



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
NÚCLEO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A MULHER
BACHARELADO EM ESTUDOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE**

DÁVINI RAMOS

**MARCOS LEGAIS: DIRETRIZES E BASES QUE VALIDAM OS ESTUDOS DE
GÊNERO E DIVERSIDADE NAS ESCOLAS BRASILEIRAS**

Salvador-BA

2023

DÁVINI RAMOS

**MARCOS LEGAIS: DIRETRIZES E BASES QUE VALIDAM OS ESTUDOS DE
GÊNERO E DIVERSIDADE NAS ESCOLAS BRASILEIRAS**

Monografia apresentada ao curso de Gênero e
Diversidade da Universidade Federal da Bahia,
como requisito para obtenção do grau de
Bacharel em Gênero e Diversidade.

Orientador(a): Dra. Darlane Silva Vieira
Andrade

Salvador-BA

2023

DÁVINI RAMOS

MARCOS LEGAIS: DIRETRIZES E BASES QUE VALIDAM OS ESTUDOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Trabalho de conclusão de Curso apresentado ao Bacharelado em Estudos de Gênero e Diversidade, na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 12 de dezembro de 2023.

Banca examinadora:

Dra. Darlane Silva Vieira Andrade (Presidente)
Universidade Federal da Bahia (UFBA – FFHC/NEIM)

Dr. Anderson Fontes
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Dra. Iole Vanin
Universidade Federal da Bahia (UFBA – FFHC/NEIM)

“O amor cura. Nossa recuperação está no ato e na arte de amar”

bell hooks

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho primeiramente à minha família, pelo amor incondicional e apoio ao longo desta jornada acadêmica, quando por muitas vezes nem compreendiam a minha escolha. Agradeço também aos meus amigos, que com paciência incentivaram e colaboraram para a harmonia que precisava para me empenhar nessa caminhada. E, ao meu amor, grande parceiro nessa fase final, e, cheia de aflição, nunca será esquecido por seu companheirismo. Este trabalho é dedicado a todos aqueles que acreditaram em mim e me ajudaram a alcançar este objetivo.

Aos espaços que me enriqueceram profissionalmente, minhas grandes escolas da vida para a realização do trabalho com educação em direitos, que me inspiraram a escrever hoje, Departamento de Inclusão e Diversidade na Educação - SEMED Lauro de Freitas, Coordenação de Direitos Humanos da Defensoria Pública do Estado da Bahia e Secretaria de Políticas para as Mulheres do Estado da Bahia, meu muito obrigada.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ART.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF/88	Constituição Federal de 1988
DUDH	Declaração Universal de Direitos Humanos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
N.	Número
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação

RESUMO

O atual cenário social brasileiro ainda é marcado por desigualdades de gênero que possui origem histórica. Desigualdades estas que produzem inúmeros prejuízos para diversos sujeitos, impulsionados por crenças, tabus e valores patriarcais e machistas que precisam ser desconstruídos. O processo de formação educacional deve abarcar questões das quais a sociedade nacional impescinda de modificação. O objetivo geral da pesquisa foi analisar as diretrizes e bases que validam os estudos de gênero e diversidade nas escolas brasileiras. Utilizou-se das metodologias de revisão bibliográfica e de análise documental para fundamentar a pesquisa com resultados extraídos de 22 estudos científicos, 13 livros, quatro legislações e duas normas. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza básica, com objetivos descritivos e de procedimento bibliográfico. Os resultados encontrados evidenciaram que efeitos nocivos ainda são produzidos pelos conflitos das relações de gênero, o que inferem em ampla constitucionalidade, ferindo o princípio da igualdade. Evidenciou-se ainda que a escola deve intervir de forma eficiente na desconstrução das crenças, tabus e valores patriarcais que repercutem sobre as questões de gênero e diversidade, mas carece do amparo de políticas públicas que abram uma maior margem para tais práticas. Nas suas considerações finais, a pesquisa reenfatiza a necessidade de democratização do currículo político-pedagógico em prol de uma maior e eficiente abordagem das questões de gênero e diversidade nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: Diversidade. Ensino. Escolas. Gênero.

ABSTRACT

The current Brazilian social scenario is still marked by gender inequalities that have a historical origin. These inequalities produce countless damages for various subjects, driven by beliefs, taboos and patriarchal and sexist values that need to be deconstructed. The process of educational formation must encompass issues of which the national society does not need to be modified. The general objective of the research was to analyze the guidelines and bases that validate gender and diversity studies in Brazilian schools. The methodologies of bibliographic review and documentary analysis were used to substantiate the research with results extracted from 22 scientific studies, 13 books, four legislations and two norms. This is a research with a qualitative approach, of a basic nature, with descriptive objectives and bibliographic procedure. The results showed that harmful effects are still produced by the conflicts of gender relations, which infer in broad constitutionality, hurting the principle of equality. Showed although the school must intervene efficiently in the deconstruction of beliefs, taboos and patriarchal values that have repercussions on gender and diversity issues, but it lacks the support of public policies that open a greater margin for such practices. In its final considerations, the research reemphasizes the need for democratization of the political-pedagogical curriculum in favor of a greater and efficient approach to gender and diversity issues in Brazilian schools.

Keywords: Diversity. Teaching. Schools. Gender.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE NO BRASIL	10
2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DAS RELAÇÕES DE GÊNERO	10
2.1.1 Transição da conceituação de gênero	12
2.2 DIVERSIDADE SEXUAL SOB O PRISMA DAS INFLUÊNCIAS HISTÓRICAS E CONTEMPORÂNEAS	13
2.3 REPRODUÇÕES SOCIAIS CONTEMPORÂNEAS DO DESEQUILÍBRIO NAS RELAÇÕES DE GÊNERO	15
3 SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA CONTEMPORÂNEA CIDADÃ	18
3.1 NOVAS PERSPECTIVAS PARA UMA PEDAGOGIA PROBLEMATIZADORA	18
3.2 PAPEL DA FORMAÇÃO SÓCIO HUMANA CONTEMPORÂNEA MODIFICAÇÃO DOS CENÁRIOS DE MUNDO	21
3.3 O EDUCADOR COMO AGENTE TRANSFORMADOR DA REALIDADE ESCOLAR E EDUCANDO COMO AGENTE TRANSFORMADOR DAS REALIDADES DE MUNDO	24
4 MARCOS LEGAIS X GÊNERO E DIVERSIDADE NAS ESCOLAS	26
4.1 O APARATO LEGAL DE LEGISLAÇÕES NACIONAIS E INTERNACIONAIS	26
4.2 GÊNERO E DIVERSIDADE NA FORMULAÇÃO DO CURRÍCULO PELA BNCC	29
4.3 MEIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PRÓ INSERÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE GÊNERO E DIVERSIDADE NAS ESCOLAS	31
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	36

1 INTRODUÇÃO

As questões de gênero e diversidade possuem um condão histórico marcado pela desigualdade. Saffioti (2010) cita a relação desequilibrada entre os gêneros como fruto do sistema patriarcal instituído na sociedade pretérita. O patriarcado fora constituído por uma ideologia de supremacia do sexo masculino, atribuindo ao homem o poder e o controle nas relações de gênero. Tal fenômeno é simbólico, onde o corpo da mulher foi, por anos, objetificado, condição esta que reproduziu e ainda reproduz uma série de prejuízos para o papel e comportamento do sexo feminino em sociedade.

Segundo Bourdieu (2014) a dominação masculina deve ser vista como uma questão imposta por uma sociedade formada por crenças e valores arraigados por um alto teor de influências políticas e religiosas, o conceito de "capital simbólico" e de "habitus" para analisar as desigualdades sociais e culturais. Ao criticar essa visão biologicista que reduz as diferenças sociais a aspectos naturais, como gênero e biologia, destaca a importância das estruturas sociais e simbólicas na reprodução das desigualdades.

Quando Bourdieu interpreta o conceito de "fallus" com foco no biológico, ele está criticando uma visão determinista que atribui às diferenças de gênero uma base exclusivamente biológica, ignorando os aspectos sociais, culturais e simbólicos que influenciam a construção das identidades de gênero. Para Bourdieu, as hierarquias de gênero não podem ser explicadas apenas com base em diferenças biológicas, mas devem ser compreendidas dentro de um contexto mais amplo de relações de poder, dominação e reprodução social.

O que marcou e ainda marca diferentes sociedades, incluindo a sociedade brasileira. Sob a perspectiva do sexo, o "fallus" – órgão genital masculino – foi tido pelo sistema patriarcal como um símbolo de poder, o que passou a determinar uma hierarquização entre gêneros prejudicial para uma perspectiva igualitária.

O conceito passado de gênero foi limitado a uma dicotomia rígida que o classificava em duas categorias, masculino e feminino, nascendo dessa perspectiva inúmeros problemas que afetam as questões de diversidade atualmente impostas em sociedade (SAFFIOTI, 2015). Hodiernamente, não se pode limitar as questões de gênero ao binômio homem-mulher, dissociando-se do fator biologicamente imposto para ampliar as noções de gênero em diferentes sociedades.

Adota-se então como atual diretriz conceitual de que o gênero possui uma dimensão mais ampla, abrangendo não apenas o fator biológico, como também o fator identidade, o que significa dizer que um indivíduo, ainda que possua o fator biológico, pode se identificar com gênero desigual a tal fator ou nenhum deles. No sistema jurídico brasileiro, as questões de diversidade de gênero têm sido abrangidas pela noção constitucional de igualdade e pela vedação da discriminação de quaisquer naturezas (BRASIL, 1988).

Incute-se na matéria de gênero e diversidade uma percepção lenta de evolução das normas protetivas e inclusivas, principalmente de políticas públicas que levem o diálogo sobre a matéria a diferentes searas sociais, a exemplo do campo educacional. Louro (2000) entende que na relação entre gênero houve uma educação do corpo, na qual o homem foi preparado para ser dominante e a mulher dominada. Saffioti (2015), de igual forma, menciona ainda que, assim como a sociedade demonstra não estar preparada para desconstruir as estruturas desiguais das relações dicotômicas de gênero, a mesma sociedade apresenta sérios obstáculos quanto a aceitação de uma diversidade de gênero.

Para Bourdieu (2014) a desconstrução desta condição que ainda repercute na atual sociedade conservadora deve passar pelas ações de reeducação sobre gênero e diversidade. Freire (1967) menciona em sua obra que a educação deve ser vista como uma prática de liberdade, a qual não pode modificar diretamente as realidades de mundo, mas, modificando os sujeitos sociais, é possível alterar tais realidades pela interação deles.

Trata-se de uma educação que Freire (2018) mencionou como conscientizadora, a qual deve abranger o seu papel de conscientizar os sujeitos sociais, de modo que estes possam refletir sobre as realidades de mundo e interagir com elas de forma autônoma. O autor menciona que o ser humano deve ser visto como um ser incompleto, que carece de atributos experimentais e dialéticos capazes de atribuir condições rumo a uma completude, dotando-lhes de uma capacidade cognitiva de reflexão e problematização (FREIRE, 1987).

Os diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas brasileiras têm sido diretamente confrontados por estruturas conservadoras da atual sociedade, acreditando que tais pautas podem desvirtuar o sentido da educação (VIANNA, 2020). Em sua obra intitulada de Pedagogia da Esperança, Freire (1997) sustentou a tese que a educação deve inclinar-se para pautas não escolares, as quais devem

ser dialogadas no âmbito escolar, de modo a se promover a conscientização necessária para que as realidades de mundo sejam alteradas.

No cotejo de marcos legais ora existentes, alguns trazem noções que podem servir de base para justificar a abordagem da temática sobre gênero e diversidade no âmbito educacional, a exemplo da Constituição Federal de 1988 (CF/88), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394 de 1996 –, do Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n. 13.0005 de 2014 – e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017. Silva (1998) destaca que o currículo deve abranger a poética das representações sociais, de modo a se trabalhar uma pedagogia conscientizadora capaz de promover mudanças em cenários de mundo vulneráveis.

Sob a perspectiva dos ensinamentos freireanos, os quais aplicam ao educador o necessário papel de interventor e mediador da relação de ensino e aprendizagem, é relevante avaliar as diretrizes e bases que justificam a abordagem de temáticas sobre gênero e diversidade nas escolas. Para alcançar tal pretensão, definiu-se como problema de pesquisa norteador desta investigação, a seguinte indagação científica: Quais as diretrizes e bases que justificam a inserção do diálogo sobre gênero e diversidade nas escolas brasileiras?

O objetivo geral da pesquisa foi compreender a relação entre as diretrizes e bases que validam os estudos de gênero e diversidade nas escolas brasileiras e o modelo de escola contemporânea cidadã. Para atendê-lo, predefiniu-se como objetivos específicos, os seguintes: a – discorrer sobre os marcos legais sobre gênero e diversidade nas escolas brasileiras; b – discutir sobre a construção do modelo de escola contemporânea cidadã de Paulo Freire; c – Problematizar a construção do modelo de escola cidadã freiriana na perspectiva dos estudos de gênero e diversidade.

Justificou-se socialmente esta pesquisa pela relevância da temática contemporânea, considerando as repercussões atuais que as questões de gênero e diversidade e os projetos educacionais propostos na sociedade brasileira, assim como a existência de pautas conservadoras e de embates ideológicos que prejudicam as relações sociais, e, que imputam novos termos como ideologia de gênero. Valendo-se do reconhecimento de que a mudança das realidades de mundo impescinde da modificação dos pensamentos impulsionados por representações sociais desiguais, a pesquisa justificou-se academicamente pela necessidade de se

discutir o fortalecimento dos diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas, pluralidade de ideias, importância do diálogo e cooperar para o entendimento e possível mudança dentro do espectro preconceituoso e conservador que impacta diretamente no ambiente sócio-educativo, além na formação de novos indivíduos.

Utilizou-se das metodologias de revisão bibliográfica e de análise documental para fundamentar a pesquisa com resultados extraídos de outros estudos científicos, livros, legislações e normas. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza básica, com objetivos descritivos e procedimento bibliográfico. Os estudos científicos foram buscados nas bases de dados do Google Acadêmico e do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), com ano de publicação no recorte temporal de 2019-2023 e no idioma português. As legislações e norma foram buscados no site oficial do Planalto.

O referencial bibliográfico e documental da pesquisa é constituído por 22 estudos científicos, 13 livros, quatro legislações e duas normas. No rol de autores literários, constam os seguintes: Guacira Louro (2000); Heleieth Saffioti (2010-2015); Judith Butler (2003); Mary Del Priore (2020); Paulo Freire (1967-1987-1997-2018); Pierre Bourdieu (2014); e Tomaz Silva (1998).

O desenvolvimento da pesquisa estrutura-se em três capítulos e subcapítulos, as quais trabalham os objetivos específicos em ordem cronológica. No primeiro capítulo, discorre-se sobre as questões de gênero e diversidade no Brasil, abrangendo os antecedentes e influências históricos, a transição da conceituação de gênero, as questões sobre diversidade de gênero e as reproduções sociais produzidas pela desequilibrada relação de gênero. No segundo capítulo, fala-se sobre a construção de uma escola contemporânea cidadã sob as perspectivas de Paulo Freire e autores correlatos. No terceiro capítulo, verifica-se os marcos legais que validam diálogos sobre gênero e necessidade nas escolas brasileiras.

Por fim, dispõe-se das considerações finais da pesquisa, onde os principais resultados são retomados para emitir resposta ao problema de investigação e demonstrar o atendimento dos objetivos específicos, sob um posicionamento crítico científico emitido pela autora.

2 SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA CONTEMPORÂNEA CIDADÃ

Neste capítulo foram trabalhadas algumas perspectivas literárias acerca de uma pedagogia contemporânea focada na problematização das realidades de mundo existente. Para tecer um diálogo fincado na dialeticidade aludida por Paulo Freire, os fundamentos das teses freireanas são apresentados e dialogados com os posicionamentos de outros autores correlatos. No próximo subcapítulo, o diálogo será iniciado pela análise das perspectivas sobre uma pedagogia problematizadora.

2.1 NOVAS PERSPECTIVAS PARA UMA PEDAGOGIA PROBLEMATIZADORA

O papel da escola sempre foi vinculado ao viés limitado a uma formação educacional, a qual dedicava-se a transmitir aos educandos aprendizados pré-formulados e construídos pelo sistema capitalista (RIBEIRO; CATRINCK; MAGALHÃES, 2021). Por muitos anos, adotou-se a metodologia tradicional de ensino, denominada por Freire (1967) como educação bancária, arraigada por conceitos prontos que desconsideravam realidades de mundo indispensáveis na formação humana social.

Os efeitos produzidos pela adoção de uma pedagogia bancária repercutem até os dias atuais em diferentes sociedades, incluindo a sociedade brasileira (NETO; NOZU; ROCHA, 2019). Destaca-se os próprios conflitos das relações de gênero como frutos dessa formação social vinculada com crenças e valores patriarcais que cercearam do âmbito acadêmico discursos relevantes para a construção de uma nação cidadã, que possuam em sua base os princípios da igualdade e do respeito, tão relevantes para uma evolução digna e equiparada entre gêneros (CARDOSO et al., 2019).

Em sua obra, Freire (1967) questionou as reais contribuições das práticas pedagógicas tradicionais para a formação que, além de social, fosse humana. Formar seres humanos sociais, para o referido autor, vai muito além das perspectivas tradicionais do papel da escola, devendo alcançar contextos não escolares sobre os quais a educação deve ser responsável (FREIRE, 1987). Dos seus ensinamentos, pode-se extrair o excerto textual abaixo apresentado, que serve para aclarar o conceito freireano de pedagogia problematizadora:

Ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência à comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma, no que Jaspers chama de “cisão”. Cisão em que a consciência é consciência de consciência. Neste sentido, **a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente.** Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. **Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível** (FREIRE, 1987, p. 43-44). (Grifos meus)

Seria então a pedagogia problematizadora, com recorte aos grifos acima, aquela que desperta dos educandos a capacidade de desenvolver uma consciência cidadã, a qual deva incutir na escola temáticas não escolares inseridas em realidades de mundo que precisem ser alteradas (FREIRE, 1987). Vicente (2020, p. 14) adota a concepção freireana para destacar que:

O processo educativo, assim, deve servir para a superação do status quo e das discriminações que se fazem presentes em seu cotidiano.

Para isso ela deve adotar uma perspectiva dialógica, democrática e, como apresenta Paulo Freire (1987), libertadora e que ofereça mecanismos que instrumentalize os sujeitos para o exercício da autonomia e da cidadania plena. (Grifo meu)

Del Priore (2020) e Saffioti (2015) sustentam que os conflitos das relações de gênero emergem justamente da ausência de problematização individualizada e coletiva dos fatores que influem em prejuízos para alguns sujeitos desta relação. Como sustentado por Louro (2000), é uma realidade que carece da desconstrução de uma educação patriarcal que ainda reverbera no contexto social brasileiro. Deste modo, a temática das relações de gênero e diversidade sexual insere-se naquilo que Freire (1967) denominou por realidade de mundo desigual, devendo esta ser problematizada em uma escola voltada a formação cidadãos humanos sociais.

Uma pedagogia da liberdade requer atributos práticos para uma formação humana social mais próxima da função de uma cidadania respeitosa, desconstruindo velhas crenças, hábitos e valores que, em muitas famílias, são repassados de pai para filho, a exemplo daqueles que se instituem em bases do machismo (BONFIM; MESQUITA, 2020). Freire (1987) explana sobre a dominação entre gêneros perpassada de pais para filhos e preservadas por escolas que ainda conduzem a relação de ensino-aprendizagem sob pedagogia ultrapassada, dê-se vistas ao recorte textual abaixo:

Os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuras “invasores”. As relações pais-filhos, nos lares, refletem, de modo geral, as condições objetivo-culturais da totalidade de que participam. E, se estas são condições autoritárias, rígidas, dominadoras, penetram nos lares que incrementam o clima da opressão. Quanto mais se desenvolvem estas relações de feição autoritária entre pais e filhos, tanto mais vão os filhos, na sua infância, introjetando a autoridade paterna (FREIRE, 1987, p. 95). (Grifo meu)

Da narrativa do grifo acima percebe-se que Freire (1987) atribui à escola um papel de desconstrução das influências objetivas produzidas por estruturas dominantes, a exemplo do patriarcado e machismo. Ou seja, a escola – enquanto uma unidade vida no tempo e no espaço – não pode ser inerte diante da perpetuação de realidades de mundo que produzem prejuízos para a cidadania, como os conflitos produzidos pelo desequilíbrio das relações de gênero (FRANÇA, 2019). Cabe a escola então problematizar a pedagogia com enfoque nas temáticas

escolares e não escolares, abrangendo as realidades de mundo em desequilíbrio para que, através da conscientização na formação humana social, seja possível transformar a sociedade (BONFIM; MESQUITA, 2020).

Utilizando-se das palavras de Paulo Freire, o estudo de Caetano, Lima e Castro (2019, p. 11) traz a seguinte posição sobre uma escola cidadã que problematiza a sua pedagogia:

Uma educação que não educa para a diversidade, seja ela qual for, perde o sentido republicano de educar para o convívio em sociedade, isso porque a educação não é neutra (FREIRE, 2001). A escola enquanto agente e lugar privilegiado de promoção de transformações sociais tem entre suas funções oferecer uma formação que eduque para a vida, para toda a pluralidade e diversidade que a vida oferece ao mundo. A Educação é, acima de tudo, um político (FREIRE, 2001;2003). (Grifos meus)

Sendo a Educação um ato político, a escola deve assumir o papel de unidade representativa nas mediações políticas históricas que ainda reverberam na sociedade, prezando assim por uma formação que vá além do atendimento das aspirações sociais capitalistas, mas que alcance a necessária humanização (CAETANO; LIMA; CASTRO, 2019). Para melhor compreender sobre a formação humana social em Freire, o próximo subcapítulo trará fundamentos relevantes.

2.2 PAPEL DA FORMAÇÃO SÓCIO HUMANA CONTEMPORÂNEA MODIFICAÇÃO DOS CENÁRIOS DE MUNDO

Distancia-se da formação meramente social para alcançar um patamar de formação humana social. Freire (1967) menciona que, desta pedagogia de formação social pretérita emergiu contribuições para que a sociedade perpetuasse práticas reflexivas de relações historicamente conflituosas. Da íntegra de suas palavras pode-se extrair a seguinte contribuição epistemológica:

Os contatos, por outro lado, modo de ser próprio da esfera animal, implicam, ao contrário das relações, em respostas singulares, reflexas e não reflexivas e culturalmente inconsequentes. Deles resulta a acomodação, não a integração. Portanto, enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, o homem o é da integração. A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. **É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita — e isso é o mais doloroso — em nome de sua própria libertação. A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai**

humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. **E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas.** É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (FREIRE, 1967, p. 42-43). (Grifos meus)

Em concordância com grifos acima, remete ao homem a capacidade de interagir de forma positiva com as realidades de mundo, para então humaniza-las (FREIRE, 1967). Caetano, Lima e Castro (2019) citam que a humanização da sociedade perpassa, primeiramente, pela humanização do ser humano em sua ampla formação social. É a aquisição de um estado de consciência humanizado, pelo qual o homem amplia os seus horizontes, sendo capazes de refletir sobre realidades de mundo e interagir em prol da modificação daquelas que precisam ser alteradas (FREIRE, 2018).

O estado de consciência em Freire (2018) é o processo pelo qual o ser humano adquire conhecimentos anteriormente não experimentados, sob a ótica de uma incompletude inata ao homem, o qual tem em seu ímpeto a necessidade de buscar por tal completude. Freire (1987) acredita que a consciência humana deve ser desenvolvida no ambiente escolar, uma vez que é na escola que os sujeitos passam a maior parte do seu tempo diária. Se na família os sujeitos aprendem de forma experimental inconstante, por uma transferência de conhecimentos que, em muitos casos, são incabíveis para a sociedade atual, na escola os sujeitos devem aprender de forma dialética, conhecendo as realidades de mundo e interagindo em prol da sua conscientização (BONFIM; MESQUITA, 2020).

No sentido de transformação da sua consciência por meio de uma formação humana social, Freire (1967, p. 57) apresenta a seguinte consideração epistêmica:

Era ir ao encontro desse povo emerso nos centros urbanos e emergindo já nos rurais e ajudá-lo a inserir-se no processo, criticamente. E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importa no sentido de sua humanização.

A formação humana social não deve então dispensar a reflexão sobre engodos sociais precários, estimulando nos educandos a capacidade crítica de avaliarem os seus papéis sociais enquanto sujeitos coletivos (FREIRE, 1967). Um homem é, para Aristóteles (384 – 322 a.C.), um ser social, é da sua natureza a convivência em sociedade, em agrupamento, em comunidades, sendo ele um animal político condicionado a isso. Compreender o sujeito como um ser político, feito para a convivência social, é reconsiderar então as práticas direcionadas a sua formação, sob a ótica da necessária humanização (FREIRE, 1987).

Humanizar a Educação é conduzir a pedagogia por um processo pelo qual pautas da convivência social devem ser aderidas à pedagogia escolar com vistas para a necessária conscientização dos educandos, abrindo os horizontes dos mesmos para valores éticos e morais que devem ser preservados na sociedade contemporânea, como os valores da igualdade e do respeito a toda e qualquer diversidade (FREIRE, 1967). Instiga-se por meio da reflexão o desenvolvimento da habilidade crítica e da proatividade para que os sujeitos sejam capazes de interagir positivamente na desconstrução das estruturas sociais pretéritas existentes (BONFIM; MESQUITA, 2020).

O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isso mesmo **a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “desvela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante.** Diante de um “universo de temas” em contradição dialética, os homens tornam posições contraditórias; alguns trabalham na manutenção das estruturas, e outros, em sua mudança. Na medida em que cresce o antagonismo entre os temas que são a expressão da realidade, os temas da realidade mesma possuem tendências a serem mitificados, ao mesmo tempo que se estabelece um clima de irracionalidade e de sectarismo. Este clima ameaça arrancar dos temas sua significação profunda e privá-los do aspecto dinâmico que os caracteriza. Numa tal situação, a irracionalidade criadora de mitos converte-se, ela própria, em tema fundamental. **O tema que se lhe opõe, a visão crítica e dinâmica do mundo, permite “desvelar” a realidade, desmascarar sua mitificação e chegar à plena realização do trabalho humano: a transformação permanente da realidade para a libertação dos homens** (FREIRE, 2018, p. 16-17). (Grifos meus)

Tem-se por finalidade principal da formação humana social a desmistificação dos mitos sociais que reverberam de forma nociva para uma convivência social equilibrada (FREIRE, 2018). Saffioti (2015) destaca que a hierarquização dos gêneros é um mito social criado para dominar o corpo feminino e distanciar as pretensões de igualdade por meio da sonegação da diversidade sexual de gênero.

Deste modo, por meio da formação humana social a escola pode reeducar sociais que, num futuro próximo, irá interagir com tal realidade de mundo, interferindo comportamentalmente para modificá-la.

Busca-se a reconstrução da consciência humana com efeitos progressivos futuros, sob a ideia de uma pedagogia da esperança que, em Freire (1997), diz respeito a uma que acredita que os sujeitos são capazes de alterar situações críticas de mundo, com o seu papel e representação social. Para reconhecer e assumir tal papel, tais sujeitos devem ser formações por uma ótica mais de humanização (BONFIM; MESQUITA, 2020). O dialogismo de Freire (1997) traz consigo toda uma crença esperançosa que não é construída por meros achismos, mas por concepções práticas que ao longo da sua trajetória como educador evidenciou o potencial de uma formação educacional humanizada no processo de reformulação das representações sociais.

Para alcançar este tipo de formação pedagógica, é preciso que se reconheça nos sujeitos que formam a relação de ensino-aprendizagem as capacidades deles esperadas como realidades possíveis (FREIRE, 1987). Por isso, no âmbito do próximo subcapítulo a pesquisa irá falar sobre os papéis do educador e do educando na pedagogia da esperança de Paulo Freire.

2.3 O EDUCADOR COMO AGENTE TRANSFORMADOR DA REALIDADE ESCOLAR E EDUCANDO COMO AGENTE TRANSFORMADOR DAS REALIDADES DE MUNDO

Na relação de ensino-aprendizagem a interação entre os dois agentes principais, o educador e o educando, é sustentada por Freire (1967) como uma relação que deve ser pautada no dialogismo de ideias, sob uma disposição de autonomia para que ambos os sujeitos aprendam com a necessária troca de conhecimentos juntos ao alcance da reflexão e criticidade pró formação humana social. Freire (1987) critica o educador conservadorista da educação bancária, para adjetivar o novo educador como humanista, sendo ele aquele capaz de revolucionar a prática pedagógica. Da sua exegese de pensamento, é possível destacar a seguinte concepção:

É que, se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação. **Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. Isto tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes.** A educação “bancária”, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. **Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação** (FREIRE, 1987, p. 40). (Grifos meus)

Para Freire (1987), considerando as partes acima grifadas, o educador humanista deve como um agente transformador da realidade escolar e da relação de ensino-aprendizagem, construindo um espaço pedagógica onde o aprendizado seja uma mútua troca de reflexão e consciência. Seria então o educador um interventor da realidade escolar, devendo ele mediar a relação de ensino-aprendizagem com vistas para a desconstrução de crenças sociais limitantes, alterando assim a axiologia do comportamento humano que emergirá das representações futuras estabelecidas pelos educandos em diferentes realidades de mundo (CAETANO; LIMA; CASTRO, 2019).

Não diferente, o educando assume um papel relevante nos ensinamentos de Freire (1987), sendo ele o agente responsável por alterar as realidades de mundo que necessitam ser reconstruídas. Sobre a interação modificadora do homem com as realidades de mundo, Paulo Freire destaca que:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, **transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens** (FREIRE, 1987, p. 20). (Grifo meu)

Enquanto tarefa dos homens, a alteração das realidades opressoras de mundo impescinde de uma formação humanizada, do desenvolvimento das habilidades de reflexão e crítica, o que levará ao processo de geração de novas representações sociais conduzidas dentro do idealismo de igualdade e respeito (FREIRE, 1987). Para Bonfim e Mesquita (2020) trata-se de um processo gradual de

formação que irá surtir efeitos altamente positivos na desconstrução das crenças, tabus e valores que influenciam sobre as relações de gênero e diversidade sexual.

Freire (1997, p. 43-44) menciona que:

[...] subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sócio-cultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista. Talvez seja mesmo o fundo ideológico escondido, oculto, opacizando a realidade objetiva, de um lado, e fazendo, do outro, míopes os negadores do saber popular, que os induz ao erro científico. **Em última análise, é essa “miopia” que, constituindo-se em obstáculo ideológico, provoca o erro epistemológico.** (Grifo meu)

Por condição de miopia revelada pelo grifo acima destaca-se a cegueira consciente dos sociais para a atual dimensão amplificada do conceito de gênero, que integra uma diversidade sexual, sucumbindo tal parâmetro conceitual pelas influências do patriarcado e do machismo (CAETANO; LIMA; CASTRO, 2019). O idealismo pela desconstrução da negação dos atuais valores e princípios sociais deve emergir do próprio processo de formação dos sujeitos, a qual deve humanizar a temática, integrando no âmbito educacional diálogos sobre gênero e diversidade (BONFIM; MESQUITA, 2020).

Apesar da nítida necessidade de se dialogar com as questões de gênero e diversidade sexual nas escolas brasileiras, Bonfim e Mesquita (2020) revela no estudo por eles produzidos que muitos educandos não têm acesso a tais diálogos ou mesmo tem de forma deficitária. Desta forma, é preciso evidenciar a importância destes diálogos na escola, validando tal questão sob o aparato de marcos legais que sustentam essa necessidade, o que será apresentado pelo próximo capítulo.

3 SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE NO BRASIL

Esta seção foi dedicada a abordar pontos introdutórios à temática de gênero e diversidade, relevantes para ampliar a compreensão dos demais pontos que serão trabalhos pela pesquisa. É fundamental falar sobre gênero e diversidade sob um panorama histórico, uma vez que o desequilíbrio de tal relação advém justamente da construção de uma sociedade pretérita fundamentada em um sistema patriarcal e conservador. Inicia-se o diálogo deste capítulo abordando os antecedentes históricos das relações de gênero, o que se encontra disposto no próximo subcapítulo.

3.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DAS RELAÇÕES DE GÊNERO

O constructo das relações de gênero é altamente influenciado por questões históricas relevantes para a compreensão da matéria. Saffioti (2010) aclama em sua obra que as relações de gênero foram, ao longo dos anos, marcadas pela imposição de poder entre o binômio masculino-feminino. Segundo Bourdieu (2014) atribui-se ao homem o poder hierárquico nesta relação, decorrente da mera questão biológica, vinculada ao “fallus”, genitália masculina. Sob tal hierarquização, a sociedade patriarcal fora conduzida sob um uso desenfreado do poder masculino, em prejuízo do gênero feminino (SAFFIOTI, 2015).

Saffioti (2010) destaca que desta hierarquização de gênero emergiu a condição de inferiorização do gênero feminino, objetificando o corpo da mulher em prol da mera serventia do homem. Da íntegra das suas palavras epistêmicas, pode-se extrair a seguinte fração textual:

[...] torna-se bem claro o *processo de construção social da inferioridade*. O processo correlato é o da *construção social da superioridade*. Da mesma forma que não há ricos sem pobres, não há superiores sem inferiores. Logo, a construção social da supremacia masculina exige a construção social da subordinação feminina. Mulher dócio é a contrapartida de homem *macho*. Mulher frágil é a contraparte de *macho forte*. Mulher emotiva é a outra metade de homem racional. Mulher inferior é a outra face da moeda do *macho superior* (SAFFIOTI, 2010, p. 29).

Em todas as conjecturas históricas a mulher foi destinada a assumir o papel de coadjuvante, subordinada ao protagonismo do homem, educada para servi-lo (DEL PRIORE, 2020). Louro (2000) menciona que o corpo feminino foi educado para servir dentro das relações de gênero, sendo alvo de dominação, tabus e outros fatores que cercearam a participação social igual numa sociedade com interações de gênero. Saffioti (2015) menciona que a construção de um sistema patriarcal foi o principal fator do desequilíbrio nas relações de gênero, o qual construiu um contrato social de hierarquização estereotipada e de privação da representação social autônoma da mulher.

[...] o estereotipo funciona como uma máscara. Os homens devem vestir a máscara do macho, da mesma forma que as mulheres devem vestir a máscara das submissas. O uso das máscaras significa a repressão de todos os desejos que caminharem em outra direção. Não obstante, **a sociedade atinge alto grau de êxito neste processo repressivo, que modela**

homens e mulheres para relações assimétricas, desiguais, de dominador e dominada (SAFFIOTI, 2010, p. 40). (Grifo meu)

Remetendo a atenção ao grifo acima, dentro do entendimento epistêmico de Saffioti (2010), é possível compreender que as representações de gênero é fruto da modelação de comportamentos sociais impostos pelo sistema patriarcal, o qual serviu para reprimir o corpo e o comportamento das mulheres nesta relação. Os efeitos históricos desta opressão, influenciou sobre diferentes conjecturas do sistema social brasileiro, como os campos da educação, do trabalho, da política e outros, dos quais a participação da mulher fora ceifada por longos anos (DEL PRIORE, 2020).

Louro (2000) destaca que a mulher não fora educada para ser sociável, ativa em sociedade, mas teve seu corpo educado para aceitar a sua posição de inferioridade diante do homem e de uma sociedade altamente patriarcalista, conservadora de crenças, tabus e valores influenciados por fatores biológicos e religiosos. Condição essa que reverberou e ainda reverbera nos dias atuais de forma nociva, tendo sido e ainda sendo alvo de lutas que buscaram/buscam desconstruir a concepção de hierarquização das relações de gênero (DEL PRIORE, 2020).

O paradoxo do desequilíbrio das relações de gênero encontra-se preso a uma dicotomia histórica de dualidade de gênero, limitando a existência ao fator biológico naturalmente imposto (DEL PRIORE, 2020). Saffioti (2015) menciona que tal concepção advém da historicidade do conservadorismo religioso, que limitou a existência do conceito de gênero às classificações de masculino e feminino. Tal fato inibiu o reconhecimento de outras identidades de gênero em momentos pretéritos e, nos dias atuais, é um preditor para comportamentos discriminatórios para com indivíduos que não se identifica com o gênero biológico, adotando outra identidade de gênero sob a perspectiva da expansão contemporânea do conceito de gênero (OLTRAMARI; GESSER, 2019). No subitem a seguir a pesquisa falará brevemente sobre a transição da conceituação de gênero.

3.1.1 Transição da conceituação de gênero

O atual modelo conceitual de gênero não é o mesmo do passado social. O anterior modelo adotado pelo dualismo foi fruto da dicotômica existência de dois gêneros atribuídos e limitado ao fator biológico (SAFFIOTI, 2015). Sobre o antigo conceito dual de gênero, Del Priore (2020, p. 253) cita que:

[...] se tantas representações e normas modelaram os comportamentos femininos, é importante entender como o mito da virilidade da dominação modelou os homens e como, para dominar o sexo feminino, **os homens teorizaram sua superioridade postulando não só a inferioridade essencial da mulher, mas a do outro homem sub-homem, “o veado”, o gay.** (Grifo meu)

Entende-se então que a dualidade de gênero marcada pela superioridade masculina cerceou por muitos anos o comportamento sexual que divergisse de tal perspectiva (LOURO, 2000). O corpo humano fora então educado para aceitar-se dentro das suas definições biológicas de gênero, o que atribuiu árduos prejuízos para indivíduos que não se identificavam com os gêneros masculino e feminino (DEL PRIORE, 2020).

Junto com os avanços sociais, o conceito de gênero evoluiu, distanciando-se da questão biológica, deixando de lado a concepção dualista de gênero (SAFFIOTI, 2015). O atual conceito de gênero traz sua epistemologia maior extensividade, abarcando não apenas a determinação biológica, mas também as questões comportamentais, psicológicas e outras, abrindo margem para que coexistam perspectivas de gênero que vá muito além do ser homem ou mulher (CAETANO; LIMA; CASTRO, 2019).

Salva, Schütz e Mattos (2021) informam que a reformulação que levou à transição conceitual de gênero foi fruto da decolonidade e interseccionalidade com os comportamentos sociais passados e atuais, racionalizando assim as perspectivas de gênero sob um teor de liberdade de identidade sexual amparada por inúmeros estudos científicos voltados ao campo da psicologia social e comportamental. Sob o prisma da nova concepção conceitual de gênero emergiu diálogos voltados ao campo da diversidade sexual que, mesmo ainda cerceado no seio social conservadorista, são relevantes para assegurar que a liberdade do corpo humano seja preservada e respeitada (BARROSO; SILVA, 2020). No próximo subcapítulo a pesquisa trará breves considerações sobre a diversidade sexual sob as influências históricas e contemporâneas.

3.2 DIVERSIDADE SEXUAL SOB O PRISMA DAS INFLUÊNCIAS HISTÓRICAS E CONTEMPORÂNEAS

Em períodos pretéritos da sociedade brasileira os diálogos sobre diversidade de gênero foram impossíveis, restringidos pela opressão decorrente do patriarcalismo e sua concepção conceitual fincada no dualismo de gênero (SAFFIOTI, 2010). Como fruto de lutas sociais, a evolução da sociedade transitou pela necessária reformulação do conceito de gênero, abrindo margem para o reconhecimento de uma diversidade sexual dissociada do fator biológico (DEL PRIORE, 2020). De acordo com as premissas de Butler (2003, p. 22) deve-se compreender que:

Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que **o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura.** (Grifo meu)

Das concepções epistêmicas de Butler (2003) o gênero deve ser visto como um fator discursivo/cultural, o que abre possibilidades para uma gama extensa de diversidade sexual diferente da biologia pré-formulada. De igual forma, em defesa da existência de uma diversidade sexual sustentada pelo não dualismo de gênero, Saffioti (2015, p. 145) traz os seguintes contributos epistêmicos:

O gênero independe do sexo apenas no sentido de que não se apoia necessariamente no sexo para proceder à formatação do agente social. Há, no entanto, um vínculo orgânico entre gênero e sexo, ou seja, o vínculo orgânico que torna as três esferas ontológicas uma só unidade, ainda que cada uma delas não possa ser reduzida à outra. Obviamente, **o gênero não se reduz ao sexo, da mesma forma como é impensável o sexo como fenômeno puramente biológico.** (Grifos meus)

Louro (2000) contribui para os indicativos acima grifados, destacando que o corpo educado pela sociedade primitiva e moderna inibia quaisquer reproduções dissociadas as perspectivas biológicas de gênero. De acordo com a autora em comento, “tanto a diversidade sexual quanto a racial eram vistas como uma ameaça aos valores hegemônicos das sociedades modernas (LOURO, 2000, p. 58).” Por isso, Louro (2000) defende que, mesmo que em situação cambiante de idéias, os discursos sobre diversidade sexual são deveras importantes para romper com o dualismo de gênero.

Os discursos contemporâneos sobre diversidade sexual têm logrado êxito em conquistas satisfatórias para a comunidade LGBTQ+, a qual reconhece e insere no campo social as perspectivas das representações sociais de pessoas que se identificam como lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer e outras identidades de gênero (PEREIRA; SILVA, 2021). O reconhecimento do uso do nome social, por meio da Lei n. 8.727 de 2016, a criminalização da homofobia e outras conquistas desta comunidade são indicadas como frutos advindos das lutas sociais travadas pelo reconhecimento da existência de uma igualdade dentro da diversidade sexual de gênero (BORTOLINI; VIANNA, 2022).

Apesar dos avanços sociais ora postos em face da preservação ao respeito da diversidade sexual existente, Fonseca (2019) revela que as estruturas do sistema social brasileiro ainda são marcadas por efeitos do patriarcalismo, o que reproduz uma difícil inclusão dos sociais que possuem representações divergentes da ultrapassada concepção de dualismo de gênero. O mesmo desequilíbrio ocorre com a própria dicotomia histórica de gênero, produzindo obstáculos para uma participação social feminina em passo de igualdade (SAFFIOTI, 2015).

É assertivo reconhecer que a sociedade brasileira lida diariamente com influências históricas que afetam as relações de gênero, seja sob a perspectiva do dualismo de gênero (homem e mulher) ou sob a visão da diversidade sexual de gênero (DEL PRIORE, 2020). Gonçalves e Oliveira (2019) mencionam que as crenças e valores pretéritos disseminados pelo patriarcado ainda reverberam de forma altamente nociva sobre a consciência social, reproduzindo representações sociais distanciadas dos ideais de sociedade democrática e igualitária. No próximo subcapítulo, a pesquisa irá concentrar-se na exposição das reproduções sociais contemporâneas geradas pelo desequilíbrio das relações de gênero.

3.3 REPRODUÇÕES SOCIAIS CONTEMPORÂNEAS DO DESEQUILÍBRIO NAS RELAÇÕES DE GÊNERO

O desequilíbrio das relações de gênero não opera apenas no plano existencial, mas reverbera sobre o plano prático das diferentes sociedades. Saffioti (2015) atribui ao desequilíbrio de gênero as reproduções violentas contra a mulher ou indivíduos que possuam identidades sexuais de gênero aquém da ideologia do dualismo biológico. As violências contra a mulher, ou indivíduos que integram a

comunidade LGBTQ+, tem sido um dos maiores problemas da sociedade contemporânea mundial (DEL PRIORE, 2020). Saffioti (2015, p. 170) destaca que:

Não se trata nem de uma simples “virada de mesa”, em que as mulheres passariam a exercer a violência contra os homens, nem de uma simples internalização das normas masculinas, as mulheres passando a exercer a violência contra si mesmas. **A violência tem como alvo a identidade e a coerência da categoria sexual, um construto sem vida, um construto feito para mortificar o corpo. Considerando que a categoria sexual é o construto naturalizado que faz a instituição da heterossexualidade normativa parecer inevitável.** (Grifo meu)

Em Saffioti (2015) as violências de gênero são frutos da não aceitação de uma ruptura necessária com um passado patriarcal. Del Priore (2020) menciona que as manifestações violentas visam reprimir o corpo, fazer com que ele retroceda ao seu patamar de objetificação e submissão, dentro do escopo dualista de gênero e poder. De acordo com Louro (2000) a violência buscar reeducar o corpo para reenquadrá-lo nas perspectivas dicotômicas de gênero instituídas no passado social.

As reproduções violentas das relações de gênero podem manifestar-se de formas diferentes, violando o corpo em seus aspectos físico, moral, psíquico, sexual e outras dimensões relativas (SAFFIOTI, 2015). Da obra produzida por Saffioti (2010, p. 55) cita-se a seguinte concepção textual:

A violencia masculina contra a mulher atravessa toda a sociedade, estando presente em todas as classes sociais. Não importa que um zé-ninguém mate sua mulher com um machado, enquanto Doca Street assassinou barbaramente Angela Diniz, usando um revólver. O resultado objetivo e o mesmo: o homicídio de mulheres por seus companheiros. Como a justiça reflete as diferenças entre as classes sociais, a tendência será a de julgar mais severamente O assassino que usou o machado e mais brandamente o homicida que utilizou o revólver. (Grifo meu)

Faz-se um recorte importante ao grifo acima aplicado, para destacar que a violência de gênero repercute não apenas sobre as mulheres, mas também sobre indivíduos que são tipos pela ótica masculina ou feminina como sujeitos fora dos padrões socialmente instituídos por parâmetros machistas e/ou religiosos. Bourdieu (2014) menciona que as reproduções do desequilíbrio das relações de gênero não se limitam ao campo das violências, mas abarca ainda camadas sociais, limitando espaços participativos.

A inacessibilidade aos campos da educação, do emprego, da política e outros, são reverberações do desequilíbrio das relações de gênero, cerceando de muitos o

direito de igual participação em todo sistema social (DEL PRIORE, 2020). Das palavras emitidas por Del Priore (2020), pode-se compreender que tal restrição participativa é uma herança do passado patriarcal e machista, que restringiu o alcance participativo das mulheres em muitas camadas sociais e, nos dias atuais, recai também sobre outras identidades de gênero.

Saffioti (2015) destaca que, apesar do cotejo de normas jurídicas existentes que visam ampliar a defesa dos sociais mais vulneráveis no escopo das relações de gênero – mulheres, homossexuais e outros – e ampliar o acesso participativo nas camadas sociais, o atual cenário brasileiro ainda é maculado por uma desigualdade nociva, a qual impõe grave prejuízos para estes cidadãos. Del Priore (2020, p. 254) menciona que, para a desconstrução dessa estrutura social existente, é preciso considerar que:

O caminho a percorrer também é longo. Não atingiremos a igualdade sem enfrentar o que restou da cultura patriarcal, ou seja, sem colocar em discussão o masculino como critério de superioridade e medida do mundo. A masculinidade de dominação se enraíza em instituições milenares. Por isso, o patriarcado não será abolido por decreto nem por grandes manifestações. **Ele tem que perder sua legitimidade pelo abandono da agressividade, da violência, do sexismo e da dominação por parte de homens que estão, eles também, vivendo intensas mudanças.** Essas mudanças os convidam a construir novas identidades masculinas, que os estimulam a reinventar a heterossexualidade (DEL PRIORE, 2020, p. 254). (Grifos meus)

Com atenção aos grifos acima, pode-se aqui retomar os indicativos de Louro (2000) sobre o corpo educado, para então dimensionar que o processo de mudança dos conflitos existentes nas atuais relações de gênero deve perpassar pelo processo de decolonização das crenças e valores instituídos nas concepções sócio-cognitivas dos indivíduos. Sob tais perspectivas, sabe-se que o papel da escola, de acordo com Freire (1997), é o de formar cidadãos conscientes das realidades de mundo existentes e aptos a interagirem com elas de forma proativa e benéfica, para modificar as estruturas que são emergenciais ao processo de reformulação social, em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

Antes de adentrar na pauta da inserção dos diálogos sobre gênero e diversidade sexual nas escolas, é pertinente perpassar pela avaliação das concepções contemporâneas atribuídas ao papel da escola e do educador, com ênfase aos ensinamentos freireanos apoiados com indicativos de autores correlatos, o que será apresentado no próximo subcapítulo.

4 MARCOS LEGAIS X GÊNERO E DIVERSIDADE NAS ESCOLAS

Este capítulo foi dedicado a trabalhar o ponto mais relevante da temática analisada por esta pesquisa, sendo ele os marcos legais que validam a inserção dos diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas brasileiras. Tais fundamentos cooperar para justificar o cabimento da inserção de pautas voltadas à conscientização desta temática, de modo que a realidade de mundo marcada pelos conflitos de gênero possa ser alterada. No próximo subcapítulo, inicia-se o diálogo sobre a análise do aparato legal nacional e internacional que podem ser indicativos

de validação para a inserção de temáticas de gênero e diversidade nas escolas nacionais.

4.1 O APARATO LEGAL DE LEGISLAÇÕES NACIONAIS E INTERNACIONAIS

Do âmbito de legislações existentes, nacionais e internacionais, é possível extrair diretrizes e bases que validam o cabimento das temáticas de gênero e diversidade nas escolas brasileiras. Primariamente, pode-se aqui destacar a Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), de 1948, de autoria da Organização das Nações Unidas (ONU), a qual destaca em seu art. 1, que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. Bonfim e Mesquita (2020) mencionam que a igualdade entre gêneros é um condão das sociedades democráticas, como o Brasil.

Ao mencionar que a Educação é um ato político, Freire (1987) refere-se a uma necessidade de redemocratização do ato de ensino, o qual deve perpassar pelo reconhecimento e integralização dos princípios contemporâneos, a exemplo do princípio da igualdade. No rol dos mandamentos constitucionais ora vigentes, a igualdade é indicada no art. 5º, caput, na seguinte menção normativa:

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, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição (BRASIL, 1988). (Grifos meus)

Bahiana, Brito e Fonseca (2020) versa sobre a igualdade constitucional destaca nos grifos acima aplicados, destacando que tal igualdade deve ser preservada em todo e qualquer tipo de relação de gênero, principalmente na relação educacional. Se o constructo histórico produziu uma ampla desigualdade de gênero, é preciso que a realidade contemporânea produza a materialização da necessária igualdade, pela reversão dos fatores que influem em condições desiguais (AUAD; SILVA; ROSENO, 2019).

Vianna e Bortolini (2020) destacam que a própria Educação foi alvo de desigualdades históricas entre gêneros, impossibilitando que as mulheres tivessem

acesso à formação educacional durante um extenso decurso temporal pretérito. O alcance do acesso à Educação por mulheres foi fruto de lutas sociais que clamaram pela igualdade no usufruto de direitos e garantas (BAHIANA; BRITO; FONSECA, 2020). Por isso, não é viável dissociar-se a Educação da concepção axiológica da igualdade de gênero, assim aludida pela norma constitucional de 1988 e pela DUDH de 1948 (BRASIL, 1988; ONU, 1948).

Sobre a questão educacional, a própria CF/88 destaca em seu art. 206, incisos I, II e III, destaca os seguintes mandamentos:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - **igualdade** de condições para o acesso e permanência na escola;

II - **liberdade** de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - **pluralismo** de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 1988). (Grifos meus)

Extraí-se dos grifos acima três princípios que devem ser atendidos pela Educação nacional, os princípios da igualdade, da liberdade e do pluralismo. Por igualdade nas escolas deve-se entender ainda a necessidade de promoção do pensamento igualitário de gênero, desconstruindo a noção de hierarquização que reproduz influências negativas na sociedade contemporânea (DORNELLES; WENETZ, 2019). Trata-se da igualdade que ultrapassa as questões intra escolares, alcançando dimensões extra escolares relevantes para as interações de gênero (BONFIM; MESQUITA, 2020).

No que cerne ao princípio da liberdade, cabe aqui destacar que o ambiente escolar deve dispor de possibilidades de aprendizado, de ensino, de pesquisa e de divulgação do pensamento, o que deve alcançar as ideologias de gênero, integrando-as às práticas pedagógicas para reestruturar um pensamento mais reflexivo e consciente da igualdade entre gênero e diversidade de qualquer natureza, seja ela sexual, racial ou outra (CATRINCK; MAGALHÃES; CARDOSO, 2020). Freire (1967) cita que a Educação deve ser um ato libertador, deve libertar o oprimido do seu opressor, portanto, é na formação educacional que o pensamento deve ser conduzido para uma liberdade na convivência social.

O pluralismo de ideias e práticas pedagógicas atém-se para o que Freire (1987) dirimiu como a necessidade de se ampliar a gama das temáticas levadas ao

campo do saber, aderindo pautas sociais de grande relevância, em prol de uma formação humanizada. É sob os efeitos do pluralismo que as questões de gênero e diversidade sexual, de raça e afins, podem ser aderidas ao escopo das escolas brasileiras, aos seus currículos político-pedagógicos, valendo-se de aparato constitucional para tal (EVANGELISTA; GONÇALVES, 2020).

Os mandamentos da CF/88 são reenfatizados pela Lei n. 9.394 de 1996 – LDBEN –, a qual atribui ao sistema educacional a necessidade de desenvolver uma formação humana social que se atenha para as questões sociais sensíveis. De acordo com a referida norma, em todos os níveis educacionais que integram o sistema nacional de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino tecnológico e ensino superior), as questões culturais, políticas e sociais relevantes devem ser introduzidas no currículo político-pedagógico (BRASIL, 1996).

Para Freire (1997) o currículo deve ser democratizado, distanciando-se de uma estruturação prescrita, para abranger a realidade na qual se aplica as suas diretrizes. O currículo real para o autor é aquele que abre margem para que as escolas possam introduzir práticas pedagógicas concernentes com as realidades de mundo existentes no ambiente escolar (FREIRE, 1997). Converte-se a noção limitada de currículo para uma noção mais ampla, a qual deve ater-se para a redemocratização das suas práticas, como uma medida emergencial para a alteração das realidades de mundo postas em sociedade (BONFIM; MESQUITA, 2020).

A LDBEN destaca que os currículos político-pedagógicos do ensino brasileiro devem ser formulados com vistas para a BNCC que, no atual momento social, trata-se da norma publicada e vigente desde o ano de 2017 (BRASIL, 1996). Cabe então aos objetivos desta pesquisa uma breve análise sobre a abordagem de gênero e diversidade no texto da BNCC, o que será apresentado pelo próximo subcapítulo.

4.2 GÊNERO E DIVERSIDADE NA FORMULAÇÃO DO CURRÍCULO PELA BNCC

As diretrizes da BNCC influenciam diretamente na construção dos currículos político-pedagógicos de todos os níveis educacionais que compõem o sistema nacional de ensino. Silva, Brancaloni e Oliveira (2019) critica os moldes atuais da BNCC, afirmando serem retrógrados e limitadores da construção de um currículo que, em Freire (1997) fora conceituado por currículo real. Seria então a BNCC a

prescrição de um currículo que, na prática, cerceia a autonomia e liberdade das escolas na necessária formulação democrática do currículo real (BARROSO; SILVA, 2020).

Apesar das críticas acima tecidas, é imperiosa a necessidade de se avaliar o que a BNCC fala em seu texto normativo sobre as perspectivas de gênero e diversidade no âmbito educacional. Em parte extraída da íntegra do texto da norma em epígrafe, é possível lê a seguinte concepção legal:

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. **Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades** (BRASIL, 2017, p. 14). (Grifo meu)

O grifo acima evidencia que a BNCC reconhece a necessidade de se desenvolver a habilidade de respeito para as diferenças e diversidades existentes em sociedade (BRASIL, 2017). Em outra parte do seu texto, a BNCC indica que:

Atenta a culturas distintas, não uniformes nem contínuas dos estudantes dessa etapa, **é necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos**. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (BRASIL, 2017, p. 62-63). (Grifo meu)

O dialogismo de Paulo Freire aparece na menção da BNCC acima grifada, atribuindo à escola o papel de dialogar sobre as diversidades para superar desafios que depende do seu sucesso formacional, dentre os quais enquadra-se o desafio da promoção de uma maior noção de igualdade de gênero na sociedade nacional (BRASIL, 2017). Em outras menções da BNCC, nota-se que as questões de gênero e diversidade sexual aparecem de forma indireta, não ficando explícita quanto a necessidade de inserção destas pautas com maior robustez no sistema de ensino

nacional. É justamente o que crítica o estudo de Silva, Brancaleoni e Oliveira (2019, p. 1552), onde se pode lê:

Ao voltarmos o olhar para nossos objetivos, constatamos que a BNCC limita a sexualidade unicamente em sua dimensão biológica, associando-a à prevenção de IST e gravidez na adolescência, aproximando-se, assim, de concepções médico-higienistas sobre a temática. Por esta lógica, a BNCC apresenta retrocessos quando comparada aos PCN, sobremaneira o documento Tema Transversal Orientação Sexual, visto que o documento do final da década de 1990 apregoava que questões referentes à sexualidade deveriam ser trabalhadas pelos docentes das diferentes áreas do conhecimento. No que concerne à diversidade de gênero, embora a literatura aponte para problemáticas na sua abordagem pelos PCN, observamos a ocorrência de silenciamentos mais profundos desta temática na BNCC. Juntamente a tal ausência, verificamos ainda que o documento oficial analisado trata os conceitos direitos humanos e preconceito de maneira genérica, fato que poderá intensificar os silenciamentos destacados. (Grifos meus)

A conotação adotada para a diversidade sexual na BNCC atém-se para o critério unicamente biológico, o que beneficiaria a dualogia de gênero enquanto homem e mulher, não se estende para a diversidade de identidades sexuais legalmente reconhecidas e que também carece da abordagem de temáticas sobre gênero e diversidade nas escolas brasileiras (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019). Bahiana, Brito e Fonseca (2020, p. 67) coaduna com o pensamento dos autores anteriores, destacando no estudo produzido que:

As disputas políticas contemporâneas travadas no campo educacional, que culminaram com a supressão dos termos gênero e sexualidade de documentos da política educacional, como ocorrido no Plano Nacional de Educação (PNE) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tinham a clara intenção de confrontar os recentes avanços conquistados por movimentos feministas e LGBT+ neste campo. Buscavam, com base no obscurantismo de determinados discursos, sobretudo do religioso, silenciar a busca pela equidade entre meninas e meninos no contexto educacional, assim como o combate à Lgbtfobia. (Grifo meu)

Com recorte ao grifo acima aplicado, nota-se que Bahiana, Brito e Fonseca (2020) foram mais extensivos em criticar as políticas públicas excludentes das abordagens de gênero e diversidade nas escolas, citando além da BNCC o PNE, que no seu escopo textual nada traz sobre tal perspectiva. Produções legais estas que, de acordo com Sartori (2021), produz um alto teor de inconstitucionalidade, haja vista que a norma constitucional atrela a igualdade com a dignidade da pessoa humana, inserindo-a também no sistema educacional e ensino. Importas para esta pesquisa dialogar sobre possíveis meios e práticas pedagógicas capazes de

fomentar uma maior educação de gênero e diversidade nas escolas brasileiras, o que será apresentado no próximo subcapítulo.

4.3 MEIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PRÓ INSERÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE GÊNERO E DIVERSIDADE NAS ESCOLAS

É preciso considerar que, para que práticas pedagógicas sobre gênero e diversidade sejam implementadas de forma eficiente nas escolas, as políticas públicas educacionais devem abrir margem para tal. Como sustentado pelos estudos de Bahiana, Brito e Fonseca (2020) e Silva, Brancaloni e Oliveira (2019), as atuais políticas educacionais acabam cerceando tais práticas, uma vez que não abordam as questões de gênero e diversidade sob o atual conceito axiológico extensivo, limitando-se ao fator dualístico biológico.

Incumbe aos profissionais da educação e demais agentes sociais interessados, ações políticas que possam confrontar o atual Estado, de modo que se possa dialogar sobre a necessidade de reformulação das políticas educacionais que versam sobre os currículos político-pedagógicos atuais, a exemplo da própria BNCC e do PNE, de modo a enquadrá-los nos ideais constitucionais, inclinando-se para uma maior abrangência das questões de gênero e diversidade (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019).

Para além disso, é preciso que a BNCC abra margem para a construção de um currículo que, além de prescrito, seja também real (BAHIANA; BRITO; FONSECA, 2020). Em Freire (1997) o currículo real é capaz de abranger realidades de mundo que afligem não apenas a população nacional, como as populações locais de diferentes partes territoriais, o agrega maior teor de abordagem das realidades de mundo que precisam ser enfrentadas.

Como pauta das práticas pedagógicas necessárias no âmbito da escola cidadã e que sejam voltadas para as questões de gênero e diversidade, é preciso que a escola tenha consciência do seu papel na formação humana cidadã, que se incline para uma democratização da formulação de suas práticas internas, abrindo margem para uma gestão pedagógica democrática, que integre a participação dos educadores, dos educandos, das famílias e da comunidade local (HAMES et al., 2019). O processo de democratização da escola influencia diretamente no cenário da inserção das questões de gênero e diversidade, pois integralizada à formulação

das suas práticas com as vivências de todos os agentes envolvidos (GONÇALVES; OLIVEIRA, 2019).

França (2019) informa que as práticas pedagógicas de gênero e diversidade devem considerar a subjetividade dos sujeitos, trabalhando-as de forma ativa, de modo que a conscientização seja fruto de um simbolismo representativo por eles construído. Deve-se enfrentar as questões que são reproduções dos conflitos de gênero, para que se possa despertar a habilidade de respeito à diversidade (HAMES et al., 2019). Freire (1997) acredita que por meio de práticas pedagógicas dialéticas a escola é capaz de formar cidadãos mais conscientes sobre as diferenças de mundo.

Piaget (2010) sustentou em seus ensinamentos clássicos, que o significado mais duradouro do aprendizado surge da experimentação estabelecida entre o sujeito e o objeto de ensino, principalmente com a pedagogia voltada para crianças e adolescentes. O autor foi o percussor das denominadas metodologias ativas de ensino, dentre as quais destacam-se a gamificação, a musicalização, a ludicidade e outras, as quais são altamente sugestivas e essenciais para se trabalhar as questões de gênero e diversidade na escola.

Considerando que as reproduções das desigualdades de gênero é uma questão cultural no Brasil e no mundo, a escola pode munir-se de simbologias culturais para que tais questões sejam trabalhadas em sala de aula, com práticas que envolvam música, teatro e outras atividades que promovam a afetividade entre os sujeitos e as pautas sensíveis. Wallon (2000) indicou em suas pesquisas que a afetividade constitui o sujeito social, sendo por meio dela que os indivíduos aprendem e dão mais significação para a sua representação social.

Se de acordo com Saffioti (2015) as violências e demais reproduções das desigualdades de gênero decorrem da articulação histórica dissociada de qualquer traço de afetividade e respeito pelo gênero oposto, é então preciso considerar que o condão da afetividade no processo de aprendizagem defendido por Wallon (2000) pode surtir grandes avanços se trabalhado com as questões de gênero e diversidade nas escolas brasileiras.

Muitos meios e práticas podem favorecer uma mudança efetiva no cenário das questões de gênero e diversidade na sociedade brasileira, cabendo ao educador e à escola a percepção sensível sobre a relevância de se trabalhar quais questões, junto às respectivas famílias, desconstruindo a concepção cultural de que tais

abordagens sejam negativas para o desenvolvimento dos sujeitos, uma vez que, ao contrário disso, são necessárias e emergenciais (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019). Bahiana, Brito e Oliveira (2020) citam ainda que cabe ao Estado o reconhecimento do valor normativo dos mandamentos constitucionais, de modo que as políticas educacionais vigentes sejam readequadas para a perspectiva da igualdade de gênero.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os resultados levantados pela pesquisa foram suficientes para atender aos seus objetivos e promover a resposta ao problema de investigação. Iniciando pela emissão da resposta objetiva encontrada para a contemplação do problema, pode-se destacar que no rol de diretrizes e bases políticas que validam a inserção do diálogo sobre gênero e diversidade nas escolas brasileiras, os indicativos constitucionais vigentes que versam sobre dignidade, igualdade e respeito, os indicativos da DUDH que validam a igualdade e outros indicativos respaldam tal validade.

Em resposta ao primeiro objetivo de pesquisa, através dos resultados foi possível identificar que as questões de gênero e diversidade no Brasil possui um extenso caminho histórico marcado pelo sistema patriarcal e pelo machismo, impulsionados pelas crenças, tabus e valores políticos e religiosos. Aspectos estes que continuam a influenciar na sociedade atual, produzindo inúmeras repercussões nocivas para a questão da igualdade de gênero, como os eventos violentos e excludentes.

Em face do segundo objetivo de pesquisa, os resultados revelaram que na contemporaneidade exige-se da escola um posicionamento cidadão, dedicado a formar sujeitos com base na humanização pela conscientização acerca das distintas realidades de mundo que podem ser transformadas pela interação deles. Sob as perspectivas de Paulo Freire, incumbe à escola o papel de formar sujeitos humanos sociais capazes de modificar as realidades de mundo, estimulando a reflexão e a criticidade necessária ao processo de humanização.

Em relação ao terceiro objetivo da pesquisa, foi possível identificar por meio dos resultados que os marcos legais ora postos no âmbito nacional e internacional, dispõem de claros fundamentos capazes de validar o cabimento dos diálogos de gênero e diversidade nas escolas brasileiras, com ênfase para o princípio da igualdade entre gêneros positivado pela CF/88 e pela DUDH. Todavia, identificou-se ainda que a BNCC e o PNE são instrumentos normativos que acabam por cercear a capacidade de implementação destas questões no âmbito das práticas pedagógicas atuais.

Do conjunto de resultados encontrados foi possível extrair a percepção científica de que, no atual momento da sociedade brasileira, as questões de gênero e diversidade não têm sido trabalhadas de forma eficiente nas escolas nacionais, mas de forma deficitária ou mesmo inexistentes. Se de um lado há uma insuficiência

das abordagens pedagógicas sobre tais questões, de outro há uma emergencialidade gritando para que tais pautas sejam aderidas ao conjunto de práticas pedagógicas atualmente aplicadas nas escolas brasileiras de todos os níveis educacionais.

Incumbe então às escolas e aos educadores o papel de intervir de forma eficiente no cenário político, dispondo de ações capazes de reformular as políticas educacionais e o currículo político-pedagógico, democratizando as práticas pedagógicas em prol de uma maior abordagem das questões de gênero e diversidade no ambiente educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

- AUAD, Daniela; SILVA, Janaína G. F.; ROSENO, Camila. Gênero na educação básica brasileira: a inconstitucionalidade de projetos proibitivos. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas – SP, v. 21, n. 3, p. 568-586, jul./set., 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v21n3/1676-2592-etd-21-03-568.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- BAHIANA, Mariane A.; BRITO, Leandro T.; FONSECA, Michele P. S. Enunciações sobre gênero na educação infantil em tempos de conservadorismo. **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n. 1, p. 48-69, Jan/Jun., 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/11442/7817>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- BARROSO, Ramon R. J.; SILVA, Lana C. M. Gênero e sexualidade na educação brasileira em tempos de movimento escola sem partido. **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n. 1, p. 427-451, jan./jun., 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16691/14966>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- BARTOLLINI, Alexandre; VIANNA, Cláudia P. Política de educação em gênero e diversidade sexual: histórico e presente da experiência brasileira. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 3, p. 2215-2234, nov., 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/11160/7833>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- BONFIM, Juliano; MESQUITA, Marcos R. “nunca falaram disso na escola...”: um debate com jovens sobre gênero e diversidade. **Psicol. Soc.**, v. 32, n. 1, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/V3HY8znBRsnFzhghQGWK9jh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Versa sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE), 2014**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar, Rio de Janeiro (RJ): Civilização Brasileira, 2003.

CAETANO, Marcio.; LIMA, Carlos H. M.; CASTRO, Amanda M. Diversidade sexual, gênero e sexualidades: temas importantes à educação democrática. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 3, p. 5-16, jul./set., 2019. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3179/2892>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CARDOSO, Livia R. et al. Gênero em políticas públicas de educação e currículo: do direito às invenções. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1458-1479, out./dez., 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v17n4/1809-3876-e-curriculum-17-04-1458.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CATRINCK, Isabela M. O.; MAGALHÃES, Sandy A. B.; CARDOSO, Zilmar S. Políticas públicas educacionais de gênero e diversidade sexual: avanços e retrocessos. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 58, p. 187-200, abr./jun., 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v29n58/0104-7043-faeeba-29-58-0187.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

DEL PRIORE, Mary. **Sobreviventes e guerreiras**: uma breve história das mulheres no Brasil: 1500-2000. São Paulo: Planeta, 2020.

DORNELLES, Priscila G.; WENETZ, Ileana. Uma análise generificada sobre o projeto gênero e diversidade na escola. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 226-243, jul./set., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/C33hrCS8zqpzJCmxCdK3tvQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.

EVANGELISTA, Anderson P.; GONÇALVES, Rafael M. Gênero e diversidade sexual na Base Nacional Comum Curricular: descritores ausentes que tornam abjetos os corpos transgressores da norma. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, e020065, p. 01-26, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v10/2237-9460-exitus-10-e020065.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

FONSECA, Luanna N. **Gênero e diversidade sexual**: um debate necessário no ambiente escolar. Conedu – Vi Congresso Nacional de Educação, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_M D1_SA7_ID14552_03102019232049.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

FRANÇA, Fabiane F. **Gênero, diversidade e tecnologias**: educação para os corpos nas e pelas mídias. 4º Seminário Internacional Desfazendo Gênero, 2019.

Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/desfazendo/2019/PROPOSTA_EV129_MD3_ID529_31072019143954.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2018.

GONÇALVES, Josiane P.; OLIVEIRA, Angela M. S. S. V. Relações de gênero e diversidade sexual em escolas públicas de Mato Grosso do Sul. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 11, n. 24, p. 124-146, mai./ago., 2019. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/4752. Acesso em: 15 ago. 2023.

HAMES, Clarinês. et al. Diversidade de gênero e sexualidade no processo formativo docente. *RIS – Revista Insignare Scientia*, v. 2, n. 1, jan./abr., 2019. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/10664/7142>. Acesso em: 15 ago. 2023.

LOURO, Guacira L. **O corpo educado**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

OLTRAMARI, Leandro C.; GESSER, Marivete. Educação e gênero: histórias de estudantes do curso Gênero e Diversidade na Escola. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 2, n. 3, e57772, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/7NRw4t9r8gz9fmCdbjh9YLD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.

ONU (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 ago. 2023.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. 10. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2010.

RIBEIRO, Maria C. M. A.; CATRINCK, Isabela M. O.; MAGALHÃES, Sandy A. B. Por uma educação freireana que atue contra a desigualdade de gênero no Brasil contemporâneo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116640, p. 1-14, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v16/1809-4309-praxeduc-16-e2116640.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

RODRIGUES NETO, Antônio; NOZU, Washington C. S.; ROCHA, Ana C. S. Direito à educação cidadã: reflexões sobre o Programa escola sem Partido. **Educação em Revista**, Marília, v. 20, n. esp., p. 83-98, 2019. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9374/5944>
. Acesso em: 15 ago. 2023.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 2010.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SARTORI, Thiago L. Políticas Públicas, Educação para os Direitos Humanos e Diversidade Sexual. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 3, e335484, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/5484/4699>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SILVA, Caio S. F.; BRANCALEONI, Ana P. L.; OLIVEIRA, Rosemary R. Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1538-1555, jul., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12051/8347>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SILVA, Sueli; SCHÜTZ, Litiéli W.; MATTOS, Renan S. Decolonialidade e interseccionalidade: Perspectivas para Pensar a Infância. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 7, n. 1, p. 160-178, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/43546/24905>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SILVA, Tomaz T. **A poética e a política do currículo como representação**. Trabalho apresentado no GT Currículo na 21ª Reunião Anual da ANPED, 1998.

VIANNA, Cláudia; BORTOLINI, Alexandre. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e221756, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Tc37WjhH7ywmFCpJJ4NbBCH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.

VICENTE, André L. C. (Form)ações para uma educação plural: em foco o Programa Gênero e Diversidade na Escola. **Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica**, Vitória – ES, v. 26, n. 2, p. 160-178, jul./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/31406>. Acesso em: 15 ago. 2023.

WALLON, Henri. **Henri Wallon: Psicologia e educação**. Tradução: Almeida, L. R. & Mahoney, A. A. São Paulo: Loyola, 2000.