

O DISCURSO PÓS-CRÍTICO DE GÊNERO E DIVERSIDADE: UMA PROPOSTA DOS DIREITOS HUMANOS

EL DISCURSO POSTCRÍTICO DE GÉNERO Y DIVERSIDAD: UNA PROPUESTA DE DERECHOS HUMANOS

THE POST-CRITICAL DISCOURSE ON GENDER AND DIVERSITY: A HUMAN RIGHTS PROPOSAL

Éden Santos de CASTRO¹
Íris Vanessa de Sousa SILVA²
José Paulo Gomes BRAZÃO³

RESUMO: O presente artigo pretende desenvolver um debate sobre o discurso pós-crítico de gênero e diversidade, ao considerar a proposta sobre os mesmos na perspectiva dos direitos humanos, partindo do objetivo de compreender o discurso pós-crítico de gênero e diversidade no âmbito dos Direitos Humanos. Também busca entender a relação entre a Declaração Universal dos Direitos Humanos com a discussão sobre gênero e diversidade, analisando o que são direitos humanos e qual a proposta estabelecida pela Declaração ao tratar das relações de gênero instituídas e vivenciadas por várias sociedades, bem como averiguar a distorção entre o discurso e a prática na temática apresentada. Esta é uma pesquisa bibliográfica realizada através de leituras, resumos, fichamentos. Conclui-se que as questões de gênero e diversidade foram silenciadas ao longo da história dos direitos humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos humanos. Diversidade. Gênero.

RESUMEN: *Este artículo pretende desarrollar un debate sobre el discurso postcrítico de género y diversidad, considerando la propuesta sobre ellos desde la perspectiva de los derechos humanos, partiendo del objetivo de comprender el discurso postcrítico de género y diversidad en el campo de los derechos humanos. También busca comprender la relación entre la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la discusión sobre género y diversidad, analizando qué son los derechos humanos y cuál es la propuesta que establece la Declaración al tratar las relaciones de género instituidas y experimentadas por diversas sociedades, así como verificar la distorsión entre discurso y práctica en el tema presentado. Esta es una investigación bibliográfica realizada a través de lecturas, resúmenes, registros. Se concluye*

¹ Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), Quixabeira – BA – Brasil. Coordenador Pedagógico, Colégio Estadual Professora Terezinha Gonçalves Novais. Membro Fundador e vice-diretor da Academia Quixabeirense de Pedagogia (AQPED). Doutorando em Educação (UFS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3601-4899>. E-mail: edendecastro@live.com

² Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), Quixabeira – BA – Brasil. Vice-diretora, Colégio Estadual Professora Terezinha Gonçalves Novais. Membro fundadora da Academia Quixabeirense de Pedagogia (AQPED). Mestrado em Estado, Gobierno y Políticas Públicas (FLACSO). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9865-1925>. E-mail: iris.vanessa1989@outlook.com

³ Universidade da Madeira (UMa), Funchal – Portugal. Pesquisador do Centro de Investigação em Educação. Pós-doutorado em Educação (UFS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3575-4366>. E-mail: jbração@staff.uma.pt

que las cuestiones de género y diversidad han sido silenciadas a lo largo de la historia de los derechos humanos.

PALABRAS CLAVE: *Derechos humanos. Diversidad. Género.*

ABSTRACT: *This article aims to develop a debate on the post-critical discourse of gender and diversity, by considering the proposal about them from the perspective of human rights, starting from the objective of understanding the post-critical discourse of gender and diversity within the framework of human rights. It also seeks to understand the relationship between the Universal Declaration of Human Rights and the discussion on gender and diversity, analyzing what are human rights and what is the proposal established by the Declaration when dealing with gender relations instituted and experienced by various societies, as well as to investigate the distortion between discourse and practice in the theme presented. This is a bibliographical research carried out through readings, abstracts, and annotations. We conclude that gender and diversity issues have been silenced throughout the history of human rights.*

KEYWORDS: *Human rights. Diversity. Gender.*

Introdução

Ao analisar como as questões pós-críticas de gênero e diversidade são tratadas pela sociedade, é necessário que façamos uma inquirição de como os Direitos Humanos tratam a temática supracitada. Para tanto, é importante considerar o que está presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNIC, 2009) e que diz respeito ao tema indicado no presente trabalho. Pensar as relações de gênero e a diversidade das relações humanas deve passar pela compreensão de qual seria a proposta dos Direitos Humanos ao tratar o tema. A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada e proclamada em 1948, logo após a Segunda Guerra Mundial, no intuito de que todas as pessoas, independente de raça, sexo, condição política ou econômica, crença ou etnia, tivessem seus direitos humanos garantidos e preservados. Para que isto ocorresse, foi criada a Organização das Nações Unidas – ONU, instituição responsável por auxiliar os Países-Membros na busca da paz e da harmonia universal.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos em um dos parágrafos do seu preâmbulo relata que a carta considera importante a fé nos direitos fundamentais dos homens, acredita ser necessário valorizar a dignidade e o valor da pessoa humana, bem como a “[...] igualdade de direitos dos homens e das mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla.” (UNIC, 2009, p. 03). Por conseguinte, é

função primordial da ONU estabelecer que todas as Nações e Estados façam cumprir o que está disposto na Declaração e que todas as pessoas sejam tratadas de igual forma.

Portanto, o presente trabalho se baseia na necessidade de entendimento entre a Declaração Universal dos Direitos Humanos com a discussão pós-crítica sobre gênero e diversidade, buscando compreender o que são direitos humanos e qual a proposta estabelecida pela Declaração ao tratar das relações de gênero instituídas e vivenciadas por várias sociedades; neste sentido, o presente artigo se debruçará sobre o entendimento dos direitos humanos a partir das relações de gênero, bem como averiguará a distorção entre o discurso e a prática na temática apresentada.

Esta revisão bibliográfica insere-se na investigação qualitativa de um fenômeno “contemporâneo no contexto da vida real” (YIN, 2010, p. 22), que acontece em toda a sociedade. Yin afirma a necessidade de pesquisas de revisão bibliográfica ao falar que “o caminho começa com uma revisão minuciosa da literatura” (YIN, 2010, p. 23), pois ela serve não para “determinar as respostas sobre o que é conhecido sobre um tópico”, mas para “desenvolver questões mais perspicazes e reveladoras sobre o mesmo tópico” (YIN, 2010, p. 35). Woods também diz que “a consulta de literatura integra o processo de desenvolvimento da teoria, a qual estimula ideias e dá forma à teoria emergente, criando simultaneamente oportunidades de crítica e de estímulo ao estudo” (WOODS, 1999, p. 87).

Esta revisão iniciou-se com a seleção das literaturas próprias para a construção da base metodológica da pesquisa, leituras dos autores de referência estritamente necessários à construção desta teoria e à compreensão sobre aquilo que era necessário refletir, criar e descrever através da produção de fichamentos e resumos. Esta parte de estrita importância durante o percorrer da pesquisa foi realizada com base na ideia de Macedo quando diz que “para o pesquisador qualitativo, não há quadro teórico inquestionável” (MACEDO, 2009, p. 92), ou seja, as leituras não podem ser compreendidas pelo pesquisador como verdades a serem seguidas, mas sim como inspiração para que outras verdades surjam.

Afinal, o que são os direitos humanos?

Após a Segunda Guerra Mundial, nos anos de 1945, foram estabelecidas as Nações Unidas: os horrores do segundo grande conflito bélico mundial deram origem à instituição, que tem dentre seus principais objetivos promover e encorajar povos e nações ao respeito mútuo e dos direitos humanos, conforme o que foi estipulado na Carta das Nações Unidas, assinada na cidade de São Francisco, Califórnia, nos Estados Unidos da América, em outubro de 1945.

De acordo com a própria ONU, “Direitos Humanos são inerentes a todos os seres humanos, independente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição” (ONU, 2019). Os direitos humanos contemplam ainda uma série de direitos e liberdades, tais como: à vida, liberdade de opinião e expressão, direito ao trabalho, à educação, entre outros. Todos e todas merecem estes direitos, sem nenhum tipo de sanção ou discriminação. Assim, a ONU determina que:

Os direitos humanos são comumente compreendidos como aqueles direitos inerentes ao ser humano. O conceito de Direitos Humanos reconhece que cada ser humano pode desfrutar de seus direitos humanos sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outro tipo, origem social ou nacional ou condição de nascimento ou riqueza. Os direitos humanos são garantidos legalmente pela lei de direitos humanos, protegendo indivíduos e grupos contra ações que interferem nas liberdades fundamentais e na dignidade humana (ONU, 2019).

O direito internacional, a partir dos Tratados Internacionais, considerando a legislação dos direitos humanos, determina que os Estados ajam de determinada maneira, proibindo-os ou não de algumas ações, mas essa mesma legislação não determina o que são os direitos humanos. Desse modo, entende-se que os direitos humanos são direitos inerentes a cada indivíduo pelo simples fato do mesmo ser um humano. Os tratados internacionais e outras modalidades que tratam de direitos civis costumam ser utilizados para garantir a proteção formal dos direitos de pessoas ou grupos contra ações ou abandono de governos, que possam interferir direta ou indiretamente em seus direitos enquanto seres humanos. Para melhor compreensão, o sítio eletrônico das Organizações das Nações Unidas estabelece algumas características importantes para a definição dos direitos humanos:

Os direitos humanos são fundados sobre o respeito pela dignidade e o valor de cada pessoa;

Os direitos humanos são universais, o que quer dizer que são aplicados de forma igual e sem discriminação a todas as pessoas;

Os direitos humanos são inalienáveis, e ninguém pode ser privado de seus direitos humanos; eles podem ser limitados em situações específicas. Por exemplo, o direito à liberdade pode ser restringido se uma pessoa é considerada culpada de um crime diante de um tribunal e com o devido processo legal;

Os direitos humanos são indivisíveis, inter-relacionados e interdependentes, já que é insuficiente respeitar alguns direitos humanos e outros não. Na prática, a violação de um direito vai afetar o respeito por muitos outros;

Todos os direitos humanos devem, portanto, ser vistos como de igual importância, sendo igualmente essencial respeitar a dignidade e o valor de cada pessoa (ONU, 2019).

Portanto, os direitos humanos dizem respeito a tudo aquilo que se refere à dignidade humana: ao violar qualquer fundamento moral ou legal no tocante à vida humana, de certo que algum direito humano estará sendo violado, pois eles são indivisíveis, inter-relacionados e interdependentes.

Direitos humanos e direitos sociais: como as mulheres foram representadas?

A partir do processo de independência das 13 Colônias britânicas da América, hoje Estados Unidos, houve a discussão acalorada sobre a questão dos direitos, especialmente no que se refere aos direitos sociais. Na segunda metade do século XVIII, desviando a lógica da maioria das colônias europeias pelo mundo, as 13 Colônias adentram um processo de separação da sua metrópole, a Inglaterra. Com uma guerra travada entre colônia e metrópole, em 1776 surge então o que conhecemos hoje por Estados Unidos da América. Apesar do caráter revolucionário, visto que se considera historiograficamente como uma revolução contra a submissão política e econômica à metrópole, surge então o pioneirismo da Revolução Americana ao tratar sobre os direitos humanos. Pelas palavras de Singer (2012, p. 201):

A Revolução Americana foi pioneira na formação dos direitos humanos. Pela primeira vez, um povo fundamenta sua aspiração à independência nos princípios da cidadania, ou seja, coloca como finalidade primordial do Estado a preservação das liberdades dos integrantes do povo. Elevados à condição de sujeitos políticos.

Apesar do pioneirismo da Declaração de Independência dos Estados Unidos no que diz respeito aos direitos humanos, na prática estavam excluídos os índios, que continuavam sendo dizimados, os negros, que permaneciam sob o regime de escravidão, especialmente ao sul do país, e as mulheres, que jaziam sob a ausência de direitos políticos e civis. Mesmo sendo evidente o protagonismo das mulheres em diversos tipos de atividades (domésticas, nas fazendas, como parteiras etc.), civil e politicamente eram esquecidas e excluídas do processo que considerasse os direitos políticos e não eram incluídas em qualquer noção de igualdade civil.

Apesar do que foi dito acima, dos três grupos totalmente excluídos na prática dos direitos humanos, pioneira nos Estados Unidos, as mulheres é que vão se tornar pioneiras nas lutas abolicionistas em meados do século XIX. Segundo Hole e Levine (1973, p. 4-5, apud SINGER, 2012, p. 202):

Foi no movimento abolicionista dos 1830, no entanto, que o movimento pelos direitos das mulheres teve suas origens políticas. Quando as mulheres começaram a trabalhar seriamente pela abolição da escravidão, elas rapidamente aprenderam que não poderiam atuar como politicamente iguais com seus amigos abolicionistas masculinos. [...] Os ataques incessantes e brutais (algumas vezes físicos) às mulheres convenceram as [irmãs] Grimkés que as questões da liberdade para escravos e da liberdade para as mulheres estavam inextricavelmente ligadas.

Portanto, para as mulheres abolicionistas dos EUA, não havia como lutar pela liberdade dos negros sem, ao mesmo tempo, lutar pela própria liberdade. Na sequência da Revolução Americana, ocorreu em solo europeu a Revolução Francesa, desencadeada por questões sociais e políticas que moveram boa parte da população francesa da época. Uma forte crise econômica desencadeou em 1789 uma volumosa revolução na França. Apesar de cronologicamente estar datada em 1789, a revolução começa bem antes, nos idos dos anos 1774, quando da coroação de Luís XVI, que coincide com uma vasta crise econômica enfrentada especialmente pelas populações social e economicamente vulneráveis do país, principalmente no interior e nos campos.

A Revolução Francesa, que foi precedida por uma revolução social e posteriormente de cunho político, se tornou extremamente importante no que se refere aos direitos sociais e humanos. Em agosto de 1789 foi aprovada a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, reconhecida pela então Assembleia Nacional, que em alguns aspectos se assemelhava à Declaração de Independência dos EUA. Ela traz em seu Artigo 1º a seguinte afirmação: “Art.1º. Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum” (USP, 2020). Mas, afinal, de fato, a partir da presente afirmativa da Declaração, todos os franceses possuíam os mesmos direitos? Constata-se que não. A Constituição francesa de 1791 seguiu a mesma lógica das declarações anteriormente citadas, não sendo generosa quanto à atribuição dos direitos civis e políticos dos franceses.

Nas palavras de Singer (2012, p. 214-215):

Ela distinguia entre cidadãos ativos, com todos os direitos, e passivos, com direitos legais e humanos, mas não políticos. Eram destituídos do direito de votar e ser votado as mulheres, os menores de 25 anos, os que não possuíam domicílio legal num cantão, em que não pagavam algum imposto [...] porque alegadamente seriam incapazes de votar livremente.

Isto posto, cabe uma consideração sobre a ausência dos direitos das mulheres, bem como a exclusão ou invisibilidade dos menos favorecidos no que se refere aos direitos civis e políticos. Esta observação se faz necessária, pois, tanto a Declaração de Independência dos EUA quanto as novas legislações francesas foram consideradas pioneiras no que diz respeito

aos direitos humanos, porém, se vê que houve uma seletividade na abrangência desses direitos, os mesmos estavam à disposição dos homens, brancos e da elite, mesmo sendo a Revolução Francesa um movimento de cunho social e político, não houve uma abertura direta sobre a discussão da inclusão das mulheres e dos mais pobres em sua legislação.

Cabe sinalizar também os iluministas do século XVIII. Movimento extremamente importante para determinar o enfraquecimento do Antigo Regime na Europa, foi fundamental para que os indivíduos passassem a valorizar cada vez mais o conhecimento científico: houve um longo debate entre os favoráveis à continuidade aos governos monarquistas e aqueles que não concordavam mais com uma administração que não tivesse a participação da população nas decisões políticas, mesmo que timidamente; assim, por considerar o conhecimento como item fundamental para o desenvolvimento da cidadania, o século XIX ficou historicamente conhecido como o “Século das Luzes”. Apesar de o movimento Iluminista debater em profundidade a presença dos cidadãos na esfera política e pública, “A maior parte dos homens das Luzes ressaltou o ideal tradicional de mulher silenciosa, modesta, casta, subserviente e condenou as mulheres independentes e poderosas” (PINSKY; PEDRO, 2012, p. 267). Assim, mesmo considerando a liberdade de pensamento e de ação dos indivíduos, as mulheres não estavam incluídas nesta perspectiva cidadã.

Guardadas as proporções, pode-se citar o caso brasileiro, mesmo após a Proclamação da Independência em 1822 e a Proclamação da República em 1889, em ambos os períodos, não foram incluídos totalmente nas legislações ora vigentes as mulheres, os negros e os empobrecidos: a lógica do voto censitário, que fora a base para as constituições napoleônicas e tantas outras que vieram ao longo da história, também fez parte das legislações brasileiras, que excluía, durante a Primeira República (1889-1930), por exemplo, praticamente 80% da população brasileira dos processos políticos, incluindo as mulheres, negros (escravizados, ex-escravizados, libertos etc.) e pessoas economicamente desfavorecidas. No caso brasileiro, o cenário exposto acima começa a sofrer mudanças com a chegada de Getúlio Vargas ao poder a partir de 1930, quando o mesmo institui o primeiro Código Eleitoral em 1932, ofertando às mulheres totais direitos políticos, de votarem e serem votadas.

Gênero e diversidade na perspectiva dos direitos humanos

Como visto até aqui, mesmo diante de tantas inovações no campo jurídico, não se observou, na prática, uma demonstração de preocupação à proteção das minorias, que não foram integradas no que se pretendia e pretende debater sobre os direitos humanos, resguardando

inteira e totalmente os direitos sociais e civis das minorias sociais – mulheres, índios, LGBTs, negros etc. Ao analisar os aspectos gerais dos documentos e leis expostas acima, nota-se um caráter universal no que se refere aos direitos sociais. Sobre a questão dos travestis, transexuais e transgêneros, Hogemann (2014, p. 218) aponta que:

A Constituição brasileira institui a proteção da dignidade do ser humano enquanto tal e o respeito às diferenças individuais e de grupos sociais em observância à ordem social. Nesse domínio de tutela de direitos de homem e do cidadão a devida adequação da designação nominativa de travestis, transexuais e transgêneros aponta ao nosso país integração e coerência com nossa Constituição Federal, em necessária observância aos preceitos dos Direitos Humanos e do Direito Internacional.

Mesmo diante da observância das leis ao que diz o Direito Internacional sobre a temática trabalhada no artigo em questão, a autora observa que não há uma legislação específica que respeite integralmente os direitos sociais dos denominados trans, em especial se tratando de cirurgias de mudança de sexo e a questão do uso de nomes sociais, havendo necessidade de encaminhamentos em via judicial, ficando essas pessoas expostas e à mercê de cada julgador “[...] com a possibilidade de o resultado ser penetrado por valores, costumes, moralismos e preconceitos vinculados à condição de indivíduo que existe por trás de cada toga” (HOGEMANN, 2014, p. 218).

De acordo com o Artigo 5º da Constituição Federal brasileira:

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; [...]

X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação; [...] (BRASIL, 1988)

Citando apenas dois parágrafos (I e X) da CF/88 (BRASIL, 1988), percebe-se que, diante da Lei, todos e todas deveriam ser tratados de uma mesma maneira no que cabe aos direitos civis e sociais, visto que a mesma legislação assegura os direitos dos cidadãos e cidadãs brasileiras, porém, o que se percebe no cotidiano é uma lacuna entre a teoria e a prática. Portanto, mesmo as Leis estando de acordo e dialogando com o que o Direito Internacional precede sobre o assunto, na prática, os Direitos Humanos vão sendo relevados dia a dia.

Direitos das minorias em conquista

As minorias sociais são várias, como já explicitadas anteriormente há uma contradição ou confusão no conceito de minoria. Em muitos casos, há uma distorção quanto à palavra que, segundo o dicionário Aurélio, vai trazer algumas definições importantes que esclarecem o entendimento geral: “mi.no.ria: 1 inferioridade numérica. 2. A parte menos numerosa duma corporação deliberativa, etc.” (FERREIRA, 2008, p. 556). Assim, a grande maioria dos indivíduos acaba se concentrando nesta parte do significado da palavra minoria, porém, a significância da mesma vai além: “[...] 3. *Antrop. Sociol.* Subgrupo que, dentro de uma sociedade, se considera e/ou é considerado diferente do grupo dominante, e que não participa, em igualdade de condições, da vida social” (FERREIRA, 2008, p. 556). Portanto, esses grupos (mulheres, negros, indígenas, LGBTs etc.), embora representem quantitativamente um número expressivo de sujeitos, não são tratados enquanto cidadãos e cidadãs que são, o que interfere diretamente em seu cotidiano.

Gênero e diversidade no currículo escolar: uma perspectiva pós-crítica

A história da educação é marcada por pressupostos e conceitos que orientam e fundamentam o seu caminho. O contexto histórico de uma sociedade e a concepção de homem que ela possui estabelecem, desde seu princípio, as bases pelas quais se justificam a prática de sua educação através de teorias e metodologias destinadas ao desenvolvimento humano. Essas ações de caráter epistemológico e didático definem determinados períodos através dos quais é possível perceber a relação estabelecida entre a educação e a sua concepção de homem e de sociedade.

No entanto, à medida que a história transcorre em seu curso, mudanças vão acontecendo tanto no interior dos indivíduos quanto no contexto social no qual estão inseridos. Disso resulta a mudança do sentido que se atribui à educação, provocando novos pensamentos e novas ações. Sendo então a educação carregada de intencionalidades, essas teorias pedagógicas vão se reconfigurando e adquirindo novas formas, o que nos remete a pensar sobre a reconfiguração do próprio currículo, pois “todas as teorias pedagógicas são também teorias sobre currículo” (SILVA, 2009). No entanto, o que caracteriza uma nova tendência não é sempre a extinção de uma anterior, mas a evolução desta, que pode dar-se pela quebra ou transformação da primeira.

Essa adaptação transformadora das intencionalidades pedagógicas se caracteriza pela mudança social, pela crítica acerca do modelo anterior de educação, bem como da visão sobre a sociedade modificada e sobre o homem desta sociedade. Daí então o caminho educativo ser

trilhado, a partir das primeiras décadas do século XX, sobre “estudos sobre currículo” (Silva, 2009), com a publicação de *The curriculum*, de Bobbitt, livro considerado como um “marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos” (SILVA, 2009), de onde vieram as teorias tradicionais, preocupadas com a “natureza da aprendizagem”, perpassando pelas teorias críticas, focadas na “natureza humana” e estando hoje direcionadas pelas teorias pós-críticas, que evidenciam a consideração da educação sobre a “natureza do conhecimento, cultura e sociedade”, essencialmente ligadas à “...nossa identidade...nossa subjetividade” (SILVA, 2009).

O homem e a sociedade característicos da contemporaneidade, partes fundamentais do novo processo de transformação humana, social, política e econômica, mobilizam inquietações sobre novas formas e novos modelos de se pensar e se fazer educação. Essa ruptura do paradigma educativo nos permite observar “um movimento intelectual que proclama que estamos vivendo numa nova época histórica, a Pós-Modernidade, radicalmente diferente da anterior, a Modernidade” (SILVA, 2009). Sendo então a escola, ainda, um referencial do sentido conceitual de educação, encontra-se, há muito, defasada do contexto atual, pois que, sendo ela um símbolo da modernidade, nós, enquanto sociedade, já ultrapassamos essa época. Como diz Silva:

Nossas noções de educação, pedagogia e currículo estão solidamente fincadas na Modernidade e nas ideias modernas. A educação tal como a conhecemos hoje é a instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo [...]. Nesse sentido, o questionamento pós-modernista constitui um ataque à própria ideia de educação (2009, p. 111-112)

O fenômeno educativo não pode ser compreendido como uma realidade acabada. Mizukami nos vem afirmar que o fenômeno educativo é, antes de tudo, “um fenômeno humano, histórico e multidimensional” que não “se dá a conhecer de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos” (MIZUKAMI, 1986), embora que, por muito tempo, para cada período, tenha focado seu olhar em apenas uma das múltiplas dimensões. Num modelo clássico de educação, o foco na matéria e no método valorizaram a dimensão técnica do processo. Por outra via conceitual, a definição de objetivos, conteúdos, métodos e avaliação, numa forma linear e sistêmica, idealizava uma educação estrategista findada em comportamentos especificados e observáveis; nesse modelo, avalia-se o aluno somente. No entanto, há que se considerar a existência de um modelo que não se finda na avaliação do aluno, mas que, de forma cíclica, avalia também o processo e o método.

Este último modelo considera o sistema educativo como resultado de um sistema didático que concebe avaliação, conteúdos, objetivos e métodos, mas que possui relação com o sistema psicológico do ser, preocupando-se com desenvolvimento, aprendizagem, memória e motivação. Essa perspectiva crítica advém da compreensão de que o sistema educativo não é isolado de outros tantos sistemas que o circundam, como o científico, tecnológico, religioso, cultural, ideológico, econômico e político. Daí resulta as ideias pós-críticas sobre o currículo, que compreendem a escola como território de embates “que pressionam, ainda, para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam conhecidos sujeitos coletivos de memórias, história e culturas” (ARROYO, 2011). O conhecimento está, pois, convertido em “um território de disputas” (ARROYO, 2011).

O embate atual resultante da necessária mudança paradigmática e da gritante realidade ainda existente com moldes de ensino fincados em conceitos equivocados sobre a relação simbiótica que deve haver entre escola e sociedade faz surgir uma questão delicada, profunda e que exige uma resposta em caráter emergencial: o que deve fundamentar a ação docente num período em que o território sociocultural emerge dentro da escola? Outra questão que aprofunda essa reflexão é a seguinte: até quando estará a sociedade modificando-se conceitualmente e os ideais esperados pela educação estarão buscando acompanhar esse ritmo acelerado da mudança enquanto a prática docente, a sua realidade, continua de olhos vendados? “Estamos em um processo promissor de repensarmos como profissionais. Nosso trabalho é mais complexo. O ser professor tornou-se mais tenso” (ARROYO, 2011).

Ao tratar das questões pós-críticas do currículo, o que deve chamar a atenção docente é que Silva (2009), em seu livro *Documentos de Identidade*, nos traça um panorama das complexas questões decorrentes da atualidade que devem ser contempladas no currículo: multiculturalismo, relações de gênero, etnia e raça, teoria *queer*. Ele considera que a fundamentação da ação docente diante de uma realidade pós-crítica deve ponderar que o que realmente “conta como conhecimento oficial” não é o currículo hegemônico, uma vez que sob o fenômeno do multiculturalismo, “a igualdade não se obtém simplesmente através da igualdade de acesso” a esse currículo, mas sim na modificação dele para que sejam contempladas ações que valorizem a identidade dos “grupos culturais dominados” (SILVA, 2009).

Outra questão crucial no papel docente frente ao combate às desigualdades está pautada nas relações de gênero e na pedagogia feminista. Ao quebrar com a ideia de um “currículo educacional” que “refletia e reproduzia os estereótipos da sociedade mais ampla” (SILVA, 2009), tanto disciplinas consideradas naturalmente masculinas ou naturalmente femininas, bem

como profissões e funções sociais direcionadas especificamente ao homem ou à mulher, fazem emergir a necessidade de reconceituação da função docente para que vá além da dinâmica de classe, sendo capaz de refletir “de forma equilibrada, tanto a experiência masculina quanto a feminina” (SILVA, 2009), garantindo às mulheres não só o “acesso às instituições e formas de conhecimento do patriarcado” (SILVA, 2009), mas também de garantir-lhes oportunidade de transformação desses espaços, uma vez que o acesso simplesmente as introduziria num lugar construído sob conceitos masculinizados.

Outro aspecto bastante presente nas discussões contemporâneas acerca das transformações ocorridas na sociedade diz respeito não só ao pensamento acerca de gênero e na quebra da cultura masculinizada estabelecida histórica e culturalmente, que não perpassam pura e simplesmente os fatores biológicos que nos definem como homens e mulheres, mas em toda uma construção conceitual que estabelece e segrega os gêneros como se, por serem biologicamente distintos, socialmente eles deveriam “funcionar”, também, de forma distinta. O fator discursivo em questão envolve a sexualidade que, “embora fortemente presente na escola, raramente faz parte do currículo” (SILVA, 2009), está também fincado sobre o livre caminho entre as fronteiras sexuais ao conceber a homossexualidade não como um “desvio da sexualidade dominante, hegemônica, ‘normal’”, mas para “questionar, problematizar, contestar todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade” (SILVA, 2009).

A palavra *queer* significa “estranho”, “esquisito”, “singular”, “excêntrico”, “suspeito”, mas que, no movimento homossexual, enquanto teoria, é recuperada e, apesar da aparência pejorativa que a mesma possa transparecer ao tratar de homossexualidade como algo “estranho”, “esquisito”, é vista como “forma positiva de autoidentificação” (SILVA, 2009), porque não trata especificamente sobre as conotações sexuais, mas tem por objetivo “complicar a questão da identidade sexual e, indiretamente, também a questão da identidade cultural e social. Através da “estranheza”, quer-se perturbar a tranquilidade da ‘normalidade’” (SILVA, 2009).

Da mesma forma que a teoria *queer*, a pedagogia *queer* pretende, de maneira mais geral, e aqui também é focado o trabalho docente de forma mais específica, compreender as questões de identidade sexual e da sexualidade numa “questão mais ampla do conhecimento” (SILVA, 2009), forçando

[...] os limites das epistemes dominantes: um currículo que não se limita a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas que se aventura a explorar aquilo que ainda não foi construído. A teoria queer – esta coisa “estranha” – é a diferença que pode fazer diferença no currículo (SILVA, 2009, p. 109)

Da perspectiva pós-moderna e pós-estruturalista, o currículo a ser construído deve romper com o modelo da Modernidade ao considerar o conhecimento não através de matérias estanques, segmentadas, objetivistas e realistas, mas sim pela subjetividade, pela relação entre conhecimento científico e conhecimento do cotidiano, por uma epistemologia que não segregue os grupos sociais de forma rígida entre “‘alta’ cultura e ‘baixa’ cultura” (SILVA, 2009), que lute para além da emancipação e libertação do sujeito individual e coletivo, que tire da situação confortável todos os conceitos radicalizados e todas as concepções dominantes de conhecimento, pois “o pós-modernismo assinala o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica” (SILVA, 2009).

Sob a perspectiva pós-estruturalista, o discurso feito por uma teoria não o define como algo que simplesmente a descreve, mas que a produz, pois ao descrever linguisticamente e simbolicamente, o teórico na verdade torna-se autor de um objeto que é novo, resultado de sua produção descritiva e reflexiva. Não cabe mais a visão de que a teoria simplesmente seria responsável por representar uma realidade existente fora dela, findando seu dever na mera descrição de um objeto pré-existente e exterior. A ideia de teoria, sob a concepção de discurso numa visão pós-estruturalista, concebe que os efeitos de realidade ocorrem a partir daquilo que o teórico define como realidade, pois os efeitos de realidade, na verdade, acabam por produzir uma nova realidade.

Dessa forma, sob a concepção docente, a função deste profissional frente às questões pós-críticas do currículo não é o de mero representador de uma realidade ou de conhecimentos pré-estabelecidos ou ditados por fonte exterior, mas o de produtor de um currículo novo e autoral, com base em sua própria experiência docente em relação direta com a vivência dos demais atores e autores do processo educativo, valorizando a dimensão humana dos seres que é também social, cultural, ideológica, política, econômica e identitária, pois é no discorrer sobre esse currículo que “acabamos por nos tornar o que somos”, pois

[...] nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está, inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tomamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2009, p. 15)

A visão de um currículo *Queer* conduz os docentes e estudantes ao questionamento e ao estranhamento do *status quo*. Essa ação resulta num olhar “desconstruído” sobre as questões de gênero. *Queerizar* a Escola é proporcionar ao ambiente escolar uma visão crítica do seu currículo (DIAS; BRAZÃO, 2021). Acresce ainda que o desenvolvimento de um currículo

Queer pode minimizar desigualdades nas relações de gênero e do corpo na escola. Do ponto de vista das políticas das diferenças e dos processos identitários, surgem assim novas possibilidades para a promoção de culturas inclusivas para as práticas pedagógicas, na forma de cidadania crítica (DIAS; BRAZÃO, 2021).

Em suma, a essência do que deve constar no currículo é a própria essência humana, com todas as suas minuciosidades, disputas, conflitos, realizações, conquistas e prazeres. A ação docente deve ser uma oportunidade à voz dos indivíduos. A educação, sob essa perspectiva, ganha nova cor, nova vida, porque o conteúdo da vida somos nós, as disciplinas da vida são nossas vivências e experiências, as pinturas da vida são os retratos de nossa própria história construída com luta, com suor, com significado. “O conteúdo da pintura não pode ser separado da sensação de sua superfície” (DUMAS⁴ apud SILVA, 2009), nem tampouco o conteúdo da vida pode estar separado de seus viventes.

Considerações finais

Diante do exposto, vale ressaltar que as conquistas dos direitos civis e sociais das minorias, muitas vezes, necessitam ser debatidos de forma a garanti-los com maior ênfase. Qual a razão de salientar esta questão: a sociedade atual vive em um contexto político e social que, apesar de haver uma série de leis que garantem os direitos sociais, políticos e civis dos indivíduos, em muitos momentos, se veem obrigados a lutar pela garantia dos direitos que já estão firmados legalmente. Assim, existe uma luta constante na manutenção da garantia e, também, uma ação para que a efetividade desses direitos seja realizada.

Através do exposto, pode-se considerar que as questões de gênero e diversidade foram silenciadas ao longo da história dos direitos humanos. Mesmo os conjuntos de leis considerados pioneiros no que se refere aos direitos sociais, civis e políticos, para as mulheres em sua diversidade, foi relegado o espaço da invisibilidade e do silêncio; cabe sinalizar aqui, nas palavras das autoras Pinsky e Pedro, que: “Em determinados momentos de ampliação de direitos e progressos democráticos, as mulheres não foram favorecidas do mesmo modo que os homens” (PINSKY; PEDRO, 2012, p. 265). Refletindo a partir da negação aos direitos civis e políticos que consideraram as questões de gênero, cabe um questionamento: quando, de fato, as questões de gênero e diversidade foram incorporadas como pauta para os direitos humanos?

⁴ Marlene Dumas é a autora das pinturas que ilustram a capa do livro de Tomaz Tadeu da Silva aqui referenciado.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 fev. 2020.
- DIAS, A. F.; BRAZÃO, P. Iniciativas de promoção das discussões de gênero e diversidade sexual no contexto acadêmico: Um estudo comparativo. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9502>. Acesso em: 2 jun. 2022.
- FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio**: O minidicionário da língua portuguesa dicionário. 7. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.
- HOGEMANN, E. R. **Direitos Humanos e Diversidade Sexual**: O reconhecimento da identidade de gênero através do nome social. **Rev. SJRJ**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 39, p. 217-231, abr. 2014. Disponível em: <https://www.jfrj.jus.br/sites/default/files/revista-sjrj/arquivo/508-2259-1-pb.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.
- MACEDO, R. S. Outras luzes: Um rigor intercrítico para uma pesquisa política. In: GALEFFI, D. A.; MACEDO, R. S.; PIMENTEL, Á. **Um rigor outro**: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: As abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- ONU. Organização das Nações Unidas. **O que são direitos humanos**. 2019 Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>. Acesso em: 03 mar. 2019.
- PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. Igualdade e especificidade. In: PINSKY, J. PINSKY, C. B. (org.) **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2012.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SINGER, P. A cidadania para todos. In: PINSKY, J. PINSKY, C. B. (org.) **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2012.
- UNIC. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: UNIC Rio, 2009.
- USP. **Declaração dos Direitos dos Homens e do Cidadão**. 1789. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_dos_direitos_do_homem_e_do_cidadao_de_26_08_1789.pdf. Acesso em: 19 fev. 2020.
- WOODS, P. **Investigar a arte de ensinar**. Porto: Porto Editora, 1999.
- YIN, R. K. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Como referenciar este artigo

CASTRO, E. S.; SILVA, I. V. S.; BRAZÃO, J. P. G. O discurso pós-crítico de gênero e diversidade: Uma proposta dos direitos humanos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1888-1903, jul./set. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.17086>

Submetido em: 11/02/2022

Revisões requeridas em: 28/04/2022

Aprovado em: 19/06/2022

Publicado em: 01/07/2022

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.