

# Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos

Presidente da República  
**Luiz Inácio Lula da Silva**

Ministro da Educação  
**Fernando Haddad**

Secretário Executivo  
**José Henrique Paim Fernandes**

Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
**Ricardo Henriques**

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC)  
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, sala 700  
CEP 70097-900, Brasília, DF  
Tel: (5561) 2104-8432  
Fax: (55 61) 2104-8476

CADERNOS SECAD

**Gênero e Diversidade  
Sexual na Escola:  
reconhecer diferenças e  
superar preconceitos**

Organização:

Ricardo Henriques  
Maria Elisa Almeida Brandt  
Rogério Diniz Junqueira  
Adelaide Chamusca

Brasília, maio de 2007

## Ficha Técnica

### *Realização*

Departamento de Desenvolvimento e Articulação Institucional  
**Francisco Potiguara Cavalcante Jr.**

Coordenação Geral de Articulação Institucional  
**Rosiléa Maria Roldi Wille**

### *Redação*

#### *Corpo principal:*

**Maria Elisa Almeida Brandt**

**Rogério Diniz Junqueira**

#### *Projetos:*

**Adriana de Oliveira Barbosa, Jeane Félix da Silva, Regilene Alves Oliveira Araújo**

### *Edição*

**Coordenação: Clarisse Filiatre Ferreira da Silva**

**Ana Luiza de Menezes Delgado, Carolina Lotty de Paiva Dias,**

**Christiana Galvão Ferreira de Freitas, Shirley Villela**

### *Projeto Gráfico*

**Carmem Machado**

### *Diagramação*

**Shirley Villela**

## APRESENTAÇÃO

Os *Cadernos Secad* foram concebidos para cumprir a função de documentar as políticas públicas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. O conteúdo é essencialmente informativo e formativo, sendo direcionado àqueles que precisam compreender as bases – históricas, conceituais, organizacionais e legais – que fundamentam, explicam e justificam o conjunto de programas, projetos e atividades que coletivamente compõem a política posta em andamento pela Secad/MEC a partir de 2004.

Procuramos contemplar informações úteis a gestores, professores e profissionais da educação que atuam nos Sistemas de Ensino e a parceiros institucionais, tais como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e demais organizações com as quais a Secad/MEC interage para consolidar suas ações.

Os temas abordados compreendem as questões da diversidade – étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, geracionais, regionais e culturais, bem como os direitos humanos e a educação ambiental. São analisados do ponto de vista da sustentabilidade e da inclusão social por meio de uma educação que seja efetivamente para todos, de qualidade e ao longo de toda a vida. Para isso, pressupõe-se que: i) a qualidade só é possível se houver equidade – isto é, se a escola atender a todos na medida em que cada um precisa; e ii) todas as pessoas têm direito de retornar à escola ao longo de sua vida, seja para complementar a Educação Básica, seja para alcançar níveis de escolaridade mais elevados ou melhorar sua formação profissional.

O grau de envolvimento dos movimentos sociais nessas temáticas é intenso e, em muitos casos, bastante especializado, tendo em vista que o enfrentamento da discriminação, racismo, sexismo, homofobia, miséria, fome e das diversas formas de violência presentes na sociedade brasileira foi protagonizado, por muito tempo, por tais movimentos. Assim, o Estado, ao assumir sua responsabilidade em relação ao resgate das imensas dívidas sociais, dentre elas a educacional, precisa dialogar intensamente com esses atores a fim de desenvolver políticas públicas efetivas e duradouras.

As políticas e ações relatadas nesses *Cadernos* estão em diferentes patamares de desenvolvimento, uma vez que algumas dessas agendas já estavam incluídas, pelo menos, nos instrumentos normativos relacionados à educação (e.g. Educação Escolar Indígena e Educação Ambiental), enquanto outras ainda estavam em estágio inicial de discussão e desenvolvimento teórico-instrumental (e.g. Relações Étnico-raciais e Educação do Campo). No caso da Educação de Jovens e Adultos as intervenções necessárias eram – e ainda são – de ordem estratégica, abrangendo escala, metodologia e ampliação do investimento público em todos os níveis de governo.

Esperamos, com esses registros, contribuir para o enraizamento e o aprofundamento de políticas públicas que promovam a igualdade de oportunidades na educação, a inclusão social, o crescimento sustentável e ambientalmente justo, em direção a uma sociedade menos desigual, mais compassiva e solidária.

**Ricardo Henriques**

Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
Ministério da Educação



# Sumário

1. INTRODUÇÃO	9
2. MARCOS INSTITUCIONAIS	11
2.1 Direitos humanos, gênero e diversidade sexual: breve histórico	11
2.2 Principais conceitos relacionados a gênero e diversidade sexual	15
2.1 Legislação e normas relacionadas à educação, à igualdade de gênero e ao reconhecimento da diversidade sexual	20
3. GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO: DIAGNÓSTICO	26
4. GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS	35
5. PROGRAMAS, PROJETOS E ATIVIDADES	40
5.1 Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual - 2005/2006	43
5.2 Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas - 2006/2007	47
5.3 Educação e Gravidez na Adolescência	50
5.4 Gênero e Diversidade na Escola	54
5.5 Articulação e Monitoramento do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres	58
5.6 Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
ANEXO 1	75
Decreto de 15 de julho de 2004, que institui Grupo de Trabalho Interministerial com a finalidade de elaborar Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.	
ANEXO 2	77
Decreto nº 5.390, de 8 de março de 2005, que aprova o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres - PNPM, institui o Comitê de Articulação e Monitoramento e dá outras providências.	
ANEXO 3	80
Decreto nº 5.397, de 22 de março de 2005, que dispõe sobre a composição, competência e funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação - CNCD.	
ANEXO 4	82
Portaria nº 4.032, de 24 de novembro de 2005, que institui o Grupo de Trabalho para acompanhar a implementação do Programa Brasil Sem Homofobia no Ministério da Educação.	
ANEXO 5	84
Portaria nº 928, de 26 de abril de 2006, que designa os membros do Grupo de Trabalho para acompanhar a implementação do Programa Brasil Sem Homofobia no Ministério da Educação.	





# 1. INTRODUÇÃO

A crescente mobilização de diversos setores sociais em favor do reconhecimento da legitimidade de suas diferenças tem correspondido a uma percepção cada vez mais aguda do papel estratégico da educação para a diversidade. Ela é vista como fator essencial para garantir inclusão, promover igualdade de oportunidades e enfrentar toda sorte de preconceito, discriminação e violência, especialmente no que se refere a questões de gênero e sexualidade.

Essas questões envolvem conceitos fortemente relacionados, tais como gênero, identidade de gênero, sexualidade e orientação sexual, que requerem a adoção de políticas públicas educacionais que, a um só tempo, contemplem suas articulações sem negligenciar suas especificidades.

Para isso, é preciso considerar a experiência escolar como fundamental para que tais conceitos se articulem, ao longo de processos em que noções de corpo, gênero e sexualidade, entre outras, são socialmente construídas e introjetadas. Uma experiência que apresenta repercussões na formação identitária de cada indivíduo, incide em todas as suas esferas de atuação social e é indispensável para proporcionar instrumentos para o reconhecimento do outro e a emancipação de ambos.

A escola e, em particular, a sala de aula, é um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças. Daí, a importância de se discutir a educação escolar a partir de uma perspectiva crítica e problematizadora, questionar relações de poder, hierarquias sociais opressivas e processos de subalternização ou de exclusão, que as concepções curriculares e as rotinas escolares tendem a preservar (SILVA, 1996, 2000 e 2001).

Da mesma maneira, como espaço de construção de conhecimento e de desenvolvimento do espírito crítico, onde se formam sujeitos, corpos e identidades, a escola torna-se uma referência para o reconhecimento, respeito, acolhimento, diálogo e convívio com a diversidade. Um local de questionamento das relações de poder e de análise dos processos sociais de produção de diferenças e de sua tradução em desigualdades, opressão e sofrimento.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC) entende que, em uma perspectiva inclusiva, políticas educacionais que correlacionam gênero, orientação sexual e sexualidade não devem se restringir à dimensão, de todo modo importante, dos direitos à saúde sexual e reprodutiva. É preciso ir além e, ao mesmo tempo, partir de outros pressupostos.

Dessa forma, ao falar em diversidade sexual, a Secad/MEC procura, antes, situar questões relativas a gênero, orientação sexual e sexualidade no terreno da ética e dos direitos humanos, vistos a partir de uma perspectiva emancipadora. Assim fazendo, evita discursos que, simplesmente, relacionam tais questões a doenças ou a ameaças a uma suposta normalidade. Ao mesmo tempo, afasta tanto posturas naturalizantes quanto atitudes em que o cultural passa a ser acolhido ou recusado de forma simplista e acrítica.

Nesse sentido, vê-se como fundamentais os investimentos em formação inicial e continuada de educadores/as, uma vez que a anteriormente oferecida não contemplava conteúdos que os/as preparasse para esse debate. Tal lacuna dificulta a adoção de uma visão positiva sobre o outro (que passa a ser percebido como diferente, desigual, inferior ou anormal), especialmente em matéria de sexualidade. Da mesma forma a permanente revisão curricular e a produção, difusão e avaliação contínua do material didático não são menos importantes para promover enfoques e conteúdos pedagogicamente mais adequados.

## 2. MARCOS INSTITUCIONAIS

### 2.1 Direitos humanos, gênero e diversidade sexual: breve histórico

Preocupações em torno da construção de sujeitos e de relações entre sujeitos dotados de corpos, gêneros e sexos sempre estiveram presentes no sistema escolar e nas políticas públicas de educação brasileira (ROSEMBERG, 1985 e VIDAL, 2003). Ainda que de maneiras diferentes e freqüentemente enviesadas, tais preocupações, tradicionalmente, convergiam (e ainda convergem) no propósito de fazer da escola um espaço de normalização, disciplinamento e ajustamento heteronormativo de corpos, mentes, identidades e sexualidades.

Não por acaso, é muito recente a inclusão das questões de gênero, identidade de gênero e orientação sexual na educação brasileira a partir de uma perspectiva de valorização da igualdade de gênero e de promoção de uma cultura de respeito e reconhecimento da diversidade sexual. Uma perspectiva que coloca sob suspeita as concepções curriculares hegemônicas e visa a transformar rotinas escolares, e a problematizar lógicas reprodutoras de desigualdades e opressão.

Na agenda política em geral e na educacional em particular, a inclusão de tais temáticas, a partir desse ponto de vista, é algo ainda em fase inicial de construção. Com freqüência, suas diversas componentes não têm sido abordadas simultaneamente, nem de maneira uniforme e tampouco com a mesma ênfase. Apesar de tais assuntos haverem enfrentado mais resistências no passado, ainda hoje é variado o grau de sua recepção nos movimentos sociais, no mundo acadêmico, entre formuladores/as de políticas públicas e no campo escolar.

É histórico o predomínio da tematização dos conflitos de classe como elementos centrais na atuação dos movimentos sociais. A partir dos anos 1980, verificou-se a emergência de discussões em torno de questões de identidade e diversidade cultural, no âmbito da formação de um “novo movimento social” (DURHAM, 1984 e EVERS, 1984), ainda fortemente balizado por questões de classe.

As ciências sociais passaram então a desmistificar com maior ênfase visões essencialistas e a analisar as múltiplas relações entre classe, raça/etnia, gênero, geração, entre outras categorias. As feministas brancas de classe média foram levadas a discutir as clivagens de raça e classe entre a “irmandade feminina” (FOX-GENOVESE, 1992), e as lutas por reconhecimento de identidades específicas tiveram cada vez maior espaço. Exemplos disso foram a mobilização de feministas negras, feministas lésbicas, homossexuais, grupos ecologistas, entre outros<sup>1</sup>.

Questões concernentes a gênero (e mais especificamente a mulheres) costumam ter um pouco mais de receptividade e têm obtido avanços relativamente mais expressivos. Isso, em grande medida, resultou do empenho dos movimentos feministas que,

---

<sup>1</sup> Vide: EVERS (1984); SCOTT (1988); SOUZA-LOBO (1991); CASTRO (1992); SAFFIOTI (1992), entre outros.

a partir da década de 1970, conseguiram promover ações pontuais dentro das escolas. Tal atuação se deu contemporaneamente à realização de importantes estudos acerca da condição da mulher na sociedade brasileira<sup>2</sup>. Nas décadas seguintes, as feministas lograram agir de modo mais integrado e realizar ações voltadas para a educação de mais ampla abrangência<sup>3</sup>.

Desde então, no Brasil e no exterior, em consequência das críticas aos processos escolares como formadores e reprodutores de desigualdades sociais, emergiram discussões acerca da necessidade de se elaborarem pedagogias feministas ou práticas educativas não-sexistas. Trata-se de um debate ainda em curso, feito a partir de diferentes posições teórico-metodológicas e de uma multiplicidade de encaminhamentos, proposições e limites (LOURO, 2004a:110-127).

Essas reflexões, no entanto, não resultaram na plena incorporação e explicitação dos temas nos documentos de política educacional. Os cadernos de Temas Transversais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, publicados pelo MEC em 1998, são, ainda hoje, a única referência oficial de tratamento das temáticas relativas a gênero no campo educacional.

É importante reconhecer que a própria menção ao conceito foi inovadora, entretanto não parece ter sido suficiente para dar conta das múltiplas dimensões envolvidas. Sua abordagem, ao lado dos temas Corpo Humano e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis, tende a circunscrever a reflexão ao campo da saúde. Ao mesmo tempo, a crescente disposição de estados, municípios e organizações da sociedade civil em discutir gênero na educação<sup>4</sup> não encontrou imediata correspondência no plano das políticas educacionais.

As preocupações em torno das sexualidades, das homossexualidades e das identidades e expressões de gênero também não são novas no espaço escolar. No entanto, no Brasil, só a partir da segunda metade dos anos de 1980, elas começaram a ser discutidas mais abertamente no interior de diversos espaços sociais – entre eles, a escola e a universidade (sobretudo nos programas de pós-graduação, a partir dos quais se constituíram núcleos de estudos e pesquisas sobre Gênero e a área de Estudos Gays e Lésbicos). Até então, nas escolas, quando os temas relativos à sexualidade apareciam no currículo, ficavam circunscritos às áreas de Ciências ou, eventualmente, a Educação Moral e Cívica<sup>5</sup>.

Em um país que assistia a uma série de mudanças comportamentais, a necessidade de se fazer frente à Aids fez com que organismos oficiais, tais como o Ministério da

2 Foi o caso da tese de Mariza Corrêa, de 1975, publicada em 1983. Tiveram grande peso as pesquisas sobre a violência contra a mulher, como as de CORRÊA (1981); PONTES (1986); GREGORI (1988 e 1993); SOIHET (1989). Mais tarde, o mesmo se deu em relação a estudos sobre a condição da mulher no mercado de trabalho - BLAY (1978), SAFFIOTI (1978); SOUZA-LOBO (1991) - e sobre a saúde da mulher e os direitos sexuais e reprodutivos - BERQUÓ (1982), BARROSO (1989). Vide também: GROSSI e PORTO (2005).

3 Exemplo disso foi a articulação do movimento de mulheres junto à Coordenadoria Especial da Mulher, da Prefeitura de São Paulo, criada em 2001. Além disso, a atuação das feministas em conselhos estaduais dos direitos da mulher, como os de São Paulo e de Minas Gerais (criados em 1993), também foi importante para a construção de plataformas mais amplas em defesa da cidadania das mulheres e para a implementação de políticas públicas específicas (SHUMAHAR, 2005:2).

4 Alguns exemplos são o trabalho realizado em colaboração entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a Coordenadoria da Mulher do município, que redundou na publicação da revista "Gênero e Educação. Caderno de apoio para a educadora e o educador", em junho de 2003, e em cursos de formação de professores/as. Outros projetos geraram cartilhas, vídeos, entre outros materiais para a formação de profissionais e para o trabalho em sala de aula, tais como os vídeos "Dafne e Rafael. O futuro do gênero." (PEGGE/UERJ, 1999); "Um brinde à igualdade" (Coordenadoria da Mulher e Secretaria da Educação do Município de São Paulo, 2002); as cartilhas "Nem mais, nem menos: iguais", dos mesmos parceiros; e "Por uma educação escolar não-sexista", elaborada em parceria entre o Centro da Mulher 8 de Março; Conselho Britânico; Department for International Development (DFID) e Universidade Federal da Paraíba, como produto do Projeto "Consciência de Gênero entre educadores/as da rede municipal de ensino de João Pessoa", realizado entre abril de 1999 e março de 2000.

5 Disciplina adotada pelo Decreto-lei 869, de 12 de setembro de 1969, que vigorou de 1969 a 1986.

Educação e o Ministério da Saúde, passassem a estimular projetos de educação sexual, nos finais dos anos 80 e anos 90. Contudo, assim como ocorreu em diversos outros países desde o fim dos anos 1970, muitas iniciativas em que se abordavam as temáticas relativas à sexualidade acabaram por alimentar uma visão conservadora de educação sexual – uma espécie de política sexual voltada a conter ameaças à família e ataques à normalidade heterossexual (WEEKS, 1999:76-77).

Conforme observa Guacira Lopes Louro,

As políticas curriculares são, então, alvo da atenção [de setores conservadores], na tentativa de regular e orientar crianças e jovens dentro dos padrões que consideram moralmente sãos. (LOURO, 2004a:130).

Com efeito, nota-se, por um lado, que, em função de tais iniciativas estarem, com enorme freqüência, fortemente vinculadas a preocupações centradas na prevenção da Aids, de doenças sexualmente transmissíveis (DST) e de gravidez precoce ou indesejada<sup>6</sup>, o discurso tendia a não apontar para a emancipação, o reconhecimento de direitos sexuais e a sexualidade como fator de construção de conhecimento. Isso ficou nítido, por exemplo, nos slogans “Quem vê cara não vê Aids” e “Não mantenha relações sexuais com contaminados”, veiculados, respectivamente, durante a Nova República e na campanha televisiva de 1992.

Por outro lado, pressionado por grupos de pessoas soropositivas e vivendo com Aids, o Ministério da Saúde desenvolveu um trabalho pioneiro e exitoso no enfrentamento da síndrome que, na segunda metade da década de 1990, tornou-se referência mundial, inclusive no que concerne à luta contra preconceitos. Os/as técnicos/as da área da saúde entenderam que de pouco serviriam os esforços no combate à Aids se acompanhados apenas por mais investimentos na pesquisa e no tratamento das pessoas. Tais profissionais da saúde dedicaram-se a construir, junto com a sociedade, um modelo de prevenção pautado pela promoção da saúde e pela humanização do tratamento e, mais do que tudo, pelo enfrentamento do preconceito e da homofobia<sup>7</sup>. Vimos, a partir daquele momento, produção e ampla divulgação de material informativo, organização de cursos, formação e capacitação de profissionais e incessante lançamento de campanhas dirigidas a todos os públicos, inclusive o escolar<sup>8</sup>. Como observa Sérgio Carrara, as lógicas que presidiam as lutas contra DST desde o final do século XIX pareciam nesse novo momento conviver com raciocínios diferentes:

Antigamente, pensava-se sobretudo no direito dos sãos e na responsabilização dos venéreos. Hoje, dada a atuação de tais grupos, passamos a discutir sobretudo o direito dos doentes e soropositivos, defendendo sua cidadania. (CARRARA, 1994:106)<sup>9</sup>.

6 Neste documento, adota-se o termo *gravidez na adolescência* - ao invés de *gravidez precoce*, *não planejada* ou *indesejada*, entre outros – por considerá-lo no plano dos direitos sexuais e reprodutivos. Ademais, classificar a gravidez adolescente como *não planejada* ou *indesejada* corresponde a não reconhecer adolescentes como sujeitos históricos, detentores/as de direitos, inclusive sexuais e reprodutivos. Entende-se que adolescentes podem assumir responsabilidades, mesmo que requeiram proteção e ações específicas.

7 O termo *homofobia* é aqui empregado em referência a um conjunto de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) e a preconceitos e mecanismos de discriminação e violência contra pessoas homossexuais, bissexuais e transgêneros (em especial, travestis e transexuais) ou identificadas como tais. O termo, portanto, não se refere ao conceito tradicional de *fobia*, facilmente associável à idéia de doença (como presente em *claustrofobia*, *fotofobia* etc). Atualmente, grupos lésbicos, bissexuais e transgêneros, com o intuito de conferir maior visibilidade política à suas lutas e criticar normas e valores postos pela dominação masculina, propõem, também, o uso dos termos *lesbofobia*, *bifobia* e *transfobia*.

8 Entre 2001 e 2002, a Coordenação Estadual DST/Aids de São Paulo, em parceria com o Fórum HSH, produziu o vídeo *Pra Que Time Ele Joga?* O material aborda, especificamente, o tema da homofobia no ambiente escolar e vem sendo discutido na rede pública de ensino. A Coordenação Nacional (atual Programa Nacional) de DST e Aids do Ministério da Saúde o reproduziu em português e em espanhol, para ser divulgado na América Latina, e, desde então, o envia a coordenações estaduais e municipais de DST e Aids, a organizações de encontros e, pontualmente, a escolas que o solicitem. O vídeo foi novamente veiculado durante a campanha *Homossexualidade na escola: toda discriminação deve ser reprovada*.

9 Vide: CARRARA (1996); PAIVA (1992); PARKER, BASTOS, GALVÃO e PEDROSA (1994).

Ator fundamental desse processo foi o movimento de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBT)<sup>10</sup> brasileiro, que vinha passando por um processo de reflorescimento (FACCHINI, 2004 e 2005: 119-149). No final dos anos 1990, assistimos, no interior do movimento, ao crescimento e ao aprofundamento da percepção de que grupos LGBT possuem considerável capacidade estratégica não apenas em ações de prevenção da Aids, mas também em ações de formação para o enfrentamento da homofobia. Paralelamente, consolidava-se a compreensão de que a escola é, entre outros lugares, um espaço privilegiado de formação cidadã e de luta contra toda espécie de preconceitos.

Em 2003, com financiamento do Programa Nacional DST e Aids do Ministério da Saúde e forte engajamento do movimento, foram lançadas novas campanhas de prevenção. Exemplos disso foram a *Homossexualidade na Escola: toda discriminação deve ser reprovada* e a *Travesti e Respeito: está na hora dos dois serem vistos juntos*. A primeira produziu materiais para profissionais da educação que foram distribuídos para coordenações estaduais e municipais de DST e Aids, ONGs e, pontualmente, a escolas que o solicitaram. A segunda abordava a necessidade de se combater a discriminação contra travestis no ambiente familiar, na escola, no mundo do trabalho, no cotidiano e se dirigia, principalmente, a profissionais da saúde e da educação.

A partir da segunda metade da década de 1990, um número considerável de campanhas foi realizado pelo movimento LGBT e outras entidades da sociedade civil – ambas com o apoio do Programa Nacional DST e Aids e de secretarias estaduais e municipais de saúde e educação de todo o País. Porém, mesmo procurando situar o discurso no terreno da cidadania, essas inúmeras e variadas iniciativas tendiam a continuar tendo a prevenção da Aids e de doenças sexualmente transmissíveis como seu foco principal.

Antes disso, diversas iniciativas, esparsas em todo o País, pautaram discussões sobre corpo, sexualidade, gênero, identidade de gênero e orientação sexual no ambiente escolar. Entre 1989 e 1992, a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo lançou cursos de formação de professores/as em que, nitidamente, as temáticas relativas a gênero e sexualidade não tinham pressupostos e valores calcados em um certo tipo de educação sexual disciplinadora, voltada a preservar valores conservadores (como o da conjugalidade heterossexual) e a normalizar determinados indivíduos e marginalizar outros. Dirigidos a professores/as, jovens e, mais tarde, a crianças, os cursos incentivavam atitudes críticas e transformadoras no que se referia às relações de gênero e aos temas da sexualidade.<sup>11</sup> Buscava desenvolver a capacidade de questionamento e a curiosidade acerca da construção social do saber, ao mesmo tempo em que sublinhava a necessidade de se trabalhar os temas relativos à sexualidade, de maneira a não confiná-las às aulas de ciências. A Secretaria Municipal de Porto Alegre desenvolveu, em 1990, com os mesmos referenciais, o projeto *Sexo em Debate na Escola*<sup>12</sup>.

10 A sigla LGBT possui muitas variantes, com ordens diferentes das letras e com o acréscimo de outras. Por exemplo: pode-se acrescentar um T (para distinguir travestis e transexuais), ou mais dois T (para destacar transgêneros em geral, travestis e transexuais). Por um tempo, no Brasil, empregou-se o S para *simpatizantes*, o que não é mais adotado. Eventualmente novos termos são acrescentados em virtude da rapidez com que essas questões são discutidas.

11 Os cursos envolveram cerca de 15 mil jovens e adolescentes de 313 escolas. Seu êxito motivou a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo a organizar, entre 2003 e 2004, um novo projeto: o *Educando para a Diversidade*. Com apoio financeiro da Secretaria Especial de Direitos Humanos (então ligada à Presidência da República), a iniciativa alcançou toda a rede municipal de ensino da capital paulista e envolveu diretamente mais de mil escolas, oito mil educadores/as e cerca de 100 mil estudantes. A experiência estimulou a realização de projetos análogos em outras instituições e outras capitais. Para uma leitura sobre a abordagem pedagógica e o trabalho com temas relacionados com a sexualidade durante a experiência de 1989-1992, vide: GTPOS (2000) e EGYPTO (2003).

12 Tais experiências foram antecedidas por projetos menos abrangentes, mas importantes, desenvolvidos entre 1961 e 1969, 1978 e 1982, na capital paulista e, em 1987, no Rio Grande do Sul – este último, desenvolvido pelo Ministério da Educação. Vide: FIGUEIRO (2001: 87 e 2006: 77); FRANÇA RIBEIRO (1995: 76-105).

O Ministério da Educação, em 1996, incluiu a sexualidade, como tema transversal, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL/SEF, 1998). No entanto, o discurso institucional que poderia ensejar o alargamento e o aprofundamento do debate em termos críticos e inovadores, ainda gravitava em torno de preocupações de combate à Aids e DSTs. Acerca disso, observa Guacira Lopes Louro:

[...] as condições que possibilitaram a ampliação da discussão sobre a sexualidade também tiveram o efeito de aproximá-la das idéias de risco e ameaça, colocando em segundo plano sua associação ao prazer e à vida (LOURO, 2004b: 36).

Atualmente, são diversos os fatores que demandam da sociedade brasileira a constituição de uma agenda social, política e educacional que, além de não mais negligenciar questões relativas a gênero, identidade de gênero e orientação sexual, ao mesmo tempo, as situe entre suas prioridades e as contemple a partir das perspectivas da inclusão social e da cultura dos direitos humanos. São eles, por exemplo: as profundas transformações sociais, culturais, políticas por que vem passando o mundo; a realização de estudos e pesquisas que fornecem quadros nítidos acerca da desigualdade nas relações de gênero e das situações vividas por homossexuais e transgêneros; a crescente percepção de que gênero e sexualidade se entrelaçam e envolvem praticamente todos os campos da vida; o aprofundamento da compreensão do papel da sexualidade na construção do conhecimento; a ampliação, o fortalecimento e a crescente visibilidade dos movimentos feminista, de mulheres e de LGBT.

## 2.2. Principais conceitos relacionados a gênero e diversidade sexual

Fruto de processos históricos, sociais e culturais, gênero, identidade, sexualidade e orientação sexual, além de fortemente relacionados, se imbricam de maneira complexa e dinâmica em diversas áreas sociais e requerem contribuições analíticas que considerem perspectivas transdisciplinares e, ao mesmo tempo, as considerem no plano da ética e dos direitos humanos, numa perspectiva emancipatória.

Esse ponto de vista se coaduna com o recente posicionamento do Ministério da Educação em favor da adoção do conceito de *qualidade social da educação* como elemento norteador da ação do Estado nesse campo.

A qualidade social, conceito originário do Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira, implica educação com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população, tendo como valores fundamentais a solidariedade, a justiça, a honestidade, o conhecimento, a autonomia, a liberdade e a ampliação da cidadania. (BOLLMANN *apud* FERNANDES *et al.*, 2004:247)<sup>13</sup>.

Segundo a perspectiva adotada hoje pela Secretaria de Educação Básica/MEC, o conceito de qualidade social da educação guarda vínculos com o desenvolvimento integrado do País e com o campo dos direitos humanos. Assim, a função social da escola volta-se à inclusão social, à superação das desigualdades sociais, à valorização igualitária das várias culturas, à preservação ambiental e ao desenvolvimento local<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Esse conceito, cunhado nos movimentos sociais, tem sua origem na redação do Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira, consolidada no II Congresso Nacional de Educação, realizado em Belo Horizonte, em novembro de 1997 (FERNANDES *et al.*, 2004:247).

<sup>14</sup> Conforme documento sobre o Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime), da SEB/MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=519>.

Na mesma direção, ao situar tais discussões no terreno dos direitos humanos, a Secad/MEC tem em mente que a legitimidade da pluralidade de gênero, de identidade de gênero e da livre expressão afetiva e sexual vai além dos importantes aspectos relacionados ao direito à saúde reprodutiva. Entende que integram os direitos humanos tanto os direitos relativos à saúde reprodutiva quanto os direitos sexuais, sem que estes devam ser considerados um subconjunto daqueles, pois os extrapolam<sup>15</sup>. Afinal, a sexualidade diz respeito a muitas outras esferas de atuação humana – inclusive a da produção do conhecimento. Como bem nos lembra Louro:

[...] sem a sexualidade não haveria curiosidade e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender. Tudo isso pode levar a apostar que teorias e políticas voltadas, inicialmente, para a multiplicidade da sexualidade, dos gêneros e dos corpos possam contribuir para transformar a educação num processo mais prazeroso, mais efetivo e mais intenso. (LOURO, 2004b:72 e 2004c:28).

O conceito de gênero se coloca em contraposição a concepções essencialistas, naturalizantes, presas a distinções de caráter biológico, que obscurecem as razões sociais e históricas das diferenças e desigualdades entre homens e mulheres. Em outras palavras, expressa “uma rejeição a um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual”, ao trazer à tona o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas em tais conceitos (SCOTT, 1995:72 e DE LAURETIS:1986:12)<sup>16</sup>.

Ao se falar em gênero, não se fala apenas de *macho* ou *fêmea*, mas de *masculino* e *feminino*, em diversas e dinâmicas *masculinidades* e *feminilidades*. Gênero, portanto, remete a construções sociais, históricas, culturais e políticas que dizem respeito a disputas materiais e simbólicas<sup>17</sup> que envolvem processos de configuração de identidades, definições de papéis e funções sociais, construções e desconstruções de representações e imagens, diferentes distribuições de recursos e de poder e estabelecimento e alteração de hierarquias entre os que são socialmente definidos como *homens* e *mulheres* e o que é – e o que não é – considerado *de homem* ou *de mulher*, nas diferentes sociedades e ao longo do tempo.

Nesse esforço para compreender processos sócio-históricos daquilo que mais tarde foi chamado de dominação masculina (BOURDIEU, 1999), a distinção entre gênero e a noção de sexo e o questionamento da naturalidade da seqüência sexo-gênero-sexualidade revelaram-se centrais para desmitificar concepções que, ao obscurecerem as razões sociais, históricas e políticas das desigualdades entre homens e mulheres, servem como elemento legitimador da heteronormatividade.

Na seqüência dos debates e dos embates, o conceito de gênero revelou-se, além de um importante instrumento analítico, um formidável instrumento político. A partir de uma compreensão mais aprofundada das múltiplas dimensões das questões de gênero e da heteronormatividade, passou-se, cada vez mais, a apontar para a necessidade

15 Um dos desafios atuais, em toda a América Latina, segundo avalia Roger Raupp Rios (2005:6-7), consiste, justamente, em superar a dificuldade de desenvolvermos um campo específico relacionado aos direitos sexuais sem necessariamente associá-los à idéia de direitos reprodutivos. Vide ainda: BARBOSA, AQUINO, HEILBORN e BERQUÓ (2002); MILLER (2002); PIOVESAN, BARSTED, VENTURA e IKAWA (2003); VIANNA e LACERDA (2004); ÁVILA, PORTELLA e FERREIRA (2005).

16 Importa lembrar que, a própria noção de “sexo” também é um constructo cultural. A concepção segundo a qual homens e mulheres pertencem a sexos diferentes é bastante recente na história da medicina: ela só se deu a partir do século XVIII, sobretudo no século XIX, e mais em virtude de razões políticas do que por motivos propriamente científicos (LAQUEUR, 1992).

17 “A divisão sexual do trabalho nas sociedades ocidentais contemporâneas, e a cultura de sexo/gênero que lhe é subjacente decretam que o trabalho das mulheres não é uma contribuição socialmente importante para a reprodução da espécie e não garante o seu bem estar.” (CASTRO, 1989:105).



de se adotarem políticas específicas para contrastar os mecanismos históricos da dominação masculina, especialmente nos campos da educação, saúde e trabalho.

Além disso, verificou-se uma crescente percepção da necessidade de se investigar, de maneira mais detida, a dimensão relacional existente entre os diferentes gêneros. Fala-se, sobretudo desde então, de relações de gênero, conferindo-se atenção aos processos de constituição de significados e, particularmente, para os complexos jogos e correlações de poder que podem ocorrer, em suas múltiplas esferas de implicação (SCOTT, 1995 e NICHOLSON, 2000).

A posição social inferior da mulher na sociedade mantém fortes nexos com a divisão sexual do trabalho. Essa divisão resulta de uma correlação de forças antagônicas entre homens e mulheres e dos valores diferentemente atribuídos ao trabalho feminino e masculino. A desvalorização do trabalho feminino se dá por sua associação ao espaço doméstico e da reprodução, e não à produção e à conseqüente geração de valor. A própria reflexão teórica elaborada no âmbito das ciências sociais – economia, sociologia, filosofia, entre outras – padece do preconceito de gênero, como bem mostrou a crítica feminista à teoria marxista do valor.

Parte d[a] invisibilidade do trabalho feminino aos olhos dos pesquisadores deve-se à ausência de teorias que concedam o estatuto de atividade produtiva ao trabalho realizado no contexto doméstico. (AGUIAR, 1984:247).

As discussões em torno das relações de gênero não excluem e nem diminuem a importância das reflexões sobre a regulação social da sexualidade. Ao longo dos processos de construção dos gêneros e das relações que se estabelecem em função disso, são praticamente onipresentes as injunções da heteronormatividade, com seus mecanismos de controle, policiamento e censura referentes a gênero e sexualidade. Segundo uma ordem compulsória do sexo-gênero-sexualidade (BUTLER, 2003), a regulação normalizadora da produção de identidades sexuais e de gênero costuma ser articulada a sistemas de produção de crenças naturalizantes que associam, de modo binário, identidades e diferentes formas de expressão do desejo sexual.

Orientação sexual se refere à direção ou à inclinação do desejo afetivo e erótico. De maneira simplificada, pode-se afirmar que esse desejo, ao direcionar-se, pode ter como único ou principal objeto pessoas do sexo oposto (heterossexualidades), pessoas do mesmo sexo (homossexualidades) ou de ambos os sexos (bissexualidades) (JESUS *et al.*, 2006:46). Todas no plural, pois são inúmeras e dinâmicas suas formas de expressão e representação. Orientação sexual é um conceito que, ao englobar e reconhecer como legítimo um extremamente diversificado conjunto de manifestações, sentimentos e práticas sociais, sexuais e afetivas, desestabiliza concepções reificantes, heterocêntricas, naturalizantes e medicalizadas (que insistem em falar de *homossexualismo*).

Além disso, o termo orientação sexual veio substituir a noção de *opção sexual*, pois o objeto do desejo sexual não é uma opção ou escolha consciente da pessoa, uma vez que é resultado de um processo profundo, contraditório e extremamente complexo de constituição, no decorrer do qual cada indivíduo é levado a lidar com uma infinidade de fatores sociais, vivenciando-os, interpretando-os, (re)produzindo e alterando significados e representações, a partir de sua inserção e trajetória social específica.

As maneiras de ser, agir, pensar e sentir refletem de modo sutil, complexo e profundo os contextos da experiência social. Assim, “não existem corpos livres de investimento e expectativas sociais” (BENTO, 2004: 125), e tampouco pode a definição dos objetos de desejo resultar de uma simples opção, efetuada de maneira linear, casual e indiferente. Freud, ao desmistificar as concepções naturalizantes acerca da sexualidade humana, observou que a produção do desejo e as supostas opções sexuais seguem determinações inconscientes. Além disso, a psicanálise reitera que não existe objeto sexual instintivamente adequado ao desejo.

Dada a multiplicidade e variação da sexualidade humana, não se pode afirmar que haja alguma escolha mais *natural* ou *normal* do que outra, pior, melhor, superior ou inferior (SOUSA FILHO, 2003). Como nos lembra Jurandir Freire Costa: “Não existe, na perspectiva psicanalítica, nenhuma sexualidade humana estável, dada, natural ou adequada a todos os sujeitos.” (COSTA, 1992: 145).

Falar de assunção de qualquer identidade sexual (hetero, homo ou bissexual) e atribuir a esse processo um caráter essencialista (como se existisse, por exemplo, o verdadeiro homossexual, em oposição ao verdadeiro heterossexual) é resvalar para uma naturalização tão simplificadora e alienante quanto qualquer outra – que prefere pensar as orientações sexuais como realidades fixas, a-históricas, a-culturais e universais. Equivale também a conferir invisibilidade a um universo muito mais pluralizado, múltiplo e dinâmico do que os termos heterossexual ou homossexual tendem a supor.

O que importa é reter que orientação sexual, sexualidades e identidades reque-rem – para serem bem compreendidas em um contexto democrático – uma postura que transcenda os limites das concepções heteronormativas, polarizadas, simplificadoras, reificantes, alienantes e ensejadoras de cristalizações e de ulteriores formas de opressão.

Nesse sentido, um termo, ainda muito utilizado, deve ser alvo de forte crítica: homossexualismo. Em tal caso, a desinência ismo o torna extremamente inadequado, pois o reveste de conotação negativa, atribuindo significado de doença, desvio, aberração. Basta notar que ninguém fala em sexualismo ou heterossexualismo. Daí a preferência pelos termos homossexualidade, lesbianidade, bissexualidade, travestilidade, transgeneridade e transexualidade.

Vale lembrar que a Organização Mundial de Saúde (OMS) não aceita que a homossexualidade seja considerada doença e, por isso, em 1990, excluiu-a do Código Internacional de Doenças (CID). Antes dela, em 1973, a Associação Americana de Psiquiatria (APA) já havia retirado a homossexualidade de seu Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais. Da mesma forma, no Brasil, os Conselhos Federais de Medicina (desde 1985) e de Psicologia (desde 1999) não consideram a homossexualidade como doença, distúrbio ou perversão. Diz a Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 1 de 1999:

Art. 2º Os psicólogos deverão contribuir, com seu conhecimento, para uma reflexão sobre o preconceito e o desaparecimento de discriminações e estigmatizações contra aqueles comportamentos ou práticas homoeróticas.

É preciso, no entanto, problematizar uma determinada busca de reconhecimento social das homossexualidades (e das transgeneridades) centrada, sobretudo ou exclusivamente, na aquiescência dos saberes médicos ou clínicos. A medicina e a clínica, ao

se estruturarem como campos de saber-poder capazes de produzir efeitos em diversas áreas, podem contribuir para facultar ou limitar compreensões e possibilidades de reconhecimento e de construção de novos direitos. O fato de tais saberes terem se constituído, modernamente, em importantes parâmetros nas discussões acerca de vários aspectos relativos às condições humanas não lhes confere a autoridade de pronunciarem a última palavra, especialmente nesse caso. As verdades da medicina e da clínica, assim como as de qualquer forma de conhecimento, são produzidas em meio a tensões sociais, históricas, culturais, políticas, jurídicas etc. Além disso, pesquisas relacionadas à esfera da sexualidade costumam ser fortemente afetadas pelos padrões morais, religiosos e, de todo modo, pela heteronormatividade. Não surpreende, portanto, que a obsessiva preocupação em procurar localizar as causas naturais do desejo homossexual (que já produziu, até o momento, mais de setenta diferentes teorias) não tenha correspondido a iguais esforços voltados para descobrir as causas da heterossexualidade<sup>18</sup>.

Da mesma forma que não existe uma relação direta e única entre anatomia e gênero, também não existe entre gênero, identidade sexual e orientação sexual (PARKER, 1999). Por isso, fala-se também em identidade de gênero para se referir à maneira como alguém se sente e se apresenta para si e para os demais como masculino ou feminino, ou ainda uma mescla de ambos, independente tanto do sexo biológico quanto da orientação sexual.

Por exemplo, uma pessoa pode ter uma identidade de gênero – masculina, feminina, ambas ou nenhuma –, apresentar características fisiológicas do sexo oposto ao seu e, ainda assim, ser hetero, homo ou bissexual. Ao contrário do que comumente se tende a crer, pessoas transgêneros (travestis ou transexuais) não são necessariamente homossexuais, assim como homens homossexuais não são forçosamente femininos ou afeminados e tampouco mulheres lésbicas são necessariamente masculinas ou masculinizadas (JESUS *et al.*, 2006: 37).

Da mesma forma, é preciso investir contra o erro inverso, que é acreditar que os rapazes mais femininos seriam homossexuais (ou com fortes tendências a sê-lo), as mulheres mais masculinizadas seriam lésbicas etc. Uma melhor compreensão acerca da pluralidade de tais identidades e comportamentos e o reconhecimento da legitimidade da livre expressão sexual e de identidade de gênero contribuem, de maneira efetiva, para superar o risco de se ver o “tabu da feminilização” e do “sacrilégio do masculino” (BOURDIEU, 1999) conduzir a ulteriores formas de discriminação e violência.

É preciso atenção para desconstruir todo um conjunto de mecanismos que atuam na produção de uma polarização entre homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais etc – invariavelmente baseados em pressupostos essencialistas, concepções binárias e crenças cristalizantes, naturalizadoras das diferenças, e desigualdades sociais produzidas.

O grande desafio para as estudiosas não é apenas assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e, então, que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. (LOURO, 2002: 237).

<sup>18</sup> É importante lembrar que existe uma crescente mobilização internacional, por parte de especialistas e de várias forças sociais, contra uma concepção patologizada que as comunidades médicas e clínicas ainda partilham acerca da experiência de gênero que as pessoas transgêneros e transexuais desenvolvem. De resto, questões relativas à sexualidade e aos processos de configuração identitária têm sido objeto da atenção de diversas áreas do conhecimento, especialmente no campo das Ciências Sociais, a partir do qual tem-se procurado manter interlocução com diversos setores sociais, com vistas a construir modelos explicativos que extrapolem os limites de cada disciplina e dêem melhor conta da complexidade dos fenômenos estudados.

O binarismo dificulta a compreensão de que, embora identidade de gênero se relacione com orientação sexual, dela se diferencia. A pluralidade, a multiplicidade e a dinamicidade das identidades de gênero e das expressões afetivo-sexuais são próprias dos processos de construção de sujeitos e identidades nas sociedades contemporâneas e, também por isso, devem ser tratadas como direitos de todas as pessoas.

### 2.3. Legislação e normas relacionadas à educação, à igualdade de gênero e ao reconhecimento da diversidade sexual

Os processos ocorridos no Brasil, em certo sentido, repercutem o contexto internacional de fortalecimento dos movimentos de mulheres, e de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros. Estes movimentos, por sua vez, integram a ampla mobilização social por direitos civis e políticos ocorrida internacionalmente, que teve nos anos 1960 os Estados Unidos como um dos principais centros de irradiação<sup>19</sup>. De lá para cá, impulsionado pela aceleração da globalização, o movimento por direitos humanos apóia-se em um número cada vez maior de instrumentos que regem o tema e em diversas conferências e convenções organizadas pelas Organizações das Nações Unidas.

No plano internacional, tais discussões têm catalisado a formulação de políticas e a construção de instrumentos jurídicos especialmente voltados a enfrentar as situações de desigualdade, injustiça e iniquidade. No âmbito nacional, a Constituição Brasileira de 1988 representa o marco institucional-legal mais relevante na história recente, consolidando mudanças nos marcos conceituais e organizacionais e possibilitando transformações no campo dos direitos humanos.

É importante dizer que os direitos das mulheres apresentam alto grau de consolidação, amparados em instrumentos internacionais de direitos humanos e em legislação ordinária brasileira, fortalecida a partir da Constituição de 1988. O mesmo não é verdade para os direitos de gays, lésbicas, transexuais, transgêneros e bissexuais. O fundamentalismo religioso e o repúdio à homossexualidade por parte de várias religiões, assim como a pressão exercida por grupos religiosos junto a governos e organismos internacionais têm sido as principais barreiras para a regulação internacional dos direitos de mulheres e LGBT (SULLIVAN, 1997).

Existe vasta produção de instrumentos jurídicos referentes à proteção dos direitos das mulheres. Vale aqui mencionar aqueles de caráter internacional que também foram assinados e ratificados pelo Brasil:

- Recomendação nº 90, de 29 de junho de 1951, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre a igualdade de remuneração de homens e mulheres trabalhadores por trabalho de igual valor;
- Convenção nº 100, de 29 de junho de 1951, da OIT, sobre a igualdade de remuneração de homens e mulheres por trabalho de igual valor;
- Convenção nº 111, de 25 de junho de 1958, da OIT, sobre Discriminação em Matéria de Emprego e Ocupação (em vigor, no plano internacional, desde 1960);

<sup>19</sup> Vide: WEST (1994) e SOUZA (1997)

- Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW, 1979);
- Recomendação nº 165, de 23 de junho de 1981, da OIT, sobre Igualdade de oportunidades e de tratamento para homens e mulheres trabalhadores com encargo de família;
- Convenção nº 156, de 23 de junho de 1981, da OIT, sobre a igualdade de oportunidades e de tratamento para homens e mulheres trabalhadores com encargo de família;
- Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher – Convenção de Belém do Pará (1994);
- Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Cairo, 1994);
- Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher (Beijing, 1995);
- Protocolo Facultativo à CEDAW (1999);
- Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional - Convenção de Palermo (2000), que produziu o Protocolo de Palermo para para Prevenir, Punir e Erradicar o Tráfico de Pessoas, especialmente Mulheres e Crianças (2004);
- Declaração do Milênio (2000);
- IX Conferência Regional sobre a Mulher da América Latina e Caribe – Consenso do México (2004).

Desde que o governo brasileiro passou a encaminhar, a partir de 2002, seus relatórios periódicos ao Comitê da ONU pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (Comitê CEDAW), as recomendações deste Comitê passaram a se configurar em importante baliza, a orientar as principais demandas de gênero para diversas áreas, inclusive a educação.

No campo dos direitos LGBT, em 2003, o governo brasileiro apresentou uma resolução à Comissão de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, denominada *Orientação Sexual e Direitos Humanos*. O documento comportava o reconhecimento da diversidade de orientação sexual como um direito humano e, se aprovado, seria a primeira resolução da ONU a mencionar orientação sexual e a condenar violação de direitos nesta área. Em 2005, sem adesão suficiente<sup>20</sup>, a proposição foi retirada, mas o assunto permanece na pauta.

Na reunião das Altas Autoridades em Direitos Humanos do MERCOSUL e Países Associados<sup>21</sup>, em agosto de 2006, foi aprovada a incorporação do tema Orientação Sexual e Identidade de Gênero na agenda de direitos dos países da região. Isso – ao lado dos significativos avanços legais e institucionais no amparo dos direitos da população LGBT, em muitos países – criou novas condições para reforçar a discussão no âmbito da ONU<sup>22</sup>.

20 A iniciativa contou com o apoio de Japão, União Européia, países da Europa Central e do Leste, da América Latina e uma ampla coalizão de organizações sociais.

21 Participaram dessa reunião Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai, Bolívia, Colômbia, Equador, Peru, Venezuela e Chile.

22 Já em 2005, nas Nações Unidas, a Nova Zelândia fez uma declaração pública - apoiada por 32 países - pressionando a Comissão

No Brasil, a educação inclusiva está amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que assegura o direito à escola a todas as pessoas (brasileiras ou estrangeiras residentes no País), sem discriminar negativamente singularidades ou características específicas de indivíduos ou grupos humanos.

O Plano Nacional de Educação, de 2001 (Lei nº 10.172), embora surgido em um contexto de profunda mobilização social, foi conservador em seu tratamento dos temas relativos a gênero e orientação sexual<sup>23</sup>. De fato, apesar de ter sido produzido quando as desigualdades de gênero e a necessidade de superá-las ocupavam um importante espaço nos debates na sociedade brasileira, a menção do tema gênero se deu apenas em alguns de seus tópicos e na análise diagnóstica de alguns níveis de ensino (VIANNA e UNBEHAUM, 2004)<sup>24</sup>. Ao mesmo tempo, o PNE manteve silêncio em torno da sexualidade e da diversidade de orientação afetivo-sexual e de identidade de gênero, passando ao largo das reflexões acerca das necessidades e dos direitos de gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros a uma educação inclusiva e de qualidade.

Os princípios constitucionais de liberdade e solidariedade podem ser estendidos para a igualdade de gênero. A necessidade de superação das discriminações relativas às construções histórico-culturais das diferenças de sexo, presentes nas relações escolares, assim como nas questões que permeiam algumas decisões a serem tomadas no âmbito da legislação educacional permanece velada e o não detalhamento das definições e derivações destes princípios sob a ótica das relações de gênero pode também gerar mais discriminação<sup>25</sup>.

Na área da educação, a implementação de ações com vistas à promoção da equidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual e ao enfrentamento ao sexismo e à homofobia encontra respaldo nas propostas de ações governamentais relativas à educação, conscientização e mobilização contidas no Programa Nacional de Direitos Humanos II (de 2002), no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004), no Programa Brasil sem Homofobia (2004) e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) gestados a partir de lutas e transformações que receberam maior impulso desde a promulgação da Constituição Federal de 1988.

O PNDH II<sup>26</sup>, elaborado em 2001 para ser implementado a partir de 2002, destaca, na seção destinada à garantia do direito à liberdade, os direitos a liberdade de expressão, de crença e culto e de orientação sexual. Propõe, entre outras medidas, apoiar emenda à Constituição Federal que inclua a garantia do direito à livre orientação sexual

de Direitos Humanos das Nações Unidas a abordar a questão da orientação sexual e identidade de gênero. A Noruega, seguindo os exemplos brasileiro e neo-zelandês, emitiu uma declaração semelhante em 1º de dezembro de 2006. Este pronunciamento, conhecido como “Declaração da Noruega”, foi feito em nome de 54 países (inclusive do Brasil). Em 2007, outra proposta deverá ser votada na Organização dos Estados Americanos: a Convenção Interamericana contra o Racismo e Toda Forma de Discriminação e Intolerância. A Anistia Internacional, desde 1991, considera violação dos direitos humanos o cerceamento da prática homossexual bem como a discriminação contra homossexuais e transgêneros.

23 VIANNA e UNBEHAUM (2004) descrevem as idas e vindas do texto, que em sua versão final, elaborada por técnicos/as do Ministério da Educação, recuou, nesses campos, em relação à proposição da sociedade civil.

24 De acordo com as autoras, o PNE utiliza, predominantemente, uma forma masculina de linguagem. Na língua portuguesa o masculino genérico é usado para expressarmos idéias, sentimentos e referências a outras pessoas. A linguagem, como sistema de significação, nunca é neutra, é permeada por relações sociais e de poder de um determinado momento histórico. Se, por um lado, o masculino genérico expressa uma forma comum de se manifestar, por outro, seu uso – especialmente em textos que tratam de direitos – produz discriminação e oculta desigualdades de gênero.

25 Tomando como exemplo o direito à creche e à pré-escola, sabemos que não há a mesma aplicação para ambos os sexos. Em algumas instituições de ensino, públicas ou privadas, esse direito é concernente apenas às mulheres trabalhadoras, excluindo-se assim os pais, ainda que hoje defendamos a co-responsabilidade de homens e mulheres na divisão de tarefas educativas. A menção aos direitos entre ambos os sexos torna-se indispensável, pois se queremos construir novos significados para a prática social precisamos reconstruir nossa linguagem e despojá-la da ideologia androcêntrica.

26 O PNDH II foi elaborado pelo Ministério da Justiça (Secretaria de Estado de Direitos Humanos) em 2002, como atualização do Programa Nacional de Direitos Humanos adotado pelo governo brasileiro em 1996.

e a proibição da discriminação por orientação sexual, a regulamentação da parceria civil registrada entre pessoas do mesmo sexo e a inclusão nos censos demográficos e nas pesquisas oficiais dados relativos à orientação sexual. Além disso, elenca propostas de ações governamentais para a garantia dos direitos humanos de determinados grupos específicos, entre esses mulheres, gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais. Em relação a esses grupos, propõe, como medida especificamente voltada à educação:

- estimular a formulação, no âmbito federal, estadual e municipal, de programas governamentais destinados a assegurar a igualdade de direitos em todos os níveis, incluindo saúde, educação e treinamento profissional, trabalho, segurança social, propriedade e crédito rural, cultura, política e justiça;
- incentivar a capacitação dos professores do ensino fundamental e médio para a aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN no que se refere às questões de promoção da igualdade de gênero e de combate à discriminação contra a mulher (BRASIL/MRE, 2002:36-37);
- apoiar programas de capacitação de profissionais de educação, policiais, juízes e operadores do direito em geral para promover a compreensão e a consciência ética sobre as diferenças individuais e a eliminação dos estereótipos depreciativos com relação aos LGBT; [...]
- incentivar programas de orientação familiar e escolar para a resolução de conflitos relacionados à livre orientação sexual, com o objetivo de prevenir atitudes hostis e violentas. (BRASIL/MRE, 2002:46-47).

Em 2004, as discussões em torno das metas e da formulação de políticas destinadas às mulheres e à população LGBT foram aprimoradas e resultaram nos lançamentos do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) e do Programa Brasil sem Homofobia (BSH)<sup>27</sup>. O PNPM e o BSH configuram um conjunto de compromissos e planos de ação do Governo Federal para a formulação e implementação de políticas integradas e de caráter nacional, voltadas, sobretudo, para enfrentar as desigualdades e sensibilizar e capacitar gestores/as públicos/as para o combate ao preconceito, à discriminação e a violência contra mulheres e LGBT nas áreas da educação, cultura, saúde, trabalho, segurança etc. Lançados em parceria com os movimentos brasileiros de mulheres e de LGBT, são uma inequívoca sinalização de que os poderes públicos e a sociedade brasileira precisam interromper a longa seqüência de cumplicidade ou indiferença em relação a fenômenos e estruturas sociais e institucionais ligados ao sexismo e à homofobia<sup>28</sup>.

O planejamento da política governamental direcionada à defesa dos direitos humanos das mulheres se consolidou com o PNPM<sup>29</sup>, apresentado à sociedade em fins de 2004. Ele define objetivos, metas, prioridades e plano de ação em 4 eixos:

27 O BSH foi formulado pelo Conselho Nacional de Combate à Discriminação, cuja competência legal foi estabelecida pelo Decreto nº 3.952, de 4 de outubro de 2001, posteriormente aprimorado pelo Decreto 5.397, de 22 de março de 2005. Já o PNPM foi elaborado por força do Decreto Presidencial de 15 de julho de 2004, o qual instituiu um Grupo de Trabalho Interministerial com a finalidade de elaborar o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres de acordo com as prioridades do planejamento governamental e as diretrizes oferecidas pela I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres.

28 O Ministério da Educação elaborou e assinou o BSH juntamente com os Ministérios da Justiça, Saúde, Cultura, Trabalho e Emprego, Relações Exteriores e as Secretarias Especiais dos Direitos Humanos, Políticas para Mulheres e de Promoção da Igualdade Racial, além de representantes do movimento LGBT. No caso do PNPM, somam-se a esse elenco os Ministérios do Planejamento Orçamento e Gestão, Desenvolvimento Agrário, Desenvolvimento Social e Combate à Fome e Ciência e Tecnologia. Participaram também representantes do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher; e das Secretarias da Mulher do Estado do Acre e do Município de Campinas/SP, pelo movimento social.

29 O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres foi elaborado por representantes dos Ministérios e secretarias supracitadas com base nas diretrizes emanadas da 1ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, que congregou 1.787 delegadas em Brasília em julho de 2004.

- Autonomia, igualdade no mundo do trabalho e cidadania;
- Educação inclusiva e não-sexista;
- Saúde das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos;
- Enfrentamento à violência contra as mulheres.

No campo da educação, as prioridades definidas no PNPM foram as seguintes:

- promover ações no processo educacional para a equidade de gênero, raça, etnia e orientação sexual;
- ampliar o acesso à educação infantil: creches e pré-escola;
- promover a alfabetização e ampliar a oferta de ensino fundamental para mulheres adultas e idosas, especialmente negras e índias;
- valorizar as iniciativas culturais das mulheres;
- estimular a difusão de imagens não discriminatórias e não estereotipadas das mulheres.

Por meio do Programa BSH, lançado em maio de 2004 o Ministério da Educação e outros sete Ministérios e Secretarias Especiais se comprometeram a implementar e executar ações no enfrentamento da homofobia e de seus efeitos. O BSH é uma indicação inequívoca de que os poderes públicos precisam interromper a longa seqüência de negação (FREUD, 1987) em relação ao fenômeno da homofobia, tão enraizado na sociedade brasileira.

O PNPM e o BSH têm, no seu cerne, a compreensão de que a democracia não pode prescindir do pluralismo e de políticas de equidade social com vistas a consolidar os direitos humanos como direito de todas as pessoas e que, por isso, é preciso promover o reconhecimento da diversidade sexual e de gênero, garantir o respeito aos direitos e promover a cidadania de todos indivíduos e grupos.

Os compromissos assumidos no âmbito da educação no BSH foram os seguintes:

- 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 [e por identidade de gênero];
- fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores/as na área da sexualidade;
- formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual [e por identidade de gênero] e a superação da homofobia;
- estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual [e identidade de gênero] e superação da homofobia;
- apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores/as;
- divulgar informações científicas sobre sexualidade humana;
- estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de LGBT;



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

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), assinado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Especial de Direitos Humanos, parte da concepção de que a educação em direitos humanos se faz paralelamente à educação para a valorização da diversidade. Elaborado pelo Comitê Nacional de Educação e Direitos Humanos por meio de diversas estratégias, entre elas consulta à sociedade civil, o Plano define como uma de suas ações programáticas para a Educação Básica:

[...] fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas (BRASIL/CNDH/MEC, 2006:24).

E para a Educação Superior:

[...] desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiências, segmentos geracionais e étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual e religiosa, dentre outros, nas IES (BRASIL/CNDH/MEC, 2006:29).

### 3. GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO: DIAGNÓSTICO

No Brasil, as pesquisas que enfocam com profundidade o impacto da discriminação de gênero e por orientação sexual na educação, embora não sejam numerosas, têm alcançado um alto grau de qualidade e respeitabilidade internacional e fornecem diagnósticos que apontam a escola brasileira como um importante espaço de reprodução de modelos particularmente autoritários, preconceituosos e discriminatórios em relação a mulheres e homossexuais, entre outros grupos<sup>30</sup>.

A escola brasileira foi historicamente concebida e organizada segundo os padrões da heteronormatividade, valorizando e edificando como padrão um único componente: o adulto, masculino, branco, heterossexual. Por isso, conforme observa Guacira Lopes Louro, no espaço da educação,

[...] os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na seqüência sexo/gênero/sexualidade serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. Paradoxalmente, esses sujeitos marginalizados continuam necessários, pois servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam (LOURO, 2004a: 27).

Estudos também demonstram que a heterossexualização compulsória (BUTTLER, 2003) se faz acompanhar pela rejeição da homossexualidade e por enunciações e comportamentos expressa e inequivocamente homofóbicos (LOURO, 1999). Assim, a homofobia no ambiente escolar produz efeitos sobre todo o alunado. Em outras palavras: na escola (e também fora dela), os processos de constituição de sujeitos e de produção de identidades heterossexuais produzem e alimentam a homofobia e o sexismo, especialmente entre os jovens estudantes masculinos. Para estes, o *outro* passa a ser, principalmente, as mulheres e os gays e, para merecerem suas identidades masculinas e heterossexuais, deverão dar mostras contínuas de terem exorcizado de si mesmos a feminilidade e a homossexualidade (LOURO, 2004a).

No Brasil, superados os arcabouços jurídicos (século XIX) e pseudocientíficos que faziam da homossexualidade um crime ou uma doença<sup>31</sup>, a homofobia ainda encontra respaldo no discurso religioso e em um conjunto difuso de representações moralistas e desumanizantes em relação às pessoas LGBT (GIUMBELLI, 2005 e MUSSKOPF, 2002 e 2003). Mesmo que a lei não mais criminalize a homossexualidade, ainda vigora um forte preconceito contra as pessoas LGBT. A elas são associados comportamentos de risco que as culpabilizam, por exemplo, em relação à Aids. Não por acaso, o Brasil mantém-se, há vários anos, como um país com um dos mais altos índices de assassinatos de natureza homofóbica<sup>32</sup>.

30 Vide: LOURO (1999 e 2004a), SILVA (1996), VIANNA (1992 e 2002), CAETANO e RANGEL (2003), UNESCO (2004), ABRAMOVAY, CASTRO e SILVA (2004), CAETANO (2005) entre outros.

31 Vide: FOUCAULT (1988), CHAUI (1984) e COSTA (1992).

32 Entre 1963 e 2001, 2.092 pessoas foram assassinadas pela simples razão de serem gays, transgêneros ou lésbicas. Só em 2000, foram 130 assassinatos, dos quais 69% gays, 29% travestis e 2% lésbicas. O País não passa três dias sem que um gay, uma travesti ou uma lésbica não sejam brutalmente assassinados, vítimas do preconceito (MOTT e CERQUEIRA, 2001).

Além da violência física, o preconceito e a discriminação contra a população LGBT são responsáveis por restringir-lhes os mais básicos direitos de cidadania, além do direito à livre expressão afetivo-sexual e de identidade de gênero, com forte impacto em suas trajetórias formativas educacionais (HUMAN WATCH, 2001). Importantes estudos realizados em diversos países europeus e na América do Norte mostram que a incidência do risco de suicídio entre adolescentes é extremamente maior entre homossexuais (BAGLEY e RAMSEY, 1997).

As políticas educacionais sobre sexualidade têm se restringido à dimensão, de todo modo importante, dos direitos à saúde sexual e reprodutiva. Ao se falar em diversidade sexual é importante situar questões relativas a gênero e sexualidade no terreno dos direitos humanos<sup>33</sup>. Isso favorece o reconhecimento da legitimidade de suas múltiplas e dinâmicas formas de expressão de identidades e práticas, bem como a promoção de políticas que garantam a igualdade de direitos e oportunidades a todos indivíduos e grupos discriminados em face de sua orientação sexual, identidade de gênero, ou expressão de gênero.

Nesse sentido, é preciso entender em que medida a escola brasileira se configura em um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no interior e em torno da qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT, tanto estudantes quanto profissionais da educação<sup>34</sup>. Em pesquisa realizada durante a VIII Parada Livre de Porto Alegre, em 2004, a escola comparece em primeiro lugar, entre sete situações indicadas, como espaço de discriminação contra LGTB. Cerca de 40% de jovens entre 15 e 21 anos indicaram discriminação por parte de professores e colegas (KNAUT, TERTO JR. e POCAHY, 2006).

A violência homofóbica, nas suas mais diversas formas de manifestação, pode dizer respeito a distintos aspectos da vida cotidiana escolar e das pedagogias aí mobilizadas<sup>35</sup>. Além dos dados relativos à violência contra LGBT em todo o país, recentes estudos nos colocaram diante de dados e análises que enfatizam a necessidade de um tratamento mais adequado para o assunto em nossas escolas.

A pesquisa Perfil dos Professores Brasileiros, realizada pela Unesco, entre abril e maio de 2002, em todas as unidades da federação brasileira, na qual foram entrevistados 5 mil professores da rede pública e privada, revelou, entre outras coisas, que para 59,7% deles é inadmissível que uma pessoa tenha relações homossexuais e que 21,2% deles tampouco gostariam de ter vizinhos homossexuais (UNESCO, 2004: 144-146).

Outra pesquisa, realizada pelo mesmo organismo em 13 capitais brasileiras e no Distrito Federal, forneceu certo aprofundamento na compreensão do alcance da homofobia no espaço escolar (dos níveis fundamental e médio). Constatou-se, por exemplo, que:

- o percentual de professores/as que declara não saber como abordar os temas relativos à homossexualidade em sala de aula vai de 30,5% em Belém a 47,9% em Vitória;
- o percentual dos que percebem a homossexualidade como doença: 7,0% em Florianópolis, 17,1% em Goiânia, 20,5% em Manaus, 22% em Fortaleza;

33 Questões relativas à saúde reprodutiva se inserem no terreno desses direitos. Vide: BARBOSA, AQUINO, HELBORN e BERQUÓ (2002).

34 Vide: CAETANO e RANGEL (2003), ABRAMOVAY, CASTRO e SILVA (2004) e CAETANO (2005).

35 Vide: LOURO (1999, 2004a e 2004b), HUMAN WATCH (2001); ABRAMOVAY, CASTRO e SILVA (2004) e CAETANO (2005).

- entre os estudantes do sexo masculino, não gostariam de ter colegas de classe homossexuais 33,5% dos de Belém, 39,6% do Rio de Janeiro, 40,9% de São Paulo, 42% de Porto Alegre, 42,3% de Fortaleza, 44% de Maceió, 44,9% de Vitória;
- estudantes do sexo masculino, ao classificarem ações consideradas mais graves, colocaram “bater em homossexuais” em sexto lugar, em uma lista de seis exemplos de violência (ABRAMOVAY, CASTRO e SILVA, 2004: 277-304)<sup>36</sup>.

Outro traço de homofobia se expressa na indiferença cultivada em relação ao sofrimento e aos demais efeitos da homofobia na vida de estudantes (homo, hetero ou bissexuais). A falta de solidariedade por parte de profissionais ou da instituição escolar diante das mais corriqueiras cenas de assédio moral contra estudantes LGBT anima agressores/as a continuarem agindo (HUMAN WATCH, 2001).

Embora produza efeitos sobre todo o alunado, a homofobia incide mais fortemente nas trajetórias educacionais e formativas e nas possibilidades de inserção social de milhões de jovens LGBT. Além disso, a homofobia tende a privar cada um/a desses/as jovens de direitos mais básicos, pois, por exemplo:

- afeta o seu bem-estar subjetivo (RANGEL, 2004a e 2004b);
- produz insegurança, estigmatização, segregação e isolamento;
- enseja invisibilidade e visibilidade distorcida;
- conduz à maior vulnerabilidade (em relação a chantagens, assédios, abusos, Aids, Hepatite B e C, HPV, outras DST etc);
- incide no padrão das relações sociais entre estudantes e destes com os/as profissionais da educação;
- afeta as expectativas quanto ao sucesso e ao rendimento escolar;
- tumultua o processo de configuração identitária e a construção da auto-estima;
- dificulta a permanência na escola;
- prejudica o processo de inserção no mercado de trabalho;
- influencia a sua vida socioafetiva, entre outros (JUNQUEIRA, 2006).

Inegavelmente, os casos mais evidentes têm sido os vividos pelas travestis e transsexuais, que têm suas possibilidades de inserção social seriamente comprometidas por, na maioria dos casos, verem-se, desde logo, privadas do acolhimento afetivo, em face às suas experiências de expulsões e abandonos por parte de seus familiares e amigos (DENIZART, 1997; PERES, 2004 e STECZ, 2003). Com suas bases emocionais fragilizadas, elas, na escola, têm que encontrar forças para lidar com o estigma e a discriminação sistemática e ostensiva por parte de colegas, professores/as, dirigentes e servidores/as escolares. Não raro, elas enfrentam obstáculos para se matricularem na rede pública, participarem das atividades pedagógicas, terem suas identidades minimamente respeitadas, fazerem uso dos espaços disponíveis na instituição escolar (banheiros, por exemplo) e conseguirem preservar sua integridade física. Diversas pesquisas têm revelado

<sup>36</sup> As demais alternativas eram: “atirar em alguém” (1ª), “estuprar” (2ª), “usar drogas” (3ª), “roubar” (4ª), “andar armado”(5ª).

que, no segmento LGBT, as travestis constituem a parcela com maiores dificuldades de permanência nas escolas e de inserção no mercado de trabalho, quer pelo preconceito quer pelo seu perfil socioeconômico<sup>37</sup>.

A inexistência de um arsenal consistente de dados oficiais acerca da homofobia nas escolas brasileiras não significa a inexistência do problema, mas seu contrário: a homofobia institucional produziu, até agora, entre formuladores/as de políticas educacionais, uma atitude de indiferença ou de pouca sensibilidade em relação ao quadro de discriminação e violência a que estudantes estão submetidos/as.

Pouco se sabe, por exemplo, a respeito do desempenho acadêmico, das ocorrências de agressão verbal e física no ambiente escolar e da evasão ou abandono escolar associada a estudantes homossexuais e transgêneros. Em 2004, o Questionário Socioeconômico do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) incorporou questões relativas à diversidade e discriminação (étnico-racial, de gênero, por orientação sexual, credo religioso ou idade). Medidas como essa estão sendo adotadas em outros levantamentos de dados educacionais oficiais do MEC e demais órgãos do governo<sup>38</sup>.

Em relação ao diagnóstico relativo às mulheres ou às suas demandas no campo educacional, tem se verificado, nas últimas décadas, a ampliação do acesso e permanência femininos em todos os níveis de ensino<sup>39</sup>. Quando se trata de cumprir o propósito de universalização da educação, a garantia de acesso à escola surge como a meta central em muitas das políticas voltadas para o ensino fundamental. A política de acesso vem no bojo das demandas internacionais que pautam a elaboração das políticas públicas de educação e percebem nesse aspecto – isto é, na igualdade numérica de acesso à escola – a principal forma de superar as desigualdades de gênero. Contudo, esse é apenas um dos indicadores relevantes, sendo sua importância geralmente superestimada.

No Brasil, a democratização do acesso à educação ainda é parcial. Convive-se com taxas de analfabetismo em torno de 11,4% para mulheres e 11,7% para homens (BRASIL/IBGE, 2003). É importante observar as diferenças de gênero associadas às gerações. Se entre as pessoas de 25 a 49 anos a taxa de analfabetismo é maior para homens (10,1% contra 7,8% para mulheres), entre as de 50 a 64 anos as taxas são de 18,9% para homens e 21,8% para mulheres. Acima de 64 anos, elas se elevam para 32,5% e 37,2%, respectivamente (vide tabela 1). Isso indica a necessidade de políticas de alfabetização destinadas a mulheres mais velhas e concepções curriculares atentas às suas especificidades.

É também importante considerar aspectos relativos a raça e cor para um melhor entendimento da situação educacional brasileira<sup>40</sup>. Por exemplo, observa-se que se a taxa de analfabetismo das mulheres brancas é de 7,4% a das negras é de 16,5%. Essa taxa entre mulheres negras de 50 a 64 anos é quase três vezes maior do que a das brancas nesta faixa etária (vide tabela 1).

37 O processo de marginalização a que estão submetidas constitui-se em um quadro de “sinergia de vulnerabilidades” (PARKER, 2000), que recrudescer pela ausência de políticas públicas que as enfrentem (PERES, 2004: 121).

38 O movimento de LGBT tem importante contribuição a dar, pelo conhecimento que vêm acumulando neste terreno (FERRARI, 2004).

39 Vide: BRASIL/MEC/INEP (2005) para um aprofundamento sobre estatísticas educacionais referentes à condição da mulher.

40 Com relação à importância das variáveis raça, cor e etnia no quadro educacional brasileiro, vide Cadernos Temáticos do Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania.

Tabela 1 - Analfabetos e taxas de analfabetismo por sexo e cor/raça 2003

Indicador	Total	Mulher	Homem	Mulher			
				Branca	Preta	Parda	Negra
População Analfabeta							
15 a 19	452.746	135.589	317.157	35.048	7.249	91.693	98.942
20 a 24	684.947	257.622	427.325	67.203	19.960	170.459	190.419
25 a 49	5.388.434	2.411.068	2.977.366	682.011	203.389	1.514.110	1.717.499
50 a 64	4.055.150	2.303.516	1.751.634	782.184	220.414	1.289.377	1.509.791
65 ou mais	4.054.242	2.437.462	1.616.780	1.106.103	241.655	1.080.761	1.322.416
Total	14.635.519	7.545.257	7.090.262	2.672.549	692.667	4.146.400	4.839.067
Taxa de Analfabetismo							
15 a 19	2,6	1,6	3,6	0,8	1,6	2,5	2,4
20 a 24	4,1	3,1	5,2	1,5	4,1	4,9	4,8
25 a 49	8,8	7,5	10,1	3,9	10,4	12,1	11,9
50 a 64	20,5	21,8	18,9	12,9	32,0	34,6	34,2
65 ou mais	35,2	37,2	32,5	27,3	54,1	54,5	54,4
Total	11,6	11,4	11,7	7,4	17,2	16,4	16,5

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Pnad/IBGE 2003. Tabulação Daie/Secad/MEC

Nota: Exclui-se População Rural da Região Norte

Ainda em relação à intersecção entre gênero e raça/cor, o recente estudo *Retrato das Desigualdades Gênero e Raça* aponta, em diversas áreas, as desigualdades a que a população negra – em especial as mulheres – estão sujeitas. O estudo mostra, por exemplo, que no mercado de trabalho a renda mensal das mulheres negras no Brasil, segundo a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio, do IBGE (PNAD, 2003), é de R\$ 279,70 – contra R\$ 554,60 para mulheres brancas, R\$ 428,30 para homens negros e R\$ 931,10 para homens brancos (BRASIL/Ipea e ONU/Unifem, 2005).

Quando se trata do ensino fundamental, ao introduzirmos a perspectiva de gênero, os desafios são outros. Trata-se de compreender um quadro complexo que exige a intersecção entre acesso e permanência de meninas e meninos, com tendência para maior entrada e melhor desempenho das meninas.

A afirmação de que não há correções a serem feitas quanto às desigualdades de gênero, baseada apenas no equilíbrio numérico de matrículas entre os sexos – como acontece, por exemplo, no Plano Nacional de Educação – desconsidera disparidades não só no acesso, mas também ao longo da trajetória escolar e na definição das carreiras profissionais. Além disso, uma análise mais atenta mostra que o equilíbrio estatístico entre meninas e meninos na distribuição das matrículas oculta a tendência crescente de fracasso de meninos na educação básica, especialmente no ensino fundamental (CARVALHO, 2001 e 2004; BRITO, 2004).

Na PNAD de 1999, meninas e mulheres apresentavam 5,9 anos de estudos, enquanto meninos e homens, 5,6 (BRASIL/IBGE, 2000 e 2005). Em 2003, segundo o Censo Escolar (BRASIL/MEC/INEP, 2004), o número bruto de matrículas no ensino fundamental era de 17.593.378 para os meninos e 16.845.371 para as meninas, indicando que 48,91% das matrículas nesse nível são femininas. Quando consideradas apenas as matrículas de 1ª a 4ª série, as meninas representam 47,71% do total. Já as matrículas de 5ª a 8ª séries registram 50,36% para as meninas. Ao lado disso, verifica-se uma maioria de meninos nas classes de aceleração, nas quais estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem recuperam conteúdos (CARVALHO, 2001). No Ensino

Médio, as mulheres são ainda mais numerosas, perfazendo 54,10% do total de estudantes concluintes.

O fracasso escolar de meninos também se expressa nos números relativos ao analfabetismo juvenil. Estudos ressaltam os garotos como principais protagonistas das taxas de analfabetismo e repetência. Em 1999, entre 15 e 24 anos, 18,5% dos rapazes e 12,8% das moças eram analfabetos/as funcionais. Esta situação se reflete também nos índices de analfabetismo absoluto. Na faixa etária entre 15 e 19 anos, eram analfabetos em 1999 mais de 5% dos rapazes e apenas 2,5% das moças (BRASIL/IBGE, 2000). Mesmo na Região Nordeste, que abriga quase o dobro de analfabetos/as na faixa etária acima de 15 anos, a maioria dos jovens em situação de fracasso escolar é do sexo masculino.

Esse quadro mostra que para reverter as desigualdades de gênero não basta garantir um lugar, um assento para meninas nas salas de aula dos ensinos fundamental e médio. Considerar a redução dessa desigualdade somente pelo acesso escolar pode esconder o fracasso que atinge diferentemente meninos e meninas. De modo geral, no caso dos meninos, a tendência é atribuir o fracasso à socialização voltada para o trabalho, à realidade econômica e à exacerbação de um único modelo de masculinidade na escola. Assim, a interrupção dos estudos seria consequência da exploração do trabalho infantil masculino remunerado. Por sua vez, a maior permanência e o desempenho superior das meninas são atribuídos à sua suposta melhor adaptação ao universo escolar.

Segundo a literatura sobre esse assunto os meninos são, freqüentemente, vistos como mais indisciplinados, mais desorganizados, enquanto as meninas teriam um comportamento mais propenso à cultura escolar, o que lhes favoreceria o desempenho acadêmico. Alguns desses estudos apontam a organização familiar e a socialização primária feminina como responsáveis por certo tipo de conduta das meninas, certas características adquiridas nesse contexto seriam valorizadas pela escola, tais como passividade, obediência, calma, silêncio, ordem, capricho e minúcia (SILVA *et al.*, 1999).

Outros estudos têm atribuído o melhor desempenho das meninas ao fato de a escola representar um local propício à socialização feminina, além de ser um local de lazer, supostamente mais igualitário do que o espaço familiar (ENGUITA 1989; ROSEMBERG, 1999). Para Philip Corrigan (1991), Peter West (1999) e Gary Wilson (2004), esse contexto escolar discrimina outras formas não hegemônicas de masculinidades e tem como um de seus resultados, em diversos países, o baixo desempenho de rapazes em situações e trajetórias de escolarização, como por exemplo, a chamada dificuldade de ler e narrar histórias, comumente entendida como atributos femininos. Já Marcos Nascimento (2004:109) aponta que, na construção de repertórios de masculinidades adolescentes, observa-se com freqüência que “o silêncio masculino acerca dos afetos e das emoções, como um território não explorado, muitas vezes é causador de atitudes e de comportamentos ligados à violência, à cultura do risco e da coerção”.

Essas explicações ainda são objeto de controvérsia. As estatísticas sobre o trabalho infantil são precárias e não permitem incluir algumas formas femininas de trabalho infantil, como o trabalho doméstico muitas vezes não-remunerado. A produção sobre fracasso escolar e sua interface com as desigualdades de gênero é ainda incipiente. Ao mesmo tempo, estudos mostram a existência de uma relação entre as masculinidades

e feminilidades e o melhor e pior êxito escolar de cada um dos sexos, que pode ser intensificado conforme o pertencimento social e racial.

Rosemeire dos Santos Brito (2004), por sua vez, constata que meninos de uma escola pública com comportamentos expressivos de certo tipo de masculinidade contrária às normas escolares tendiam ao insucesso escolar. Os que apresentavam um padrão masculino fundamentado na razão e que pertenciam aos setores médios intelectualizados apresentavam maior chance de êxito escolar. Não se pode esquecer, ademais, que meninos e meninas que expressem modelos de masculinidades ou de feminilidades muito destoantes do modelo hegemônico também serão alvos de discriminação e violência. Segundo, Berenice Bento (2003 e 2006) mecanismos de controle social e de exclusão escolar podem ser extremamente aguerridos contra rapazes e moças que expressam masculinidades ou feminilidades opostas ao binarismo das normas de gênero - especialmente no caso de transgêneros e transexuais.

Estudos como esses reforçam a importância de se agregar à análise sobre o fracasso escolar informações que remetam às diferentes expectativas docentes quanto ao comportamento de meninas e meninos, e associá-los aos indicadores de classe e raça.

O suposto melhor aproveitamento das meninas merece ser também problematizado. Pesquisa desenvolvida por Edna de Oliveira Telles (2005) mostra que quase a metade das meninas de uma 4ª série do ensino fundamental na cidade de São Paulo apresentava dificuldades de leitura e escrita. As estatísticas confirmam essa constatação. Em menor escala, as meninas também fracassam. Ademais, os efeitos de uma história de insucesso escolar podem ser perversos para as meninas repetentes. O mau rendimento escolar reforça o estereótipo de que não existe um espaço para as mulheres no saber. Nesse sentido, a reprovação dos meninos pode ser entendida por professoras/es como coisa de moleque, coisa da idade, rebeldia, ao passo que do lado das meninas tal resultado pode expressar burrice, incompetência, não dá pra coisa, resta-lhe apenas o lar (ABRAMOWICZ, 1995:45).

Mesmo quando as meninas apresentam índices de desempenho escolar relativamente superiores aos de meninos, ambos estão submetidos à hegemonia de uma masculinidade branca, heterossexual e de classe média que reproduz, ao invés de transformar, as atuais normas e hierarquias de gênero predominantes em nossa sociedade. A construção das feminilidades e das masculinidades na escola ainda carece de referências mais plurais e mais sensíveis à superação das desigualdades de gênero nas relações escolares (cf. REAY, 2001).

As relações de gênero se refletem, também, na formação profissional de rapazes e moças e nas escolhas das áreas de atuação. No ensino profissional de nível médio, por exemplo, os meninos são 87,6% dos matriculados na área de indústrias, enquanto as meninas são 94,4% dos matriculados em secretariado (BRASIL/PR, 2005:55). No nível superior, as mulheres são 76,44% dos matriculados na área de educação e 27% na área de engenharia, produção e construção (vide tabela 2).



Tabela 2 - Distribuição da matrícula em cursos de graduação (Educação Superior) por sexo, segundo áreas do conhecimento - Brasil, 2002

Áreas do conhecimento	Masculino %	Feminino %
Educação	23,56	76,44
Saúde e bem estar social	29,58	70,42
Serviços	32,62	67,38
Humanidades e artes	36,56	63,44
Ciências sociais, negócios e direito	48,38	51,62
Agricultura e veterinária	59,73	40,27
Básicos / Programas gerais	60,81	39,19
Ciências, matemática e computação	64,05	35,95
Engenharia, produção e construção	73,00	27,00
Total	44,50	56,50

Fonte: MEC/Inep: Sinopse 2003. Tabulação DDAI/Secad/MEC.

Esse conjunto de informações está disponível há anos, mas quase não chega a cursos de formação de formadores/as e a formuladores/as de políticas públicas educacionais. São imprescindíveis políticas voltadas para reverter processos de discriminação contra meninos e meninas em suas trajetórias escolares, que abranjam ingresso, permanência e desempenho em todos os níveis de ensino.

Profissionais da educação, assim como a sociedade brasileira, vêem-se diante de um quadro de profundas transformações sociais – entre elas a crise do modelo patriarcal, a eclosão de novos arranjos familiares, a invenção de novas modalidades de relacionamento socioafetivo, a crescente conquista das mulheres de novos espaços sociais, a superação de determinados tabus, as decisões jurídicas e a aprovação de leis que criminalizam as discriminações por sexo, gênero e orientação sexual etc.<sup>41</sup> –, ao qual se soma um conjunto de demandas dos movimentos de mulheres e de LGBT.

Não por acaso, cresce entre profissionais da educação o reconhecimento da necessidade de se adotarem medidas que transformem a escola brasileira em uma instituição à altura dos desafios postos por essas transformações e, por conseguinte, em um ambiente seguro e efetivamente educativo para todas as pessoas que nele circulam, convivem e interagem, independentemente de gênero, orientação sexual, cor, raça, etnia, religião, origem, idade, condição física ou mental etc. (CANEN, 2001; CANEN e XAVIER, 2005). Nesse contexto, medidas de formação de profissionais da educação são das mais prioritárias<sup>42</sup>. Nas palavras de Ana Canen (2001:207):

Reconhecer que a sociedade brasileira é multicultural significa compreender a diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais que a compõem. Entretanto, significa também constatar as desigualdades no acesso a bens econômicos e culturais por parte dos diferentes grupos, em que determinantes de classe social, raça, gênero e diversidade cultural atuam de forma marcante.

Inserida no bojo destas relações socioculturais desiguais, a escola tem produzido a exclusão daqueles grupos cujos padrões étnico-culturais não correspondem aos domi-

41 Vide, por exemplo: BERQUÓ e OLIVEIRA, 1989; CARVALHO, 1995; CASTELLS, 1999; CITELLI, 2005; GIDDENS, 1993; PARKER e BARBOSA, 1996; RIBEIRO e RIBEIRO, 1995; ROUDINESCO, 2003; VAITSMAN, 1994; VIANNA e LACERDA, 2004.

42 Longe de desconsiderar a relevância de outras medidas discutidas nesse texto, tais como a crítica e aprimoramento do material didático e a mudança dos currículos da educação básica, a ênfase dada aqui à necessidade de formação de educadores e educadoras se justifica pela compreensão de que, nesse momento, há ainda que se ampliar a informação e a sensibilização acerca desses assuntos, entre educadores/as. São eles e elas, em última instância, os/as responsáveis pela educação nacional. Sem o seu convencimento, as demais medidas, como a renovação dos materiais didáticos, não serão efetivas.

nantes. Embora o fracasso escolar tenha causas que extravasem o âmbito educacional, uma maior conscientização tem sido desenvolvida acerca da necessidade de minimizar aqueles fatores intra-escolares que contribuem para a perpetuação do problema, dentre os quais as percepções e as expectativas de professores (CANEN, 2001:207-208).

Claudia Vianna e Sandra Unbehaum (2004) consideram que, de modo geral, a escola e profissionais da educação estão pouco preparados/as para lidar com a diversidade de gênero. Assim como gestores/as e formuladores/as de políticas têm apresentado sensibilidade e compromisso com questões de gênero. Apesar de toda a complexidade, as políticas públicas educacionais não costumam dar a devida atenção às questões relativas a gênero e diversidade sexual em suas proposições para os sistemas de ensino e para a prática educacional cotidiana das relações escolares.

Essas são questões que dizem respeito a todas as esferas, níveis e modalidades de ensino. É importante considerar sua transversalidade nas políticas públicas educacionais, pois estão implicadas em relações de poder, desigualdades, hierarquizações, construção de sujeitos, corpos e identidades nas mais variadas expressões.

## 4. GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS

As políticas educacionais precisam levar em conta as discussões acerca da função social da escola na construção de masculinidades e feminilidades contrapostas ao modelo convencional, masculino, heteronormativo, branco e de classe média. Não podem ignorar os efeitos que os processos de construção de identidades e subjetividades masculinas, femininas, hetero, homo ou bissexuais produzem sobre a permanência, o rendimento escolar, a qualidade da interação de todos os atores da comunidade escolar e as suas trajetórias escolares e profissionais.

A perspectiva adotada pela Secad/MEC, segundo a qual os temas gênero, identidade de gênero e orientação sexual devem ser considerados pela política educacional como uma questão de direitos humanos, repercute nas estratégias escolhidas e no desenho das ações. Nesse sentido, a Secretaria reconhece a legitimidade de múltiplas e dinâmicas formas de expressão de identidades, práticas sociais e formas de saber até agora estigmatizadas em função da lógica heteronormativa. Além disso, promove políticas e atitudes didático-pedagógicas voltadas a garantir igualdade de direitos e de oportunidades a todos os indivíduos e grupos, independentemente de suas diferenças de gênero, identidade de gênero ou orientação sexual, e sem desconsiderar os nexos com a construção de tais diferenças com outros marcadores identitários igualmente legítimos.

Considerando os planos de ação já existentes – Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) e Programa Brasil sem Homofobia (BSH) – a tarefa do Ministério da Educação é fazer com que a sua implementação, a médio e longo prazos, promova o enraizamento dessa agenda de enfrentamento ao sexismo e à homofobia nos sistemas de ensino e na sociedade. No curto prazo, é indispensável atuar, de forma coerente e consistente, sobre as ações já em curso, visando a superar concepções limitadoras em que corpos, sexualidades, gêneros e identidades são pensadas a partir de pressupostos disciplinadores heteronormativos e essencialistas.

Ítem necessário das políticas desenvolvidas pela Secad/MEC vem sendo a articulação com os diversos setores da sociedade envolvidos com a educação:

- sistemas de ensino estaduais e municipais, em parceria com o Conselho Nacional dos Secretários de Estado da Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime);
- movimentos sociais e organizações da sociedade civil;
- meios acadêmicos;
- órgãos do setor público nas diversas esferas de governo – federal, estadual e municipal; e
- organismos internacionais.

As medidas prioritárias para garantir que a política educacional brasileira contemple gênero e diversidade de orientação sexual podem ser distribuídas nos três eixos de ação a seguir.

## Eixo 1: Planejamento, Gestão e Avaliação

Transversalização das agendas de gênero e diversidade sexual com desdobramento para as seguintes demandas:

- **Intersetorialidade:** ações que articulem educação em direitos humanos, gênero, orientação sexual, raça e etnia precisam envolver diferentes atores institucionais, dentre eles: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM); Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir); Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH); Ministério da Saúde (MS); Ministério da Justiça (MJ); Ministério das Relações Exteriores (MRE) e Ministério da Cultura (MinC), entre outros. Para isso, a Secad/MEC representa o Ministério em grupos de trabalho interministeriais e em órgãos colegiados, tais como: o Comitê de Articulação e Monitoramento do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres e o Grupo de Trabalho para a Implementação do Programa Brasil sem Homofobia. Além disso, mediante Protocolo de Intenções firmado entre SPM, MEC, Seppir e Conselho Britânico, foi realizado o curso Gênero e Diversidade na Escola, voltado para a formação de educadores/as em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais.<sup>43</sup>
- **Transversalidade:** incorporação da perspectiva de gênero e diversidade sexual nas políticas de todas as secretarias do MEC. Nesse caso, o papel da Secad/MEC é agir junto às demais Secretarias de modo a fomentar a implementação das ações do PNPM e do BSH, no que tange à educação. No Programa Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), desenvolvido em parceria com o MS e a Unesco, a Secad/MEC junto com a SEB/MEC tem buscado enfatizar a abordagem dos temas da sexualidade adolescente e juvenil em ações de promoção da saúde realizadas nas escolas pela comunidade escolar, a partir da perspectiva dos direitos humanos. Da mesma forma, a participação da Secad/MEC no Comitê Gestor do Programa Ética e Cidadania, de responsabilidade do Departamento de Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica do MEC, permitiu a incorporação dos temas gênero e orientação sexual nos kits do referido Programa.
- **Focalização e inovação:** criação de políticas específicas voltadas aos temas de gênero e diversidade de orientação sexual. A esse respeito, além dos projetos e programas sob responsabilidade da Coordenação-Geral de Articulação Institucional da Secad/MEC<sup>44</sup>, vale mencionar a participação em programas e projetos realizados demais Secretarias do MEC, como a inclusão da discussão dos temas da diversidade sexual e gênero no âmbito da educação profissional e tecnológica.

No campo da gestão a Secad/MEC procura consolidar nos instrumentos de política pública – orçamentos, planos de ação, indicadores para avaliação e acompanhamento, entre outros – a agenda referente às problemáticas de gênero e orientação sexual, bem como raça, etnia, diversidade religiosa, cultural, geracional, entre outras<sup>45</sup>. Esses

43 Ver descrição do projeto no item 5.4.

44 Ver relato dos mesmos na seção 5 deste documento.

45 A literatura que avalia a institucionalização do recorte de gênero nas políticas públicas de diferentes países pauta sua análise em grande parte na verificação da criação de instâncias de governo com responsabilidade sobre essa agenda (ONU/CEPAL, 2000; GUZMÁN, 2001). Nesse sentido, é extremamente relevante que, em consonância com processos ocorridos em outros órgãos de governo, o Ministério da Educação continue fortalecendo o espaço institucional responsável especi-

temas têm sido levados em conta e tratados nas estatísticas, estudos e pesquisas oficiais e diretrizes curriculares.

Passos consistentes têm sido dados pela Secad/MEC nesse campo. Com a criação da Secretaria, foi incluído no Plano Plurianual 2004-2007 o Programa Educação para a Diversidade e Cidadania, cujas ações também contemplam questões de gênero e diversidade sexual. São elas:

- Apoio à elaboração de monografias sobre relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual;
- Apoio à distribuição de material didático e pedagógico sobre educação para diversidade e cidadania;
- Apoio à qualificação de professores/as em educação para a diversidade e cidadania.

O Programa Educação para a Diversidade e Cidadania inova ao propor o enfrentamento articulado de diversas formas de discriminação e preconceito que produzem exclusão educacional. Além disso, também inova ao criar indicadores variados e inter-relacionados que permitem o acompanhamento e a avaliação da implementação e dos resultados de suas ações.

Ao longo de 2005 e 2006, para elaborar indicadores de acompanhamento e avaliação, a Secad/MEC promoveu oficinas que contaram com a participação de gestores/as e de especialistas em diversidade e nos campos de avaliação e de desenvolvimento de indicadores sociodemográficos. Em decorrência, foram criados indicadores sensíveis às problemáticas de gênero e orientação sexual. Um segundo produto fundamental desse processo foi a elaboração de pesquisa para a coleta primária de dados, até aquele momento não disponíveis nas estatísticas oficiais, visando à formulação de novos e mais apropriados indicadores<sup>46</sup>.

No campo das informações estatísticas sobre a educação a Secad/MEC e o Inep/MEC vem dialogando com a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) visando ao aprimoramento não apenas de dados – desagregação por sexo de todas as informações – mas de estudos e pesquisas<sup>47</sup>.

## **Eixo 2: Acesso e Permanência**

Foram criadas ações destinadas a ampliar o ingresso e a permanência, com sucesso, de mulheres e da população LGBT em todos os níveis e modalidades de ensino, atreladas à melhoria da qualidade de atendimento e valorização de profissionais de educação. Incluem-se aqui políticas de ação afirmativa voltadas a grupos específicos, como transgêneros, transexuais, mulheres pobres acima de 40 anos, quilombolas, indígenas, mulheres presidiárias ou jovens internas em cumprimento de medidas socioeducativas, entre outras<sup>48</sup>.

---

ficamente pelas pautas de gênero e orientação sexual.

46 A pesquisa, intitulada Pesquisa Nacional sobre Diversidade na Educação, feita em parceria entre Secad e Inep, terá uma primeira etapa, qualitativa, e uma segunda etapa de elaboração e coleta de dados quantitativos, cuja realização está prevista para o primeiro semestre de 2007.

47 Ajustes estão sendo feitos nos instrumentos do Censo Escolar, do Censo dos Professores, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Questionário Socioeconômico do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem).

48 Pela primeira vez, em 2006, um programa de alfabetização brasileiro, o Brasil Alfabetizado, mencionou em seus instrumentos legais transgêneros e profissionais do sexo como públicos merecedores de atenção pedagógica especial.

### Eixo 3: Formação de profissionais da educação

A formação de gestores/as, educadores/as e demais profissionais da educação em temáticas relativas a gênero e diversidade sexual é estratégica para que as ações mencionadas nos eixos anteriores tenham êxito. Além de transmitir conteúdos, é importante manter um amplo debate sobre a centralidade dos princípios dos direitos humanos e do reconhecimento das diversidades como norteadores de uma política educacional inclusiva e de qualidade. Para isso, a Secad/MEC desenvolve ações de educação para a igualdade de gênero, o respeito à diversidade de orientação sexual e o enfrentamento ao sexismo e à homofobia.

É importante reconhecer que a maioria das iniciativas de educação para a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual teve como protagonistas o movimento social. Assim, não haveria como conferir solidez às iniciativas governamentais nestas áreas sem antes ouvir e buscar a colaboração desses setores, estabelecendo com eles parcerias<sup>49</sup>.

No caso das ações com foco mais centrado em gênero, a atuação da Secretaria foi em grande parte instigada pelo diálogo e parceria estabelecidos desde o início com a Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR). Graças a isso, desde então, contou-se não apenas com a rede de secretarias estaduais e municipais de educação, mas também com a colaboração dos organismos governamentais de políticas para as mulheres (coordenadorias, secretarias e assessorias) estaduais e municipais.

A atuação do Conselho Nacional de Educação (CNE) tem sido decisiva para o aprimoramento da atuação do Ministério como orientador de políticas curriculares, como foi o caso da regulamentação da Lei n. 10.639/03, que trata das relações étnico-raciais na educação. Com isso, caminha-se para o aperfeiçoamento dos currículos relativos às formações inicial e continuada de educadores/as, assim como dos currículos da educação básica, de modo a consolidar princípios de direitos humanos relacionados ao respeito à diversidade cultural, étnico-racial, sexual, de geração entre outras.

A Secad fomenta a aproximação entre universidades e sistemas de ensino, por meio do estímulo à elaboração de projetos conjuntos para a formação de profissionais da educação. Também apóia e participa de encontros e seminários para debater os temas da diversidade e a agenda educacional e presta orientações aos demais sistemas de ensino, especialmente mediante interlocução com o Consed e a Undime.

Apresentamos a seguir uma sistematização das principais orientações para a atuação no campo da educação com vista ao reconhecimento da diversidade sexual e equidade de gênero. Tais orientações partem do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) e também resultam da leitura crítica do PNE, mencionada nas seções anteriores deste Caderno:

- garantir o cumprimento dos tratados, acordos e convenções internacionais firmados e ratificados pelo Estado brasileiro relativos aos direitos humanos de mulheres e LGBT;
- garantir um sistema educacional não discriminatório, que não reproduza estereótipos de gênero, identidade de gênero, raça, etnia e orientação sexual, e que valorize o trabalho historicamente realizado pelas mulheres, buscando

<sup>49</sup> A partir de 2005, para o lançamento do primeiro concurso de apoio a projetos para formação de profissionais da educação para a cidadania e diversidade sexual, a Secad/MEC estabeleceu um diálogo com o movimento LGBT, redundando na colaboração ativa de suas lideranças e representações na construção, implementação e avaliação de outras ações.

formas de alterar as práticas educativas, a produção de conhecimento, a cultura e a comunicação discriminatórias;

- fomentar e implementar políticas de ações afirmativas na educação, como instrumentos necessários ao pleno exercício de todos os direitos e liberdades fundamentais para mulheres e LGBT;
- garantir a participação e o controle social na formulação, implementação, monitoramento e avaliação das políticas públicas, disponibilizando dados e indicadores relacionados aos atos públicos e garantindo a transparência das ações;
- promover a articulação das políticas públicas de diversos setores – educação, cultura, saúde, entre outras – voltadas à promoção da educação para a igualdade de gênero e para o reconhecimento da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero.

## 5. PROGRAMAS, PROJETOS E ATIVIDADES

A Secad/MEC busca atuar de maneira integrada nos seguintes campos:

- currículo;
- formação inicial e continuada de profissionais da educação (gestores/as, professores/as e outros);
- elaboração e avaliação de materiais didáticos e paradidáticos;
- estudos, pesquisas e informações educacionais;
- articulação intrainstitucional e interinstitucional, bem como com as organizações da sociedade civil.

As iniciativas são orientadas pelos princípios da educação para a defesa dos direitos humanos, a garantia das liberdades individuais e coletivas, a criação de oportunidades para todos os indivíduos e a problematização da distribuição dos recursos e do poder.

Além das atividades desenvolvidas por meio dos projetos, as seguintes iniciativas merecem destaque:

- aprimoramento dos critérios relativos a gênero e relações étnico-raciais nos Editais do Programa Nacional do Livro Didático 2007 e 2008, em colaboração com a SEB/MEC. Os editais foram publicados em outubro de 2004, e as obras serão distribuídas em 2007 e 2008;
- participação na reelaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), em colaboração com o Departamento de Ensino Médio da SEB/MEC, de modo a contemplar os temas gênero, identidade de gênero e orientação sexual. A Secad/MEC produziu, em 2005, o Caderno de Diversidades, com um capítulo que aborda questões relativas a gênero, identidade de gênero e orientação sexual. Neste: i) faz-se um histórico da inclusão dessas temáticas na educação brasileira; ii) deslindam-se os conceitos de gênero, identidade de gênero e orientação sexual e enfatizam-se seus nexos; iii) aprofunda-se a discussão sobre o currículo e tais temáticas; e, iv) fazem-se recomendações;
- elaboração de estudo sobre a abordagem de gênero e orientação sexual no Plano Nacional de Educação (PNE), visando à revisão de suas metas, em atendimento ao convite do Conselho Nacional de Educação (CNE);
- construção de indicadores sobre diversidade, visando a acompanhar e avaliar os efeitos e os impactos das políticas públicas educacionais no que diz respeito a gênero e orientação sexual;
- participação na reelaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de modo a garantir a inclusão das temáticas de gênero, identidade de gênero e orientação sexual (2006).

A Secad/MEC mantém contato sistemático e permanente com diversos setores



governamentais e dos movimentos sociais, bem como com instituições de estudos e pesquisas especializados nas temáticas relativas a direitos humanos, diversidade, gênero, sexualidade e educação.

Em 2005, foi instituído o Grupo de Trabalho, sob a coordenação da Secretaria Executiva (SE/MEC), para o acompanhamento e o monitoramento da implementação do Programa Brasil sem Homofobia no âmbito do Ministério da Educação. O GT conta com representantes de todas as Secretarias do MEC, Inep e Capes, dos principais coletivos do movimento LGBT e de especialistas.

Tem sido intensa a participação da Secad/MEC em eventos relacionados aos temas relativos a gênero e diversidade sexual, dentre as quais destacamos:

- I Seminário Pacto com a Vida – Trabalhando a Prevenção com Jovens e Adolescentes Gays, em Curitiba-PR (19/01/05);
- I Congresso da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros, em Curitiba-PR (20 a 24/01/05);
- III Seminário Adolescência e Sexualidade na Escola, em Curitiba-PR (18 e 19/04/05);
- XII Encontro Nacional de Transgêneros que Atuam na Prevenção da Aids, em Florianópolis-SC (9 e 10/06/05);
- Fórum Mundial da Educação, em Nova Iguaçu-RJ (23 a 26/03/06);
- II Semana do Orgulho de Ser e atividades da Seduc-PI, em Teresina-PI (28 a 31/05/06);
- I Seminário Educando para a Diversidade: Homofobia e Escola, em Curitiba-PR (27 e 28/06/06);
- Conferência Magna Rompendo Fronteiras, Rio de Janeiro-RJ (4 a 8/07/06);
- Seminário Homossexualidade e Escola, em Juiz de Fora-MG (16 e 17/08/05);
- Comemoração do Dia da Consciência Transgênero, Rio de Janeiro-RJ (03/02/06);
- I Seminário de Gênero, Cultura e Diversidade: Dourados-MS (10 a 13/08/06);
- I Seminário Educação e Sexualidade, na Universidade Estadual de São Paulo, em Assis-SP (22 e 23/08/06);
- Projeto Colorir, na Escola Sindical Sul, em Florianópolis-SC (24 e 25/08/06);
- II Simpósio Sexualidade e Educação, em Londrina-PR (14 a 16/09/06);
- 29ª Reunião Anual da Anped, em Caxambu-MG (15 a 19/10/06);
- IV Encontro Nacional Universitário de Diversidade Sexual, em Vitória-ES (8 a 10/09/06);
- II Congresso da Associação de Gays, Lésbicas e Transgêneros, em Maceió-AL (15 a 18/11/06);
- I Encontro do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas do Estado do Rio de Janeiro, em Petrópolis-RJ (27 a 29/11/06);

- III Conferência da Política Nacional de Formação da CUT, no Pontal do Paraná-PR (13 a 15/12/06).

Além disso, a Secad/MEC tem apoiado eventos do movimento LGBT brasileiro, dentre os quais: audiência em comemoração ao Dia da Visibilidade Lésbica (Brasília-DF, 29/08/2005); XII Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros (Brasília-DF, outubro/2005); XII e XIII Encontro Nacional de Transgêneros que Atuam na Prevenção da Aids/ENTLAIDS (Florianópolis, julho/2005 e Goiânia, julho/2006) e II Seminário Nacional de Lésbicas (Recife/2006).

A agenda de gênero e diversidade sexual da Secad/MEC, a cargo da Coordenação-Geral de Articulação Institucional, desdobra-se nas tarefas de articulação institucional (interna e externa) e de elaboração e execução dos projetos a seguir relacionados, relatados individualmente nas próximas seções deste Caderno:

- Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual – 2005/2006;
- Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas – 2006/2007;
- Educação e Gravidez na Adolescência;
- Gênero e Diversidade na Escola;
- Plano Nacional de Políticas para as Mulheres: articulação e monitoramento;
- Construindo a Igualdade de Gênero: prêmio para redações de estudantes do Ensino Médio.

## 5.1. Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual – 2005/2006

### Introdução

O Governo Federal, em maio de 2004, lançou, em parceria com o movimento social LGBT, o Programa Brasil sem Homofobia (BSH), cujo plano de ações situa o direito à educação entre os seus principais eixos. Signatário do Programa, o Ministério da Educação comprometeu-se a implementar, em todos os níveis e modalidades de ensino, ações voltadas à promoção do reconhecimento da diversidade sexual e ao enfrentamento do preconceito, da discriminação e da violência em virtude de orientação sexual ou identidade de gênero.

Para isso, entre outras ações, a Secad/MEC desenvolveu entre 2005 e 2006 o projeto Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual, com a finalidade de promover, por meio de cursos de formação e capacitação, posturas de respeito a todas as diferenças que constituem a sociedade brasileira, em especial, as relativas à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero.

Para financiamento do projeto foram utilizados recursos alocados na ação Apoio à Qualificação de Profissionais da Educação em Educação para a Diversidade e Cidadania (09HS), que integra o Programa Educação para a Diversidade e Cidadania, do Plano Plurianual 2004-2007.

### Objetivo Geral

Capacitar e formar profissionais da educação das redes públicas de ensino para promover a cidadania, o respeito à diversidade sexual, o enfrentamento da homofobia no ambiente escolar e prevenir a violência e a discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis e transexuais (LGBT).

### Objetivos Específicos

- Estimular e apoiar experiências-piloto na área de capacitação e formação de profissionais da educação que possam ser ampliadas e disseminadas nos sistemas de ensino no combate ao preconceito, à discriminação e violência homofóbica.
- Constituir base conceitual e prática como insumo para:
  - a) o desenvolvimento de políticas permanentes de valorização, promoção e respeito à diversidade sexual, de gênero, de identidade de gênero, de orientação afetivo-sexual e sociocultural;
  - b) o aprimoramento da implementação do Programa Brasil sem Homofobia na área da educação.

### Justificativa

Em um cenário nacional de graves violações de direitos e violência contra lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis e transexuais (LGBT), inclusive na escola,

a educação tem um papel de indiscutível relevância a cumprir. É preciso, portanto, formular políticas e empreender ações concretas para o reconhecimento da diversidade sexual, consolidando políticas nacionais de formação de profissionais da educação e estudantes acerca das temáticas de gênero, identidade de gênero e da diversidade de orientação afetivo-sexual.

A escola brasileira vem sendo chamada a contribuir de maneira mais eficaz no enfrentamento daquilo que impede ou dificulta a participação social e política e que, ao mesmo tempo, contribui para a reprodução de lógicas perversas de opressão e de incremento das desigualdades e clivagens sociais. Inúmeras iniciativas têm objetivado o combate à violência nas escolas e nas comunidades à sua volta. Verifica-se, no entanto, a ausência ou a insuficiência de esforços mais abrangentes e sistemáticos, frutos de políticas públicas melhor articuladas e de efeito duradouro, no enfrentamento da violência, do preconceito e da discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis e transexuais. Também nesse caso, a escola é um espaço decisivo para contribuir na construção de padrões sociais de relacionamentos democráticos pautados pelo reconhecimento e respeito à diversidade sexual, contra a violência, por meio da desmistificação e da desconstrução de representações sociais naturalizantes, estereotipadas e restritivas concernentes a todas as minorias, dentre elas, a população LGBT.

A escola, juntamente com outros espaços sociais, ao mesmo tempo em que atua na reprodução de mecanismos relativos à dominação masculina e à heteronormatividade, é um local privilegiado para a construção de uma consciência crítica e de desenvolvimento de práticas de respeito à diversidade e aos direitos humanos. Reside aí a importância de se promoverem ações sistemáticas que ofereçam a profissionais da educação bases conceituais e pedagógicas que melhor lhes dotem de instrumentos para lidarem com diferenças de orientação sexual e de identidade de gênero, enquanto expressões da diversidade que devem ser acolhidas no quadro dos direitos humanos, numa perspectiva de emancipação.

Na medida em que a própria escola é elemento fundamental na construção de uma sociedade democrática e pluralista, é imprescindível promover a formação e a capacitação de profissionais da educação para a cidadania e a diversidade, pelo reconhecimento do direito à livre expressão afetivo-sexual e à livre identidade de gênero de cada cidadão e cidadã. Afinal, o problema não está nas diversas possibilidades de orientação sexual e de identidade de gênero. O problema reside no modo negativo como se lida com elas, culpando-as, discriminando e excluindo seus sujeitos do campo dos direitos, inclusive do direito à educação.

Postos, atualmente, diante de situações e questões referentes à orientação sexual e à identidade de gênero, profissionais da educação encontram-se, quase que invariavelmente, desprovidos e desprovidas de diretrizes e instrumentos adequados para que possam agir segundo padrões democráticos e que, portanto, contemplem a dignidade da pessoa humana em suas múltiplas dimensões.

O Ministério da Educação, na perspectiva da promoção da educação de qualidade para todos e todas, atua a partir da compreensão de que o reconhecimento e o respeito ao pluralismo e, portanto, a promoção do convívio direto entre indivíduos dessemelhantes representa grandes oportunidades de aprendizado e de crescimento, pois as diferenças constituem um importante recurso social e pedagógico. A diversidade ensina e nos faz avançar.

A diversidade é um recurso social dotado de alta potencialidade transformadora e libertadora. A valorização da diversidade é um fator central para o desenvolvimento de uma sociedade que tem a ganhar com a inclusão de todas/os e com o reconhecimento de suas diferenças, de modo a assegurar que cada cidadã/ão, de maneira livre e criativa, desenvolva seus talentos, usufruindo igualdade de oportunidade e as mesmas possibilidades de expressar suas idéias, valores, sonhos, afetos e desejos. Deste modo, a valorização e o respeito pela livre expressão afetivo-sexual e de identidade de gênero constitui-se um benefício para toda a coletividade.

## Público-alvo

Professoras/es da rede pública de ensino, gestoras/es de educação, funcionárias/os da administração de estabelecimentos escolares e das Secretarias de Educação, demais profissionais que atuam na educação, tais como: psicólogos/as; orientadores/as, inspetores/as, merendeiros/as, serventes; assistentes sociais.

## Forma de implementação

O Ministério da Educação divulgou, em agosto de 2005, um Termo de Referência em que regulava a apresentação e a seleção de projetos que contemplassem os objetivos acima mencionados. Foi constituída uma Comissão de técnicos/as de todas as Secretarias do MEC, representantes do Inep e Capes, da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), do Centro Latino Americano de Sexualidade e Direitos Humanos (Clam/Uerj), do Programa DST e Aids do Ministério da Saúde e pesquisadores associados da Associação Brasileira de Estudos sobre Homocultura (Abeh).

Foram recebidas 94 (noventa e quatro) solicitações de apoio financeiro, apresentadas por instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, secretarias de educação estaduais e municipais, universidades e organizações não-governamentais.

A Comissão recomendou, pelo mérito<sup>50</sup>, um conjunto de 48 (quarenta e oito) projetos, dentre os quais a Secad/MEC, levando em conta também aspectos relativos à territorialidade e viabilidade orçamentária, selecionou 15 (quinze) para serem financiados.

A distribuição regional dos projetos apoiados se deu da seguinte forma:

- Região Nordeste: três projetos (um no Ceará, um no Rio Grande do Norte e um em Pernambuco);
- Região Centro-Oeste: dois projetos (um no Distrito Federal e um em Goiás);
- Região Sudeste: seis projetos (dois no Rio de Janeiro, três em São Paulo e um em Minas Gerais);
- Região Sul: quatro projetos, (dois no Paraná e dois no Rio Grande do Sul);
- Região Norte: nenhum projeto.

As entidades/instituições executoras foram: Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids (Abia); Centro Paranaense da Cidadania (Cepac); Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amor (Corsa); Grupo de Resistência Asa Branca (Grab); Grupo Habeas Corpus Potiguar (GHCP); Estruturação – Grupo Homossexual de Brasília; Grupo Arco-

<sup>50</sup> Categorias analisadas: metodologia, experiência da instituição/organização, qualificação da equipe, articulação institucional, multiplicação, abrangência temática, inter e multidisciplinaridade, carga horária, material didático e proposta de avaliação.

Íris de Conscientização Homossexual (GAI); Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS); Instituto Papai – Pesquisa, Ação Política, Assessoria e Informação em Gênero e Saúde; Movimento Gay de Minas (MGM); Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Sexualidades (Neps); Nuances – Grupo pela Livre Expressão Sexual; Prefeitura Municipal de Planaltina, GO; Somos – Comunicação, Saúde e Sexualidade; Universidade Estadual de Londrina (UEL).

## Resultados alcançados

Em relação às metas físicas – número de profissionais formados/as ou capacitados/as – a previsão inicial era atingir diretamente 1.000 (mil) profissionais da educação. As informações prestadas pelas entidades conveniadas a esse respeito, porém, registram 2.052 profissionais atingidos/as, conforme quadro a seguir.

**Apoio a projetos Brasil sem Homofobia 2005 - Total de profissionais formados/as**

	Entidade/Instituição	UF	Local da intervenção	Quantidade
1	Abia - Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids	RJ	Nova Iguaçu Duque de Caxias	120
2	Cepac - Centro Paranaense de Cidadania	PR	RM Curitiba	122
3	Corsa - Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amor	SP	São Paulo	150
4	Estruturação - Grupo Homossexual de Brasília	DF	Brasília	400
5	Grab - Grupo de Resistência Asa Branca	CE	Fortaleza	30
6	Grupo Habeas Corpus Potiguar	RN	Natal	100
7	Grupo Arco-Íris de Conscientização Homossexual	RJ	Rio de Janeiro	207
8	GTPOS - Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual	SP	São Vicente	30
9	Instituto Papai - Pesquisa, Ação Política, Assessoria e Informação em Gênero e Saúde	PE	RM Recife	160
10	MGM - Movimento Gay de Minas	MG	Juiz de Fora	110
11	NEPS - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Sexualidades	SP	Assis Cândido Mota	250
12	Nuances - Grupo pela Livre Expressão Sexual	RS	RM Porto Alegre	70
13	Prefeitura Municipal de Planaltina de Goiás	GO	Planaltina de Goiás	179
14	Somos - Comunicação, Saúde e Sexualidade	RS	RM Porto Alegre	50
15	UEL - Universidade Estadual de Londrina	PR	Londrina	80
<b>Total</b>				<b>2.052</b>

RM = Região Metropolitana

Além das atividades relacionadas à formação, alguns projetos tiveram como produto a confecção e a publicação de cartilhas, materiais pedagógicos, educativos, temáticos e a edição de vídeos, entre outros. Esses materiais podem ser replicados e divulgados, mesmo após o término do projeto, desde que para distribuição pública e gratuita.

Podemos apontar também como resultados das ações de enfrentamento à homofobia nas escolas, a grande mobilização das comunidades envolvidas nos projetos; a multiplicação, por parte de professores/as, dos conceitos trabalhados e o interesse pela temática nas escolas envolvidas<sup>51</sup>.

<sup>51</sup> Informações colhidas pela Secad/MEC, por meio de entrevistas com responsáveis pela execução dos projetos e de visitas técnicas.

## 5.2. Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas – 2006/2007

### Introdução

A experiência acumulada com o projeto Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual, realizado em 2005 e 2006, levou a Secad/MEC a formatar uma nova edição que contemplasse de uma maneira mais integrada as agendas relativas a gênero e diversidade de orientação sexual. Dessa forma, em outubro de 2006, foi publicado um novo Termo de Referência com o intuito de instruir a apresentação, a seleção e o apoio financeiro a projetos de formação de profissionais da educação para promoção e valorização, no contexto escolar, da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e da igualdade de gênero, no enfrentamento ao sexismo e à homofobia.

Para financiamento do projeto foram utilizados recursos alocados na ação Apoio à Qualificação de Profissionais da Educação em Educação para a Diversidade e Cidadania (09HS), que integra o Programa Educação para a Diversidade e Cidadania, do Plano Plurianual 2004-2007. Foram também utilizados recursos oriundos de emendas parlamentares alocadas no orçamento da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH/PR).

### Objetivo

Estimular e apoiar experiências na área de formação de profissionais da educação para a promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e de gênero e o combate ao sexismo e à homofobia que:

- possam ser ampliadas e disseminadas nos sistemas de ensino;
- constituam base conceitual e prática para a formulação de políticas permanentes de valorização, promoção e respeito à diversidade sexual, de gênero, de identidade de gênero, de orientação afetivo-sexual e para a implementação e o aprimoramento do Programa Brasil sem Homofobia e do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres na área da educação.

### Justificativa

O Ministério da Educação e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos mantêm firme convicção de que a educação é o principal fator de garantia para um desenvolvimento duradouro e sustentável, capaz de promover a inclusão social e o pleno exercício da cidadania. Essa educação deve ser de qualidade e emancipatória, oferecer formação científica e cultural a cada cidadão e cidadã, sem qualquer distinção discriminatória.

O desenvolvimento de políticas socioeducacionais que priorizem a inclusão, a garantia da permanência, a formação com qualidade, a igualdade e equidade de oportunidades e a unidade na diversidade pode contribuir para a transformação tanto do contexto educacional quanto de outras esferas sociais.

O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) e o Programa Brasil sem Homofobia (BSH), para cujas formulações o Ministério da Educação e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos colaboraram, sendo seus signatários, apontam para a necessidade de formular políticas e empreender ações concretas para o reconhecimento da diversidade sexual e de gênero e promover a equidade social, com vistas à efetiva consolidação dos direitos humanos como direito de todas as pessoas. Em tal cenário, a educação ocupa papel de indiscutível relevância.

Em 2006, a ação de apoio a projetos para a formação de educadores/as foi ampliada para incorporar, em um mesmo processo de seleção, dois eixos temáticos: diversidade sexual e gênero. Conceitos distintos, mas fortemente relacionados, gênero e orientação sexual dizem respeito a estruturas, processos e dispositivos sociais, políticos, institucionais, culturais e históricos de construção (produção, reprodução e transformação) de corpos, sexualidades, representações sociais, hierarquias, relações e assimetrias relativas às condições sociais e à cartografia do afeto e do desejo, nas quais estão implicadas todas as pessoas, mulheres e homens, heterossexuais, homossexuais, bissexuais ou transgêneros.

Sexismo e homofobia encontram na experiência escolar um dos seus mais decisivos momentos. A escola desempenha papel fundamental na construção, introjeção, reforço e transformação das noções de masculinidade, feminilidade, heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade e transgeneridade e, por conseguinte, na formação identitária e na atuação das pessoas em todas as arenas da vida social.

O projeto visa fomentar abordagens que contemplem articulações entre temáticas que, até muito recentemente, podiam ser vistas não apenas como distintas, mas aparentemente inconciliáveis, sobretudo no plano político. Sem considerar as especificidades existentes entre elas, o projeto procura incentivar enfoques que dêem conta dos processos em que gênero e orientação sexual são categorias importantes na construção de corpos, identidades, sexualidades e relações sociais e políticas.

## Metas

Em 2007, estima-se formar diretamente cerca de 2.400 profissionais da educação.

## Público-alvo

Os projetos contemplam atividades de formação de profissionais da educação:

- professoras/es da rede pública de ensino (preferencialmente da Educação Básica);
- gestoras/es de educação: secretárias/os estaduais e municipais de educação; diretoras/es de escolas; coordenadoras/es pedagógicos etc.;
- funcionárias/os administrativos/as dos estabelecimentos escolares e das Secretarias de Educação;
- demais profissionais da educação: psicólogos/as; orientadores/as, inspetores/as, merendeiros/as, serventes; assistentes sociais etc.

Os/as profissionais da educação envolvidos/as pertencem a diversas áreas do conhecimento e da estrutura curricular do ensino e atuam no ensino regular, ensino fundamental e médio, prioritariamente, ou trabalham em outras modalidades de Educação.



## Forma de implementação

O Ministério da Educação divulgou, em setembro de 2006, um Termo de Referência em que regulava a apresentação e a seleção de projetos que contemplassem os objetivos acima mencionados. Foi constituída uma Comissão de técnicos/as de todas as Secretarias do MEC, representantes do Inep e Capes, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH/PR), do Programa DST e Aids do Ministério da Saúde (MS), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), e pesquisadores associados especializados.

## Resultados alcançados

Foram recebidos 104 projetos, dos quais 31 (relacionados no quadro abaixo) foram selecionados e 28 estão em fase inicial de implementação.

### Apoio a projetos Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas - 2006/2007

	Entidade/Instituição	UF
1	Abia - Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids	RJ
2	Atrama - Associação de Transgêneros do Maranhão	MA
3	Casa da Mulher Trabalhadora	RJ
4	Casvi - Centro de Apoio e Solidariedade à Vida	SP
5	CEFETPB - Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba	PB
6	Centro da Mulher 8 de Março	PB
7	Centro de Convivência Joana D'Arc	SP
8	Cepema - Fundação Cultural Educacional Popular em Defesa do Meio Ambiente	CE
9	Corsa - Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amor	SP
10	ECOS - Comunicação em Sexualidade	SP
11	GHP - Grupo Homossexual do Pará	PA
12	Grab - Grupo de Resistência Asa Branca	CE
13	Grupo Arco-Íris de Conscientização Homossexual	RJ
14	GTPOS - Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual	SP
15	FURG - Fundação Universidade Federal do Rio Grande	RS
16	Ibam - Instituto Brasileiro de Administração Municipal	RJ
17	Instituto Papai - Pesquisa, Ação Política, Assessoria e Informação em Gênero e Saúde	PE
18	MGM - Movimento Gay de Minas	MG
19	NEPS - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Sexualidades	SP
20	Nuances - Grupo pela Livre Expressão Sexual	RS
21	Prefeitura Municipal de Araraquara	SP
22	Prefeitura Municipal de Barbacena	MG
23	Prefeitura Municipal de Caxias	MA
24	Prefeitura Municipal de Luís Gomes	RN
25	Prefeitura Municipal de Pesqueira	PE
26	Somos - Comunicação, Saúde e Sexualidade	RS
27	UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro	RJ
28	UFSM - Universidade Federal de Santa Maria	RS
29	União de Mulheres do Município de São Paulo	SP
30	UTFPR - Universidade Tecnológica Federal	PR
31	Valor Cultural - Agência para o Desenvolvimento Social e Humano através da Cultura	DF

## 5.3 Educação e Gravidez na Adolescência

### Introdução

Desenvolver ações que abordem a questão da gravidez na adolescência com enfoque nos direitos humanos e nas relações de gênero é uma demanda que se coloca às escolas e à política educacional brasileira, com urgência cada vez maior. São poucas as ações voltadas à vivência escolar que considerem aspectos como saúde sexual e reprodutiva, direitos sexuais e reprodutivos e vivência da sexualidade para jovens e adolescentes.

Dados disponibilizados pelo Ministério da Saúde e por pesquisas recentes que abordam essa temática apontam o alto índice de evasão escolar de jovens mães e pais, configurando a necessidade de políticas públicas que busquem preparar a escola, educadores e educadoras para lidarem com essas questões<sup>52</sup>.

Formar profissionais da educação para lidarem com a sexualidade e a gravidez na adolescência nas escolas, desenvolver materiais didáticos e pedagógicos para a formação de professores/as e de jovens e fomentar estudos e pesquisas que contemplem essas temáticas são estratégias que a Secad/MEC vem desenvolvendo para fortalecer a reflexão e a problematização dessas questões no âmbito educacional. Para tanto, foi lançado, em outubro de 2006, o projeto Educação e Gravidez na Adolescência.

### Objetivo

Promover, por meio de apoio técnico e financeiro, a inclusão nos contextos escolares dos temas educação sexual, direitos sexuais e reprodutivos e saúde sexual e reprodutiva, com foco na gravidez na adolescência, adotando abordagens transdisciplinares voltadas para:

- formação de profissionais da educação básica da rede pública de ensino;
- apoio à elaboração e distribuição de materiais didático-pedagógicos;
- estímulo a pesquisas acadêmicas.

### Justificativa

No âmbito da política educacional brasileira, desenvolver atividades voltadas ao público de adolescentes e jovens para a educação sexual, direitos sexuais e reprodutivos, saúde sexual e reprodutiva é uma demanda cada vez mais urgente e necessária. Tomando por base essa reflexão, a Secad/MEC tem se preocupado em desenvolver ações de inclusão dessas temáticas no contexto educacional brasileiro.

Segundo o IBGE, o Brasil possuía, em 1999, 34 milhões de habitantes entre 15 e 24 anos (BRASIL/IBGE, 2000). É nesta faixa etária que se encontra a parte da população

52 Vide: Pesquisa Gravada, Gravidez na Adolescência: Estudo Multicêntrico sobre Jovens, Sexualidade e Reprodução no Brasil. Segundo Moraes, Cabral e Heilborn (2006), "Essa pesquisa foi elaborada por Maria Luiza Heilborn (Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - IMS/UERJ), Michel Bozon (Institute National d'Études Démographiques - INED, França), Estela M. L. Aquino (Programa Integrado de Pesquisa e Cooperação Técnica em Gênero e Saúde/Universidade Federal da Bahia - MUSA/UFBA) e Daniela Knauth (Núcleo de Antropologia do Corpo e Saúde/Universidade Federal do Rio Grande do Sul - NUPACS/UFRGS). O estudo foi realizado por três centros: Programa em Gênero, Sexualidade e Saúde (IMS/UERJ), MUSA/UFBA e NUPACS/ UFRGS. Os principais resultados do inquérito encontram-se publicados no livro O Aprendizado da Sexualidade: Reprodução e Trajetórias Sociais de Jovens Brasileiros (Rio de Janeiro: Garamond; 2006), onde podem ser obtidas informações sobre a composição detalhada da equipe de pesquisadores."

brasileira atingida pelos piores índices de desemprego, de evasão escolar, de falta de formação profissional, violência urbana, entre outros. Movimentos juvenis, organizações da sociedade civil e setores governamentais já vinham chamando atenção para a necessidade de implantação de políticas direcionadas à juventude.

Embora existam políticas governamentais nas áreas de saúde e educação voltadas ao tema, faz-se necessária a ampliação daquelas destinadas a preparar a escola e seus agentes para lidarem com a questão da gravidez na adolescência, associando fenômenos complexos como pobreza, discriminação de gênero e a sexualidade infanto-juvenil. Segundo dados do Ministério da Saúde (Sinasc/Datasus), em 2004, dos 3.026.548 nascidos vivos, 26.276 nascituros eram de mães com idade de 10 a 14 anos. Uma cifra aparentemente pequena (0,87% do total), mas que não considera os natimortos e as interrupções de gravidez. No entanto, para a faixa etária de mães entre 15 e 19 anos, esse quantitativo subiu para 635.014 (21%) – tendo sido 936.294 os nascidos vivos de mães entre 20 e 24 anos (30,9%), e 707.571, os de mães entre 25 e 29 anos (23,4%).

É preciso considerar a incidência da gravidez na adolescência entre as meninas de baixa escolaridade e provenientes de famílias com baixo poder aquisitivo. Além da gravidez não ser vivenciada da mesma forma por todas/os adolescentes, os desafios que representa podem variar segundo as condições socioeconômicas e culturais da/o adolescente e de sua família<sup>53</sup>. Com isso, um dos grandes desafios que este quadro impõe para a política educacional e para as escolas é o desenvolvimento de mecanismos que evitem a evasão escolar por motivos vinculados à maternidade ou à paternidade e que garantam as condições para o bom desempenho escolar de jovens mães e pais, sem perder de vista a necessidade de se elaborarem *pedagogias da sexualidade* (LOURO, 1999), sintonizadas com a cultura dos direitos humanos em uma perspectiva emancipatória.

## Público alvo e metas

O projeto enfoca o público de profissionais de educação pertencentes a diversas áreas do conhecimento e da estrutura curricular de ensino, atuando, preferivelmente, como agentes multiplicadores/as dos conteúdos trabalhados. Esse público é formado por:

- professoras/es da rede pública de ensino;
- gestoras/es de educação - secretárias/os estaduais e municipais de educação; diretoras/es de escolas; coordenadoras/es pedagógicos, entre outros;
- funcionárias/os da área de administração e gestão e de apoio didático-pedagógico dos estabelecimentos escolares e das secretarias de educação, tais como: psicólogas/os; inspetoras/es, merendeiras/os, serventes, assistentes sociais, entre outros.

Por meio do financiamento de projetos, espera-se formar, conforme tabela a seguir, 1.464 educadores/as, de acordo com a meta prevista pelo conjunto de projetos que estão sendo implementados.

<sup>53</sup> Vide: DADOORIAN (2003).

### Projetos selecionados e meta de profissionais a serem capacitados/as

Entidade	Nome do projeto	Quant.
1. Nova Pesquisa e Assessoria em Educação	Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos na Adolescência: apoio ao trabalho de educadores	100
2. Universidade Estadual de Santa Catarina	Educação Sexual: articulando o respeito à diversidade com a prevenção à gravidez na adolescência	100
3. GTPOS - Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual	Gravidez na Adolescência	80
4. Prefeitura Municipal de Natividade	Projeto Menina Mãe	80
5. Universidade Federal do Rio de Janeiro	Projeto Interseção com a Rede Pública de Ensino	400
6. Gapa - Grupo de Apoio à Prevenção à Aids	Gravidez na Adolescência: capacitando professores da rede pública de ensino para trabalhar afetividade e sexualidade nas escolas	120
7. Instituto Amazônia de Educação e Assistência Social	Curso Gravidez e Adolescência na Amazônia: uma questão emergente	120
8. Instituto Labore de Educação Profissional e Integração ao Mercado de Trabalho	Educação sexual: a escola como ambiente de transformação	80
9. Prefeitura Municipal de Vargem Grande	Incluindo os Adolescentes e Gestantes Jovens na Rede de Atendimento de Saúde e Educação	184
10. Associação de Difusão do Evangelho e Promoção Humana - Trilha Cidadã	Direitos Sociais da Juventude	100
11. Prefeitura Municipal de Doutor Severiano	Educação Sexual na Escola: o caminho para prevenção da gravidez na adolescência e seus reflexos na evasão escolar	1.464

## Forma de implementação

O recebimento dos projetos se deu a partir da publicação de um edital, em outubro de 2006, que fixava as regras básicas, prazos e os critérios de seleção. Foram recebidos 95 projetos, dentre os quais 11 foram selecionados.

Os projetos foram analisados em duas etapas. A primeira etapa, relativa à avaliação de conformidade e documental, foi realizada por uma Comissão Técnica da Coordenação-Geral de Articulação Institucional (CGAI). A segunda, relativa à avaliação de mérito, na qual foi julgada a qualidade da abordagem conceitual e metodológica das propostas, foi realizada por uma Comissão Mista, composta por especialistas na temática e representantes de outras secretarias do MEC e da Capes.

## Parceiros institucionais

São executores as prefeituras municipais, os governos estaduais ou do Distrito Federal, as universidades públicas ou privadas comunitárias e as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos que tiveram seus projetos aprovados.

Além deles, soma-se a colaboração de especialistas do mundo acadêmico, gestores do Ministério da Saúde e representantes das demais secretarias e autarquias vinculadas ao MEC, que participaram da Comissão Mista de Seleção de Projetos.

Os recursos disponíveis para atender às despesas com os projetos selecionados, no montante de R\$ 396.828,28, foram assegurados no orçamento da Secad/MEC, do exercício de 2006, alocados na ação 09HS – Apoio à Qualificação de Profissionais da Educação em Educação para Diversidade e Cidadania, do Programa 1377 – Educação para a Diversidade e Cidadania, constante do Plano Plurianual 2004-2007.

## Resultados alcançados

Embora o tema tenha profundo reflexo na escola, as ações mais amplas voltadas à educação sexual têm sido protagonizadas pelo Ministério da Saúde. Nesse sentido, esta iniciativa da Secad/MEC é um passo importante, principalmente em vista da perspectiva a partir da qual o tema é abordado, que considera os direitos sexuais e reprodutivos de adolescentes e jovens, não os/as tratando como objeto de proteção ou paternalismo.

Por se tratar de um campo novo para a política do MEC, a principal intenção dessa medida é fomentar o debate e o acúmulo de conhecimento acerca do tema, que ainda é pequeno entre educadores/as e, principalmente, entre gestores/as da educação. Nessa fase inicial dos trabalhos, visto que a seleção dos projetos ocorreu em novembro de 2006, não se tem ainda resultados de implementação. Contudo, o aprendizado institucional obtido durante o processo de avaliação e seleção dos projetos, permitiu uma melhor compreensão do objeto desta ação e de sua complexidade, conforme descrevemos a seguir.

Em primeiro lugar, a qualidade díspar das propostas, conforme fossem elaboradas por universidades, prefeituras ou ONGs, reafirma a necessidade de qualificar profissionais e gestores/as ligados à educação, das diferentes esferas (federal, estadual e municipal), em relação aos temas. Os projetos das universidades apresentaram maior detalhamento conceitual, enquanto as demais instituições apresentaram projetos mais frágeis em teoria e no desenvolvimento das ações.

Observou-se que é comum a todos os projetos a preocupação com o despreparo dos/as profissionais da Educação Básica para lidarem com a gravidez na adolescência no espaço escolar, corroborando a avaliação inicial acerca da necessidade de projetos como esse, que façam a disseminação do conhecimento acumulado na academia sobre o tema.

Outra questão relevante, diz respeito à complexidade para lidar com este tema junto à comunidade escolar. Quase todos os projetos apresentados tinham uma compreensão simplificadora do tema gravidez na adolescência, reduzindo-o a um problema a ser enfrentado apenas para diminuir a sua incidência. As/os adolescentes não são percebidas/os como sujeitos possuidores de direitos sexuais e reprodutivos e a gravidez na adolescência é apontada como o motivo da evasão escolar das jovens mães, contrariando dados da pesquisa GRAVAD (2000-2006) e dos estudos de Diana Dadoorian (1999) que indicam que boa parte das meninas que engravidam já se encontrava fora da escola.

A realização desse projeto vem mostrando que é premente ampliar a problematização desse tema, bem como as concepções existentes sobre ele, entre educadores/as, alunos/as, familiares e a sociedade em geral. Essa medida permitiria o enfrentamento do conservadorismo e do paternalismo que, muitas vezes, caracteriza as atitudes das escolas no tratamento dessas questões.

## 5.4. Gênero e Diversidade na Escola

### Introdução

O Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) é uma iniciativa da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR) e do Conselho Britânico, realizado em parceria com a Secad/MEC, a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (Seed/MEC), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (Seppir/PR), e as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios envolvidos. A entidade executora foi o Centro Latino-americano em Sexualidade e Direitos Humanos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Clam/UERJ).

Foram formados, em 2006, 900 profissionais de educação das redes estaduais e municipais nas cidades de Porto Velho (RO), Salvador (BA), Maringá (PR), Dourados (MS) e Niterói e Nova Iguaçu (RJ), que atuam entre a 5ª e a 8ª série do Ensino Fundamental. O curso foi oferecido para esses profissionais com o objetivo de informá-los sobre as temáticas de gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais e estimulá-los à reflexão crítica, tendo em vista prepará-los para o enfrentamento da discriminação e do preconceito no ambiente escolar. A metodologia foi semi-presencial (30 horas presenciais e 170 a distância), tendo sido utilizado o ambiente colaborativo de aprendizagem e-ProInfo, da Secretaria de Educação a Distância (Seed/MEC).

### Objetivo Geral

Formar educadores/as das redes públicas de educação básica nos temas gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais, visando provê-los/as de ferramentas para refletirem criticamente sobre a prática pedagógica individual e coletiva e combaterem toda forma de discriminação no ambiente escolar.

### Objetivos Específicos

Desenvolver metodologia de capacitação a distância de profissionais da educação nos temas gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais, além de testar a eficácia do tratamento articulado dos três temas.

### Justificativa

Estudos e estatísticas nacionais comprovam ser a sociedade brasileira fortemente discriminatória contra a população negra (pretos e pardos), contra mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e transexuais (LGBT).

A escola é um dos ambientes de sociabilidade e formação individual em que são produzidos e reproduzidos os preconceitos e a discriminação. Há evidências de que os agentes da educação reproduzem, em suas práticas, as diversas formas de preconceito e discriminação existentes na sociedade, o que acaba por reforçar e legitimar a exclusão de grupos cujos padrões (étnico-raciais, de identidade de gênero ou de orientação sexual) não correspondam aos dominantes (CANEN, 2001: 213).

Historicamente, tanto a formação acadêmica como a formação de educadores/as em exercício não têm contemplado o debate sobre as discriminações e preconceitos de gênero, étnico-racial e de orientação sexual. Reside nesse fato a importância da promoção de ações sistemáticas que ofereçam a profissionais da educação bases conceituais e pedagógicas que os ajudem a abordar adequadamente essas questões.

O desenho específico deste projeto – a abordagem articulada das questões étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual – objetiva estimular a reflexão acerca dos nexos existentes entre diversas formas de preconceitos e discriminação, de modo a permitir novas modalidades de enfrentamento, a partir dos princípios dos direitos humanos. Dessa forma, visa-se desmistificar a crença segundo a qual as atitudes em relação ao racismo, ao sexismo e à homofobia são uma questão de foro íntimo, orientadas por concepções morais ou religiosas privadas.

Segundo Sérgio Carrara, um dos elaboradores da proposta político-pedagógica do curso,

[...] alguns autores e autoras vêm mostrando como discursos homofóbicos, misóginos, sexistas e racistas estão profundamente articulados. Além de relações históricas, há em situações bem cotidianas uma espécie de sinergia entre atitudes e discursos racistas, sexistas e homofóbicos. Assim, diferentes desigualdades se sobrepõem e se reforçam. (CARRARA, 2006: s.p.).

O projeto visa cumprir as ações 2.1.4 e 2.1.8 do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM, p. 57) e um dos objetivos centrais do programa Brasil sem Homofobia (BSH) – “a educação e a mudança de comportamento dos gestores públicos”, para o “combate à violência e à discriminação contra gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros, transexuais e pela promoção da cidadania homossexual”. Visa também subsidiar professores/as e demais profissionais em relação às diretrizes para uma Educação das Relações Raciais, de modo a promover o cumprimento do estabelecido no artigo 26-A da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

## Público-alvo

Profissionais atuantes na educação pública estadual e municipal de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental dos municípios participantes, prioritariamente professores/as. As vagas foram divididas entre as secretarias estaduais e municipais envolvidas, sendo a participação voluntária.

Foram definidos os seguintes critérios para a inscrição:

- a) interesse na temática do curso;
- b) disponibilidade de horário para realizar os estudos durante 10 horas por semana, durante o período de realização do curso;
- c) possibilidade de realizar navegação on-line durante, no mínimo, quatro horas semanais no período do curso para participar de discussões e desenvolver outras atividades encaminhadas pelos professores e professoras on-line;
- d) relativa familiaridade com o uso de computadores e Internet; e
- e) interesse em ser um professor ou uma professora on-line.

## Beneficiários

Os profissionais cursistas são os beneficiários diretos. Indiretamente, a comunidade escolar – educadores/as, pais, mães, alunos/as e comunidade – dos municípios participantes se beneficiará do Curso Gênero e Diversidade na Escola, pelo estímulo à reflexão e mudança de atitudes acerca do racismo, sexismo e homofobia nas escolas.

## Forma de implementação

### Parceiros institucionais

O GDE é a primeira grande ação que implementa o Protocolo de Intenções celebrado em 11 de agosto de 2005 entre o Ministério da Educação – com a interveniência da Secad e da Seed – a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República e o Conselho Britânico. O referido Protocolo visa conjugar esforços para implementar políticas educacionais para a igualdade de gênero, raça/etnia e orientação sexual.

### Financiadores

Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), Ministério da Educação (MEC), Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e Conselho Britânico.

### Executores

O Curso foi coordenado pela SPM, em parceria com a Secad/MEC e Seppir. A elaboração e realização do curso, na modalidade de Educação a Distância (EAD) ficou a cargo do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (Clam), vinculado ao Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, instituição que há muitos anos desenvolve pesquisas em sexualidade, gênero e saúde. Para a execução do projeto o Clam selecionou e treinou 32 professores/as tutores, quatro orientadores/as temáticos, bem como duas pessoas para atuarem como *help-desk*.

Para a execução e coordenação das atividades em cada cidade, foram criadas coordenações locais de cinco membros representantes, respectivamente, da Secretaria Municipal de Educação, da Secretaria Estadual de Educação, do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), da Coordenadoria da Mulher e da Coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial.

A participação dos NTE e suas equipes, mantidos majoritariamente pelos estados, em relação direta com a Seed/MEC, garantiu a realização do curso na modalidade à distância, por meio do treinamento dos cursistas para o manejo da Plataforma e-ProInfo e da Internet.

Aos governos dos estados couberam as seguintes atribuições:

- assegurar a participação dos multiplicadores/as dos NTE no seminário de abertura, em tempo integral;
- disponibilizar os NTE e os/as instrutores/as para o treinamento dos cursistas na plataforma e-ProInfo;
- propiciar a utilização do laboratório do NTE, com máquinas conectadas à Internet, para treinamento dos cursistas na plataforma e-ProInfo;



- liberar os profissionais que participaram da capacitação on-line, no Rio de Janeiro, nos dois dias de realização do Seminário de Abertura, como também nos três dias subseqüentes;
- garantir a participação dos/as professores/as cursistas durante todo o período do Curso;
- criar a estrutura necessária para a participação dos profissionais de educação da rede estadual de ensino, que por falta de condições tecnológicas, não tivessem condições de realizar o curso.

Às prefeituras municipais couberam as seguintes atribuições:

- disponibilizar local para realização do Seminário de Abertura;
- garantir a participação dos/as professores/as cursistas durante todo o período do Curso;
- criar a estrutura necessária para a participação dos profissionais de educação da rede municipal de ensino, que por falta de condições tecnológicas, não tivessem condições de realizar o curso.

## Resultados alcançados

O projeto-piloto Gênero e Diversidade na Escola formou, entre 29 de maio e 22 de setembro de 2006, 900 profissionais de educação nas temáticas de gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais, entre professores/as, orientadores/as pedagógicos, gestores/as e outros, com atuação nas 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental das redes estaduais e municipais de seis municípios das cinco regiões do país: Porto Velho (RO); Salvador (BA); Maringá (PR); Dourados (MS); e Niterói e Nova Iguaçu (RJ).

Além disso, o processo de implementação do projeto gerou importantes resultados. Em primeiro lugar, o curso pode ser considerado um exemplo efetivo de gestão transversal da política pública, uma vez que possibilitou a otimização de esforços, pela sinergia entre as ações e orçamentos de três entes de governo – SPM, MEC e Seppir – e um organismo internacional. Mais que isso, a experiência propiciou o atendimento à demanda social pelo tratamento associado das questões de gênero, raça, etnia e orientação sexual, demanda essa que, embora consolidada em documentos como as deliberações da Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, de 2004, raramente é atendida no plano concreto da execução de políticas públicas.

Resultado também relevante foi o incremento da articulação na esfera municipal. Secretarias de Educação dos estados e municípios envolvidos passaram a se articular mais sistematicamente. Isso se deu porque a estratégia de implementação do projeto prevê a divisão de tarefas e responsabilidades entre os estados e municípios participantes. O projeto também gerou maior articulação entre as secretarias de educação, as coordenadorias da mulher e as coordenadorias de políticas de promoção da igualdade racial (ou organismos com outras denominações responsáveis por estas agendas no âmbito local).

## 5.5. Articulação e Monitoramento do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres

### Introdução

O Comitê de Articulação e Monitoramento do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, foi instituído pelo Decreto nº 5.390/05<sup>54</sup>, sob a coordenação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR). Esse Comitê congrega representantes de 12 (doze) Ministérios e Secretarias Especiais e tem a função de acompanhar e avaliar o cumprimento dos objetivos, metas, prioridades e ações definidas no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM).

A Secad/MEC, no papel de representante do Ministério da Educação nesse Comitê, tem por incumbência realizar as tarefas de articulação junto às demais Secretarias, Departamentos e Coordenações do MEC, bem como providenciar a coleta de informações, alimentar o Sistema de Acompanhamento do PNPM (SAPNPM) e elaborar relatórios de implementação relativos ao eixo Educação, para compor os relatórios periódicos de acompanhamento da implementação do Plano.

### Objetivos geral

Articular e monitorar a implementação do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) no que diz respeito ao eixo Educação.

### Objetivos Específicos

A atuação dos/as membros do Comitê de Articulação e Monitoramento do PNPM objetiva, conforme seu regimento, definido pela Portaria nº 5 da SPM/PR, de 27 de janeiro de 2006:

- alimentar o sistema informatizado de acompanhamento das ações do PNPM no que diz respeito às responsabilidades de seu respectivo órgão; e
- promover, juntamente com representantes da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, atividades com vistas a incentivar a execução das ações do PNPM pelos órgãos responsáveis.

### Justificativa

A institucionalização da perspectiva de gênero nas políticas públicas ganhou grande impulso nos últimos anos com o fortalecimento da então Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher, transformada em Secretaria Especial da Presidência da República, em 2003. No entanto, para que a perspectiva de gênero se torne transversal nas políticas públicas, os compromissos firmados nos diversos documentos de Governo precisam ser consolidados e efetivados. Na área da Educação, especificamente, é necessário que o olhar de gênero seja incorporado pelos/as de gestores/as públicos/as em seus projetos e atividades.

Para aprofundar e enraizar as ações do Estado brasileiro dirigidas ao enfrenta-

mento das desigualdades de gênero no Brasil, foi lançado, em fins de 2004, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), construído a partir das diretrizes definidas na I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, realizada em meados do mesmo ano. Em seu segundo capítulo o Plano define as ações no campo da Educação.

O Decreto nº 5.390/05 aprovou o PNPM e instituiu o seu Comitê de Articulação e Monitoramento, que se configura como elemento central da estratégia adotada pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres para a consolidação e transversalização da agenda de gênero junto aos demais Ministérios e Secretarias. Dessa forma, o papel de articulação e fomento dos membros do Comitê, no interior de seus órgãos, reveste-se de grande importância para o bom andamento do Plano e, mais que isso, para a formação de opinião e transformação das culturas organizacionais, a fim de enfatizar a importância de políticas sociais com recorte de gênero.

## Objetivos, metas e prioridades

O PNPM define um conjunto de 25 ações, que podem ser resumidas nos seguintes objetivos, metas e prioridades:

### Objetivos

- Incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal.
- Garantir um sistema educacional não discriminatório, que não reproduza estereótipos de gênero, raça e etnia.
- Promover o acesso à educação básica de mulheres jovens e adultas.
- Promover a visibilidade da contribuição das mulheres na construção da história da humanidade.
- Combater os estereótipos de gênero, raça e etnia na cultura e comunicação.

### Metas

- Reduzir em 15%, entre 2003 e 2007, a taxa de analfabetismo entre mulheres acima de 45 anos.
- Aumentar em 12%, entre 2004 e 2007, o número de crianças entre zero e seis anos de idade freqüentando creche ou pré-escola, na rede pública.

### Prioridades

- Promover ações no processo educacional para a equidade de gênero, raça, etnia e orientação sexual.
- Ampliar o acesso à educação infantil: creches e pré-escola.
- Promover a alfabetização e ampliar a oferta de ensino fundamental para mulheres adultas e idosas, especialmente negras e índias.
- Valorizar as iniciativas culturais das mulheres.
- Estimular a difusão de imagens não discriminatórias e não estereotipadas das mulheres.

## Forma de implementação

A elaboração do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) teve início com a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (CNPM), que foi coordenada pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM). Participaram desse processo representantes dos poderes executivos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, além de organizações de mulheres e representantes do movimento feminista.

A Conferência, realizada em 2004 em Brasília, foi precedida por plenárias municipais e/ou regionais, e de Conferências Estaduais. Como resultado foram aprovadas as diretrizes da Política Nacional para as Mulheres, por 1.787 delegadas e cerca de 700 convidadas e observadoras. Em seguida, por meio do Decreto Presidencial de 15 de julho de 2004<sup>55</sup>, foi instituído o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), com a finalidade de elaborar o PNPM de acordo com as prioridades do planejamento governamental e as diretrizes oferecidas pela Conferência.

O GTI, coordenado pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, era composto por representantes de sete Ministérios (Saúde, Educação, Trabalho e Emprego, Justiça, Desenvolvimento Agrário, Desenvolvimento Social e Planejamento, Orçamento e Gestão), pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e pelo Conselho Nacional de Direitos da Mulher (CNDM), além de representantes dos Governos estaduais, municipais e do Distrito Federal. O Decreto nº 5.390/05 instituiu também um comitê de articulação e monitoramento, com as seguintes competências:

- I – estabelecer a metodologia de monitoramento do PNPM;
- II – apoiar, incentivar e subsidiar tecnicamente a implementação do PNPM nos Estados, Municípios e Distrito Federal;
- III – acompanhar e avaliar as atividades de implementação do PNPM;
- IV – promover a difusão do PNPM junto a órgãos e entidades governamentais e não-governamentais;
- V – efetuar ajustes de metas, prioridades e ações do PNPM;
- VI – elaborar relatório anual de acompanhamento das ações do PNPM;
- VII – encaminhar o relatório anual ao Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e à Câmara de Política Social do Conselho de Governo, para análise dos resultados do PNPM.

Dentre as prioridades do PNPM definidas para os anos de 2005 e 2006, as relativas ao eixo Educação são:

Ação 2.1.1. Divulgar e implementar a Lei nº 10.639/03 e as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para a Educação das Relações Étnico-Raciais nas redes educacionais do país.

Ação 2.1.2. Selecionar os livros didáticos e paradidáticos da rede pública de ensino, garantindo o cumprimento adequado dos critérios de seleção referentes à não-discriminação de gênero, raça, etnia e orientação sexual.

<sup>55</sup> Vide Anexo I deste Caderno.

Ação 2.1.4. Promover e apoiar a formação inicial e continuada das/os alunas/os, professoras/es e demais profissionais da educação das redes federal, estadual, municipal e privada em relação às questões de gênero, raça, etnia e orientação sexual;

Ação 2.1.7. Apoiar a elaboração e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos cujo conteúdo respeite e valorize a equidade de gênero, raça, etnia e orientação sexual;

Ação 2.1.8. Elaborar material didático para educadores/as e alunos/as com temas relacionados às questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, gravidez na adolescência, diversidade sexual e prevenção das DST/Aids;

Ação 2.1.14 Incorporar diretrizes relativas a gênero, raça e etnia no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, inclusive por meio da participação ativa junto ao Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica;

Ação 2.2 Ampliar o acesso à Educação Infantil: creche e pré-escola;

Ação 2.2.1 Atender crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas;

Ação 2.3 Promover a alfabetização e ampliar a oferta de ensino fundamental para mulheres adultas e idosas, especialmente negras e índias;

Ação 2.3.6 Apoiar projetos para promover a alfabetização e ampliar a oferta de ensino fundamental para mulheres adultas e idosas.

## Resultados alcançados

Fortalecimento da articulação inter e intraministerial com os seguintes Ministérios e Secretarias Especiais:

- Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, parceira permanente na implementação de atividades e projetos da Secad/MEC relacionados a gênero e diversidade sexual;
- Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (Seppir), mediante a implementação do Curso Gênero e Diversidade na Escola;
- Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), por meio da realização do Projeto Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas (seção 5.2 deste Caderno);
- Ministério da Saúde, mediante a realização do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas;
- Ministério da Ciência e Tecnologia, em virtude da parceria relativa ao Programa Mulher e Ciência;
- Ministério do Trabalho e Emprego, em decorrência da parceria para a implementação do Plano Nacional de Qualificação das Trabalhadoras Domésticas (Planseq)<sup>56</sup>.

<sup>56</sup> O Planseq é uma ação do Ministério do Trabalho e Emprego em parceria com o MEC, a Organização Internacional do Trabalho, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a Federação Nacional de Trabalhadoras Domésticas, a Central Única dos Trabalhadores, o Instituto Sindical Interamericano pela Igualdade Racial e a Escola Sindical Nordeste. O MEC, por intermédio da Secad, é parceiro desse projeto na ação de alfabetização e educação de jovens e adultos.

No âmbito do Ministério da Educação foram aprofundadas as parcerias com a Secretaria de Educação Básica (SEB), a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e a Secretaria de Educação a Distância (Seed), tendo em vista o desenvolvimento das seguintes ações:

- avaliação do Livro Didático - junto à Coordenação-Geral de Avaliação de Materiais da SEB;
- revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com proposições nas temáticas de gênero, identidade de gênero e orientação sexual, e no Programa Ética e Cidadania - junto ao Departamento de Ensino Médio da SEB;
- implementação do curso Gênero e Diversidade na Escola – junto com o Departamento de Produção e Capacitação em Programas de Educação a Distância da Seed;
- incorporação de diretrizes relativas a gênero, raça e etnia no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da participação na Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (Confetec), quando foram debatidos com profissionais da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, os temas: Gênero e Ensino Tecnológico; Formação Profissional e Diversidade Sexual; Educação em Direitos Humanos e Tecnologia; Educação e Saúde.

Foram ainda elaborados em 2006:

- o Sistema de Indicadores de Acompanhamento do PNPM;
- a proposta de revisão do texto do PNPM, especialmente com vistas a “Apoiar a produção científica das mulheres, estudos e pesquisas em gênero, nos diferentes níveis de ensino” (nova redação para a Prioridade 4 do PNPM).

## 5.6. Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero

### Introdução

O II Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero é parte integrante do Programa Mulher e Ciência, o qual está em sua segunda edição. Foi instituído pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR) com o objetivo de estimular a produção científica e a reflexão acerca das relações de gênero, mulheres e feminismos no País e de promover a participação das mulheres no campo das ciências e em carreiras acadêmicas.

A iniciativa é fruto de uma parceria entre a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), as Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) e de Educação Básica (SEB/MEC) do Ministério da Educação, o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e o Fundo das Nações Unidas para a Mulher (Unifem).

Em suas duas edições, 2005 e 2006, o concurso de redações e trabalhos científicos monográficos sobre o tema Gênero, Mulheres e Feminismos premiou três categorias: estudantes do ensino médio, estudantes da educação superior e estudantes de pós-graduação.

### Objetivo geral

Estimular a reflexão acerca das relações de gênero no âmbito da comunidade estudantil e de professores/as.

### Objetivos específicos

- Incentivar o debate e a produção de textos sobre a temática das relações de gênero nos estabelecimentos de ensino médio e de educação profissional, públicos e privados.
- Fomentar a produção científica de graduação e pós-graduação sobre a temática de gênero na educação superior.

### Justificativa

No Brasil, bem como em outras sociedades, mulheres e homens não desfrutam das mesmas oportunidades educacionais e profissionais. Para elas, a jornada de trabalho é mais longa, o salário é menor e as opções de vida são mais restritas. A desigualdade de acesso e de desempenho das meninas, em termos educacionais, é tanto causa quanto conseqüência dessas disparidades (UNESCO, 2006).

A partir da década de 1990, houve uma notável expansão do sistema educacional brasileiro em todos os níveis, o que tornou visível o enorme crescimento das taxas gerais de escolaridade feminina (CARVALHO, 2006). As mulheres já são maioria dos estudantes de nível médio, superior e também da pós-graduação.

No entanto, a despeito do acesso à escolarização ter sido ampliado para as mulheres, a escolha delas pelos cursos femininos e dos homens por cursos masculinos

ainda persiste, reforçando os estereótipos de gênero. Com isso, nas áreas ligadas à educação e a cuidados (como enfermagem, serviço social), as mulheres continuam a ser maioria, e nas áreas ligadas à tecnologia e às ciências sociais aplicadas, a predominância ainda é masculina.

A participação das mulheres na educação superior surpreende não apenas pela maior presença no número de matrículas de graduação, mas também pela sua crescente presença no corpo docente das universidades, nos níveis mais elevados de titulação. No entanto, segundo Ristoff:

A presença mais expressiva dos homens se dá nas Engenharias (82,7%) e nas Ciências Agrárias (77,1%), enquanto que a presença das mulheres é mais expressiva nas áreas de Lingüística/Letras/Artes (60,6%) e Ciências Humanas (50,6%). É interessante observar ainda que a presença de mulheres docentes nas Engenharias, área predominantemente masculina, é de 17,3%, enquanto que a presença de docentes homens na área de Lingüística/Letras/Artes, predominantemente feminina, aproxima-se dos 40%. (RISTOFF, 2006).

Ainda de acordo com Ristoff, as escolhas por cursos ligados à engenharia, tecnologia, indústria e computação são mais freqüentes por parte dos homens, enquanto as escolhas por cursos voltados a serviços e educação para a saúde e para a sociedade são mais freqüentes por parte das mulheres. A mesma tendência se mantém nos níveis de pós-graduação e mesmo na docência da educação superior. O autor aponta a necessidade de aprofundamento na análise dessa contradição entre a igualdade de oportunidades educacionais para ambos os sexos e as preferências naturalizadas por certas áreas, de forma a identificar as valorações sociais aí presentes e suas implicações para as relações de gênero. (*id, ibid.*)

Diante desses dados, fica evidente a necessidade da realização de ações de incentivo e fomento a pesquisas e a produção científica de mulheres e sobre mulheres nos campos da ciência e tecnologia. Assim, a Secad/MEC aceitou o convite da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, de participar, junto com a SEB/MEC, da realização do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, ao lado do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (Unifem).

Procurou-se estimular não somente a produção de conhecimento, mas também a reflexão sobre as relações de gênero existentes em nosso país e no mundo, com a finalidade de dar cumprimento ao Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) que:

- em seu capítulo 5, elenca entre suas prioridades: “produzir, organizar e disseminar dados e informações, estudos e pesquisas sobre gênero e raça.”;
- na Ação 5.2.3 objetiva, especificamente “apoiar a realização de estudos e pesquisas sobre relações de gênero e situação da mulher.”;
- na prioridade 2.1 se propõe a “promover ações no processo educacional para a equidade de gênero, raça, etnia e orientação sexual”.



## Metas

- Seleção e premiação de 27 redações de estudantes de ensino médio ou da educação profissional, uma de cada Unidade da Federação. Prêmio em computadores para os/as 27 selecionados/as, adicionado de impressora e bolsa de iniciação científica júnior do CNPq para os/as estudantes autores/as das 3 melhores redações.
- Seleção e premiação de 3 trabalhos monográficos de estudantes de graduação. Prêmio em dinheiro e bolsa de iniciação científica do CNPq.
- Seleção e premiação de 3 trabalhos monográficos de estudantes de pós-graduação. Prêmio em dinheiro e bolsa de mestrado ou doutorado do CNPq.
- Publicação dos trabalhos em livro.
- Distribuição às instituições a que se vinculam os/as estudantes premiados/as de bibliografia de referência no campo dos estudos das relações de gênero, mulheres e feminismos.

## Público-alvo

Estudantes e professores/as de ensino médio e profissionalizante; estudantes e professores/as de graduação e pós-graduação.

## Forma de implementação

Desde o lançamento do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, em dezembro de 2004, importantes ações têm sido desenvolvidas por meio de parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, visando à articulação das temáticas de gênero e educação nos currículos escolares e na formação de profissionais da educação em exercício.

Um dos resultados dessa parceria foi a instituição do Programa Mulher e Ciência, com o objetivo de estimular a produção científica sobre relações de gênero no país, além de promover a participação das mulheres no campo das ciências e carreiras acadêmicas, nas quais há forte hegemonia masculina. Na sua primeira edição, em 2005, o Programa envolveu três frentes:

- o Edital CNPq n.º 45/05, com o objetivo de fortalecer a produção de pesquisas no campo de estudos das relações de gênero, mulheres e feminismos, buscando contemplar a interseção com as abordagens de classe social, geração, raça, etnia e sexualidade;
- o Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, com o objetivo de estimular estudantes do ensino médio, estudantes do ensino superior e estudantes de pós-graduação a refletirem sobre o porquê da existência de relações desiguais entre mulheres e homens (e também entre as próprias mulheres e os próprios homens) em nossa sociedade;
- o Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa - Pensando Gênero e Ciências, cujos objetivos foram: mapear e analisar o campo de pesquisas e estudos sobre gênero e ciências no Brasil; estimular e fortalecer a produção de pesquisas e estudos sobre gênero e ciências; estabelecer medidas e ações

que contribuam para a promoção das mulheres no campo das ciências, nas carreiras acadêmicas e para fortalecer as redes – temáticas, regionais e nacionais – de núcleos e grupos de pesquisa do campo de estudos das relações de gênero, mulheres e feminismos<sup>57</sup>.

Na sua segunda edição, em 2006, o Programa Mulher e Ciência teve duas frentes: o 2º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero e o 2º Edital de apoio a pesquisas no campo dos estudos de gênero, mulheres e feminismos. Para ter direito à bolsa de iniciação científica júnior, o/a agraciado/a deveria estar regularmente matriculado/a no ensino médio ou na educação profissional de escolas públicas localizadas nos municípios com acesso às universidades ou a instituições e centros de pesquisa; estar desvinculado/a do mercado de trabalho; executar plano de atividades, com dedicação de 10 horas semanais de trabalho de pesquisa; apresentar resultados parciais e finais da pesquisa, sob forma de painéis ou exposição oral.

O Prêmio, nas duas edições, foi regido por regulamento, publicado no Diário Oficial da União e em meio eletrônico. A Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres/PR coordenou o prêmio na categoria Estudante do Ensino Médio e a Secad/MEC participou de sua execução, com as seguintes atribuições:

a) impressão das peças promocionais do projeto para a categoria Estudante do Ensino Médio;

b) custeio das despesas com diárias e passagens dos membros da Comissão Julgadora do Prêmio, dos/as estudantes premiados/as e seus/suas acompanhantes, na categoria estudantes do ensino médio; e

c) participação no custeio dos computadores e impressoras para a premiação na categoria Estudante do Ensino Médio.

Para seleção dos trabalhos premiados, foi instituído um grupo técnico, composto por representantes dos órgãos parceiros, para fazer a leitura prévia das redações e selecionar as que foram submetidas à Comissão de Seleção, composta por sete membros externos. A Comissão, por sua vez, escolheu 14 redações<sup>58</sup>, de diferentes Unidades da Federação. Cada um/a dos/as premiados/as recebeu um computador como prêmio, os/as autores/as das três melhores redações receberam também impressora e bolsa de iniciação científica júnior do CNPq, por 12 meses, para pesquisa na área do Prêmio.

A cada edição foi realizada uma cerimônia de entrega dos prêmios, para a qual foram convidados/as os/as premiados/as de todas as categorias e seus/suas acompanhantes (no caso dos/as estudantes de Ensino Médio). Em 2005 a cerimônia ocorreu no Encontro Nacional Pensando Gênero e Ciências, organizado em março de 2006 pela SPM em Brasília. Em 2006, a premiação fez parte da programação do Seminário Diferentes Diferenças, realizado em dezembro pela Secad/MEC.

57 O Encontro ocorreu em Brasília, em março de 2006 e reuniu mais de 300 pesquisadoras(es) de todo o Brasil. O detalhamento da primeira edição do Programa Mulher e Ciência pode ser encontrado no documento: Relatório Final, disponível em: <[http://200.130.7.5/spmu/portal\\_pr/spm\\_cnpq.htm](http://200.130.7.5/spmu/portal_pr/spm_cnpq.htm)>. Acesso em abril de 2007.

58 Pelo critério de qualidade e do pequeno número de redações recebidas de alguns estados, não foi possível à Comissão premiar redações das 27 Unidades da Federação. Além das 14 escolhidas, houve menção honrosa a mais três redações, cujos/as autores/as foram igualmente premiados/as.

## Parceiros institucionais

Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) a quem coube a coordenação da categoria Estudante do Ensino Médio e a execução financeira dos recursos destinados ao Prêmio; Secretaria de Educação Básica (SEB), responsável pela postagem do material de divulgação para as escolas a que se direcionou o Prêmio; Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), responsável pela descentralização de recursos para a SPM destinados à premiação; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que mantém o sítio do Prêmio no portal do CNPq, bem como recebeu as inscrições por meio eletrônico; Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (Unifem), a quem coube o pagamento do pró-labore aos membros da Comissão. Todos os parceiros, além das funções descritas acima, tiveram representantes na equipe organizadora do Prêmio.

## Resultados alcançados

Em 2005, o Prêmio recebeu a inscrição de 1.587 trabalhos: 1.270 redações de estudantes do ensino médio, 141 trabalhos científicos monográficos de estudantes da educação superior e 176 trabalhos científicos monográficos de estudantes da pós-graduação. Foram premiados 27 autoras e 15 autores, de 9 Unidades da Federação, com Bolsas de Iniciação Científica Júnior. Os autores e as autoras das quatro melhores redações receberam também, como prêmio, um computador e uma impressora.

Em 2006 o Prêmio recebeu a inscrição de 1.284 redações de estudantes do ensino médio regular e profissionalizante, 154 artigos científicos na categoria graduação e 207 na categoria pós-graduação. Na categoria Estudante de Ensino Médio, na etapa por Unidade da Federação foram premiadas 14 redações e 3 redações receberam Menção Honrosa. As/os vencedoras/es da etapa por UF ganharam um computador e as/os da etapa nacional receberam, além do computador, uma impressora multifuncional e Bolsa de Iniciação Científica Júnior. Na categoria Graduação, as/os vencedoras/es receberam R\$ 5 mil, e na categoria de Pós-graduação, R\$ 10 mil. Todas/os foram habilitados a receber bolsas de estudo do CNPq, mediante projeto desenvolvido para esse fim.

A premiação de 2006 envolveu duas atividades durante o Seminário Diferentes Diferenças. Na primeira, as/os agraciadas/os apresentaram suas redações e artigos científicos para a platéia de convidados/as. Em seguida, como parte da programação geral do evento, ocorreu a solenidade de premiação, durante a mesa oficial de abertura do Seminário.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Miriam ; CASTRO, Mary Garcia ; SILVA, Lorena Bernadete da. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: Unesco, 2004.
- ABRAMOWICZ, Anete. *A menina repetente*. Campinas: Papirus, 1995.
- AGUIAR, Neuma. Casa e modo de produção. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). *Mulheres na força de trabalho na América Latina: análises qualitativas*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- ÁVILA, Maria Betânia; PORTELLA, Ana Paula e FERREIRA, Verônica (orgs.). *Novas legalidades e democratização da vida social: família, sexualidade e aborto*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- BAGLEY, Christopher ; RAMSEY, Rick. *Suicidal behaviour in adolescent and adults: research, taxonomy and prevention*. Aldershot: Ashgate Publishing, 1997.
- BARBOSA, Regina Maria ; AQUINO, Estela Maria Leão de ; HEILBORN, Maria Luiza ; BERQUÓ, Elza (Orgs.). *Interfaces: gênero, sexualidade e saúde reprodutiva*. Campinas: Unicamp, 2002.
- BARROSO, Carmem. Esterilização feminina: liberdade e opressão. *Revista de Saúde Pública*, v. 18, n. 2, 1989.
- BENTO, Berenice. Transexuais, corpos e próteses. *Labrys estudos feministas*, n. 4, ago-dez. 2003. Disponível em <<http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys4/textos/berenice1.htm>> Acesso em 20.12.2006.
- \_\_\_\_\_. Performances de gênero e sexualidade na experiência transexual. In: LOPES, Denilson et al. (Orgs.). *Imagem e diversidade sexual: estudos da homocultura*. São Paulo: Nojosa, 2004.
- \_\_\_\_\_. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- BERQUÓ, Elza. Os corpos silenciados. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 3, 1982.
- BERQUÓ, Elza e OLIVEIRA, Renata. A família no século XXI: um enfoque demográfico. *Revista Brasileira de Estudos de População*, São Paulo, v. 6, n. 2, 1989.
- BLAY, Eva. *Trabalho domesticado*. São Paulo: Ática, 1978.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.
- 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. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), 1999*. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), 2003*. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.
- BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; ONU. Fundo Nacional de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher. *Retrato das Desigualdades: Programa de Igualdade de Gênero e Raça*. Brasília: IPEA/Unifem, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar. Sinopse 2003*. Brasília: MEC/INEP, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Trajetória da mulher na educação brasileira: 1996-2003*. Orgs.: Tatau Godinho et al. Brasília, 2005.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*, v. 10.5. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Relatório nacional brasileiro: convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher*. Brasília: Ministério das Relações Exteriores; Ministério da Justiça; Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher, 2002.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004.
- BRITO, Rosimeire S. Masculinidades e feminilidades: implicações para o fracasso/sucesso escolar de meninos e meninas nas séries iniciais. In: *Reunião Anual da Anped*, 27ª, 2004, Caxambu/MG, 2004.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 (ed. or.: 1990).
- CAETANO, Marcio Rodrigo Vale. *Gestos do silêncio: para esconder a diferença*. Dissertação (Mestrado em Educação). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2005.
- CAETANO, Márcio ; RANGEL, Mary. Os excluídos das representações da exclusão. In: *Conferência Brasileira sobre Representações Sociais*, 1ª. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2003.
- CANEN, Ana. Universos Culturais e Representações Docentes: Subsídios para a Formação de Professores para a Diversidade Cultural. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 77, dez. 2001
- CANEN, Ana ; XAVIER, G. P. de M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. *Revista Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 333-344, jul/set 2005.
- CARRARA, Sérgio. A Aids e a história das doenças venéreas no Brasil (do final do século XIX até os anos 20). In: LOYOLA, Maria Andréa (Org.). *Aids e sexualidade: o ponto de vista das Ciências Humanas*. Rio de Janeiro: Uerj, Relume-Dumará, 1994.
- \_\_\_\_\_. A luta antivenérea no Brasil e seus modelos. In: PARKER, Richard G. ; BARBOSA, Regina Maria (Orgs.). *Sexualidades brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.
- \_\_\_\_\_. Apresentação. *Gênero e diversidade na escola*. Formação de profissionais de Educação nas temáticas de gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Brasília: SPM, MEC, Seppir, Conselho Britânico, Clam/Uerj, 2006.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna?: como as professoras avaliam meninos e meninas. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.9, n.2, p.554-574, dez. 2001.
- \_\_\_\_\_. Quem são os meninos que fracassam na escola?. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, v. 34, n.121, jan./abr. 2004.
- \_\_\_\_\_. Gênero e carreiras universitárias: o que mudou?. In: *Fazendo Gênero*, 7, 2006, Florianópolis. Disponível em: <<http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys4/textos/berenice1.htm>> Acesso em: 7 mar. 2007.
- CARVALHO, Renata do Carmo Brant de (Org.). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: Educ, 1995.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASTRO, Mary, G. Empregadas domésticas: a busca de uma identidade de classe. *Cadernos do Centro de Estudos e Ação Social – Ceas*, Salvador, n. 123, set./out. 1989.
- \_\_\_\_\_. Alquimia de categorias sociais na produção dos sujeitos políticos - gênero, raça e geração entre líderes do sindicato de Trabalhadores Domésticos em Salvador. *Estudos Feministas*, v. 0, n. 0, Rio de Janeiro: Ciec/UFRJ, 1992.

- CHAUÍ, Marilena. *Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CITELI, Maria Teresa. *A pesquisa sobre sexualidade e direitos sexuais no Brasil (1990-2002): revisão crítica*. Rio Janeiro: Cepesc, 2005.
- CORRÊA, Mariza. *Os crimes da paixão*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Morte em família*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- CORRIGAN, Philip R.D. Making the boy: mediations on what grammar school did with, to and for my body. In: GIROUX, Henri (ed.). *Postmodernism, feminism and cultural politics*. New York: Suny, 1991.
- COSTA, Jurandir Freire. *Inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo*, Rio de Janeiro: Relume-Dumarã, 1992.
- DADOORIAN, Diana. Gravidez na adolescência: um novo olhar. *Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 23, n. 1, p. 84-91, mar. 2003.
- DE LAURETIS, Teresa (Ed.). *Feminist Studies/Critical Studies*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1986.
- DENIZART, Hugo. *Engenharia erótica: travestis no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- DURHAM, Eunice R. Movimentos sociais, a construção da cidadania. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 10, out 1984.
- EGYPTO, Antonio Carlos (Org.). *Orientação sexual na escola: um projeto apaixonante*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ENGUIITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- EVERS, Tilman. Identidade, a face oculta dos novos movimentos sociais. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 4, abr. 1984.
- FACCHINI, Regina. Movimento homossexual e construção de identidades coletivas em tempos de Aids. In: UZIEL, Anna Paula ; RIOS, Luís Felipe ; PARKER, Richard Guy (Orgs.). *Construções da sexualidade: gênero, identidade e comportamento em tempos de Aids*. Rio de Janeiro: IMS/Uerj, Abia, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Sopa de letrinhas: movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- FERNANDES, Angela Maria Dias ; ROZENOWICZ, Adriana ; FERREIRA, Joseane Pessanha. Avaliação Qualitativa e a Construção de Indicadores Sociais: caminhos de uma pesquisa/intervenção em um projeto educacional. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 2, p. 243-253, mai./ago. 2004.
- FERRARI, Anderson. Revisando o passado e construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, jan./abr., 2004.
- FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio*. 2. ed. Londrina: Eduel, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível*. Campinas: Mercado de Letras; Londrina: Eduel, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *A história da sexualidade*, v. 1: A vontade de saber. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOX-GENOVESE, Elizabeth. Para além da irmandade. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro: CIEC/ECO/ UFRJ, v. 0, n. 0, p. 31-35, 2º sem, 1992.
- FRANÇA RIBEIRO, Hugues C. *Orientação sexual e deficiência mental: estudos acerca da implementação de uma programação*. São Paulo. Tese (Doutorado em Psicologia). IPUSP, 1995.

- FREUD, Sigmund. *A negativa*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XIX. 2 ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987 (ed. or.: 1925).
- GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: Unesp, 1993 (ed. or.: 1992).
- GIUMBELLI, Emerson (Org.). *Religião e sexualidade: convicções e responsabilidades*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- GREGORI, Maria Filomena. *Violência contra a mulher: a prática do SOS-Mulher (SP), cenas e queixas*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Cenas e queixas: um estudo sobre mulheres, relações violentas e prática feminista*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- GROSSI, Miriam Pillar ; PORTO, Rozeli Maria. Trinta Anos de Pesquisas sobre Violência contra Mulheres no Brasil. *Sexualidade gênero e sociedade*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23/24/25, p. 5-8, 2005.
- GRUPO DE TRABALHO E PESQUISA EM ORIENTAÇÃO SEXUAL (GTPOS). *Sexo se aprende na escola*. São Paulo: Olho d'Água, 2000.
- GUZMÁN, V. La institucionalidad de gênero em el Estado: nuevas perspectivas de análisis. In: *Série Mujer y Desarrollo*, Santiago do Chile, n. 32, mar., 2001.
- HUMAN WATCH. *Hatred in the hallways: violence and discrimination against lesbian, gay, bisexual, and transgender students in the U.S. schools*. New York, 2001.
- JESUS, Beto de et. al. *Diversidade Sexual na Escola: uma metodologia de trabalho com a dolescentes e jovens*. São Paulo: Ecos, Corsa, 2006.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A promoção da cultura do reconhecimento da diversidade sexual e o combate à homofobia como política de educação. In: *Simpósio Sexualidade e Educação Sexual: Educação Sexual na Riqueza da Diversidade Humana*, II, 2006, Londrina. Anais... Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2006.
- KNAUT, Daniela ; TERTO JR., Veriano ; POCAHY, Fernando ; VÍCTORIA, Ceres Gomes (Orgs.). *Política, direitos, violência e homossexualidade: Pesquisa 8ª Parada Livre de Porto Alegre*. Porto Alegre: Nupacs, 2006. No prelo.
- LAQUEUR, Thomas. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará. 1992 (ed. or.: 1990).
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- \_\_\_\_\_. Gênero: questões para educação. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (Orgs.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: Editora 34, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004a (1. ed.: 1997).
- \_\_\_\_\_. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.
- \_\_\_\_\_. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento. In: LOPES, Denilson et al. (Orgs.). *Imagem e diversidade sexual: estudos da homocultura*. São Paulo: Nojosa, 2004c.
- MILLER, Alice. Os direitos sexuais: avanços conceituais e debates. *III Seminário Regional – Direitos sexuais, direitos reprodutivos e direitos humanos*. São Paulo: Cladem Brasil, 2002.
- MORAES, Cláudia Leite de ; CABRAL, Cristiane S. Cabral ; HEILBORN, Maria Luiza. Magnitude e caracterização de situações de coerção sexual vivenciadas por jovens de três grandes capitais brasileiras: Porto Alegre, Rio de Janeiro e Salvador. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, jul. 2006.

MOTT, Luiz ; CERQUEIRA, Marcelo. *Causa mortis homofobia: violação dos direitos humanos e assassinato de homossexuais no Brasil – 2000*. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2001.

MUSSKOPF, André Sidnei. *Uma brecha no armário: propostas para uma teologia gay*. São Leopoldo: EST, 2002.

\_\_\_\_\_. A teologia que sai do armário: um depoimento teológico. *Impulso*, v. 14, n. 34, 2003.

NASCIMENTO, Marcos. (Re)pensando as “masculinidade adolescentes”: homens jovens, gênero e saúde. In: UZIEL, Anna Paula ; RIOS, Luís Felipe ; PARKER, Richard Guy (Orgs.). *Construções da sexualidade: gênero, identidade e comportamento em tempos de Aids*. Rio de Janeiro: IMS/Uerj, Abia, 2004.

NICHOLSON, J. Linda. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. El desafio de la equidad de género y de los derechos humanos en los albores del siglo XXI. In: *Conferencia Regional sobre la mujer de América-Latina y Caribe*, 8ª, 2000, Lima.

PAIVA, Vera. *Sexo em tempos de Aids*. São Paulo, Summus, 1992.

PARKER, Richard G.. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. *Na contramão da Aids: sexualidade, intervenção, política*. Rio de Janeiro: Abia; São Paulo: Editora 34, 2000.

PARKER, Richard G. e BARBOSA, Regina Maria (Orgs.). *Sexualidades brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.

PARKER, Richard G. ; BASTOS, Cristina ; GALVÃO, Jane ; PEDROSA, José S. (Orgs.). *Aids no Brasil*. Rio de Janeiro: IMS/Uerj, Abia, Relume-Dumará, 1994.

PERES, William Siqueira. Travestis: subjetividade em construção permanente. In: UZIEL, Anna Paula ; RIOS, Luís Felipe ; PARKER, Richard Guy (Orgs.). *Construções da sexualidade: gênero, identidade e comportamento em tempos de Aids*. Rio de Janeiro: IMS/Uerj, Abia, 2004.

PIOVESAN, Flávia; BARSTED, Leila; VENTURA, Miriam e IKAWA, Daniela. *Direitos sexuais e direitos reprodutivos na perspectiva dos direitos humanos*. Rio de Janeiro: Advocaci/UNFPA, 2003.

PONTES, Heloísa Andréa. *Do palco aos bastidores: o SOS-Mulher de São Paulo e as práticas feministas contemporâneas*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 1986.

RANGEL, Mary. Homossexualidade e educação. In: LOPES, Denilson et al. (Orgs.). *Imagem e diversidade sexual: estudos da homocultura*. São Paulo: Nojosa, 2004a.

\_\_\_\_\_. *A pesquisa de representação social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais*. Aparecida: Idéias e Letras, 2004b.

REAY, Diane. “Spice Girls”, “Nice Girls”, “Girlies” and “Tomboys”: gender discourses, girls’ culture and femininities primary classroom. *Gender and Education*, v. 13, n. 2, 2001.

RIBEIRO, Ivete e RIBEIRO, Ana Clara Torres. *Famílias em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira*. São Paulo: Loyola, 1995.

RIOS, Roger Raupp. *Direitos de gays, lésbicas e transgêneros no contexto latino-americano*. Disponível em: <<http://www.clam.org.br/pdf/rogerport.pdf>> Publicado em 13.05.2005. Acesso em 15.04.2006.



- RISTOFF, Dilvo. *A trajetória da mulher na educação brasileira*. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/imprensa/entrevistas/trajetoria\\_mulher.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/entrevistas/trajetoria_mulher.htm)>. Publicado em 10.03.2006. Acesso em 15.03.2006.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação sexual na escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 53, São Paulo, mai. 1985.
- \_\_\_\_\_. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, jul.1999.
- ROUDINESCO, Elisabeth. *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003 (ed. or.: 2002).
- SAFFIOTI, Helelieth. *Emprego doméstico e capitalismo*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- \_\_\_\_\_. Reminiscências, releituras, reconceituações. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro: Ciec/ECO/ UFRJ, v. 0, n. 0, 2º sem, 1992.
- SCOTT, Joan W. *Gender and politics of history*. New York: Columbia University Press, 1988.
- \_\_\_\_\_. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.
- SHUMAHAR, Shuma. Panorâmica dos 30 anos de feminismo o Brasil. *Sexualidade gênero e sociedade*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23/24/25, 2005.
- SILVA, Carmen ; BARROS, Fernando ; HALPERN, Sílvia ; SILVA, Luciana Duarte. Meninas bem-comportadas, boas-alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.107, p. 207-225, jul. 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOIHET, Rachel. *Condição feminina e formas de violência: mulheres pobres e ordem urbana, 1890-1921*. Rio de Janeiro: Forense, 1989.
- SOUZA, Jessé de (org.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997.
- SOUZA FILHO, Alípio de. *Homossexualidade e Preconceito*. Disponível em <<http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2003/08/262050.shtml>>. Publicado 27.08.2003. Acesso em 05.01.2006.
- SOUZA-LOBO, Elizabeth. *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- STECZ, Solange Straub (Org.). *Perfil, identidade e experiências das travestis de Curitiba*. Curitiba: Reproset, 2003.
- SULLIVAN, Andrew. *Praticamente normal: uma discussão sobre o homossexualismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997
- TELLES, Edna de Oliveira. *O verso e o reverso das relações escolares: um olhar de gênero sobre o uso dos tempos em uma escola municipal da cidade de São Paulo*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Feusp, 2005.
- Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.
- Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura. *Gênero e Educação para Todos: o salto rumo à igualdade*. Relatório Conciso. Brasília: Unesco, 2006.

VAITSMAN, Jeni. *Flexíveis e plurais: casamento, identidade e família em condições pós-modernas*, Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

VIANNA, Adriana e LACERDA, Paula. *Direitos e políticas sexuais no Brasil: o panorama atual*. Rio Janeiro: Cepesc, 2004.

VIANNA, Cláudia. *O sonho que nos move: mães de alunos do Movimento Estadual Pró-educação na luta pela melhoria do ensino público*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

\_\_\_\_\_. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 17 e 18, 2001/2002.

VIANNA, Cláudia e UNBEHAUM, Sandra . O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves. Educação sexual: produção de identidades de gênero na década de 1930. In: SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.). *História da educação: processos, práticas e saberes*. 3. ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WEST, Cornel. *Questão de raça*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

WEST, Peter. Boys' underachievement in school: some persistent problems and some current research. *Issues in Educational Research*, v. 9, n. 1, 1999.

WILSON, Gary. Desempenho de garotos e garotas em aprendizagens escolares. In: *Seminário Educando para a Igualdade de Raça, Gênero e Orientação Sexual*, 2004, Brasília.

### Decreto de 15 de julho de 2004

Institui Grupo de Trabalho Interministerial com a finalidade de elaborar Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea "a", da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído Grupo de Trabalho Interministerial com a finalidade de elaborar o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres de acordo com as prioridades do planejamento governamental e as diretrizes oferecidas pela I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres.

Art. 2º O Grupo de Trabalho Interministerial será composto por um representante de cada um dos seguintes órgãos:

I - Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República, que o coordenará;

II - Ministério da Saúde;

III - Ministério da Educação;

IV - Ministério do Trabalho e Emprego;

V - Ministério da Justiça;

VI - Ministério do Desenvolvimento Agrário;

VII - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome;

VIII - Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão;

IX - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República; e

X - Conselho Nacional de Direitos da Mulher.

§ 1º Representantes dos Governos estaduais, municipais e do Distrito Federal poderão ser convidados a integrar o Grupo de Trabalho Interministerial de que trata este Decreto.

§ 2º Os integrantes ao Grupo de Trabalho Interministerial e seus respectivos suplentes serão indicados pelo titulares dos órgãos representados e designados pelo Secretário Especial de Políticas para as Mulheres.

Art. 3º Ao Grupo de Trabalho Interministerial compete:

I - elaborar o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres de acordo as prioridades definidas no planejamento governamental e com as diretrizes oferecidas pela I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres;

I - estabelecer as ações relativas às respectivas esferas governamentais de acordo com as competências constitucionais; e

III - propor estratégias de acompanhamento, avaliação e monitoramento do Plano.

Art. 4º O Grupo de Trabalho Interministerial terá prazo de sessenta dias para consecução de seus trabalhos, contados da publicação da portaria de designação de seus integrantes, podendo ser prorrogado por mais trinta dias.

Art. 5º A participação no Grupo de Trabalho Interministerial será considerada prestação de serviços relevantes e não remunerada.

Art. 6º A Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres prestará o apoio administrativo para a consecução dos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo.

Art. 7º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 15 de julho de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*José Dirceu de Oliveira e Silva*

### Decreto nº 5.390, de 8 de março de 2005

Aprova o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres - PNPM, institui o Comitê de Articulação e Monitoramento e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea "a", da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres - PNPM, em consonância com os objetivos estabelecidos no Anexo deste Decreto.

Art. 2º A Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, da Presidência da República, editará as metas, as prioridades e as ações do PNPM.

Art. 3º Fica instituído o Comitê de Articulação e Monitoramento do PNPM, no âmbito da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, com a função de acompanhar e avaliar periodicamente o cumprimento dos objetivos, metas, prioridades e ações definidos no PNPM.

Art. 4º O Comitê de Articulação e Monitoramento será integrado por um representante, e respectivo suplente, de cada órgão a seguir indicado:

I - Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, que o coordenará;

II - Ministério da Educação;

III - Ministério da Justiça;

IV - Ministério da Saúde;

V - Ministério das Cidades;

VI - Ministério do Desenvolvimento Agrário;

VII - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome;

VIII - Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão;

IX - Ministério do Trabalho e Emprego;

X - Secretaria Especial dos Direitos Humanos;

XI - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; e

XII - Conselho Nacional dos Direitos da Mulher.

XIII - Ministério de Minas e Energia. (Incluído pelo Decreto nº 5.446, de 2005)

Parágrafo único. Os integrantes do Comitê serão indicados pelos titulares dos órgãos representados e designados pela Secretária Especial de Políticas para as Mulheres.

Art. 5º Compete ao Comitê de Articulação e Monitoramento do PNPM:

I - estabelecer a metodologia de monitoramento do PNPM;

II - apoiar, incentivar e subsidiar tecnicamente a implementação do PNPM nos Estados, Municípios e Distrito Federal;

III - acompanhar e avaliar as atividades de implementação do PNPM;

IV - promover a difusão do PNPM junto a órgãos e entidades governamentais e não-governamentais;

V - efetuar ajustes de metas, prioridades e ações do PNPM;

VI - elaborar relatório anual de acompanhamento das ações do PNPM;

VII - encaminhar o relatório anual ao Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e à Câmara de Política Social, do Conselho de Governo, para análise dos resultados do PNPM.

Art. 6º O Comitê de Articulação e Monitoramento deliberará mediante resoluções, por maioria simples dos presentes, tendo seu coordenador o voto de qualidade no caso de empate.

Art. 7º O Comitê de Articulação e Monitoramento poderá instituir câmaras técnicas com a função de colaborar, no que couber, para o cumprimento das suas atribuições, sistematizar as informações recebidas e subsidiar a elaboração dos relatórios anuais.

Art. 8º O regimento interno do Comitê de Articulação e Monitoramento será aprovado por maioria absoluta dos seus integrantes e disporá sobre a organização, forma de apreciação e deliberação das matérias, bem como sobre a composição e o funcionamento das câmaras técnicas.

Art. 9º Caberá à Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres prover o apoio administrativo e os meios necessários à execução dos trabalhos do Comitê de Articulação e das câmaras técnicas.

Art. 10. As atividades dos membros do Comitê de Articulação e Monitoramento e das câmaras técnicas são consideradas serviço público relevante não remunerado.

Art. 11. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 8 de março de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*José Dirceu de Oliveira e Silva*

#### ANEXO

#### OBJETIVOS DO PLANO NACIONAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES

##### 1. AUTONOMIA, IGUALDADE NO MUNDO DO TRABALHO E CIDADANIA

1.1. Promover a autonomia econômica e financeira das mulheres.

1.2. Promover a equidade de gênero, raça e etnia nas relações de trabalho.

1.3. Promover políticas de ações afirmativas que assegurem a condição das mulheres como sujeitos sociais e políticos.

1.4. Ampliar a inclusão das mulheres na reforma agrária e na agricultura familiar.

1.5. Promover o direito à vida na cidade, com qualidade, acesso a bens e serviços públicos.

2. Educação inclusiva e não sexista.

2.1. Incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal.

2.2. Garantir sistema educacional não discriminatório, que não reproduza estereótipos de gênero, raça e etnia.

2.3. Promover o acesso à educação básica de mulheres jovens e adultas.

2.4. Promover a visibilidade da contribuição das mulheres na construção da história da humanidade.

2.5. Combater os estereótipos de gênero, raça e etnia na cultura e comunicação.

### 3. SAÚDE DAS MULHERES, DIREITOS SEXUAIS E DIREITOS REPRODUTIVOS

3.1 Promover a melhoria da saúde das mulheres brasileiras, mediante a garantia de direitos legalmente constituídos e ampliação do acesso aos meios e serviços de promoção, prevenção, assistência e recuperação da saúde, em todo território brasileiro.

3.2. Garantir os direitos sexuais e direitos reprodutivos das mulheres.

3.3. Contribuir para a redução da morbidade e mortalidade feminina no Brasil em todos os ciclos de vida e nos diversos grupos populacionais, sem discriminação de qualquer espécie.

3.4. Ampliar, qualificar e humanizar a atenção integral à saúde da mulher no Sistema Único de Saúde.

### 4. ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES

4.1. Implantar política nacional de enfrentamento à violência contra a mulher.

4.2. Garantir o atendimento integral, humanizado e de qualidade às mulheres em situação de violência.

4.3. Reduzir os índices de violência contra as mulheres.

4.4. Garantir o cumprimento dos instrumentos internacionais e revisar a legislação brasileira de enfrentamento à violência contra as mulheres.

### 5. GESTÃO E MONITORAMENTO DO PLANO

5.1. Implementar o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres - PNPM, por meio da articulação entre os diferentes órgãos de governo.

5.2. Monitorar e avaliar a implementação do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres - PNPM, com vistas a atualizá-lo e aperfeiçoá-lo.

## Decreto nº 5.397, de 22 de março de 2005

Dispõe sobre a composição, competência e funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação - CNCD.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da sua atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 24, parágrafo único, da Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003,

DECRETA:

Art. 1º O Conselho Nacional de Combate à Discriminação - CNCD, órgão colegiado, integrante da estrutura básica da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, compete propor, acompanhar e avaliar as políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos sociais e étnicos afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância.

Art. 2º O CNCD será integrado:

I - pelo Secretário Especial dos Direitos Humanos, que o presidirá;

II - por um representante de cada órgão e entidade a seguir indicados:

a) Casa Civil da Presidência da República;

b) Ministério das Relações Exteriores;

c) Ministério da Educação;

d) Ministério da Saúde;

e) Ministério do Trabalho e Emprego;

f) Ministério do Desenvolvimento Agrário;

g) Ministério da Defesa;

h) Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome;

i) Ministério da Justiça;

j) Ministério da Cultura;

l) Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República;

m) Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, da Presidência da República;

n) Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA;

o) Fundação Nacional do Índio - FUNAI; e

III - quinze representantes de entidades e organizações não governamentais das populações negra, indígena e do segmento de "Gays", Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais - GLTB.



§ 1º Poderão ainda participar das reuniões do CNCD, sem direito a voto:

I - um representante do Ministério Público Federal;

II - um representante do Ministério Público do Trabalho;

III - um representante da Magistratura Federal; e

IV - um representante da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados.

§ 2º Haverá um suplente para cada membro do CNCD.

§ 3º Os membros e respectivos suplentes do CNCD serão indicados pelos titulares dos órgãos e entidades mencionados neste artigo e designados pelo Secretário Especial dos Direitos Humanos, para um período de dois anos, permitida a recondução.

Art. 3º Nas reuniões do CNCD será necessária a presença de, no mínimo, dezesseis membros, sendo oito dentre os referidos no inciso II e oito dentre os mencionados no inciso III do caput do art. 2º.

§ 1º As decisões do CNCD serão tomadas por maioria de votos dos presentes.

§ 2º Em caso de empate, o Presidente do CNCD tem o voto de qualidade.

§ 3º O CNCD poderá convidar para participar de reuniões, sem direito a voto, representantes de órgãos e entidades públicas, bem assim demais personalidades com especialização e experiência na promoção dos direitos humanos e no combate à discriminação, para prestar assessoria a atividades específicas do colegiado.

Art. 4º O CNCD poderá constituir comissões para a análise de assuntos específicos relacionados às matérias de sua competência.

Art. 5º O CNCD, no exercício de sua competência, poderá solicitar informações a órgãos e entidades governamentais e não governamentais, examinar as denúncias que lhe forem submetidas e encaminhá-las às autoridades competentes.

Art. 6º Os serviços de secretaria-executiva do CNCD serão prestados pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

Art. 7º As dúvidas decorrentes da aplicação deste Decreto serão dirimidas pelo CNCD.

Art. 8º O regimento interno do CNCD, após aprovação do colegiado, será homologado pelo Secretário Especial dos Direitos Humanos.

Art. 9º A participação no CNCD será considerada prestação de serviço público relevante, não remunerada.

Art. 10. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 11. Fica revogado o Decreto nº 3.952, de 4 de outubro de 2001.

Brasília, 22 de março de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*José Dirceu de Oliveira e Silva*

## Portaria nº 4.032, de 24 de novembro de 2005

Institui o Grupo de Trabalho para acompanhar a implementação do “Programa Brasil Sem Homofobia” no Ministério da Educação.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da competência que lhe confere o Art. 87, parágrafo único, incisos I e II, o disposto no Art. 5º, da Constituição Federal, e

considerando os princípios dos direitos humanos consagrados em instrumentos internacionais, especialmente a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (Durban, 2001);

considerando as propostas de ações governamentais contidas no Programa Nacional de Direitos Humanos elaborado em 2003(PNDH) relativas à Educação, Conscientização e Mobilização;

considerando o Plano Nacional de Educação, em seu enfoque nos Direitos Humanos, e o Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra Gays, Lésbicas, Transgêneros, Transexuais e Bissexuais (GLTTB) e de Promoção da Cidadania Homossexual, denominado “Brasil Sem Homofobia”;

considerando o compromisso deste Ministério de desenvolver unidades em sua estrutura para o tratamento das questões de educação em direitos humanos; e

considerando que a educação é dever do Estado e da família, direito fundamental e, como tal, precisa ser garantida a todos e todas sem qualquer distinção, promovendo a cidadania, a igualdade de direitos e o respeito à diversidade sócio-cultural, étnico-racial, etária e geracional, de gênero, identidade de gênero e orientação afetivo sexual e às pessoas com deficiências, resolve

Art. 1º Instituir um Grupo de Trabalho, com as seguintes finalidades:

I - acompanhar a implementação do “Programa Brasil Sem Homofobia” no âmbito do Ministério da Educação;

II - subsidiar a formulação de ações que garantam o direito à educação da população GLTTB e que promovam o respeito à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero nos sistemas educacionais;

III - colaborar com as ações relativas a direitos humanos das populações GLTTB no âmbito das Secretarias do Ministério e entidades vinculadas;

IV - contribuir para o desenvolvimento de programas, projetos e ações de educação em direitos humanos, no âmbito deste Ministério e em conjunto com as diferentes esferas do sistema educacional brasileiro;

V - apoiar a difusão de políticas de educação em direitos humanos da população GLTTB junto às entidades da sociedade civil;

VI - propor a elaboração de estudos, pesquisas e avaliações relacionadas ao tema de educação e direitos humanos da população GLTTB e contribuir para sua divulgação;

VII - elaborar o seu regimento interno.

Art. 2º O Grupo de Trabalho será constituído por um coordenador e por representantes dos programas, projetos e ações envolvendo a temática de direitos humanos desenvolvidos pelas Secretarias e entidades vinculadas do Ministério da Educação, juntamente com representantes do movimento GLTTB brasileiro e especialistas de notório saber sobre o tema, discriminados a seguir:

I - 01 (um) coordenador indicado pela Secretaria Executiva SE;

II - 01(um) representante da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD;

III - 01 (um) representante da Secretaria de Educação Básica –SEB;

IV - 01 (um) representante da Secretaria de Educação Superior – SESU;

V - 01 (um) representante da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC;

VI - 01 (um) representante da Secretaria de Educação Especial – SEESP;

VII - 01 (um) representante da Secretaria de Educação à Distância – SEED;

VIII - 01 (um) representante do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP;

IX - 01 (um) representante da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES;

X - 06 (seis) representantes do movimento GLBTT;

XI - 02 (dois) especialistas de notório saber sobre o tema.

§ 1º Os representantes das secretarias e entidades vinculadas do MEC, e seus suplentes, serão indicados por suas respectivas secretarias e presidências; os representantes do movimento GLTTB, e seus suplentes, serão escolhidos entre indicações feitas pelas entidades, e os especialistas serão indicados pelo MEC.

§ 2º Os representantes e seus suplentes terão um mandato de um ano, permitida uma recondução sucessiva.

Art. 3º Os membros do Grupo de Trabalho serão designados por Portaria do Ministro da Educação.

Art.4º O Ministério da Educação, por sua Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, dará apoio administrativo e executivo ao desenvolvimento das atividades do Grupo de Trabalho.

Art.5º O Grupo de Trabalho elaborará o seu Regimento Interno no prazo de 45 (quarenta e cinco) dias, a contar da data da publicação desta Portaria.

Art.6º Caberá à Secretaria Executiva do Ministério da Educação aprovar o Regimento Interno do Grupo de Trabalho e sua forma de organização e desenvolvimento de atividades.

Art.7º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

### Portaria nº 928, de 26 de abril de 2006.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e de acordo com o art. 1º, do Anexo I, do Decreto 5.159, de 28 de julho de 2004 e de acordo com o disposto na Portaria 4.032 de 24 de novembro de 2005 resolve:

Art. 1º Designar os membros abaixo relacionados para compor o grupo de trabalho para acompanhar a implantação do “Programa Brasil sem Homofobia” no Ministério da Educação:

I - Representantes da SEE:

- Titular: ANDRÉ LÁZARO

- Suplente: ANA PAULA DA SILVA DIAS MEDEIROS LEITÃO

II - Representantes da SECAD:

- Titular: ROGÉRIO DINIZ JUNQUEIRA

- Suplente: CLARISSE FILIATRE FERREIRA DA SILVA

III - Representantes da SESu:

- Titular: RODRIGO DE OLIVEIRA JR.

- Suplente: WALISSON MAURÍCIO DE PINHO ARAÚJO

IV - Representantes da SEESP:

- Titular: VALÉRIA SPERANDIO RANGEL

-Suplente: MILENA LINS

V - Representantes da SEED:

- Titular: ALLAN SANTOS NENES

- Suplente: LUCIANE FARIAS CARNEIRO

VI - Representantes da SETEC:

- Titular: ELIAS VIEIRA OLIVEIRA

- Suplente: CAETANA JURACY REZENDE SILVA

VII - Representantes da SEB:

- Titular: ROSYLANE DÓRIS DE VASCONCELOS

-Suplente: JOSÉ ZUCHIWSCHI

VIII - Representantes da CAPES

- Titular: MARIA ISABEL LESSA DA CUNHA CANTO

- Suplente: MANOEL SANTANA CARDOSO

IX - Representantes do INEP:

- Titular: ROSSI DA SILVA ARAÚJO
- Suplente: CARLA D'LOURDES DO NASCIMENTO

X - Especialistas de notório saber:

- Titular: GUACIRA LOPES LOURO
- Suplente: FERNANDO SEFFNER
- Titular: SÉRGIO LUÍS CARRARA
- Suplente: JÚLIO ASSIS SIMÕES

XI - Representantes do movimento GLBTT

- Titular: ANTONIO LUIZ MARTINS DOS REIS
- Suplente: CLÓVIS ARANTES
- Titular: ROBERTO DE JESUS
- Suplente: SILVÂNIO COELHO MOTA
- Titular: MIRIAM GIZELE MEDEIROS WEBER
- Suplente: MARINALVA SANTANA
- Titular: MARISA FERNANDES
- Suplente: MÁRCIA CABRAL
- Titular: THIAGO AQUINO DE ARAÚJO (registro civil) / TATHIANE ARAÚJO (nome social)
- Suplente: LUIZ EDGAR CHRIST (registro civil) / LIZA MINELLY (nome social)
- Titular: ROBERTO FERNANDES DE SOUZA (registro civil) / BETH FERNANDES (nome social)
- Suplente: ALEXANDRA PEIXES (registro civil) / ALEXANDRE PEIXES (nome social)

Art. 2º O Grupo de Trabalho será coordenado pelo Representante da Secretaria Executiva do Ministério da Educação - SE.

Art. 3º Os membros do Grupo de Trabalho designados terão um mandato de um ano, permitida uma recondução.

Art. 4º Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD



## CADERNOS SECAD

- Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade
- Educação do Campo: diferenças rompendo paradigmas
- Educação Escolar Indígena: a diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola
- Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos
- Proteger para Educar: a escola articulada com as Redes de Proteção de Crianças e Adolescentes
- Educação em Direitos Humanos: democracia, liberdade e justiça social
- Diversidade Étnico-racial: políticas afirmativas na educação
- Integração entre Instituições de Educação e Comunidade: caminhos para o exercício da cidadania
- Educação de Jovens e Adultos: a construção de uma política pública