

## **“Homem não rebola”; “Essa menina contamina as colegas”:** *reflexões sobre direitos humanos, gênero e escola*

**“Men don’t twerk”; “This girl is a bad influence for her classmates”:**  
*reflections on human rights, gender and school*

**“Los hombres no se contonean”; “Esta niña contamina a sus compañeros”:**  
*reflexiones sobre derechos humanos, género y escuela*

 **ROSEMEIRY ASSUNÇÃO ALVES ZOZIAS LIMA\***

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Pantanal- MS, Brasil.

 **JORGE LUÍS MAZZEO MARIANO\*\***

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Pantanal- MS, Brasil.

**RESUMO:** O presente artigo busca promover a reflexão sobre gênero, educação e direitos humanos, discutindo e problematizando as relações de gênero, bem como as aprendizagens no cotidiano escolar sobre a produção das diferenças e desigualdades com base nas representações naturalizadas de masculinidades e feminilidades. Trata-se de um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, com aporte teórico de autoras/es como Joan Scott, Guacira Louro, Constantina Xavier Filha, Vera Candau, Norberto Bobbio, Maria da Glória Gohn, entre outras/as. Os resultados apontam a escola como lugar potente para difundir uma cultura dos direitos e o convívio em direitos humanos, para perceber, conhecer e vivenciar as pluralidades inerentes aos sujeitos.

*Palavras-chave:* Relações de gênero. Educação. Direitos Humanos.

**ABSTRACT:** This article aims to promote reflections on gender, education and human rights by discussing and problematizing gender

\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. *E-mail:* <rosyzozas@gmail.com>.

\*\* Doutor em Educação e professor do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. *E-mail:* <jorge.mariano@ufms.br>.

relations as well as learning in everyday school life about the production of differences and inequalities based on naturalized representations of masculinity and femininity. This is a bibliographic study with a qualitative approach based on authors such as Joan Scott, Guacira Louro, Constantina Xavier Filha, Vera Candau, Norberto Bobbio, Maria da Glória Gohn, among others. The results point to the school as a powerful place to spread a culture of rights and the coexistence of human rights to perceive, know and experience the pluralities inherent to the subjects.

*Keywords:* Gender relations. Education. Human Rights.

**RESUMEN:** Este artículo busca promover la reflexión sobre género, educación y derechos humanos, discutiendo y problematizando las relaciones de género, así como aprendiendo en el cotidiano escolar sobre la producción de diferencias y desigualdades a partir de representaciones naturalizadas de masculinidad y feminidad. Se trata de un estudio bibliográfico, con abordaje cualitativo, con aporte teórico de autores/as como Joan Scott, Guacira Louro, Constantina Xavier Filha, Vera Candau, Norberto Bobbio, Maria da Glória Gohn, entre otros/as. Los resultados apuntan a la escuela como un lugar poderoso para difundir una cultura de derechos y la convivencia en derechos humanos, para percibir, conocer y vivenciar las pluralidades inherentes a los sujetos.

*Palabras clave:* Relaciones de género. Educación. Derechos humanos.

## Introdução

**N**este estudo vamos nos ater, de modo privilegiado, às relações de gênero no contexto escolar, buscando dialogar com os direitos humanos. A proposta inicial está contida no título, partindo de dois momentos ilustrativos do cotidiano escolar de uma escola pública e que suscitam muitas reflexões. Ambas as falas, em tom preocupado, de caráter impositivo e em regime de ‘verdade’, foram reveladas a mim, coordenadora pedagógica, por dois professores: “Você precisa chamar os pais dele, pois homem não rebola” e “essa menina vai ‘contaminar’ as demais colegas de classe”. No primeiro caso, referindo-se a um aluno com uma pretensa orientação homossexual, que andava no recreio movimentando os quadris e, no segundo caso, referindo-se a uma estudante lésbica, que segundo o docente, influenciaria outras alunas da escola<sup>1</sup>.

Os direitos humanos são reconhecidos no plano internacional, sobretudo como um bem comum universal a ser alcançado e reconhecido por todas as nações e governos. Fábio Freitas assevera que:

Direitos Humanos são, literalmente, os direitos que se têm simplesmente como ser humano. Como tal, trata-se de direitos iguais e inalienáveis: iguais porque somos todos igualmente seres humanos; inalienáveis porque, não importa quão desumanos nós sejamos em nossos atos ou na forma de sermos tratados, não podemos ser nada além de seres humanos (FREITAS, 2005, p. 278).

Ao partilharmos dessa compreensão, podemos destacar que todas as sociedades, em tese, almejam a promoção dos direitos humanos. No entanto, há uma longa distância entre assegurar e promulgar um direito e sua proteção na prática. Assim, por mais que existam leis promulgando direitos em sociedades apontadas por desigualdades e intolerância, tais sociedades poucas vezes reconhecem esses direitos. De acordo com Norberto Bobbio, “o mais forte argumento [...] contra os direitos do homem, particularmente contra os direitos sociais, não é a sua falta de fundamento, mas a sua inexequibilidade” (BOBBIO, 2004, p. 16).

Partindo do exposto, o processo educacional é fundamental para que os sujeitos internalizem, tenham consciência e possam lutar pelos seus direitos; e a educação em direitos humanos

favorece o reconhecimento de diferentes grupos sociais, étnicos e culturais, assim como as diferentes formas de construir conhecimento, saberes e racionalidades, gerando espaços para que sejam assumidos pela educação tanto no âmbito formal como não formal e favorecendo o diálogo intercultural (CANDAU & SCAVINO, 2010, p. 13).

As discussões sobre direitos humanos, a despeito da sua urgência e primordialidade, especialmente no momento que o Brasil atravessa<sup>2</sup>, vem se revelando um grande desafio, sobretudo no setor educacional, assim como a valorização e o fortalecimento das diferenças nas relações sociais e práticas pedagógicas.

As experiências que decorrem ‘do chão da escola’, ante as relações humanas e pedagógicas vividas com os/as professores/as, estudantes e familiares e, sobretudo as análises e discussões sobre os direitos humanos, tornaram-se o ponto de partida para propor esta problematização e tomar as relações de gênero no espaço escolar como foco desta escrita – sem, no entanto, desconsiderar que, além do gênero, os sujeitos são, mormente, transpassados por outros marcadores, como, raça, etnia, sexualidade, classe, entre outros.

A perspectiva de provocar reflexões sobre as relações de gênero leva-nos a algumas questões: como pensar a escola para educar em direitos humanos? Como instigar processos pedagógicos que discutam questões sobre igualdade e diferença? Quais processos educativos são necessários para problematizar as desigualdades de gênero, o racismo e

a homofobia, entre outros marcadores das diferenças tão presentes na sociedade? Como acolher a diversidade sem produzir e reproduzir desigualdade? Como reiterar e legitimar uma prática pedagógica reflexiva e consciente, que incorpore a cidadania, o respeito e a dignidade humana?

Pontuar o conceito de gênero permite a compreensão sobre sua essencialidade, que torna evidente o posicionamento de desigualdade e poder que existe em relação às mulheres, quando comparadas aos homens. Como descreve Keila Deslandes (2015), as relações de gênero são sociais, implicando relações de poder. Desta feita, uma das principais problemáticas contidas nessas relações de poder entre os gêneros é o modo como são distribuídas desigualmente; ressalto ainda a reflexão de que as mulheres na organização social estão posicionadas de maneira subalterna. Entendo que a diferença não é decorrente somente da natureza dos corpos, mas também de arranjos sociais que são determinantes nessa hierarquização. Ademais, as diferenciações sociais que permeiam as relações entre os gêneros, como personalidade, poder, status, trejeitos corporais e o comportamento, não decorrem somente do fator biológico, mas também de construções culturais e de variados significados de afirmação das diferenças corporais.

Não tenho a pretensão de determinar padrões e receitas a fim de responder a todas as perguntas levantadas, mas a intenção principal é provocar alguns tensionamentos e reflexões sobre a constituição das relações de gênero nas práticas e no cotidiano escolar. Nesse sentido, Dagmar Meyer aponta para o fato de que “refletir sobre esses processos e nossa participação neles, no âmbito da escola ou em qualquer outro espaço, é fazer uma discussão política” (MEYER, 2013, p. 27).

## **O espaço escolar como representação social**

De um ponto de vista, as representações que regulam os sujeitos com base em um padrão de masculinidade ou de feminilidade se refletem sobre as situações de ‘movimento de quadris’ de um jovem ou de se vigiar o espaço ocupado por uma jovem que ‘não possui conduta como outras’ e suscitam uma definição de homossexualidade. Isso alimenta e reforça manifestações preconceituosas e discriminatórias que, provavelmente, resultarão em situações institucionalizadas na rotina e no cotidiano escolar. Há uma produção de significados, por intermédio da linguagem, na forma como os comportamentos são requeridos, conforme os/as estudantes sejam mulheres/meninas, homens/meninos. Para Guacira Louro, esses/as estudantes que se expressam de forma ‘inesperada’ são alvo de vigilância e acabam “marcados como figuras que se desviam do esperado por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar” (LOURO, 1999, p. 26).

O termo *representações* abrange “um conjunto de significações que as pessoas utilizam para dar sentido aos signos por meio da linguagem” (SILVA, 2000). Diante dessas significações, os sujeitos são impelidos a tomar determinados lugares nas instituições sociais, e suas identidades são ajustadas e construídas nessas representações. É importante enfatizar que as representações não criam interpretações fixas e inalteráveis, ao contrário, se transformam a todo o momento, sendo, muitas vezes, antagônicas.

Segundo Louro, determinados/as professores/as operam por meio de discursos que expressam, permanentemente, “uma expectativa de interesses e desempenhos distintos entre grupos de estudantes” (LOURO, 1997, p. 73). Nesse sentido, aqueles/as que não se enquadram no comportamento culturalmente determinado para o seu gênero têm sido alvo de preocupação, estranhamento e diversas formas de preconceito e discriminação. No entanto, as relações de gênero decorrem de um processo de formação que se inicia antes do nascimento e prossegue ao longo de toda a vida, destacando-se aí as desigualdades existentes entre homens e mulheres. Como afirma Meyer, “todos e todas nós participamos desses processos de produção, de forma mais ativa ou mais passiva, sofrendo-os ou impondo-os, a nós mesmos e aos outros com quem convivemos profissional e afetivamente” (MEYER, 2013, p. 27).

É importante destacar que, historicamente, as práticas sociais e culturais de família, religião, escola, política, mídias, entre outras, produzem e mantêm as identidades de gênero de modo desigual, ancoradas nas distinções biológicas entre homens e mulheres. Ademais, gênero é uma categoria útil de análise das relações sociais – posto que as distintas instituições e suas práticas sociais são constituídas pelo gênero e constituintes dos gêneros. Segundo Louro:

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e estar no mundo (LOURO, 1997, p. 28).

Sobre o atual momento que assola o país, além das consequências da pandemia da Covid-19, proliferam grupos políticos e setores da sociedade com fortes inclinações conservadoras. Visando seus interesses espúrios, se esforçam na propagação de *fake news*, discursos que refutam o diálogo, inviabilizam e até mesmo punem as iniciativas educacionais que versem sobre temas como desigualdade de gênero, preconceito, homofobia, sexismo, direitos humanos, entre outros assuntos tão caros à luta pela preservação de direitos, justiça social e cultura de paz. Trata-se de um período de avanço do autoritarismo, da intolerância, de retrocessos pautados em discursos de ódio e moralismo; um momento que exige dos/as brasileiros/as a compreensão das fissuras, aflições e perdas de direitos básicos. Desse modo, podemos requerer a responsabilidade do Estado na efetivação e proteção desses direitos e, além disso, mantermos postura crítica, nos posicionarmos

e lutarmos pelo fortalecimento da democracia e de políticas públicas à luz dos direitos constitucionais.

Dessa maneira, reiterando o aspecto de resistência diante das contradições e conflitos, este artigo, fruto de pesquisa bibliográfica, é um convite a discutir e problematizar as relações de gênero, bem como a aprendizagem subjacente ao cotidiano escolar, o que reforça a produção das diferenças e desigualdades baseada nas representações naturalizadas acerca de masculinidades e feminilidades. Ademais, é um estímulo a refletir sobre as relações de gênero e desigualdades na perspectiva dos direitos humanos e, sobretudo, fornecer elementos, como ponto de partida, para que os/as professores/as possam reiterar e legitimar práticas reflexivas e conscientes que incorporem a cidadania, o respeito e a dignidade humana.

Com base no exposto, iniciamos o estudo realizando uma breve análise do conceito de gênero e dos processos históricos, sociais e culturais ligados a essa construção. Em seguida, empreendemos uma discussão acerca das relações de gênero baseadas nas representações sociais em torno de meninos/homens e meninas/mulheres, pela família e na escola. Por fim, apresentamos uma breve trajetória histórica dos direitos humanos, ressaltando a sua importância na construção de uma sociedade justa, pacífica, igualitária, em especial, para a superação das desigualdades de gênero.

## Reflexões sobre gênero

O conceito *gênero* possui uma história vinculada aos movimentos sociais de mulheres, feministas e homossexuais, historicamente implicado na reivindicação de direitos civis, direitos humanos, enfim, do direito à igualdade e ao reconhecimento. Segundo Jane Almeida (1998), no decorrer da história, muitos desses direitos foram conquistados pelos movimentos feministas, como direito ao voto, à educação, ao trabalho, à propriedade, à liberdade e à cidadania.

Na perspectiva de Maria da Glória Gohn, entende-se por movimentos sociais as ações reivindicatórias “de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais [em que] [...] politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil” (GOHN, 2000, p. 13). O engajamento coletivo é um movimento histórico, organiza-se a partir de um conjunto de temas e problemas em cenários de confrontos, litígios e discórdias; as ações dos vários movimentos sociais forjam uma série de novidades nas categorias pública e privada, participando de forma direta ou indireta da luta política de uma nação e cooperando para o progresso e a transformação da sociedade política e civil. Assim, refere-se a uma práxis fundamental das lutas sociais. Gohn (2000) destaca igualmente alguns adjetivos que caracterizam um movimento social: identidade coletiva apoiada no interesse comum;

opõe-se à estagnação histórica; possui estratégias de atos coletivos; e refere-se a um espaço não institucionalizado.

O ativismo dos movimentos de mulheres e feministas na história contemporânea provocou transformações significativas nas configurações sociais, políticas e culturais, a exemplo da luta em torno dos significados de gênero. Na formulação de Louro (1997), o conceito gênero está fortemente relacionado à história do movimento feminista contemporâneo, que se encontra engajado linguística e politicamente nessas lutas, que, de acordo com Jorge L. Mariano e Rosemeiry Lima (2020),

convergia em muitos sentidos, principalmente em relação à luta contra as desigualdades e a opressão vivida em seu cotidiano. Uma das principais lutas foi travada contra o determinismo biológico sustentado ora pelo senso comum, ora pela ciência, que serviu por séculos para destinar mulheres e homens ao desempenho de funções sociais específicas (com evidente prejuízo para as primeiras), isto é, fazendo com que a anatomia fosse um fator determinante e irrevogável (MARIANO & LIMA, 2020, p. 34).

Para tanto, a sociedade produziu a lógica de estipular a normalidade no que concerne ao gênero. E nessa lógica, ser mulher e ser ‘feminina’ teria que estar, inevitavelmente, num mesmo corpo, da mesma forma que ser homem e ‘masculino’.

Joan Scott (1995) explicita que as feministas nos anos 1970<sup>3</sup> utilizaram o termo como sinônimo de mulheres, especialmente nos estudos acadêmicos<sup>4</sup> que tencionavam maior visibilidade política e uma convergência com os estudos das ciências sociais. As estudiosas feministas apontaram, desde o início, que as pesquisas sobre as mulheres, além de acrescentar novas proposições de pesquisas, iriam, da mesma forma, compelir uma revisão crítica das “premissas e dos critérios do trabalho científico existente” (SCOTT, 1995, p. 73). Naquele momento de efervescência intelectual, evocava-se a experiência das mulheres ocidentais, brancas, heterossexuais e de classe média como se fosse uma categoria universal. Nesse contexto, Scott assevera:

Os livros e artigos de todos os tipos que tinham como tema a história das mulheres substituíram, nos últimos anos, nos seus títulos o termo “mulheres” por “gênero”. [...] Esse uso do termo “gênero” constitui um dos aspectos daquilo que se poderia chamar de busca de legitimidade acadêmica para os estudos feministas dos anos 80 (SCOTT, 1995, p. 77).

Joan Scott designou *gênero* como “elemento constitutivo de relações sociais, baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 86). Com base nas implicações do gênero como norma social, os sujeitos, historicamente, são marcados e apoiados nas diferenças de sexo<sup>5</sup>. Evidencia-se gênero também, relacionado às várias outras categorias, como etnia, raça, classe, sexo, geração, entre outras. Desse modo, o gênero representa o campo primário em que as relações desiguais de poder se imbricam, baseadas em

oposições socialmente produzidas, porém, hegemonicamente desenvolvidas como universais, naturais, fixas e inquestionáveis.

Cabe ressaltar que os estudos de gênero não estão mais ligados exclusivamente às mulheres, se referem da mesma forma à representação das masculinidades, mesmo que ainda estejam vinculados aos referenciais dos estudos feministas. Segundo Louro (1997), deslocado para outros contextos, outros espaços, novos debates e na medida em que afirma o caráter social, o conceito de gênero passa a buscar um modo plural, destacando que os projetos e representações sobre masculinidade e feminilidade são distintos; divergem não somente entre as sociedades ou marcos históricos, mas dentro de uma determinada sociedade, considerando-se os diferentes grupos étnicos, raciais, de classe, religiosos, a orientação sexual e geracional que o constituem. Por tais motivos, na década de 1980 foi impossível continuar com uma única visão universal sobre a mulher, visto que as diferenças foram requisitadas por outras vozes de mulheres negras, indígenas, lésbicas, entre outras.

Para Louro (1997), é certo que as relações de gênero não são constituídas apenas por práticas de repressão ou censura; homens e mulheres se fazem, igualmente, entre práticas e relações que determinam gestos, maneiras de ser, viver, formas de falar e se comportar. “Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder” (LOURO, 1997, p. 41). No cerne das relações de poder entre os gêneros são produzidas e reproduzidas as diferenças e desigualdades.

É preciso ressaltar que os sujeitos, nas teias das relações gênero, são capazes de produzir os arranjos mais variados, abalando a concepção simplista e reducionista de homem dominador *versus* mulher dominada, pois “os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência e exercício de poder” (LOURO, 1997, p. 33). Ao referir-se ao aspecto relacional do conceito de gênero, Guacira Louro (1997) também indica que é fundamental buscar evitar declarações generalizadas sobre masculino/feminino. Ela enfatiza a desconstrução das oposições binárias e propõe a rejeição ao caráter fixo e permanente das diferenças sexuais. Reitera igualmente que a desconstrução da concepção binária homem/mulher se revela profícua para romper a lógica binária que orienta outros conceitos a ela vinculados, como público/privado, normal/patológico, produção/reprodução, cultural/biológico, razão/sentimento, entre outros. Quanto ao processo de transgressão da polaridade, torna-se inevitável desenvolver a compreensão de que o contrário da igualdade é a desigualdade, e não a diferença.

Desta maneira, justificativas de que a desigualdade nas relações de gênero está amparada nas distinções biológicas precisam ser questionadas, visto que essas diferenças são processos construídos culturalmente, não são dadas *a priori*; são mutáveis e, assim, sujeitas à transformação (LOURO, 2000; 2003).

## Escola e relações de gênero

Partimos do pressuposto de que a feminilidade e a masculinidade são construções sociais que ocorrem nos mais variados locais: “desde que nascemos, estamos interagindo com as mais diversas pedagogias de gênero que indicam a forma ideal de viver o masculino ou o feminino” (XAVIER FILHA, 2012, p. 31). Diante desse fato, é possível compreender a família como um dos primeiros locais de socialização e práticas simbólicas, em que meninos e meninas são apresentados/as às configurações de gênero. Se observarmos com atenção, a partir de momentos como a fase gestacional, como o resultado do ultrassom, a descoberta do sexo da criança, a realização do chá de revelação ou chá de bebê, todos constituem elementos nos quais as expectativas sociais começam a se manifestar conforme o gênero.

Nessa perspectiva, é comum que mães, pais e familiares idealizem de modo distinto cada gênero; por exemplo, a cor do enxoval (azul ou rosa?), os brinquedos, a divisão das brincadeiras – em torno do menino, aludem a força, coragem, poder, competitividade, e quanto aos atributos direcionados às meninas, estão docilidade, meiguice, delicadeza, fragilidade. Nessa perspectiva, Daniela Auad afirma que são muitos os atributos sobre as condições masculinas e femininas em nossa sociedade, “mas fato é que a maioria dos atributos presentes em um gênero está excluída automaticamente do outro”, engendrando a noção de oposição entre os gêneros (AUAD, 2006, p. 22).

A formação usual e sutil dos gostos, das predileções, dos saberes, das posturas corporais, dos gestos, do tom de voz, dos sonhos e aspirações inerentes ao futuro são, nesse sentido, produtos de um processo de aprendizagem que se inicia na família e prossegue ao longo da vida, legitimando a desigualdade entre homens e mulheres. Auad (2006) nos leva a pensar igualmente sobre a agressividade dos meninos: por um lado, pode se tornar uma aprendizagem relacionada à competição na vida adulta, entretanto, pode igualmente fazer com que meninos e meninas assimilem, quando crianças, que existe uma série de comportamentos interditados para ambos, perante as representações sobre a agressividade aceita para meninos e não para meninas. A autora destaca também que as meninas são requeridas pelo/a docente a contribuir com a organização da sala de aula, por exemplo. Esse ato pode estimular a naturalização de certos “padrões tradicionais de relacionamento doméstico, como a concepção que deixa a cargo das mulheres responsabilidade pela manutenção da casa e cuidado com os imaturos e idosos” (AUAD, 2006, p. 145).

Pelo que se pode observar, o processo de representação de gênero ganha impulso nos espaços públicos, em que a escola se funda como uma instituição significativa na produção e reprodução das identidades de gênero. Logo, para Guacira Louro, “o processo de ‘fabricação’ dos sujeitos é continuado e geralmente sutil, quase imperceptível” (LOURO, 1997, p. 63). Ela compartilha suas recordações da vida escolar, revelando:

as marcas que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam os ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual (LOURO, 1999, p. 18-19).

A autora destaca ainda que o aprendizado escolar, seus espaços e símbolos, delimitam lugares, gestos e movimentos, que são aprendidos e incorporados pelos sujeitos, fazem parte de seus corpos e condutas. Assim, todos esses mecanismos partem das posições desiguais para meninos e meninas, visto que, desse modo, são produzidas e normatizadas as diferenças. Nesse sentido, “estes direcionamentos e discursos quase sempre partem de ideias hegemônicas de masculinidade e feminilidade que devem ser problematizadas, discutidas com as crianças desde a mais tenra idade” (XAVIER FILHA, 2012, p. 31). Além disso, afirmar que homens e mulheres são diferentes consiste, inicialmente, em uma alegação clara e contundente.

Louro (1997) chama a atenção sobre os riscos implicados no discurso constantemente seguido do clamor ‘E viva a diferença!’, pois essa frase remete a muitas reflexões. A diferença que a frase está revelando tem relação com o domínio biológico; é possível perceber que a proposição “é suficientemente sintética para permitir representar muitos atributos nessa nomeação de ‘diferença’” (LOURO, 1997, p. 44). Além disso, a aclamação ou enaltecimento da diferença, pronunciada por homens e mulheres, parece provocar “uma conformação ao *status quo* das relações entre os gêneros [...] parece indicar que se aceitam essas relações tal como elas estão atualmente constituídas” (LOURO, 1997, p. 44). Dessa forma, é fundamental sermos cuidadosos/as, questionando o seu uso irrefutável.

## Breve trajetória histórica dos direitos humanos

Os direitos humanos, sob o ponto de vista da modernidade, têm como referência a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, que indica o começo da reivindicação de universalização dos direitos. O documento foi pensado em um período histórico no qual a maioria das nações do mundo vivia intensas transformações sociais no pós-Segunda Guerra Mundial. Perseguiam novos princípios para alicerçar uma cultura de paz, impedir novos conflitos, consolidar a democracia e fortalecer melhorias para todos os seres humanos.

Vera Candau destaca que, desde 1948, com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas – ONU:

Foi construída uma sólida arquitetura dos direitos humanos através de inúmeros tratados, resoluções, pactos e declarações, de caráter ético, político e normativo. Os

Estados que aderiram formalmente a estes diferentes documentos comprometeram-se a incorporar em suas legislações e políticas públicas a proteção e promoção dos respectivos direitos (CANDAUI, 2012, p. 716).

O documento é considerado um avanço para a humanidade, especialmente porque opera potencialmente no ideal de uma sociedade justa, humanitária e igualitária. Ademais, convencionou os direitos fundamentais de todos os seres humanos, a despeito da raça, etnia, religião, classe, sexualidade, gênero, ou qualquer outra condição. Isso é notadamente expresso no seu preâmbulo, *in verbis*:

Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade, no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos do homem e da mulher, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

É importante enfatizar que, subsequente à promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, após diversas “conferências, pactos, protocolos internacionais, a quantidade de direitos desenvolveu-se evidenciando três tendências: universalização, multiplicação e diversificação ou especificação” (TOSI, 2005, p. 22). Ocorreu em Viena, no ano de 1993, a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos para celebrar os 45 anos da DUDH, reiterando, depois de efervescente debate, “a universalidade, assim como a indivisibilidade, interdependência e inter-relação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais” (CANDAUI, 2012, p. 717); sublinhou a junção entre democracia, desenvolvimento e direitos humanos.

O Brasil, desde o início, se tornou signatário da DUDH, bem como dos inúmeros tratados e documentos jurídicos que asseguram a promoção dos direitos humanos e o pacto com a democracia. Quanto ao cenário interamericano, Luciano Maia classifica os documentos mais relevantes, a saber:

A Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem (1948); o Pacto de San José da Costa Rica (Convenção Interamericana de Direitos Humanos) (1968), e seu Protocolo de San Salvador sobre direitos econômicos, sociais e culturais (1988); a Convenção Interamericana sobre o Desaparecimento Forçado de Pessoas (1994); a Convenção Interamericana para a Eliminação de discriminação contra as pessoas portadoras de Deficiência; Convenção Interamericana sobre a concessão dos Direitos políticos à Mulher (1948); a Convenção Interamericana sobre a concessão dos Direitos Civis à Mulher (1952); a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (1994); a Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura (1985); o Protocolo à Convenção Americana sobre Direitos Humanos referentes à abolição da Pena de Morte (1990) (MAIA, 2007, p. 87).

Acrescentamos, para além do exposto, outras convenções e instrumentos internacionais que expandiram o corpo dos direitos humanos, como a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), a Convenção sobre

a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), entre outras.

Candau (2012) aponta que o texto base da Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, teve forte influência das diretrizes internacionais e representa um empenho sistêmico do Estado brasileiro em consolidar a defesa e a proteção de direitos humanos, atendendo, muitas vezes, às demandas dos distintos movimentos sociais que “vem ampliando progressivamente a inclusão de novos temas em suas preocupações [...] um significativo conjunto normativo e de políticas públicas centradas na proteção e promoção dos direitos humanos” (CANDAU, 2012, p. 717). Entretanto, a realidade cerca-se de violações permanentes desses direitos. No contexto brasileiro, a ausência de penalidades, as múltiplas faces de violência, “a desigualdade social, a corrupção, as discriminações e a fragilidade da efetivação dos direitos juridicamente afirmados constituem uma realidade cotidiana” (CANDAU, 2012, p. 717).

Na Constituição Federal de 1988, uma série de direitos foi conquistada, a exemplo do Art. 5º, que alude à condição de igualdade<sup>6</sup> entre homens e mulheres, em direitos e obrigações, o que representou uma grande conquista de ideais civis e políticos pelas lutas das mulheres, e o Art. 6º, que consigna a educação como direito social<sup>7</sup> (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, Lei Federal n. 9.394/1996, foi elaborada em consonância com a Constituição Federal de 1988, num período em que o campo educacional passava por um reordenamento. De acordo com Keila Deslandes, a LDB formalizou-se como um documento “bastante tímido ao discutir princípios de igualdade e ‘apreço à tolerância’” (DESLANDES, 2015, p. 35) em relação a gênero, mesmo que não deixasse de aludir à questão dos direitos humanos.

Com base nas contribuições de Vera Candau e Susana Sacavino (2010), é possível compreender que a educação em direitos humanos se constituiu de maneira mais potente no Brasil desde a primeira década de 2000, tanto no campo das políticas públicas como no das organizações da sociedade civil. Foi engendrado, gradativamente, no âmbito da educação por meio de seminários, cursos e palestras, coordenados não só pela academia, como também por ONGs, associações e movimentos. As autoras apontam que, entre todas as proposições no contexto nacional, merece destaque a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, que configura um compromisso indispensável para o impulso e a viabilidade da educação em direitos humanos na escola. Entre suas diretrizes orientadoras, ressaltamos uma, potente para a análise sobre as contribuições da educação em direitos humanos, para a eliminação das desigualdades de gênero alicerçadas na escola:

A educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, entre outras) e a qualidade da educação (BRASIL, 2009, p. 32).

Nessa perspectiva, compreendemos que esse notável documento aponta a pertinência do assunto, no que tange ao reconhecimento das diferenças naturais e culturais e da igualdade dos sujeitos, a despeito das suas diferenças. Portanto, a questão referente a gênero surge, entre outras categorias, na busca pela declaração da necessidade de conexão entre direitos à diferença e à igualdade no desenvolvimento das aprendizagens no espaço escolar.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que outros documentos da legislação educacional brasileira que representam avanços e conquistas no campo da educação e direitos poderiam ser mencionados nesta pesquisa, bem como alguns exemplos de retrocessos e conservadorismo que ameaçam a democracia, como ataques aos direitos humanos já consolidados; porém, deixaremos essa discussão para os próximos estudos.

## Resultados

O estudo apontou que o marco mais importante da sociedade contemporânea no que se refere aos direitos humanos foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, proclamada pela ONU. Este documento tornou-se uma ferramenta potente, que garantiu os direitos básicos e inalienáveis para todas as pessoas, a despeito da sua nacionalidade, raça, etnia, religião, classe, gênero, sexualidade, e demais fatores. As lutas dos diferentes movimentos sociais contribuíram para o progresso e a transformação da sociedade, sobretudo em relação à consolidação de direitos. A promulgação da Declaração de 1948 inspirou a realização de outras declarações, convenções, códigos de conduta, congressos, campanhas, diretrizes, especialmente, de leis constitucionais em países democráticos.

Destacou-se neste estudo o movimento feminista, principalmente o da década de 1980, que introduziu o conceito gênero no desenvolvimento de suas teorias. A partir desse período, foram muitas e diferentes vozes, de distintos grupos sociais, em vários cantos do mundo, na luta por direitos humanos, pois a igualdade entre homens e mulheres ainda não tinha sido (nem foi) alcançada.

O avanço da educação no Brasil também foi fruto de lutas guiadas por uma constituição democrática da sociedade, na qual se reivindica a igualdade de direitos sociais, ainda que sujeita às tentativas de retrocesso, como ocorre nos últimos anos. Neste estudo buscou-se compreender o conceito de gênero com base no deslocamento dos discursos sobre as desigualdades, sob a justificativa das diferenças biológicas e dos corpos, para entender seu caráter social, histórico e político. O contexto social, especialmente o educacional, possibilitou refletir sobre os sujeitos interpelados/as por representações dominantes, discursos e práticas que tentam conduzir os comportamentos de meninos/meninas e homens/mulheres por um único jeito de viver masculinidades e feminilidades.

Diante do exposto, é necessário problematizar essas representações e, principalmente, aceitar a diversidade dos gêneros, dos corpos, das sexualidades, haja vista ser um espaço de convívio plural, no qual as diferenças dos sujeitos são múltiplas e visíveis. Quando um/a profissional da educação profere afirmações como *“você precisa chamar os pais dele, pois homem não rebola”* e *“essa menina vai ‘contaminar’ as demais colegas de classe”*, faz perceber que ainda há um longo caminho a percorrermos. Isto posto, é fundamental que as instituições de ensino legitimem, no conjunto das suas ações pedagógicas, as diretrizes proclamadas nos documentos legais, para que haja avanços na direção de uma política de educação que coadune a superação das desigualdades e contribua para a promoção da igualdade entre homens e mulheres.

A aprendizagem escolar se manifesta potencialmente pelos discursos, pelas definições de espaços, do currículo, da rotina e nas relações de poder. Dito de outra forma, por meio dos seus discursos, conteúdos, horários, avaliações, brincadeiras e outro conjunto de práticas, a escola define como os/as estudantes devem agir, pensar, falar, vestir, se comportar de acordo com o gênero e, desse modo, vão sendo produzidos os sujeitos e as suas identidades.

Desde a mais tenra idade, somos educados/as a distinguir os gêneros conforme o sexo. Por exemplo, meninas, seriam ‘princesinhas’, doces, frágeis e delicadas, que deveriam usar rosa e brincar de casinha, enquanto meninos seriam ‘heróis’, fortes, corajosos, agressivos, deveriam usar azul e brincar de futebol. Essas são algumas narrativas que perpassam os vários ambientes e evidenciam que as funções sociais ainda são desiguais e determinadas pelo gênero.

Assim, a escola é um lugar potente e privilegiado para difundir uma cultura de direitos, ambiente pujante para o convívio em direitos humanos, local para perceber, conhecer e vivenciar as pluralidades inerentes aos sujeitos. Um bom começo é ousar questionar as relações desiguais de gênero produzidas nas práticas sociais, desconfiar e refletir sobre as práticas cotidianas e organizações internas (discursos, vigilância, penalidades, controle dos corpos, regulamentos), ou seja, os regimes de verdade apresentados como ‘naturais’, fixos e universais, que comumente produzem diferenças, exclusões, classificações e sofrimento.

Observamos que a égide dos direitos humanos pressupõe uma atitude política e ética na qual todos/as possuem, equitativamente, o direito de ser reconhecidos/as e protegidos/as com justiça e dignidade, sejam mulheres, homens, negras/os, indígenas, brancos/as ou LGBTQIA+.

## Considerações finais

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional dos Direitos Humanos, entre outras disposições legais, têm representado um significativo avanço na transformação do discurso e das ações sobre os temas que se referem a gênero, em todas as relações, e essas precisam ser discutidas no espaço escolar.

A educação escolar, como dispõe a LDB, deve vincular a aprendizagem, considerando as práticas sociais. Portanto, os/as professores/as não podem deixar de considerar as diversas transformações sociais das últimas décadas e problematizar as atuais, no que tange, por exemplo, a relações de gênero, violência, discriminação e preconceito, que acontecem nas interações sociais para além do chão da escola.

Cada instituição escolar, em suas diferentes etapas e modalidades, somente será uma instituição envolvida com o estímulo à solidariedade e à promoção da dignidade humana quando também se comprometer com o fim da desigualdade, um desafio que se impõe ante um cenário de profundos retrocessos e violações de direitos que operam em nosso país. Por isso, é importante reiterar que a escola tem papel fundamental na formação do indivíduo, e que o compromisso de propiciar ações para a efetivação dos direitos sociais não deve limitar-se a ensinar, mas funcionar como gerador de comportamentos sociais, empatia, honestidade, justiça, respeito e generosidade.

Por fim, é necessário destacar que este estudo tem seus limites e admite novas discussões e possibilidades. A escola não é um ambiente que se restringe ao ensino de conteúdos programáticos voltados para a transmissão do conhecimento científico, mas também deve ter um trabalho metodológico com foco nas questões relacionadas às desigualdades e diferenças. Somente mediante essa práxis é que tanto educadores/as como educandos/as desconstruirão comportamentos discriminatórios quanto a identidades sexuais e de gênero presentes no ambiente escolar, como reflexo da sociedade. É importante que pesquisas e projetos voltados à educação considerem a desnaturalização dessa normalização cotidiana.

*Recebido em: 07/09/2022; Aprovado em: 17/10/2022.*

## Notas

- 1 Esses fatos emergiram em razão das reflexões potencializadas no âmbito da disciplina Direitos Humanos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, ministrada por Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Araújo Lima.
- 2 De acordo com o relatório da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (2021), o Brasil possui instituições democráticas sólidas e de direitos humanos, porém, apresenta um cenário de extrema desigualdade social tendo por base a discriminação estrutural contra comunidades tradicionais, afrodescendentes, pessoas LGBT-

QIA+, mulheres, indivíduos em situação de rua, camponeses/as e trabalhadores/as rurais. A comissão analisa que esses grupos foram excluídos historicamente, por conta da concentração de renda e da discriminação baseadas em suas especificidades, como origem social, raça, estereótipos de gênero, sexo, idade, orientação sexual, que levam a situações de extrema vulnerabilidade social.

- 3 Os estudos de gênero iniciaram nas universidades norte-americanas na década de 1970 e ganharam universidades do mundo todo. De acordo com Heleieth Saffioti (2015), o conceito de gênero na sociedade brasileira ampliou-se a partir de 1990; no fim de 1980, o artigo traduzido de Joan Scott, *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, teve grande circulação em nosso país.
- 4 De acordo com Jane Almeida, “na academia o conceito foi introduzido com a crise dos paradigmas clássicos, que não conseguiam elaborar modelos explicativos mais flexíveis para analisar a situação específica da mulher como sujeito social e, portanto, sujeito histórico” (ALMEIDA, 1998, p. 40).
- 5 Sexo relaciona-se à biologia, tomando-se por base as distinções físicas entre os corpos, ao passo que *gênero* refere-se às normas e comportamentos marcados socialmente, para homens e mulheres, por causa do sexo, sendo um modo de significar relações de poder (SCOTT, 1995).
- 6 Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 1988).
- 7 Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. (BRASIL, 1988).

## Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. 9 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. 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 mai. 2021.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH 3). Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão & SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares & DIAS, Adelaide Alves (Orgs.). *Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 113-138.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012

DESLANDES, Keila. *Formação de professores e Direitos Humanos: construindo escolas promotoras da igualdade*. Belo Horizonte: Autêntica/ Ouro Preto-MG: UFOP, 2015.

FREITAS, Fábio F. B. de. *A questão democrática e os direitos humanos: Encontros, desencontros e um caminho*. In: TOSI, Giuseppe. (org.). *Direitos humanos: história, teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária da UFB, 2005. p. 277-306.

- GOHN, Maria da Glória. 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor. *Rev. Mediações*, Londrina, v. 5, n.1, p.11-40, jan./jun. 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. (Orgs.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.191-219.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias das Sexualidades. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). *O Corpo Educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 7-42.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MAIA, Luciano Mariz. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: SILVEIRA Rosa Maria Godoy et al. (Org.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.p. 85-101.
- MARIANO, Jorge L. Mazzeo & LIMA, Rosemeiry Assunção A. Zozias. A construção histórica dos estudos de gênero. In: MARTINS, B.A.; RUCKEERT, F.Q. & SANTOS, F. A. (Org.) *Temas e práticas em educação social no estado de Mato Grosso do Sul*. Curitiba: CRV, 2020.p.27-41.
- MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane & GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 11-29.
- ORGANIZACAO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 21 maio 2021.
- SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, patriarcado e violência*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- TOSI, Giuseppe. *Direitos Humanos: história, teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005.
- XAVIER FILHA, Constantina. Educação para as sexualidades, a igualdade de gênero e as diversidade/ diferenças na educação das infâncias – questões a problematizar. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). *Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012, p. 17-34.