

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DESENVOLVIMENTO MORAL  
NA FORMAÇÃO DOCENTE: A INFLUÊNCIA DA RELIGIOSIDADE EM  
TEMPOS DE “IDEOLOGIA DE GÊNERO”**

***EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y DESARROLLO MORAL EN LA  
FORMACIÓN DOCENTE: LA INFLUENCIA DE LA RELIGIOSIDAD EN  
TIEMPOS DE “IDEOLOGÍA DE GÉNERO”***

***EDUCATION IN HUMAN RIGHTS AND MORAL DEVELOPMENT IN  
TEACHER FORMATION: THE INFLUENCE OF RELIGIOUSITY IN TIMES OF  
“GENDER IDEOLOGY”***

Matheus Estevão Ferreira da SILVA<sup>1</sup>  
Tânia Suely Antonelli Marcelino BRABO<sup>2</sup>  
Alessandra de MORAIS<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo, resultante de uma pesquisa de caráter interdisciplinar financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), tem como objetivo analisar, no que se refere à formação docente, os contrapontos apresentados à proposta de (re)educação em valores da educação em direitos humanos, especificamente às temáticas de gênero e sexualidades, em meio a conjuntura política contemporânea. Desenvolvido a partir de revisão bibliográfica e análise documental, o texto se segmenta em três partes: primeiramente, discute-se afirmação da educação em direitos humanos no sistema educacional brasileiro abordando sua trajetória histórica junto às articulações para capacitação de profissionais para exercê-la. Em seguida, lembrando brevemente as conquistas dos movimentos Feminista e LGBT para reconhecimento formal e pleno de seus direitos, ressaltam-se os impasses para consolidação da educação em direitos humanos que contemple gênero e sexualidades diante da criação da “ideologia de gênero” junto ao movimento reacionário que as políticas públicas têm sofrido nos últimos anos. Por fim, apropriando-se da teoria cognitiva do desenvolvimento moral, propõe-se uma reflexão sobre a influência da religiosidade quando processada de forma dogmática e literal, entre os vários aspectos culturais, na formação moral brasileira, que se evidencia como um dos fatores responsáveis pelos contrapontos à educação em direitos humanos e, assim, refletindo o cenário político de indiferença à lutas históricas, ao processo de empoderamento de sujeitos de direitos e interferindo na natureza laica e democrática do país.

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Marília – SP - Brasil. Bolsista FAPESP de Iniciação Científica e graduando em Pedagogia. E-mail: matheus.estevao2@hotmail.com.

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Marília – SP - Brasil Docente do Departamento de Administração e Supervisão Escolar e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). E-mail: tamb@terra.com.br.

<sup>3</sup> Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Marília – SP – Brasil. Professora assistente doutora do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). E-mail: alemorais.shimizu@gmail.com.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Direitos humanos. Desenvolvimento moral. Gênero. Sexualidades. Formação docente.

**RESUMEN:** Este artículo, resultado de una investigación de carácter interdisciplinario financiada por la Fundación de Amparo a la Investigación del Estado de São Paulo (FAPESP), tiene como objetivo, en el que se refiere a la formación docente, los contrapuntos presentados a la propuesta de (re)educación en valores de la educación en derechos humanos, específicamente a las temáticas de género y sexualidades, en medio de la coyuntura política contemporánea. Desarrollado a partir de revisión bibliográfica y análisis documental, el texto se segmenta en tres partes: primero, se discute la afirmación de la educación en derechos humanos en el sistema educativo brasileño abordando su trayectoria histórica junto a las articulaciones para capacitación de profesionales para ejercerla. A continuación, recordando brevemente las conquistas de los movimientos feministas y LGBT para el reconocimiento formal y pleno de sus derechos, se resaltan los impasses para la consolidación de la educación en derechos humanos que contempla género y sexualidades ante la creación de la "ideología de género" junto al movimiento reaccionario que las políticas públicas han sufrido en los últimos años. Por último, apropiarse de la teoría cognitiva del desarrollo moral, se propone una reflexión sobre la influencia de la religiosidad cuando se procesa de forma dogmática y literal, entre los diversos aspectos culturales, en la formación moral brasileña, que se evidencia como uno de los factores responsables por los contrapuntos a la educación en derechos humanos y, así, reflejando el escenario político de indiferencia a las luchas históricas, al proceso de empoderamiento de sujetos de derechos e interfiriendo en la naturaleza laica y democrática del país.

**PALABRAS CLAVE:** Educación. Derechos humanos. Desarrollo moral. Género. Sexualidad. Formación docente.

**ABSTRACT:** This article, resulted of an interdisciplinary research entitled, funded by the Foundation for Research Support of the State of São Paulo (FAPESP) has an objective, in relation to teacher formation, the counterpoints presented to the proposal of (re)education in values of the human rights education, specifically to the themes of gender and sexuality, amid the contemporary political conjuncture. Developed from a bibliographical review and documentary analysis, the text is divided into three parts: firstly, is discussed the affirmation of the human rights education in the Brazilian educational system, addressing its historical trajectory with the articulations for the formation of professionals for exercise it. Then, briefly recalling the achievements of the Feminist and LGBT movements for formal and full recognition of their rights, is highlighted the impasses for the consolidation of the human rights education that contemplate gender and sexuality, given the creation of the "gender ideology" on the reactionary movement that the public policies have suffered in recent years. Finally, appropriating the cognitive theory of moral development, it is proposed a reflection on the influence of religiosity when it is dogmatically and literally processed, among the various cultural aspects, in the Brazilian moral formation, which is evidenced as one of the responsible factors by the counterpoints to the human rights education and, thus, reflecting the political scenario of indifference to historical struggles, the process of empowering subjects of rights and interfering in the laic and democratic nature of the country.

**KEYWORDS:** *Education. Human rights. Moral development. Gender. Sexualities. Teacher formation.*

## **Introdução**

Com o estabelecimento da educação em direitos humanos no país em 2006, legalmente prevista para todos os níveis de ensino do sistema educacional brasileiro, um dos aspectos constitutivos dessa perspectiva de educação, a proposta de (re)educação em valores voltada para atitudes e práticas sociais, tem sofrido determinadas restrições no que diz respeito ao seu cumprimento pleno e, assim, para a real consolidação da educação em direitos humanos. Tais restrições se referem ao fato de que a educação em direitos humanos tem sido contestada, desvirtuada e/ou ignorada pelos(as) profissionais responsáveis por seu desenvolvimento e abordagem na escola, isto é, professores e professoras, em específico a duas das temáticas a serem trabalhadas, instituídas em seu currículo, e que se tem constatado certo antagonismo no contexto político educacional contemporâneo: gênero e sexualidades.

A pesquisa interdisciplinar sob financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) – de caráter inédito e inovador nas respectivas áreas de conhecimento e campos acadêmico-científicos que se vincula: 1) Educação em direitos humanos, 2) Estudos de gênero e 3) Psicologia moral – foi desenvolvida diante do ápice desse cenário político e educacional, quando não apenas as pesquisas recentes apontavam as dificuldades enfrentadas para consolidação da educação em direitos humanos junto aos temas relativos à diversidade humana, primordialmente a diversidade sexual e de gênero, mas também na manifestação súbita de um árduo debate em nível nacional para a retirada dos termos *gênero* e *orientação sexual* dos Planos Municipais, Estaduais e Nacional de Educação, assim como da aprovação do Estatuto da Família, ambos episódios ocorridos no ano de 2015, conforme abordados e tratados neste texto.

Dessa forma, o presente artigo, resultante da referida pesquisa, que tem como objetivo analisar os contrapontos, no que se refere à formação docente e com destaque a formação e licenciatura em Pedagogia, apresentados à proposta de (re)educação em valores da educação em direitos humanos, especificamente às temáticas de gênero e sexualidades, em meio a conjuntura política contemporânea, apresenta resultados parciais obtidos e aspectos revelados por meio de revisão bibliográfica e análise

documental, dentre os demais procedimentos metodológicos constitutivos da pesquisa em andamento.

Assim, o texto se segmenta em três partes integrantes da análise aqui proposta: primeiramente, discute-se afirmação da educação em direitos humanos no sistema educacional brasileiro abordando sua trajetória histórica no contexto de reconhecimento de direitos junto às articulações para capacitação de profissionais para exercê-la. Em um segundo momento, lembrando brevemente as conquistas dos movimentos Feminista e LGBT para reconhecimento formal e pleno de seus direitos, assim como da construção da categoria social de gênero e campos de estudos decorrentes que desempenharam relevantes feitos para as conquistas de ambos os movimentos, ressaltam-se os impasses para consolidação da educação em direitos humanos que contemple gênero e sexualidades diante da criação da suposta “ideologia de gênero” junto ao movimento reacionário que as políticas públicas têm sofrido nos últimos anos contrário à inserção de tais temas na educação.

Por fim, apropriando-se da teoria cognitiva do desenvolvimento moral segundo Lawrence Kohlberg, propõe-se uma reflexão sobre a influência da religiosidade quando processada de forma dogmática e literal, entre os vários aspectos culturais, na formação moral brasileira, a qual acomete e afeta o trabalho desenvolvido por professores e professoras na educação em direitos humanos em temas que esse(as) possuem disposições conflitantes e oriundas de suas crenças e/ou doutrinas, evidenciando-se, então, como um dos, senão o principal, fatores responsáveis pelos contrapontos à educação em direitos humanos e, assim, refletindo o cenário político de indiferença à lutas históricas, ao processo de empoderamento de sujeitos de direitos e interferindo na natureza laica e democrática do país.

### **Educação em direitos humanos e formação docente: pressupostos históricos e legais**

A educação brasileira assume, contemporaneamente, papel imprescindível na concretização dos preceitos sustentados pelos/nos direitos humanos, pois, segundo Candau et al (2013, p. 33), “[...] o crescente interesse pelos direitos humanos e suas constantes violações hoje, na sociedade brasileira, desafia-nos a promover uma educação que contribua com a compreensão, a conquista e a vivência desses direitos no nosso meio”, assim, uma vez reconhecidas as potencialidades da educação para tais

pretensões, o sistema educacional do país passa a aspirar e contemplar uma educação voltada em e para os direitos humanos. Porém, sua constituição como política global apresentou desenvolvimento gradual e tardio até chegar ao Brasil, evidentemente antecedida pelo reconhecimento dos direitos humanos nos âmbitos nacional e internacional.

A educação em direitos humanos, conforme é conhecida hoje, surge na preocupação com uma educação emancipatória que, embora já manifestada em períodos anteriores, é concebida sob maior impacto – e interesse em comum por parte das nações – a partir do final da primeira e início da segunda metade do século XX durante o reconhecimento jurídico e social dos direitos humanos em uma perspectiva global no período pós-guerra.

Diante do genocídio e destruição causados pela guerra, a necessidade admitida unanimemente de constituição de uma nova política internacional para a consolidação da paz entre as nações pôde estabelecer o processo jurídico de assimilação da ideia de *direitos universais e inerentes* à qualquer formação ou organização em sociedade, ou seja, de reconhecimento e afirmação legal dos direitos humanos e, então, entendidos como meio de corroborar tal política voltada à paz, à igualdade e estima entre nações, povos, grupos e sujeitos sociais, em suma, à todos pertencentes ao gênero humano.

Contudo, como aponta Benevides (1998), a universalidade e inerência – isto é, o vínculo direto à natureza humana – não são as únicas características dos direitos humanos, uma vez que os direitos humanos também são históricos, no sentido de que tiveram significações diferentes ao longo dos anos e que estiveram presentes em períodos anteriores.

É nesse sentido que a formação da Organizações Nações Unidas (ONU) no ano de 1945 e promulgação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH) em 1948, apenas oficializaram o que manifestações de movimentos políticos e sociais, assim como criação de declarações e documentos precedentes, tentaram incessantemente afirmar ao longo da história humana: o reconhecimento da “[...] ideia de direitos humanos é uma construção cultural, recente, resultado de lutas e conquistas históricas”, assim, evidencia-se não somente como um fenômeno que teve início na época, mas que foi herdado de períodos anteriores (CARVALHO; RAVAY; BRABO, 2010, 134).

Logo, tal momento de reconhecimento de direitos universais se encontrou em meio à discussão, realizada em diferentes instâncias e já a datar de um período

específico no século XX, do papel e potencialidade da educação à respeito e diante das violações históricas de direitos, exclusão de sujeitos e grupos sociais, violências, injustiça social, preconceito, discriminação, etc., no que resultou na modelação de uma nova perspectiva de educação denominada de *educação para a paz*, que [...] há mais de 80 anos, vem sendo discutida e estudada por educadores, filósofos, sociólogos, antropólogos e psicólogos de diversos países, sob ênfases variadas” (SOUZA, 2007, p. 134).

Acerca dessas diferentes abordagens atribuídas à educação para a paz, Guimarães (2003) afirma que uma proposta de educação para os direitos humanos se insere no interior dessa perspectiva de educação, proposta que viria a ser explorada e elaborada em conjunto pela ONU e demais órgãos multilaterais de direitos humanos na criação de documentos direcionados à educação e sua disposição perante o compromisso afirmado na época pelos países aos direitos humanos.

Com a fundação do órgão executivo da ONU, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), priorizou-se as ações referentes à educação numa dimensão global, a organização foi responsável pela publicação de vários documentos que “[...] contribuíram decisivamente para a definição da Educação para a Paz na orientação pedagógica, de suas linhas básicas de atuação e intervenção educativa” (RAYO, 2004, p. 64). Portanto, com origens na prerrogativa de educação para paz, a educação em direitos humanos toma corpo, fortalece-se na crescente manifestação da organização e países-membros a respeito dessa educação do ponto de vista burocrático e, a partir da década de 1970, desenvolve-se oficialmente a educação em direitos humanos.

Signatário de todos os documentos e tratados internacionais de direitos humanos, o Brasil sempre esteve favorável e receptivo às diretrizes da ONU ainda que num característico atraso do país para inserção e desenvolvimento de tais diretrizes em suas políticas públicas, pois, levando em conta o contexto brasileiro, a educação em direitos humanos teve de se configurar sob determinadas particularidades enfrentadas em momentos históricos específicos.

Silva (2005), ao tentar sistematizar a trajetória histórica da educação em direitos humanos no Brasil, dividiu sua entrada e desenvolvimento no país em quatro fases: na primeira, correspondente às décadas de 1960 e 1970, poucas mudanças eram viabilizadas no sistema educacional formal, exclusivamente técnico, posto o período da ditadura militar; já a segunda fase, a datar na década de 1980 em diante, caracterizou-se



pelo processo de redemocratização do Brasil possibilitando os primeiros encontros, oficinas, cursos e seminários para discussão da proposta de educação em direitos humanos após tal período conturbado aos direitos humanos; na terceira fase, com início na década de 1990, deu-se continuidade às ações desenvolvidas na década de 1980 junto à incorporação do governo federal como responsável pela educação em direitos humanos, destacam-se, nessa época, a elaboração do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) e criação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH); a quarta e última fase teve como marco a promulgação, de fato, da educação em direitos humanos no país, pois, agora, as ações se direcionavam para a profissionalização e valorização da educação em direitos humanos, isto é, finalmente à entrada dessa educação nas instituições de ensino.

Silva (2005) ressalta, ainda, o quão difícil é delimitar uma data na qual essa última fase teve início, porém que se tratou de uma época marcada pelas iniciativas entre a sociedade civil e movimentos sociais em conjunto com o governo federal em prol de uma educação sinalizada aos direitos humanos. À vista disso, e como Brabo (2015) menciona, entende-se que tal conjuntura de articulações do Estado para com a concretização dos direitos humanos em seu território é consequência da ação dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, cobrando e reivindicando seus direitos dentro da realidade nacional, caracterizada, historicamente, por desigualdades de diferentes naturezas e pela marginalização de determinados grupos sociais. Assim, as políticas públicas contemporâneas, inclusive as educacionais, voltam-se à ótica de direitos humanos e inclusão social na escola.

É nessa época que, conforme relembra Deslandes (2015), a capacitação de profissionais na área da educação, para as temáticas relativas aos direitos humanos e cidadania no Brasil, passa a ser tratada efetivamente como compromisso e responsabilidade jurídica e social do país, principalmente a partir da década do século XXI, devido, então, a referida trajetória da educação em direitos humanos no país, especialmente por essa última fase que ainda se encontra em curso.

O estabelecimento da educação em direitos humanos no país se deu, principalmente, pela elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) iniciado em 2003 e finalizado em 2006 (BRASIL, 2007), com a criação do *Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*, e, mais adiante, atualizado em 2013 (BRASIL, 2013), uma das principais articulações do Estado para a garantia do ensino e discussão das diretrizes que compõem os direitos humanos, nos diferentes

níveis de ensino, o qual, registrado na história recente, “[...] pôde contribuir para o resgate e ampliação do debate acerca da igualdade de direitos de mulheres e homens nas escolas e na sociedade [...] englobando gênero e outros temas relacionados à diversidade humana [...]” (BRABO, 2015, p. 120).

Em 2012, com a publicação das *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* no Diário Oficial da União (BRASIL, 2012), cuja proposta preliminar fora elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) e enviada para apreciação pública, um avanço maior ocorreu para a inserção do tema em cursos de todos os níveis de ensino, com maiores especificações ao Educação Superior, e em todas as áreas do conhecimento, como é proposto no documento.

De acordo com Silva (1995) e Candau et al. (2013), entre os demais aspectos da educação em direitos humanos, está a promoção e concretização de uma cultura de formação em/para os direitos humanos de todos e todas ao intervir na formação e educação de e em valores desde o início da escolarização. Deste modo, professores e professoras, em especial dentre todos(as) os(as) profissionais de educação, tornam-se os(as) principais responsáveis pela implementação dessa educação na formação de seus alunos e alunas.

A educação em direitos humanos, como descrevem Candau et al. (2013) e como o próprio PNEDH prevê, centra-se na orientação para a transformação social e a formação de sujeitos de direitos, ou seja, volta-se para o denominado pelos(as) autores(as) *empoderamento* dos sujeitos e grupos sociais desfavorecidos, garantindo o reconhecimento da cidadania e exigência do cumprimento e consolidação de direitos, muitas vezes violados historicamente. Ressalta-se ainda que, para concretização de tais propósitos, a educação em direitos humanos é baseada na superação das desigualdades sociais afirmadas na história humana, muitas delas caracterizadas pela “[...] intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras.” (BRASIL, 2007 p. 21).

No entanto, em meio à totalidade das temáticas e conteúdos a serem trabalhados dentro dessa perspectiva de educação pelo(a) professor(a), inclusive desde as séries iniciais da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, níveis de ensino encarregados ao pedagogo e pedagoga, evidencia-se um resolutivo rompante de resistência, desconhecimento e, por vezes, oposição, tanto disfarçado como declarado, em específico às questões referentes à *gênero e orientação sexual*. Situação que, segundo



Diógenes, Rocha e Brabo (2015) e Deslandes (2015), diante do atual cenário de mobilizações contra os temas que estão presentes nas políticas públicas brasileiras, torna-se possível a compreensão da necessidade e emergência de ser ressaltada, conforme discorrido e analisado a seguir.

### **Gênero e sexualidades: uma inserção tênue (e ameaçada) na formação docente**

Ainda que o Brasil tenha se submetido à uma série de medidas políticas progressistas nas últimas décadas, com efeito direto nas demandas sociais – como a própria (re)educação em valores pautada na ética trazida pela educação em direitos humanos – nem sempre tais medidas são incorporadas, de fato, considerando as necessidades e reivindicações populares. Nesse sentido, expõe-se as várias mobilizações de interesses individuais de determinados setores sociais, sobrepondo-os à medida que desconsideram os demais que seriam beneficiados por tais ações progressistas das políticas públicas, de modo a causar um retrocesso com relação àquilo que se tinha avançado, e, então, negando a legitimidade dessas ações.

Na história recente do país, despontam-se determinadas articulações de autoria de grupos religiosos em conjunto com políticos diletantistas – sob vínculo direto em pressões nas atividades parlamentares – que, juntas, compõem um evidente movimento reacionário às políticas públicas e em especial às políticas educacionais visto seus fatídicos êxitos nesse campo em específico. E, conforme Furlani (2016) aponta, dentre os principais agentes e meios utilizados nesse movimento reacionário está a criação da suposta “ideologia de gênero”.

De acordo com a autora, elaborada por setores da Igreja Católica e pelo movimento nacional e internacional autointitulado *Movimento Pró-Vida e Pró-Família* sob uma narrativa propositalmente convincente e persuasiva, a “ideologia de gênero” se sustenta em confusões teóricas e usos inadequados dos estudos de gênero, equívocos intencionais e meticulosamente calculistas da trajetória de desenvolvimento conceitual do tema e da real literatura que o estabelece, expostos em uma narrativa trans e homofóbica para, além de aterrorizar e desinformar a sociedade civil alheia, deslegitimar e ridicularizar os estudos de gênero e sujeitos que se beneficiam e se dedicam às questões relacionadas ao mesmo:

A influência de alguns setores religiosos nas políticas, como pudemos constatar recentemente na mobilização para a retirada do termo gênero dos Planos de Educação, desde os municipais ao nacional, sob a

justificativa de que contemplar gênero significava trabalhar na perspectiva da ideologia de gênero, poderia acabar com a família tradicional heterossexual, vista como modelo e consolidada no Estatuto da Família, de 2015 (DIÓGENES; ROCHA; BRABO, 2015, p. 307).

A retirada dos exatos termos *gênero* e *orientação sexual* dos Planos Municipais, Estaduais e Nacional de Educação em 2015, inibindo e censurando a deferida educação em direitos em humanos, outrossim a aprovação do Estatuto da Família no mesmo ano o qual “[...] postula que família se define pela união de um homem com uma mulher por meio de casamento ou comunidade formada por qualquer um dos pais com filhos.” (SILVEIRA, 2016, p. 21), por mobilizações e pressão de grupos religiosos na atuação política parlamentar ponderando seus próprios interesses sobre as demandas sociais democráticas, demonstram o recente movimento contrário ao empoderamento de sujeitos e grupos sociais, indiferentes à opressão que os mesmos são submetidos, desde que seus *ideais individuais* e *valores religiosos* sejam contemplados.

Ambos os temas a que se tem constatado certo antagonismo, presentes no currículo da educação em direitos humanos, acompanham um significativo histórico de reivindicações de direitos no que se refere à atuação de dois movimentos sociais em específico e à que são vinculados: o Movimento Feminista, o Movimento LGBT<sup>4</sup> (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) e, posteriormente, os campos de estudos acadêmicos que vieram na decorrência de tais movimentos.

Com relação ao primeiro tema, segundo Suárez (1995) com origens na Antropologia dos anos 1940, gênero se caracteriza como uma categoria social para distinguir os aspectos sociais dos aspectos biológicos dos indivíduos. A ideia central do conceito de gênero surge, ainda ausente de conceituação, na obra *O Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir, publicada em 1949: “Não se nasce mulher, torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade [...]” (BEAUVOIR, 1975, p. 9). Contudo, gênero será apenas conceituado e estabelecido na década de 1970 e adotado nos estudos do Brasil na década de 1980, encontrando-se em constante construção, pelas(os) teóricas(os) do Movimento Feminista e pelo do campo de pesquisa acadêmico conhecido como *Women’s Studies* (Estudos das Mulheres) surgido no mesmo período.

---

<sup>4</sup> Neste texto a sigla LGBT será utilizada para representar a diversidade sexual e de gênero LGBTTIQIAS, que inclui lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, *queers*, intersexuais, assexuais e simpatizantes, mais usual para a representação dessa população.

Concomitantemente à conceituação de gênero, surgem nas universidades, com início nos Estados Unidos e, em seguida, em outros países, reivindicações para a entrada dos estudos decorrentes dos temas tratados pelos movimentos sociais que ocorriam na época, com o Movimento Feminista como precursor, e que ainda não eram considerados acadêmicos. Primeiramente, originaram-se os Estudos das Mulheres, primeiro campo de estudos feministas, em meio a redesignação do objeto central de pesquisa do campo, que tinha a mulher no singular, na qual: “[...] há uma mudança de enfoque: de mulher para mulheres, já considerando a diversidade do ser mulher, com especificidades e demandas gerais, mas algumas específicas, incluindo classe, geração, etnia, sexualidade além de outras” (BRABO, 2015, p. 110).

Assim, com o passar do tempo, os Estudos das Mulheres passam a abordar diversas temáticas relacionadas às desigualdades sociais: agora não somente o feminismo, como também a diversidade étnico-racial, o multiculturalismo, as sexualidades, a luta de classes, etc., os quais resultam em outras áreas de estudo, desde os *Gender Studies* (Estudos de Gênero), formado a partir da entrada da categoria de gênero nas teorizações feministas, aos *Gays and Lesbian Studies* (Estudos Gays e Lésbicos), formado pelas reivindicações das feministas lésbicas e acompanhando o início do *movimento homossexual*<sup>5</sup>, conforme expõe Cascais (2004).

Com o estabelecimento dos Estudos das Mulheres e demais campos de estudos surgidos em decorrência, mais adiante, especificamente no final da década de 1980 e início da década de 1990, vê-se um rompante e renovação nas teorizações dos referidos campos e estudos feministas da época pelas correntes do movimento pós-estruturalista e pós-modernista. Por meio do trabalho de várias autoras e autores, as teorizações feministas daquele momento foram criticadas e revisitadas, principalmente os limites do conceito de gênero, questionando a naturalização do binarismo identitário homem/masculino e mulher/feminina ante a heterossexualidade compulsória, assim, constituindo uma nova literatura intitulada de Teoria *Queer*<sup>6</sup> e que deu origem aos atuais *Queer Studies* (Estudos *Queer*).

Com a criação da ONU após o fim da Segunda Guerra Mundial, com a assimilação da ideia de sujeitos de direitos, durante esse período de reivindicações dos

<sup>5</sup> Primeiro nome atribuído ao nome LGBT, bem como sob a primeira sigla GLS – gays, lésbicas e simpatizantes para representatividade.

<sup>6</sup> A palavra *queer*, traduzida para o português, significa estranho, sob a conotação de incômodo problemático, que historicamente tem sido utilizada como ofensa à homossexuais demais sujeitos da diversidade sexual e de gênero, porém que foi ressignificada pelo movimento e campos de estudos.

dois movimentos na segunda metade do século XX, os direitos das mulheres, no que diz respeito à igualdade perante os homens, foram contemplados e reconhecidos logo de imediato no artigo 1º da carta da organização, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, entretanto, realmente afirmados na Declaração de Viena em 1993. Apesar disso, a Declaração Universal, bem como a própria Organização das Nações, mostrou-se excludente no que se refere aos direitos de determinados grupos ou categorias humanas. Por um longo período, a Organização ou qualquer documento oficial consequente não se manifestaram em momento algum sobre os temas de igualdade de gênero, orientação sexual e identidade de gênero, inclusive pela conjuntura teórica da época dos temas, e os quais, hoje, são considerados como os “novos” direitos humanos reconhecidos formalmente e que estão entre as suas principais ações. Ainda que, mais recentemente, a Organização, ao longo de suas atividades, apoiasse e abrangesse a população LGBT aos seus grupos prioritários e com suas teorizações acadêmicas já contempladas na educação em direitos humanos, apenas em junho de 2011 os direitos LGBT foram reconhecidos formalmente como direitos humanos (GORISCH, 2014).

Portanto, sabido o histórico das duas discussões, da natureza de gênero e das sexualidades, constatam-se a legitimidade e importância do trabalho a ser desenvolvido pelos(as) professores(as) dentro da educação em direitos humanos prevista no PNEDH. Embora a necessidade dessa educação seja constatada e reivindicada pelos movimentos sociais e estudos acadêmicos, e consequentemente, cobrada pelas políticas públicas contemporâneas, mesmo sobre uma tênue consolidação e constante ameaça, a formação de profissionais capacitados para desenvolverem plenamente tal educação surge como um desafio, considerando que os(as) responsáveis que deveriam contribuir para sua inserção na escola, podem, justamente, representar tal resistência refletindo o referido cenário na política.

Segundo Deslandes (2015), em 2006, o curso de formação continuada promovido pelo Centro Latino-Americano de Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) e vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), intitulado Gênero e Diversidade na Escola, foi oferecido à 1.200 profissionais de educação de um município de seis diferentes estados, com o objetivo de dialogar com os profissionais da Educação Básica: “[...] conhecimentos acerca da promoção, respeito e valorização da diversidade étnico-racial, de orientação sexual e identidade de gênero, colaborando para o

enfrentamento da violência sexista, étnico-racial e homofóbica no âmbito das escolas.”, como também expõem Ferreira e Leão (2015, p. 11) a respeito do curso.

Com o sucesso do projeto, o mesmo curso foi oferecido em parceria com inúmeras universidades públicas espalhadas pelo país ampliando o número de profissionais de educação contemplados pela formação em todo o território nacional. No decorrer do projeto, contudo, verificou-se constante abandono do curso por motivação, dentre outros fomentos, principalmente de caráter moral-religioso:

[...] na medida em que se ampliaram os impactos desta formação na sociedade brasileira, também se ampliaram as reações a este movimento, que passaram na mera indisposição de um ou outro professor quanto ao conteúdo trabalhado a efusivas manifestações de parlamentares em plenário e mesmo à elaboração de diversos projetos de lei coibindo e até buscando punição de caráter penal contra quem, na escola, se vinculasse a tais temas (DESLANDES, 2015, p. 15).

Percebe-se que há, além das políticas educacionais, uma relação de ambiguidade dos(as) docentes responsáveis pela educação em direitos humanos no que diz respeito à discussão de questões relacionadas à gênero e sexualidades e que reflete os conhecimentos e posicionamentos da sociedade brasileira hegemônica para com as temáticas. Aqui, referencia-se para a necessidade de investigação do trabalho desenvolvido na Educação Superior para com esses(as) profissionais em formação, assim como da formação continuada daqueles(as) já em atuação, pela conjuntura política e social que clama por maior atenção.

Em 2015, na cidade de São Paulo, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) promoveu o seminário *A educação em sexualidade e relações de gênero nos currículos de formação inicial docente*, em que apresentou resultados preliminares da pesquisa que realizou no Brasil sobre o tema em 300 universidades públicas e privadas de todo o país, dentre as 2.276 instituições de Ensino Superior que oferecem cursos na área de formação docente (UNESCO, 2015).

Nos resultados preliminares da pesquisa, em que a graduação de Pedagogia respondeu por 66% do total de cursos dentre as outras licenciaturas, foi demonstrado que 58,27% das faculdades brasileiras, entre cursos de universidade públicas e privadas, incluem os temas gênero e sexualidades no currículo básico da formação de professores(as), enquanto 11,15% incluem apenas gênero e 5% trabalham apenas sexualidade (UNESCO, 2015).

Logo na apresentação, foi exposto que o debate sobre as referidas discussões ainda é limitado nas universidades por *questões morais de ordem religiosa* dos(as)

graduando(as) e na desinformação a respeito da legislação que defere e prevê sua presença nos demais níveis de formação. Ainda assim, constata-se a inserção prevalente dos temas na educação universitária de licenciaturas, porém que se submetem ao mesmo processo de adversidade que as políticas públicas têm se submetido por questões de natureza moral.

### **Desenvolvimento moral de professores(as) em flertes com a conjuntura política: a influência da religiosidade e demais fatores culturais na formação moral**

Do ponto de vista mais específico, a esta manifestação, contrária à inserção desses temas na educação do país, preconiza-se para a formação moral da população brasileira. Moraes et al. (2014) apontam que na cultura brasileira se permeiam polêmicas e resistências à assuntos que oscilam em compreensão sobre fortes referências religiosas, o que sugere a influência que a religião tem na formação moral no Brasil. A liberdade sobre o próprio corpo, a igualdade de direitos e a vivência da própria sexualidade são aspectos que variam em compreensões conforme o contexto histórico, social e cultural “[...] sendo que cada grupo social constrói uma determinada definição”, ou seja, compreensões que “[...] dependerão das crenças compartilhadas nos diferentes grupos, sendo então produzidas práticas, sentimentos e interpretações.” (MORAIS et al., 2014, p. 85).

Na sociedade ocidental contemporânea, sobretudo na realidade nacional, as significações a respeito das duas temáticas, bem como dos próprios direitos humanos a que estão inseridas, podem ser fortemente influenciadas por posições religiosas, especialmente provenientes da tradição histórica judaico-cristã. Geralmente, os grupos religiosos condenam as atividades e reivindicações promovidas pelo Movimento Feminista e pelo Movimento LGBT, assim como suas teorizações acadêmicas, baseados em crenças que afirmam sua *ilegitimidade perante os textos bíblicos*, assim, *perante os ensinamentos de Deus*. O referido discurso, essencialmente cristão, classifica gênero e sexualidades como temas *moralmente indesejáveis*.

O Brasil, que se afirma juridicamente como um país laico, dedica-se à proteção do direito à liberdade religiosa, princípio reconhecido, inclusive, como direito humano. O princípio de sacralidade da submissão da mulher e da anormalidade dos sujeitos homossexuais e transgêneros em geral, garante valor moral à situação histórica em que esses indivíduos se encontravam antes de sua mobilização e organização em grupos e



movimentos políticos, e tal valor moral é a base dos mecanismos sociais para assegurarem e garantirem esse antigo cenário calcado em desigualdades.

Dados os contrapontos à proposta de educação em direitos humanos, é possível analisar como a ideologia cultural dominante pode exercer influência nos julgamentos, por conseguinte, desenvolvimento moral dos(as) professores(as), sobretudo daqueles(as) ainda em formação e com afiliação religiosa.

Como indicam inúmeras(os) autoras(es) (BIAGGIO, 2006; SHIMIZU, 2004; BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010), desde o final da década de 1970, a área da psicologia da moralidade vem sendo abordada com crescente frequência nas pesquisas acadêmicas no que se refere ao interesse na educação moral, indicativo provocado, principalmente, a partir das teorizações feitas pelo professor e pesquisador estadunidense Lawrence Kohlberg. Para Kohlberg (1970), o desenvolvimento moral possui um componente básico na estrutura cognitiva que se baseia na capacidade de se realizar julgamentos morais orientados pela justificação de diferentes pontos de vista. Para o autor, o desenvolvimento do juízo moral se apresenta em seis estágios, hierárquicos e progressivos, ausente de retrocessos: “[...] de modo que o tipo de raciocínio de um estágio superior inclui o do inferior. Dessa forma, o desenvolvimento do raciocínio moral se produz em um movimento ascendente, percorrendo três níveis e seis estágios.” (SHIMIZU, 2004, p. 5).

De acordo com Kohlberg (1992), o primeiro nível moral, denominado *pré-convencional*, corresponde aos Estágios 1 e 2 do desenvolvimento moral, com início na infância, a partir da transmissão das regras e normas da sociedade à criança, dentro da cultura na qual está inserida. Nesse nível, a criança percebe a existência dessas regras, porém é incapaz de compreendê-las como formas de manter as normas sociais convencionais, assim, o valor moral se encontra em fatores externos, no poder e influência dos(as) que introduzem a regra, mediante o uso de punições e recompensas. O segundo nível moral é o *convencional*, referente aos Estágios 3 e 4, com prevalência numa expressiva parcela de adolescentes e adultos atualmente. Este nível expressa conformidade com e manutenção das normas e regras por meio do reconhecimento da ordem social vigente, com o intuito de preservar e manter a fidelidade ao discurso trazido pelo sujeito, grupo ou instituição à que se vincula ou pertence. O terceiro e último nível moral, o *pós-convencional*, alcançado somente por uma quantidade mínima de adultos, concerne aos Estágios 5 e 6. Nesse nível, a lei, o discurso vigente, são considerados legítimos somente no momento em que alcançam seu dever na garantia do

cumprimento dos direitos de todas e todos. Logo, os julgamentos morais rompem com o contexto sócio-legal, baseando-se na consciência de direitos constituídos nos princípios éticos universais, justamente, os princípios provenientes dos direitos humanos e da educação em direitos humanos.

Kohlberg (1992) considera a existência de valores morais universalizáveis que se inserem no comportamento humano ao final de uma sequência invariável de estágios, neste sentido, a proposta de se educar moralmente surge em razão da necessidade de se estabelecer critérios éticos de convivência em sociedade. Profissionais de educação, principalmente professores(as), terão de julgar e intervir em diferentes situações envolvendo questões relacionadas à gênero, sexualidades e outras temáticas pertinentes à educação em direitos humanos, com as quais se depararão ao longo de sua atuação docente.

Docentes competentes moralmente terão como fundamento os princípios éticos universais, coerentes com a responsabilidade de sua profissão, enquanto aqueles(as) moralmente tardios, ficarão restritos às concepções unilaterais, individualistas, “grupocêntricas”, baseando-se em suas próprias ideologias e interesses, indiferentes se sejam normatizadoras ou não.

Da mesma forma, pessoas competentes moralmente serão incapazes de sobrepor suas próprias ideologias em situações que intervirão na individualidade do outro e estarão abertos e receptivos à saberes díspares aos que fomentam, capazes de interpretar, considerar e coordenar diferentes perspectivas. Destarte, pesquisas recentes (LEPRE et al., 2014) demonstram que os cursos de ensino superior não têm possibilitado essa formação, não contemplam o desenvolvimento do juízo e da competência moral para a formação ética de seu alunado, por isso a urgência de intervenções educativas nesse sentido.

Além disso, os resultados do estudo de Lepre et al (2014) indicam que alunos(as) em Pedagogia sem afiliação religiosa apresentam níveis de juízo moral superiores aos daqueles(as) vinculados(as) às instituições religiosas. De acordo com Duriez e Soenens (2006), diversos pesquisadores têm procurado relacionar religiosidade e moralidade, de modo à argumentar que não são aspectos independentes, chegando-se à resultados que apontam que pessoas com afiliação religiosa demonstram preferências pelo nível convencional de juízo moral, e uma diminuição na preferência pelo nível pós-convencional. Sugere-se ainda que pessoas religiosas podem apresentar raciocínios morais limitados, por não apresentar juízos por princípios. No entanto, autores

(ERNSBERGER; MANASTER, 1981 apud DURIEZ; SOENENS, 2006) questionam que o raciocínio moral de pessoas religiosas depende de seu grau de compromisso religioso e do estágio moral que é normativo em sua comunidade religiosa, ou seja, em uma comunidade em que os ensinamentos incluem raciocínios por princípios, as pessoas altamente religiosas tendem a apresentar uma preferência por esse tipo de raciocínio. Ao passo que naquelas comunidades em que não há a inclusão desse tipo de ensinamento, essa preferência diminuirá. Assim, a superioridade teológica de argumentos morais convencionais pode suplantar a superioridade lógica dos argumentos pós-convencionais. Os autores demonstram ainda, a partir de dados coletados com uma amostra de aproximadamente mil adolescentes, universitários e adultos, que mais do que a inclusão e a exclusão da transcendência, ou mesmo a afiliação religiosa, o que se relaciona com a competência moral, definida como a capacidade de julgar por princípios e agir de acordo com eles, é a forma com que os indivíduos processam os conteúdos religiosos, em que aqueles(as) que os fazem de modo literal e dogmático apresentam níveis de competência moral inferiores àqueles que empregam mecanismos simbólicos de interpretação.

Desse modo, o que determina e fomenta as mobilizações daqueles que protagonizam o movimento reacionário – assim como a criação da “ideologia de gênero” – nas políticas públicas, respectivamente, grupos religiosos e políticos de alguma forma vinculados nesses grupos, são fixações com os níveis pré-convencional e convencional, como apontado pelos autores (DURIEZ; SOENENS, 2006) que pessoas que apresentam transcendência, e principalmente afiliação religiosa, dispõem de maior preferência por tais níveis de juízo moral, enquanto a possibilidade de se vincularem ao nível pós-convencional diminui.

Porém, conforme relembram autores (ERNSBERGER; MANASTER, 1981 apud DURIEZ; SOENENS, 2006), por mais que se encontre predominantemente esse relacionamento com o contexto sócio-legal por parte de religiosos, isso não se deve meramente pelo fato de disporem de transcendência ou de afiliação religiosa e sim de como processam e compreendem os enunciados de suas crenças e doutrinas, os quais vê-se níveis de competência moral inferiores daqueles que os fazem de forma literal e dogmática à contraponto daqueles que empregam mecanismos simbólicos de interpretação e se sobressaem com um nível de competência moral superior. Ou seja, isso se deve aos raciocínios e julgamentos desses últimos partirem de princípios universalizáveis demonstrando-se preocupados, direta e indiretamente, com a possível

normatização que sua transcendência/religiosidade pode apresentar para com as pessoas que não compartilham da mesma crença/doutrina e com a liberdade que essas pessoas detêm, principalmente inseridos em uma *sociedade democrática e de direito*.

Nesse sentido, no contexto de tal movimento reacionário protagonizado, em sua maioria, por políticos (e) religiosos, e vice-versa, salienta-se que esses sujeitos agem a partir de níveis de competência moral inferiores, pois suas mobilizações e ações determinam que os demais integrantes do meio social devem seguir (tendo suas vidas atingidas por) seus princípios religiosos, interferindo na particularidade do outro e na natureza democrática do país, impondo sua religiosidade em detrimento do princípio de laicidade constitucional, enquanto que se tivessem raciocínios morais superiores teriam capacidade de compreender a importância das políticas públicas, inclusive educacionais, contemplarem o ideal de uma educação comprometida com o respeito às diferenças e com a igualdade de direitos, dadas, sobretudo, as iniquidades históricas vivenciadas pelas pessoas que se beneficiam dessa formação e legitimidade da causa.

Assim, da mesma forma que no cenário político, professores(as) poderão colocar seus princípios pessoais e ideologias – sejam de origem religiosa ou de outra natureza – acima da responsabilidade de sua profissão como educadores(as) conforme prevista nos documentos oficiais da educação em direitos humanos e da literatura pertinente e, assim, coíbem, censuram ou impedem, de alguma forma, a efetivação da educação em direitos, especialmente em um de seus aspectos primordiais que é a educação em valores, no ensino e discussão de temáticas e conteúdos que se inserem no currículo a ser trabalhado nessa perspectiva de educação por agirem em fidedignidade dogmática e literal à tais princípios e ideologias que se demonstram contrários a esses temas

Ainda com relação ao curso de Pedagogia, dentre as demais licenciaturas que se submetem a essa problemática aqui analisada, sobre professores(as) em exercício, Castro (2016, p. 208, grifos nossos) traz o seguinte relato de uma das entrevistadas de sua pesquisa de doutorado sobre o posicionamento de algumas professoras perante expressão da identidade de gênero de um dos alunos das turmas da escola que ambientou a referente pesquisa:

Estava em uma escola de educação infantil e indo para a sala dos professores me deparei com a seguinte cena: um grupo de professoras fazendo comentários depreciativos em relação a um aluno que elas diziam ser ‘viadinho’. As ‘docentes’ [...] falavam, entre gargalhadas, que **o menino ficava igual a uma bichinha na fila de entrada e que quando crescesse não escaparia de ser gay**. Fiquei até com vergonha de ouvir as palavras delas em relação ao aluno.

Ressalta-se o fato de que, com o ensino e discussões a respeito de gênero e sexualidades, as entrevistadas, estagiárias estudantes de Pedagogia, tiveram a oportunidade de problematizar esses enunciados, contudo, com a ausência do pesquisador na escola e da presença das temáticas em sua formação, as questões de gênero poderiam ser prejudicadas ou, até mesmo, tornarem-se inexistentes, pois seria papel do(a) professor(a) sua discussão e problematização. Assim, se a professora nutre tais conhecimentos e posicionamentos para com seus alunos(as), não haverá como esta trabalhar a educação em direitos humanos de modo efetivo, muito menos a educação em gênero e sexualidades.

Ainda assim, há de se ressaltar que uma professora moralmente competente, mesmo que dispusesse de tais referenciais, não se manifestaria dessa maneira em relação ao seu aluno, pois colocaria princípios universalizáveis acima de suas ideologias, sejam elas de origem religiosa ou de outra natureza, em consonância com a responsabilidade de sua profissão e como cidadã inserida numa sociedade democrática de direito, pautada no reconhecimento da dignidade e garantia de direitos de todas e todos.

### **Considerações finais**

A necessidade de uma educação em direitos humanos já havia sido constatada em épocas anteriores na história, a partir da preocupação com o ideal emancipatório de educação, porém somente na metade do século XX ela seria, de fato, atendida em meio a assimilação da ideia de direitos humanos no cenário pós-guerra. Assim, devido ao Brasil ser signatário dos documentos e tratados de direitos humanos, logo a educação em direitos humanos, conforme desenvolvida pelos órgãos oficiais nos pressupostos da educação para a paz, pôde integrar o sistema educacional brasileiro, ainda que sob gradativa inserção dadas as particularidades enfrentadas pelo país na época.

Porém, ainda que, hoje, a educação em direitos humanos esteja prevista legalmente e em atividade nas instituições de ensino, muitos de seus aspectos gerais e específicos encontram-se em crise, como ocorre com a educação em valores. Isso se dá ao fato da educação em direitos humanos fomentar temas e conteúdos a serem desenvolvidos que oscilam em compreensão pela sociedade brasileira os quais, muitos deles, podem se tornar ameaçados na sua efetivação e até mesmo inexistentes. Não há

como um professor ou professora oferecer e propiciar momentos de reflexão em sala, voltados para os valores que constituem os direitos humanos, quando esse(a) se demonstra contrário aos pressupostos trazidos por essa educação deferida no país quando direcionados para temas que não concorda.

Vê-se, então, que a inibição da educação em direitos humanos se trata de uma problemática de natureza moral, posta em maior evidência na conjuntura política e educacional dos últimos anos que vem excluindo temas relacionados à diversidade sexual e de gênero por mobilizações de determinados grupos religiosos aliados à políticos diletantistas, o que reflete a falta de disposição dos profissionais, e vice-versa, que justamente deveriam exercer essa educação na escola envolvendo gênero, sexualidades e demais temas da diversidade humana.

E tal proceder por parte desses profissionais, assim como daqueles que protagonizam o cenário político, decorre do conflito de suas ideologias e idiosincrasias com a afirmação em dispositivos legais dessa educação comprometida com o respeito às diferenças e com a igualdade de direitos, enquanto que esses sujeitos não concordam/compartilham desse ideal, pois descumprem suas ideologias. É nesse sentido que se constata a expressividade de indivíduos que deixam de utilizar os argumentos pertencentes aos níveis maiores de juízo moral pela maneira como assimilam os conteúdos religiosos que se vinculam.

Outrossim, aponta-se para a importância dos cursos de licenciaturas para formação dos(as) profissionais que estarão nas instituições de ensino para desenvolver e trabalhar com a educação em direitos humanos com seus alunos e alunas, os quais detêm a responsabilidade de capacitação para seu exercício pleno, em particular a importância atribuída a graduação em Pedagogia pela escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, níveis de ensino encarregados ao pedagogo, ser o primeiro agente de socialização coletivo para com a diversidade fora do seio familiar, em que a educação em direitos humanos tem início. Se desde lá essa educação é prejudicada ou desvirtuada, os preceitos previstos por essa educação, definitivamente, não se consolidarão.

Ademais, espera-se que o trabalho de campo em andamento com graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo, etapa constitutiva da pesquisa que esse artigo decorre, traga maiores esclarecimentos quanto a formação e a atitude desse público à presença das questões de gênero e sexualidade na escola, ou seja, se os professores e professoras estão sendo preparados(as) para desenvolver a



educação em direitos humanos (em gênero e em sexualidades) e trabalhar com a diversidade sexual e de gênero e se estão receptivos a essa formação ou por algum motivo de caráter ideológico, sobretudo religioso, mostram-se moralmente parciais e indiferentes à essa educação e público em sua futura atuação docente.

**AGRADECIMENTOS:** Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo apoio financeiro e ao *Center for the Study of Ethical Development* atualmente na *University of Alabama*, EUA, pelo atendimento e colaboração para prossecução dos procedimentos metodológicos constitutivos da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A.; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estud. psicol.**, Natal, v. 15, n. 1, p. 25-32, jan./abr., 2010.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: os fatos e os mitos**. 3. ed. São Paulo: Difel, 1975. v. 1.

BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata?. In R. L. BARBOSA (Org.). **Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas**. S. e Perspectivas Paulo: UNESP. 2003, p. 309-318.

BIAGGIO, A. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRABO, T. S. A. M. Movimentos sociais e educação: feminismo e equidade de gênero. In: DAL RI, N. M.; BRABO, T. S. A. M. (Org.). **Políticas educacionais, gestão democrática e movimentos sociais**. Marília: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2015. p. 109-128.

BRASIL. Ministério da educação, conselho nacional de educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. **Estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos**. CNE/CP: Diário Oficial da União, Brasília, 2012.

BRASIL. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Educação, UNESCO, 2007.

BRASIL. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. 2. ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Educação, UNESCO, 2013.

CANDAU, V. M. **Educação em direitos humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

CARVALHO, J. S. **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CASCAIS, A. F. Um nome que seja seu: dos estudos gays e lésbicos à teoria queer. In: SANTOS, A. C. **Indisciplinar a teoria: estudos gays, lésbicos e queer**. Lisboa: Fenda, 2004. p. 21-90

CASTRO, R. P. Educação, relações de gênero e sexualidades: experiências de estudantes de pedagogia. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 203-214, jan./abr. 2016.

DESLANDES, K. **Formação de professores e direitos humanos: construindo escolas promotoras de igualdade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DIÓGENES, E. M. N.; ROCHA, M. C. J.; BRABO, T. S. A. M. Os movimentos feministas brasileiros na luta pelos direitos das mulheres. In: BRABO, T. S. A. M. **Educação, Mulheres, Gênero e Violência**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 305-322.

DURIEZ, B.; SOENENS, B. Religiosity, moral attitudes and moral competence: A critical investigation of the religiosity-morality relation. **International Journal of Behavioral Development**, 30. p. 76-83, January 2006.

ERNSBERGER, D.J.; MANASTER, G.J. Moral development, intrinsic/extrinsic religious orientation and denominational teachings. **Genetic Psychology Monographs**, v. 104, p. 23-41, 1981.

FERREIRA, G. R.; LEÃO, A. M. Estudo dos cursos de formação em educação sexual que utilizam as tecnologias digitais. In: **IV Seminários Enlaçando Sexualidades: Moralidades, Famílias e Fecundidade**. Anais do IV Seminários Enlaçando Sexualidades: Moralidades, Famílias e Fecundidade. Salvador, UNEB, 2015.

FURLANI, J. **"Ideologia de Gênero"?** Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha". Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/jimena.furlani>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

GORISCH, P. **O reconhecimento dos direitos LGBT: de Stonewall à ONU**. Curitiba: Appris, 2014.

KOHLBERG, L. **Moral Development**. New York: Holt, Reinhart and Winston, 1970.

KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao, Espanha: Editorial Desclée de Brouwer, 1992.

LEPRE, R. M. et al. A formação ética do educador: competência e juízo moral de graduandos de pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 23, p. 113-137, 2014.

MORAIS, A. et al. Relações com os dados de nossa pesquisa e a discussão da eutanásia na cultura brasileira: limites e tensões entre o laico e o religioso. In: BATAGLIA, P. U. R; MORAIS, A.; LEPRE, R. M.; CARVALHO, S. M. **A influência do ambiente acadêmico na construção da competência moral em graduandos de pedagogia.**

Relatório de Pesquisa chamada MCTI /CNPq /MEC/CAPES N ° 07/2011. Não-publicado. Relatório de pesquisa enviado para o CNPq. Marília, 2014. p. 84-88.

SHIMIZU, A. M. Defining Issues Test-2: fidedignidade da versão brasileira e ponderações acerca de seu uso em pesquisas sobre moralidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 1, p. 5-14, 2004.

SUÁREZ, M. Enfoques feministas e antropologia. In: AGUIAR, N. **Gênero e Ciências Humanas**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1995. p. 31-48.

SILVA, A. M. M. **A educação em direitos humanos no Brasil**. Conferencia apresentada na III Jornada Escola e Violência sobre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Caxias, 2005.

SILVA, H. P. **Educação em direitos humanos: conceitos, valores e hábitos**. 1995. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

SILVEIRA, E. L. **Édipo (não é) rei: foucault, Butler e o sexo em discurso**. 2016. 120f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

UNESCO. **UNESCO discute sexualidade e gênero na formação de professores**. São Paulo, 2015. Disponível em: <[www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/unesco\\_discusses\\_sexuality\\_and\\_gender\\_in\\_teacher\\_training](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/unesco_discusses_sexuality_and_gender_in_teacher_training)>. Acesso em: 02 jun. 2017.

### Como referenciar este artigo

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; MORAIS, Alessandra de. Educação em direitos humanos e desenvolvimento moral na formação docente: a influência da religiosidade em tempos de “ideologia de gênero”. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n. esp.2, p. 1260-1282, nov. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10173>>. ISSN: 1519-9029.

**Submetido em:** 30/07/2017

**Aprovado em:** 20/08/2017