

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: GÊNERO E (HOMO)SEXUALIDADES

Cláudia Vianna

E-mail: cpvianna@usp.br

Maria Cristina Cavaleiro

E-mail: cris.cavaleiro@uol.com.br

Resumo: O presente artigo propõe-se a compreender a introdução da diversidade nas suas dimensões de gênero e homossexualidade e nas políticas públicas de educação no Brasil. O texto está organizado em duas partes que se inter-relacionam. A primeira trata da emergência do discurso em defesa da diversidade nas políticas públicas de educação a partir dos anos de 1990. A segunda discute a introdução do gênero e da homossexualidade no âmbito dos programas e planos de educação a partir do ano 2000, com destaque para tentativas de ampliação da temática e de superação do silêncio até então predominante sobre o tema. Ressalta-se, também, que o debate em torno do tema provocou alterações no que é rotulado como conhecimento, valores e condutas aceitáveis. No entanto, a gestão das instituições educacionais e as relações escolares nelas constituídas ainda têm pela frente o grande desafio de garantir melhores condições de trabalho, de formação e de construção de valores direcionados para a redução do sexismo, do preconceito de gênero, da homofobia e da heteronormatividade.

Palavras-chave: política educacional; relações de gênero; homossexualidade.

Abstract: This paper tries to understand the introduction of diversity, in terms of gender and homosexuality, in the policies of education in Brazil. The text is organized in two parts which are interrelated. The first one is the emergence of discourse in defense of diversity in policies of education from the 1990s on. The second discusses the introduction of gender and homosexuality in the context of education's programs and plans from the year 2000 on, and focuses on the efforts to expand the theme and to overcome the silence which was prevailing on this subject. We also emphasize that the debate around the issue led to changes in what is labeled as knowledge, values and acceptable behaviors. However, the management of educational institutions and school relations have still made them face the challenge of ensuring better working conditions, training

and building values aimed at reducing sexism, gender bias, homophobia and heteronormativity.

Keywords: educational politics; gender relations; homosexuality.

A defesa e a introdução da diversidade nas políticas públicas de educação no Brasil têm despertado, sobretudo nas últimas décadas, significativo interesse, tanto da academia como da sociedade em geral. Sem a pretensão de discutir exaustivamente a temática, este texto apresenta um recorte bem específico e está organizado em duas partes que se inter-relacionam. A primeira discute, em linhas gerais, a emergência do discurso em defesa da diversidade nas políticas educacionais a partir dos anos de 1990. A discussão sobre a introdução do gênero e da homossexualidade no âmbito dos programas e planos de educação é o assunto da segunda parte. Ressalta-se, também, que o debate em torno do tema provocou alterações no que é rotulado como conhecimento, valores e condutas aceitáveis. No entanto, a gestão das instituições educacionais e as relações escolares nelas constituídas ainda têm pela frente o grande desafio de garantir melhores condições de trabalho, de formação e de construção de valores direcionados para a redução do sexismo, do preconceito de gênero, da homofobia e da heteronormatividade.

A emergência da defesa da diversidade nas políticas públicas de educação a partir de 1990

Uma política pública compreende uma modalidade de relação entre o Estado e a sociedade, ou seja, revela os modos de o Estado agir em relação aos problemas existentes no interior da formação societária. Azevedo (1997) concebe as políticas públicas como o “Estado em ação” ou o “Estado em movimento”, isto é, elas são respostas dadas pelo Estado à sociedade sobre o que opta ou não por fazer sobre um problema específico.

Os problemas propostos, separada ou articuladamente, pelo Estado e pela sociedade civil são implementados pelo primeiro. Parte-se do suposto de que ambas as instâncias se articulam ou disputam acirradamente em torno de interesses de grupos sociais que se fazem presentes em uma e/ou outra. Nessa arena de relações conflituosas e, por vezes, contraditórias, a formulação de políticas remete à discussão de complexidades.

Como ponto de partida para análise da elaboração e implementação das políticas educacionais, Cunha (2002, p. 110) sugere que se deve identificar os grupos “que têm interesse material e/ou simbólico nas políticas em questão. [...] Mais do que conexão *lógica*, é preciso buscar conexão *sociológica*”.

Entre os grupos referidos pelo autor, setores representativos de forças internacionais dialogam e, em certos períodos, exercem influência decisiva na vida nacional e na confecção de planos, propostas e linhas de ação para as políticas públicas de educação.

Os anos de 1990 marcaram um período de internacionalização, mundialização e globalização dos mercados econômicos, bem como a tendência de redefinição do papel do Estado. Diferentes impactos foram produzidos no campo das políticas públicas de corte social, criando dificuldades e alargando o fosso entre os chamados “primeiro” e “terceiro” mundos, ainda que sob o véu da valorização e do respeito às diferenças e peculiaridades das culturas locais. Das mais diversas formas, e por variados meios, esses elementos se fizeram presentes em muitas políticas internacionais e nacionais, nos seus distintos momentos.

Pode-se afirmar (com cautela) que a participação do governo brasileiro e da sociedade civil, organizada nas várias conferências internacionais ao longo dos anos de 1990, guardava estreitas relações com a constituição de um novo pacto educacional, voltado às questões da diversidade socio-cultural, mesmo que orientado para o cumprimento de metas de universalização de acesso e de elevação da escolaridade, flexibilização dos currículos, entre outros, direcionadas por agências multilaterais internacionais.¹

É necessário retomar, ainda que rapidamente, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, no ano de 1990. O evento foi convocado e financiado pelo Banco Mundial (BM), UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF – e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD² (DE TOMMASI, 1996). Segundo seus pa-

¹ Entre as conferências internacionais realizadas nos anos de 1990, destacam-se: Decênio Mundial para o Desenvolvimento Cultural da UNESCO (1988-1997), Conferência Mundial de Educação para Todos, Conferência Mundial da Cúpula Mundial pelas Crianças (1990), Decênio Mundial para o Desenvolvimento do PNUD (1991-2000), Conferência do Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992), Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993), Seminário Internacional da Unesco para descentralização e currículos (1993), Conferência Educação para o século XXI (1993), Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais da Educação (1994), Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (1994), 28ª reunião da Conferência Geral da UNESCO/ Declaração de Princípios sobre a Tolerância (1995), IV Conferência Mundial sobre a Mulher (1995), Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social (1995), Conferência Educação para o século XXI (1996), Conferência sobre o Hábitat (1996), V Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997), Conferência Internacional sobre o Trabalho Infantil (1997). No ano de 2001, vale destacar a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância. Diferentes concepções e intencionalidades permearam e orientaram as referidas conferências. Análises críticas acerca desta temática podem ser encontradas em estudos e pesquisas realizados e suas contribuições são fundamentais para situar o campo da gestão das políticas educacionais.

² As ações dessas agências têm sido objeto de vários estudos que evidenciam os impactos de suas intervenções no direcionamento de políticas e projetos educacionais (DE TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1996; FONSECA, 1998, KRUPPA, 2001, entre outros).

trocinadores, a conferência objetivou a melhoria da qualidade da educação (primária) e o incremento das oportunidades educacionais para o mundo em desenvolvimento, além de representar um fórum para discutir problemas e proposições para a educação, sistematizadas no documento da Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

As recomendações constantes na declaração evidenciavam o papel a ser assumido pelo Estado e a necessidade de um amplo movimento de negociação entre as diversas instâncias sociais, políticas e econômicas em torno do provimento da educação (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002). No Brasil, as deliberações serviriam de referência para o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e para o Plano Nacional de Educação (2001).

Vale lembrar que para o Banco Mundial os investimentos na área pública, que historicamente cresceram em vários países, principalmente no âmbito da seguridade social, eram entendidos como gastos mais quantitativos que qualitativos e não atendiam às necessidades dos segmentos populacionais mais pobres (FONSECA, 1996, 1998). Nessa perspectiva, as causas estruturais da pobreza não deveriam ser atacadas, fomentando-se o desenvolvimento de “políticas compensatórias focalizadas”, na essência contrárias às bases que ancoravam a defesa de políticas redistributivas (FONSECA, 1998). Ganhou, então, terreno a defesa da equidade, um dos pontos principais de consolidação dos preceitos de uma “sociedade justa, igualitária e aberta à diversidade”. Contudo, apreende-se um sentido limitativo para a questão da igualdade. No que diz respeito à educação, a igualdade passou a ser oficialmente estratificada; ou seja, todos deveriam ser beneficiados com um “quantum” de educação apenas conforme as necessidades locais e recursos disponíveis.

Em um contexto de significativas mudanças econômicas, seria necessário perguntar “cuánta equidad social es necesaria para que haya una educación exitosa”, nos dizeres de Juan Tedesco (2004, p. 564). De acordo com o autor, a defesa da equidade explicitava naquele momento a necessidade de políticas que enfrentassem as desigualdades em termos de recursos culturais que seriam disponibilizados às famílias.

Essa visão acabava repondo questões já enfrentadas e criticadas no marco do enfoque da marginalidade cultural. A cultura, aqui criticada pelo autor no momento de eferescência das chamadas “políticas de subjetividade”, superaria por si mesma “determinismos sociais e culturais dos resultados de aprendizagem”, ainda que, equivocadamente, voltada ao atendi-

mento de “sofrimentos psíquicos advindos da responsabilização pessoal das desigualdades sociais” (TEDESCO, 2004, p.566-7).

A ideia da diversidade contida nos preceitos supramencionados supunha diferenciar-se o ensino de forma a adequá-lo às peculiaridades locais. Nesse sentido, a educação ganhou uma centralidade estratégica e passou a ser proclamada por diferentes organismos e governos como

eixo da produtividade com equidade, difundindo-se a ideia de que a oportunidade de acesso seria a via para a promoção da equidade social, pressupondo igualdade de oportunidades, compensação das diferenças, desenvolvimento equilibrado e coeso do corpo social em seu conjunto, o que é promovido pela adequação à eficácia – metas – e à eficiência – meios (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 201).

Nos anos de 1993 e 1996, a UNESCO realizou a conferência Educação para o século XXI, sob a coordenação do economista francês Jacques Delors, da qual resultou o *Relatório Delors*. Esse relatório assinalava três grandes desafios para o século em foco: 1) o ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; 2) a adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; 3) o convívio democrático, entendido como vida em comunidade. Os princípios que regiam o documento eram: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser e aprender a viver junto. Tomado como ponto de confluência nas reformas educacionais em diversos países a partir dos anos de 1990, o *Relatório Delors* caracteriza-se pela ambiguidade e pela contradição, provocando interpretações variadas sobre suas recomendações no campo da prática educativa (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

É nesse contexto, sob influência das agências multilaterais internacionais, que a “atenção à equidade” revela-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9394/1996 (BRASIL, 1996a), na definição de um capítulo específico para tratar da educação especial e artigos direcionados à educação indígena.³ Ainda com a aprovação da LDB, o governo federal passou a “centralizar a incumbência de elaboração do currículo oficial” (BARRETTO, 2006, p. 2), visando à substituição do antigo currículo mínimo comum.⁴

³ O Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação (CNE), no ano de 1999, aprovaram e tornaram públicas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.

⁴ No Brasil, durante muitas décadas, os diferentes sistemas estaduais de ensino tiveram a responsabilidade de elaborar orientações curriculares para suas redes de escolas a partir de diretrizes muito gerais – o currículo mínimo comum –, provenientes da esfera federal. De acordo com as análises de Juan Casassus (2001), as reformas educacionais ocorridas na América Latina, na década de 1990, tiveram o objetivo

Definir conteúdos curriculares para a educação básica foi uma das tônicas das reformas implementadas nas políticas educacionais. A própria Constituição Federal de 1988 já afirmava a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros para orientar as ações educativas. Assim, sob coordenação do Ministério da Educação e da Cultura (MEC), em dezembro de 1995, foi divulgada a versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais destinada aos primeiros ciclos do ensino fundamental, a título de consulta às instâncias educacionais e educadores/as.⁵ É importante lembrar que o estabelecimento dos PCNs é produto das exigências do *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003).

Lançado oficialmente em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) foram distribuídos por todo o território nacional, no início de 1998, pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto. Também integra essa série de documentos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, RCNEI, 1998).

A introdução da perspectiva da diversidade cultural⁶ é explicitada nos Parâmetros, por intermédio do Tema Transversal denominado Pluralidade Cultural, justificando, dessa forma, sua inclusão ao documento:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 1997, p. 121).

de operar a regionalização no plano da cultura e das instituições. Nesse sentido, exemplifica o autor, o “Seminário Internacional da Unesco para descentralização e currículos”, ocorrido no Chile em 1993, promoveu intercâmbio sobre formas de “descentralização curricular”, a representação do “comum e do diverso no currículo” bem como a definição de competências gerais (criação de objetivos e regras) e inclusão de “conteúdos locais” (CASASSUS, 2001).

⁵ No que se refere ao processo de elaboração dos PCNs, várias são as críticas esboçadas entre especialistas e pesquisadores/as da área educacional, não apenas em relação aos encaminhamentos dados pelo MEC, mas, sobretudo, em relação ao caráter centralizador e à marginalização dos/as professores/as envolvidos/as com o ensino público fundamental nas discussões (CUNHA, 1996). Também se evidenciam inúmeras críticas ao caráter prescritivo dos Parâmetros, sob influência dos organismos internacionais, com um currículo oculto altamente hierarquizado e sem ações que pudessem minimizar a formação docente deficitária e a falta de condições estruturais para que educadoras e educadores pudessem lidar com essa abordagem nas escolas (MARCHI, 2000; COSTA, 2001; FREITAG, 2004; VIANNA, UNBEHAUM, 2004, 2006).

⁶ Inúmeros debates concentram-se, desde então, nas críticas à concepção de “diversidade cultural” como estratégia discursiva e liberal de reconhecimento das diferentes culturas, visando tão somente à integração e assimilação em um projeto de desenvolvimento econômico e cultural capitalista ideologicamente globalizado.

Não há como deixar de ressaltar o ineditismo dos PCNs, considerado por vários setores do campo educacional como um avanço no que diz respeito à “oficialização” do tema da sexualidade e do gênero no currículo e nas escolas (ASSUNÇÃO, TEIXEIRA, 2000; ALTMANN, 2001; COSTA, 2001; PARRÉ, 2001; FAVA, 2004) e também sua importância enquanto “documentos político-normativos que orientam a elaboração e efetivação de currículos para a educação escolar brasileira” (FREITAG, 2004, p. 13).

Porém, observa-se a subordinação da temática de gênero/sexualidade ao trinômio corpo/saúde/doença no tema transversal denominado Orientação Sexual. Também é objeto de severa crítica a pouca relevância da temática da diversidade sexual no contexto de elaboração dos PCNs, evidenciando discriminação em relação às homossexualidades (MARCHI, 2000; LIRA, 2009; DANILIAUSKAS, 2011).

Gênero e (homo)sexualidade nos programas e planos de educação: de temas “marginais” a políticas públicas?

Quando tratamos da introdução do gênero nas políticas públicas de educação, com especial visibilidade para as demandas em torno da homossexualidade, é preciso fazer um breve retorno à introdução dessa temática na esfera da saúde pública. Foi nesse setor que o debate se fez visível e viável para depois ser então inserido nas demandas realizadas por setores da sociedade civil junto à área da educação.

Na segunda metade dos anos de 1990, em função das urgências de respostas intelectuais postas pela epidemia da aids, os estudos da homossexualidade aproximaram-se significativamente da área de saúde, em grande parte ligados à relação entre saúde e doença (GÓIS, 2003). Em 1986, foi criado o Programa Nacional de DST/AIDS, o qual é estruturado de modo mais contundente a partir de 1988. No campo das ações voltadas às políticas de prevenção das HIV/DST/AIDS, o Ministério da Saúde elaborou o Programa AIDS I com recursos financeiros oriundos do Banco Mundial em 1994. O AIDS I teve sua implementação pautada na descentralização e foi inovador ao possibilitar a participação da sociedade civil na definição dos seus rumos. Assim, entre o período dos primeiros casos de aids registrados no país até essa data, a sociedade civil foi a principal protagonista do enfrentamento da doença (PARKER, 1994; GALVÃO, 2000; FERRARI, 2004; FACCHINI, 2005).

Naquele mesmo ano, organismos oficiais, como o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde, passaram a estimular projetos de educação

sexual. Foi então publicado o documento “Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade”, apoiado nas recomendações e nas experiências da UNESCO e da Organização Mundial da Saúde. As Diretrizes versavam sobre estratégias para “identificar organismos não-governamentais, nacionais ou internacionais” [e] “combinar recursos materiais e/ou humanos, sem interesses ligados a ideologias particulares, religiosas, políticas ou econômicas”, sob “responsabilidade técnico-pedagógica” e coordenação do MEC (BRASIL, 1994, p. 34).

Uma das recomendações constante no documento referia-se à inclusão da prática da educação preventiva integral (EPI) nos conteúdos e atividades curriculares da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. Em uma abordagem que acentuava a regulação das práticas sociais, orientada por critérios do “sexo seguro”, a EPI, de acordo com seus idealizadores, surgiu no âmbito de uma necessidade conjuntural

em vista do *aumento das situações de risco* por que passa um significativo segmento da população infanto-juvenil, com respeito ao consumo de drogas, assim como o álcool e o tabaco; à contaminação por doenças sexualmente transmissíveis e pela Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS); e a uma perda de valores de convivência, *notadamente pela falta de uma correta educação sexual* (BRASIL, 1994, p. 38, grifos nossos).

Já na segunda metade dos anos de 1990 ocorreram mudanças significativas no panorama dos temas ligados à homossexualidade, ocasionando transformações no quadro de visibilidade da temática, com a multiplicação de iniciativas no campo legislativo, da justiça e de extensão de direitos (RAMOS, 2005).

Sob influência das resoluções da Conferência de Viena,⁷ realizada em 1993, é instituído o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNHD I) em 1996, sob a responsabilidade do Ministério da Justiça. O PNHD I expressa que:

⁷ O Brasil é um dos participantes e signatários da resolução final, conhecida como “Declaração de Viena”. Cabe destacar que o início da trajetória que relaciona sexualidade e direitos humanos nas agendas internacionais ganha fôlego em 1993, mormente preparações para a Conferência de População e Desenvolvimento, ocorrida no Cairo (1994), com a inclusão da terminologia “saúde sexual” e “direitos sexuais” no programa de ação que estava em negociação. De acordo com Sonia Correa (2004), nesse momento os “direitos sexuais” foram eliminados do texto final. No ano seguinte, os termos ressurgem no parágrafo 96 da Plataforma de Ação de Pequim (Conferência da Mulher, realizada em 1995), que define os direitos das mulheres no terreno da sexualidade.

Os Direitos Humanos são os direitos fundamentais de todas as pessoas, sejam elas mulheres, negros, *homossexuais*, índios, idosos, pessoas portadoras de deficiências, populações de fronteiras, estrangeiros e emigrantes, refugiados, portadores de HIV positivo, crianças e adolescentes, policiais, presos, despossuídos e os que têm acesso a riqueza. Todos, enquanto pessoas, *devem ser respeitados e sua integridade física protegida e assegurada*. (BRASIL, 1996b, p. 3, grifos nossos).

No que diz respeito às ações a serem realizadas atendendo ao PNDH I, a proteção do direito à vida e a garantia de tratamento igualitário perante a lei inscrevem-se nas metas a serem atingidas a “curto prazo”, consistindo em “apoiar programas para prevenir a violência contra grupos em situação mais vulnerável, caso de crianças e adolescentes, idosos, mulheres, negros, indígenas, migrantes, trabalhadores sem terra e homossexuais” (BRASIL, 1996b, p. 7).

Alguns anos mais tarde, em 2001, a preparação da comissão do Brasil para a participação na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, que ocorreu em Durban/África do Sul, envolveu ampla participação da sociedade civil organizada. Na oportunidade, o tema da discriminação com base na orientação sexual foi um dos principais problemas levantados (BRASIL, 2004b). A criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), em outubro do mesmo ano, foi uma das primeiras medidas adotadas pelo governo brasileiro para implementação das recomendações oriundas da Conferência de Durban. Representantes de organizações da sociedade civil, do movimento LGBT,⁸ integraram o CNCD.

Contudo, em que pese esse contexto, o Plano Nacional de Educação, aprovado ainda em 2001, Lei 10.172 (BRASIL, 2001), não ampliou o debate em relação à sexualidade, à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero. A menção da temática de gênero surgiu apenas em poucos tópicos e na análise diagnóstica formulada sobre alguns níveis de ensino (VIANNA, UNBEHAUN, 2006; VIANNA, 2011).

No final de 2002, período de transição para um novo governo, a visibilidade da temática das políticas de inclusão racial ampliou-se com debates empreendidos, sobretudo por organizações da sociedade civil que tinham

⁸ O movimento homossexual brasileiro sofreu algumas alterações até a denominação atual de movimento LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros).

como alvo discutir a criação de novas formas institucionais e de novos canais de interlocução. Foi realizado nesse período o I Fórum Nacional de Diversidade na Universidade, promovido pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica, do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC), com o objetivo de “coletar sugestões sobre as questões da inclusão social e da diversidade étnico-racial, a partir de reflexões feitas por estudiosos no assunto” (RAMOS; ADÃO; BARROS, 2003, p. 6).

No início de 2003, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD) constituiu uma comissão temática permanente com a finalidade de receber denúncias de violações de direitos humanos com base na orientação sexual.

Sob as injunções desses processos, materializa-se a ênfase na inclusão social e organizam-se novas institucionalidades, agora no âmbito específico do Ministério da Educação: a Secretaria de Inclusão Educacional (Secrie) e a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA). E com a fusão dessas secretarias, em abril de 2004, origina-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Inicia-se, então, a tentativa de articular as ações de inclusão social com a valorização da diversidade e com o destaque às demandas até então invisibilizadas e não atendidas efetivamente pelos sistemas públicos de educação:

A constituição da SECAD traduz uma inovação institucional. Pela primeira vez, estão reunidos os programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, as coordenações de educação indígena, educação do campo e educação ambiental. Esta estrutura permite a articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica (BRASIL, 2004a, p.1).

A partir da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), canalizaram-se para a agenda governamental do MEC temas e sujeitos que dela estavam excluídos. É essa secretaria que se incumbem de transformar as propostas gestadas em outros programas e planos em metas voltadas para a educação. Esse foi o caso, por exemplo, da organização do primeiro Plano Nacional de Políticas para as Mulheres em 2004 e de sua segunda versão em 2008, ambos antecedidos pelas Conferências de Políticas para as Mulheres (2004 e 2007). Esses programas continuam em suas proposições itens especificamente voltados para o desenvolvimento de ações no âmbito da educação. O primeiro PNPM (2004)

tinha entre seus objetivos a educação inclusiva e não sexista, visando a promover o acesso à educação básica de mulheres jovens e adultas.

Em 2004, aconteceu o lançamento do Plano Plurianual – PPA 2004-2007 –, que definia o Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais. Com vistas a efetivar esse compromisso, a Secretaria Especial de Direitos Humanos lançou o *Brasil Sem Homofobia*, um programa com forte ênfase no combate à violência física, verbal e simbólica sofrida por pessoas LGBT.

O Programa *Brasil sem Homofobia* traz um capítulo dedicado à educação, com o objetivo de “promover valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual” (BRASIL, 2004b, p. 22, 23).

A tarefa de implementação dessas “políticas de inclusão” é coordenada pela SECAD, na perspectiva de “educação para a diversidade”. Para tal finalidade, a referida secretaria entende que é fundamental incluir a interlocução da diversidade sexual com a discussão da temática de gênero, de modo que

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. (BRASIL, 2007, p. 9)

Enfim, no plano federal, diferentes demandas apresentadas, principalmente pelos movimentos sociais brasileiros (desde o final dos anos de 1990 e início da década de 2000), são assumidas na legislação educacional brasileira para a constituição de políticas públicas voltadas à diversidade. O período marcou uma inflexão importante por meio de iniciativas originadas em diversos ministérios, contudo sem articular essas ações no intuito de estabelecer um campo de políticas públicas.

O principal canal de diálogo entre o MEC e os grupos sociais organizados na construção de uma agenda de políticas voltadas para a inclusão da diversidade é a chamada política de concertação (MOEHLECKE, 2009). Ou seja, amplia-se a adoção de mecanismos de participação da sociedade civil e, mais especificamente, de movimentos sociais organizados, por meio de fóruns, seminários, conferências e outros espaços organizados para mobilizar atores e temas considerados relevantes para o desenvolvimento de políticas para a *inclusão* e a *diversidade*. Reúnem-se, assim, gestores dos sistemas de ensino, autoridades locais, representantes de movimentos e organizações sociais e dos segmentos diretamente interessados no avanço dessa agenda.

Na mesma direção, Nina Madsen (2008) ressalta o apoio do referido ministério às inúmeras iniciativas da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SMP) na área da educação, destacando um importante movimento na formulação atual dessas políticas (desde o governo que se inicia no ano de 2003) em relação ao período anterior. Se este define a formulação de políticas nacionais a partir do centro – ou seja, centralizadas nas “bases legais definidoras da educação como política pública de Estado e a instituição hierarquicamente mais alta desse sistema: o Ministério da Educação” –, a partir de 2003 o governo caminha na direção oposta: “circula pelas extremidades, pelas políticas de gênero em educação [...] todos os demais atores que participam ou influenciam esse sistema”, sendo as escolas o ponto situado “na extremidade final do sistema educacional nacional” (MADSEN, 2008, p. 159, 160).

Nesse processo, podemos destacar o objetivo do MEC de construir uma nova orientação em suas políticas educacionais de modo a contemplar a diversidade, o que se afirma com a criação da Secad e, de fato, pode-se assegurar que a diversidade está presente em programas e projetos do ministério e ocasionou uma modificação no desenho institucional de algumas secretarias, o que foi inexistente em outros governos. Contudo, a fragmentação e a não articulação entre os vários programas criados dificulta a generalização dessa nova perspectiva da diversidade (MOEHLECKE, 2009).

O reconhecimento de consensos preliminares em torno da relevância das políticas da diversidade também permite considerar que a disputa em torno das concepções e da articulação dos espaços de diálogo ainda constitui-se em amplo desafio para tornar essa trajetória institucional em política pública de Estado:

A variedade de significados associados ao termo “diversidade” expressa, no limite, as disputas internas e externas ao governo pela definição de projetos educacionais propondo modos distintos de responder às demandas de movimentos sociais no reconhecimento de suas múltiplas diversidades. (MOEHLECKE, 2009, p. 484)

Estas considerações também são pertinentes aos debates e deliberações da VI Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010), inserindo questões da inclusão e da diversidade na pauta das políticas educacionais do Brasil. Na proposição das metas para elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), o eixo que teve como título “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” abordou diversas sugestões de políticas sobre temas muito variados, tendo em vista a realidade socio-cultural do país, a saber: a educação das relações étnico-raciais, educação quilombola, educação especial, educação do campo, educação escolar indígena, educação ambiental, gênero e diversidade sexual, educação de crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, formação cidadã e profissional, educação de jovens e adultos, educação prisional, educação de pescadores (as), educação em direitos humanos e educação religiosa.

No que diz respeito às políticas que se reportam ao gênero e à diversidade sexual, o documento da CONAE/2010 mostra grandes avanços incorporando, novamente, várias demandas sociais, contidas nos Planos Nacionais de Políticas para Mulheres I e II, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e no Plano Nacional de Políticas para a Cidadania LGBT, bem como sugestões da produção acadêmica sobre o tema.

Entre elas, destacam-se a garantia de discussão do tema na formação inicial e continuada docente, incluindo extensão, especialização, mestrado e doutorado; a reorganização curricular nacional com a participação de entidades educacionais; o aperfeiçoamento dos critérios de avaliação dos livros didáticos, especialmente as imagens e os modelos de família nele contidas e/ou silenciadas; o direito de travestis e transexuais ao uso de nomes sociais nos documentos oficiais das instituições escolares; e a ampliação do incentivo a pesquisas e produção de materiais sobre educação sexual, diversidade sexual, direitos sexuais e relações de gênero.

Por último, o projeto de lei do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, encaminhado ao Congresso Nacional em dezembro de 2010, apresenta dez diretrizes. Para pensar, planejar e organizar a educação, três conceitos fundamentam a sua décima diretriz, quais sejam, a “difusão

são dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação” (BRASIL, 2010). Ainda no referido documento, consta a meta que propõe universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nessa faixa etária. Uma das estratégias para tal finalidade é “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão”.

É importante também destacar que esse novo contexto de produção de políticas voltadas para o gênero e a sexualidade na educação começa a ser estudado no que se refere à realidade escolar. O trabalho de Zulmira Borges e Dagmar Meyer (2008), por exemplo, verifica os limites e as possibilidades de uma ação educativa – financiada pelo Programa *Brasil Sem Homofobia*, do Ministério da Saúde, e apoiada pelo Ministério da Educação – na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia e ressalta como um dos principais resultados o recorrente “pânico moral” respaldado pela ideia de que “abordar o tema da diversidade sexual sirva de estímulo e contage uma sexualidade não normativa”.

Podemos então dizer que nos encontramos diante de um paradoxo quando tratamos da produção de políticas sobre o tema: se, por um lado, assistimos nos últimos anos a um evidente crescimento de proposições voltadas para as escolas, por outro, esse é o ponto de inflexão do qual ainda se tem pouco conhecimento acumulado sobre o tema e poucos resultados concretos (VIANNA, 2011).

Referências

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. *Estudos feministas*, Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.

ASSUNÇÃO, M. M. S.; TEIXEIRA, A. L. Relações de gênero: em sintonia com os PCNs. *Amae Educando*, Belo Horizonte, n. 295, p. 41-45, 2000.

AZEVEDO, Janete M. L. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. As reformas curriculares no ensino básico: algumas questões. *Difusão de idéias*, Fundação Carlos Chagas, dez. 2006.

BORGES, Zulmira N.; MEYER, Dagmar E. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. *Ensaio. Avaliação e políticas públicas em educação*, v. 16, n. 58, p. 59-76, jan./mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes para uma política educacional em sexualidade*. Brasília: MEC/Secretaria de Projetos Educacionais Especiais, 1994. (Série Educação Preventiva Integral; 2).

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996a.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm>. Acesso em: 10 set. 2008.

_____. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 18 ago. 2010.

_____. Ministério da Educação/SECAD. *Documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Secad*. Brasília, 2004a.

_____. Ministério da Saúde. 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, 2004b. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf>. Acesso em: 17 maio 2007.

_____. Ministério da Educação/SECAD. *Cadernos Secad 4: gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

_____. *Projeto de lei*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16160>. Acesso em: 16 dez. 2010.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: FCC/Autores Associação, n. 114, p.7-28, nov. 2001.

CEPAL; UNESCO. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília: Ipea/Cepal/Inep, 1995.

CORRÊA, Sonia. Direitos sexuais numa perspectiva internacional e histórica. In: TERTO, Veriano et al (Orgs.). *Direitos sexuais e reprodutivos como direitos humanos*. *Cadernos Corpus*, Porto Alegre, séries especiais, n. 1/4, p.7-16, 2004.

COSTA, R. M. *Sexualidade como tema transversal: a estruturação da educação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais*. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio R. Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: FCC/Autores Associados, n. 99, p.60-72, 1996.

_____. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M. A. S.; BUENO, M. S. S. (Orgs.). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002. p. 103-134.

DANILIAUSKAS, Marcelo. *Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia*. 2011. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

DE TOMMASI, Livia. Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação In: DE TOMMASI, L.; WARDE, Miriam. J.; HADDAD, Sergio. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez/PUC-SP/Ação Educativa, 1996.

DE TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam. J.; HADDAD, Sergio. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez/PUC-SP/Ação Educativa, 1996.

FACCHINI, Regina. *Sopa de letrinhas?: movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FAVA, C. A. *Sexualidade como tema transversal nas escolas: da teoria à prática*. 2004. Dissertação. (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

FERRARI, Anderson. Revisando o passado e construindo o presente: o movimento *gay* como espaço educativo. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, Autores Associados, n. 25, jan./fev./mar./abr., p. 105-115, 2004.

FREITAG, M. J. C. *Gênero e sexualidade nas diretrizes curriculares para a educação brasileira*. 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2004.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo P. (Org.). *Política educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1998.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, Miriam. J.; HADDAD, Sergio. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez/PUC-SP/Ação Educativa, 1996.

GALVÃO, Jane. *Aids no Brasil: a agenda de construção de uma epidemia*. São Paulo: Editora 34, 2000.

GÓIS, João B. H. Desencontros: as relações entre os estudos sobre a homossexualidade e os estudos de gênero no Brasil. *Gênero*, v. 4, n. 1, p. 7-16, 2003.

KRUPPA, Sonia M. P. O banco mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: GT Estado e Política Educacional no Brasil, 24., 2001, Caxambu (MG). *Anais...* Caxambu (MG), Rio de Janeiro: ANPEd, 2001. 1 CD-ROM.

LIRA, Andréia Maria Silva. *O tema transversal "orientação sexual" nos PCN e atitude dos professores: convergentes ou divergentes?* 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2009.

MADSEN, Nina. *A construção da agenda de gênero no sistema Educacional Brasileiro (1996-2007)*. 2008. Dissertação (Mestrado). Brasília, Universidade de Brasília, 2008.

MARCHI, M. C. F. *Orientação sexual como tema transversal: um estudo exploratório sobre representações de professoras*. 2000. Dissertação. (Mestrado) - Universidade Federal de Rondônia, Roraima, 2000.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no Governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p.461-487, maio/ago. 2009.

PARKER, Richard. *A construção da solidariedade: Aids, sexualidade e política no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, ABIA, IMS/UERJ, 1994.

PARRÉ, S. H. G. *Aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na área de orientação sexual no ensino fundamental: um diagnóstico*. 2001. Dissertação. (Mestrado) – Universidade Estadual de São Paulo, 2001.

RAMOS, Silvia. Violência e homossexualidade no Brasil: as políticas públicas e o movimento homossexual. In: GROSSI, Miriam P. et al (Orgs.). *Movimentos sociais, educação e sexualidades*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge M.; BARROS, Graciete Maria N. (Coords.). *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

ROSSI, Alexandre José. *Avanços e limites no combate à homofobia: uma análise do processo de implementação do Programa Brasil sem Homofobia*. 2010. Dissertação (Mestrado). – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Celia; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TEDESCO, Juan Carlos. Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.123, p.557-572, set./dez., 2004.

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

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Autores Associados, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan/abr, 2004.

_____. Gênero na educação básica: quem se importa?: uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

_____. Políticas educacionais e superação das discriminações de gênero: o caso do PNE. In: SILVA, C. B. da; ASSIS, G. de O.; KAMITA, R. C. *Gênero em movimento: novos olhares, muitos lugares*. Florianópolis: Mulheres, 2007. p. 197-212.

VIANNA, Claudia. *Estudos de gênero, sexualidade e políticas de educação: das ações coletivas aos planos e programas federais*. 2011. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.