

# EDUCAÇÃO E GÊNERO: UM ENTRELAÇAMENTO NECESSÁRIO PARA A EDUCAÇÃO CONSTITUCIONAL DEMOCRÁTICA

Andrey da Silva Brugger <sup>1</sup>

José Antônio Gomes Machado <sup>2</sup>

Monique Rodrigues Lopes <sup>3</sup>

## RESUMO

O presente trabalho busca problematizar a educação constitucional democrática baseada em direitos humanos, apresentando como temática a relação entre educação e gênero frente aos recentes projetos que atentam contra o *design* formatado pela Constituição Federal de 1988. Através da discussão de bibliografia da ciência política, pedagogia e direito, tentamos emoldurar fundamentos para negar esses projetos, levantar dados que não podem ser silenciados e defender uma educação mais inclusiva, cidadã, democrática, que desenvolva livremente a pessoa, prepare para o exercício da cidadania e qualifique para o mercado de trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação constitucional democrática. Gênero. Direitos humanos

## **Education and Gender: an intertwining necessary for democratic constitutional education**

## ABSTRACT

The present issue seeks to problematize democratic constitutional education based on human rights, presenting as a theme the relationship between education and gender in the face of recent projects that undermine the design formatted by the Federal Constitution of 1988. Through the discussion of bibliography of Political Science, Pedagogy and Law, we try to frame the grounds for denying these projects, to raise data that can not be silenced and to defend

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências Sociais pelo PPGCSO/UFJF. Professor de Direito no UNIPTAN e no CESA. Professor da Pós Graduação em Direito da PUCMG e Universo.

<sup>2</sup> Especialista em Direito Público pela PUCMG.

<sup>3</sup> Mestranda em Sociologia e direito pela UFF. Licenciada em História pela UFV. Graduanda em Direito pelo Centro Universitário Estácio Juiz de Fora. Especialista em Filosofia e Sociologia pela FRATEMIS. Professora de História da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

a more inclusive, citizen, democratic education that freely develops the person, prepares for the exercise of citizenship and qualifies for the labor market.

KEYWORDS: Constitutional democratic education. Gender. Human rights

## **Introdução**

O nosso sistema de direitos e as garantias conquistadas a partir da redemocratização em 1988 estão sob ataque. Por consequência, Nós e nossa comunidade política estamos sob ataque quanto às conquistas democráticas e à fruição de nossos direitos (mais) fundamentais. É preciso resistir.

Esse início aparentemente pessimista deve ser encarado mais como alerta, como um abrir de olhos. Recentemente, durante e, principalmente, após o processo de impedimento da Presidenta eleita Dilma Rousseff, algumas medidas foram postas em práticas que de forma canhestra e sem deliberação pública atacam e ameaçam diluir o sistema educacional brasileiro. Dentre essas medidas, trataremos nomeadamente da supressão do estudo de gênero do Plano Nacional de Educação, do Projeto denominado “Escola Sem Partido”<sup>4</sup> e da nomeada “Reforma do Ensino Médio”. Essas medidas atacam o sistema educacional em sua face humanizadora, de construção de identidades, que repercute diretamente no objeto deste trabalho: nas discussões sobre gênero.

Argumentaremos que essas medidas, para além da citada ameaça de diluição e destruição do sistema educacional, possuem a potencialidade de aumentar o abismo de hierarquias de gênero nefastas na sociedade, implicando em maior invisibilidade, menoscabo e marginalização das mulheres, sejam elas cisgêneras ou transgêneras. Defenderemos que uma educação constitucionalmente bem interpretada e eficazmente aplicada demanda um pluralismo que tornam incompatíveis e, portanto, inconstitucionais as medidas propostas em suas inteirezas.

Com este fito, nossa caminhada perpassa nas próximas seções por apresentar, a seguir, o que a educação constitucional democrática requer; para isso, faremos uma análise do desenho proposto desde 1988, no nosso pacto constituinte,

---

<sup>4</sup> Ainda que tenhamos a notícia de que o projeto foi levado a arquivo no fim do ano de 2017, a discussão permanece necessária. O despacho e o trâmite do Projeto podem ser acessados em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>. Acesso em 23 de dezembro de 2017.

que a partir, principalmente, dos artigos 205 e 206 da Carta Constitucional promulgada em Outubro de 1988<sup>5</sup>, requer o preparo do educando para a cidadania. Pretendemos disputar conceitualmente o que isso implica para os fins deste nosso trabalho.

Na seção seguinte, abordaremos o risco de *backlash*, tendo como referência o desenho proposto pelo texto constitucional apresentado. Após, discutiremos o que implica uma educação cidadã em direitos humanos e a nossa hipótese de que o sistema educacional é um importante *locus* para que identidades possam ser construídas e forjadas de maneira mais solidárias, inclusivas e democráticas.

### **1. O que a educação constitucional democrática requer: uma análise do design do sistema educacional pela Constituição de 1988**

A Constituição Federal de 1988 nasceu como pacto renovador do contrato social de nossa comunidade política, refundando nosso Estado e nossa ordem jurídica em bases democráticas, tentando deixar para trás o sistema ditatorial anterior.

A ditadura nos deixou marcas indeléveis enquanto comunidade política, com forte repressão a direitos individuais que, no limite, atingiram inclusive os corpos, afetos e sociabilidades de muitos sujeitos de direitos, inclusive a comunidade LGBTI\*, que foi duramente reprimida sendo, ainda hoje, poucos os registros de estudos sobre a questão (MACHADO, 2017). Essa lacuna é fruto de um processo de transição moroso, que ainda não retrata com a clareza, firmeza e necessária fidelidade o que ocorreu aos LGBTI\*s nos anos de chumbo. Entre 1964 a 1985, houve a perseguição aos “desviantes sexuais” na ditadura civil-militar. A política de combate “ao inimigo” franqueou a “higiene social” e a manutenção da “moral”, o que levou à força militar reprimir duramente física e psicologicamente àqueles e àquelas que não se encaixavam na norma heteronormativa com essa “legitimidade” do Estado de então, que contou, ainda, com a apatia da Sociedade<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup>Constituição Federal Brasileira de 05 de Outubro de 1988. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 26 de fevereiro de 2017.

<sup>6</sup>É de se anotar o contraste desta perspectiva registrada por José Antônio Machado (2017) em relação à parte da perspectiva defendida por Maria Benevides Soares (1998, p.39). A Professora Benevides afirma que durante a ditadura houve aumento da consciência sobre direitos humanos em nossa sociedade, que, segundo a Professora, decaiu após a repressão. No texto da Professora, podemos extrair as causas disso, que residem, principalmente, pelo aparato estatal ter deixado de reprimir ostensivamente a classe média para se concentrar na população preta e pobre das zonas periféricas das cidades. O contraste possivelmente se deva ao histórico menoscabo à comunidade LGBTI\*. Lado outro, em Benevides e em Machado, podemos constatar que os direitos humanos sempre são conscientemente aplicados a determinados grupos, descobrindo outros que, geralmente, precisam tanto quanto ou até mais da guarida dos direitos fundamentais e humanos.

(MACHADO, 2017).

Ainda que o pacto renovador de 1988 tenha tentado romper com tudo isso, a transição morosa e pouco discutida em amplos debates públicos colabora/ colaborou para resquícios dessa política de invisibilidade às pessoas LGBTI\*s, como são exemplos o veto congressional à proposta do uso do nome social<sup>7</sup>, a proposta do famigerado estatuto da família e a exclusão dos estudos de gênero<sup>8</sup> dos planos de educação, temática que discutiremos mais à frente.

Então, para cumprir com sua função essencial de renovação<sup>9</sup>, a Constituição Federal brasileira apresenta valores e diretrizes que inauguram uma nova Era para o tratamento das questões humanas, personalísticas, cidadãos e educacionais no Brasil, a fim de romper com o anterior regime.

Dessa maneira, em nosso *design* constitucional (SUNSTEIN, 2001), temos que a cidadania, a dignidade humana e o pluralismo são fundamentos de nossa República Democrática e tudo que nela contém proveio de autorização popular (ver, sobretudo, o artigo 1º e os incisos II, III e V, bem como o parágrafo único deste artigo, da Carta Constitucional). Além disso, constituem objetivos fundamentais de nossa República construir uma sociedade justa, livre e solidária, erradicar a pobreza e a marginalização, diminuindo as desigualdades sociais e regionais, bem como promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (ver os incisos I, III e IV do

---

<sup>7</sup> Não olvidamos que, em relação ao tema do nome social, avanços têm sido alcançados. Por exemplo, a Administração Pública Federal e a Administração Pública de Minas Gerais, dentre outras, já praticam o uso do nome social. O Sistema Único de Saúde tem orientação para seguir a mesma senda. O Supremo Tribunal Federal parece também avançar no tema, no julgamento do Recurso Extraordinário 845.779, que pretende permitir o uso de banheiro feminino em Shopping Centers por Mulheres Transexuais e o STF pretende avançar para reconhecer o direito da personalidade das Pessoas Trans serem tratadas pelo nome que se identificam, o nome social, de verdade. Em nossas pesquisas temos registrado a importância do Nome Social para diversas dimensões da Vida como Saúde, Segurança Pública, Emoções, Trabalho (BRUGGER, LOPES, 2016b)

<sup>8</sup> No relevante evento Fazendo Gênero 11 e 13o Mundo das Mulheres, neste ano de 2017, na Universidade Federal de Santa Catarina, na cidade de Florianópolis, foi apresentada e aprovada moção sobre o não reconhecimento da narrativa de ideologia de gênero e a adoção do termo “Estudos de Gênero”. A Moção pode ser visualizada em: <<http://papodecorujas-jimenafurlani.blogspot.com.br/2017/08/nota-comunidade-academica-do-11.html>>. Acesso em 02 de novembro de 2017.

<sup>9</sup> Como consta na decisão da Corte Constitucional da África do Sul, no caso *Shaballala and Others v. Attorney General of the Transvaal and Another*, 1996 South Africa 725 (C.C.) (apud SUNSTEIN, 2001, páginas introdutórias, tradução nossa): a Constituição não é simplesmente um tipo de legislação codificada ou um estatuto de aceite ou legitimidade do passado. A Constituição apenas retém aquilo que é aceitável do passado e rompe decisivamente com aquela parte que é inaceitável.

artigo 3º da Carta Constitucional).

As diretrizes estabelecidas acima orientam, de fato, toda a positivação dos direitos fundamentais, bem como o desenho institucional do sistema educacional pátrio. Prova disso é o *caput* do artigo 205 da Constituição, que estabelece ser a Educação um direito de todos e dever do Estado e da família, que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

É de se notar, aqui, o esmero do legislador constitucional nas palavras. O Constituinte reparte a responsabilidade de promoção da Educação entre o Estado e a Família, tendo ambas as instâncias que agir de maneira conjunta. Para tanto, requer que a Sociedade seja participativa, já que esta instância social também colaborará e promoverá a Educação. Tem-se, aqui, que a Educação é construída socialmente, via deliberação. Esse ponto será importante ainda mais à frente. Por fim, para os fins do *caput*, o *design* constitucional de nosso sistema educacional visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nessa ordem. Lembremos: não há palavras fora de ordem na Constituição<sup>10</sup>.

Dessa maneira, a Pessoa é priorizada em nosso sistema. Isso significa dizer que a Educação deve auxiliar na construção de identidade e valores das Pessoas, que elas se forjem de uma maneira que vá ao encontro daqueles fundamentos enumerados. Que sejam Pessoas solidárias, livres, justas, tolerantes, inclusivas, que não perpetuem desigualdades e não compactuem com discriminações de quaisquer espécies. Pessoas que enxerguem a si mesmas e aos Outros como Pessoas merecedoras de respeito e consideração.

Realizado o primeiro objetivo, o segundo é preparar a pessoa para o convívio cidadão, o convívio político, que demanda capacidade de deliberação, de se colocar em uma discussão pública de maneira esclarecida, tolerante, inclusiva e republicana. Isso implica em uma educação que dê um arcabouço cultural relevante e um senso de história política e pertencimento social em nível especial, o que apenas uma educação com base em humanidades, com disciplinas como História, Geografia, Literatura podem prover.

O terceiro é a qualificação para o mercado de trabalho. Essencial para o desenvolvimento da pessoa, claramente. O Trabalho é uma das capacidades

---

<sup>10</sup> Devemos esse “axioma” ao Professor e Amigo Bruno Stigert.

humanas trazidas por parte importante da Teoria Política, como Martha Nussbaum; pois, o trabalho possibilitará um convívio social, além do recebimento de dinheiro, instrumento relevante em um sistema capitalista para garantir o direito à propriedade (2013, p. 92-93). Além disso, o trabalho possibilita a contribuição social (NUSSBAUM, 2013, p.93). Essa qualificação para o trabalho, em um mundo tão tecnológico e cada vez mais exigente, demandará uma educação adequada, “incluindo, sem limitações, a alfabetização e o treinamento matemático e científico básico” (NUSSBAUM, 2013, p.92). No ponto, o que não pode ocorrer, como alerta a Professora da Universidade de Chicago, é que os Estados, na ânsia do dinheiro, apenas voltem seus esforços e as diretrizes educacionais para a produção de trabalhadores utilitários, desprovendo-os das condições de serem cidadãos plenos capazes de lidarem com as exigências e necessidades da Democracia (NUSSBAUM, 2010, p.20).

Na sequência do desenho constitucional de nosso sistema educacional, o artigo 206, em seus incisos, para os fins que são mais relevantes para este trabalho, afirma que nossa Educação primará pelos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino e gestão democrática do ensino público. Para fechar essa exposição positiva, o artigo 214 estabelece que o Plano Nacional, de caráter decenal, deve seguir os princípios já elencados em sua essência, mas vale nomear a formação para o trabalho e a formação humanística. Ambas devem conviver.

Qual a importância disso? Essencialmente, estabelecer que não se deve priorizar uma em relação à outra. Certamente, a qualificação para o trabalho é um objetivo do sistema educacional, isso ajudar(rá) na realização pessoal da Pessoa e no desenvolvimento social e tecnológico coletivo. Nada obstante, descuidar da parte humanística e cidadã da Educação pode levar ao colapso e declínio dos padrões democráticos, tornando drásticas – ainda mais – as distâncias de desigualdades entre os grupos hegemônicos e os grupos vulneráveis de sempre. A Educação cidadã busca trazer à baila temas de inclusão, de respeito (multi) cultural, o entendimento das questões de gênero, que impactam diretamente no mercado de trabalho, por exemplo. Afinal, uma educação cidadã democrática humanística, nos levará a questionar a diferença salarial entre homens e mulheres; questionaremos por qual/quais razão/razões mulheres negras e/ou mulheres transexuais encontram tantas dificuldades para serem absorvidas pelo

mercado de trabalho; por qual motivo a mulher muçulmana que usa *hijab* não é entrevistada da mesma maneira que outras mulheres. Questionaríamos a razão de não lermos a História ou conhecermos a Geografia pelo olhar feminino; bem como passaremos a questionar outros âmbitos da vida que são violados e quase não percebemos na paisagem, porque estão naturalizados por uma educação utilitária e não questionadora. Tentaríamos buscar reforçar o uso do nome social, por ser uma parte importante da personalidade das alunas e dos alunos trans, que contribuem para a evasão delas e deles das escolas e universidades <sup>11</sup> (SOUZA, BERNARDO, 2014).

O que se percebe é que as escolhas constitucionais (SUNSTEIN, 2001) foram no sentido de desenhar um sistema inclusivo, democrático e nem por isso menos profissional. Ao revés, busca-se aliar o valor social do trabalho com a humanidade intrínseca de toda Pessoa, que deve ser o cerne de nossa vida educacional democrática, cidadã e pessoal.

## **2. O risco de *backlash*: projetos apresentados contra a educação constitucional democrática**

Nada obstante, como dito, estamos sob ataque. Esta parece ser uma realidade não apenas brasileira. Conforme assinala Martha Nussbaum: há uma crise mundial em matéria de educação (2010, p.20). A Professora conta que percebe que há muitos Estados que estão retirando dos cidadãos, através de reformas no sistema educacional, aptidões necessárias para a vida democrática e que tais reformas têm sido implementadas sem advertir a Sociedade (NUSSBAUM, 2010, p.20). Se essa sede por dinheiro prosseguir, estes Estados acabarão por produzir máquinas utilitárias em vez de cidadãos plenos capazes de agirem de maneira esclarecida na seara democrática.

Nussbaum parece estar no Brasil quando assinala que “em quase todas as nações do mundo, estão aniquilando as disciplinas relacionadas às artes e às humanidades” (NUSSBAUM, 2010, p.20, tradução nossa), em todos os níveis de ensino. O fomento de disciplinas “científicas” que tendem a dar “retorno” rápido em termos financeiros, termina por aniquilar, para usar o termo da Professora da Universidade de Chicago, a imaginação, o sentimento, o pensamento crítico.

---

<sup>11</sup> Para uma notícia que discute este tema e apresenta uma ação otimista do tradicional Colégio Dom Pedro II do Rio de Janeiro, ver: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-05/colegio-federal-no-rio-e-o-primeiro-aceitar-nome-social-de-alunos>. Acesso em 25 de fevereiro de 2017

Corremos seriamente o risco deste *backlash*<sup>12</sup>, mesmo com todo o desenho constitucional que apresentamos. Durante e depois do processo de impedimento que depôs a Presidenta eleita Dilma Rousseff, algumas medidas foram propostas. Tais medidas, se forem levadas a cabo, poderão implementar no Brasil esse quadro pintado por Martha Nussbaum. Essas medidas são nomeadamente a exclusão da pedagogia de gênero do Plano Nacional de Educação; a proposta do projeto denominado “Escola Sem Partido” e a Reforma do Ensino Médio.

Em meados de 2015, ainda com resquícios da eleição presidencial de 2014 que elegeu Dilma Rousseff e gerou um clima de revanchismo pelo setor conservador da política brasileira, foram acirradas as discussões sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), de caráter decenal, como assinalado. As bancadas religiosas de matriz evangélica fizeram pressão forte para que estudos sobre gênero fossem textualmente retirados do PNE; enquanto, obviamente, grupos pró-diversidade eram favoráveis à manutenção.

Tal discussão foi extremamente similar à ocorrida nos Estados Unidos, precisamente na Universidade de Stanford, conforme relata Amy Gutman (1994). Em breve resumo da questão norte-americana, discutia-se a reformulação da disciplina sobre conhecimento ocidental. De um lado, o setor “conservador” que queria a manutenção das leituras clássicas como Aristóteles, Platão e Rousseau. Do outro lado, os chamados “desconstrutivistas” que defendiam que autores negros, asiáticos, autoras feministas e nativos deveriam ter seus textos inclusos na disciplina, como forma de difusão dessas visões e reafirmação de suas contribuições para o conhecimento ocidental e, no limite, para o conhecimento humano. Gutman acaba por diagnosticar que, ao fim e ao cabo, a disputa acabou sendo politizada em termos de vontade de poder (GUTMAN, 1994, p.32-40), o que apenas fez acirrar ânimos, sem gerar um verdadeiro debate, uma deliberação esclarecida que fortaleceria a educação liberal norte-americana. Isso porque nenhum dos grupos se propunha a escutar o outro.

Ressalvadas as devidas proporções, essa parece ser a tônica do “debate” construído no Brasil sobre a questão da pedagogia de gênero (essa expressão já denota nosso entendimento sobre o assunto). Um setor tido como “conservador” não quis ouvir as razões e sequer parou para ler os estudos já produzidos sobre

---

<sup>12</sup> Utilizamos o termo ‘*backlash*’ neste trabalho significando uma reação contrária a uma tendência, ação ou evento. Para um estudo extremamente relevante dessa tendência na seara feminista, ver FALUDI (2001).

gênero, sobre as relações de poder ou sobre as violências simbólicas à la Bourdieu que são perpetradas diuturnamente, com auxílio do silêncio complacente do sistema educacional e seus gestores e proponentes (policymakers). Mormente a banca evangélica fixou a tese de que a “ideologia de gênero” deturpava os conceitos de Homem e Mulher, o que acabaria, segundo este grupo político, repercutindo na deterioração do conceito “tradicional” de família.

Com efeito, o lado pró-diversidade, tido como “progressista”, também parece não ter conseguido articular vias de discurso que explicassem as questões demandadas, a fim de persuadir o lado conservador mais esclarecido. Se for para escolher um lado, a pauta pró-diversidade está claramente seguindo os ditames e princípios constitucionalizados. Nada obstante, é de se reconhecer a falha discursiva e o pouco manejo das vias para que o debate ganhasse em legitimidade e, principalmente quando se trata de política, persuasão.

Havia, sem dúvidas, questões que refletiam a ignorância – na total acepção do termo – pelo lado dos “conservadores”, como acusações de que “meninos e meninas seriam tratados da mesma maneira”, algo possível de explicar via diálogo. Era bastante possível explicar, também, que os estudos de gênero queriam, por exemplo, demonstrar que o gênero tem sua performatividade construída culturalmente, através de práticas reiteradas na sociedade (MACHADO, 2017); seria possível explicar que performatividade é um conjunto de investimentos sociais continuados e reiterados, enfim, uma construção que transcende propriamente a determinação do sexo (MACHADO, 2017). Talvez parte da teoria da democracia deliberativa esteja correta no ponto: um conjunto maior e mais claro de informações pode gerar um debate mais esclarecido. O que talvez seja mais lamentável, do ponto de vista da democracia, é a perda da oportunidade de uma temática tão importante ganhar corpo na Sociedade, ficando apenas informações incompletas e desencontradas; isso tendo por base que um dos princípios de nosso sistema educacional é a gestão pública e democrática do Ensino.

Sobre a gestão pública e democrática do Ensino, vale uma nota que corrobora o pleito pró-diversidade, mas que foi um trunfo pouco usado (para ser otimista), que são as informações coletadas e sistematizadas em fóruns plurais e democráticos. Durante as Conferências Mundiais sobre as Mulheres<sup>13</sup> e o Programa de Ação

---

<sup>13</sup> O Relatório está disponível em: <<http://www.unfpa.org.br/Arquivos/relatorio-cairo.pdf>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2017

da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento<sup>14</sup>, entre outros, foi construído um consenso internacional, com participação e ratificação, inclusive, pelo nosso País, quanto a necessidade de implementarmos medidas que auxiliassem na igualdade entre os gêneros, que combatessem a discriminação e a violência baseadas em gênero (REIS, 2015). No Relatório da Conferência Internacional consta no princípio 4:

O progresso na igualdade e equidade dos sexos, a emancipação da mulher, a eliminação de toda espécie de violência contra ela e a garantia de poder ela própria controlar sua fecundidade são pedras fundamentais de programas relacionados com população e desenvolvimento. Os direitos humanos da mulher e da menina são parte inalienável, integral e indivisível dos direitos humanos universais. A plena e igual participação da mulher na vida civil, cultural, econômica, política e social, nos âmbitos nacional, regional e internacional, e a erradicação de todas as formas de discriminação com base no sexo são objetivos prioritários da comunidade internacional.

Esse princípio certamente seria fomentado com uma educação que tenha/tivesse por diretriz os estudos de/sobre gênero. Após 23 anos dessa Conferência, hoje, temos registrados os relatórios da Conferência Nacional da Educação Básica (2008<sup>15</sup>) e a 1ª e a 2ª Conferências Nacionais de Educação (2010<sup>16</sup> e 2014<sup>17</sup>, respectivamente). A importância institucional desses relatórios está diretamente atrelada ao seu aspecto democrático, porque tais conferências nacionais foram precedidas pelas etapas estaduais e municipais. Essas etapas foram abertas a toda a população, foram espaços democráticos que construíram discussões com base nas conferências e tratados internacionais, bem como em conferências nacionais, que escutaram as diversas vozes de múltiplos segmentos da sociedade.

O produto coletado nesses fóruns foi enviado na primeira versão do PNE

---

<sup>14</sup> O Relatório está disponível em: <<http://www.unfpa.org.br/Arquivos/conferencia.pdf>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2017

<sup>15</sup> Relatório disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf)>. Acesso em 21 de fevereiro de 2017

<sup>16</sup> Relatório disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)>. Acesso em 21 de fevereiro de 2017.

<sup>17</sup> Relatório disponível em: <[http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0009/5037/Conae\\_2014\\_-\\_Documento\\_Final.pdf](http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0009/5037/Conae_2014_-_Documento_Final.pdf)>. Acesso em 21 de fevereiro de 2017.

2014-2024 com pesquisas e evidências que destacavam as discriminações mais ferrenhas, por tipo para que pudessem ser priorizadas no processo de gestão da educação nos dez anos de validade do plano; constava a erradicação da discriminação por orientação sexual e gênero. A versão aprovada fez praticamente terra arrasada, terminando por colocar uma cláusula geral de combate à discriminação.

Por fim, a Lei 13.005/2014<sup>18</sup> acabou por aprovar o Plano Nacional de Educação sem fazer referência à orientação sexual e ao gênero. Nessa mesma toada, pela mesma pressão, Estados como Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Espírito Santo, Paraná e o Distrito Federal também suprimiram as expressões de seus Planos Estaduais. Ainda que as professoras e os professores tenham ferramentas e subsídios para colocarem essas questões em pauta – como abordaremos mais à frente –, do ponto de vista do simbolismo legal e político, foi uma derrota sentida. Sentida principalmente porque questões que repercutem socialmente como a morte de mulheres, gays, lésbicas, transexuais, população negra e outros segmentos invisibilizados continuam sem questionamento que poderia partir de setor importante do sistema educacional (REIS, 2015).

Outro projeto que surge no meio do acirramento de forças conservadoras na política brasileira é o denominado “Projeto Escola Sem Partido”<sup>19</sup>. O projeto estabelece alguns “deveres do Professor”, que nos permitiremos listar como estão no site para fins de análise – ainda que não exaustiva – do Projeto. Afirmam que (I) “o Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias”; (II) “o Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou a falta delas”; (III) “o Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas”; (IV) “ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o Professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito”; (V) “o Professor respeitará o direito do País a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas

---

<sup>18</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em 25 de fevereiro de 2017.

<sup>19</sup> O projeto e suas informações estão disponíveis em: <<http://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em 22 de fevereiro de 2017.

próprias convicções”; (VI) “o Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro de sala de aula”.

Pela listagem, o que se percebe são essencialmente duas questões preocupantes: a ignorância dos proponentes do sistema educacional desenhado pela Carta Constitucional e os tratamentos paternalista quanto as crianças e desconfiado quanto aos Professores. Senão vejamos. No ponto (I), os proponentes partem do pressuposto de que alunas e alunos são uma audiência cativa. Não olvidamos que os Professores podem deter uma posição de poder frente aos educandos, mas partir da premissa de que usarão disso para promover seus próprios interesses, concepções, opiniões ou preferências sejam em quaisquer das searas citadas é afirmar que os educandos são meros receptores de informações, que são incapazes de ter raciocínio crítico; presumem uma “educação bancária”, como diria Paulo Freire (2005).

Para além de presumir uma falta de ética do Professor, a proposta desconhece a proteção constitucional e legal dada ao educando, principalmente a estabelecida no Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>20</sup>, quando a legislação citada afirma, em seu artigo 5º, que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. A legislação estabelece que junto ao direito de participar politicamente (artigo 16, VI) e buscar auxílio, refúgio e orientação (artigo 16, VII), o que pode alcançar com uma educação humana e inclusiva, também há o direito à inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral, abrangendo a preservação da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças do educando (artigo 17). No âmbito específico da educação, a legislação estabelece o direito de ser respeitado pelos educadores, de contestar os critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias superiores (incisos II e III do artigo 53) e, por fim, no artigo 58 está garantido o direito de que no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura. Assim, a proposta é redundante, além de partir do pressuposto de uma educação bancária, com alunas e alunos acríticos.

O direito de contestação aos critérios avaliativos enumerado acima já

---

<sup>20</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)> Acesso em 20 de fevereiro de 2017

responderia ao ponto (II) da proposta da Escola Sem Partido; mas vale lembrar que o sistema educacional brasileiro possui seu *design* constitucional fundado no princípio da pluralidade de ideias e concepções pedagógicas. Desse modo, a apresentação de diversas opiniões faz parte da atividade docente que merece este nome. Essa resposta é também adequada ao ponto (IV), um Professor ético tratará com a mesma profundidade das concepções teóricas divergentes sobre determinadas questões, ainda que, pessoalmente, possa preferir uma dentre as demais.

Em (III), o que se vislumbra é uma censura da atuação política do Professor. O Professor pode informar e convidar para o ato político e passeata, o que não pode fazer é coagir as alunas e os alunos à atuação política ou perseguir essas alunas e alunos caso esses demonstrem inclinação política contrário ao Professor.

O ponto (V) é relativamente delicado. No limite, seria isentar a escola de qualquer correção do ponto de vista “moral” ou “ético”, o que alguns professores chegam a comemorar. A concepção de educador parece superar essa dimensão. Poderíamos imaginar, no limite, a situação em que o educando viesse de casa portando concepções discriminatórias de toda ordem, será que o Educador/Professor não poderia tentar discutir essas concepções discriminatórias em bases tolerantes? Nossa resposta é um retumbante sim. Calcados no que acreditamos ser a missão de um Educador que esteja comprometido com uma educação que, além de qualificar para o mercado de trabalho, pretenda desenvolver plenamente a pessoa, preparando-a para a cidadania (que demanda tolerância e respeito pelos Outros). Ademais, é de se lembrar que o texto constitucional atribui que a Educação é dever do Estado e da Família, conjuntamente. O ponto (VI) parece ser despiciendo de discussão.

À guisa de conclusão desta seção sobre os projetos que podem levar-nos a um *backlash*, a Reforma do Ensino Médio merece também alguns comentários. Imposta por Medida Provisória, uma medida que provem diretamente dos poderes da Presidência da República, de modo que altera a estrutura do Ensino sem passar por deliberação pública, o que já feriria o princípio da gestão pública e democrática do sistema educacional, a Reforma retira do Ensino Médio o ensino obrigatório de disciplinas como História, Sociologia, Geografia. Geralmente, os educandos adentram o Ensino Médio entre 15 a 20 anos de idade, espaço de vida fundamental já que há o início da vida pública, cidadã, adquirindo direito ao voto. As disciplinas citadas contribuem para o aguçamento do raciocínio crítico, capacidade central da vida humana (NUSSBAUM, 2013), bem como ajudam na

compreensão da história, necessidades e recursos de nossa comunidade política. A ausência dessas disciplinas na grade curricular vão de encontro completamente ao objetivo constitucional de desenvolvimento da Pessoa e preparo para a cidadania.

Como demonstrado, a exclusão do gênero do PNE é uma lesão explícita à discussão de questões relacionadas a temática nas escolas. Com efeito, os outros dois projetos colaboram para a ausência de questionamentos quanto a discriminações e violências com base em gênero, na medida em que uma “Escola Sem Partido” busca silenciar as contestações, “neutralizar” a educação e, em verdade, manter o *status quo*. Neutralizar as vozes de contestação é silenciar dados como o Mapa da Violência 2012<sup>21</sup> informando que nos 30 anos decorridos entre 1980 e 2010 foram assassinadas no país acima de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465, que representa um aumento de 230%, mais que triplicando o quantitativo de mulheres vítimas de assassinato no país. O mesmo documento informa que, apenas no ano de 2011, houve 70.270 atendimentos do sexo feminino por violências registrados pelo Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan) do Ministério da Saúde. O documento afirma também que este é apenas a ponta do iceberg e que há um enorme número de violências cotidianas que nunca alcança a luz pública. É silenciar informes como o estudo Homicídios e Juventude no Brasil<sup>22</sup>, baseado em dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade do Ministério da Saúde, 71,4% das 49,3 mil vítimas de homicídios no Brasil em 2011 eram negras (35,2 mil assassinatos); O Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil: ano de 2012<sup>23</sup>, publicado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, revela que naquele ano houve 9.982 denúncias de violações dos direitos humanos de pessoas LGBT, bem como pelo menos 310 homicídios de LGBT no país. Esses dados precisam ser questionados no sistema educacional brasileiro, para que possamos desenvolver pessoas capazes de lidar com essas sistemáticas violações a direitos humanos, seja na vida pessoal, na vida comunitária de nossa sociedade política, quanto no ambiente de trabalho.

---

<sup>21</sup> Disponível em: <[http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012\\_cor.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012_cor.pdf)>. Acesso em 22 de fevereiro de 2017.

<sup>22</sup> Relatório disponível em: <[http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2013/mapa2013\\_homicidios\\_juventude.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2013/mapa2013_homicidios_juventude.pdf)>. Acesso em 22 de fevereiro de 2017.

<sup>23</sup> Disponível em: <<http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/handle/1/763/7-%20LGBT%20dados%20homofobia%202012%20-%20Symmy%20Larrat-2.pdf?sequence=8>>. Acesso em 22 de fevereiro de 2017

Esses dados, entre outros, que são fatuais, mostram que o Brasil enfrenta graves problemas de “machismo, sexismo, racismo, homofobia, discriminação e violência. Para superá-los, é preciso educar para o respeito às pessoas, indiscriminadamente. Não é censurando os Planos de Educação que vai resolver o problema, isto só vai garantir sua persistência” (REIS,2015);

Com efeito, a retirada das disciplinas de História, Geografia e Sociologia como obrigatórias, torna as humanidades algo como despiciendo, comprometendo o desenvolvimento do conhecimento histórico e do raciocínio crítico com base no combate a discriminações, violações e violências históricas. Conhecer o passado de violência e subalternidade das mulheres cisgêneras e pessoas transgêneras é crucial para a tomada de posição e medidas presentes, visando um futuro mais igualitário em nossa comunidade política. Isso é um dos vetores da educação com base em direitos humanos que discutiremos adiante. Afinal, o Ser Humano “[é] o único ser histórico, pois é o único que vive em perpétua transformação pela memória do passado e pelo projeto do futuro” (BENEVIDES, 2000).

### **3. Educação cidadã em Direitos Humanos: é preciso “forjar” identidades mais inclusivas<sup>24</sup>**

A resposta mais condizente a estes projetos apresentados e criticados seria/ será uuma educação cidadã com base em Direitos Humanos. Essa educação baseada em direitos humanos parte de três pontos fundamentais, “primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos” (BENEVIDES, 2000). Inculcação não no sentido de “imposição”, mas de retrabalhar os valores postos pelo status quo liberal e invisibilizador de direitos e demandas de grupos socialmente marginalizados e excluídos da distribuição equitativa de bens públicos.

É uma educação que precisa ser compartilhada de maneira dialógica – isto é, não pressupõe aquela audiência cativa do Projeto “Escola Sem Partido” - entre educadores e educandos, que leva em consideração razão e emoção (BENEVIDES, 2000).

---

<sup>24</sup> Essa seção foi desenvolvida ao longo da pesquisa que foi sistematizada e se encontra em versão anterior em BRUGGER, LOPES, 2017. Para este trabalho, sofreu alguns acréscimos importantes.

Esse tipo de educação proposta pela Professora Maria Victoria Benevides busca a verdadeira promoção da “liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos” (BENEVIDES, 2000) inclusivos, que respeitem a dimensão humana em suas singularidades e horizontes compartilhados intersubjetivamente. Dessa maneira, o gênero é uma temática bastante cara a essa educação humana, conforme os relatórios trazidos à baila há algumas linhas.

Por “formação de cultura”, Benevides pretende não a manutenção do *status quo* posto; ao revés, propõe a alteração dos paradigmas violadores e invisibilizadores que tolhem a caminhada brasileira rumo à igualdade para além daquela escrita em papel (ainda que esse papel seja o texto constitucional). Essa formação de cultura requer

uma mudança cultural especialmente importante no Brasil, pois implica a derrocada de valores e costumes arraigados entre nós, decorrentes de vários fatores historicamente definidos: nosso longo período de escravidão, que significou exatamente a violação de todos os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana, a começar pelo direito à vida; nossa política oligárquica e patrimonial; nosso sistema de ensino autoritário, elitista, e com uma preocupação muito mais voltada para a moral privada do que para a ética pública; nossa complacência com a corrupção, dos governantes e das elites, assim como em relação aos privilégios concedidos aos cidadãos ditos de primeira classe ou acima de qualquer suspeita; nosso descaso com a violência, quando ela é exercida exclusivamente contra os pobres e os socialmente discriminados; nossas práticas religiosas essencialmente ligadas ao valor da caridade em detrimento do valor da justiça; nosso sistema familiar patriarcal e machista; nossa sociedade racista e preconceituosa contra todos os considerados diferentes; nosso desinteresse pela participação cidadã e pelo associativismo solidário; nosso individualismo consumista, decorrente de uma falsa idéia de “modernidade”. (BENEVIDES, 2000)

A dignidade é o cerne da fundamentação de direitos humanos, que é o centro da educação que propugnamos. Essa dignidade implica a soma da razão e da emoção; certamente temos como objetivo de nosso sistema educacional atingir

“a razão, mas também a emoção, isto é, corações e mentes – pois o homem não é apenas um ser que pensa e raciocina, mas que chora e que ri, que é capaz de amar e de odiar, que é capaz de sentir indignação e enternecimento, que é capaz da criação estética” (BENEVIDES, 2000). Martha Nussbaum (2013) também considerará as emoções como uma capacidade humana central, aliada à educação e a possibilidade de usar a razão prática. Tanto em Maria Benevides quanto em Martha Nussbaum emoção e razão estão não dissociadas.

Pensar nesta perspectiva a temática de gênero resgata as performatividades racionais e emocionais de ser Mulher e ser Homem em uma sociedade que nos cobra tantos padrões. Questiona-se qual o local do Ser Mulher e Ser Homem. É curioso pensar que ao se falar de gênero pode-se ter a falsa ideia de que “apenas” se discute o papel performativo de ser Mulher, enquanto o ser Homem fica como posto, como dado. Discutir esses padrões de maneira a emancipar a Mulher é também, por consequência, libertar os Homens dos grilhões de uma performatividade imposta de ser “masculino” (BENTO,2015).

O fato de o Ser Humano portar vontades, sentido de autoaperfeiçoamento (BENEVIDES, 2000) permite-nos acreditar que uma educação em direitos humanos pode prover bases para melhora das condições sociais. Isso porque

[a]o mesmo tempo, a educação para a tolerância se impõe como um valor ativo vinculado à solidariedade e não apenas como tolerância passiva da mera aceitação do outro, com o qual pode-se não estar solidário. Em seguida, o aprendizado deve levar ao desenvolvimento da capacidade de se perceber as consequências pessoais e sociais de cada escolha. Ou seja, deve levar ao senso de responsabilidade. Esse processo educativo deve, ainda, visar à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos. Mais ainda, deve visar à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir que não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos (BENEVIDES, 2000)

Sendo assim, propomos questionamentos sobre os pilares e parâmetros estabelecidos pela sociedade. Assim, concentramos essa parte do estudo mais especificamente na escola como instituição indispensável para problematizar

questões que envolvem as políticas de inclusão e espaço para reflexão. Numa tentativa de revolução possível, onde as formas de resistência, transformações e respeito possam se expandir para além do âmbito escolar (BRUGGER, LOPES, 2017).

Analisando o trabalho de Louro (1997) referente a educação, gênero e sexualidade podemos perceber a análise que é feita a cerca da questão binária e dicotômica homem-mulher. O discurso que homens e mulheres são diferentes biologicamente e a relação entre ambos deriva disso, faz com que ao longo dos séculos tudo seja delimitado a cada um. Dessa forma, Louro argumenta que não são propriamente questões sexuais, mas as maneiras como são valoradas, divergindo ao longo do tempo e da sociedade.

Essas relações atuam então num padrão heteronormativo tido como natural e a assim os ensinamentos, saberes e valores também são repassados. Quem foge a essa “norma”, desvia dos padrões socialmente construídos fica sujeito a margem, ao não- acesso, aos não- direitos (LOURO, 1997; BRUGGER, LOPES, 2017; MACHADO, 2017).

Discutir gênero então se torna primordial no ambiente escolar, pois faz parte também da formação da identidade dos sujeitos, que por sua vez é um conceito complexo e plural com múltiplas atividades que o transpassa. Que não são permanentes e rígidas, que podem viver em constante metamorfose.

Assim, observa Louro que os sujeitos podem exercer a sexualidade de diferentes formas. Viver sua sexualidade com parceiros do mesmo sexo, sexo oposto, sem parceiros. Entretanto os sujeitos se identificam por padrões socialmente estabelecidos como masculinos e femininos e dessa maneira constroem sua identidade de gênero.

No que se refere a essa reprodução da separação, Louro (1997) chama a atenção para o fato de que a escola produz desde sempre distinção, desigualdade e diferenças. A ela coube esse papel de separar o bom do ruim, os sujeitos, as classes, os sexos. Nas palavras da autora é preciso problematizar os espaços dentro própria escola.

Ao longo da história, as diferentes comunidades (e no interior delas, os diferentes grupos sociais) construíram modos também diversos de conceber e lidar com o tempo e o espaço: valorizaram de diferentes formas, o tempo do trabalho e o tempo do ócio; o espaço da casa ou o da rua; delimitaram os lugares permitidos e os proibidos (e determinaram os sujeitos que podiam ou

não transitar por eles); decidiram qual o tempo que importava (o da vida ou o depois dela); apontaram as formas adequadas para cada pessoa ocupar (ou gastar) o tempo... Através de muitas instituições e práticas, essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas; tornam-se quase “naturais” (ainda que sejam “fatos culturais”). A escola é parte importante desse processo. Tal “naturalidade” tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas (LOURO, 1997, p.59).

Neste sentido, nota-se a escola como uma primeira sociedade, onde se aprende como agir, o que preferir qual pensar é pertinente, qual habilidade pode e deve ser desenvolvida. Segundo Louro (1997;2004), habilidades como bordar, pintar e outras atividades manuais faziam parte do aprendizado para ser “prendada”. Uma educação voltada para o lar, para a família. Essa cadeia de pensamento sutilmente imposta não era questionada, mas vista como natural e inquestionável.

Porém, com a multiplicação das identidades de gênero dos grupos tidos como “minorias” é que Louro (2004) chama atenção para esse tipo de identidade fronteiriça que permeia entre o masculino e o feminino como é o caso da população trans. Como fogem ao padrão heteronormativo imposto são vistos na maioria das vezes com resiliência patológica, como anormais. Tendo na escola, como dito anteriormente, esses espaços de diferenças, atos do cotidiano como ir ao banheiro, ou a simples chamada feita pelo professor causam constrangimento diário, contribuindo para o preconceito, arraigado a construção de uma sociedade machista e heterossexual que vai excluindo e marginalizando não só na escola, mas muitas vezes também dentro do ambiente familiar.

Interessante ressaltar que nos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (BRASIL, 1997) temos em relação ao eixo de temas transversais, a questão do estudo das sexualidades, não de gêneros. Segundo Louro (1997) apesar de articuláveis, não se confundem. Cita a História da Sexualidade de Foucault numa tentativa de compreender os “discursos que se regulam e se normalizam instaurando saberes que produzem verdades.”. Dessa forma, como afirma Louro, currículos escolares muitas vezes acabam por contribuir para a reprodução de uma ordem social estratificada. Uma forma organizada de reprodução de conhecimento, de fatores normalizadores.

Atualmente dentro dos temas transversais dos PCN's já temos a proposta da

discussão de gênero e não só mais de sexualidade, entretanto, ainda que seja um avanço, esbarramos no problema do discurso não se efetivar na prática. Por vezes infelizmente, o que se observa é que os temas transversais não são tidos como obrigatórios, mas visto como referência, como caminho alternativo proposto, secundário, onde o mais importante é o cumprimento de conteúdo programático das matérias por si só. Não havendo assim, na maioria das vezes, reflexões de gênero ou de raça na construção dos próprios conteúdos ministrados como é perceptível nos estudos de história e geografia, por exemplo.

A História nos livros didáticos não é contada por transexuais, homossexuais ou até mesmo por mulheres, não existe representatividade nesse sentido. Questões de reflexão de gênero como essas não são problematizadas o que se tem é a discussão da sexualidade no sentido biológico, programas de prevenção de gravidez na adolescência, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e mesmo assim ainda tratadas numa perspectiva heterossexual.

Há outra demanda: muitos professores alegam que não há formação adequada para essas abordagens em sala de aula e da incumbência quase que exclusiva do corpo docente de trabalhar esses temas. Assinalam a necessidade de um trabalho conjunto com as famílias, principalmente no que diz respeito às famílias com crianças e adolescentes que sofrem preconceito na questão de gênero na relação familiar além da escola. Por vezes, nos deparamos com preconceitos e discriminações vindos do próprio corpo docente que em vez de propor uma reflexão, apenas reproduzem os “padrões” socialmente aceitos e tidos como “caminhos certos”, levando em consideração suas vivências e subjetividades.

Mais do que reflexões das normas impostas pela sociedade, pela mídia, até mesmo valores críticos sobre a educação recebida em casa, a escola deveria buscar uma nova interpretação que em vez de afirmar estereótipos proponha novas análises, quebra de paradigmas no sentido de construção dessa igualdade de gênero. A fim de que se possa efetivar não só o respeito à diversidade, os valores e crenças propostos no PCN, mas também garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho, conforme previsto no art. 205 da Constituição Federal.

#### **4. A importância da resistência: instrumentos institucionais para um contra-argumento a favor da inclusão**

Conforme salientamos, essa educação proposta demanda uma atividade

proativa, de resistência. Ainda que a ameaça esteja pairando de forma ostensiva, o *design* constitucional apresenta formas institucionalizadas para que a educação praticada em sala de aula seja pautada em direitos humanos, de maneira tolerante, inclusiva, cidadã e democrática.

Para além do contexto constitucional e das demais legislações e instrumentos institucionais citados, como o artigo 1º da Constituição Federal de 1988, que propugna pela cidadania e dignidade humana, ou o artigo 205 da Carta Constitucional que reafirma o livre desenvolvimento da pessoa, o preparo para a cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho, como vetores de nosso sistema educacional; vale a pena perpassar por outros instrumentos legais, a fim de municiar os possíveis leitores e possíveis leitoras deste estudo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>25</sup> reforça o *caput* do artigo 205 da Constituição, além de propugnar o valor da solidariedade humana. Por sua vez, a Lei Maria da Penha<sup>26</sup> estabelece em seu artigo 8º, incisos VIII e IX, que haverá programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade humana com a perspectiva de gênero, raça e etnia; que é preciso destaque nos currículos escolares, de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relacionados a direitos humanos, à equidade de gênero e de raça e de etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher.

É possível observar, portanto, que se quisermos, como Professores e cidadãos, não seremos calados. Temos formas legais, institucionais e constitucionais de resistir.

## Conclusão

Buscamos apresentar a necessária relação entre educação e gênero para que haja uma completa educação constitucional democrática. Com os olhos neste objetivo, apresentamos a configuração trazida por nossa Constituição Federal promulgada em 1988, detalhando seus objetivos e princípios.

Listamos de maneira honesta e criticamos, com nossos fundamentos, os projetos que, em nossa concepção, podem gerar um backlash nos avanços educacionais conquistados em nossa trajetória enquanto comunidade política.

---

<sup>25</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 23 de fevereiro de 2017

<sup>26</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm)>. Acesso em 23 de fevereiro de 2017.

Apresentamos a importância da resistência para que a “neutralização” dos avanços não silencie importantes discussões que podem ter o chão das escolas como local importante de problematização e se espalhar em nossa Sociedade, principalmente o estudo crítico sobre gênero, que tantas violências, violações e discriminações geram por seu mau entendimento.

Apresentamos formas institucionais de resistência, legislação que permite que Professoras e Professores continuem a vocalizar valores humanísticos, inclusivos, cidadãos e democráticos no ensino de nossos estabelecimentos educacionais.

Acreditamos, realmente, que é necessária e possível uma educação com base em direitos humanos, uma educação constitucional democrática, que sirva para revisar, em bases dignas, o *status quo*, que realize os objetivos constitucionais de livre e pleno desenvolvimento da pessoa do educando, seu preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho.

## Referências

BENEVIDES, Maria Victoria. *Educação em Direitos Humanos: de que se trata?*. 2000. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>>. Acesso em 27 de fevereiro de 2017.

BENTO, Berenice. *Homem não tece a dor: queixas e perplexidades masculinas*. Natal/RN: EDUFRN, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/18985/1/Homem%20n%C3%A3o%20tece%20a%20dor%20-%20Berenice%20Bento.pdf>>. Acesso em 27 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade, cultura e orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf> > Acesso em: 10 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Conferência Nacional da Educação Básica. Documento Final*. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf)>. Acesso em 25 de fevereiro de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Conferência Nacional da Educação. Documento*

*Final*. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)>. Acesso em 22 de fevereiro de 2017

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos. *Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil*. Brasília: SDH, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/handle/1/763/7-%20LGBT%20dados%20homofobia%202012%20-%20Symmy%20Larrat-2.pdf?sequence=8>>. Acesso em 22 de fevereiro de 2017

\_\_\_\_\_. Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República. *Relatório Mapa da Violência 2012*. Brasília: SPPPIRPR, 2012. Disponível em: <[http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012\\_cor.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012_cor.pdf)>. Acesso em 22 de fevereiro de 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República. *Relatório Mapa da Violência 2013*. Brasília: SPPPIRPR, 2013. Disponível em: <[http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2013/mapa2013\\_homicidios\\_juventude.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2013/mapa2013_homicidios_juventude.pdf)>. Acesso em 22 de fevereiro de 2017

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Conferência Nacional da Educação. Documento Final*. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0009/5037/Conae\\_2014\\_-\\_Documento\\_Final.pdf](http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0009/5037/Conae_2014_-_Documento_Final.pdf)>. Acesso em 22 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Constituição Federal Brasileira, de 05 de Outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 26 de fevereiro de 2017

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em 22 de fevereiro de 2017.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 23 de fevereiro de 2017.

\_\_\_\_\_. Lei Maria da Penha, Lei 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o

Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm)>. Acesso em 23 de fevereiro de 2017.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em 20 de fevereiro de 2017.

BRUGGER, Andrey da Silva., LOPES, Monique Rodrigues. Direitos Trans e Capacidades: uma discussão geral através de um olhar local da cidade de Rio Pomba. Anais do III Congresso de Estudios Poscoloniales y IV Jornada de Feminismo Poscolonial – Interrupciones desde el Sur: habitando cuerpos, territorios y saberes, 2016. No prelo.

\_\_\_\_\_. A Mulher Trans: entre Reconhecimento, Direitos e Educação. In: FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. (org). ABEH e a construção de um campo de pesquisa e conhecimento: desafios e potencialidades de nos re-inventarmos. 1a ed. - Campina Grande: Realize Editora, 2017, p. 994-1002.

FALUDI, Susan. *Backlash: o contra-ataque da guerra não declarada contra as mulheres*; tradução Mário Fondelli. – Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

GUTMAN, Amy. Introdução. In: TAYLOR, Charles (org.). Multiculturalismo: examinando a política do reconhecimento, trad. Marta Machado. - Lisboa: Instituto PIAGET, 1994. p.21-43.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*.. Petrópolis: Vozes, 2000.p. 103-133.

INSTRUMENTOS INTERNACIONAIS DE DIREITOS DAS MULHERES. Plataforma de Cairo. *Relatório da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento*, Cairo, 1994. Disponível em: <<http://www.unfpa.org.br/Arquivos/relatorio-cairo.pdf>>. Acesso em 22 de fevereiro de 2017.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-*

*estruturalista*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda., 1997.

\_\_\_\_\_. Sexualidade Contemporânea: Políticas de identidade e pós-identidade. IN: UZIEL, Anna Paula; RIOS, Luís Felipe; PARKER, Richard (Orgs.) *Construções da Sexualidade: gênero, identidade e comportamento em tempos de AIDS*. Rio de Janeiro. Pallas/ Programa em Gênero e Sexualidade IMS/ UERJ/ABIA, 2004. p 200-214

MACHADO, José Antônio Gomes. *Reflexões sobre Gênero: por uma educação constitucional inclusiva*. 2017. Trabalho de conclusão (Especialização) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Direito. Direito Público, Juiz de Fora, 2017. Mimeografado.

NUSSBAUM, Martha. C. *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*, trad. María Victoria Rodil. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. *Fronteiras da Justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie*, trad. Susan de Castro. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Fundo de População das Nações Unidas. *Resumo do Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento*, Nova Iorque, 1995. Disponível em: <<http://www.unfpa.org.br/Arquivos/conferencia.pdf>> Acesso em 22 de fevereiro de 2017.

REIS, Toni. A “ideologia de gênero”, o respeito e os planos de educação. 2015. Disponível em: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/opiniaocolumnistas/a-%E2%80%9Cideologia-de-genero%E2%80%9D-o-respeito-e-os-planos-de-educacao/>>. Acesso em 27 de fevereiro de 2017.

SOARES, Maria Victoria de Mesquita Benevides. Cidadania e Direitos Humanos. *Cadernos de Pesquisa*, n.104, 1998. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/715/731>>. Acesso em 27 de fevereiro de 2017.

SOUZA, Heloisa Aparecida de; BERNARDO, Marcia Hespanhol. Transexualidade: as consequências do preconceito escolar para a vida profissional. *Revista Bagoas: estudos gays, gênero e sexualidades*, n. 11, v. 8, 2014, p.157-175. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/6548/5078>>. Acesso em 27 de fevereiro de 2017.

SUNSTEIN, Cass R. *Design Democracy: what Constitutions do*. Oxford: University Press, 2001.