

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

KAMILA MORAES DA SILVA

GÊNERO E SEXUALIDADE À LUZ DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

GOIÂNIA-GO

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): KAMILA MORAES DA SILVA

Título do trabalho: GÊNERO E SEXUALIDADE À LUZ DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Yvonelio Nery Ferreira, Professor do Magistério Superior**, em 02/12/2025, às 16:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kamila Moraes Da Silva, Discente**, em 03/12/2025, às 00:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5801121** e o código CRC **A6361B7E**.

Kamila Moraes da Silva

GÊNERO E SEXUALIDADE À LUZ DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Monografia apresentada para fins de avaliação parcial da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás, sob orientação do Prof. Dr. Yvonélio Nery Ferreira.

GOIÂNIA – GO

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva, Kamila Moraes da
Gênero e sexualidade à luz da Educação em Direitos Humanos
[manuscrito] / Kamila Moraes da Silva. - 2025.
41 f.

Orientador: Prof. Dr. Yvonélio Nery Ferreira.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia,
2025.
Bibliografia.

1. Gênero. 2. Sexualidade. 3. Educação em Direitos Humanos. 4.
Práticas pedagógicas progressistas. I. Ferreira, Yvonélio Nery, orient.
II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos dois dias do mês de dezembro do ano de 2025 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “GÊNERO E SEXUALIDADE À LUZ DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS”, de autoria de KAMILA MORAES DA SILVA, do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pelo Prof. Yvonélio Nery Ferreira - Orientador (FE/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Profa. Leila Borges Dias (FL/UFG). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição da estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 10,0, tendo sido o TCC considerado APROVADO.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Leila Borges Dias, Professor do Magistério Superior**, em 04/12/2025, às 07:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Yvonelio Nery Ferreira, Professor do Magistério Superior**, em 04/12/2025, às 08:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sci/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5801116** e o código CRC **CA082796**.

Dedico este trabalho às pessoas dissidentes de gênero e sexualidade, que reinventam o mundo com sua coragem de existir. Que a escola seja, um dia, um lugar de liberdade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a mim e a todas as forças que me sustentaram durante minha trajetória acadêmica, especialmente nos momentos de insegurança, ansiedade e cansaço, permitindo que eu continuasse avançando. Reconheço o esforço de uma jornada que, às vezes, pode ser solitária e dolorosa, cada fruto da insistência, cada pequena vitória. Ser a primeira de minha família a ingressar e concluir uma graduação torna esta conquista ainda mais significativa. Carrego comigo a trajetória, o esforço e os sonhos de todos que vieram antes de mim, e é com profunda gratidão e respeito que finalizo esse trabalho. Nesse sentido, sou grata às políticas de cotas, foi por meio delas que pude ingressar na universidade pública.

Ao meu grupo de apoio, a começar por minha mãe, Maria Sônia, por todo amor, apoio e inspiração. À minha irmã, Safira Gabriella, por ser minha maior companheira e me aproximar da minha criança interior. Ao meu pai de coração, Nivaldo, pelo carinho e cada palavra de incentivo. E as minhas queridas amigas Barbara Luma, Ana Vitória, Rafaela e Maria, que também me acompanharam nos dias leves e nos difíceis, quando parecia impossível o afeto e a amizade delas foi um diferencial.

Agradeço profundamente o meu orientador, Yvo, pela contribuição que ampliou minha visão sobre a pesquisa, pela confiança, paciência, rigor e sensibilidade. Sua orientação foi motor para que esse trabalho ganhasse consistência. E a todos os profissionais da Faculdade de Educação que me acolheram e trocaram saberes comigo, deixo aqui minha gratidão.

E, por fim, agradeço à Universidade Federal de Goiás (UFG), instituição que me proporcionou muitas experiências e oportunidades de vida, formação, pesquisa e reflexão.

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão
(Paulo Freire, 2014)

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso discute o tema gênero e sexualidade sob a perspectiva da Educação em Direitos Humanos. O problema que orienta a pesquisa decorre da insuficiência e do predomínio de modelos pedagógicos e curriculares conservadores – como os de abordagem biológico-centrada e preventiva – na educação básica, os quais resultam na exclusão de sujeitos com identidades sexo-gênero dissidentes e na reprodução de violências de gênero. O objetivo central consiste em demonstrar que a Educação em Direitos Humanos (EDH) representa uma possibilidade essencial para que a escola cumpra seu papel social de promover a inclusão e o respeito à diversidade. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, fundamentada na análise de estudos sobre gênero e sexualidade de Scott (1989,1998), Butler (2009, 2023), Louro (2003), Saffioti (2011), Miskolci (2015) e outros; sobre Direitos Humanos, com Hunt (2009) e outros; sobre Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2003, 2006); e pedagogia progressista, a partir de Libâneo (1992) e Freire (1997, 2014). A fundamentação teórica evidencia que gênero e sexualidade são construções sociais, fluídas e situadas em contextos históricos e socioculturais, contrapondo-se às concepções de determinismo biológico ou natural. Os resultados indicam a urgência de superar a educação tradicional e a ideologia da extrema direita, que sustenta valores tradicionalistas e excludentes. Afirma-se que a implementação de práticas pedagógicas progressistas, como a pedagogia freiriana e a EDH, é necessária para desconstruir papéis de gênero, promover a igualdade e garantir ambientes educacionais mais equitativos e humanizados para todos os estudantes, transformando a escola em um espaço de liberdade, proteção e fortalecimento da democracia.

Palavras-chave: Gênero; sexualidade; Educação em Direitos Humanos; práticas pedagógicas progressistas.

ABSTRACT

This Undergraduate Thesis examines the themes of gender and sexuality from the perspective of Human Rights Education (HRE). The research problem arises from the insufficiency and predominance of conservative pedagogical and curricular models in basic education—particularly those grounded in biological determinism and preventive approaches—which contribute to the exclusion of individuals with dissident sex-gender identities and to the reproduction of gender-based violence. The central objective is to demonstrate that Human Rights Education represents an essential pathway for schools to fulfill their social role of promoting inclusion and respect for diversity. The methodology adopted was qualitative bibliographic research, based on the analysis of studies on gender and sexuality by Scott (1989, 1998), Butler (2009, 2023), Louro (2003), Saffioti (2011), Miskolci (2015), among others; on Human Rights, such as Hunt (2009); on Human Rights Education (Brazil, 2003, 2006); and on progressive pedagogy, drawing from Libâneo (1992) and Freire (1997, 2014). The theoretical framework highlights that gender and sexuality are social constructions—fluid and historically situated—thus challenging biologically or naturally deterministic conceptions. The findings indicate the urgency of overcoming traditional education and the far-right ideology that sustains exclusionary and traditionalist values. The study argues that implementing progressive pedagogical practices, such as Freirean pedagogy and HRE, is necessary to deconstruct gender roles, promote equality, and ensure more equitable and humanized educational environments for all students, ultimately transforming the school into a space of freedom, protection, and democratic strengthening.

Keywords: Gender; sexuality; Human Rights Education; progressive pedagogical practices.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	OS CONCEITOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE	15
2.1	Uma reflexão sobre gênero	15
2.2	Sexualidade é diferente de gênero	18
2.3	O colonialismo e a violência de gênero	20
3	DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	23
3.1	Reflexões sobre os Direitos Humanos	23
3.2	A organização da educação brasileira a partir da Constituição Federal de 1988 até 2025	26
3.3	A Educação em Direitos Humanos e os desafios que ela enfrenta	28
4	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA: GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA	31
4.1	A temática de gênero e sexualidade no sistema de ensino	31
4.2	EDH para todas as formas de existência	34
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
	REFERÊNCIAS	39

1 INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) tem como tema central a Educação em Direitos Humanos (EDH), com foco na inclusão das temáticas de gênero e sexualidade no ensino básico. A pesquisa refere-se ao modo pelo qual o processo educacional orientado pela EDH pode abarcar questões relativas a gênero e sexualidade. Busca-se analisar como essas temáticas são implementadas na educação básica brasileira, bem como refletir sobre os impactos das abordagens pedagógicas na formação e na percepção dos alunos acerca de gênero e sexualidade enquanto garantia de direitos.

A partir do contato com pesquisas sobre sexo, gênero e sexualidade, desenvolvidas na Iniciação Científica sob orientação do professor Dr. Yvonélio Nery Ferreira, passei a refletir sobre minha própria formação como pedagoga. No âmbito do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), estudei fundamentos da filosofia marxista, especialmente o materialismo histórico e dialético, a psicologia histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica, a pedagogia freiriana, entre outras abordagens, além de elaborar planos e projetos de aula. No entanto, percebi que temáticas como educação sexual, gênero e sexualidade não são discutidas de forma obrigatória e com a profundidade necessária, situação semelhante àquela observada em relação às questões de raça, etnia e cultura, igualmente relevantes. Quando aparecem, essas discussões ocorrem em disciplinas optativas ou em componentes de Núcleo Livre. Tal constatação suscitou os seguintes questionamentos: estaria o tabu e o preconceito presentes na sociedade contemporânea brasileira estendendo-se também às universidades e escolas? De que modo eu poderia compreender e analisar o estudo de temas relativos a gênero e sexualidade sob a perspectiva da Educação em Direitos Humanos?

Essa temática me mobiliza porque, enquanto integrante de grupos minoritários, reconheço a amplitude e a relevância que ela assume. A Educação em Direitos Humanos, sob a perspectiva de gênero e sexualidade, atua também de maneira decolonial, uma vez que tensiona e desafia estruturas normativas assentadas em bases eurocêntricas, heteronormativas e patriarcais. Assim, essa recusa à norma eurocêntrica manifesta igualmente um impulso de ordem pessoal.

Convém destacar que os conceitos de gênero e sexualidade se articulam e se inter-relacionam, sendo sua compreensão fundamental para o debate relativo à EDH, à diversidade sexual e à igualdade de gênero. Desse modo, contribuem para a promoção de um ensino crítico e reflexivo, comprometido com a garantia de direitos fundamentais, como a dignidade e a liberdade de todas as formas de existir.

No Brasil, a educação referente às dinâmicas de gênero e sexualidade nas práticas escolares enfrenta desafios significativos. Embora existam políticas educacionais que incentivam a inclusão dessas temáticas no currículo, sua efetivação ainda se depara com preconceitos, resistências e tabus dentro das instituições de ensino. Como consequência, sujeitos inseridos no ambiente escolar podem ter seus direitos violados ao não serem incluídos ou ao sofrerem discriminação. Ademais, mesmo na formação de professores, quando essas questões são abordadas, isso ocorre de modo superficial. Nesse contexto, enuncia-se o seguinte problema de pesquisa: de que maneira a Educação em Direitos Humanos, enquanto abordagem pedagógica, pode contribuir para reflexões conscientes acerca dos temas de gênero e sexualidade na educação básica, propiciando a formação de sujeitos críticos e não preconceituosos?

Com base no tema e nas motivações apresentadas, o objetivo geral deste trabalho consiste em refletir sobre como a Educação em Direitos Humanos contribui para a compreensão democrática, inclusiva e emancipadora das temáticas de gênero e sexualidade, de modo a promover a escola como um ambiente seguro e acolhedor para alunos, professores e demais profissionais da educação. Quanto aos objetivos específicos, estabelecem-se os seguintes: definir os conceitos de gênero e sexualidade; discutir as razões pelas quais o ensino se mostra defasado nessas temáticas; apresentar a Educação em Direitos Humanos; e identificar práticas pedagógicas eficazes para a abordagem de gênero e sexualidade.

Os temas desenvolvidos terão como metodologia a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, o que significa que este estudo se fundamenta em revisões e análises teóricas sobre EDH, gênero e sexualidade. O propósito é reunir e examinar produções acadêmicas a partir de métodos qualitativos que possibilitem uma compreensão aprofundada do tema. Assim, realizou-se uma observação analítica acerca de como a prática educativa orientada pela Educação em Direitos Humanos pode contribuir para o tratamento dos conceitos de gênero e sexualidade nas escolas brasileiras. Pretende-se, com isso, alcançar resultados que contribuam para uma maior percepção e atualização das práticas pedagógicas, com enfoque na EDH, aplicadas às categorias de gênero e sexualidade. Para tanto, foram realizadas leituras em busca de fundamentação teórica que orientasse a reflexão sobre os conceitos de EDH, gênero e sexualidade. Foram abordados autores como Joan Scott (1998), Judith Butler (2023), Guacira Lopes Louro (2003), Max Fernando Silva de Lima (2017), bell hooks (2013, 2020), Paulo Freire (1997, 2014), entre outros.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro é esta introdução. O segundo capítulo, intitulado “Os conceitos de gênero e sexualidade”, fundamenta-se em estudos

como os de Butler (2023), que compreende o gênero não como identidade fixa, mas como algo continuamente constituído nas ações e comportamentos dos sujeitos, e de Louro (2003), que defende a importância de trabalhar gênero e sexualidade no contexto educacional para a promoção de uma pedagogia que respeite as identidades, entre outros autores essenciais.

O terceiro capítulo, “Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos”, baseia-se em autores como Max Fernando Silva de Lima (2017), entre outros, fundamentais para o entendimento do campo. No último capítulo, “Educação Em Direitos Humanos como possibilidade pedagógica: gênero e sexualidade na educação básica”, dedicado à educação democrática e libertadora, destacam-se Paulo Freire (1997, 2014) e bell hooks (2013, 2020), cujas contribuições acerca de uma pedagogia crítica, engajada e emancipatória servem de fundamento para a construção de abordagens educacionais significativas.

Os teóricos mencionados são fundamentais para o estudo sobre gênero e sexualidade na Educação em Direitos Humanos, especialmente no que se refere à formação de estudantes do Ensino Fundamental nos anos iniciais, pois auxiliam na compreensão dos conceitos de EDH, gênero e sexualidade no âmbito educacional.

As expectativas deste trabalho incluem ampliar a aceitação e a consciência acerca das desigualdades de gênero e da LGBTQIAPN+fobia, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, favorecendo a compreensão das diferentes identidades e formas de expressão existentes nas comunidades. Por fim, espera-se contribuir para a ampliação das pesquisas sobre EDH articuladas às temáticas de gênero e sexualidade na educação, de modo a questionar práticas pedagógicas ultrapassadas e fortalecer uma educação inclusiva e libertadora.

2 OS CONCEITOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE

2.1 Uma reflexão sobre gênero

O substantivo sexo está definido no dicionário Michaelis (2025) como aquilo que reúne características específicas de animais e plantas, os classificando como macho ou fêmea, além de fazer a distinção de seres humanos por meio de características anatomofisiológicas a partir da classificação como masculino e feminino. Nesse sentido, é possível analisar que sexo era o termo usado para fazer a diferenciação sexual entre os objetos de pesquisa da botânica e da zoologia. Entretanto, esta percepção possui alguns equívocos, uma vez que há seres e sujeitos que não se enquadram nesta classificação, a exemplo de pessoas que nascem com características que não se encaixam no binarismo “masculino” ou “feminino”, os denominados intersexos, que desafiam a tese das Ciências Naturais com sua ambiguidade.

Essas perspectivas das Ciências Naturais a respeito de sexo promoveram a atribuição de papéis sociais de gênero como os que mulheres - cisgênero¹- são intelectualmente inferiores aos homens - cis - e voltadas para o trabalho doméstico e para a reprodução, entre outros. A divisão dos papéis de gênero apenas com diferenças biológicas marca estereótipos sobre as capacidades de homens e mulheres cis, sem considerar a existência de pessoas intersexo, transgênero² e não binárias³. Com o avanço de pesquisas na área de Ciências Humanas, o conceito de sexo foi considerado insuficiente. Por essa razão, Alexandre Bortolini (2020, p. 14-18) explica que:

Gênero é um conceito construído pelas ciências humanas no último século. Exato. Não é uma ideologia, nem um movimento, nem um partido político, mas um conceito científico [...] “gênero” começa a ser usada por pesquisadores: para se referir ao caráter social e histórico das relações entre homens e mulheres e dos sentidos atribuídos ao masculino e ao feminino. [...]

Compreendo, assim, que para abarcar os significados concernentes ao corpo e a sua identidade de gênero, sexualidade e ao caráter sócio-histórico-cultural da relação humana, gênero é o conceito adequado.

Além disso, Marilena Chauí (2004, p. 367) contribui ao afirmar que:

[...] Dizer que alguma coisa é natural ou por natureza significa dizer que essa coisa existe necessária e universalmente como efeito de uma causa necessária e universal.

¹Pessoa que se identifica com o gênero que foi atribuído ao seu nascimento. A partir daqui usarei o termo cis.

²Pessoa que não se identifica com o gênero que foi atribuído ao seu nascimento. A partir daqui usarei o termo trans.

³Pessoa que não se identifica com o binário feminino-masculino.

Essa causa é a Natureza. Significa dizer, portanto, que tal coisa não depende da ação e intenção dos seres humanos. [...]

Sendo assim, os papéis de gênero não são naturais, se fossem, existiriam em todos os tempos e lugares independentes da ação humana. De toda maneira, a cultura está intrínseca nessa discussão, já que cultura é um processo social que modela um modo de vida, sumariamente, inclui valores, crenças, costumes, comportamentos, práticas, ou seja, todas as capacidades e hábitos adquiridos pelo ser humano como membro de uma sociedade. Apreendida e apreendida por meio da socialização e transmitida entre gerações e dentro de uma comunidade, moldando como pensamos, agimos e nos relacionamos, todos a produzem e são sujeitos dela. Desta forma, mesmo ideologias prejudiciais como a do patriarcado, são formas de cultura, uma vez que envolvem crenças e práticas transmitidas socialmente. Isso não as legitima, porém é um exemplo de como a cultura de uma comunidade pode ser negativa.

Reflito mais uma vez com Chauí (2004, p. 378) que argumenta que “A ideologia é uma das maneiras pelas quais as sociedades históricas buscam oferecer a imagem de uma única Cultura e de uma única história, ocultando a divisão social interna”. Por isso, entendo que a cultura binária feminino-masculino, hetero-homo de um patriarcado colonizador foi imposta a outros sujeitos, deslegitimando sua cultura, identidades de gênero e subjetividades, enquanto hegemonia.

A vista disso, María Lugones (2014), pensando no processo colonial, enfatiza que devemos primar por uma construção não colonizada de gênero nas organizações e inter-relações sociais. Esse pensamento apresenta a ótica do feminismo decolonial e denuncia como a colonialidade apagou as cosmologias e sistemas de gênero múltiplos de povos originários e africanos.

De volta ao gênero, antes concebido apenas no sentido gramatical, observo que houve um significativo avanço em seus estudos, modificando seu significado, que passa a representar percepções culturais, históricas e sociais. Como discute Joan Scott (1998, p. 2):

[...] Ao longo dos séculos, as pessoas utilizaram de forma figurada os termos gramaticais para evocar traços de caráter ou traços sexuais. [...] Mais recentemente – recentemente demais para que possa encontrar seu caminho nos dicionários ou na enciclopédia das ciências sociais – as feministas começaram a utilizar a palavra “gênero” mais seriamente, no sentido mais literal, como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos. [...]

À luz de estudos de gênero contemporâneos, como os de Scott (1998), entre outros, podemos entender que gênero faz parte de uma construção social, histórica e cultural, ainda que em algumas sociedades não seja pensado a partir dessa perspectiva.

Nesse viés, a afirmação de Scott (1998, p. 3) é elucidativa:

No seu uso mais recente, o “gênero” parece ter aparecido primeiro entre as feministas americanas que queriam insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. [...]

O gênero é dado, então, como uma categoria de análise social, cultural e histórica e, portanto, não se resume somente às genitálias e a demais características biológicas como sexo, não devendo ser confundido. Nesse sentido, essa abordagem não equipara gênero ao sexo biológico. Ademais observo que os estudos feministas, teoria *queer*, entre outros, foram os pioneiros na discussão, apesar de que diferem entre si, uma vez que o primeiro pressupõe que gênero é mulher enquanto o segundo trata gênero como algo cultural.

O professor Richard Miskolci (2015, n.p.) explica que “O *queer*, portanto, não é uma defesa da homossexualidade, é a recusa dos valores morais violentos que instituem e fazem valer a linha da abjeção, essa fronteira rígida entre os que são socialmente aceitos e os que são relegados à humilhação e ao desprezo coletivo”. Assim, vejo que o termo não é um equivalente à homossexualidade, mas sim uma política de gênero questionadora da violência a formas de vivências não hegemônicas.

Por isso, estou de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2010, p. 105-106) ao argumentar que “[...] É suficiente observar como sua definição varia ao longo da história e entre as diferentes sociedades para compreender que elas não têm nada de fixo, de essencial ou de natural”. Por essa razão, dou ênfase a esses estudos que não devem ser a única fonte para compreender as especificidades de gênero no Brasil, que em seu espaço sociocultural utiliza-se de denominações próprias, a exemplo do termo “travesti”.

Ainda sobre os aspectos socioculturais que abrangem os estudos de gênero, convém destacar os apontamentos de Butler (2023), que explora o conceito de gênero como performativo, uma vez que propõe que gênero não é uma essência ou uma identidade interna pré-existente que se expressa por atos externos, mas sim que o gênero é constituído pelos próprios atos que se diz expressar. Nesse viés, Butler (2023) argumenta que gênero é um efeito de um discurso regulador que produz a ilusão de uma essência interna estável, sendo, na verdade, vulnerável à subversão e à ressignificação através de atos performativos dissonantes. Logo, entender gênero como performativo é reconhecer que o gênero não é algo que se tem, mas algo que se faz repetidamente sob coerção cultural e construção social.

Em complemento, Guacira Lopes Louro (2003, p. 25) destaca que o gênero transcende a aprendizagem de papéis sociais, haja vista que:

[...] as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições “fabricam” os sujeitos. Busca-se compreender que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são “generificados” — produzem-se, ou “engendram-se”, a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações [...]).

Desse modo, o gênero é entendido como constituinte da identidade dos sujeitos, assim como a etnia ou a classe social. As instituições sociais são generificadas, ou seja, são produzidas a partir das relações de gênero e, ao mesmo tempo, produzem e fabricam os sujeitos generificados.

Por fim, a partir do que os estudiosos acima apresentam e definem a respeito de gênero, uma visão embaçada do conceito torna-se mais nítida, o que colabora para desfazer uma concepção cheia de prejuízos. Embora nenhuma das abordagens seja dominante e nem sempre se unifiquem, compreendem o gênero como uma categoria socialmente construída, entendimento essencial para entender como desigualdades e hierarquias se (re)produzem. Contudo, para abarcar a totalidade da experiência humana, também é imprescindível discutir a sexualidade, categoria que, embora relacionada ao gênero, possui especificidades próprias, que serão aprofundadas no próximo subcapítulo.

2.2 Sexualidade é diferente de gênero

Assim como discutido no subcapítulo anterior, o gênero constitui uma posição fundamental para entender formas de construção de identidades e relaciona-se também a construções sociais ligadas a papéis e a performance. No entanto, compreender as especificidades da sexualidade informa a distinção entre ambos os conceitos. A sexualidade vai muito além da atividade sexual, uma vez que é um conceito multifacetado, sendo reduzida, por vezes, como apenas atração sexual. Todavia, é importante enfatizar que a definição de sexualidade abrange muitos aspectos da experiência humana, englobando experiências de prazer físico, emocional e psicológico.

Teóricos como Edmar Thiengo e Guilherme Ribeiro (2019), a respeito da sexualidade, a compreendem como um conjunto de comportamentos sexuais e sociais que podem ser moldados tanto por fatores genéticos individuais quanto culturais. Semelhante ao gênero, sexualidade é apresentada nessa visão não como um dado biológico ou natural, mas como uma construção social, complexa.

Por outra linha de pensamento, ao tratar de homossexualidade, Miskolci (2015, n.p.) reflete:

[...] se a homossexualidade é uma construção social, a heterossexualidade também é. Então, o binário hetero-homo é uma construção histórica que a gente tem que repensar. Até mesmo dados empíricos, como os que surgiram a partir de pesquisas sócio-antropológicas durante a epidemia de HIV/aids, mostravam que as pessoas transitavam entre diferentes formas de amar. As pessoas nunca couberam apenas em um número limitado de orientações do desejo.

Sendo assim, na medida em que o gênero é construído em um fundamento heterossexual, o mesmo acontece com a sexualidade. O caráter fluído da sexualidade dos sujeitos provoca as perspectivas fixas heteronormativas que se naturalizaram em nossa sociedade, isso por si só revela que nenhuma identidade de gênero e sexual é automática, inclusive a heterossexualidade, porque apesar de ser a norma social, ainda é um produto sociocultural.

Em consenso com Louro (2003), entendo que a sexualidade é formada por uma variedade de discursos a respeito do sexo, impondo normas que definem o que é considerado normal, estabelecendo saberes e gerando verdades questionáveis que foram convencidas e naturalizadas. Por exemplo, a estrutura de poder e discurso estabelece como uma norma fixa a heterossexualidade, o que Butler (2023) intitula como heterossexualidade compulsória, um regime de poder e discurso que presume e estabelece os corpos não só como cis e heterossexual. Essas normas, “verdades”, ou regime, para além de invalidantes, forçam uma identidade e dificultam processos íntimos de autodescoberta.

Vejamos recortes feitos por Heleieth Saffioti (2011, p. 31) ao afirmar que “[...] Na ordem patriarcal de gênero, o branco encontra sua segunda vantagem. Caso seja rico, encontra sua terceira vantagem, o que mostra que o poder é macho, branco e, de preferência heterossexual. [...]”. A partir dessa citação é possível compreender que o poder em nossa sociedade não é desempenhado por meio de uma única categoria, mas igualmente através de uma intersecção de múltiplos marcadores sociais como classe, raça, gênero e sexualidade.

Paralelo a isso, Louro (2003, p. 49-50) pontua que:

Em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos. A atribuição da diferença é sempre historicamente contingente — ela é dependente de uma situação e de um momento particulares.

O poder, neste ponto de vista, está concentrado em um sujeito que encarna essas características e esse padrão se torna a referência, a norma invisível - e até mesmo no currículo

educacional, aspecto que será discutido mais adiante -, a partir da qual todos os outros são nomeados como diferentes ou anormais. Ser homem já confere uma posição de poder na lógica patriarcal e camadas de privilégios reforçam essa posição, o fato é que sujeitos são formados pelo pertencimento a diferentes grupos sociais simultaneamente.

Sob intermédio de bell hooks (2020), entendo, por exemplo, que na experiência da mulher negra escravizada - e não escravizada -, o sexismo se apresenta na mesma intensidade que o racismo como força opressiva. Outrora, a classe social também interfere na experiência negra e na experiência da mulher negra, assim como a identidade sexual pode intervir. A lógica binária ignora que pessoas de diferentes grupos sociais possuem relações de poder diversas, como uma mulher negra, pobre e sexo-gênero dissidente⁴, por exemplo, não está na mesma posição de poder que uma mulher branca, rica, sexo-gênero dissidente, ainda que ambas compartilhem a mesma identidade de gênero e sexual. Essa lógica binária não vale para criar normas, produzir diferenças e marginalizá-las, colocar sujeitos às margens da sociedade é uma das formas de violência de um projeto de manutenção de poder que acontece desde o processo de colonialismo que será discutido a seguir.

2.3 O colonialismo e a violência de gênero

Etimologicamente, colonialismo vem de colônia que significa “lugar para a agricultura”, porém, o lugar para a agricultura tornou-se um substantivo mais amplo e complexo, ao longo da história, sobretudo com a invasão das Américas, descrevendo as relações de uma metrópole e uma colônia, do escravocrata e do escravizado, dos europeus colonizadores e povos originários colonizados.

Nas escolas brasileiras, por muito tempo, o ensino sobre o processo colonial era, e em muitos casos ainda é feito a partir do olhar do colonizador, com discursos sustentados no eurocentrismo, no etnocentrismo e na heteronormatividade. A narrativa do colonialismo sob a perspectiva do colonizador é relatada com justificativas ideológicas recheadas de eufemismo. Além disso, termos como “expansão”, “descobrimento” e “missão civilizadora” são, na maioria das vezes, usados para contar a história como um processo benevolente que levou ao progresso de territórios a serem explorados e civilizados.

As contradições relacionadas ao uso do termo descobrimento são evidentes, pois ele representa apenas a perspectiva do colonizador. Na realidade, as terras posteriormente

⁴ O termo, utilizado por Geni Núñez (2023), refere-se às pessoas cuja identidade de gênero e/ou orientação sexual dissentam nas normas binárias e heteronormativas.

transformadas em colônias já eram espaços ativos, habitados por povos que viviam em sua totalidade, sem necessidade de uma “civilização” imposta externamente. Dessa forma, a ideia de um território a ser expandido constitui um eufemismo que mascara a violência intrínseca ao processo exploratório da colonização.

Com base no jornalista Edison Veiga (2020) na entrevista ao antropólogo Luiz Mott, vejo que o discurso da homofobia, invadiu o Brasil junto com os europeus, já que, o primeiro caso de violência decorrente da homofobia registrado foi contra um indígena Tupinambá em 1614, um Tibira do Maranhão, que foi condenado por religiosos da Igreja Católica e assassinado, em razão de sua orientação sexual ser associada a demônios cristãos. Com os recortes feitos, é possível afirmar que a homofobia possui intrinsecamente raízes colonizadoras. Ademais, Veiga (2020) indicou que o antropólogo Luiz Mott pontuou que outros relatos da época sustentam a noção de como os europeus ficaram atônitos diante da variedade sexual e da liberdade dos povos ameríndios. Esse caso confirma a concepção da sexualidade como uma construção social dominada por relações de poder que, mesmo estruturando a identidade de um sujeito, é profundamente influenciada por dinâmicas sociais, culturais e históricas.

Porém, antes deste caso de homofobia, há um caso histórico de transfobia, com Xica Manicongo, a primeira travesti documentada da história do Brasil. Jaqueline Gomes de Jesus (2019, p. 251) relata que na antiga capital do país na “então colônia de Portugal, nos idos de 1591, uma africana do Congo escravizada e vendida a um sapateiro, a qual chamamos de Xica Manicongo, viveu”. Essa figura histórica enfrentou formas de ódio e preconceito, presentes na sociedade até os dias de hoje. Jesus (2019, p. 252) explica que o título Manicongo em seu nome “era, originalmente, um título para governantes do Reino do Congo (Mwene Kongo, literalmente, Senhor do Congo), que foi transformado na corruptela que conhecemos pelos portugueses, para designar pessoas oriundas da região [...]”, ou seja, por um lado sugere a soberania em um reino a qual Xica, expressava seu gênero e desejo sexual com liberdade e, por outro, de onde ela vinha. Na colônia, Xica Manicongo foi submetida à imposição dos brancos, mas sua identidade resistia sobre seu atual estado, até que a Inquisição a acusou do crime de sodomia, seu verdadeiro nome não deteve condições para resistir, porém sua história promove reflexões de um passado não tão distante.

As duas narrativas são capazes de elucidar a origem dessas violências de gênero e sexual. O motivo dessas violências possui uma razão específica, consoante Saffioti (2011), a violência de gênero não é um ato individual, mas parte de um sistema de dominação patriarcal em que os homens historicamente exercem poder, ou seja, funciona como mecanismo de manutenção do patriarcado e da exclusão social, visto que é dirigida aos sujeitos por seu gênero,

identidade ou expressão de gênero com noções determinadas da relação de poder. A violência de gênero acomete as mulheres, pessoas dissidentes de gênero - homens fora do enquadramento dos padrões de masculinidade hegemônica - e pessoas trans, travestis e não binárias.

As discussões deste capítulo, acerca de gênero, sexualidade, colonialismo e violência de gênero, evidenciaram que processos históricos e culturais estruturam as desigualdades sociais. Atento que as análises permitem a compreensão que tanto o gênero e a sexualidade são produtos sociais firmados em normas limitantes das experiências possíveis dos sujeitos. Ademais, articular essa discussão com a perspectiva do colonialismo explana como legados coloniais continuam na influência de práticas de violência e de violação de direitos humanos. Destarte, reconhecer as múltiplas dimensões de opressão de gênero e sexualidade, é indispensável para ponderar sobre os Direitos Humanos e, sobre a Educação em Direitos Humanos (EDH) - tema do próximo capítulo.

3 DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

3.1 Reflexões sobre os Direitos Humanos

No período da antiguidade, 4000 anos a.C, ainda não existia o conceito de Direitos Humanos, apenas algumas ideias relacionadas à dignidade humana e à justiça permeavam filósofos gregos, textos religiosos e leis antigas. Os Direitos Humanos como conhecemos na contemporaneidade, tomou sua primeira forma somente durante a Idade Moderna, do século XV até XVIII, especialmente após a Revolução Americana e a Revolução Francesa. Foram muitos anos para que os Direitos Humanos dispusessem de sua atual posição e formulação no mundo.

Segundo a historiadora Lynn Hunt (2009), no ano de 1776, Thomas Jefferson, em seu rascunho da Declaração da Independência, escreveu sobre injustiças políticas e, “por um acaso”, a tornou uma proclamação dos Direitos Humanos. O conceito não representava a forma política como contemporaneamente é entendido os Direitos Humanos. “Direitos naturais” foi como Jefferson primeiramente os chamou e “direitos do homem” passou a ser frequentemente usado no mesmo aspecto. Hunt (2009, p. 20) também afirma que os “direitos que tinham sido considerados muito frequentemente como sendo de determinado povo - os ingleses nascidos livres, por exemplo - foram transformados em direitos humanos, direitos naturais universais (...)”. Todavia, uma controvérsia é apontada por Hunt (2009, p. 16):

Os direitos humanos requerem três qualidades encadeadas: devem ser naturais (inerentes nos seres humanos), iguais (os mesmos para todo mundo) e universais (aplicáveis por toda parte). Para que os direitos sejam direitos humanos, todos os humanos em todas as regiões do mundo devem possuí-los igualmente e apenas por causa de seu status como seres humanos. Acabou sendo mais fácil aceitar a qualidade natural dos direitos do que a sua igualdade ou universalidade.

Nesse trecho, é notória a crítica à falta de igualdade e universalidade dos direitos entre os seres humanos em sociedade. Os direitos humanos - ou naturais ou do homem -, analisados por Hunt, não se aplicavam a todos. Sendo assim, o direito de nascer livre e igual em direito se limitava apenas à diferença entre ser humano ou animal, o enfoque não tinha caráter político. Em outras palavras, direitos políticos, fatores que compõem a identidade, como raça, gênero, etnia, sexualidade ou qualquer outra condição, ainda não eram considerados. Dessa maneira, é possível refletir como a construção dos Direitos Humanos foi longa e precisou de um demorado processo social, histórico, de análises e de lutas para abranger todos, pelo menos, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948.

Por outro lado, Karl Marx (2010 p. 50), ao analisar artigos dos Direitos do Homem e do Cidadão em *A questão judaica*, indica:

Portanto, nenhum dos assim chamados direitos humanos transcende o homem egoísta, o homem como membro da sociedade burguesa, a saber, como indivíduo recolhido ao seu interesse privado e ao seu capricho privado e separado da comunidade. Muito longe de conceberem o homem como um ente genérico, esses direitos deixam transparecer a vida do gênero, a sociedade, antes como uma moldura exterior ao indivíduo, como limitação de sua autonomia original. [...]

A citação de Marx revela uma crítica profunda aos direitos humanos como concebidos na modernidade liberal, esses direitos não promovem a emancipação universal do ser humano, mas reforçam uma concepção de indivíduo isolado, centrado no egoísmo e nos interesses privados, característica do homem da sociedade civil. Esse homem, separado da coletividade e confinado ao âmbito privado, é moldado por um sistema que reduz a vida social a uma entidade externa, vista como uma limitação à sua liberdade. Assim, a ideia de liberdade, nos direitos humanos, é entendida de maneira restritiva, vinculada à propriedade privada e à autonomia individual, desconsiderando a dimensão comunitária e a interdependência inerente às relações humanas. Marx (2010) sugere que essa formulação reforça a alienação, ao tratar a sociedade como algo externo ao indivíduo, em vez de integrá-lo como parte de um todo coletivo e cooperativo. Sua crítica aponta, portanto, para a necessidade de transcender essa visão fragmentada, em direção a uma concepção que reconheça a liberdade e a emancipação humana como intrinsecamente ligadas à transformação das estruturas sociais e à superação do individualismo burguês. Tal perspectiva dialoga com Paulo Freire (1997 p. 50-51) quanto a sectarização:

[...] O sectário, seja de direita ou de esquerda, se põe diante da história como o seu único fazedor. [...] O povo não conta nem pesa para o sectário, a não ser como suporte para seus fins. [...] Na atualidade brasileira, não vinha sendo dos radicais a supremacia, mas dos sectários, sobretudo de direita. E isto é o que nos fazia temer pelos destinos democráticos do País. Pela humanização do homem brasileiro, ameaçado pelos fanatismos, que separam os homens, embrutecem e geram ódios. [...]

Aqui, a cisão do sujeito com a comunidade ou de grupos fechados a uma visão centrada em determinados contextos, pode gerar intolerância, dificuldade de diálogo e colaboração com o coletivo. Por exemplo, o nazismo foi um movimento com práticas sectárias, adotou uma ideologia extremista e intolerante baseada numa ótica de superioridade racial, gerando um genocídio de judeus, negros, ciganos, homossexuais e pessoas com deficiência, capaz de criar uma polarização.

Após a Segunda Guerra Mundial, em conjunto com a Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, foi criada e assim instituída a DUDH, enumerando direitos fundamentais. Muitos países que assinaram esse documento, chamados de países signatários, passaram a fazer leis que ajudassem a garantir os Direitos Humanos em seus territórios. Dessa maneira, no Brasil, por exemplo, a Constituição Federal, de 1988, teve as ideias do referido documento como base. Isto posto, os Direitos Humanos englobam um conjunto de normas e procedimentos que possibilitam a uma pessoa ter direitos considerados inalienáveis.

A partir do seu surgimento, em 1945, a ONU, ao receber *status* global, influenciou em discussões a respeito do fim de violências, como argumentado por Yvonélio Nery Ferreira e Daiana Nascimento dos Santos (2020 p. 18):

[...] em vários episódios da história da humanidade, a violência torna-se uma rotina, instituída com base em recursos que ferem os Direitos Humanos (DH), como sequestros, torturas e assassinatos, a exemplo do que ocorria nas Ditaduras Militares que se espalhavam sobre inúmeros países da América Latina, na segunda metade do século XX [...]

Apesar de os Direitos Humanos serem universais, inalienáveis, indivisíveis, interdependentes, é importante ressaltar que em contexto brasileiro, como Monique Cittadino e Rosa Maria Godoy Silveira (2005 p. 160), afirmam que “Se o país acompanhou a superação de um regime militar ditatorial e viu-se instalar um regime democrático em termos político-institucionais, não se pode afirmar que este mesmo país tenha assistido à construção de uma sociedade justa e igualitária”. Ou seja, apesar de consolidadas as normas dos Direitos Humanos, o país enfrentava um fim de um regime autoritário marcado pela restrição de liberdades civis e de cidadania.

As condições mínimas necessárias para um ser humano viver uma vida digna como o direito à educação, à saúde, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, entre outros, devem ser protegidos pelos Direitos Humanos, e a garantia deles é uma obrigação que um país tem com seus habitantes e dos cidadãos entre si. Mas de que maneira um cidadão pode contribuir tanto para a defesa quanto para o respeito aos direitos dos outros? Acredito que, por meio da apropriação desses direitos para os reivindicar e, para isso, está o eixo orientador V, a promoção da Educação e Cultura em Direitos Humanos, um dos eixos orientadores do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH).

3.2 A organização da educação brasileira a partir da Constituição Federal de 1988 até 2025

A educação brasileira durante os anos de ditadura militar foi marcada por um ensino altamente tecnicista, voltado para a formação de mão de obra e para a despolitização dos sujeitos. Com o fim desse regime, a educação brasileira passa a seguir princípios estabelecidos pela Constituição Federal (1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996. As normas que regem o sistema educacional do Brasil englobam tanto a educação pública quanto a privada, desde a educação básica à educação superior. Nesse contexto, o Art. 26. da LDB (2023 s. p.) prevê que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

A Lei apresenta uma Base Nacional Comum, bem como uma parte diversificada em função das peculiaridades locais. Todavia, em 2017, para cumprir as competências que lhe são atribuídas na LDB, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um modelo de base nacional comum, que normatiza e regulariza o ensino em todo o país, visando estabelecer as aprendizagens essenciais a todos os educandos. Para Tadeu Silva (2010) currículo é instrumento na reprodução de quem é privilegiado e quem é prejudicado, assim, é deixando de lado as especificidades de cada contexto social em que esses sujeitos vivem e beneficia especificidades que não são parte da vivência de mundo dos estudantes.

Na discussão acerca da BNCC, Márcia Angela da Silva Aguiar e Luiz Fernandes Dourado (2018, p. 7) explicam que:

a concepção de Base Nacional Comum é um conceito construído pelo movimento dos educadores ao longo das lutas por uma educação cidadã. Essa BNCC tem sido o carro-chefe das políticas educacionais desenhadas pelo Ministério da Educação, especialmente após o impeachment da Presidenta eleita Dilma Rousseff. Impacta de forma direta as políticas direcionadas aos currículos escolares, à formação dos profissionais de educação, bem como os processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino.

Portanto, os autores criticam o documento em questão porque ele se apropria de um conceito, mas não é equivalente ao que a sua essência propõe. Além disso, antes de a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) normatizar as aprendizagens, a organização da educação brasileira seguia outras leis e normas, como o Plano Nacional de Educação (PNE) – também

previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Contudo, após a aprovação da BNCC, embora ela não seja uma lei, passa a ter caráter obrigatório, e as DCNs são ignoradas.

Desde a elaboração da BNCC até a sua aprovação, muitas discussões entre educadores e pesquisadores foram realizadas. Por exemplo, Inês Barbosa de Oliveira (2018, 56), discutiu a BNCC no que se refere ao currículo:

[...] é um documento fadado ao fracasso, tanto em virtude de sua afiliação teórica antiquada quanto em razão de resultados conhecidos de experiências internacionais, muitas já em processo de revogação, depois de evidenciada a impossibilidade de se produzir melhoria de qualidade da escola, do ensino e das aprendizagens por meio desse tipo de medida. Refêm de um conteudismo tão ultrapassado quanto a estrutura disciplinarista que o organiza, a BNCC pressupõe, equivocadamente, que a melhoria da qualidade das aprendizagens seria produzida por meio de um currículo único para estudantes de todo o país, controlado de fora da escola por avaliações de larga escala e material didático padronizado, além de um sistema de prêmios e castigos destinado ao controle de docentes, gestores e estudantes [...]

Em primeiro lugar, é exposto que esse modelo não tem obtido êxito no âmbito internacional, especialmente em países com características distintas das do Brasil. Esse fator, por si só, já compromete as chances de sucesso, apesar da existência de resultados de experiências internacionais. Por outro lado, o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 defende, de forma evidente, os princípios de gestão democrática, autonomia pedagógica e diversidade regional e cultural. No entanto, todos esses aspectos são enfraquecidos quando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) padroniza conteúdos e metas. Essa perspectiva de uniformização e homogeneização curricular desconsidera a diversidade regional, estadual e local, resultando na centralização curricular. Além disso, o insucesso do modelo é projetado porque o documento não é visto como uma política de Estado para a educação, mas sim como uma contrarreforma conduzida por uma metodologia centralizadora. Essa metodologia utiliza ferramentas teóricas e a padronização da educação para impulsionar interesses de mercado e a exclusão social. Tais fatores reforçam o retorno da educação tecnicista sob nova roupagem.

Outro documento importante para normatizar a educação nacional é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), criado entre 2003 e 2006, que representa tanto uma política pública quanto um documento que tem sido atualizado apenas sob a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) no âmbito federal, sem apoio durante outros governos. Atualmente, o PNEDH-2 está em construção, com apoio da sociedade civil, desde 2024 com previsão de conclusão em 2025.

Até este momento, o PNEDH estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação em cinco eixos de atuação, sendo a Educação Básica um deles. Um dos princípios condutores do plano é o de uma educação que desenvolve a cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais, como as instituições de ensino. Não obstante, a Educação em Direitos Humanos (EDH) enfrenta desafios para alcançar seus objetivos dentro do contexto educacional, tais como o preconceito, o neoliberalismo e os ataques à democracia, temática que será abordada na próxima subseção.

3.3 A Educação em Direitos Humanos e os desafios que ela enfrenta

A EDH no Brasil é consequência de políticas públicas, movimentação social e influências internacionais, com o objetivo de defender os direitos humanos. De acordo com Jacqueline Lopes Freire (2018 p. 23), “Historicamente os direitos humanos se tornaram uma demanda social em períodos em que a sociabilidade se encontrava em momentos de crise econômica e política, e as individualidades foram confrontadas pela exploração, miséria e desigualdade social”. Com tudo isso, o processo de redemocratização do Brasil foi essencial em decorrência da Constituição Federal de 1988 marcar a institucionalização dos direitos humanos na educação, além do PNEDH - documento que oficializa e sistematiza a EDH no Brasil.

Em 2006, o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) assinaram o PNEDH para fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, orientação sexual, pessoas com deficiência, assim como todas as formas de discriminações e violações de direitos, além de assegurar a formação continuada para os profissionais da educação.

Na perspectiva de Max Fernando Silva de Lima (2017, p. 57):

[...] é inegável que no contexto da educação ainda ocorra, com frequência, a adoção de modelos bancários, obsoletos e retrógrados, avessos aos Direitos Humanos. Destarte, a EDH é uma garantia de que tanto o direito à educação quanto, por meio desse direito, a democracia num país sejam aperfeiçoados e protegidos.

Ou seja, qualquer forma de tentar barrar as temáticas supracitadas a respeito de diversidades em sala de aula representa um ataque aos pilares da EDH e, conseqüentemente, à própria democracia. A democracia a partir de Chauí (2021, p. 3) é definida para além de um regime político - forma de governo -, porém, como forma da sociedade, destaca também seus principais aspectos, como a “isonomia (igualdade dos cidadãos perante a lei) e da isegoria

(direito de todos para expor em público suas opiniões, vê-las discutidas, aceitas ou recusadas em público)”. Ademais, a filósofa acrescenta (2021, p. 3) que “Graças aos direitos, os desiguais conquistam a igualdade, entrando no espaço político para reivindicar a participação nos direitos existentes e sobretudo para criar novos direitos.”. Entendo que Chauí (2021) enfatiza a correlação entre direitos e democracia, o que marca a importância de uma educação pautada em direitos humanos como mecanismo de defesa de uma sociedade justa e democrática. Todavia, como já foi dito por Lima (2017), a respeito da bancarização nas práticas pedagógicas, conceito que Paulo Freire (2014) descreve como uma prática pedagógica em que o educador “deposita” conhecimento nos educandos vistos como recipientes passivos, nessa prática não existe o diálogo, apenas exposição o que satisfaz apenas os interesses de quem está na posição de opressor.

A vigente forma de educação brasileira é recente, ainda mais diante de golpes que retardaram seu desenvolvimento, como o golpe militar de 1964 e o golpe sofrido pela ex-presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Nos dois momentos, um modelo de educação antiquado foi adotado com elementos da pedagogia liberal, como enfatiza José Carlos Libâneo (1992, n.p.):

A doutrina liberal apareceu como justificativa do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade. A educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido - marcada pelas tendências liberais, nas suas formas ora conservadora, ora renovada. Evidentemente tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se deem conta dessa influência. A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. [...]

Compreende-se, aqui, que esses aspectos liberais estão incorporados à educação e evidenciam que a pedagogia liberal não é neutra. Por meio dela, expressam-se ideologias, como as da sociedade capitalista, e os valores pedagógicos espelham as necessidades de reprodução social do capitalismo. Em oposição a essa lógica, a Educação em Direitos Humanos (EDH), enquanto práxis, distancia-se completamente dela, pois preza por uma transformação social e por uma formação integral do sujeito.

A maneira como o currículo é organizado constitui um mecanismo utilizado em prol do fortalecimento de uma sociedade de classes. Logo, é possível inferir que um currículo ideal para

as classes mais abastadas jamais estaria alinhado a uma visão neoliberal; ele deve ancorar-se, portanto, em uma pedagogia progressista. Todavia, Libâneo (1992, n.p.) argumenta que a institucionalização de tal perspectiva numa sociedade capitalista não é possível.

A pedagogia progressista por Libâneo (1992, n. p.) é compreendida como:

um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais. A pedagogia progressista tem-se manifestado em três tendências: a libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, a libertária, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; a crítico-social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais.

As três tendências apresentadas por Libâneo (1992) - libertadora, libertária e a crítico-social dos conteúdos - são críticas ao liberalismo, mas discordam quanto às estratégias de transformação da prática educativa, ainda assim, são possibilidades à pedagogia liberal, além de respaldar preceitos que também são encontrados no que preconiza a EDH. Em contraste à educação conservadora no Brasil, a EDH e às pedagogias progressistas têm uma base teórica sólida, porém não dominam a educação brasileira por razões históricas, políticas e estruturais e, assim, detêm menos força numa sociedade marcada pela negação de direitos humanos.

Apresento, no próximo capítulo, a EDH como uma possibilidade para uma educação de qualidade por compreender que no cenário educacional a pedagogia de tendência liberal e a BNCC não são aptas para defesa promoção e defesa dos Direitos Humanos em âmbito educacional, sobretudo no que se refere gênero e sexualidade.

4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA: GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

4.1 A temática de gênero e sexualidade no sistema de ensino

As estudiosas Priscila Mugnai Vieira e Thelma Simões Matsukura (2017) investigaram as práticas de ensino de educação sexual com adolescentes em escolas de ensino fundamental da rede pública de um município de grande porte do interior de São Paulo. Em sua pesquisa, observaram que dois modelos de educação sexual são adotados, os quais tendem a abordar a temática de gênero e sexualidade. A abordagem mais predominante centra-se em aspectos fisiológicos e biológicos da sexualidade, priorizando temas como anatomia, reprodução, prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e gravidez na adolescência, frequentemente ensinados de forma técnica e informativa. E as questões subjetivas e socioculturais relacionadas à sexualidade e ao gênero ficam em segundo plano.

Essa primeira abordagem, que segue um padrão conservador de ensino, foi categorizada por Vieira e Matsukura (2017) como modelo biológico-centrado e preventivo, o outro modelo de prática identificado é o biopsicossocial, que apresenta uma abrangente concepção de sexualidade e engloba dimensões sociais, culturais e subjetivas. As abordagens educacionais que seguem esse modelo tratam de assuntos como identidade de gênero, diversidade sexual e as vivências emocionais dos estudantes, junto a um ambiente propício ao diálogo, reflexão e sem preconceito.

Vieira e Matsukura (2017, p. 465) explanam sobre o modelo biológico-centrado e preventivo:

A literatura aponta que a justificativa para restrições nos conteúdos abordados nas práticas está relacionada ao fato de a sexualidade permanecer como um tabu para muitos profissionais, bem como a valores morais e religiosos e à falta de preparo na formação acadêmica para o trabalho de educação sexual.

Nesse viés, é elucidado que o silenciamento e a interdição sobre aspectos da sexualidade provém de princípios culturais e religiosos, que refletem dessa forma na educação tradicional com uma apresentação “neutra”, mas advém de uma profunda forma de controle da narrativa, ou seja, do tema relacionado a sexualidade.

Os resultados da pesquisa realizada por Vieira e Matsukura (2017) informam que entre os dez professores entrevistados, seis defenderam o modelo biológico-centrado e preventivo, à medida que quatro preferiram o modelo biopsicossocial. É evidente a predominância do

primeiro modelo, ainda que os educadores que optam pelo modelo biológico-centrado reconheçam suas limitações, e o cunho restritivo. Por outro lado, aqueles que utilizam do modelo biopsicossocial apresentaram ter uma visão mais crítica e abrangente, compreendendo a necessidade de abordar a sexualidade de maneira inclusiva e contextualizada.

O debate sobre os conceitos de gênero e sexualidade também entram em pauta no âmbito escolar como parte dos estudos sociais, em outras palavras, não devem ser exclusivos das ciências naturais, que de forma geral limitam-se em alertar sobre ISTs, reprodução e fisiologia, logo, embora sejam componentes da educação sexual, as dimensões de gênero e sexualidade vão muito além.

Sendo assim, Denise Bastos de Araújo, Izaura Santiago da Cruz, e Maria da Conceição Carvalho Dantas (2018, p. 44) refletem a respeito da escola como “um lugar destinado para a construção e produção do saber, ela também é um espaço que potencialmente pode agregar infinitas discussões, capazes de transformar a vida das pessoas com o conhecimento”. Portanto, há várias razões para dialogar sobre o assunto com objetivo de afastar-se do senso comum que, por exemplo, designa papéis de gênero inatos, tais como a mulher submissa ao marido, o homem como provedor do lar e o sexo voltado apenas para fins reprodutivos. O fundamento de concepções sobre as funções sociais do masculino e do feminino tem cunho religioso cristão e a promoção do conhecimento científico desestrutura todo um pensamento conservador que perpetua violências de gênero.

Nas palavras de Louro (2003, p. 64):

[...] É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas "críticas"). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui.

Essa reflexão acentua a necessidade de uma abordagem pedagógica crítica e inclusiva, pois somente dessa maneira o educador estará capacitado para reconhecer preconceitos e desigualdades presentes no espaço escolar. Através de uma problematização da linguagem e do material didático usado em sala de aula a inclusão de gênero e sexualidade pode ser feita de maneira mais eficaz.

Nesse ínterim, a escola e a EDH unidas são essenciais na formação cidadã, dado que escola, assim como a família, a religião e o trabalho, desempenha papel importante na formação dos sujeitos e funcionamento da sociedade. Todavia, essa instituição se diferencia das demais

por tratar-se de um ambiente para a construção ativa de conhecimentos científicos, habilidades, valores e pensamento crítico sob mediação de abordagens pedagógicas. Ademais, a escola é o espaço em que os alunos devem aprender como colaborar e se comunicar socialmente. Nesse sentido, a escola executa a função de propiciar a sociabilidade de estudantes – crianças, jovens e adultos –, em um ambiente no qual diferentes origens, culturas, orientação sexual e identidades de gênero convivem. Nesse aspecto, espera-se que o espaço escolar reúna sujeitos e os preparem para a vida em uma sociedade diversificada e em constante mudança com respeito às diferenças.

De acordo com Nina Ranieri (2009, p. 12), o direito à educação ocupa posição fundamental no contexto dos Direitos Humanos, pois, “[...] a sociedade brasileira, o Ministério Público e o Judiciário vêm percebendo a importância do direito à educação na construção de uma sociedade livre, justa e solidária [...]”. Paralelo a isso, devemos pensar a escola enquanto um espaço político importante para o exercício da liberdade dos professores, demais funcionários e estudantes, que se pautem no respeito aos Direitos Humanos de todos os funcionários, assim como no direito à educação dos estudantes - com ênfase em inclusão dos sujeitos com sexo-gênero dissidente para impossibilitar a evasão desses sujeitos do espaço educador.

As autoras Araújo, Cruz e Dantas (2018, p. 45) defendem a ideia de que “O mundo em que estamos vivendo, a forma como ele se encaminha, seja qualquer aspecto que queiramos considerar, veio da escola, sem dúvida”. A partir das leituras empreendidas para a escrita deste trabalho, constata-se que a escola, muitas vezes, revela-se como âmbito intolerante, preconceituoso e excludente, inclusive, com aqueles que não se comportam dentro das dualidades feminino ou masculino, ou seja, organização binária da sociedade heteronormativa, assim, de acordo com Araújo, Cruz e Dantas (2018) isso é reproduzido no mundo em que vivemos.

Em todo esse contexto, a EDH está como uma prática em que pedagogia progressista tem espaço, e gênero e sexualidade não ficam restritos apenas na educação sexual e a um modelo biológico-centrado e preventivo porque ela assegura a formação continuada de professores que podem se fundamentar academicamente acerca do gênero e da sexualidade, entre outros, e incluir todas as identidades na escola.

4.2 EDH para todas as formas de existência

O aprendizado contínuo ao longo de uma vida é essencial em um mundo em constante evolução, em vista disso, bell hooks (2019, n.p.) afirma que “Uma vez que o nosso lugar no mundo está sempre mudando, precisamos aprender constantemente para estarmos totalmente presentes no agora. Se não estamos completamente engajados no presente, ficamos presos no passado e a nossa capacidade de aprender é diminuída.”. Essa afirmativa, por sua vez, articula com Paulo Freire (1997, p. 43), em *Educação como prática da liberdade*, ele reflete que “[...] as tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma ‘elite’ que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. [...]”. Essa afirmação representa muitos aspectos do atual cenário da sociedade brasileira, um deles é que o país enfrenta o velho desafio da alfabetização e letramento, enquanto os sujeitos não são alfabetizados e letrados o obstáculo para a conscientização quanto às temáticas relativas ao gênero e a sexualidade é maior e isso resulta em uma sociedade progressivamente acrítica, instintiva e menos intelectual, fator que prejudica o avanço de determinados temas, consolidando uma realidade social fechada, imersa em conformidade e desprovida de reflexão.

Diante disso, (Freire, 1997) expõe que se torna mais do que essencial captar os desafios do tempo presente. Ademais, Freire (1997, p. 71) salienta que “[...] não podíamos, dentro destas circunstâncias, marchar para formas de vida democrática, que implicava um alto senso de participação nos problemas comuns. [...]”. É, então, urgente não só que se alfabetize as massas, mas também que as integralize, visto que, a dialogicidade propõe a constituição de novas orientações e maior participação daqueles que ficam à margem da sociedade.

Para Freire (1997, p. 45), é inviável quando o sujeito social não capta seus temas de forma crítica e é arrastado pelo jogo político estabelecido, por “prescrições que lhe são impostas ou quase sempre maciamente doadas”. Sendo assim, o sujeito percebe, apenas, “que os tempos mudam, mas não que a significação dramática da passagem, se bem que a sofra. Está mais imerso nela que emerso”. Logo, adquirir um olhar crítico será possível com uma mediação de um educador que seja crítico, comprometido com a ideia de liberdade e, em outras palavras, se o educador estiver “imerso” no mundo e com o mundo. Num sentido contrário a esse, a concepção de educação do educador encontra-se equivocada e perdida numa ótica neoliberal e mecânica.

Para Freire (1997, 57) “[...] por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição”. Nessa visão,

a radicalização política parte do pensamento crítico, portanto, os sujeitos no mundo e com o mundo terão liberdade para serem aquilo que lhe é nato. Os sujeitos de uma sociedade em trânsito necessitam de uma educação popular crítica, para interferir na realidade e a transformar como um projetor, ou seja, fazer uma rachadura no que Freire (1997) chama de “sociedade fechada” e, enfim, superá-la.

Um dos conceitos que bell hooks (2013) aborda é o de “autoatualização”, argumentando que a falta de autoatualização dos docentes é uma das principais razões para os desafios de inclusão no espaço acadêmico, seja na educação básica ou no ensino superior. Isto posto, se autoatualizar deve ser dever dos professores não só para receber estudantes diversos, mas para ensinar bem num contexto de diversidade.

Outro aspecto a ser considerado são as práticas autoritárias, pois, segundo hooks (2019), o autoritarismo na sala de aula desumaniza e, por isso, destrói a “magia” que está sempre presente quando os indivíduos são aprendizes ativos. O autoritarismo retira a formosura do estudo, tornando-o repressivo e opressivo. hooks (2019) defende que são necessárias práticas progressistas dos educadores para que a educação democrática vingue distante da conveniência autoritária e não libertadora.

Em outra perspectiva, Renan Honorio Quinalha (2017, p. 23), em sua tese, faz menção à ditadura militar com o termo “ditadura hétero-militar”, em suas próprias palavras:

[...] a repressão contra o comunismo e outras formas de subversão estritamente política, especialmente os grupos que pegaram em armas para resistir à ditadura, encontraram maior espaço já nas pesquisas acadêmicas, na literatura de testemunhos e nas políticas públicas oficiais de reparação das violências cometidas neste período. [...] Contudo, em menor quantidade, são os escritos que não reduzem a história de 1964 a 1985 à história apenas do embate político entre ditadura e oposições, seja em sua dimensão parlamentar ou armada. De modo geral, temas comportamentais, discussões de gênero e questões sexuais, considerados assuntos de ordem moral, não receberam a devida atenção ou, quando muito, foram analisados como fenômenos sem estatuto próprio.

Evidencia-se que esse conceito busca abarcar certas complexidades do período civil-militar, por não ser eficiente analisar a ditadura sem considerar as discussões de gênero e sexualidade, uma especificidade pouco abordada. Paralelamente a isso, Jorge Matheus Simões (2023, p. 102) afirma que:

No Brasil, a história da censura com pessoas LGBTQIAPN+ se inicia bem antes da ditadura militar. Trata-se de uma censura que vem em nome da moral e dos bons costumes através de um autoritarismo brasileiro. Qualquer censura da moral e dos bons costumes de uma sociedade, também possui um aspecto intrinsecamente político de policiamento de condutas, de limitação de liberdades, de controle dos corpos, das sexualidades dissidentes e de domesticação dos desejos. A história do movimento LGBTQIAPN+ não deve ser censurada, aniquilada ou esquecida.

As explicações em questão evidenciam a magnitude de uma história marcada por uma ocultação que, embora sutil, acarreta a marginalização dos sujeitos representados. Ademais, essa ocultação incita discursos discriminatórios e desinformados que rotulam o gênero como ideologia e as sexualidades não heteronormativas como devassas e imorais.

Embora diversos estudos afirmem que a diversidade de gênero e de sexualidade não é um fenômeno recente, na educação brasileira essa temática é tratada como se fosse. Isso ocorre porque, por um longo período, optou-se por sua exclusão curricular e, quando finalmente é inserida, apresenta um viés eminentemente conservador.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendo que o contexto histórico e sociocultural está intrinsecamente envolvido na construção das noções de sexualidade e gênero. Entretanto, uma ideologia de matriz colonial consolidou, no senso comum, a percepção de que tais categorias seriam estáticas. As abordagens desenvolvidas neste Trabalho de Conclusão de Curso evidenciam, contudo, que o gênero é fluido e que a sexualidade pode ser aceita ou rejeitada a depender das diferentes culturas e períodos históricos. Ambos integram a identidade de um sujeito e, por essa razão, sua integridade física e emocional constitui um direito que deve ser assegurado.

Nesse sentido, as análises dos estudos produzidos por teóricos do campo de gênero e sexualidade permitiram aprofundar a compreensão dos conceitos e, adicionalmente, ampliar a perspectiva acerca de como essas categorias foram e continuam sendo exploradas e interpretadas. Para tanto, leituras sobre os fundamentos dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos demonstram uma perspectiva que contrasta com a atual organização da educação básica no Brasil, a qual enfrenta desafios, especialmente no que se refere às discussões sobre sexualidade e gênero, uma vez que apresenta práticas defasadas e valores tradicionalistas associados à ideologia da extrema direita, que rejeita os aspectos histórico-culturais desses conceitos. Portanto, defende-se que é indubitável que os aspectos de gênero e sexualidade constituem produtos sociais, fluidos e construídos, e não meros dados biológicos.

Em consequência, ao posicionar, sob a luz da Educação em Direitos Humanos, o conhecimento relativo a gênero e sexualidade, bem como a outras minorias divergentes de uma hegemonia branca, evidencia-se que tais temáticas devem ser tratadas com seriedade e sem recato. Nesse sentido, tornam-se necessárias práticas de ensino que respeitem a diversidade de identidades sexo-gênero dissidentes, assegurem a inclusão desses sujeitos e promovam a desconstrução de papéis de gênero, visando à igualdade de gênero e ao respeito às diferenças.

Igualmente relevante é garantir formação adequada aos educadores sobre essas temáticas, dado que, na formação inicial para a docência, não há disciplinas obrigatórias que exponham os futuros professores à importância dos aspectos relacionados a gênero, sexualidade, violência de gênero e colonialismo. Sem tais fundamentos, a permanência de uma tendência convencional que mantém valores atrelados à figura do professor autoritário em sala de aula não é efetivamente superada na educação.

Em suma, este trabalho reforça a importância de ambientes educacionais mais equitativos para todos e de abordagens de ensino que contemplem questões relativas a gênero e sexualidade. Para essa finalidade, destaco as práticas pedagógicas progressistas, como a

Educação em Direitos Humanos e a pedagogia freirana. Por fim, ressalto a urgência de uma educação democrática que vise à construção de uma sociedade engajada em suas questões fundamentais, conhecedora de si mesma e participativa de seus processos históricos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Bastos de; CRUZ, Izaura Santiago da; DANTAS, Maria da Conceição Carvalho. **Gênero e sexualidade na escola**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

BORTOLINI, Alexandre. **Pode falar sobre gênero na escola**. Quando LGBTs invadem a escola e o mundo do trabalho. Rio de Janeiro: UNIRIO, p. 13-44, 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Editora Civilização Brasileira, 24ª edição. Rio de Janeiro, 2023.

CHAUÍ, Marilena. A cultura. In: CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13ª edição. São Paulo: Ática, 2004.

CHAUÍ, Marilena. Democracia e a educação como direito. In: LIMA, Idalice RS; OLIVEIRA, Régia Cristina. **A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio**. Porto Alegre: Zouk, p. 29-43, 2021.

DE JESUS, Jaqueline Gomes. Xica Manicongo: a transgeneridade toma a palavra. **Revista Docência e cibercultura**, v. 3, n. 1, p. 250-260, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 2014.

HOOKS, bell. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. [recurso eletrônico] Boitempo Editorial, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **E eu não sou uma mulher? mulheres negras e feminismo**. Tradução de Bhuvi Libanio, Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Editora Companhia das Letras, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____ . **Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992.

LIMA, Max Fernando Silva de et al. **Educação em/para os direitos humanos e senso comum nos processos educativos: um estudo de caso no Liceu Paraibano, João Pessoa-PB**, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo : Boitempo, 2010.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos Ltda. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em 07 set. 2025

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora; UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto, 2015.

NÚÑEZ, Geni. **Descolonizando afetos: experimentações sobre outras formas de amar**. Paidós, 2023.

LUGONES, María. **Rumo a um feminismo descolonial**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 22, 2014.

QUINALHA, Renan Honorio. **Contra a moral e os bons costumes: a política sexual da ditadura brasileira (1964-1988)**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2017.

RANIERI, Nina; RIGHETTI, Sabine. **Direito à educação: aspectos constitucionais**. 2009.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. reimp. Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Tradução: Christine Rufino Dabat. Maria Betânia Ávila. **Revista Educação e Realidade**, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SIMÕES, Jorge Matheus. **História do movimento LGBTQIAPN+ no Brasil: análise sociológica e suas escrevivências**. índice para catálogo sistemático, p. 102.

VEIGA, Edison. **O índio executado a tiro de canhão tido como 'primeiro mártir da homofobia no Brasil'**. BBC News Brasil, v. 28, 2020.

VIEIRA, Priscila Mugnai; MATSUKURA, Thelma Simões. **Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública**. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 69, p. 453-474, 2017.