

A POLÍTICA DE COMBATE À HOMOFOBIA NOS PLANOS DE AÇÕES ARTICULADAS DOS MUNICÍPIOS COM BAIXO IDEB DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL¹

Alexandre José Rossi

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

aj_rossi@yahoo.com.br

Resumo: Neste artigo analisamos o processo de implementação dos cursos de formação continuada ofertados pelo Ministério da Educação como uma resposta às demandas da educação do Programa *Brasil Sem Homofobia*. Através da análise dos Planos de Ações Articuladas dos municípios com baixo IDEB do estado do Rio Grande do Sul, constatamos que a política que deveria combater o preconceito vem sofrendo ela mesma preconceito, na medida em que os sistemas de ensino não solicitam os cursos, por negarem a existência da prática homofóbica nas escolas, ou por considerarem um tema “muito delicado” a se tratar com professores e comunidade escolar.

Palavras-chave: programa brasil sem homofobia; educação; plano de ações articuladas.

EDUCAÇÃO: MEDIAÇÃO PARA A POLÍTICA DE COMBATE À HOMOFOBIA

As discussões em torno das chamadas “minorias sexuais” vêm conquistando cada vez mais espaço na produção de políticas sociais. No Brasil, esse processo foi desencadeado no fim dos anos setenta com os primeiros passos de organização do Movimento Homossexual Brasileiro, ganhando mais expressão na década de oitenta com o processo de redemocratização do Estado.

A existência de um movimento social organizado pressupõe a negação dos direitos de um grupo. A luta do Movimento de Lésbicas Gays Bissexuais e Transgêneros revela a existência sistemática de violação de seus direitos. Daí a origem das demandas específicas da população LGBT que, organizada em torno de sua causa, tensiona e pressiona o Estado a formular políticas públicas que combatam a homofobia com o objetivo de contribuir para a efetivação de políticas na promoção dos direitos humanos e a afirmação e o reconhecimento da diversidade sexual.

Ao entendermos o comportamento homofóbico como uma forma e expressão de preconceito arraigado em nossa sociedade, nos filiamos à concepção de Heller (1992) que argumenta que os preconceitos são criados e disseminados na esfera cotidiana, constituindo-se numa categoria do pensamento e dos comportamentos cotidianos. Eles podem assumir um caráter individual ou social; no entanto, em sua maioria possuem um caráter mediato ou imediatamente social. Para a autora “costumamos, pura e simplesmente, assimilá-los de nosso ambiente, para depois aplicá-los espontaneamente a casos concretos através de mediação” (HELLER, 1992, p. 49). Ainda em relação aos preconceitos, a autora afirma que eles são obra da própria interação social e “servem para consolidar e manter a estabilidade e a coesão da integração dada” (HELLER, 1992, p. 54).

Em uma recente pesquisa sobre preconceito e *Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar* realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) encomendada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pela SECAD/MEC, revela importantes dados sobre o preconceito aferido aos sujeitos LGBTs que de acordo com a pesquisa 93,5% dos entrevistados demonstraram algum tipo de preconceito em relação a questões de gênero e 87,3% com relação à orientação sexual.

Com o intuito de avaliar as relações entre os níveis de preconceito, de distância social e de conhecimento de práticas discriminatórias ofensivas no ambientes escolar e o desempenho dos alunos das escolas públicas brasileiras, a pesquisa, em uma iniciativa inédita no Brasil, realizou análises cruzando os resultados na Prova Brasil 2007 para cada uma das escola urbanas pesquisadas e os resultados observados para os indicadores de preconceito e discriminação.

Os dados revelados pela pesquisa demonstram que os índices de discriminação e preconceito aumentam nas escolas com baixo desempenho Prova Brasil de 2007.

observou-se a partir de testes de diferenças de médias e análises de correlação que em escolas em que os escores que medem o preconceito e o conhecimento de práticas discriminatórias apresenta valores mais elevados tendem a apresentar médias menores para as avaliações na Prova Brasil. Do ponto de vista do preconceito, nota-se ainda que a relação é mais forte para o preconceito dos alunos, ou seja, em escolas em que os alunos apresentam maior preconceito, as avaliações tendem a ser menores. Entretanto, escolas em que os alunos apresentam predisposição em manter contatos de menor proximidade com os grupos sociais pesquisados tendem a apresentar melhores resultados na prova Brasil (FIPE, Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar, 2009, p. 11)

A pesquisa sugere que existe uma relação intrínseca entre conhecimento e preconceito, na medida em que aponta que as escolas com baixo desempenho na Prova Brasil foram as que demonstraram os maiores índices de preconceito. Em nossa leitura, fazer essa relação direta sem levar em consideração outras variantes tais como contexto socioeconômico, cultural, geográfico pode ser demasiadamente generalista. Contudo, não podemos negar que o acesso ao conhecimento contribui para o esclarecimento sobre alguns mitos que perduram nos dias de hoje tais como considerar as expressões não heterossexuais uma patologia; explicar as relações sexuais a partir da relação binária macho X fêmea com fim último à procriação, explicar a união afetiva a partir de pressupostos religiosos, reforçar a idéia de opção sexual em detrimento da de orientação sexual, bem como o mito de que falar de (homo) sexualidades leva os sujeitos a se tornarem homossexuais.

Em resposta às demandas por políticas de combate ao preconceito e discriminação sustentadas pelo Movimento LGBT Brasileiro, em 2004 o Governo Federal, em uma iniciativa pioneira, lançou o *Programa Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra a população GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual*. O ineditismo deste Programa se dá por conta de ter sido o primeiro programa governamental criado em interlocução com o movimento LGBT em resposta às suas demandas para além do campo da saúde e da política de combate ao HIV/AIDS.

Com base nas principais exigências dessa população, o documento é composto por um programa de 53 ações que vão da articulação de políticas de promoção da cidadania homossexual, às políticas de saúde, educação, cultura, trabalho, justiça e segurança, passando também por políticas para a juventude, mulheres e negros.

Cada um dos blocos de ações está sob a responsabilidade de implementação de algum ministério e/ou secretaria do Governo Federal, que também foram co-autores do Programa, e a coordenação geral está sob a responsabilidade da Secretaria Especial de Direitos Humanos.

No ano de 2005, o Governo Federal, deu início à implementação do Programa. O Ministério da Educação, como um dos signatários do BSH, comprometeu-se em implementar em todos os níveis e em todas as modalidades de educação ações voltadas para a promoção do reconhecimento da diversidade sexual e para o enfrentamento do preconceito, da discriminação e da violência, em virtude de orientação sexual, gênero e identidade de gênero.

O Ministério da Educação, enquanto um dos signatários do BSH, comprometeu-se a implementar em todos os níveis e em todas as modalidades de educação ações voltadas para a promoção do reconhecimento da diversidade sexual e para o enfrentamento do preconceito, da discriminação e da violência em virtude de orientação sexual e identidade de gênero.

O setor designado pelo MEC como responsável por elaborar e implementar as políticas que contemplam o BSH no âmbito da educação foi a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD.

Para nos ajudar na análise recorremos aos estudos das ciências sociais, mas especificamente a análise de políticas públicas, e nos filiamos a concepção de Rua (1997) que tal análise enquanto processo, pressupõe, três aspectos: “a formulação, a implementação e a avaliação”. No entanto, entendemos que esses três aspectos podem ser analisados separadamente, cada um constituindo um estudo específico.

Para Rua (2007) a implementação de uma política pública pode ser compreendida como “o conjunto de ações realizadas por grupos ou indivíduos de natureza pública as quais são direcionadas para a consecução de objetivos estabelecidos mediante decisões anteriores quanto a políticas” (RUA, 1997, p. 13). Neste sentido, entendemos a implementação como as ações que fazem a política sair do papel, tomar forma, materializar-se.

O capítulo V do Programa “*Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e a não-discriminação por orientação sexual*”, versa sobre as ações do Estado para o combate da homofobia no âmbito da educação. Entre seus objetivos destacam-se:

- Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e a não-discriminação por orientação sexual;
- Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área 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, Conselho Nacional de Combate à Discriminação/ Programa Brasil sem Homofobia, 2006. p. 22).

A SECAD por sua vez elegeu como principal ação para a implementação das propostas acima citadas, cursos de formação continuada para professores, coordenadores pedagógicos, gestores e demais trabalhadores da educação das redes municipais e estaduais de ensino público do Brasil. A justificativa para eleger a política de formação continuada como principal ação foi a constatação de que temas como diversidade sexual e identidade de gênero muitas vezes não são abordados nos cursos de formação inicial de profissionais da educação (BRASIL/MEC, Cadernos SECAD 4, 2008, p. 10).

Identificamos, no decorrer da pesquisa realizada, duas estratégias adotadas pelo Estado na implementação do Programa através de cursos de formação continuada. Uma delas se deu através de parcerias entre Estado e Organizações Não-Governamentais que fazem parte do Movimento LGBT Brasileiro. e convênios com Universidades Federais. A outra estratégia utilizada para implementar o Programa se deu através do Plano de Ações Articuladas (PAR), que os municípios e o Estado do Rio Grande do Sul elaboraram. Através do PAR, é ofertado aos municípios e Estado cursos de formação continuada para profissionais da educação nos temas de diversidade sexual e gênero. O curso que buscamos nos planos dos municípios foi o de Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

Os dados a seguir referem-se a segunda estratégia acima apresentada, ou seja, os cursos de formação continuada ofertados via Plano de Ações Articuladas aos 143 municípios prioritizados dos Rio Grande do Sul.

A POLÍTICA DE COMBATE À HOMOFOBIA NO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS NOS MUNICÍPIOS DE BAIXO IDEB DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

O PAR é o planejamento multidimensional da política de educação que as redes públicas de educação fizeram para um período de quatro anos — 2008 a 2011. No âmbito dos estados e municípios, é coordenado pela secretaria municipal de educação, devendo ser elaborado com a participação de gestores, de professores e da comunidade local, organizações governamentais e não-governamentais.

Ele pode ser considerado também um instrumento de diagnóstico que os estados, municípios e Distrito Federal fazem dos seus sistemas de ensino. Esse diagnóstico da situação educacional que vem sendo realizado nos municípios brasileiros está estruturado em quatro grandes dimensões²: Gestão educacional, Formação de professores e dos profissionais de serviço de apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação, infra-estrutura física e recursos pedagógicos.

Para auxiliar os municípios e estados na elaboração dos seus planos, o MEC disponibilizou um Guia Prático de Ações³ com o objetivo de orientar a definição das ações que farão parte do PAR, o qual se encontra estruturado a partir das quatro dimensões acima citadas.

Cada dimensão é composta por áreas⁴ de atuação, e cada área apresenta uma série de indicadores específicos que representam algum aspecto ou característica da realidade a ser avaliada e expressam algum aspecto da realidade a ser observada, medida, qualificada e analisada. Os indicadores são quantificáveis e estão distribuídos da seguinte forma: dimensão 01 – 05 áreas e 20 indicadores, dimensão 02 – 05 áreas e 10 indicadores, dimensão 03 – 02 áreas e 08 indicadores e dimensão 04 – 03 áreas e 14 indicadores, totalizando 52 indicadores⁵ (BRASIL, MEC, Instrumento de Campo, 2007). Esses indicadores serão pontuados segundo critérios⁶ cuja descrição corresponde a quatro níveis e foram construídos a partir das diretrizes estabelecidas no Decreto 6.094/2007.

O município ou estado, no momento de realizar o diagnóstico da situação educacional, tem de pontuar os 54 indicadores que compõe um instrumento de campo⁷ que auxilia na elaboração do PAR. Esses critérios de pontuação valem para as quatro dimensões acima explicitadas. Essa pontuação corresponde a quatro níveis, sendo:

Critério de pontuação 4 – a descrição aponta para uma situação positiva, ou seja, para aquele indicador não serão necessárias ações imediatas;

Critério de pontuação 3 – a descrição aponta para uma situação satisfatória, com mais aspectos positivos que negativos, ou seja, o Município desenvolve, parcialmente, ações que favorecem o desempenho do indicador;

Critério de pontuação 2 – a descrição aponta para uma satisfação insuficiente, com mais aspectos negativos do que positivos. Serão necessárias ações imediatas que poderão contar com o apoio técnico ou financeiro do MEC;

Critério para a pontuação 1 – a descrição aponta para uma situação crítica, de forma que não existem aspectos positivos, apenas negativos ou inexistentes. Serão necessárias ações imediatas que poderão contar com apoio técnico e/ou financeiro do MEC. (BRASIL/MEC, Instrumento de Campo, MEC, 2007)

Como podemos observar, os itens pontuados pelo município com os números 1(um) e 2 (dois) representam suas maiores prioridades. Para cada indicador pontuado 01 ou 02, o MEC apresenta uma ação a ser cadastrada, que por sua vez apresenta um conjunto de subações que poderão auxiliar os municípios a melhorar a situação do indicador correspondente aos itens que receberam pontuação 01 e 02. As pontuações 03 e 04 indicam que a descrição é positiva ou satisfatória, neste caso não era disponibilizada nenhuma ação.

A dimensão que nos detemos foi a Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar. Dentro desta dimensão, procuramos identificar os municípios que solicitaram o curso “Gênero e Diversidade na Escola”, que é uma das ações propostas pelo Programa Brasil Sem Homofobia na área da educação conforme citado anteriormente.

Esse curso tem por objetivo, através da formação continuada, fornecer elementos para transformar as práticas de ensino e desconstruir o ciclo da reprodução de concepções e práticas

preconceituosas no que diz respeito às relações de gênero, étnico-raciais e sexualidades não heteronormativas (BRASILS/MEC, Cadernos SECAD 4, 2007, p. 54).

Ao realizar o diagnóstico que culmina no Plano de Ações, para cada um dos itens que receberem pontuação 01 e 02, referentes à formação de professores, será disponibilizado pelo sistema, além de outras ações, cursos de formação inicial e continuada nos mais variados temas, podendo o município ou estado escolher um ou todos os cursos ofertados. A seguir apresentamos os dados referentes a ação para os anos/séries iniciais do ensino fundamental.

Quadro 01– Instrumento de campo referente à dimensão 02, indicador 02

Dimensão2: Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar			
Área 2: Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar			
Indicador 2: Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.			
Pontuação 1	Ações Propostas		
	Ação	Subação	Estratégia de Implementação
Quando NÃO existem políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries iniciais do EF; estas não visam integralmente à melhoria na qualidade de aprendizagem da leitura/escrita da matemática e dos componentes curriculares.	Formular e implementar políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/ séries iniciais do ensino fundamental, considerando, também, as especificidades das escolas do campo, em particular as escolas de organização multietária ou multisseriada e as áreas temáticas, tais como educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral.	14. Oferecer curso de formação continuada em Gênero e Diversidade para os professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental.	Curso em Temas da Diversidade – Gênero e Diversidade, para professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, a distância, por meio da UAB.
Pontuação 2			Forma de execução/programa
Quando existem políticas sem implementação, ou com a implementação acidental, voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries iniciais do EF; estas não visam integralmente à melhoria na qualidade de aprendizagem da leitura/escrita da matemática e dos componentes curriculares.			SECAD – Formação para a Diversidade – Gênero e Diversidade na Escola (GDE)

FONTE: Adaptação feita a partir do **Instrumento de Campo** (BRASIL/MEC, 2007)

Para o indicador 2 da dimensão 02 foram disponibilizados aos municípios 19 subações, dentre elas o curso Gênero e Diversidade na Escola. Do total de Planos analisados, 112 pontuaram com critérios 1 e 2, indicando que a política de formação continuada de professores que atuam nos anos/séries iniciais do ensino fundamental no município aponta para uma satisfação insuficiente, ou seja, existe, mas não é implementada, ou não existe, ficando apenas em ações

pontuais, sem planejamento e feita de forma esporádica. Neste caso, o município não prioriza essa política. Como a unidade de medida para essa subação é “professores(as)”, os municípios deveriam indicar a quantidade de docentes que fariam o curso até o ano de 2011.

Dos 112 municípios, apenas 12 solicitaram o curso GDE, o que representa um percentual aproximado de 13%. A soma total de professores previstos para a formação foi de 103 professores, sendo que no plano de um dos municípios somente havia a indicação de formação de 60 professores.

Além de analisar o planejamento feito pelos municípios, para saber quantos haviam solicitado o curso GDE, também fomos verificar nos Termos de Cooperação⁸ se os técnicos do MEC, ao avaliarem e aprovarem o planejamento, haviam incluído esta subação ou se haviam feito algum tipo de modificação nos números indicados nas unidades de medidas – neste caso o número de professores previstos a terem acesso ao curso até 2011.

Analisando os Termos de Cooperação, verificamos que os técnicos incluíram nos planos de 20 municípios que não haviam solicitado o GDE, a inclusão dessa subação, o que representa um total de 78 professores a mais, a terem acesso ao curso GDE. S o m a n d o os dados buscados tanto no PAR dos municípios bem como nos termos de cooperação, teremos um total de 32 (36%) municípios prioritários com possibilidade de acesso ao curso GDE.

Outra questão que nos chama a atenção em relação ao indicador 2 desta dimensão é que o mesmo, em nenhum momento, diagnostica a formação continuada nas temáticas de gênero e diversidade sexual. Conforme quadro acima, o indicador que abre a possibilidade de escolha do curso GDE é “existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental” (BRASIL/MEC, Instrumento de Campo, 2007).

Ao referir-se à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática, ele exclui a possibilidade de um diagnóstico mais específico voltado para as questões da diversidade sexual, o que pode ter levado a não-escolha por parte dos municípios na medida em que os sujeitos que participaram do diagnóstico e da elaboração do PAR não relacionaram evidentemente o curso GDE à leitura/escrita e à matemática. Se o PAR pretende ser um instrumento de diagnóstico da situação educacional de estados e municípios, ele precisa ampliar o número de indicadores de modo a contemplar todas as temáticas propostas para a política de formação continuada ou ainda, permitir que os sistemas de ensino ao realizarem o seu planejamento crie o seu próprio instrumento de diagnóstico baseado nas suas necessidades.

Vejamos agora o diagnóstico dos municípios em relação aos anos séries finais do ensino fundamental, lembrando que cada sistema municipal possui particularidades e talvez alguns dos municípios ainda não ofertem essa etapa do ensino fundamental. Neste sentido, dos 143⁹ municípios com baixo IDEB que analisamos, buscamos os dados somente naqueles que pontuaram os critérios um e dois para o indicador três da dimensão dois, área dois.

Quadro 02 – Instrumento de campo referente à dimensão 02, indicador 03

Dimensão2: Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar			
Área2: Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar			
Indicador 3: Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem à melhoria da qualidade de aprendizagem de todos os componentes curriculares nos anos/ séries finais do Ensino Fundamental.			
Pontuação 1	Ações Propostas		
	Ação	Subação	Estratégia de Implementação
Quando não existem políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries finais do EF; estas não visam integralmente à melhoria na qualidade de aprendizagem de todos os componentes curriculares.	Formular e implementar políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries finais do ensino fundamental visando integralmente à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/ escrita e matemática, considerando, também, as especificidades das escolas do campo além das seguintes áreas temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.	6. Oferecer curso de formação continuada (Aperfeiçoamento) em Gênero e Diversidade para os professores que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental.	Curso em Temas da Diversidade – Gênero e Diversidade, para professores que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental, a distância, por meio da UAB.
Pontuação 2			Forma de execução/ programa
Quando existem políticas sem implementação voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries finais do EF; mas estas não visam integralmente à melhoria na qualidade de aprendizagem de todos os componentes curriculares.			SECAD – Formação para a Diversidade – Gênero e Diversidade na Escola (GDE)
			Professores (as)

FONTE: Adaptação feita a partir do **Instrumento de Campo** (BRASIL/MEC, 2007)

Para o indicador 03 era disponibilizado aos municípios 25 subações dentre elas o curso Gênero e Diversidade na Escola. Do total de Planos válidos analisados, 101 pontuaram com critérios 1 e 2, indicando inexistência ou insuficiência da política no âmbito municipal. Assim como o indicador 4, a unidade de medida para essa subação era de professores (as), e o programa responsável pela execução é a SECAD – através do programa Formação para a Diversidade.

Do total de planos válidos analisados, somando as duas pontuações, apenas 07 (7%) dos municípios solicitaram o curso GDE, o que representa a formação prevista para 80 professores, sendo que destes somente no plano de um dos municípios foi solicitada a formação de 52 professores. Da mesma forma que o indicador anterior, fomos analisar os termos de compromisso para saber se os técnicos do MEC fizeram alterações no planejamento. Neste caso foi incluído a subação 06 em 11 municípios, o que representa a formação de mais 63 professores. O total de

municípios prioritários atingidos pela política neste caso será 18 (18%), possibilitando a 143 profissionais da educação acesso ao curso até 2011.

Como podemos observar a partir dos dados coletados, a procura pelo curso GDE é muito baixa em relação ao total de municípios que indicaram em seu diagnóstico que a política de formação continuada de professores que atuam nos anos/séries finais é inexistente, ou em existindo é muito precária.

Em relação ao diagnóstico, a pergunta aferida ao sistema de educação era sobre a existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que visem à melhoria da qualidade de aprendizagem de todos os componentes curriculares dos anos/das séries finais do Ensino Fundamental (BRASIL/MEC, Guia Prático de Ações, 2007). Assim como o indicador 04, esse também não enfoca a questão da formação continuada voltada para as questões de gênero e diversidade sexual, tornando a sua interpretação muito ampla e ambígua. No entanto, por ser mais abrangente que o outro, ele não restringe as questões da leitura/escrita e matemática, porém tanto um quanto o outro poderiam ser mais específicos ou incluir novos indicadores que dissessem respeito a esta temática. Este indicador é claro ao reforçar o objetivo da política de formação continuada, qual seja a melhoria da qualidade de aprendizagem de todos os componentes curriculares.

O MEC, ao ofertar 25 subações¹⁰ que visem a melhorar a qualidade de aprendizagem, dentre elas incluindo a temática de gênero e sexualidade, está entendendo que a qualidade da aprendizagem perpassa o velho entendimento dos componentes curriculares considerados como uma seriação de conteúdos escolares. Nesse entendimento cada unidade curricular (disciplina) era estruturada e detalhada de acordo com as exigências e normas da instituição de ensino sem levar em consideração as dimensões sociais experienciadas pelo aluno dentro e fora da escola: seu cotidiano, suas relações sociais, as experiências de vida acumuladas por esse aluno ao longo de sua existência também devem fazer parte desse currículo.

Os municípios analisados, na medida em que não optam pelo curso GDE, estão em certa medida negando que possa haver práticas discriminatórias no contexto da educação municipal. Ou talvez por não atentarem para que esses temas não fazem parte do currículo de base das escolas, ou para impedir que a discussão em torno da sexualidade chegue na sala de aula. Aqui o silêncio e a omissão sobre a diversidade sexual devem ser entendidos como uma prática discriminatória que reafirma a heteronormatividade como comportamento hegemônico em detrimento às expressões sexuais não-heterossexuais.

Segundo Lioncio e Diniz (2009) o “silêncio se apresenta como uma estratégia discursiva dominante, tornando nebulosa a fronteira entre heteronormatividade e homofobia” (LIONCIO e DINIZ, 2009, p. 52). Nega-se que há gays e lésbicas nas escolas e, não havendo sujeitos, não existe a necessidade de discussão. Neste sentido, perguntamo-nos por que os municípios solicitariam um curso que aborde as temáticas de gênero e diversidade sexual na escola se nelas não existem sujeitos LGBTs? Na suposição de que realmente não haja gays, lésbicas, travestis nas escolas daqueles municípios que não solicitaram o curso, ainda assim seria função

da educação abordar somente temas que dizem respeito a sua realidade imediata? Se o processo educativo escolar exerce a função de mediador do conhecimento com o intuito de possibilitar a formação para a vida, não seria pertinente, mesmo se não existisse sujeitos LGBTs, trabalhar com esses temas com todos os educandos independente da sua orientação sexual, identidade e gênero? Falar e aprender sobre diversidade sexual é uma exclusividade somente de gays, lésbicas e transgêneros? Sujeitos heterossexuais não exercem também a sua sexualidade? Talvez a categoria do silêncio explicitada pelas autoras nos ajude a entender essa rejeição pela temática.

Na medida em que as pessoas não abordam o tema ou negam-se a falar com a justificativa falaciosa de que não existem gays e lésbicas na sua escola, estão cada vez mais reforçando práticas discriminatórias. Talvez os gays, lésbicas e travestis não existam porque não são nem lembrados. A invisibilidade com que o tema é tratado faz com que os sujeitos, no momento que descobrem o desejo por pessoas do mesmo sexo, sintam-se acuados em vivenciar a sua sexualidade e conseqüentemente tendem a omitir a sua condição. Se a escola ou o professor (a) não aborda o tema, ou quando aborda parte do pressuposto da heterossexualidade enquanto norma, relegando as expressões sexuais não-heterossexuais, a condição de “desvio à norma”, desqualificando-as, estigmatizando-as, não será na escola que esse sujeito encontrará uma referência para compartilhar as suas dúvidas e incertezas sobre sexualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das questões que se coloca diante desses limites diz respeito à forma como a política de combate à homofobia está chegando aos municípios via Plano de Ações Articuladas. Se, por um lado, a vinculação da política ao PAR possibilitou a ampliação da ação do Estado, na medida em que deu a todos os sistemas municipais e estaduais de educação a possibilidade de solicitar o curso GDE; por outro, o curso não tem aparecido nos planos, o que demonstra que os municípios estão de certa forma esta possibilidade.

Nesta segunda hipótese apontada, ainda que exista esse deslocamento da responsabilidade pela execução da Política – o que implica maior participação e presença do Estado – tem apresentado, de acordo com as nossas análises, alguns limites que dificultam a consolidação da mesma. A principal questão é o fato de esta política ser encarada como uma ação opcional por parte dos sistemas de educação – uma opção dentre as muitas ações ofertadas na área da educação continuada disponíveis no PAR.

Neste caso, para que a política se consolide, se materialize, depende da disposição do grupo que elabora o PAR entender que a violência produzida pelo comportamento homofóbico tem de ser combatida. Na medida em que não ocorra a escolha pelos cursos de formação continuada no âmbito dos estados e municípios, o objetivo maior do Programa – a erradicação da homofobia – fica comprometido. Conforme os dados aqui apresentados, observamos que no Plano de Ações Articuladas dos municípios analisado menos de 20% solicitaram o curso GDE. Isso demonstra em nossas análises uma das maiores fragilidades para a consolidação da política.

Quando se fala em diversidade, as questões relacionadas a gênero e à sexualidade ainda são deixadas de lado, alegando a dificuldade de abordar e discutir questões relacionadas à diversidade sexual. Muitas vezes, a discussão da sexualidade fica somente no âmbito da prevenção da gravidez na adolescência e prevenção das DSTs/AIDS. A escolha pelos sistemas municipais e estaduais do curso de Gênero e Diversidade ficará à mercê do entendimento sobre orientação sexual daqueles que estão realizando o diagnóstico elaborando o seu planejamento.

Outra questão possibilidade apontada é o fato da dimensão generalista que o termo “Diversidade” vem ganhando na educação. “Educar na e para a diversidade” têm sido uma proposta cada vez mais recorrente nos debates educacionais e têm surgido como uma frente de políticas do Ministério da Educação. No entanto, muitas vezes a diversidade é reduzida, ou aferida a alguns grupos sociais apenas, deixando questões como gênero, sexualidade a margem dessa diversidade.

A política de combate à homofobia tende a ser menos aceita na medida em que a sexualidade é considerada uma questão de foro íntimo, portanto um aspecto privado dos sujeitos. Ao colocarem na pauta a luta por direitos sexuais, o Movimento LGBT tende a tornar público a dimensão humana da sexualidade e ao denunciarem a violência em decorrência da homofobia, essa expressão de violência passa a ser um problema de Estado também.

A grande questão que se coloca diante daquilo que nos propomos a analisar é que a política que deveria combater o preconceito está sofrendo preconceito justamente por aqueles que deveriam implementá-la.

A luta contra a homofobia tem que se dar em todos os lugares ao mesmo tempo, ou seja, em todas as relações sociais – algumas são mais possíveis de haver uma intervenção – principalmente as instituições estatais, tais como escolas, universidades – pois existe a possibilidade concreta ali de se definir políticas. As relações sociais em geral – que são as que determinam o Estado e a escola - vão também, na contradição, sendo modificadas por essas políticas. Enquanto as relações sociais não mudarem o todo não muda, mas o fato do Estado ter uma política e da escola implementá-la é um dado de interferência nas relações sociais, em um movimento contínuo de reciprocidade.

REFERÊNCIAS:

- BRASIL/MEC. Planos de Metas Compromisso Todos pela Educação: **Instrumento de campo**. Brasília, 2007.
- BRASIL, Conselho Nacional de Combate à Discriminação/ Ministério da Saúde. **Brasil sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual**. Brasília, 2006.
- BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Cadernos SECAD 4 – Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Brasília, Distrito Federal, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação: **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**, 2007. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 15 jan. 2009.
- BRASIL, Presidência da República: **Texto Base da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais**, Brasília, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: **Guia Prático de Ações**. Brasília, 2008.

CAMINI, Lucia. **Compreender a Política de Gestão do Plano de Desenvolvimento da Educação na Perspectiva da Gestão Democrática do Ensino**. 179f. Projeto de Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós Graduação em Educação. Porto Alegre, 2008.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS. **Pesquisa Sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar: sumário executivo**. São Paulo, 2009.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 4ª Ed. Paz e Terra. São Paulo, 1992.

LIONCIO, Tatiana; DINIZ, Debora (Org.). Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In LIONCIO, Tatiana; DINIZ, Debora. **Homofobia e Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília, Letras Livres, Ed.UnB, 2009.

RUA, Maria das Graças. **Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos**. Washington, Indes/BID, 1997, mimeo.

(Endnotes)

- 1 Este artigo é um recorte da pesquisa que desenvolvi durante o mestrado intitulada *Avanços e Limites da Política de Combate à Homofobia: uma análise do processo de implementação das ações para a educação do Programa Brasil Sem Homofobia*, junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS no ano de 2010.
- 2 São agrupamentos de grandes traços ou características referentes aos aspectos de uma instituição ou de um sistema sobre os quais se emite juízo de valor e que, em seu conjunto, expressam a totalidade da realidade local (BRASIL/MEC, Instrumento de Campo, 2007, p.12).
- 3 O Guia Prático de Ações, assim como a política, vem sofrendo transformações desde o início da implementação do PAR. No entanto, desde a sua primeira versão do ano de 2007, o curso “Gênero e Diversidade na Escola” já era oferecido. Na versão de 2008, outras ações foram incluídas, mas nenhuma outra ação na área de gênero e sexualidade.
- 4 Conjunto de características comuns usadas para agrupar, com coerência lógica, os indicadores. Entretanto, não são objetos de avaliação e pontuação (BRASIL/MEC, 2007).
- 5 Para maiores detalhamentos referente às áreas e indicadores, ver Guia Prático de Ações do MEC de 2007.
- 6 Critérios são os padrões que servem de base para comparação, julgamento ou apreciação de um indicador (CAMINI, 2009, p. 116).
- 7 O Planejamento dos estados e municípios é realizado a partir de um diagnóstico que leva em consideração 54 indicadores de qualidade da educação. Esses indicadores foram criados pelo MEC e disponibilizados aos entes federados através de um guia de campo bem como através do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) – Módulo PAR.
- 8 O Termo de Cooperação é um documento emitido pelo FNDE/MEC após a análise dos planos dos municípios realizado por técnicos do MEC, onde o FNDE/MEC se compromete a realizar aquelas subações até o ano de 2011. Neste sentido, o planejamento dos municípios poderiam sofrer alterações a partir da análise dos técnicos, excluindo ou adequando os planos quando as ações solicitadas tinham como forma de execução algum órgão ou programa do MEC. Aquelas ações cuja responsabilidade de execução era de responsabilidade dos municípios, os técnicos não poderiam fazer nenhuma modificação. Assim, eles poderiam interferir tanto no número de professores a ter acesso ao GDE, bem como incluir nos planos dos municípios esta ação.
- 9 Nos planos dos municípios, quando os mesmos não pontuam os critérios 1 e 2, não há necessidade de justificar o indicador, por isso não sabemos quais os motivos que levaram esses municípios a não pontuarem ou pontuarem os critérios 3 e 4 para esse indicador. Neste sentido, trabalhamos com duas possibilidades: a) o município não oferta os anos séries finais do ensino fundamental, b) os municípios possuem políticas de formação continuada para professores do ensino fundamental, séries/anos finais do ensino fundamental – e a pontuação foi acima de 2 não necessitando de nenhuma ação para melhorar essa política no município.
- 10 Além da temática de gênero e diversidade para este indicador, eram ofertados os seguintes cursos: Educação do Campo, Educação Ambiental, Educação das Relações Étnico-raciais, Educação Integral e Integrada, Educação para a Diversidade e Cidadania, Alfabetização e Linguagem, Educação Matemática e Científica, Ciências Humanas e Sociais, Gestão e Aprendizagem Escolar, Artes e Educação Física – nas modalidades de aperfeiçoamento e especialização (BRASIL/MEC, Guia Prático de Ações, 2008).