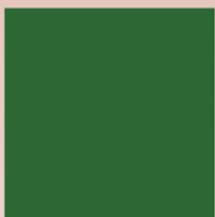


Direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBTQI



Inclusão
da perspectiva
da diversidade
sexual e de gênero
na educação
e na formação
docente

Maria Eulina Pessoa de Carvalho
Glória Rabay
Tania Suely Antonelli Marcelino Brabo
Jeane Félix
Alfrancio Ferreira Dias



**DIREITOS HUMANOS DAS
MULHERES E DAS PESSOAS LGBTQI**
Inclusão da perspectiva da diversidade
sexual e de gênero na educação e na
formação docente



UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA

Reitora MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
Vice-Reitor EDUARDO RAMALHO RABENHORST



EDITORA DA UFPB

Diretora IZABEL FRANÇA DE LIMA
Supervisão de Editoração ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR
Supervisão de Produção JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

CONSELHO EDITORIAL Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira | Ciências Sociais e Aplicadas
Eliana Vasconcelos da Silva Esrael | Linguística, Letras e Arte
Fabiana Sena da Silva | Interdisciplinar
Ilda Antonieta Salata Toscano | Ciências Exatas e da Terra
Ítalo de Souza Aquino | Ciências Agrárias
José Maria Barbosa Filho | Ciências da Saúde
Maria de Lourdes Barreto Gomes | Engenharias
Maria Patrícia Lopes Goldfard | Ciências Humanas
Maria Regina V. Barbosa | Ciências Biológicas

Maria Eulina Pessoa de Carvalho
Glória Rabay
Tania Suely Antonelli Marcelino Brabo
Jeane Félix
Alfrancio Ferreira Dias

**DIREITOS HUMANOS DAS
MULHERES E DAS PESSOAS LGBTQI**
Inclusão da perspectiva da diversidade
sexual e de gênero na educação e na
formação docente

Editora da UFPB
João Pessoa
2017

Direitos autorais 2015 – Editora da UFPB

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA DA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Impresso no Brasil. Printed in Brazil.

Projeto Gráfico	EDITORA DA UFPB
Editoração Eletrônica	ILKA CRISTINA WELLINGTON COSTA OLIVEIRA
Arte de Capa e Ilustrações	ILKA CRISTINA

Catálogo na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

D598 Direitos humanos das mulheres e das pessoas
 LGBTQI: inclusão da perspectiva da diversidade
 sexual e de gênero na educação e na formação
 docente / Maria Eulina Pessoa de Carvalho...
 [et al.].- João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.
 74p.
 ISBN 978-85-237-1182-5
 1. Direitos humanos - mulheres. 2. Direitos
 humanos - LGBTQI. 3. Pessoas LGBTQI - direitos.
 4. Conquistas - Brasil. I. Carvalho, Maria Eulina
 Pessoa de.

CDU: 342.7-055.2

EDITORA DA UFPB	Cidade Universitária, Campus I – s/n João Pessoa – PB CEP 58.051-970 http://www.editora.ufpb.br E-mail: editora@ufpb.edu.br Fone: (83) 3216.7147
-----------------	---

Editora filiada à:



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	07
1 UMA INTRODUÇÃO AOS CONCEITOS	09
2 DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES E DAS PESSOAS LGBTQI	17
2.1 Breve histórico dos direitos humanos	18
2.2 Mulheres como sujeitos de direitos, movimento e teorização feministas ..	24
<u>2.3 Pessoas LGBTQI como sujeitos de direitos e os movimentos</u> de gays, lésbicas, travestis e transexuais	30
3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL	36
3.1 Conquistas recentes no Brasil, nos campos social e educacional	37
3.2 Inclusão na formação docente e na escola	48
4 NOSSOS DESAFIOS	58
REFERÊNCIAS	64

APRESENTAÇÃO

Este livro é uma versão ampliada de um texto originalmente escrito pelas três primeiras autoras, incluído no livro *Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia*, organizado por Lucia de Fátima Guerra Ferreira, Maria Nazaré Tavares Zenaide e Adelaide Alves Dias, publicado pela Editora Universitária da UFPB em 2010.¹

Por desejarmos que o texto fosse conhecido mais amplamente, sobretudo por professoras e professores da educação básica, convidamos os demais colegas para produzirem uma nova versão, atualizada, sob a forma de um pequeno livro, no contexto do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE-Especialização) ofertado pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM), do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (CE/UFPB), na modalidade de educação a distância (EAD).

O GDE-Especialização foi desenvolvido de junho de 2014 a novembro de 2015 e atingiu seis municípios do estado do Paraíba: João Pessoa, Cabedelo, Pitimbu, Areia, Araruna e Alagoa Grande. Foi financiado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em articulação com a Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM/Presidência da República).

Para ampliar o alcance da formação docente e da informação, em geral, especificamente sobre as questões de gênero e diversidade sexual, na perspectiva dos direitos humanos, é que oferecemos agora este livro, na esperança de contribuir para relações sociais mais justas e mais felizes entre todos os cidadãos e cidadãs, independentemente de sexo, gênero e orientação sexual.

João Pessoa, novembro de 2015
Maria Eulina Pessoa de Carvalho
Coordenadora do GDE-Especialização



1 - UMA INTRODUÇÃO AOS CONCEITOS

A ideia de direitos humanos universais é uma construção cultural recente, resultado de lutas e conquistas históricas. Na história da humanidade ocorreram (e ainda ocorrem) trabalho escravo, violências, desigualdades, exclusões e privilégios de indivíduos e grupos. É no século XX, o século da educação (isto é, de expansão da escolaridade) que se dá a discussão e implantação de Programas de Direitos Humanos: direito à participação política, ao trabalho, à liberdade, à educação, à saúde, a uma vida digna e à diferença.

Todavia, observa-se que, apesar dos avanços propiciados pelas várias lutas por direitos (de trabalhadores/as, mulheres, crianças, gays, lésbicas, travestis, pessoas com deficiência), estes nem sempre se efetivaram: permaneceram como compromisso formal ou não tiveram uma abrangência universal. Justamente quando se aspira à consolidação de um mundo democrático, muitas sociedades ainda continuam excluindo e hierarquizando as pessoas. Como afirma Benevides (1996, p.4), conquanto “nas sociedades democráticas do mundo desenvolvido, a ideia, a prática, a defesa e a promoção dos direitos humanos” já tenham sido incorporadas à vida política e aos valores nacionais, há ainda países que violam esses direitos e sociedades marcadas pelas desigualdades sociais, racismo e intolerância. Mesmo nas sociedades democráticas, persistem privilégios e assimetrias quanto ao gozo de direitos.



Ter leis que garantam direitos e cidadania não significa que tais direitos sejam conhecidos e vivenciados na família, na escola, no trabalho e em outros âmbitos da sociedade. Assim, é imperativo concretizar uma cultura de direitos humanos no século XXI. Tal constatação leva a reafirmar o papel da educação e do currículo escolar, em todos os níveis, no que diz respeito ao conhecimento dos direitos humanos, à crítica das relações de poder e à consciência de que o exercício da cidadania nas práticas cotidianas conduz ao avanço e à garantia de direitos para todas as pessoas. Nesse sentido, é crucial começar pela formação profissional, especialmente a formação docente.

Sexismo significa discriminação de sexo; historicamente, inferiorização das mulheres e consequente detenção de poderes e privilégios pelos homens.

Misoginia é a aversão e depreciação a tudo que é ligado à feminilidade e às mulheres, implicando violência simbólica contra as mulheres e suas produções culturais.

Androcentrismo refere-se ao posicionamento do homem e do ponto de vista masculino no centro da cultura e da história; normas e valores masculinos adquirem, assim, universalidade, com a consequente marginalização ou exclusão de experiências e valores femininos.

Heterossexismo é um sistema ideológico que assume a heterossexualidade como norma, com consequente homofobia, isto é, hostilidade e discriminação contra pessoas de orientação homossexual.

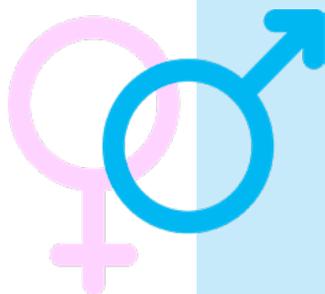
(Ver CARVALHO, ANDRADE e JUNQUEIRA, 2009).

As mulheres nem sempre tiveram os mesmos direitos que os homens: à educação, à herança e à propriedade, ao trabalho remunerado e fora do lar, ao voto, ao lazer, ao prazer sexual, entre outros.

As pessoas que não se enquadram na sexualidade “normal”, ou seja, na heterossexualidade, também são discriminadas e sofrem violências.

Porque ainda não superamos o sexismo, o androcentrismo, a misoginia e o heterossexismo, é necessário e importante incluir o enfoque das relações de sexo e gênero, entendidas como relações de poder, na educação e na escola, junto com a agenda dos direitos humanos e da cultura de paz.

Gênero designa o conjunto de sentidos atribuídos a corpos e identidades/subjetividades; e, por extensão, a objetos, espaços e práticas materiais e simbólicos denominados femininos ou masculinos, de forma dicotômica e hierárquica.



Alguns exemplos de divisões de gênero: cores (rosa x azul), brinquedos (bola x boneca), lugares (casa x rua), ocupações e cargos (empregada doméstica x motorista, primeira-dama x governador).

Como lembram Vianna e Umbehaun (2004), na ordem androcêntrica, tudo o que se relaciona ao feminino tem significado e valor inferior.



Gênero é o conceito central da teorização feminista emergente na segunda metade do século XX. Representa a tentativa teórica e política de desnaturalizar a desigualdade de sexo (ou seja, a histórica opressão das mulheres justificada pelo seu corpo e capacidade reprodutiva), possibilitando uma ampla crítica cultural do sexismo, androcentrismo e misoginia.

Na década de 1960, contexto de novos movimentos sociais – de negros, jovens (estudantes, hippies) – e de criação da pílula anticoncepcional, ocorre a segunda onda do feminismo. Antes, na primeira onda (século XIX e primeira metade do século XX), as mulheres haviam conquistado, gradativamente, com muitas lutas, o direito à educação, ao voto e ao trabalho remunerado.

Para participarem do mundo público, como cidadãs, elas tiveram de estudar, votar, entrar no mercado de trabalho e se tornar financeiramente independentes, e teorizar sobre seu lugar no mundo e sua contribuição à cultura: um lugar subalterno, pois estavam restritas ao mundo privado, ao trabalho reprodutivo de mãe, dona de casa ou trabalhadora doméstica; uma contribuição cultural não-reconhecida e desvalorizada, qual seja, o cuidado das pessoas e do lar.

Os estudos da mulher, posteriormente denominados estudos de gênero ou estudos feministas, multi e transdisciplinares foram criados nas universidades pelas primeiras acadêmicas feministas. Atualmente, os estudos de gênero constituem um campo próprio.

No senso comum, a noção de gênero está imbricada com a heteronormatividade, isto é, com a ideia de complementaridade macho/masculino-fêmea/feminino.

Heteronormatividade refere-se ao conjunto de valores, normas, dispositivos e mecanismos que definem e impõem a heterossexualidade como a única forma natural e legítima de expressão identitária e sexual (Ver CARVALHO, ANDRADE e JUNQUEIRA, 2009, p. 20-21).

As noções de sexo (homem x mulher), gênero (masculino x feminino) e heterossexualidade (orientação do desejo sexual a pessoas do sexo oposto) são linearmente articuladas, negando-se a pluralidade dos desejos e das formas de expressão humana, ou seja, a diversidade de orientação sexual (homossexualidade, bissexualidade, heterossexualidade, transexualidade) e de gênero (as várias formas de masculinidade e feminilidade).

A heteronormatividade, que implica a “heterossexualização compulsória”, é ensinada pelas instituições sociais e educativas (família, igreja, escola), encarregadas da produção de sujeitos, corpos e identidades gendrados (ou generificados). Isso se dá com base na crença numa atração “natural” entre “sexos opostos” que correspondem, obrigatoriamente, cada um a um gênero distinto: macho-> masculino e fêmea-> feminina. Assim, os corpos, os sexos e os gêneros são definidos de maneira binária, e a expressão da sexualidade/orientação sexual é “rigidamente vinculada às identidades e expressões de gênero”. Conseqüentemente, “a homossexualidade, a transgeneridade e as práticas sexuais não reprodutivas” são consideradas “desvio, crime, aberração, doença, perversão, imoralidade, pecado” (CARVALHO, ANDRADE e JUNQUEIRA, 2009, p.20-21).



Na história conhecida, as relações de gênero têm sido de dominação masculina. Têm se expressado em casos extremos, porém corriqueiros, como violência explícita nos mundos público (guerras) e privado (violência doméstica e sexual); como competição econômica com seus saldos cruéis de exclusão e miséria; como misoginia e homo/lesbo/transfobia.

A desigualdade de gênero é uma problemática amplamente reconhecida nas Ciências Sociais e Humanas. Ver, por exemplo, *A Dominação Masculina*, de Pierre Bourdieu (1999).

Robert/Raewyn Connell (2005, 2009) refere-se a hegemonia masculina, e apresenta ainda o conceito de masculinidade hegemônica: a narrativa convencional que adota uma forma de masculinidade (violenta) para definir a masculinidade em geral.

A homofobia se expressa contra pessoas cujas identidades ou expressões não se encaixam no binarismo de gênero. Neste sentido, a violência homofóbica deve ser entendida como violência de gênero, decorrente da vigilância das fronteiras sexuais (hetero/homo) e de gênero (masculino/feminino).

A lesbofobia se refere à discriminação e violência contra as lésbicas e a transfobia contra travestis, transexuais e transgêneros.

Os estudos gays e lésbicos e a teoria queer produziram críticas e reflexões sobre heterossexismo e a homo/lesbo/transfobia.

Entendida como um conjunto de práticas culturais (materiais e simbólicas), a dominação masculina afeta negativamente as vidas das mulheres e de pessoas afeminadas, fracas, vulneráveis, como crianças, idosas, pessoas com deficiência (geralmente cuidadas pelas mulheres), assim como as vidas dos ‘fortes’ – os próprios homens. Segundo Souza (2005), com base em análise das taxas de mortalidade masculina de 1991 a 2000, no Brasil, os homens foram as maiores vítimas da violência, sobretudo os jovens de 15 a 24 anos, por homicídio e acidentes, graças às práticas machistas e de risco.

Assim, o militarismo, o capitalismo, a destruição ambiental e as violências cotidianas devem ser pensados, historicamente e contemporaneamente, sob a ótica do androcentrismo e da dominação masculina. E a construção de uma cultura de paz deve ser pensada a partir da crítica à violência masculina, um fenômeno indissociável das relações de gênero (SAFFIOTI, 2002).

O colonialismo e o capitalismo mundial têm sido criticados como sistemas gendrados (CONNELL, 2009).

Da perspectiva das relações de gênero, a violência é sempre masculina, mesmo quando exercida por mulheres, que agem como prepostos dos homens (SAFFIOTI, 2002).

O movimento feminista se alinha ao movimento pacifista, ambos extremamente necessários para se construir uma cultura de paz.



A agenda dos direitos humanos almeja a construção de uma cultura de paz, com justiça, participação social e política, e qualidade de vida para todos, homens e mulheres, de todas as idades, condições sociais e orientações sexuais. Nesse contexto, a perspectiva de gênero é indispensável para pensarmos não só a violência (ou as violências), entendida(s) como negação dos mais elementares direitos humanos, mas as relações sociais e humanas em geral. Por isso, Bell Hooks (2000) diz que o feminismo (movimento social e campo de estudos em que se teoriza o gênero) é para todos, mulheres e homens de todas as idades, e que os homens e meninos também necessitam de conscientização feminista, pois o feminismo encerra promessa e esperança para a humanidade.



Existem homens feministas e organizações feministas de homens preocupados/as e ocupados/as com a transformação das masculinidades, o empoderamento das mulheres e a equidade de gênero, a exemplo do PROMUNDO² e do Instituto Papai³, organizações não governamentais que atuam no Brasil desde 1997.

A igualdade entre homens e mulheres e a equidade de gênero não é uma questão apenas das mulheres, mas requer a participação dos homens, porque beneficia toda a sociedade nos âmbitos social, político e econômico. Em setembro de 2014, durante Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova Iorque, a ONU Mulheres lançou o Movimento ElesPorElas (HeForShe) de Igualdade de Gênero, visando engajar um bilhão de homens no apoio à igualdade de gênero e ao empoderamento das mulheres.⁴

2 - DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES E DAS PESSOAS LGBTQI



Os direitos humanos são históricos, universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados, de acordo com a Declaração da II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993⁵. São históricos no sentido de que mudaram ao longo do tempo. São universais porque, à medida que são concebidos, valem para todos. São indivisíveis e interdependentes porque é impossível a realização dos direitos civis e políticos sem o gozo dos direitos econômicos, sociais e culturais.

Direitos civis são proteções e liberdades conquistadas pelos movimentos sociais e garantidas legalmente a todos os cidadãos e cidadãs – por exemplo, os direitos ao voto, à liberdade pessoal, à liberdade de ir e vir, à privacidade, ao protesto pacífico, à proteção igualitária, a advogado, ao silêncio, à investigação e julgamento justos em caso de suspeição de crime, ao habeas corpus, ao ressarcimento em caso de danos por terceiros.



Os direitos sociais garantem aos indivíduos as condições materiais imprescindíveis para o pleno gozo dos seus direitos; por isso, requerem do Estado intervenções na ordem social segundo critérios de justiça distributiva visando diminuir as desigualdades sociais. Os direitos sociais incluem: direito à vida; direito à igualdade entre homem e mulher; direito a uma educação digna, à saúde, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança e à previdência social; direito de livre escolha para aderir a (e sair de) associações econômicas, políticas e culturais; direito de imigração e de emigração.

Os direitos políticos dizem respeito à participação do cidadão ou cidadã na vida pública de seu país, o que inclui o direito de sufrágio, entre outros.⁶

A conquista e/ou universalização desses direitos é historicamente recente como veremos a seguir, destacando as lutas dos movimentos de mulheres e LGBTQI – de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, queer e intersexuais.

2.1 Breve histórico dos direitos humanos

O reconhecimento de três valores fundamentais: a liberdade, a igualdade e a solidariedade, legado da Revolução Francesa de 1789, e a conscientização acerca desses valores são essenciais para que homens e mulheres se vejam como sujeitos de direitos. Assim, o primeiro ciclo de afirmação dos direitos humanos (DH) na história mundial tem na Revolução Francesa um marco divisor. A Declaração Universal dos Direitos

do Homem e do Cidadão ostenta direitos básicos, necessários para o desenvolvimento físico, intelectual, social e econômico de qualquer ser humano, independentemente de origem social, raça/etnia, sexo, religião e credo político. Contudo, o lema “igualdade, liberdade e fraternidade” não foi garantido integralmente no documento redigido no processo revolucionário (TELES, 2007).

A igualdade entre os sexos foi desconsiderada, apesar da mobilização das mulheres revolucionárias reivindicando direitos específicos das mulheres e direitos mais amplos, como a proteção à maternidade e o direito ao salário igual ao dos homens. Assim, a líder feminista e filósofa Olympe de Gouges, junto com outras mulheres, não conseguindo garantir os direitos das mulheres na Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, propôs a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã. Por isso, foi condenada à morte na guilhotina, sob a acusação de “ter querido ser homem e ter esquecido as virtudes próprias de seu sexo”, como está escrito na petição em que Robespierre pede sua execução, ocorrida em 1793.

Dois anos antes, Olympe de Gouges havia escrito no artigo X da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã (TOSCANO e GOLDENBERG, 1992, p.45): “Ninguém deve ser molestado por suas opiniões, mesmo de princípio; se a mulher tem o direito de subir ao patíbulo deve ter também o de subir ao pódio, desde que suas manifestações não perturbem a ordem pública estabelecida pela lei”. Não obstante, muitas outras mulheres revolucionárias tiveram a mesma sorte de Olympe de Gouges: durante o período do Terror da Revolução Francesa foram executadas cerca de 500 mulheres.

Uma das lutas mais importantes das mulheres, localizada nesse primeiro ciclo de DH, diz respeito à participação política, particularmente o direito ao voto, só conquistado na primeira metade do século XX, em alguns países ocidentais.

O segundo ciclo ou segunda geração de direitos humanos é descrito por alguns autores e autoras do ponto de vista das conquistas trabalhistas, uma vez que os homens já haviam conquistado os direitos políticos. Ligado



a o desenvolvimento do pensamento socialista, às Revoluções Socialistas e às lutas implementadas pela recém-nascida classe trabalhadora industrial, este segundo ciclo incluiu na noção de DH os direitos sociais: direito e igualdade de usufruto de um modo de vida digno, através do acesso ao patrimônio social – consumo, lazer, condições e leis trabalhistas, moradia, educação, saúde, aposentadoria etc. (PERUZZO, 2002).

A crítica à lógica que guiava o sistema socioeconômico capitalista, incapaz de realizar o sonho de uma sociedade justa e igualitária, impulsionara o movimento socialista no decorrer do século XIX e primeiras décadas do século XX, evidenciando também os problemas vivenciados pelas mulheres trabalhadoras: a dupla jornada de trabalho e a desvalorização do trabalho doméstico.

Você sabia...

...que foi o filósofo, economista, historiador e teórico político alemão Karl Marx (1818-1883), o grande responsável pelo desvendamento da natureza injusta desse sistema, tendo sido ele também, por meio de suas teorias, o pensador que mais influenciou os movimentos de orientação socialista ao longo dos séculos XIX e XX?

... e que na América Latina a Revolução Mexicana é um marco da ampliação da ideia dos direitos? Na Constituição do México de 1917 (promulgada antes da Declaração de Direitos para o Povo Trabalhador e Explorado da Revolução Soviética) está contemplada a “proibição de trabalhos insalubres ou perigosos para as mulheres em geral, e para os menores de dezesseis anos”, além do direito a salário igual ao dos homens e da proteção à trabalhadora no momento do parto e da lactação (MONDAINI, 2006, p.120).

Com a expansão socialista, após a Segunda Guerra Mundial “o Ocidente capitalista viu a necessidade de se auto-reformar, mediante a concessão de direitos e garantias sociais às classes trabalhadoras, a fim de que se evitasse a eclosão de revoluções socialistas dentro das suas fronteiras” (MONDAINI, 2006, p. 98). Todavia, nos países socialistas, contraditoriamente, a preocupação com a realização da igualdade social conviveu com a instauração de regimes políticos despóticos, profundamente marcados pelo desrespeito aos direitos civis e políticos e por sucessivos ataques contra as liberdades individuais e coletivas. Em contrapartida, no mundo capitalista desenvolvido, embora com fortes tensões e persistente desigualdade, os três tipos de direito – sociais, civis e políticos – conseguiram ser mantidos, apesar da Guerra Fria, sob a forma do Estado de Bem-Estar Social, o Welfare State.

Cabe lembrar que a ideia de um Estado Nacional benfeitor e justo, organizado por um sistema de normas legais, fora colocada em xeque pelo Nazismo, visto que, através da lei, pessoas que não pertenciam à raça ariana (judeus, ciganos), homossexuais e comunistas foram considerados como não-cidadãos/ãs sendo, por isso, perseguidos, aprisionados e mortos.

Após a Segunda Guerra Mundial inicia-se o terceiro ciclo dos direitos humanos com a aprovação, em 10 de dezembro de 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), proclamando direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Nessa terceira geração de DH os titulares de direitos não são apenas os indivíduos, mas os grupos humanos (o povo, a nação, coletividades étnicas, minorias discriminadas), reconhecendo-se o direito de autodeterminação dos povos, bem como direitos relativos a interesses difusos, direitos das mulheres, dos negros, dos homossexuais, da terceira idade, das crianças, do consumidor, da natureza, enfim, direito ao pluralismo e às diferenças (PERUZZO, 2002).

Alguns autores e autoras afirmam que, na passagem dos anos de 1960 para os anos de 1970, surgiu uma nova realidade histórica, denominada



pós-modernidade. Movimentos sociais radicais nos Estados Unidos e em países da Europa ocidental – de estudantes, negros/as, mulheres, gays, ambientalista – ampliaram e diversificaram a agenda dos direitos humanos, fomentando a teorização acadêmica. Nos anos de 1980 e 1990, a crítica pós-estruturalista aponta a “crise do sujeito e das instituições modernas, decorrente do esgotamento e das insuficiências das ideias da Modernidade e das categorias do Iluminismo (o sujeito único, a razão, a totalidade, o progresso)” (FURLANI, 2005, p.219). O filósofo francês Michel Foucault reflete sobre a emergência da subjetividade de grupos sociais reprimidos durante toda a modernidade, os quais tiveram sua condição de cidadania sistematicamente negada, tendo sido excluídos do processo de universalização dos direitos humanos; mostra, ademais, as várias formas de relações de poder, submissão e desigualdade nas relações sociais que não estão necessariamente e sempre determinadas pela classe social.

Para saber mais:

Conforme Mondaini (2006), a obra de Michel Foucault (1926-1984), filósofo, historiador e teórico social francês, contribuiu para o desvelamento das formas pelas quais os discursos de loucos, prisioneiros, homossexuais eram interditados por um discurso racional-científico, fundado numa vontade de poder e imposto como o único capaz de representar a verdade.

Assim, no contexto pós-moderno contemporâneo, as lutas por direitos específicos de grupos subalternos – através dos chamados novos movimentos sociais – constituem a atual geração de direitos humanos. Essa especificação se deu em relação ao gênero, à sexualidade, às várias fases da vida e estados excepcionais da existência humana, como aponta Bobbio (1992). Surgem, por exemplo, a Declaração dos Direitos da Criança (1959), a Declaração sobre a Eliminação da Discriminação contra Mulher

(1967), seguida da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher– CEDAW (1979), a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental (1971) e a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994).

No Brasil, a partir da década de 1980, uma nova noção de cidadania se faz presente, ligada à experiência concreta dos movimentos sociais (de mulheres, homossexuais, negro, ambientalista, de trabalhadores/as sindicalizados/as e do campo, povos indígenas, moradores/as urbanos/as pobres) na luta por direitos (PAOLI, 1995). Isso se reflete na elaboração da Constituição Federal de 1988, que assegura a igualdade formal das mulheres.

Nossa Constituição afirma, entre outros objetivos fundamentais, o de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Título I, Dos Princípios Fundamentais, Art. 3º, IV.⁷)

Na década de 1990, denuncia-se o autoritarismo social, uma organização hierárquica e desigual do conjunto das relações sociais, baseada em critérios de classe, raça e gênero, que estabelece os lugares dos sujeitos na sociedade, promovendo formas de sociabilidade diferenciada e uma cultura de exclusão (DAGNINO, 1994).

Há, também, a preocupação, na atualidade, de se assinalar que igualdade não significa uniformidade, homogeneidade; o direito à igualdade pressupõe o direito à diferença, sem implicar desigualdade: pode-se ser diferente do outro. Em outros termos, temos o direito de sermos diferentes uns dos/as outros/as sem que nossas diferenças sejam tratadas de modo desigual.



2.2 Mulheres como sujeitos de direitos, movimento e teorização feministas

Os direitos civis, sociais e políticos conquistados pelo movimento feminista no século XX incluíram direitos formais para as mulheres (à educação, ao voto, ao trabalho, à propriedade e à reprodução voluntária) e liberdade nos costumes, da vestimenta ao prazer sexual.

Você sabia que...

O acesso à escola, inicialmente a uma escola e currículo distintos, se deu em alguns países, inclusive no Brasil (embora de forma restrita), antes do século XX, precedendo o direito ao voto?

O sociólogo espanhol Manuel Castells (1999, p.170-171) considera o feminismo o mais importante movimento social do último quartil do século XX, porque “remete às raízes da sociedade e ao âmago do nosso ser” ao desconstruir a estrutura familiar, as normas sexuais patriarcais e as identidades de gênero, trazendo “consequências fundamentais para toda a experiência humana, desde o poder político até a estrutura da personalidade.”

Como afirma Castells (1999), o movimento feminista é extremamente variado em seus discursos e práticas e é caracterizado pelo multiculturalismo, polifonia e globalidade (incluindo todos os grupos étnicos, classes sociais e nacionalidades), bem como por flexibilidade, persistência, continuidade e renovação notáveis. As diversas concepções de feminismo e tipos de movimentos feministas – liberal, radical, socialista, negro, lésbico, ecofeminismo, espiritualista, pragmático – convergem para uma luta comum expressa como “o esforço histórico, individual ou coletivo, formal ou informal, no sentido de redefinir o gênero feminino em oposição direta ao patriarcalismo” (CASTELLS, 1999, p.211).

Assim, segundo Castells (1999, p.237), “a tarefa fundamental do movimento, realizada por meio de lutas e discursos, é a de desconstruir a identidade feminina destituindo as instituições sociais da marca de gênero”. Conseqüentemente, os interesses e valores femininos já se transversalizaram em parte do mundo: “em todos os países da Europa, sem exceção, o feminismo está infiltrado nas instituições sociais e em uma infinidade de grupos, organizações e iniciativas que se alimentam reciprocamente” (p.221). Nos chamados países em desenvolvimento, encontra-se ainda limitado a uma elite de mulheres intelectuais e profissionais, embora seu impacto se amplie através da mídia. Na América Latina e no Brasil, o crescimento da participação feminina no mercado de trabalho e das organizações de base popular criadas e dirigidas por mulheres, no contexto dos movimentos sociais urbanos das décadas de 1970 e 1980, “transformaram a condição, organização e conscientização das mulheres... causando impacto nas políticas e instituições” (p.223). As lutas pela sobrevivência e pela dignidade propiciaram o empoderamento individual e coletivo das mulheres.

Empoderamento: “processo de mobilizações e práticas que objetivam promover e impulsionar grupos e comunidades na melhoria de suas condições de vida, aumentando sua autonomia”. Nessa direção, o “empoderamento não pode ser fornecido nem tampouco realizado para pessoas ou grupos, mas se realiza em processos em que esses empoderam a si mesmos” (KLEBA e WENDAUSEN, 2009, p.735)

Em nível individual, o empoderamento inclui a conscientização sobre a própria opressão e o desenvolvimento de habilidades: ganhar voz, mobilidade, presença pública. A consciência da discriminação de gênero facilita a mudança na autoimagem e nos sentimentos de inferioridade, nas crenças sobre direitos e capacidades, promovendo a autonomia individual.

Em nível coletivo, inclui a capacidade de organizar-se coletivamente e colocar demandas ao Estado. Implica, assim, tanto controle sobre a própria vida, definindo as próprias agendas de mudança social, quanto controle sobre as estruturas de poder para mudá-las em seu favor (LEÓN, 1997).



Nesse contexto, os estudos da mulher ou estudos feministas, a partir da década de 1970, vêm influenciando praticamente todas as disciplinas acadêmicas. A historiografia passou a recuperar a história das mulheres. Na sociologia, gênero, antes um campo de conhecimento marginal e de baixo prestígio, constitui atualmente o campo de pesquisa mais ativo da disciplina (CONNELL, 2009). Nas ciências políticas, o feminismo vem conquistando crescente respeito como uma escola distinta de pensamento político, ao lançar nova luz sobre os conceitos estabelecidos de poder, dominação e igualdade, e ao introduzir uma nova sensibilidade e linguagem na prática política, expressa pelas ideias de diferença, voz e conexão (HEYWOOD, 2000). Na filosofia da ciência a lente feminista reconhecidamente proporciona uma importante análise crítica da sociedade e cultura patriarcais, ao denunciar o sexismo da organização e dos paradigmas científicos, inclusive da lógica e da ética (FOUREZ, 1995). A epistemologia (teoria do conhecimento) feminista caracteriza-se pela integração entre teoria e prática, ao postular que o pessoal é político, e por uma perspectiva centrada na mulher, em oposição ao androcentrismo dominante; seu método é a conscientização, que articula teoria e realidade vivida (HUMM, 1989). Enfim, os estudos de gênero, que enfocam a construção cultural das noções de masculino e feminino, e as práticas sociais e assimetrias de poder decorrentes, têm influenciado os projetos de desenvolvimento social e econômico e as políticas públicas.

Você sabia...

... que sob pressão da opinião pública feminista, a Organização das Nações Unidas (ONU) organizou quatro conferências mundiais sobre a mulher, no espaço de 20 anos? Estas conferências resultaram em compromissos governamentais de políticas para as mulheres.

A 1ª Conferência Mundial de Mulheres foi realizada no México, em 1975, e inaugurou a Década da Mulher. Nela foram identificados três objetivos prioritários: igualdade, desenvolvimento e paz.

A 2ª Conferência Mundial de Mulheres foi realizada em Copenhague, Dinamarca, em 1980, e chamou atenção para o acesso à educação, a oportunidades de emprego e a serviços de saúde apropriados.

A 3ª Conferência Mundial de Mulheres, realizada em Nairóbi, Quênia, em 1985, declarou, pela primeira vez, que todos os problemas humanos eram também problemas das mulheres, tendo elas, portanto, direito legítimo de participar no processo de tomada de decisões e na gestão de todas as questões humanas.

Já no fim do século, a Plataforma de Ação da 4ª Conferência Mundial de Mulheres, realizada em Beijing, China, em 1995, identificou 12 áreas prioritárias para mudar a situação das mulheres no mundo inteiro, entre elas: a pobreza, a desigualdade no acesso a atividades produtivas, recursos e gerenciamento ambiental, as desigualdades e inadequações na educação e saúde, a desigualdade na participação no poder e nas mídias, e a violência⁸.

Apesar do notável avanço nos direitos das mulheres conquistados ao longo do século XX, ainda temos de enfrentar vários problemas sociais decorrentes da falta de equidade de gênero no século XXI. No evento de avaliação da Plataforma de Beijing, denominado Beijing + 5, realizado em junho de 2000, foram reconhecidos os persistentes problemas e desafios de erradicação da pobreza e das desigualdades de gênero, e de empoderamento e avanço no emprego das mulheres, destacando-se grupos específicos: idosas, jovens, refugiadas, indígenas, empreendedoras, migrantes, camponesas, com deficiência e chefes de família. Entre as novas e antigas metas, foram registradas problemáticas educacionais: superar a defasagem de gênero na educação primária e secundária até 2005, e



melhorar os níveis de alfabetização de mulheres adultas⁹. O evento de avaliação seguinte, denominado Beijing + 10, realizado em fevereiro/março de 2005, também em Nova York, reafirmou a Plataforma de Ação de Beijing e propôs a aceleração de sua implementação, inclusive com vistas a realizar os Objetivos do Milênio, entre os quais consta “a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres”¹⁰.

Para saber mais:

Em 2000, líderes mundiais assumiram o compromisso de alcançar Oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), que incluíam reduzir a pobreza extrema pela metade e promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres até 2015.

Em 2015, atualizando os ODM, foram apresentados os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que deverão orientar a construção e implementação de políticas públicas, bem como atividades de cooperação internacional em diversos países até 2030. Os ODS se configuram por meio de 17 objetivos e 169 metas que contemplam diversas temáticas, tais como saúde, educação, igualdade de gênero e redução das desigualdades¹¹.

As reflexões feministas avaliam que a luta pela mudança nas relações de gênero, embora iniciada pelas mulheres (o grupo dominado e oprimido), requer o engajamento dos homens como aliados, para avançar. Na revisão e avaliação do 20º ano da Declaração e da Plataforma de Ação de Beijing, a ONU Mulheres, entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres, lançou em 20 de setembro de 2014 o Movimento ElesPorElas (HeForShe), “um esforço global para envolver homens e meninos na remoção das barreiras sociais e culturais que impedem as mulheres de atingir seu potencial, e ajudar homens e mulheres a modelarem juntos uma nova sociedade”. Propõe, então, que

“o alcance da igualdade de gênero requer uma abordagem inclusiva, que reconheça o papel fundamental de homens e meninos como parceiros dos direitos das mulheres”, e os convoca “como parceiros igualitários na elaboração e implementação de uma visão comum da igualdade de gênero que beneficiará toda a humanidade”.¹²

A ONU Mulheres sintetiza assim esse chamado:

“Há um conjunto significativo de pesquisas que mostram como a igualdade de gênero, direitos e empoderamento das mulheres podem ter um efeito catalisador sobre o alcance da paz, desenvolvimento, direitos humanos e relações sólidas entre o meio ambiente e comunidades humanas. Tornou-se claro que uma mudança estratégica precisa ocorrer, com homens e meninos caminhando lado a lado com as mulheres, a fim de romper as barreiras que as impedem de atingir todo o seu potencial e contribuir para a comunidade global”.¹³

A meta do Movimento ElesporElas é garantir o compromisso de um bilhão de homens de apoiar a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres. Até setembro de 2015, o projeto-piloto “IMPACTO 10x10x10” reuniu representantes de três setores principais: governo, setor privado e o público jovem – 10 Chefes de Estado, 10 CEOs (altos executivos) e 10 Reitores de Universidades, visando iniciar a implementação da campanha para posterior reprodução (ampliação e replicação) em escala. O envolvimento das universidades pretende aproveitar a força de mudança da juventude e o papel crítico dessas instituições na construção de imagens e comportamentos de gênero, assim como o esforço de combate à desigualdade e à violência em seus campi.¹⁴

A Universidade de São Paulo (USP) foi uma das dez universidades mundiais escolhidas (e a única latino-americana) para fazer parte do movimento nessa etapa inicial, e lançou o Programa “USP Mulheres”. Espera-se que outras instituições de educação superior e escolas em geral venham aderir ao movimento.



2.3 Pessoas LGBTQI como sujeitos de direitos e os movimentos de gays, lésbicas, travestis e transexuais, queer e intersexuais

Os termos homossexual, gay, lésbica, travesti, transexual, queer e intersexual, assim como heterossexual, são denominações histórica e culturalmente situadas. O surgimento do termo homossexual, em 1869, é anterior ao surgimento do termo heterossexual, em 1901, definindo uma nova categoria identitária: não mais simplesmente alguém praticante de um “vício sexual” ou pecado, de acordo com a conotação moral-religiosa da época, mas alguém “doente”, segundo o discurso médico, ou “pervertido”, segundo o discurso psicanalítico, graças a seu desejo por pessoa do mesmo sexo. Marca-se, assim, o disciplinamento normativo e normalizador do que veio a ser a heterossexualidade, definida em relação ao sexo procriativo homem-mulher” (CARVALHO, ANDRADE e JUNQUEIRA, 2009).

Cabe lembrar que a sodomia (homossexualidade) era crime, punido com a pena de morte pela Santa Inquisição e por autoridades governamentais, o que ainda vem ocorrendo, contemporaneamente, em Estados Teocráticos.

O termo gay (em inglês, contente) surge a partir da década de 1970, inicialmente em algumas metrópoles norte-americanas, como tentativa dos movimentos de gays e lésbicas de retirar a carga simbólica negativa que a cultura heterossexista conferia à homossexualidade. Constituiu uma identidade política, no contexto das recentes políticas de identidade, em contraposição à heteronormatividade. Os gays são um grupo heterogêneo, com diferenças de classe, raça, etnia, idade, expressão de gênero, cultura etc. Inclusive, há homens e mulheres que se relacionam sexual e afetivamente com pessoas do mesmo sexo, que não se identificam como gays, lésbicas ou homossexuais: são denominados, respectivamente,

“homens que fazem sexo com homens” (HSH) e “mulheres que fazem sexo com mulheres (MSM)”, e, pressionados pela heterossexualidade compulsória, podem até mesmo manifestar comportamento homofóbico.

Em geral, as lésbicas não sofreram perseguição aberta como os homens homossexuais e, pelo menos no Brasil, a identidade lésbica tem tido menor visibilidade e dimensão política. Segundo Adrienne Rich (1980), a experiência lésbica tem uma especificidade: é uma experiência de mulher na ordem androcêntrica. Isso significa que, além de serem consideradas inferiores, como mulheres, as lésbicas fogem à ordem heterossexual, segundo a qual toda mulher deve desejar um homem. Assim, a autora contrapõe a mulher-identificada-com-mulher (solidária às mulheres) à mulher-identificada-com-homem (competitiva, fofoqueira e cruel), ressaltando que as lésbicas não são atraídas por e para os homens como parceiros sexuais e locus de poder e autoridade.

Mais recentemente, tem-se utilizado termos como indivíduos homoeróticos, homoafetivos, no intuito de enfatizar os aspectos eróticos e emocionais das relações, ou, ainda, queer (“estranho”, em inglês), denominação assumida por um movimento com teorização própria: o movimento e a teoria queer.

De acordo, com Louro (2004), a teoria queer, surgida na década de 1990, a partir das ideias de Michel Foucault, Eve Sedgwick, Judith Butler e Jacques Derrida, entre outros/as, ao contestar a naturalização ou essencialização de qualquer noção de identidade se configura como movimento pós-identitário. Denuncia que o discurso de atribuição identitária posiciona, julga e regula os sujeitos, e propõe a desconstrução das identidades sexuais via discurso. Considerando que as pessoas apresentam múltiplas identidades e o potencial para a variabilidade do desejo sexual, critica as categorias tradicionais de orientação sexual (hetero, homo ou bissexual) e enuncia que o que existe são práticas sexuais de sujeitos sem identidades fixas. Constitui, assim, uma perspectiva problematizadora das políticas de identidade, que articularam as lutas de



grupos oprimidos como negros, mulheres, gays e lésbicas, e que usaram a “afirmação de suas identidades como um importante instrumento para a criação e o fortalecimento do senso de pertencimento a uma comunidade discriminada e para a reivindicação de seus direitos” (CARVALHO, ANDRADE e JUNQUEIRA, 2009, p.44). A teoria queer, por sua vez, tem sido criticada, pela sua ênfase excessiva nos discursos e desinteresse nos movimentos sociais.

Os estudos baseados na teoria queer focalizam os sujeitos que transgridem ou negam as fronteiras de gênero. As pessoas transgênero são aquelas cujas identidades de gênero são construídas em conflito com a sequência sexo-gênero-sexualidade, definida pela heteronormatividade, incluindo travestis, transexuais, intersexos, andróginos, transformistas etc. e uma variada série de expressões identitárias referentes ao percurso de migração de um gênero para outro.

Para saber mais...

A intersexualidade é também conhecida na linguagem biomédica pelos termos “genitália ambígua”, “genitália incompletamente formada” ou “estados intersexuais”. Essas “definições se referem, de forma geral, a corpos de crianças nascidas com a genitália externa e/ou interna nem claramente feminina, nem claramente masculina” (MACHADO, 2005, p.252).

As crianças intersexo (conhecidas popularmente como “hermafroditas”) eram submetidas a cirurgias “corretoras” logo após o nascimento para se tornarem homem ou mulher – seus pais/mães eram/são pressionados para autorizarem tais cirurgias.

Já as pessoas transgênero têm de lutar pelo direito de realizarem cirurgias de mudança de sexo (CARVALHO, ANDRADE e JUNQUEIRA, 2009).



O reconhecimento da transgeneridade é um passo importante para assegurar o direito à autodeterminação de gênero, que deve ser um direito de todas as pessoas, garantindo-se inclusive o direito à mudança de nome no registro civil (CARVALHO, ANDRADE e JUNQUEIRA, 2009).

As pessoas transexuais, que nem sempre alteram cirurgicamente a anatomia sexual, reivindicam o reconhecimento social e jurídico de uma nova identidade de sexo e de gênero, diferente daquela que lhe foi atribuída no nascimento (BENTO, 2008). Homens transexuais são chamados de transexuais masculinos (em inglês, FTM – “female to male”) e mulheres transexuais são chamadas de transexuais femininas (em inglês, MTF – “male to female”).

As pessoas travestis assumem uma identidade de gênero oposta àquela que as normas de gênero definem como correspondente ao seu sexo biológico. Existem os travestis, com identidade de gênero masculina, e as travestis, com identidade de gênero feminina. São muito raros em nossa sociedade os travestis, pois costumam ser percebidos e acolhidos, por exemplo, como mulheres lésbicas masculinizadas. Muitas travestis (mas nem todas) modificam seus corpos por meio de hormonioterapias, aplicações de silicone e/ou cirurgias plásticas. A escola deve assegurar às pessoas travestis o direito de terem seus nomes sociais nos registros de frequência e demais documentos da instituição, bem como de terem acesso a todas as atividades e equipamentos escolares, como os banheiros, de acordo com suas identidades de gênero (CARVALHO, ANDRADE e JUNQUEIRA, 2009).

O reconhecimento político da diversidade sexual e de gênero é um fenômeno recente, precedido pelas lutas dos vários grupos LGBTQI. O Movimento de Defesa dos Direitos dos Homossexuais surgiu na Europa e Estados Unidos, nas últimas décadas do século XX, tendo como principal bandeira a descriminalização da homossexualidade e o reconhecimento dos direitos civis dos homossexuais. “Durante o Nazismo, mais de 300 mil homossexuais (marcados com um triângulo rosa) foram presos nos campos de concentração, e só depois da Segunda Guerra Mundial é que o Movimento Homossexual começou a se estruturar”¹⁵.



A Segunda Guerra Mundial, portanto, marca o início do movimento homossexual, não apenas decorrente da solidariedade aos perseguidos pelos nazistas, mas como expressão das vivências no “limiar da morte e do sofrimento” que, compartilhadas com companheiros do mesmo sexo, fizeram muitos descobrirem ou elegerem sua homossexualidade. Contudo, embora uma cultura gay comece a se esboçar a partir do final da década de 1940, ainda que circunscrita a ambientes fechados, como bares, só em fins da década de 1960 é que começa a ser transposta para as ruas (CASTELLS, 1999, p. 250).

A data que marca o início do moderno movimento gay mundial é 28 de junho de 1969, quando no Bar Stonewall, em New York, os homossexuais se rebelaram contra a perseguição policial, travando uma batalha de dias seguidos, sendo apoiados pela comunidade local. Depois dessa batalha entre polícia e gays, o prefeito decidiu acabar com a violência policial.¹⁶ A partir de então, esta data é comemorada como Dia Internacional do Orgulho Gay e Lésbico, com passeatas em várias cidades.¹⁷

No Brasil, os movimentos homossexuais só começaram a ganhar visibilidade no início dos anos de 1980, na efervescência dos novos movimentos sociais surgidos na transição democrática, embora tenham sofrido um refluxo logo em seguida em razão do advento da Aids que, além de aprofundar o estigma contra os homossexuais, deslocou muitos grupos para a luta por uma resposta política e social à doença, diante da omissão inicial do Estado brasileiro. Na década de 1990, o movimento retoma o seu crescimento na luta pela garantia da plena cidadania. Hoje existem centenas de grupos de homossexuais atuando na promoção de direitos de gays, lésbicas, transexuais e travestis (RIBEIRO, SOARES e FERNANDES, 2009, p.192).

Apesar do avanço do movimento homossexual no que se refere à conquista de direitos, e do tema sexualidade ser cada vez mais discutido nos encontros internacionais da ONU, especialmente no que diz respeito à violência ou escravidão sexual, ainda não se conquistou a plena

legitimidade de suas demandas perante os organismos internacionais. Um exemplo disso foi a luta, sem êxito, na Conferência Mundial sobre a Mulher, em Pequim, em 1995, “para incluir a não-discriminação por ‘orientação sexual’ como plataforma de Ação (Seção de Direitos Humanos)” (FURLANI, 2009, p.306).

Você sabia...

... que em 2007, um grupo de estudiosos em Direitos Humanos, reunidos em Yogyakarta, na Indonésia, construiu o documento Princípios de Yogyakarta sobre a aplicação da legislação de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero?

Os Princípios de Yogyakarta tratam de maneira abrangente e coerente da obrigação dos Estados de respeitarem, protegerem e realizarem os direitos humanos de todas as pessoas independentemente de orientação sexual ou identidade de gênero.

Desde então, tais princípios têm influenciado atores sociais de Estados, Nações Unidas e sociedade civil, e os esforços de advocacia/militância no campo jurídico (O’FLAHERTY e FISHER, 2008). É a iniciativa internacional mais recente de ampliação dos direitos humanos de pessoas LGBTQI.

... que há diversas siglas para se referir às pessoas lésbicas, gays, travestis, transexuais, transgêneros, intersexuais, queer?

Segundo o Grupo GEMIS – Gênero, Mídia e Sexualidade, “internacionalmente, a sigla mais utilizada é LGBTI, que engloba as pessoas intersexo. Órgãos como a ONU e a Anistia Internacional elegeram esta denominação com um padrão para falar desta parcela da população.

Nos movimentos sociais, uma denominação que vem ganhando força é LGBTQ ou LGBTQI – incluindo, além da orientação sexual e da diversidade de gênero, a perspectiva teórica e política dos Estudos Queer”.¹⁸

Aqui optamos pela sigla LGBTQI por consideramos que ela é mais incluyente do que as demais.

3 - EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL



A Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas, de 1948, afirma em seu Artigo XXVI que “todo ser humano tem direito à educação [...] orientada no sentido [...] do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais [...] e] da manutenção da paz”¹⁹. Aqui já está indicada a educação em direitos humanos, enfatizada pela Declaração e Programa de Ação da II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993, dos quais o Brasil é signatário.²⁰

Todavia, o aprendizado e a prática dos direitos humanos, em particular a inclusão de mulheres e pessoas LGBTQI como sujeitos de direitos, vêm percorrendo um longo caminho, que passa pelas lutas sociais, legislação e políticas públicas, até se efetivar nas práticas sociais em geral e nas práticas escolares em particular, lembrando-se que as práticas escolares são laboratório das práticas sociais. Vejamos, a seguir, alguns marcos desse caminho.

3.1 Conquistas recentes no Brasil, nos campos social e educacional

A Declaração e Programa de Ação de Viena, 1993, também instaram a igualdade de condição e os direitos humanos das mulheres e das meninas, sua plena participação como agentes e beneficiárias do desenvolvimento e seu acesso a cargos decisórios, a erradicação de todas as formas de discriminação contra a mulher, tanto abertas quanto veladas, e a eliminação de todas as formas de violência contra as mulheres na vida pública e privada, acolhendo a Conferência Mundial sobre a Mulher, que se realizaria em 1995, em Beijing.²¹

Em 1994, a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, denominada Convenção de Belém do Pará, realizada pela Secretaria Geral da Organização dos Estados Americanos (OEA) e Secretariado das Nações Unidas, declarou, em seu Artigo 6º: “o direito de toda mulher a ser livre de violência abrange, entre outros, ... o direito da mulher a ser valorizada e educada livre de padrões estereotipados de comportamento e costumes sociais e culturais baseados em conceitos de inferioridade ou subordinação”. Já no Artigo 8, os Estados Partes se comprometeram a adotar programas destinados a “promover o conhecimento e a observância do direito da mulher a uma vida livre de violência e o direito da mulher a que se respeitem e protejam seus direitos humanos”; bem como a “modificar os padrões sociais e culturais de conduta de homens e mulheres”, através da educação formal e não formal, com a finalidade de “combater preconceitos e costumes e todas as outras práticas baseadas na premissa da inferioridade ou superioridade de qualquer dos gêneros ou nos papéis estereotipados para o homem e a mulher, que legitimem ou exacerbem a violência contra a mulher”.²²

Discriminação de gênero e violência contra as mulheres são partes de um binômio que se alimenta reciprocamente. Essa realidade, reconhecida pela ONU e pela OEA, já havia resultado, em 1979, na Convenção pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher-CEDAW, em vigor no Brasil desde 1984, antes da Convenção de Belém do Pará, por sua vez em vigor no Brasil desde



1995. Em ambas se busca promover a igualdade entre homens e mulheres com base na eliminação e erradicação de todas as formas de violência e discriminação que têm como base as diferenças de sexo e gênero (LIBARDONI, 2002).

O Comitê da CEDAW acrescenta na recomendação geral que a discriminação contra a mulher inclui a violência baseada no sexo. Na Convenção de Belém do Pará, no Artigo 1º, a violência contra a mulher é definida como “qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher tanto na esfera pública como na esfera privada”; e no Artigo 6º se acrescenta que “o direito de toda mulher a viver livre de violência abrange o direito de ser livre de toda forma de discriminação.”²³

As Convenções Internacionais ampliam a cidadania das mulheres no sentido de imporem responsabilidades aos países signatários no cumprimento das determinações estabelecidas. Discriminações e violências contra as mulheres são violações a essas Convenções podendo gerar responsabilização do Estado perante os tribunais e órgãos internacionais de Direitos Humanos. Exemplar, no Brasil, foi o caso da bioquímica Maria da Penha que, em 1983, foi vítima de dupla tentativa de homicídio por seu então marido, que resultou em paraplegia. Em 1998, mais de 15 anos após o crime, e apesar de duas condenações pelo Tribunal do Júri do Ceará, ainda não havia decisão definitiva no processo e o agressor permanecia em liberdade, razão pela qual, organizações feministas junto com a própria Maria da Penha enviaram o caso à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA.

Diante das irregularidades no processo, a Comissão determinou a violação pelo Estado brasileiro das normas internacionais de direitos humanos, em especial da Convenção Americana sobre Direitos Humanos e da Convenção de Belém do Pará. Além disso, assinalou que aquele não era um fato isolado, pois sistematicamente havia negação de acesso à Justiça para mulheres vítimas de violência doméstica e impunidade para os agressores no país. Em 2001, a Comissão Interamericana declarou o Estado brasileiro responsável por omissão e negligência, somadas à tolerância em relação à violência doméstica contra mulheres. Mesmo

assim, foram necessárias novas intervenções da Comissão Interamericana para que o processo criminal fosse concluído no âmbito nacional, para que o agressor fosse finalmente preso, e para que o Estado desse continuidade ao cumprimento das recomendações (INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO).²⁴ Finalmente, foi promulgada em 7 de agosto de 2006 a Lei 11.340, denominada Lei Maria da Penha, que “cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher” (BRASIL, 2006).

Em consonância com as Conferências Internacionais, o Governo Brasileiro convocou em 2004 a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (ICNPM). Seu processo de construção foi elogiado pelo movimento de mulheres, em todo país, em razão de seu caráter inclusivo e democrático, que resultou na participação direta de mais de 120 mil pessoas nas plenárias municipais, regionais, estaduais e nacional. Cerca de dois mil municípios realizaram plenárias e todos os estados fizeram conferências. Cerca de 1.800 delegadas participaram da Conferência Nacional (BRASIL, 2004).

As propostas aprovadas na I CNPM foram a base sobre a qual o governo brasileiro elaborou o Plano Nacional de Políticas para Mulheres (PNPM). Nele o governo se comprometeu a “combater todas as formas de discriminação contra a mulher” e elegeu oito pontos fundamentais, sendo o primeiro a “igualdade e respeito à diversidade – mulheres e homens são iguais em seus direitos”, explicitando-se que “a promoção da igualdade implica no respeito à diversidade cultural, étnica, racial, inserção social, situação econômica e regional, assim como os diferentes momentos da vida das mulheres” (BRASIL, 2004, p.7).

No I PNPM o governo assumiu, entre outros, os seguintes objetivos: cumprimento dos tratados, acordos e convenções internacionais firmados e ratificados pelo Governo Brasileiro, relativos aos direitos humanos das mulheres; implementação de políticas que incidam na divisão social e sexual do trabalho; a construção social de valores, por meio da educação, que enfatizem a importância do trabalho historicamente realizado pelas mulheres; a inclusão das questões de gênero, raça e etnia nos currículos escolares (BRASIL, 2004, p.10).



Com base no princípio orientador da equidade, entendida como “tratar desigualmente os desiguais, buscando-se a justiça social [...] através de ações específicas e afirmativas voltadas aos grupos historicamente discriminados” (BRASIL, 2004, p.32-33), o I PNPM abrangeu a educação formal, informal e profissional/continuada. Assim, entre outras diretrizes, estabeleceu: “garantir a inclusão das questões de gênero, raça e etnia nos currículos, reconhecer e buscar formas de alterar as práticas educativas, a produção de conhecimento, a educação formal, a cultura e a comunicação discriminatórias” (p. 34); e “formar e capacitar servidores(as) públicos(as) em gênero, raça, etnia e direitos humanos, de forma a garantir a implementação de políticas públicas voltadas para a igualdade” (p.35).

No Capítulo 2, sobre educação inclusiva e não-sexista, destacam-se entre os objetivos do I PNPM: “incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal”; e “combater os estereótipos de gênero, raça e etnia na cultura e comunicação”, bem como no sistema educacional. Entre as prioridades elencadas encontram-se: “promover ações no processo educacional para a equidade de gênero, raça, etnia e orientação sexual”, destacando-se a inclusão destas temáticas no ensino superior e na formação inicial e continuada de educadores/as (inclusive notocante à prevenção da violência de gênero, como estabelecido no Capítulo 4), a atenção ao livro didático e demais materiais pedagógicos, e o acompanhamento e avaliação dos programas educacionais com vistas à garantia da equidade (BRASIL, 2004, p.56).

O II Plano Nacional de Políticas para Mulheres (BRASIL, 2008), resultante das Conferências Municipais e Estaduais que elegeram 2.700 delegadas à II Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (II CNPM), realizada em agosto de 2007, estabeleceu como eixo prioritário: “educação inclusiva, não-sexista, não-racista, não-homofóbica e não-lesbofóbica”. Entre seus objetivos gerais está “contribuir para a redução da desigualdade de gênero e para o enfrentamento do preconceito e da discriminação de gênero, étnico-racial, religiosa, geracional, por orientação sexual e

identidade de gênero, por meio da formação de gestores/as, profissionais da educação e estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino”²⁵. Entre os objetivos específicos, além de “contribuir para a redução da violência de gênero”, destacam-se, entre outros: eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de conteúdos de educação para a equidade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica.

As prioridades do II PNPM incluem ainda “a formação inicial e continuada de gestores/as, profissionais da educação e estudantes para a equidade de gênero, raça/etnia e o reconhecimento das diversidades”, assim como “a produção e difusão de conhecimentos sobre gênero, identidade de gênero, orientação sexual e raça/etnia em todos os níveis de ensino”, e “a formação das mulheres (jovens e adultas) para o trabalho, visando reduzir a desigualdade de gênero nas carreiras e profissões”²⁶.

Entre os dias 12 e 15 de dezembro de 2011 foi realizada, em Brasília, a III Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres que, por sua vez, deu origem ao III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Cabe indicar que o III PNPM, publicado em 2013, foi produzido na gestão da primeira mulher a presidir o nosso país: a Presidenta Dilma Rousseff. Nessa direção, no texto de apresentação do III PNPM, a então Ministra da Secretaria de Políticas para Mulheres, Eleonora Menicucci, afirma que essa gestão “tem insistentemente reafirmado a prioridade da equidade de gênero em seu governo” (BRASIL, 2013, p.7). Segundo o próprio texto do III PNPM, ele “contribui para o fortalecimento e a institucionalização da Política Nacional para as Mulheres aprovada a partir de 2004, e referendada em 2007 e em 2011, pelas respectivas conferências” (p.9).

O III PNPM reafirma os princípios já apresentados nos planos anteriores, quais sejam: autonomia das mulheres em todas as dimensões da vida; busca da igualdade efetiva entre mulheres e homens, em todos os âmbitos; respeito à diversidade e combate a todas as formas de discriminação; caráter laico do Estado; universalidade dos serviços



e benefícios ofertados pelo Estado; participação ativa das mulheres em todas as fases das políticas públicas; e transversalidade como princípio orientador de todas as políticas públicas (BRASIL, 2013, p.9-10).

O Capítulo 2 do III PNPM, intitulado “Educação para Igualdade e Cidadania” afirma que, apesar de, no Brasil, desde 2004, os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres abordarem a educação como um eixo central para a promoção da equidade de gênero, esta ainda não foi devidamente incorporada no âmbito da educação brasileira. Há “paridade nas matrículas em quase todos os níveis de ensino”, todavia, “a desigualdade de gênero foi reduzida no acesso e no processo educacional, mas permanecem diferenças nos conteúdos educacionais e nos cursos e nas carreiras acessados por mulheres e homens” (BRASIL, 2013, p.22).

De acordo com o Instituto Avante Brasil, as mortes de mulheres por meios violentos no país cresceram 22,5% entre 2002 e 2012. Nesse ano registraram-se 393 mortes por mês, 13 por dia, mais de uma morte a cada duas horas; 68,8% dos homicídios ocorreram dentro de casa, praticados por maridos, ex-maridos, namorados ou ex-namorados, metade por armas de fogo e um terço por objetos perfuro-cortantes; 52% das vítimas tinham entre 20 e 39 anos e 62% eram negras; 49% tinham escolaridade entre 4 e 11 anos. Na Paraíba foram assassinadas 6,9 mulheres por 100 mil habitantes.²⁷

Para enfrentar situações de violência como essas, entrou em vigor, em 9 de março de 2015, a Lei 13.104/15, que alterou o Código Penal brasileiro para incluir mais uma modalidade de homicídio qualificado, o feminicídio, praticado contra a mulher por “razões da condição de sexo feminino” (§ 2º-A). Ou seja, a mulher é assassinada justamente pelo fato de ser mulher, em dois contextos: violência doméstica e familiar; menosprezo ou discriminação pela condição de mulher. Os homicídios qualificados têm pena de 12 a 30 anos, enquanto os homicídios simples têm pena de 6 a 12 anos.



A lei acrescentou ainda o § 7º ao art. 121 do Código Penal, estabelecendo agravantes para aumento da pena se o feminicídio for praticado: 1) durante a gravidez ou nos 3 meses posteriores ao parto; 2) contra pessoa menor de 14 anos, maior de 60 anos ou com deficiência; 3) na presença de ascendente ou descendente da vítima.

Finalmente, a lei também alterou o art. 1º da Lei 8072/90 (Lei de crimes hediondos) para nele incluir o feminicídio. Crimes hediondos são aqueles considerados de extrema gravidade e que, por isso, recebem um tratamento mais severo: são inafiançáveis e não podem ter a pena reduzida.

No campo dos direitos de pessoas LGBTQI, os avanços têm sido ainda mais recentes. Em 2004, o Governo Brasileiro instituiu o Programa Brasil sem Homofobia para o “combate à violência e à discriminação contra gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais e de promoção da cidadania homossexual”, que inclui entre suas ações o “Direito à Educação” com foco na promoção de “valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual” (CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO, 2004). Por meio dele, os governos federal, estaduais e municipais se comprometeram a desenvolver ações de promoção do reconhecimento da diversidade sexual, e de enfrentamento à discriminação por orientação sexual e por identidade de gênero em diversas áreas, como educação, saúde, justiça, cultura, trabalho, juventude etc.

Em maio de 2008, foi realizada a I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (GLBT). Um dos principais encaminhamentos desta conferência foi a mudança na sigla GLBT pela sigla LGBTQI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais). A mudança não foi apenas terminológica, uma vez que objetivou visibilizar as lésbicas



no contexto da diversidade sexual; além disso, também visou aproximar a sigla utilizada no Brasil daquela reconhecida mundialmente.²⁸ Como resultado desta primeira conferência, em maio de 2009 foi lançado o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (PNPCDH de LGBT), composto por 51 diretrizes que devem ser transformadas em políticas de Estado. Entre elas estão: o “combate à homofobia institucional”; “a inserção da temática LGBT no sistema de educação básica e superior, sob abordagem que promova o respeito e o reconhecimento da diversidade da orientação sexual e identidade de gênero”; a “legalização do direito de adoção dos casais que vivem em parceria homoafetiva” (BRASIL, 2009, p.15-16). Uma ação importante para o currículo escolar, incluída neste I PNPCDH de LGBT, é a inserção nos livros didáticos dos novos modelos de famílias homoafetivas – compostas por lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais – com ênfase nos recortes de raça/etnia, orientação sexual e identidade de gênero (p.28).

Entre 15 e 18 de dezembro de 2011, foi realizada a II Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, precedida por conferências estaduais e municipais. Esta segunda conferência teve como tema: “Por um país livre da pobreza e da discriminação, promovendo a cidadania de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais” e aprovou diretrizes que apontam para a pluralidade da população LGBT (de classe, raça/etnia, idade/geração etc.) e a necessidade de políticas diversificadas para esta população.

No campo específico da política educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, ao estabelecer que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB, Título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Art. 2º)²⁹, não faz menção às

desigualdades de sexo e gênero. A problemática das relações de gênero só vai aparecer explicitamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1998, como um bloco de conteúdo do Tema Transversal Orientação Sexual. Nele lê-se que “a construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade, e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino” (BRASIL, 1998, p.296).

Os PCN afirmam o princípio da equidade (construção da igualdade com atenção às diferenças) e oferecem sugestões de abordagem das relações de gênero no contexto das disciplinas e áreas de estudo do currículo; de crítica ao material didático quanto às mensagens preconceituosas e estereótipos ligados ao gênero; e de trabalho com as relações de gênero nas diversas situações do convívio escolar, nas relações entre professor/a e alunos/as na sala de aula, nos grupos de estudo e no recreio.

O Plano Nacional de Educação, lançado em 2001, destaca, nos objetivos e metas do ensino fundamental, a avaliação do livro didático quanto à “adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio” (BRASIL, 2001, p. 25); nos objetivos e metas da educação superior e na formação dos professores, a inclusão da abordagem de gênero, entre outros temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, “nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes” e “nos programas de formação” (p. 44, 78); na gestão e na avaliação do plano, a inclusão de indicadores de gênero nos levantamentos estatísticos e no censo escolar, com vistas à formulação de políticas de gênero (p. 46, 97).

Desde dezembro de 2014, entrou em vigor o atual Plano Nacional de Educação 2014-2024, Lei 15.005 de 25 de junho de 2014. Nesse PNE foram excluídas as questões de gênero e orientação sexual, demarcando um retrocesso em relação ao plano anterior. Baseados no argumento da “ideologia de gênero”, grupos religiosos, além de deputadas e deputados



conservadoras/es, pressionaram o Congresso Nacional para que o texto original do PNE – que versava sobre a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual, e na garantia de acessibilidade” – não fosse aprovado, o que aconteceu. Esse texto foi substituído por diretrizes mais genéricas, quais sejam: no Art. 2º, incisos “III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”; e “X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade, à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014, p.1).

Você sabia...

...que o termo “ideologia de gênero” não é utilizado no âmbito dos estudos de gênero?

Segundo Jimena Furlani, esse termo não está presente no contexto das Teorias de Gênero. Foi criado/inventado, recentemente, no interior de alguns discursos religiosos. Trata-se de uma interpretação, equivocada e confusa, que não reflete o entendimento de “gênero” presente na educação e na escolarização brasileiras, nas práticas docentes e/ou nos cursos de formação inicial e continuada de professoras/as (FURLANI, 2015).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003 em sua primeira versão, reconhecia que “educar em direitos humanos é fomentar processos de educação formal e não-formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas (BRASIL, 2003, p.7).

Já na versão de 2006, nas linhas gerais de ação, o PNEDH propõe “promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente

aqueles da área de educação e de educadores/as sociais em direitos humanos (BRASIL, 2007, p. 29). Nas ações programáticas para educação básica afirma a importância da “inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outras, 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” (p. 33); e “de princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos” (p.35).

Entre as ações programáticas para a educação superior, o PNEDH destaca: “implementar programas e projetos de formação e capacitação sobre educação em direitos humanos para gestores/as, professores/as, servidores/as, corpo docente das IES e membros da comunidade local” (p. 40); e “desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa” (BRASIL, 2007, p.41).

Em 30 de maio de 2012, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução nº 1 que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. A Educação em Direitos Humanos, no âmbito desta resolução, fundamenta-se nos seguintes princípios: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental. Apesar de não apresentar expressamente princípios



específicos no âmbito das questões de gênero e diversidade sexual, estas diretrizes podem ser utilizadas para fundamentar o trabalho com elas nas escolas, uma vez que estão calcadas na “igualdade de direitos” e na “valorização das diferenças e das diversidades”.

Como se vê, nestas breves anotações, dispomos de um rico e detalhado arcabouço normativo em prol da inclusão da diversidade sexual e de gênero na educação brasileira, em todos os níveis.

3.2 Inclusão na formação docente e na escola

As proposições contidas nesses marcos legais e políticos, no sentido de inclusão de novos sujeitos de direitos, expressam novas visões, sentimentos e valores e requerem novas relações e práticas sociais; implicam, assim, mudança cultural, o que não se dá sem a re-educação das gerações adultas (educação ao longo da vida) concomitantemente à educação das novas gerações.

Todavia, como a mídia noticia no dia a dia, persistem práticas conservadoras, antidemocráticas e violentas na sociedade brasileira. Com base na nossa experiência, como formadoras/es de professoras e professores, podemos afirmar que as relações escolares, grosso modo, continuam reproduzindo a cultura androcêntrica e sexista, heteronormativa e homo/lesbo/transfóbica. As relações de gênero permanecem invisíveis na organização escolar, na prática curricular e pedagógica. Conseqüentemente, as trajetórias escolares de meninos e meninas, homens e mulheres são qualitativamente desiguais, com reflexos no seu desenvolvimento pessoal, participação social e política, empregabilidade e qualidade de vida (BRABO, 2009; CARVALHO, 2009).

Isso é perceptível desde a educação infantil, onde meninos e meninas estão frequentemente separados nos espaços e atividades escolares (ver CARVALHO, 2008). Ainda se encontram filas por sexo em algumas escolas! – um reflexo do tempo em que as escolas não eram mistas.

E na educação superior a organização gendrada de campos de conhecimento, disciplinas, cursos e carreiras praticamente não é questionada.

É importante destacar que, a despeito das meninas e mulheres brasileiras, desde o final da década de 1990, serem a maioria dos estudantes matriculados e graduados em todos os níveis de ensino, ainda persiste a sexualização ou gendramento das carreiras no nível superior (CARVALHO, 2006). As mulheres são maioria em cursos ligados ao cuidado, como Enfermagem, Serviço Social, Nutrição e Pedagogia e minoria nos cursos de Engenharia, Física, Matemática e Computação, por exemplo. Elas também predominam em todas as Licenciaturas – por conseguinte, são a maioria dos docentes na educação básica, e a quase totalidade na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, embora tenha se ampliado o acesso das mulheres à educação formal, a inserção em cursos superiores e carreiras gendradas reproduz a divisão sexual e de gênero do trabalho, e as diferenças salariais entre homens e mulheres, pois os cursos masculinos são os mais valorizados no mercado de trabalho. Assim, a visibilidade das mulheres na escola, na universidade e no mercado de trabalho tende a obscurecer os efeitos do sexismo e do androcentrismo do sistema educacional e da organização social.

Nelly Stromquist (2006, p. 369-370) afirma que as políticas educativas estatais têm se limitado à igualdade de oportunidades como acesso à



educação primária, às vezes com foco em grupos vulneráveis, reduzindo gênero a sexo e confundindo igualdade e equidade. Na América Latina, em particular, os governos têm assumido a posição de que gênero não é um problema da educação. Assim, o currículo e a experiência escolar de meninos e meninas permanecem intocados.

Por outro lado, onde existem políticas de educação não sexista e equidade de gênero há poucos estudos sobre a efetividade dessas políticas. É o caso dos Temas Transversais Orientação Sexual e Pluralidade Cultural dos PCN, lançados em 1998, no Brasil. Pouco se sabe sobre a efetividade dessas diretrizes curriculares e sobre possíveis mudanças na prática pedagógica, como afirmam Vianna e Unbehau (2006).

Também podemos constatar, com base na nossa experiência profissional, que a nossa cultura escolar é marcadamente homofóbica, lesbofóbica e transfóbica. Estudantes gays, transexuais e travestis, especialmente, são fortemente discriminados e alvos de bullying e violência física no cotidiano escolar, o que acarreta abandono da escola, conforme relatos de alunas-estagiárias de Pedagogia e de professoras (CARVALHO e ANDRADE, 2008). Por outro lado, homens não são professores de crianças, não apenas porque os salários não são atraentes, mas porque existe forte preconceito contra sua proximidade física das crianças, sejam eles heterossexuais ou homossexuais.

O conceito de gênero ainda não foi devidamente incluído no pensamento educacional no Brasil, nem se transversalizou na educação superior (formação profissional), nem na formação docente inicial (cursos de Pedagogia e formação de professores/as, nem na escola (na prática pedagógica e curricular, e na formação docente continuada), apesar do direcionamento das políticas públicas recentes.

Você sabia...

... que a iniciativa de maior alcance, visando introduzir essas temáticas na escola, é o curso de formação docente continuada “Gênero e Diversidade na Escola”, que tem excelente material elaborado pelo CLAM/IMS/UERJ? (Ver CENTRO LATINO-AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS, 2009a e 2009b).

O curso é oferecido, através do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por várias universidades públicas.

Para isso contribuem as deficiências do sistema educacional e insuficiências de recursos humanos (pois os PCN já introduziram a temática em 1998), mas também as noções de criação natural arraigadas no senso comum, de origem religiosa, e a ignorância específica sobre a história das mulheres e do movimento feminista, bem como a história dos movimentos LGBTQI. Os estudos feministas e de gênero, e os estudos gays e lésbicos tampouco são conhecidos amplamente.

Para saber mais...

A literatura mais extensa sobre gênero está em língua inglesa. Lentamente essa literatura foi chegando ao Brasil (mas há pouquíssimas traduções) graças ao esforço de algumas pioneiras, destacando-se Guacira Lopes Louro, no campo educacional.

Seu livro *Gênero, Sexualidade e Educação: uma abordagem pós-estruturalista*, publicado originalmente em 1997, continua atual e constitui uma leitura imprescindível para educadoras e educadores de todos os níveis de ensino (Ver LOURO, 1997).



Gênero é um conceito inter/multi/transdisciplinar, complexo e de difícil compreensão. É importante ressaltar que tanto é pouco estudado no campo educacional, quanto sua dimensão educacional em geral é pouco estudada no campo das Ciências Sociais e Humanas. O conceito que se disseminou na academia é o de que gênero é uma construção histórica, cultural ou social, sem se explicitar que é uma construção educacional.

Você sabia...

...que se estuda gênero menos na Educação do que na Sociologia, História, Antropologia e Literatura?

Por outro lado, nem sempre a produção em Gênero e Educação trata das relações escolares, do currículo e da prática pedagógica, ou assume a perspectiva feminista, ou, ainda, uma perspectiva propositiva no sentido de mudar/superar as assimetrias, desigualdades e violências de gênero nas relações e práticas sociais.

Entender a reprodução das relações de gênero como um processo educacional, como aprendizagem de modelos, papéis, valores e identidades sociais, é crucial para superar a desigualdade. O sociólogo da educação Pierre Bourdieu (1999) define gênero como um princípio de divisão e de visão social que exerce um efeito pedagógico tácito, automático e poderoso. De acordo com sua argumentação, as oposições de gênero se inscrevem em estruturas objetivas, em toda a ordem física e social, e em estruturas subjetivas, nos corpos e habitus dos agentes. Dessa forma, a experiência do mundo social (a percepção da concordância entre as estruturas sociais e as estruturas cognitivas) legitima a apreensão das divisões arbitrárias como naturais.

O conceito de papel social, originário da sociologia funcionalista, corresponde à persistente divisão sexual e de gênero do trabalho e continua útil, pois foi assimilado pelo senso comum.

Habitus é um sistema socialmente constituído de disposições cognitivas e somáticas, que inclui esquemas de percepção, pensamento, apreciação e ação (BOURDIEU & PASSERON, 1975).

Bourdieu sugere que o gendramento dos sujeitos se dá praticamente por mimetismo, sem que sequer seja necessária uma ação pedagógica direta e explícita, já que as relações de dominação de gênero constituem expectativas coletivas inscritas nos ambientes que reproduzem a oposição entre mundo público/produtivo/masculino e mundo privado/reprodutivo/feminino. Na experiência individual, inicialmente no processo de socialização, o gênero é subjetivado e incorporado, tornando-se um habitus, uma estrutura psicossomática durável. Por conseguinte, as relações de gênero são naturalizadas numa relação de causalidade circular entre as estruturas objetivas do espaço social (roupas, brinquedos, espaços, matérias escolares, ocupações femininas ou masculinas) e as disposições psicossomáticas produzidas nos sujeitos (preferência por bolas ou bonecas, super-heróis ou panelinhas, matemática ou português; agressividade, iniciativa, segurança, liderança ou passividade, docilidade, obediência, submissão).

Assim, o habitus de gênero – “relação social somatizada”, “lei social incorporada” – é vivenciado “dentro da lógica do sentimento ... ou do dever”. Portanto, pode “sobreviver durante muito tempo depois de desaparecidas suas condições sociais de produção [...] mesmo quando as pressões externas são abolidas e as liberdades formais – direito de voto, direito à educação, acesso a todas as profissões, inclusive políticas – são adquiridas [caso em que] a auto-exclusão e a ‘vocaçãõ’ (que ‘age’ tanto de modo negativo quanto de modo positivo) vêm substituir a exclusão expressa” (BOURDIEU, 1999, p.51-52).



Habitus de gênero é um conceito útil para explicar a resistência (de homens e mulheres) à mudança nas relações de gênero. Possibilita entender porque as próprias mulheres são apontadas como reprodutoras do machismo. Se lembrarmos que as mulheres são (massivamente) as educadoras na família e na escola, está posta a dimensão do desafio de construir a igualdade e a equidade de gênero (BRABO, 2005).

Como lembra Bell Hooks (2000), todas as mulheres e homens foram socializados desde o nascimento para aceitar a cultura sexista/ androcêntrica, portanto, as mulheres podem ser tão sexistas quanto os homens. Segundo ela, para acabar com o patriarcado, ou “sexismo institucionalizado”, é preciso considerar inicialmente que todos/as nós participamos da perpetuação do sexismo; em seguida, é preciso conhecer a teoria e ação feminista, e confrontar o sexismo internalizado.

Para refletir:

Segundo Bell Hooks (2000), as mulheres continuam sendo socializadas para se verem como inferiores aos homens; para competirem umas com as outras pela aprovação patriarcal; para encararem as outras mulheres com ciúme, medo e ódio; para se julgarem mutuamente sem compaixão e se punirem duramente. O pensamento feminista ajuda a desaprender o “auto-ódio” e se liberar do pensamento patriarcal impresso na própria consciência; a abrir mão do poder de dominar e explorar outras mulheres e grupos subordinados, e descobrir que as mulheres podem alcançar a auto realização e o sucesso sem dominar umas às outras.



A transformação pessoal se dá através do processo de conscientização (de acordo com a concepção de Paulo Freire) acerca dos malefícios do sexismo, através do aprendizado acerca do patriarcado como um sistema de dominação e das formas pelas quais o sexismo é institucionalizado e reproduzido na vida cotidiana.

Você sabia...

... que o feminismo começou com a prática dos grupos de conscientização (consciousness raising) e que tem afinidades com teoria de Paulo Freire, cujo livro “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 1980) se tornou referência frequente nos Estados Unidos?

Segundo Humm (1989), a conscientização articula realidade vivida e teoria.

É interessante ressaltar que a pedagogia feminista (uma vertente da pedagogia crítica) tem status teórico nos Estados Unidos. Seus princípios são: mudar a relação professor/a–aluno/a, empoderar, construir comunidade, privilegiar a voz, respeitar a diversidade das experiências pessoais, e desafiar noções pedagógicas tradicionais (WEBB et al., 2002).

Com base no contexto norte-americano, Bell Hooks (2000) argumenta que, com a institucionalização acadêmica do feminismo, os grupos espontâneos de conscientização feminista deram lugar às aulas de estudos da mulher ou estudos feministas. E, embora a legitimidade acadêmica fosse crucial para o avanço do pensamento feminista, sua academização despolitizou o movimento. A práxis feminista foi substituída por uma teoria metalinguística escrita exclusivamente para uma audiência acadêmica, cheia de jargão; assim, a teorização feminista se desconectou do movimento feminista. Por conseguinte, a maioria das



pessoas desconhece as inúmeras maneiras como o feminismo mudou positivamente as suas/nossas vidas – o que é válido também para o contexto brasileiro.

Portanto, é preciso ensinar sobre o feminismo e a história das mulheres e de suas lutas passadas e presentes por direitos, incluindo as questões dos direitos humanos das mulheres e da equidade de gênero no currículo da educação básica e da formação docente (BRABO, 2005; CARVALHO, 2007), não apenas para cumprir as convenções internacionais e planos nacionais, mas para construir um mundo mais justo e feliz, onde todos os seres humanos, inclusive as mulheres, tenham “possibilidade de realizar seu pleno potencial na sociedade e organizar suas vidas de acordo com as suas próprias aspirações” (Declaração da IV Conferência Mundial sobre as Mulheres, 1995).

Para saber mais...

No Brasil, algumas obras de referência são o Dicionário de Mulheres do Brasil (SCHUMAHER & BRAZIL, 2000) e História das Mulheres no Brasil (DEL PRIORE & BASSANEZI, 1997).

Também é importante entender a articulação entre construção cultural e educacional de gênero (e de gêneros binários e dicotômicos, isto é polarizados e excludentes) e heterossexismo, a fim de superar a homofobia. Segundo a teórica feminista, clássica, Adrienne Rich (1980), a instituição política da heterossexualidade constrói a sexualidade humana e o gendramento dos sujeitos, funcionando como um mecanismo de exclusão e opressão daqueles e daquelas que não se enquadram em suas determinações. Segundo outra teórica feminista, contemporânea, Judith Butler (2003), a matriz heterossexual produz as versões aceitáveis e viáveis

de masculinidade e feminilidade, de tal forma que qualquer ameaça à identidade heterossexual afeta não apenas a sexualidade, mas também o gênero do sujeito, portanto, a homofobia funciona como uma estratégia disciplinar empregada contra todos os sujeitos sociais.

No Brasil, os estudos gays e lésbicos ainda não prosperaram nem se legitimaram academicamente, como por exemplo, nos Estados Unidos. Nesse contexto, são cruciais as seguintes ações, propostas na Estratégia 4 do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBTQI– Sensibilização e mobilização de atores estratégicos e da sociedade para a promoção da cidadania e dos direitos humanos de LGBTQI (BRASIL, 2009, p.32):

Estimular e fomentar a criação e o fortalecimento de instituições, grupos e núcleos de estudos acadêmicos, bem como a realização de eventos de divulgação científica sobre gênero, sexualidade e educação, com vistas a promover a produção e a difusão de conhecimentos que contribuam para a superação da violência, do preconceito e da discriminação em razão de orientação sexual e identidade de gênero.

Produzir, apoiar e divulgar pesquisas que analisem concepções pedagógicas, currículos, rotinas, atitudes e práticas adotadas no ambiente escolar diante da diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero, para contribuir para a implementação de políticas educacionais voltadas para a superação do preconceito, da discriminação e da violência sexista e homofóbica.

Para tanto, o caminho mais profícuo seria o da formação. Formar nossos/as gestores/as, professores/as e demais profissionais da educação. Só assim, essas temáticas passarão a ser incluídas, debatidas e ressignificadas no interior das escolas e na sociedade como um todo.



4 - NOSSOS DESAFIOS

Em suma, são múltiplos os desafios curriculares e pedagógicos para a construção da equidade de gênero e orientação sexual. Destacamos alguns a seguir.

O primeiro desafio, recapitulando, é conhecer a história das mulheres e do movimento feminista, assim como dos movimentos LGBTQI, conscientizar-se e promover a conscientização dos malefícios do sexismo, androcentrismo e heterossexismo, articulados a outras formas e desigualdade (raça/etnia, classe etc.). Um esforço contínuo de educação feminista para a consciência crítica, como conclama Bell Hooks (2000), é imprescindível na formação docente, se quisermos superar as desigualdades e injustiças de gênero. Tal esforço supõe não apenas a reflexão crítica sobre as estruturas e dinâmicas de dominação e opressão, mas a elaboração de um discurso contra-hegemônico ou uma contra-narrativa desafiadora da naturalização das relações de dominação de sexo e gênero.

O segundo desafio é empoderar os indivíduos que pertencem a grupos oprimidos, dentre os quais as mulheres, destacando-se as professoras, e as pessoas TQI, poucas das quais chegam aos quadros docentes. As feministas usam o termo empoderamento para se referirem ao processo

de esclarecimento, conscientização, mobilização e organização coletiva visando alterar os processos e estruturas que reproduzem a posição subordinada de indivíduos e grupos (LEÓN, 1997; MENDEL-AÑONUEVO, 1997). Com base na pedagogia emancipatória de Paulo Freire (1970), o empoderamento é entendido como um processo essencialmente e eminentemente educativo, que requer o aprendizado sobre a cultura do poder (suas relações, processos, estruturas, formas) e se manifesta no protagonismo individual (agency, em inglês) e na organização coletiva, visando a transformação da realidade e a liberação de indivíduos e grupos daquilo que limita sua participação social, intelectual e política. Nas palavras da pesquisadora e militante feminista indiana Srilatha Batliwala (citada por MEDEL-AÑONUEVO, 1997, p.83):

O empoderamento é o processo – e o resultado do processo – mediante o qual os membros sem poder ou menos poderosos de uma sociedade ganham maior acesso e controle sobre os recursos materiais e do conhecimento, desafiam as ideologias da discriminação e subordinação, e transformam as instituições e estruturas através das quais o acesso e controle desiguais sobre os recursos são sustentados e perpetuados.

Na formação inicial docente, em particular, cabe um questionamento, no interesse do avanço teórico do currículo e do empoderamento profissional das formandas: até que ponto a formação numa carreira feminina (de baixo prestígio) conta com a socialização de gênero tradicional, com os aprendizados informais de habilidades relacionais e práticas de cuidado? (CARVALHO, 1998). As relações entre docência e gênero, desvalorização profissional e desempoderamento feminino precisam ser seriamente consideradas. Ademais, é importante se contrapor aos estereótipos de gênero que afastam os homens do cuidado e educação



infantil, na família e na escola, e de certas áreas do conhecimento, como a Pedagogia, rotulada de curso de mulheres e gays, portanto, de curso qualitativamente fraco. Os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia (assim como de outros cursos de formação profissional) necessitam enfrentar essas questões.

O terceiro desafio é traduzir – sensocomunizar (SANTOS, 1999) – as contribuições da teorização feminista e dos estudos gays, lésbicos e queer com vistas a promover a apropriação dos seus conceitos, como lentes críticas úteis para o delineamento de práticas pedagógicas comprometidas com os direitos humanos e a equidade. Para isso, a função extensionista das universidades é fundamental.

O quarto desafio é perceber e compreender a reprodução das relações de gênero na organização social e na escola, atentando para as várias dimensões do currículo – formal, em ação e oculto (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001) e para as práticas de avaliação, sobretudo qualitativas (CARVALHO, 2001). Isso requer tanto a crítica curricular, quanto a autocrítica docente. É importante lembrar que as diferenças e desigualdades de gênero são construídas, mantidas e reforçadas na dinâmica do currículo em ação e do currículo oculto, pois na escola ocorre também educação informal através das formas de relacionamento e convivência entre educadoras/es e alunos/as e da circulação de artefatos da cultura popular, dentro e fora da sala de aula. Ademais, não se deve esquecer que os alunos e alunas chegam à escola marcados/as pela socialização diferencial de gênero que ocorre na família e em outras instituições sociais.

Assim, a atenção ao currículo em ação e ao currículo oculto, contextos de reprodução inconsciente e automática de significados e valores sociais, requer constante e contínua intervenção no cotidiano escolar para desconstruir preconceitos, dicotomias e assimetrias de gênero e orientação sexual. Portanto, o quinto desafio é assumir uma postura ativista/militante, uma práxis ético-política efetiva, isto é, ações

pedagógicas conducentes à equidade, incluindo a discriminação positiva de sujeitos, práticas e valores negativamente discriminados no contexto ideológico do sexismo, androcentrismo e heterossexismo.

Em conclusão, apresentam-se, com base em Carvalho (2000; 2009), alguns exemplos de ações pedagógicas conducentes à equidade de gênero, para ilustrar os desafios em termos práticos:

- atentar para a linguagem, que necessariamente veicula valores, vieses e preconceitos, eliminando a linguagem sexista, racista, homofóbica, e aquela que desvalorize as pessoas com base em atributos físicos;
- não separar, nem discriminar as crianças por sexo e gênero nos espaços e atividades escolares;
- ter expectativas idênticas para meninos e meninas, para reverter suas supostas “preferências naturais” e a auto-exclusão;
- incentivar a participação e inclusão das meninas nas áreas de conhecimento e atividades ditas masculinas, como a matemática, as ciências naturais, as engenharias, a computação, os esportes ativos;
- incentivar a participação e inclusão dos meninos nas áreas de conhecimento e atividades ditas femininas, como as letras, artes, dança, pedagogia, serviço social, enfermagem;
- estimular o exercício da liderança e da representação estudantil por parte das meninas, pois equidade de gênero implica empoderamento das mulheres;
- acolher a diversidade entre os indivíduos, quer sejam do sexo masculino, quer sejam do sexo feminino, e as diversas características e expressões corporais;
- desconstruir estereótipos sexuais e de gênero expressos pelos alunos e alunas e acolher múltiplas formas de masculinidade e feminilidade;



- valorizar os atributos femininos (por exemplo, a delicadeza, o cuidado, a compaixão, a expressividade corporal e emocional) como qualidades e valores humanos positivos, a fim de transformar a cultura androcêntrica;
- problematizar a hegemonia masculina — o conjunto de práticas e mentalidades materializadas na família, no governo, no militarismo e no capitalismo corporativista (CONNELL, 2005) — e seus efeitos perversos também para os homens, sobretudo o culto à violência;
- na relação escola-família, não atribuir exclusivamente às mães a educação das crianças (e o dever de casa), nem culpá-las pelas dificuldades de aprendizagem e comportamento dos alunos e alunas ou pelo fracasso escolar (CARVALHO, 2004; SANTOS & CARVALHO, 2010);
- instituir banheiros unisex, que todas as pessoas — homens, mulheres, travestis e transexuais — possam compartilhar respeitosa e manter devidamente limpos.

NOTAS

- 1 CARVALHO, M. E. P. de, RABAY, G., BRABO, T. S. A. M. Direitos Humanos das mulheres e das pessoas LGBT: inclusão da perspectiva da diversidade sexual e de gênero na educação e na formação docente. In: Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia, organizado por Lucia de Fátima Guerra Ferreira; Maria Nazaré Tavares Zenaide; Adelaide Alves Dias, p. 231-276. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.
- 2 <http://promundo.org.br/>
- 3 <http://institutopapai.blogspot.com.br/>
- 4 <http://www.onumulheres.org.br/elesporelas/>
- 5 http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/declaracao_viena.htm
- 6 <http://pt.wikipedia.org>
- 7 <http://www.planalto.gov.br>
- 8 Informações disponíveis em: <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf>
- 9 Disponível em: <http://www.un.org/womenwatch/daw/csw/csw49/documents.html>
- 10 Informações disponíveis em: <http://www.un.org/womenwatch/daw/csw/csw49/documents.html>
- 11 Informações sobre os ODS podem ser acessadas em: <http://www.pnud.org.br/Docs/TransformandoNossoMundo.pdf>
- 12 <http://www.onumulheres.org.br/elesporelas/>
- 13 <http://www.onumulheres.org.br/elesporelas/>
- 14 <http://www.onumulheres.org.br/elesporelas/>
- 15 <http://www.adital.com.br/site/noticia2.asp?lang=PT&cod=7680>
- 16 <http://www.adital.com.br/site/noticia2.asp?lang=PT>
- 17 <http://www.adital.com.br/site/noticia2.asp?lang=PT&cod=7680>
- 18 <http://ggemis.blogspot.com.br/2014/08/lgbt-lgbti-lgbtq-ou-o-que.html>
- 19 http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php
- 20 http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/declaracao_viena.htm
- 21 http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/declaracao_viena.htm
- 22 <http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/m.Belem.do.Para.htm>
- 23 <http://www.agende.org.br>
- 24 <http://www.violenciamulher.org.br>
- 25 http://200.130.7.5/spmu/docs/Livreto_Mulher.pdf
- 26 http://200.130.7.5/spmu/docs/Livreto_Mulher.pdf, p.13
- 27 <http://institutoavantebrasil.com.br/femicidios-no-brasil-aumenta-assassinatos-das-mulheres/>
- 28 <http://www.observatoriodeseguranca.org/boas+praticas/brasil/conferencia>
- 29 <http://portal.mec.gov.br>



REFERÊNCIAS

BENEVIDES, M.V. de M. A cidadania ativa. 2.ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

BENTO, B. O que é transexualidade. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BOBBIO, N. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campinas, 1992.

BOURDIEU, P. A Dominação Masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRABO, T. S. A. M. Cidadania da Mulher Professora. São Paulo: Ícone, 2005.

_____. Educação, gênero e cidadania: políticas e práticas educacionais. In: BRABO, T. S. A. M. (Org.). Gênero, educação e política: múltiplos olhares. São Paulo: Ícone, 2009.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNEe dá outras providências. Disponível em: <<http://http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em: 25 nov. 2014.

BRASIL. III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Resolução CNE/CP 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012. Seção 1, p. 48.

BRASIL. Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2009.

BRASIL. II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008.

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, UNESCO, 2007.

BRASIL. Lei Maria da Penha. Lei 11.340, de 7 de agosto de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm.

BRASIL. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, Inep, 2001.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Temas Transversais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.



BUTLER, J. Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, M. E. P. de. Currículo escolar, construção de habitus de gênero e carreiras gendradas. Trabalho apresentado na Mesa-redonda: Os estudos de gênero e educação: de Nísia Floresta aos tempos atuais. XV Encontro da Redor e IV Encontro de Pesquisadoras sobre Gênero do Maranhão. São Luís, MA, 22 a 25 de setembro de 2009.

_____. Construção e desconstrução de gênero no cotidiano da educação infantil: alguns achados de pesquisa. Trabalho encomendado apresentado no GT 23: Gênero, Sexualidade e Educação, na 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 19 a 22 de outubro de 2008.

_____. Uma agenda de pesquisa, formação humana e docente em gênero e educação. In: PIZZI, Laura Cristina Vieira & FUMES, Neiza de Lourdes Frederico (Orgs.) Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude. Maceió-AL: EDUFAL, 2007.

_____. Gênero e carreiras universitárias: o que mudou? Trabalho apresentado no Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: Gênero e Preconceitos. Universidade Federal de Santa Catarina, 28 a 30 de agosto de 2006.

_____. Modos de educação, gênero e relações escola-família. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr, 2004. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Editora Autores Associados, 2004, p. 41-58.

_____. Introdução à questão das relações de gênero na educação. In: CARVALHO, M. E. P. (Org.) Consciência de Gênero na Escola. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2000.

_____; ANDRADE, F. C. B. de. Projeto Iguais porque Diferentes. João Pessoa: MEC/SEACAD, Universidade Federal da Paraíba, 2008.

_____; ANDRADE, F. C. B. de; JUNQUEIRA, R. D. Gênero e Diversidade Sexual. Um Glossário. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2009.

CARVALHO, M. P. de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Revista Estudos Feministas*, vol.9 n.2. Florianópolis, 2001.

_____. Gênero e trabalho docente: em busca de um referencial teórico. In: BRUSCHINI, C., HOLLANDA, H. B. Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo: FCC, Ed. 34, 1998, p. 381-409.

CASTELLS, M.A Sociedade em Rede. Volume 2. O Poder da Identidade. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CENTRO Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos – IMS/ UERJ. Gênero e Diversidade na Escola. Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009a.

_____. Gênero e Diversidade na Escola. Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Caderno de Atividades. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009b.

CONNELL, R. Gender. 2. ed. Cambridge/UK, Malden/MA/USA: 2009.

CONNELL, R. Masculinities. 2. ed. Berkeley: University of California, 2005.

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.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Relatora: Regina Alcântara Assis. Parecer CNE/CED no 04/98. Brasília, 2001.

DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, E. (Org.). Os anos 90: política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DEL PRIORE, M. (Org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 1997.



FOUREZ, G. A Construção das Ciências: Introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FURLANI, J. "Ideologia de gênero?" Explicando as confusões teóricas presentes na Cartilha. 2015. Disponível em: http://issuu.com/linoperes/docs/_esclarecendo_-_ideologia_de_g__ner. Acesso em: 10 ago. 2015.

FURLANI, J. Direitos humanos, direitos sexuais e pedagogia queer: o que essas abordagens têm a dizer à educação sexual? In: JUNQUEIRA, R.D. (Org.) Diversidade sexual na escola: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/ SECAD, UNESCO, 2009.

FURLANI, J. Políticas identitárias na educação sexual. In: GROSSI, M. P.; BECKER, S. et all (Orgs.). Movimentos Sociais, Educação e Sexualidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

HEYWOOD, A. Key Concepts in Politics. Hampshire, New York: Palgrave, 2000.

HOOKS, B. Feminism is for Everybody: Passionate politics. Cambridge, MA: South End Press, 2000.

HUMM, M. The Dictionary of Feminist Theory. New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo: Harvester Wheatsheaf, 1989.

INSTITUTO Patrícia Galvão. Portal Violência contra a mulher. Disponível em <<http://www.violenciamulher.org.br>> Acesso em: 1 jun. 2010.

KLEBA, M.E.; WENDAUSEN, A. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. Saúde Soc. São Paulo, v.18, n.4, p.733-743, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18n4/16.pdf>.

LEÓN, M. (Comp.) Poder y Empoderamiento de las Mujeres. Bogotá: TM Editores, U.N. Facultad de Ciencias Humanas, 1997.

LIBARDONI, Alice. (Coord.) Direitos Humanos das Mulheres... em outras palavras: subsídios para capacitação legal de mulheres e organizações. Brasília: AGENDE, dezembro de 2002.

LOURO, G. L. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento. In: LOPES, D. et al. (Org). Imagem e diversidade sexual: estudos da homocultura. São Paulo: Nojosa, 2004.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACHADO, P.S. O sexo dos anjos: um olhar sobre a anatomia e a produção do sexo (como se fosse) natural. Cadernos Pagu (24), janeiro-junho de 2005, p.249-281. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n24/n24a12.pdf>.

MEDEL-AÑONUEVO, C. Learning Gender Justice: The Challenge for Adult Education in the 21st Century. Adult Education and Development, 49, 1997, p. 81-90.

MONDAINI, M. Direitos Humanos. São Paulo: Contexto, 2006.

O'FLAHERTY, M.; FISCHER, J. Sexual Orientation, Gender Identity and International Human Rights Law: Contextualising the Yogyakarta Principles. Human Rights Law Review 8:2, 2008, p. 207-248.

PAOLI, M. C. Movimentos sociais no Brasil: em busca de um estatuto político. In: HELLMANN, M. Movimentos Sociais e Democracia no Brasil. Marco Zero/ILDES FES/LABOR, São Paulo, 1995.

PERUZZO, C. M. K. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. Pensamento Comunicacional Latinoamericano – V 4, N 1: out/nov/dez 2002. Disponível: <http://www2.metodista.br/unesco/pcla/revista13/artigos%2013-3.htm>. Acesso: 15 mai. 2010.

RIBEIRO, P.R.C.; SOARES, G.F.; FERNANDES, F.B.M. A ambientalização de professores e professoras homossexuais no espaço escolar. In:



- JUNQUEIRA, R.D. (Org.) Diversidade sexual na escola: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECAD, UNESCO, 2009.
- RICH, Adrienne. Compulsory heterosexuality and lesbian existence. *Signs*, vol.5 n.4, 1980, p. 631-60.
- SAFFIOTI, H. I.B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. *Labrys, Estudos Feministas*, 1-2, julho/dezembro 2002.
- SANTOS, A. L. P. dos; CARVALHO, M. E. P. de. O currículo escolar e a culpabilização materna. *Espaço do Currículo*, v.2, n.2, pp.196-207, Setembro de 2009 a Março de 2010.
- SANTOS, B. de S. Um Discurso sobre as Ciências. 11. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.
- SCHUMAHER, S.; BRAZIL, E. V. Dicionário Mulheres do Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- SOUZA, E. R. de. Masculinidade e Violência no Brasil: contribuições para a reflexão no campo da saúde. *Ciência e Saúde Coletiva*, 10(1):59-70, 2005.
- STROMQUIST, N. P. Uma Cartografía Social del Género em Educación. *Educación & Sociedad, Campinas*, vol. 27, n. 95, p. 361-383, maio/ago. 2006.
- VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero na Educação Básica: Quem se importa? Uma Análise de Documentos de Políticas Públicas no Brasil. *Educación & Sociedad, Campinas*, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.
- VIANNA, C.P., UNBEHAUM, S. Gênero e políticas de educação: impasses e desafios para a legislação educacional brasileira. In: SILVEIRA, M. L., GODINHO, T. (Org.) Educar para a igualdade: gênero e educação escolar. Coordenadoria Especial da Mulher/Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura de São Paulo: São Paulo, 2004.

TELES, M. A. de A. O que são direitos humanos das mulheres. São Paulo: Brasiliense, 2007.

TOSCANO, M.; GOLDENBERG, M. A revolução das mulheres: um balanço do feminismo no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Revan, 1992.

WEBB, L. M.; ALLEN, M. W.; WALKER, K. L. Feminist pedagogy: identifying basic principles. Academic Exchange Quarterly, Spring, 2002.

SITES VISITADOS

<http://www.adital.com.br/site/noticia2.asp?lang=PT>

<http://www.agende.org.br/home/index.php>

<http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/m.Belem.do.Para.htm>

http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/declaracao_viena.htm

<http://www.ipas.org.br/rhamas/convecao/dis.html>

<http://pt.wikipedia.org>

http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitos/humanos.php

<http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing>

<http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/govstatements.html>

<http://www.un.org/womenwatch/daw/csw/csw49/documents.html>

<http://www.violenciamulher.org.br>



Direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBTQI

Inclusão da perspectiva da diversidade sexual
e de gênero na educação e na formação docente

