquilo, vira uma bagunça. Mas eu acho que a gente como professor tem que conscientizar desde cedo nossos alunos a respeitarem, né, cada um [...] porque é muito complicado. Eu acho que primeiramente o respeito é tudo na vida de nós, seres humanos [...] (ENTREVISTADA R, 2020, grifos da autora).

Ainda com relação ao questionamento relacionado à qualificação profissional para o trabalho com as questões de gênero e sexualidade, os/as participantes Q, N e T desconhecem cursos de qualificação específicos às temáticas em tela.

No momento eu não participei de nenhuma formação direcionada **para isso**. As formações que eu participei foram mais direcionadas para a área pedagógica do ensino da matemática. Infelizmente não foi disponibilizado, pelo menos para a minha pessoa, esse tipo de formação (ENTREVISTADO Q, 2020, grifos da autora).

Mulher, só nessa área, eu não conheço. Só se for projeto, assim, nas escolas. Porque as escolas também, por si, elas fazem alguns projetos e são trabalhados nas escolas (ENTREVISTADA N, 2020).

Não conheço, não! Assim, às vezes, nós temos algum assunto assim, dentro lá do componente, mas não diretamente, já mostrando que tem que ter esse respeito, que somos iguais e não sei o que, essas coisas. Eu não recordo não (ENTREVISTADA T, 2020).

A ausência de qualificação desses/as profissionais está em dissonância ao que constitui o Programa Brasil sem Homofobia, com ênfase ao item V – Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e a não discriminação por orientação sexual, o qual preconiza que se deve: “elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual; Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores/as na área da sexualidade” (BRASIL, 2004, p. 22).

Do mesmo modo, contrário ao previsto na portaria nº. 202, cláusula terceira - das atribuições do Governo Federal, que institui o Pacto Nacional de Enfrentamento à Violência LGBTfóbica, item V propõe “articular capacitações para gestores e gestoras públicas em todas as esferas do Governo; e VI - realizar articulações com os Ministérios para divulgação e fortalecimento das ações do Pacto Nacional de Enfrentamento à Violência LGBTFóbica no País” (BRASIL, 2018, p. 3-4).

Nesse sentido, caberia à administração pública desenvolver ações em consonância ao que estabelece o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, tendo em consideração a formação e capacitação de profissionais:

a) Promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores(as) sociais em direitos humanos, contemplando as áreas do PNEDH; b) oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na educação em direitos humanos, na formação inicial dos profissionais de educação e de outras áreas; c) estabelecer diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de profissionais em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino; d) incentivar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na educação em direitos humanos; e) inserir o tema dos direitos humanos como conteúdo curricular na formação de agentes sociais públicos e privados (BRASIL, 2007, p. 29).

Em meio às divergências apresentadas nas falas dos/as participantes em torno de cursos de qualificação, a pesquisa explicitou que um coordenador participou de minicurso e palestras na UFPI, com o intuito de auxiliar outros/as profissionais, pois entende ser de importância no processo de conscientização.

Sim. A gente fez, como eu já tinha falado anteriormente, através de minicursos, né! Pra que essas pessoas possam estar auxiliando-nos, coordenadores, professores e gestores nesse sentido, porque é de suma importância que a gente tenha apoio, não só da escola, mas como da sociedade, da família, para estar realizando esse tipo de palestra, minicurso, para conscientizar os alunos em relação a isso, essa violência. (ENTREVISTADO P, 2020).

Para finalizar este subitem, identificou-se, a partir do depoimento do participante U, sobre cursos de qualificação docente, que alguns projetos foram trabalhados nas escolas, de maneira geral, porém, não voltado especificamente ao tema LGBT. Explicou que as dificuldades ocorreram em decorrência da resistência das famílias e, sobretudo, o receio por conta da política de governo contra o tema LGBT nas escolas que “quer limitar o direito de o professor dar aula, de tocar em determinados assuntos e de manipular na verdade”.

Então, nós temos até um projeto, né, de realização na questão dos direitos humanos, do negro, do quilombola. Que envolve diretamente [...] esse tema LGBT, nós não desenvolvemos atividades somente a esse respeito, mas a diversidade como um todo, né, que entra a diversidade da negritude, né, do quilombola, do LGBT e várias outras. Até mesmo porque esse tema, ainda, ele precisa realmente ser trabalhado **por que existem ainda algumas pessoas, famílias, sobretudo, que não veem com bons olhos essa discussão na escola, nós sabemos que nós temos um governo**

complicado, que, como a gente falava anteriormente, quer limitar o direito do professor dar aula, de tocar em determinados assuntos e de, manipular na verdade, e a gente sabe aí que tá encaminhando para [...] que o professor ele seja um capacho no sentido de dizer apenas aquilo que lhe permitem dizer ou, inclusive [...] os livros **didáticos terem essa revisão, essa exclusão, né, desse tipo.** [...] Ninguém pode negar o ser humano, ninguém pode negar o direito do ser humano de viver como ele acha que deve viver e viver feliz. Ninguém deve negar a felicidade dos outros não. Então, assim é um desafio muito grande trazer esse tema, né, LGBT, sobretudo para dentro da escola, como esse tema, senão imbuído dentro dos direitos humanos, nessa diversidade, que envolve a diversidade religiosa, a diversidade né [...] (ENTREVISTADO U, 2020).

Ainda que o PPPU das escolas municipais de Picos-PI contemple os programas que permeiam a vida da escola como o Novo Mais Educação, Educação Conectada, O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) iterativo, o PNAIC, o Mais Alfabetização, o Transporte Escolar, O Brasil Alfabetizado, a Escola de Campo, A Escola Sustentável, Água na Escola e Formação Continuada de Professores para a superação das desigualdades, da eliminação da violência, de todas as formas de preconceitos e por uma sociedade mais justa e democrática, precisa avançar na prática a partir de ações mais objetivas e cumprir com o que defende, ou seja, “[...] envidar todos os esforços na formação de um novo perfil de cidadão: pensante, autônomo, proativo, crítico e feliz, com elevado senso de compromisso, justiça, seriedade e respeito em todas as suas ações” (PICOS, 2019, p. 16).

O desconhecimento de qualificação acerca de discussões relativas às questões de gênero e sexualidade está associado a outros fatores, além da ausência de iniciativa da própria Secretaria de Educação na promoção de discussões sobre o tema. Isso ocorre pelo receio revelado pelo participante U, em relação à reação das famílias, do próprio governo, igualmente da sociedade que, segundo ele não enxergam com bons olhos essa discussão nas escolas, revelando uma compreensão sincrética e assentada no senso comum. Enfrentar esses desafios exige coerência por parte dos professores/as, gestores/as junto aos princípios que defendem, a fim de que se assumam efetivamente a busca por uma educação de qualidade, atendimento à diversidade, gestão democrática, igualdade de direitos, solidariedade e, principalmente, a inclusão que prevê “Escola para Todos”, com respeito à diversidade (PICOS, 2019).

Para que de fato a escola supere esses desafios, deve-se atentar aos objetivos aos quais se propõem, dentre eles:

Capacitar continuamente os profissionais da educação, atendendo às demandas educacionais da qualidade do ensino. Conscientizar sobre os tipos de preconceitos e discriminação nas escolas vivenciando práticas de inclusão social que valorizem as pluralidades e as diferenças (PICOS, 2019, p. 21-22).

O Programa Brasil sem Homofobia define objetivamente na ação V- Direito à educação, uma das diretrizes elaboradas, a necessidade de fomentar formação inicial e continuada de professores/as na área da sexualidade, a formação de equipes multidisciplinares para garantir que os livros didáticos contemplem aspectos de eliminar a discriminação. Contempla, ainda, a introdução de filmes, vídeos e publicações sobre a superação da homofobia nas escolas, dentre outras formas de desenvolver práticas pedagógicas para a transformação dessa realidade de violências e preconceitos contra estudantes LGBT (BRASIL, 2004).

A construção dos espaços de qualificação de gestores/as e professores/as, parte-se inicialmente das finalidades da Educação Superior, artigo 43, contido na LDB (BRASIL, 1996a):

IV- Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
VI - Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.

Partindo desse pressuposto, levantou-se o seguinte questionamento: a gestão escolar e a universidade pública desenvolvem/desenvolveram alguma parceria no processo de construção de espaços para realização de debates/eventos como seminários acerca da violência contra os estudantes LGBTs e do respeito a diversidade sexual? De que forma?

Os/As participantes R, Q, N e T responderam objetivamente que desconhecem parcerias entre Universidades e a Secretaria Municipal de Educação acerca da violência LGBT. Contrariamente, os participantes S e P confirmaram que tiveram, mas no plano geral, ou seja, um trabalho de parceria pontual entre a Secretaria e estudantes da Universidade Federal do Piauí (UFPI) para discutir a violência e as relações humanas. Essa contradição expõe falhas no papel de ambas às instituições na promoção de debates que configuram o cotidiano escolar.

Enquanto coordenador, eu não tomei conhecimento deste tipo de atitude, para a rede num geral. A gente sabe que a Universidade, vou citar aqui a Federal, dentro de uma área mais carente aqui em Picos, seja o Parque da Exposição, lá tem sido feitas muitas atividades de extensão da Universidade dentro da escola, mas eu não sei responder se direcionado para esse tema (ENTREVISTADO Q, 2020).

Teve, nós tivemos uma formação no início do ano [...] foi recente, [...] nós tivemos essa formação que trabalhamos vários temas! Estou até com meu diploma lá [...] E um dos temas era esse, né! De combate à violência contra os estudantes. E também outros temas, relações humanas, o respeito, o amor ao próximo. Nós trabalhamos, tivemos uma formação esse ano [...] (ENTREVISTADA S, 2020).

Com certeza. No município, enquanto professor, eu inclusive já participei, pude estar recebendo tantos alunos da Federal, que trataram desse termo, com as crianças, com os estudantes, em forma de palestras, e deixaram bem à vontade para que pudessem interagir, o aluno e professor com a família, tanto com a presença da família (ENTREVISTADO P, 2020).

O entrevistado U lembrou-se de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a UFPI, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, em Picos-PI, como indicado nas falas dos/as participantes Q, R e S, mas esclareceu que foi desenvolvido um projeto pontual, o qual abordava várias questões, contudo não exclusivamente as questões de gênero e sexualidade.

Então, aconteceu um projeto junto a Universidade Federal, que está mais próxima à escola do Maria Gil, não direcionado a esta temática, né, como mencionei anteriormente, é um tema que ainda não aparece nitidamente ou muito claro dentro, porque nós ainda temos algumas barreiras para falar sobre exclusivamente o tema LGBT, mas a gente fala sobre diversidade, de raça, de [...] como um todo num contexto, né! Não tivemos da dentro da universidade um projeto específico para tratar sobre isto com a escola (ENTREVISTADO U, 2020).

A discussão em tela expõe um tímido movimento em parceria com as Universidades, a exemplo da UFPI. Ou seja, não contempla em plenitude à Meta 18 do PPPU/Picos, na qual se sinaliza como estratégia a “colaboração nas ações de redução da evasão escolar, mediante a participação de acadêmicos das áreas de Serviço Social e Pedagogia”. Defende-se a necessidade de parcerias intensas com as Universidades e outras instituições, a exemplo dos Movimentos Sociais, de maneira abrangente, expresso em projetos que contemplem os temas de gênero e sexualidade.

Certamente, as políticas educacionais de combate a essas violências, requerem a inserção de um Projeto Político-Pedagógico em cada escola,

respeitando-se sua autonomia e identidade para o trabalho com a formação de valores culturais, éticos e humanos.

5.2 Impactos das políticas educacionais de combate às violências contra os/as estudantes LGBT nas ações das unidades escolares e nos Projetos Políticos Pedagógicos

Para analisar as políticas educacionais de combate às violências contra estudantes LGBT, parte-se do princípio de que se deve reconhecer como elas são materializadas. Supõe-se, com isso, que as escolas registrem os casos para que professores/as, coordenadores/as, gestores/as e a família possam refletir sobre situações envolvendo violência física, verbal, comportamentos, indisciplina dos/as estudantes e quais as medidas viáveis a serem adotadas nesses espaços, sobretudo quando as violências perpassarem às temáticas de gênero e sexualidade.

Ao questionar os/as participantes sobre as formas de registro dos casos de violência nas escolas municipais de Picos-PI, sejam elas físicas ou psicológicas, englobando situações de preconceito e discriminação contra estudantes LGBT em função de sua orientação sexual, os/as coordenadores/as destacaram, em sua maioria, que orientam os/as gestores e professores/as nas escolas a registrarem os casos ocorridos, que pode ser em forma de ata, livro de ocorrências, relatórios e formalização de termo de compromisso entre as partes envolvidas em qualquer situação. Na sequência são ilustradas algumas falas:

É uma pergunta bem complexa, mas a gente tenta sempre estar conversando, a gente conversa, a gente traz o aluno para conversar, e sempre com a presença da família porque essa criança, ela tem que entender, [...] a criança que não aceita a diversidade, ela tem que entender que há um respeito, há o espaço de todos, então o espaço dela não pode ultrapassar o espaço da outra criança com relação a sua diversidade. [...] E a gente tem que aprender a conviver com essas diferenças. A orientação que a gente passa para os gestores de que sim, né, **que tenha uma ata para que seja feita igual uma ocorrência**, uma ocorrência escolar, porque **precisa estar registrado** o que houve, o que aconteceu e o que foi feito para que fosse resolvida aquela situação (ENTREVISTADO P, 2020, grifos da autora).

Nas escolas, a gente sempre orienta os coordenadores e a maioria das escolas, ela tem um livro, né, que chama **o livro de ocorrências**, que qualquer acontecido o professor registra, o diretor registra o acontecido, e, depois disso aí, aí chama os pais, a família, para conversar, para se entenderem, e é isso que a gente faz. É uma obrigação que todas as escolas tenham esse livro de ocorrências, para quando acontecer esse tipo de situação, registrar né, para que tenha prova do que aconteceu, por conta do Conselho Tutelar [...] (ENTREVISTADA R, 2020, grifos da autora).

Assim, graças a Deus que nas escolas que eu passei, né, teve casos assim, tipo assim, uma **piada**, né? Algum preconceito, nada que chegasse as vias de fato, era mais violência verbal. Assim, a gente tem lá, um termo de compromisso, tinha um **termo de compromisso**, a gente chamava os dois para conversar, para se respeitar né! A gente tinha casos que a gente chamou até a família para conversar! (ENTREVISTADA S, 2020, grifos da autora).

[...] Então, assim, nas escolas, eu acredito que faz parte de todos, do vigia até o zelador, ele tem que trabalhar preparando essas crianças, procurando dar melhores esclarecimentos sobre o assunto, dar mais apoio, porque é muito triste você ver pessoas sendo apedrejada, queimada, assim como a gente já viu, em função de sua sexualidade. De registro não. Nas minhas mesas, **os relatórios** que eu recebo, nas visitas que eu faço, graças a Deus, não tem nenhum registro de atos desses (ENTREVISTADA N, 2020, grifos da autora).

Tais dados trazem uma reflexão, por um lado, os Livros de Ocorrências que oportunizam o registro de situações que fogem ao inesperado dentro do espaço escolar, a exemplo das situações de violências na escola; por outro lado, há que se tomar cuidado para que não ocorra uma banalização de seu uso e que as ocorrências se tornem letras mortas. A ideia é que, a partir dos problemas identificados, a escola possa agir, coletivamente, e pensar em estratégias que desencadeiem um repensar de ações e condutas, tanto por parte dos/as estudantes, bem como de professores/as, funcionários/as e comunidade escolar.

Braga (2014, p. 49), em sua pesquisa de Mestrado, intitulada “Homofobia na escola: análise do livro de ocorrência”, realizada em escolas estaduais, de Presidente Prudente-SP, constatou que a maioria dos registros escolares estão ligados aos casos de indisciplina e de violência, sendo a primeira entendida como descumprimento das regras elaboradas numa espécie de Regimento Escolar. Regras essas que dizem respeito a não realização de atividades, faltas, atrasos, brincadeiras fora do horário e durante as aulas, bem como a utilização de palavrões de cunho sexual. No que diz respeito à noção de “violência escolar esta é percebida pelos membros das escolas estudadas como: brigas, agressões físicas, xingamentos e discussões entre alunos/as ou entre alunos/as e professores/as”.

A mesma autora ressalta que a utilização do “Livro de Ocorrência Escolar” e do “Boletim de Ocorrência” caracteriza episódios e acontecimentos que são registrados com vistas a punir os/as infratores/as. Presume-se que a escola deve trabalhar com a perspectiva de atentar-se à formação de seres humanos conscientes do seu papel dentro da sociedade e que, no caso das violências

associadas às questões de gênero e sexualidade, a exemplo da população LGBT, mais do que focar numa visão punitiva, desenvolva-se uma visão conscientizadora sobre tal processo.

Embora o foco de Marcos Vinicius Francisco e Renata Maria Coimbra Libório (2015, p.17) não tenha sido a população LGBT, mas sim, o *bullying* escolar, uma das violências mais visibilizadas nas escolas, nas últimas décadas do século XX, eles enfatizam um aspecto importante acerca dos Programas de Combate às Violências nas escolas, qual seja, “promover o seu enfrentamento com a participação de todos os envolvidos da comunidade educativa”. Conferindo ênfase aos aspectos sociais e culturais que são responsáveis pela produção das distintas formas de violência, toda a comunidade escolar deverá buscar formas para o seu enfrentamento, a fim de romper com perspectivas que tratam o fenômeno apenas como se fosse decorrente de uma relação imediata entre vítimas e agressores/as.

Os autores indicam, por exemplo, a necessidade de criação de canais de comunicação para os/as alunos/as, a realização de entrevistas/aplicação, de questionários a fim de se mapear a percepção dos agentes da comunidade escolar, a organização de assembleias coletivas, reuniões periódicas com as turmas, dramatizações e palestras, tendo como embasamento o conhecimento científico, filosófico e artístico (FRANCISCO; LIBÓRIO, 2015). Tais iniciativas possibilitarão maior interação entre os/as envolvidos/as no processo educativo, além de aproximar as famílias e a escola para juntas refletirem os problemas e desenvolverem ações de conscientização sobre os direitos de cada pessoa, seja ela gorda, magra, preta, *gay*, lésbica associado a um movimento mais amplo que anseia a transformação do sistema de relações econômico-sociais.

Os/As coordenadores responsáveis por conduzir as políticas educacionais nas escolas municipais de Picos-PI precisam rever conceitos, desenvolver projetos e implementar um conjunto de ações em todas as escolas no combate às diversas formas de violências, sejam elas verbais, físicas, jurídicas ou institucionais, em defesa da liberdade, da tolerância e da justiça social, favorecendo todos/as os/as estudantes, inclusive as pessoas LGBT, já que os dados apresentados revelaram que, diretamente, a Secretaria de Educação não desenvolveu projetos nessa área.

Após esses apontamentos, torna-se importante resgatar a fala do Participante U, ao apontar que a questão LGBT não é tão valorizada quanto outros tipos de violências e que, por isso, é fundamental a visibilidade acerca do tema.

Não, na verdade existe a tomada de decisão no sentido de levar ao acompanhamento! Primeiro dizer que não houve casos aos extremos aqui no município, nas escolas municipais. Mas, como professor do estado, como celetista que fui, em 2014 [...] a partir de 2014, a gente percebe que não é tão valorizado quanto estupro, quanto à violência feminina ou como tal. Então requer realmente essa discussão para que seja valorizado tal qual. Ou tanto quanto a esse respeito (PARTICIPANTE U, 2020).

A naturalização das formas de violência com a população LGBT parece não incomodar tanto a sociedade, pois os dados apresentados por Ventimiglia e Menezes (2020), pelo relatório do GGB (2017), pelo relatório da FGV (2020) e pelos mais recentes dados publicados no cenário de pandemia do coronavírus pelo Observatório de Mortes Violentas de LGBTI+, no Brasil (2020) e pelos grupos ACONTECE LGBTI+ e o GGB (2021), apontam para um derramamento de sangue que não para de cessar, como salientado em outro momento nesta dissertação.

Partindo dessa realidade, esta pesquisa buscou conhecer, ainda, quais as estratégias adotadas em casos de estudantes serem vítimas de violência decorrente de sua orientação sexual, descobrindo-se por meio das falas dos/as Participantes P, R, Q, N e U que o mais comum são os encaminhamentos ao Conselho Tutelar, Pedagogos/as, Psicopedagogos/as, Psicossocial e à Justiça. Por outro lado, a participante S acredita que o diálogo é o melhor instrumento, como também a elaboração de Projetos de intervenção nas escolas, envolvendo a família. Finalmente a participante T, que deixou de mencionar as estratégias, porém fez conexão com o universo da dança para enfatizar que é preciso “elogiar quem tem mais jeito”, “respeitar quem gosta de outra modalidade esportiva”.

Sim, [...] no primeiro momento conversa, né, com a família, com o aluno, mas às vezes a gente leva até o **Conselho Tutelar**, né, aos órgãos responsáveis para que eles tenham sim conhecimento, porque, como a gente já citou anteriormente, a escola, ela é o que, ela é um direito, mas ela é um dever da família, do Estado, né, então a gente tem que estar sempre em união com todos, com Estado, com a família e com a escola (ENTREVISTADO P, 2020, grifos da autora).

Não, nós aqui na Secretaria, nós temos as **Pedagogas** que podem conversar, orientar a criança que se encontra nessa situação. [...] Para estar orientando, porque às vezes a pessoa só tem aquele jeitinho [...] isso acontece, às vezes na escola, aqui nós temos três psicopedagogas, né, aí eles vão fazer a consulta na escola e também aqui, de vez em quando, dependendo do caso, né, aí eles consultam aqui também na Secretaria. Tem um espaço, aí ela atende direitinho, e assim vai orientando as crianças e a família, porque muitas vezes a família também não aceita a criança, [...] e também não acredita, aí conversa e vai se conscientizando e vai aceitando! (ENTREVISTADA R, 2020, grifos da autora).

Bom, de início, como não houve, é até complicado falar qual a medida a ser adotada. Mas, a medida é buscar realmente junto à **justiça**, as providências, o primeiro passo é esse [...] **O ideal seria trabalhar com políticas voltadas para a prevenção, para sensibilizar.** [...] Hoje, a gente vê aí nos noticiários tanto o LGBT quanto o negro, ele sofre extremo preconceito junto à sociedade, a gente sabe que quando se fala na questão do esporte ou de outras categorias em evidência [...], mas é importante se trabalhar com sensibilização para que coisas pequenas não se tornem maiores (ENTREVISTADO Q, 2020, grifos da autora).

Nas escolas que eu passei como gestora, como professora, como coordenadora, não tem nenhum caso assim, um caso grave, graças a Deus todos eram contornados com uma **conversa**, com o Termo de Compromisso [...] Tem um **livro de ata, tem um projeto.** Diante do que aconteceu [...] e também a gente recebia também não era nem tanto na escola, era o que eles passavam na rua e na família. Eles contavam como eram tratados até na própria casa deles, que os pais não aceitavam, essa orientação deles. Não aceitavam a sexualidade deles, que eles tinham escolhido. E, assim, muitas vezes, eles chegavam e conversavam com a gente e foi daí que a gente achou a necessidade de fazer um projeto (ENTREVISTADA S, 2020, grifos da autora).

É como eu te disse mesmo, só **através de conversas** mesmo, de **reuniões**. Por exemplo, se na escola acontece, procura aqui, vai o **psicopedagogo**, vai uma pessoa que entenda melhor, faz uma reunião, chama todo mundo, de maneira mais sutil [...] (ENTREVISTADA N, 2020, grifos da autora).

Hoje nós já trabalhamos com universo que trata da dança, **a gente já fala que fulano trabalha melhor, tem mais, assim**, então vai [...] já até **elogia, porque tem mais jeito**, para levar lá para frente porque ele captou melhor essa parte. E [...], mas, no esporte, tem aquele que não é muito para bola, então a gente já respeita. Não, ele não gosta, deixa. Então é mais ou menos assim (ENTREVISTADA T, 2020, grifos da participante).

Primeiro o acompanhamento, né! À própria pessoa, **psicossocial**, o **encaminhamento** né [...] E tomar as medidas protetivas e as medidas legais cabíveis: **conselho tutelar**, acionar a **justiça**, para prevalecer o direito da Constituição Federal, que todo mundo tem o direito de ser resguardado dos seus direitos [...] (ENTREVISTADO U, 2020, grifos da autora).

Nesse contexto de estratégias observadas na fala dos/as participantes, tem-se que reconhecer que falta ao Sistema de Ensino elaborar um conjunto de ações que deem suporte aos/às coordenadores/as aos/às professores/as, bem como a todos/as os/as envolvidos/as no ambiente educativo, como estabelece o item V – Direito à Educação, do Programa Brasil sem Homofobia em sua primeira diretriz, a qual sinaliza: “Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual” (BRASIL, 2004, p. 22). Lamentavelmente, o PME de Picos-PI não faz nenhuma referência às estratégias a serem adotadas, respeitando-se esse princípio norteador.

Ventimiglia e Menezes (2020) apontam estratégias de enfrentamento às violências no ambiente escolar, envolvendo os diferentes segmentos da escola e da sociedade, a partir do Manual de Defesa contra a Censura nas Escolas, as quais podem impedir ou mesmo conter os avanços relacionados à violência contra os/as estudantes LGBT. Destaca-se a importância de mobilizar os próprios aliados da comunidade escolar, sindicatos, Movimentos Sociais Organizados, entidades de defesa dos Direitos Humanos, a imprensa, defensores jurídicos, ampliando, assim, o debate e saindo da esfera individual para o coletivo. Por conseguinte, deve-se preparar abaixo-assinados, divulgar casos em redes sociais, veicular matérias sobre moralidade e integridade, discutir temáticas, incluir temas transversais, mapear tipos de conflitos para facilitar o enfrentamento. Outras estratégias apontadas dizem respeito à necessidade de estreitar os laços entre a família e a escola a partir do diálogo como tentativa de resolver conflitos, aspecto este também reforçado no PPPU/PICOS (2019, p.20), o qual estabelece como meta: “trabalhar em parceria com a família, para atingirmos uma educação completa”.

Nesse sentido, defende-se que o Sistema de Ensino deve organizar políticas que orientem as escolas, a exemplo do texto aprovado na II Conferência LGBT, em 2011, a qual institui na diretriz 4- Sistemas de Justiça, Segurança Pública e Combate à Violência, que procura:

Ampliar e monitorar ações de combate a homofobia e a inserção da temática LGBT de forma transversalizada nas disciplinas das matrizes curriculares e a criação da disciplina de combate à violência a população LGBT, na capacitação e formação continuada dos agentes do sistema de segurança pública, do sistema de justiça, do sistema penitenciário e da rede sócio-assistencial. Dialogando com o movimento LGBT e com integrantes da RENOSP-LGBT (Rede Nacional de Operadores de Segurança Pública LGBT). Essa transversalização deverá ser observada nas disciplinas que tratam da abordagem, com especial atenção a população de travestis e transexuais masculinos e femininos no Plano Nacional de Segurança Pública (BRASIL, 2011, p. 119).

O tema da violência na escola remete a outro questionamento feito aos participantes: Como o Projeto Político-Pedagógico da escola define e assume as Diretrizes Educacionais no combate à violência contra estudantes LGBT? Ao observar as respostas dos/as participantes R, Q e T, os/as quais demonstraram desconhecimento acerca de diretrizes no PPPU voltadas ao debate específico LGBT dada à falta de lembrança, fica explícita a prática do engavetamento e da colcha de retalhos durante sua produção.

Nesse mesmo debate, a pesquisa aponta que o Participante P coloca em xeque as diretrizes do PPPU, em razão de falhas na sua efetividade, pois as escolas já deveriam ter avançado nessas discussões. Já as participantes N e S admitem a contemplação de diretrizes em seus projetos pedagógicos, todavia sem apontar maiores detalhes. Enquanto o participante O, além de considerar mínimo, lembra-se da intimidação que a diretora lhes impunha a respeito do tema ao alertar: “cuidado com algumas coisas, para não ferir a Lei Municipal”. Para concluir, o participante U respondeu taxativamente que não há diretrizes no PPPU direcionadas, especificamente, para estudantes LGBT.

O PPP da escola deveria dar uma melhorada nesse sentido. Lá no PPP tem lá uma parte que defende também, tem a lei, agora eu não recordo, mas tem, que tem no é [...] o PPP com a pandemia teve que reformular um pouco de acordo com a BNCC, né, que a gente teve que reformular, e na BNCC tem também essa parte, né, que fala que a gente tem que respeitar e tudo, respeitar tanto não só o LGBT, como também a parte de racismo [...] É como eu falei, agora o Plano Municipal de Educação está sendo cobrado mesmo, e todas as escolas tem que ter, porque as vezes a gente chegava numa escola e o PPP estava dentro da gaveta [...] (ENTREVISTADA R, 2020).

Nesse caso também não tenho nem como responder, porque a questão do Projeto Político-Pedagógico, no geral, foi construída recentemente [...] como dizer, cada coordenador participou [...], fizemos a colcha de retalhos, no final construímos. E algumas partes eu não me aprofundei, aí pra eu falar sobre isso eu poderia estar omitindo ou deixando de citar algumas coisas que contemplem (ENTREVISTADO Q, 2020).

É procurar envolver as crianças, o máximo possível sem discriminação. LGBT, eu não sei de nada, trabalhando assim não! (ENTREVISTADA T, 2020).

Ainda é uma parte falha, [...], mas deve ser posta em xeque porque é de suma importância a realidade hoje em Picos, no Brasil e no mundo, na verdade, né! [...] O PPP da escola deveria dar uma melhorada nesse sentido (ENTREVISTADO P, 2020).

Tem. Eu acredito que cada escola tem em seu Projeto Pedagógico, tem que constar alguma coisa, alguma diretriz nesse sentido, não pode deixar passar despercebido (ENTREVISTADA N, 2020).

Tem, tem sim. No Projeto Político-Pedagógico da escola em que eu atuava tinha lá, como tinha um projeto para a gente realizar esse projeto, e também no que nós estamos aqui. Geralmente, de dois em dois anos, a gente tá reformulando, até antes a gente sempre tá orientando, tanto os professores, diretores, nessa questão de colocar [...] esse tema nos projetos, para ser trabalhados nas escolas. (ENTREVISTADA S, 2020, grifos da autora).

[...] A escola que eu estava, [...] que eu não me via como coordenador, porque eu não tinha uma portaria, era uma questão de estar fazendo um trabalho mais focado naquela escola. [...] O **PPP contempla, acho que minimamente**, dá para se acrescentar alguma coisa, precisa ser melhor

discutido no ano de 2020 [...]. A diretora era uma das que pedia **cuidado com algumas coisas, para não ferir a Lei Municipal** [...]. E este ano nada disso praticamente foi mexido, o que foi mexido foi para acrescentar a história das aulas remotas (ENTREVISTADO O, 2020, grifos da autora).

[...] Como eu falei anteriormente, não tem [...], direcionado especificamente ao público LGBT, mas sim à diversidade como um todo, que envolve o negro, envolve o quilombola, envolve o LGBT, que envolve a pessoa com deficiência, a pessoa deficiente, no geral. (ENTREVISTADO U, 2020).

Estas falas revelam o quanto o tema carece de maior visibilidade nos PPP das escolas de Picos-PI, bem como as que interseccionem as questões de gênero e sexualidade, a fim de subsidiar a construção coletiva dos referidos PPP. Como já destacado, a realidade política de Picos-PI tem imposto outra lógica, a exemplo da retirada das discussões de gênero no Plano Municipal de Educação (PICOS 2015b), consequentemente refletindo nos PPPU (2019).

O PPPU (PICOS, 2019, p. 18) traz à tona os princípios norteadores dos componentes curriculares de maneira abrangente, ao mencionar a igualdade de direitos, a solidariedade, a identidade coletiva e o princípio da inclusão, na busca por uma “Escola para Todos”, levando-se em consideração a diversidade. O discurso governamental ainda enfatiza que “os valores existentes nesse tipo de escola são a liberdade, a tolerância e a sabedoria”.

O participante P relata que, durante a pandemia, estavam trabalhando as mudanças da BNCC no PPP. O que se nota, até o presente é que as diretrizes do PPPU dentre seus 19 (dezenove) objetivos, apresenta um que trata de conscientizar sobre os tipos de preconceito e discriminação nas escolas, contudo em nenhuma das 21 (vinte e uma) metas e estratégias descrevem como isso deve ser feito. No que tange à organização curricular e metodologias para as áreas, componentes e etapas da Educação Básica, não é possível identificar políticas voltadas para a questão de gênero, da diversidade sexual, do combate à violência LGBT.

Pode-se verificar no PPPU (PICOS, 2019, p. 55), no que se refere ao Componente Curricular de Língua Portuguesa, que trata das 10 (dez) competências específicas, a 6ª (sexta) reflete a possibilidade do docente “analisar informações, argumentos e opiniões em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais”.

Ao analisar como as escolas tratam das questões relacionadas às violências ligadas ao gênero e à sexualidade em articulação com as famílias, é importante explicitar algumas falas para ilustrar esse processo.

A relação família/escola tem sido um tema recorrente nos principais encontros de professores/as, diretores/as e coordenadores/as pedagógicos/as, na universidade e nos espaços educativos, em vista da ausência dos pais/mães no acompanhamento da vida escolar de seu/sua filho/a. Quando a questão é sobre sexualidade, a situação é ainda mais complexa, pois “o ato de assumirem-se homossexuais dentro do ambiente familiar tende a desencadear as mais terríveis violências, sejam elas de ordem psicológica, física ou moral” (SANTOS; GODOY, 2019, p. 49).

Nos depoimentos dos/as participantes, é perceptível que eles/as encontram dificuldades em abordar os temas relativos ao gênero e à sexualidade junto às famílias, focalizando, assim, outras áreas.

É assim, a questão da escola, como eu tinha falado anteriormente, ela só caminha se a gente tiver a união com a família, e às vezes a gente sente a **dificuldade da família de aceitar, de trabalhar esse tema** [...]. Mas a gente faz, **a gente tenta**, da melhor maneira, porque também existe aquela violência familiar, onde **a família tem esse preconceito e tal**. Muitas vezes gera violência, já sai da família e a gente não quer que nem permaneça na família e muito menos entre na escola (ENTREVISTADO P, 2020, grifos da autora).

É como eu falei, é assim muito complicado isso aí. A gente sempre tenta conversar com as famílias! **Quando acontece algum problema, alguma discriminação, algum preconceito, a gente chama a família pra escola e conversa**, e [...] **a gente tenta** o máximo, fazer com que a família, as famílias de ambas as partes se entendam, para poder acontecer o respeito [...] (ENTREVISTADA R, 2020, grifos da autora).

Também com relação ao que acontece **no relacionamento escola-família, eu não tenho conhecimento de como é feito. Não tem assim um protocolo para ser desenvolvido nas escolas de forma geral**. [...] Esse tipo de relacionamento é de escola para escola, [...], mas **não existe um protocolo** para se dizer que se segue uma determinada orientação para isso (ENTREVISTADO Q, 2020, grifos da autora).

[...] Mensalmente tem reunião com os pais. E assim, a gente sempre traz palestrantes. Por exemplo, o mês das mães a gente traz um médico para falar do câncer da mama [...] O mês da criança, o mês [...], então a gente sempre tá trabalhando [...]. E também já convidamos vários palestrantes. Aqui nós temos o coordenador Benevaldo que já fez **várias palestras sobre diversos temas, inclusive já falou também do tema em estudo** [...] (ENTREVISTADA S, 2020, grifos da autora).

[...] Quando a criança afetou o outro gravemente, [...] **geralmente são chamadas as duas famílias para conversar**. Mas quando é só a ofensa

verbal, que resolve ali mesmo, não chama não (ENTREVISTADA T, 2020, grifos da autora).

Na concepção de Santos e Godoy (2019), a falta de formação dos/as professores/as, de maneira específica, ou devido aos seus próprios preconceitos, contribui para que eles/as rejeitem abordar o tema em sala de aula. Portanto, o problema não é responsabilidade exclusiva das escolas, mas, notadamente, da formação precária de professores/as no Brasil, a qual não oportuniza o aprofundamento teórico de cunho filosófico e sociológico acerca de temas como os que aqui são problematizados.

Infelizmente, impera uma formação aligeirada e destituída de aprofundamento histórico em relação aos motivos que ocasionam a emergência de tantas problemáticas sociais na atual conjuntura, acrescido da ausência de leituras que favoreçam a efetivação de uma práxis pedagógica permeada por intencionalidades mais amplas.

Em linhas gerais, percebe-se ações distintas conforme os/as participantes P, R e T sinalizaram que o mais comum é chamar os pais e/ou responsáveis dos/as envolvidos/as em casos de violências. Nesse sentido, embora os/as participantes não tenham mencionado, o PPPU de Picos-PI sinaliza que trabalhar em parceria com a família é indispensável para se pensar nos processos educacionais.

Inclusive, enquanto a 6ª (sexta) meta reforça como estratégia “instituir os conselhos de classe nas escolas a partir de 2020”, aponta para importância de se realizar palestras, oficinas e organizar reuniões “envolvendo equipes pedagógicas, conselhos escolares e representantes da família e dos alunos” (PICOS, 2019, p.23).

Nesse sentido, ao se pensar no envolvimento das famílias, há que se superar uma interação passiva com as escolas, inclusive orientando-as para que superem concepções tradicionais do que seja uma família.

Revisando o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT (BRASIL, 2009), há a ênfase na necessidade de “ampliação dos conceitos de família, de modo a contemplar os arranjos familiares LGBT e assegurar a inclusão do recorte de orientação sexual e identidade de gênero, observando a questão étnico-racial, nos programas sociais do Governo Federal”, bem como a “Inserção da temática LGBT no sistema de educação básica e superior, sob abordagem que

promova o respeito e o reconhecimento da diversidade da orientação sexual e identidade de gênero” (BRASIL, 2009, p.15).

Por fim, quando perguntado aos/às participantes se poderiam descrever alguma ação coletiva desenvolvida pelas escolas, no que tange às temáticas relacionadas à população LGBT e como foram mobilizadas, constatou-se que:

[...] A gente já fez uma palestra acerca disso, por conta de a gente perceber que na família também tem aquele certo preconceito, com o filho, quando tem uma orientação diferenciada, e a gente realiza assim, palestras, e se for preciso a gente até faz conversas, né? De forma individual, com o aluno, a família, tentando mostrar que o caminho não é a violência, então a gente tá sempre tentando mostrar, tentando fazer dessa forma escola-família. (ENTREVISTADO P, 2020).

Não, [...] esses cinco anos que eu estou aqui a gente só trabalha [...] nas escolas individuais. Nós não fizemos nenhum projeto [...] coletivo [...], mas a gente sempre orienta uma ação, orienta para que eles façam esse tipo de orientação com os alunos para que haja o respeito [...] (ENTREVISTADA R, 2020).

No geral, o que se prega na rede municipal é a paz. A paz no caso é o respeito de aluno para aluno, de aluno para professor, de professor para aluno, de funcionários no geral. [...] A gente tem várias atividades que são feitas, mesmo em competições como gincanas, olimpíadas, concursos de redações, se prima pelo respeito. Não é uma competição em que se disputa quem é o melhor, mas onde se mostra os potenciais que cada um tem [...] (ENTREVISTADO Q, 2020).

Sim, nós tivemos nas escolas que eu atuava palestras, palestrantes falando sobre o tema, nós tivemos um projeto em parceria, como eu falei, com as estagiárias da Universidade, eu não me recordo se foi Federal ou Estadual, mas tivemos esse projeto, e foi um projeto que teve êxito, que era amor ao próximo, respeito ao próximo, respeito ao que ele escolheu, a sexualidade dele, a orientação dele sexual [...]. Nós tivemos projetos da própria escola mesmo, nós elaboramos projetos que estavam inseridos no PPP. Eu acredito que toda a escola trabalhou esse tema, até porque nós estamos vivendo uma era que a gente tem que aceitar a orientação do próximo [...] (ENTREVISTADA S, 2020).

Eu não sei se tem essas ações, agora eu acho que deve ter, deve acontecer palestras, desde cedo, desde cedo mesmo, como eu já assisti a vários, nesse sentido de falar o que é violência, o que é assédio, o que é carinho, né, com o outro. Independentemente de ser, principalmente se é criança, se é LGBT, se faz parte do LGBT (ENTREVISTADA T, 2020).

Houve trabalho no sentido da inclusão da pessoa com deficiência, da violência sexual, no conjunto como todo, no combate ao suicídio também, houve esse trabalho nas escolas, e houve também um acompanhamento no sentido do trabalho infantil, que se tem trabalhado no sentido da valorização do ser humano e também da prevenção no geral, tanto homens e mulheres, ou bissexuais, ou transexuais, no sentido de valorizar o trabalho em si, enquanto professores, enquanto gestores, mas também trazendo essa importância de discussão para os alunos (ENTREVISTADO U, 2020).

Essas falas revelam uma falta de alinhamento entre os/as coordenadores/as pedagógicos/as, revelando como se não houvesse diálogo coletivo em torno de questões convergentes e divergentes que retratem as escolas. As palestras com temas sugestivos e importantes, os trabalhos individuais e as atividades, como gincanas, olimpíadas, redações, parecem desconectadas das problemáticas de gênero e sexualidade, por exemplo. Essa realidade confirma a falta de interação entre esses/as profissionais da educação, provavelmente em decorrência da correria e das inúmeras atribuições designadas a eles/as, conseqüentemente abalados/as pelo cansaço ou pelas duplas jornadas e contratos precários, como sinalizado no Quadro 02 desta dissertação, acerca do perfil dos/as participantes.

É comum, no discurso dominante, a reprodução de palavras e frases de efeito para endossar o pensamento dominante, como observado durante as entrevistas realizadas, sendo que as palavras “respeito” e “violência” apareceram como uma espécie de jargão, visto que em todas as falas dos/as participantes as repetiam forjando uma ideia de que todos realmente trabalhavam em defesa do respeito e contra a violência, embora sem conseguirem explicitar como ocorria este tipo de trabalho com estas questões. “Precisamente, um dos grandes desafios postos é o de explicitar o que o discurso dominante esconde sob sua aparência de verdade” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 90).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexidade que envolveu os caminhos desta pesquisa partiu do sentimento de indignação narrado no início deste trabalho, mas que não é suficiente para traduzir todas as vivências ao lado de *gays*, lésbicas, negros/as, brancos/as, pobres, mulheres vítimas de espancamentos, xingamentos, agressões físicas e assassinatos. Esta pesquisa, portanto, não se esgota com os resultados apresentados, ao contrário esses revelam que há muito para ser investigado no combate à violência contra estudantes LGBT nas escolas municipais de Picos-PI.

Realizar esta pesquisa que perpassa as temáticas de gênero e sexualidade nas escolas permitiu compreender como o debate sobre homofobia, patriarcado, machismo, violência contra as mulheres e a opressão contra as sexualidades tem sido alvo na defesa pela promulgação de políticas públicas que superem tais dimensões. Outras concepções teóricas articuladas com as identidades históricas do movimento LGBT no Brasil, a movimentação dos/as ativistas, artistas, intelectuais nas últimas quatro décadas, possibilitou conhecer os embates políticos, as forças opressoras, as disputas e as realidades econômicas, culturais e sociais de cada contexto.

Além das concepções teóricas que favoreceram a análise dos movimentos sociais, nesta pesquisa, realizou-se um levantamento documental, considerando leis, atas, emendas, projetos e Plano Municipal relacionados às questões educacionais com foco na população LGBT. Essa trajetória gerou diferentes análises de contextos, além de revelar os espaços de poder de grupos antagônicos. Por fim, realizou-se entrevistas com coordenadores/as pedagógicas/as. Nessa perspectiva, propôs-se como objetivo identificar e analisar as políticas educacionais de combate às violências contra os/as estudantes LGBT nas Escolas Municipais de Ensino em Picos-PI.

A partir desses pressupostos, chegou-se à constatação de que não há políticas de formação de professores/as e gestores/as como forma de combater as violências contra estudantes LGBT nas escolas municipais de Picos-PI. A formação de professores/as e gestores/as, embora prevista no Programa Brasil Sem Homofobia, no Plano Plurianual, que versa sobre a obrigatoriedade de se criar uma cultura universal dos direitos humanos, de respeito, tolerância e valorização da

diversidade, assim como nas políticas difundidas no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, que orientam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2007, permanece como um direito negado.

Outra constatação desta pesquisa foi a de que as decisões conservadoras e reacionárias de representantes políticos do município, em tela, pautadas a partir dos reclamos de segmentos religiosos e obscurantistas, culminaram na desconstrução do Plano Municipal de Educação de Picos (PICOS, 2015a). Foram excluídos os conceitos de gênero (metas 2, 11 e 14), de diversidade (meta 8); os termos “negros”, “quilombolas”, “ciganos” e “populações de terreiros” (meta 12); além da menção à educação com foco nas relações étnico-raciais em gênero e sexualidade e para estudos de história e cultura afro-brasileira e africana.

O Plano Municipal de Educação de Picos (PICOS, 2015a) que deveria ser compreendido com um importante papel na formulação de políticas públicas, respeitando-se a transversalidade do tema, necessário para a Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT e a transformação da realidade, trabalhou para cumprir os ideais de fundamentalistas e conservadores/as obcecados pela perseguição a uma pretensa ideologia de gênero que eles/as idealizaram em suas mentes.

Outra decisão observada, além da retirada dos conceitos de diversidade e gênero, trata-se da Lei nº. 2.882/2018, que proíbe a realização de atividades pedagógicas com vistas à reprodução de questões de gênero na matriz curricular da rede pública e privada de Picos-PI. O impacto pôde ser averiguado nas falas dos/as participantes, ao admitirem que, das formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação, em nenhuma delas foram contempladas as temáticas de gênero e sexualidade, bem como o combate às violências contra a população LGBT. Não obstante, observou-se que os raros projetos executados nas escolas versaram sobre temas mais amplos.

É salutar esclarecer que a obliteração destas temáticas nas Políticas Municipais de Picos-PI não deve passar despercebida pela categoria, menos ainda pelas entidades que os/as representam, para que possam pressionar e se posicionar quanto às reformulações necessárias destas políticas, a fim de conferir suporte aos/as coordenadores/as pedagógicos, professores/as e gestores/as. Deve-se romper esse silêncio e sair dessa inércia, até porque o pensamento dominante

reconhece o perigo de formação em massa de professores/as, maior categoria de profissionais desse país.

Ainda é oportuno frisar que este estudo identificou que os/as coordenadores/as pedagógicos/as orientam os/as professores/as e gestores/as das escolas de diferentes maneiras, com relação às formas de como registrar os tipos de violências nas escolas, utilizando-se de atas, relatórios, termo de compromisso e livros de ocorrência. Esse dado revelou que são diretrizes mais individuais, reforçadas a partir das concepções de cada coordenador/a, mediante as brincadeiras, grosserias, piadas, xingamentos, sem, contudo, levar ao conhecimento da família, exceto quando as agressões ganham a dimensão física, considerada o ápice. A condução desses registros desordenados, sem uma política coordenada, precisa chegar ao conhecimento dos/as responsáveis, posteriormente discutido em reuniões e encontros formativos com alunos/as, professores/as e demais membros da comunidade escolar.

Revelou-se, ainda, que, das estratégias adotadas pelos/as participantes desta pesquisa em relação às violências praticadas é, comum alguns encaminhamentos junto ao Conselho Tutelar, ao Pedagogo, Justiça e Psicossocial.

Dados os resultados obtidos, identificou-se uma lacuna na condução das políticas de formação de coordenadores/as pedagógicos/as e professores/as das escolas municipais, necessárias não somente para o uso de estratégias como mencionadas anteriormente, mas, principalmente para uma formação como foco na reflexão sobre suas posições, para rever posturas mediante questões de gênero e sexualidade nas escolas. É necessário adotar práticas que tomem como ponto de partida a formação do sujeito humano, sensível às distintas formas de discriminação e violência, a exemplo da homofobia sofrida por estudantes LGBT, foco desta dissertação.

Tem-se clareza de que apenas os/os coordenadores/as e professores/as intervindo pontualmente em uma situação ou outra de violência, não serão capazes de responder às demandas postas diante do combate à violência contra estudantes LGBT. Para tanto, faz-se urgente a retomada da discussão do Plano Municipal de Educação, do Projeto Político Pedagógico Unificado das escolas, de tal forma que possam reverberar em ações mais densas e consistentes, inclusive nos Projetos Político-Pedagógicos individuais de cada uma das unidades escolares, com vistas à

desconstrução das formas de disseminação de preconceitos alicerçados em concepções heteronormativas, machistas e homofóbicas, por exemplo.

No que se refere às dificuldades atinentes à concretização desta investigação, aponta-se o tempo para a sua realização em nível de Mestrado, período de 24 (vinte e quatro) meses, sobretudo neste contexto de Pandemia de Covid-19, diante do atendimento limitado em horas e momentos específicos e das restrições de isolamento físico, a fim de realizar entrevistas semiestruturadas, bem como na obtenção de documentos educacionais distribuídos na Câmara de Vereadores/as e na Secretaria Municipal de Educação.

Salienta-se, ainda, a necessidade de mais aprofundamentos acerca do tema, bem como a realização de estudos que contemplem a perspectiva de outros atores sociais, tais como os/as professores/as, estudantes, funcionários/as das unidades escolares e responsáveis pelas crianças e adolescentes.

Por fim, não se pode perder de vista a necessidade dos estudos que apresentam como foco as questões de gênero e sexualidade, a exemplo dos que têm como base teórica e epistemológica o método do materialismo histórico-dialético. Há que se assegurar a interseccionalidade com o conceito de classe social, bem como a busca constante pela transformação das relações sociais e econômicas, as quais incidem diretamente na materialização de distintas formas de violência e opressão na atualidade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como políticas públicas**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ACONTECE ARTE E POLITICA LGBTI+; GRUPO GAY DA BAHIA. Observatório de Mortes Violentas de LGBTI+ no Brasil: Relatório. Florianópolis: Editora Acontece Arte e Política LGBTI+, 2021. Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2021/05/observatorio-de-mortes-violentas-de-lgbti-no-brasil-relatorio-2020.-acontece-lgbti-e-ggb.pdf> . Acesso em: 17 de jun.2021.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2015.

BORTOLETTO, Guilherme Engelman. **LGBTQIA+**: identidade e alteridade na comunidade. 2019. Especialização (Gestão de Produção Cultural) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

BRAGA, Keith Daiani da Silva. Homofobia na Escola: análise do livro de ocorrência na escola. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/15261>. Acesso em: 4 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei 9.394 de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 4 jun. 2018.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Programa nacional de direitos humanos I**. Brasília: SEDH, 1996b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: UNESCO, 2007.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Anais da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais-GLBT**.

Direitos humanos e políticas públicas: o caminho para garantir a cidadania GLBT. Brasília, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/old/cncd-lgbt/conferencias/anais-1a-conferencia-nacional-lgbt-2>. Acesso: 26 maio. 2020.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direito Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Brasília: SEDH, 2009.

BRASIL. Secretaria Nacional de Promoção e Defesa de Direitos Humanos. **Relatório de Monitoramento do Plano Nacional de Promoção à Cidadania e Direitos Humanos de LGBT**, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Anais da 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – LGBT**. Brasília: SEDH, 2011.

BRASIL. Casa Civil. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Casa Civil da PR/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2014.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Portaria nº 202**. Institui o Pacto Nacional de Enfrentamento à Violência LGBTfóbica. Brasília: 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/lgbt/portaria-no-202-2018-institui-o-pacto-nacional-de-enfrentamento-a-violencia-lgbtfobica/view>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Ed. Civilização brasileira, Rio de Janeiro, 2019.

CAETANO, Marcio; NASCIMENTO, Claudio; RODRIGUES, Alexsandro. Do caos re-emerge a força: AIDS e mobilização LGBT. *In*: GREEN, James N; QUINALHA, Renan; CAETANO, Marcio; FERNANDES, Marisa (orgs). **História do Movimento LGBT no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Almeida, 2018. p. 91-120.

CÂMARA, Cristina. Pecado, doença e direitos: a atualidade da agenda do grupo Triângulo Rosa. *In*: GREEN, James N; QUINALHA, Renan; CAETANO, Marcio; FERNANDES, Marisa (orgs). **História do movimento LGBT no Brasil**. São Paulo: Almeida, 2018, p. 193-209.

CAMARGO, Moacir Lopes. O surgimento da Parada LGBT no Brasil. *In*: GREEN, James N; QUINALHA, Renan; CAETANO, Marcio; FERNANDES, Marisa (orgs). **História do Movimento LGBT no Brasil**. São Paulo: Almeida, 2018, p. 421-448.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CRUZ, Rodrigo. Do protesto de rua à política institucional: a causa homossexual nas eleições de 1982. *In*: GREEN, James N; QUINALHA, Renan; CAETANO, Marcio; FERNANDES, Marisa (orgs). **História do movimento LGBT no Brasil**. São Paulo: Almeida, 2018. p. 255-277.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**. v. 1, n. 10, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 25 ago. 2021.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROM, Eneida Oto. Subsídios teóricos- metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (orgs). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**, Rio Grande: FURG, 2019. p.83-120.

FRIGO, Diosana; DALMOLIN, Aline Roes. Tensionamentos entre liberdade de expressão e discurso de ódio: Jair Bolsonaro e o impeachment de Dilma Rousseff. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITO E CONTEMPORANEIDADE: MÍDIAS E DIREITOS DA SOCIEDADE EM REDE, 4., 2017. Santa Maria, RS. **Anais [...]**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2017, p.1 - 15. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/congressodireito/anais/2017/1-3.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

FACCHINI, Regina. **Sopa de Letrinhas?** o movimento homossexual e a produção de identidades coletivas nos anos de 1990. 2002. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

FACCHINI, Regina. Múltiplas identidades, diferentes enquadramentos e visibilidades: um olhar para os 40 anos do movimento LGBTI. *In*: GREEN, James N; QUINALHA, Renan; CAETANO, Marcio; FERNANDES, Marisa (orgs). **História do Movimento LGBT no Brasil**. São Paulo: Almeida, 2018. p. 309-329.

FERNANDES, Marisa. Ações Lésbicas. *In*: GREEN, James N; QUINALHA, Renan; CAETANO, Marcio; FERNANDES, Marisa (orgs). **História do movimento LGBT no Brasil**. São Paulo: Almeida, 2018. p. 91-120.

FERNANDES, Marisa. Lésbicas e a ditadura militar. *In*: GREEN, James N; QUINALHA, Renan (orgs). **Ditadura e homossexualidades**. São Carlos: EdUFSCar, 2019, p. 125- 148.

FEITOSA, Cleyton. A participação social nos 40 anos de movimento LGBT brasileiro. *In*: GREEN, James N; QUINALHA, Renan; CAETANO, Marcio; FERNANDES, Marisa (orgs). **História do movimento LGBT no Brasil**. São Paulo: Almeida, 2018. p. 436-447.

FERRAZ, Claudia Itaborahy; DINIZ, Margareth. Gênero e docência: elementos para reflexão acerca das mulheres/professoras rurais em Minas Gerais. *In*: FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá; DINIZ, Margareth; FERRAZ, Claudia Itaborahy (orgs). **As diferenças transitam nas escolas: mal-estar, inclusão social e diversidade**. Jundiaí, Paco Editorial: 2016. P.19-38.

FURLANI, Jimena. Direitos humanos, direitos sexuais e pedagogia Queer: o que essas abordagens tem a dizer à educação sexual. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz

(org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, 2009. p. 293-324.

FRANCISCO, Marcos Vinicius; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. Notas sobre alguns desdobramentos necessários nos programas de combate ao bullying escolar: uma análise histórico-cultural. **Interacções**, Lisboa, n. 38, p. 07-27, 2015. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/8472>. Acesso em: 12 maio 2021.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, 2000.

FGV DIREITO. Escola de Direito de São Paulo. **Relatório de diversidade de 2020**. São Paulo: Comitê de diversidade da escola de direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, 2021. Disponível em: https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/relatorio_de_diversidade_20_18_02_2021_final.pdf . Acesso em: 7 jun. 2021.

GREEN, James N. Forjando alianças e reconhecendo complexidades: as ideias e experiências pioneiras do Grupo Somos de São Paulo. *In*: GREEN, James N; QUINALHA, Renan; CAETANO, Marcio; FERNANDES, Marisa (orgs). **História do movimento LGBT no Brasil**. São Paulo: Almeida, 2018, p.17-78.

GORISCH, Patrícia. **O reconhecimento dos direitos humanos LGBT**: de Stonewall à ONU. Curitiba: Appris, 2014.

GONDRA, José Gonçalves. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

HAJE, Lara. Professores defendem liberdade de ensinar em debate na Câmara. **Agência Câmara de Notícias**, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/559456-professores-defendem-liberdade-de-ensinar-em-debate-na-camara/> . Acesso em: 16 de jun.2021

IBDFAM. Assessoria de Comunicação do Instituto Brasileiro de Direito de Família. **Criminalização da homotransfobia pelo STF completa um ano: o que mudou?** 2020. Disponível em: <https://ibdfam.org.br/index.php/noticias/7368/Criminaliza%C3%A7%C3%A3o+da+homotransfobia+pelo+STF+completa+um+ano:+o+que+mudou?> . Acesso em: 7 jun. 2021.

HOWES, Robert. João Antônio Mascarenhas (1927-1998): pioneiro do ativismo homossexual no Brasil. **Cadernos AEL**: homossexualidade, sociedade, movimento e lutas, Campinas, v. 10, n. 18/19, p. 291-309, 2003. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ael/article/view/2516/1926>. Acesso em: 7 jun. 2021.

IRINEU, Bruna Andrade. Negociações, disputa e tensões na arena LGBT brasileira entre os anos de 2010-2014. *In*: GREEN, James N; QUINALHA, Renan; CAETANO,

Marcio; FERNANDES, Marisa (orgs). **História do Movimento LGBT no Brasil**. São Paulo: Almeida, 2018. p. 471-499.

IRINEU, Bruna Andrade. 10 anos do programa Brasil sem homofobia: notas críticas. **Temporalis : Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**. Brasília: ABEPS, p.193-220, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/temporalis/article/view/7222> . Acesso em: 20 maio 2021.

IRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/LhNLNH6YJB5HVJ6vnGpLgHz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. p. 13-52.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: um dispositivo retórico de uma ofensiva antifeminista. *In*: DIAS, Alfrancio Ferreira; SANTOS, Elza Ferreira; CRUZ; Maria Helena Santana (org.). **Gênero e sexualidades: entre invenções e desarticulações**. Aracaju: Editora IFS, 2017. p.45-58.

JORGE, Daniel. Pastoral Familiar – Brasil. **Recanto das Letras**, Picos, 2017, n. 6197615, ago. 2017. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos/6197615>. Acesso em: 17 fev. 2020.

LAURENTI, Ruy. Homossexualismo e a classificação internacional de doenças. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v.18 n. 5, out., 1984. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101984000500002. Acesso em 19 maio 2020.

LIBÂNIO, José Carlo; OLIVEIRA, João Ferreria; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2020.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. *In*: ANPEDE SUL SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012. Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126>. Acesso em: 6 out. 2019. Acesso em 10 nov. 2019.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MACHADO, Gabriella Eldereti. **Movimentos conservadores em prol da “ideologia de gênero”**: uma análise por meio de narrativas virtuais. Rio de Janeiro: Eulim, 2018. Disponível em: https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ce/wp-content/uploads/sites/373/2019/01/Livro_G%C3%AAnero-Diversidade-Educa%C3%A7%C3%A3o-1.pdf. Acesso em: 03 out. 2019.

MOTT, Luiz. O imprescindível GGB, Grupo Gay da Bahia. *In*: GREEN, James N; QUINALHA, Renan; CAETANO, Marcio; FERNANDES, Marisa (orgs). **História do Movimento LGBT no Brasil**. São Paulo: Almeida, 2018. p. 212-225.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, José Albio Moreira de. Abordagens quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação: velhas e novas mediações e compreensões. *In*: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria. **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010, p.53-66.

NETTO, João Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

OCANHA, Freitas Rafael. Repressão policial aos LGBTs em São Paulo na ditadura civil-militar e a resistência dos movimentos. *In*: GREEN, James N; QUINALHA, Renan; CAETANO, Marcio; FERNANDES, Marisa (Orgs). **História do Movimento LGBT no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Almeida, 2018. p. 79-90.

OCANHA, Freitas Rafael. As rondas policiais de combate à homossexualidade na cidade de São Paulo (1976-1982). *In*: GREEN, James N; QUINALHA, Renan (orgs). **Ditadura e homossexualidades**: repressão, resistência e a busca da verdade. São Carlos: EdUFSCar, 2019. p. 149-175.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de. **O/A diretor/a não viu, a pedagoga não ouviu e a professora não quer falar**: discursos docentes sobre diversidade sexual, homofobia e “kit gay”. 2013. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

ONU. Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em: 28 jul. 2021.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PRECIADO, Paul B. “Cartografias ‘Queer’: O ‘Flâneur’ Perverso, A Lésbica Topofóbica e A Puta Multicartográfica, Ou Como Fazer uma Cartografia ‘Zorra’ com Annie Sprinkle”. **eRevista Performatus**, Inhumas, v. 5, n. 17, p. 1-32, jan. 2017.

PIAUI (Estado). **Decreto nº 18.844 de 16 de março de 2020**. Regulamenta a Lei nº 13.979 de 06 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas de emergência e saúde pública de importância internacional e tendo em vista a classificação da situação mundial do novo coronavírus como pandemia, institui o Comitê de Comissão de Crise e dá outras providências. Teresina, 2020a. p. 1-4. Disponível em:

<https://www.pi.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Decreto-18.884-de-16-03-2020.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

PIAUÍ (Estado). Decreto 19.219, de 21 de setembro. Aprova o protocolo específico com medidas de prevenção e controle da disseminação do SARSCoV-2 (COVID-19) para o setor relativo à Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Teresina, PI, 21 set. 2020b. Disponível em: <https://www.pi.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/DOE-Decreto-n%C2%BA-19.219-protocolo-Covid-19-setor-de-educac%C3%A7%C3%A3o-final.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

PICOS. Prefeitura Municipal de Picos. **Lei Nº 2.664, de 22 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Picos-PI e dá outras providências. Picos, 2015a.

PICOS. Câmara Municipal de Picos. **Emendas substitutivas ao PME/2015**. Altera a Lei nº 2.664, de 22 de junho de 2015. Picos, 2015b.

PICOS. Câmara Municipal de Picos. **Ata da 8ª sessão ordinária**. Votação exclusiva do PME, 22 de junho de 2015. Picos, 2015c.

PICOS. Câmara Municipal de Picos. **Ata da 9ª sessão extraordinária**. Votação exclusiva do PME, 14 de dezembro de 2017. Picos, 2017.

PICOS. Prefeitura Municipal de Picos. **Lei 2882, de 29 de janeiro de 2018**. Dispõe sobre a proibição de atividades pedagógicas que visem a reprodução de conceito de ideologia de gênero na grade de ensino da rede municipal e da rede privada de Picos-Piauí, na forma da lei e dá outras providências. Picos, 2018.

PICOS. Prefeitura Municipal de Picos. **Projeto Político Pedagógico (PPP) Unificado da Escolas da Rede Municipal de Ensino de Picos-PI**. Picos, 2019.

REIS, Toni. **Homofobia no ambiente educacional: o silêncio está gritando**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2015.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00009.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

RIOS, Roger Raupp. Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. *In*: JUNQUERIA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. p. 53-84.

RODRIGUES, Rita de Cassia Colaço. GAAG Duque de Caxias: A emergência de um ativismo homossexual em terras fluminenses. *In*: GREEN, James N; QUINALHA, Renan; CAETANO, Marcio; FERNANDES, Marisa (orgs). **História do Movimento LGBT no Brasil**. São Paulo: Almeida, 2018. p. 177-192.

RODRIGUES, Jorge Caê. A imprensa gay do Brasil. *In*: GREEN, James N; QUINALHA, Renan; CAETANO, Marcio; FERNANDES, Marisa (orgs). **História do Movimento LGBT** no Brasil. 1. ed. São Paulo: Almeida, 2018. p. 237-253.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**: conceitos básicos. 3. ed. Florianópolis: UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2014.

SANTANA, Jean Roberto. STF reconhece inconstitucionalidade de proibição de gênero em escolas. **De olho nos planos**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://deolhonosplanos.org.br/stf-reconhece-inconstitucionalidade-de-proibicao-de-genero-em-escolas/>. Acesso em: 9 fev. 2021.

SARAIVA, Marcio Sales. **Estado, democracia, políticas públicas e direitos LGBT**. Rio de Janeiro: Metanoia, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SANTOS, Ana Cristina Conceição. Lésbicas negras [re] existindo no movimento LGBT. *In*: GREEN, James N; QUINALHA, Renan; CAETANO, Marcio; FERNANDES, Marisa (orgs). **História do Movimento LGBT no Brasil**. São Paulo: Almeida, 2018. p. 331-345.

SANTOS, Gustavo Gomes da Costa. Movimento LGBT e partidos políticos no Brasil. **Contemporânea: Revista de Sociologia da UFACart**, São Carlos, v. 6, n. 1, p. 179-212, jan./jun., 2016. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/393/162>. Acesso em: 30 abr. 2020.

SANTOS, Maycon Regis Nogueira dos; GODOY, Emerson André de. Família e escola: a construção da homofobia no Brasil. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 6, n. 11, p. 41-62, jan./jun. 2019 Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/7527>. Acesso em: 17 jun. 2021.

SERAFIM, Milena Pavan; DIAS, Rafael de Brito. Análise de política: uma revisão da literatura. **Cadernos de Gestão Social**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 121-134, jan./jun. 2012. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/cgs/article/viewFile/31562/pdf_22 Acesso em: 15 abr. 2021.

SCOTT, Joane. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 16, p. 5 - 22., jul/dez,1990.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura1. **Sociologias**. Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SZYMANSKI, Heloisa Almeida; PRANDINI, Laurinda Ramalho; REGO, Regina Celia Almeida. Perspectivas para análise de entrevistas. **Psicologia da Educação**, São Paulo, jul./ dez., p. 151-169, 2001.

TREVISAN, João Silvério. Somos o quê mesmo? *In*: GREEN, James N; QUINALHA, Renan; CAETANO, Marcio; FERNANDES, Marisa (orgs). **História do movimento LGBT no Brasil**. São Paulo: Almeida, 2018a. p. 139-155.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso**: a homossexualidade no Brasil da colônia à atualidade. 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018b.

TRINDADE, Ronaldo. A invenção do ativismo LGBT no Brasil: intercâmbios e ressignificações. *In*: GREEN, James N; QUINALHA, Renan; CAETANO, Marcio; FERNANDES, Marisa (orgs). **História do movimento LGBT no Brasil**. São Paulo: Almeida, 2018. p. 227-253.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VECCHIATTI, Paulo Roberto Lotti. Mobilização judicial pelos direitos da diversidade sexual de gênero no Brasil. *In*: GREEN, James N; QUINALHA, Renan; CAETANO, Marcio; FERNANDES, Marisa (orgs). **História do movimento LGBT no Brasil**. São Paulo: Almeida, 2018. p. 449-470.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria. **Política educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Liber, 2007.

VIEIRA, Helena; FRACAROLI, Yuri. Violências e dissidências: um breve olhar às experiências de repressão e resistências das travestis durante a ditadura militar e os primeiros anos de democracia. *In*: GREEN, James N; QUINALHA, Renan; CAETANO, Marcio; FERNANDES, Marisa (orgs.). **História do Movimento LGBT no Brasil**. São Paulo: Almeida, 2018. p. 357-377.

VENTIMIGLIA, Rafael; MENEZES, Aline Beckmann. **LGBTfobia na escola**: possibilidades para o enfrentamento da violência. Curitiba: Appris, 2020.

VIDAL, Júlia Silva. **Criminalização operativa**: travestis e normas de gênero. 163 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/32831/3/VIDAL%2C%20J.S.%20Criminalizacao%20operativa%2C%20travestis%20e%20normas%20de%20ge%CC%82nero%20%281%29.pdf>. Acesso em: 1. jun. 2020.

APÊNDICE - COMPOSIÇÃO DA ENTREVISTA

<p>Objetivo geral: Identificar e analisar as políticas educacionais de combate às violências contra os estudantes LGBT nas Escolas Municipais de Ensino em Picos-PI.</p>	
<p>Perfil do/a entrevistado/a:</p> <p>Área de formação:</p> <p>Tempo de atuação no magistério:</p> <p>Vínculo com a Rede Municipal de Picos-PI (efetivo, contratado, celetista):</p> <p>Possui pós-graduação? Em qual área?</p> <p>Qual o modelo adotado em Picos-PI para os/as coordenadores/as ocuparem o cargo (processo seletivo ou cargo de confiança)?</p> <p>Há quantos anos você exerce essa função?</p>	
<p>Objetivo específico</p>	<p>1- Analisar como a política educacional de combate às violências contra os estudantes LGBT é concebida pelos gestores (diretores/as e coordenadores/as) das escolas de ensino fundamental II;</p>
<p>Indicadores</p> <p>Vinte e cinco anos após à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- 9394/96 que destaca entre os vários princípios nos artigos 3º e 32º o “respeito à liberdade e apreço à tolerância “; “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” , bem como do Programa “Brasil sem Homofobia” ser lançado em 2004 que objetiva a implementação de novas ações na formação de gestores públicos, a escola ainda enfrenta o desafio de combater à violência contra estudantes LBGTs (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) e de implementar na</p>	<p>Perguntas</p> <p>Como o município tem trabalhado o tema da violência contra os/as estudantes LBGTs e a orientação sexual, sobretudo no que se refere à formação de gestores/as para à promoção do respeito à diversidade sexual e de gênero?</p> <p>Quais cursos de qualificação docente foram adotados pela gestão nos últimos anos para lidar com a população LBGTs no</p>

<p>prática as políticas de educação o que tem contribuído com o aumento de casos de homofobia segundo Relatório acerca da Violência Homofóbica no Brasil.</p> <p>Em Picos, essa situação não se difere do contexto nacional. Como exemplo, podemos constatar que vários Gays foram assassinados com requintes de crueldade (SILVA; CABRAL, 2017).</p> <p>Segundo o relatório de Monitoramento do Plano Nacional de Promoção à Cidadania e Direitos Humanos de LGBT(BRASIL, 2010), a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica , criada no ano de 2010 pelo Ministério da Educação, tem como objetivo contribuir para a construção de um sistema nacional de formação continuada de profissionais da educação básica, por meio de instituições públicas de ensino superior, com modalidade presencial e semipresencial, com carga horária mínima de 60 horas e carga horária máxima de 280 horas. A área temática Educação e Direitos Humanos possui subárea Gênero e Orientação Sexual, para a qual existe financiamento para projetos de diferentes instituições públicas d ensino superior, representando uma oportunidade para avançar com a formação voltada inclusive para o respeito a diversidade sexual (REIS, 2015, p. 140-141).</p>	<p>ambiente escolar, diante do combate às várias formas de violação dos direitos?</p> <p>A gestão escolar e a universidade pública desenvolvem/desenvolveram alguma parceria no processo de construção de espaços para realização de debates/eventos, como seminários acerca da violência contra os estudantes LGBTs e do respeito à diversidade sexual? De que forma?</p> <p>Como a escola trata as questões relacionadas à sexualidade e a diversidade sexual com as famílias dos/as estudantes?</p> <p>Qual a responsabilidade da escola no processo de socialização de conhecimentos científicos relacionados às questões de gênero enquanto política social? Por quê?</p> <p>Como são registrados os casos de violência, seja ela física ou psicológica envolvendo situações de preconceito e discriminação entre estudantes em função de sua orientação sexual?</p> <p>Quais as estratégias adotadas em casos de estudantes vítimas</p>
--	---

	<p>de violência decorrente de sua orientação sexual?</p> <p>Secretaria Municipal de Educação desenvolveu alguma campanha informativa sobre o combate à homofobia em parceria com outras secretarias? Quais?</p>
<p>Objetivo específico</p>	<p>2- Averiguar os impactos dessas políticas diante dos desafios relacionados aos direitos sexuais e à diversidade sexual na sala de aula nos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares participantes desta pesquisa;</p>
<p>Indicadores</p> <p>Embora os Planos Estaduais e Municipais de Educação tenham avançados significativamente, principalmente, no campo da autonomia e da identidade, é notório a gritaria entre setores mais ortodoxos da sociedade voltarem-se se contra as abordagens em torno das questões de gênero. Como bem lembra Reis e Eggert (2017): Uma vez aprovadas as leis municipais e estaduais dos respectivos Planos de Educação, ocorreu um movimento voltado para impedir que os estabelecimentos de educação abordassem na sala de aula as questões de gênero debatidas durante a elaboração dos Planos (REIS; EGGERT, 2017, p. 19).</p> <p>Em Picos, foi terminantemente proibida atividades pedagógicas que visem a reprodução de conceito de ideologia de gênero na grade curricular da rede pública e privada de ensino, após votação unânime na câmara de vereadores, gerando calorosos debates até sua revogação pelo Tribunal de Justiça. https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2019/04/17/tj-suspende-lei-que-proibia-discussoes-sobre-</p>	<p>Perguntas</p> <p>Como se deu a participação da equipe de gestão escolar durante as discussões e implementação do Plano Municipal de Educação (PME)?</p> <p>Quais ações voltadas às políticas educacionais no PME estão sendo materializadas nas escolas no que tange ao combate às violências contra os estudantes LGBTs?</p> <p>Como o Projeto Político Pedagógico da escola define e assume as diretrizes educacionais no combate à violência contra estudantes LGBTs?</p>

genero-e-sexualidade-em-escolas-de-picos.ghtml	
Objetivo específico	3- Descrever e analisar as principais atividades pedagógicas implementadas pela Secretaria de Educação no combate às formas de violência contra os estudantes LGBT e como se articulam com uma leitura mais ampla sobre os impactos dos condicionantes sociais e culturais.
Indicadores A homofobia está associada ao sentimento de repulsa, ódio, raiva o que pode levar às pessoas a praticarem atos de violência por meio de piadas, perseguições, ameaças e até mesmo o ato físico contra diferentes indivíduos de classes sociais diversas e/ou contra grupos sociais como LGBT. Portanto, cabe à educação “[...] fomentar discussões que impulsionem a promoção de políticas públicas que combatam as injustiças e as desigualdades sociais praticadas contra as minorias, excluídas de direitos fundamentais” (FURLANI, 2009).	Perguntas Você poderia nos descrever alguma ação coletiva desenvolvida pela escola, no que tange às temáticas relacionadas à todas as pessoas, inclusive a população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais? Essas ações foram mobilizadas a partir de quais critérios?