

**PENSANDO A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A PROMOÇÃO DA  
IGUALDADE DE GÊNERO: APONTAMENTOS E POSSIBILIDADES**

Natália Braga de Oliveira\*

**RESUMO:** Os estudos de gênero compõem um campo fértil para pensar a promoção de uma cultura de direitos humanos no interior da escola básica, através do reconhecimento da alteridade e da diversidade. Nesse sentido, a perspectiva da interseccionalidade contribui para esse reconhecimento na medida em que entende as categorias feminino e masculino de forma plural e não fixa, pois são atravessadas por outras categorias como classe, raça, etnia e orientação sexual. Com base em parte do debate produzido sobre o tema, este artigo busca levantar algumas reflexões sobre as possibilidades, geradas pela articulação entre interseccionalidade e multiculturalismo, no desenvolvimento de práticas para a educação em direitos humanos. Nesta articulação, o equacionamento da igualdade e da diferença, considerado um dilema por algumas das reflexões feministas, mostra-se possível através da construção de parâmetros éticos. Uma ética pautada pela noção de justiça social e que norteie tanto as relações sociais quanto a prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Educação em direitos humanos; Gênero e educação; Interseccionalidade; Multiculturalismo.

**ABSTRACT:** Gender studies make up a fertile field for thinking about promoting a culture of human rights within the basic school through the recognition of otherness and diversity. In this sense, the perspective of intersectionality contributes to this recognition insofar as it understands the female and male categories in a plural and non-fixed manner, as they are crossed by other categories such as class, race, ethnicity and sexual orientation. Based on part of the debate produced on the theme, this article seeks to raise some reflections on the possibilities, generated by the articulation between intersectionality and multiculturalism, in the development of practices for human rights education. In this articulation, the equation of equality and difference, considered a dilemma by some of the feminist reflections, it's possible through the construction of ethical parameters. An ethic ruled by the notion of social justice and that guides both social relations and pedagogical practice.

**Keywords:** Human rights education; Gender and education; Intersectionality; Multiculturalism.

\* Mestre em Sociologia e Antropologia - PPGSA/UFRJ. Professora do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II.

*A Dignidade exige que sejamos nós mesmos.  
Mas a Dignidade não é somente que sejamos nós mesmos.  
Para que haja Dignidade é necessário o outro.  
E o outro só é outro na relação conosco.  
A Dignidade é então um olhar.  
Subcomandante Marcos<sup>1</sup>*

Educar sob uma perspectiva de igualdade de gênero e direitos humanos nunca foi uma tarefa fácil. Se pensarmos que no Brasil a promoção da igualdade de gênero só figura dentre os objetivos educacionais a partir da década de 1990 e, desde então, vêm enfrentando inúmeros obstáculos e oposições (DESLANDES, 2005) – que vão desde a formação de professoras e professores às disputas de sentido da Educação Básica – perceberemos o quanto ainda temos que avançar nesse campo. De forma semelhante, a educação em direitos humanos não se encontra em uma posição privilegiada, o tema ainda encontra inúmeras resistências em nosso país. Se por um lado, é possível identificar uma cultura de não reconhecimento dos indivíduos como portadores de direitos, o que contribui para a perpetuação de sua violação, inclusive em períodos democráticos. Por outro, os marcos legais e as políticas públicas visando o reconhecimento, a promoção e a garantia dos direitos fundamentais, especialmente na área da educação, são bem recentes no país, entrando na agenda do Estado apenas na última década do século XX (SILVA; TAVARES, 2012).

No entanto, mesmo frente a tantos obstáculos, este artigo parte do pressuposto de que a educação em uma perspectiva dos direitos humanos se constitui como espinha dorsal da Educação Básica, especialmente no Ensino Médio. Perspectiva garantida, dentre os objetivos do Ensino Médio, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL; 2004), onde em seu art.35, lê-se: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Tais objetivos, como expressos na LDB, se coadunam com a educação em direitos humanos na medida em que esta pressupõe: (I) a investigação dos processos que conduzem à barbárie através da autorreflexão crítica; (II) a formação de um pensamento autônomo, capaz

---

<sup>1</sup> MARCOS (Subcomandante). **La Marcha del color de la tierra**. (comunicados, cartas y mensajes del Ejército Zapatista de la Liberación Nacional del 2000 al 2 de abril del 2001). México: Rizoma, 2001.

de avaliar criticamente relações autoritárias; e, (III) a análise das formas de intolerância, buscando promover a solidariedade e a empatia (ADORNO, 2003). Visto que a educação objetiva, para além do objetivo de preparação técnica para o mundo do trabalho, formar cidadãos em uma perspectiva ética e humanista, “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita” (ADORNO, *op. cit.*, p.119).

Entendendo “Auschwitz” como sinônimo de barbárie ou desumanização, a efetivação de uma cultura pautada pelos valores dos direitos humanos se torna um impeditivo à barbárie. Pois, a perspectiva dos direitos humanos busca garantir a homens e mulheres, brancos e negros, orientais e ocidentais o reconhecimento de sua dignidade, garantindo o *status* a todas e todos de portadores de direitos fundamentais. Nesse sentido, há que se conceber os direitos humanos como históricos, frutos dos debates e demandas de cada época e, por isso, passíveis à ampliação (BENEVIDES, 2004). Em cada época, novas questões acerca do reconhecimento de direitos se apresentam e devem ser incorporadas ao debate. As questões relacionadas à identidade de gênero, por exemplo, devem estar presentes nas reflexões atuais acerca da promoção e efetivação dos direitos, no sentido de promover a igualdade e o respeito à diversidade a partir da observação das mudanças sociais e do diálogo com os grupos que demandam por novos direitos.

Assim, o objetivo central deste texto é refletir sobre a contribuição da educação em direitos humanos na promoção da igualdade de gênero e, por consequência, na construção de uma sociedade mais equânime. Uma sociedade que seja capaz de conviver harmoniosamente com a alteridade, o que implica no “reconhecimento do outro como alguém que pode ser diferente e que também é portador de direitos” (TORRES, 2013, p.52). Se pensarmos a escola como uma instituição fundamental na produção de subjetividades e práticas, devemos analisar sua relevância na manutenção ou na ruptura das relações de poder assimétricas presentes em nossa sociedade. Deste modo, através do debate sobre as possibilidades de articulação entre as ideias de igualdade e diferença proposto tanto pelos estudos de gênero e quanto pela abordagem intercultural, busco apresentar reflexões iniciais que possam contribuir para o entendimento a respeito das hierarquias sociais, responsáveis pela produção e reprodução das desigualdades e violências no interior da escola. Por ser um tema tão complexo, este artigo não busca “fechar” a questão, mas, pelo contrário, abrir possibilidades para a articulação de

diferentes perspectivas e conceitos no enfrentamento das questões relacionadas às desigualdades de gênero na Educação Básica. Como se fosse apenas a ponta de um fio preso em um emaranhado de muitos fios, os quais, com o tempo, pretendo tentar desembaraçar.

### **O papel da escola na formação das subjetividades**

Tornar-se humano exige um processo de inserção na sociedade, caracterizado nas Ciências Humanas como socialização. O aprendizado cultural das normas, valores e padrões de comportamento, é requisito fundamental para a integração dos seres humanos à sociedade e para a sua realização enquanto humano. O ser humano, por ser um animal “inacabado”, necessita do aprendizado cultural para poder “funcionar”. Isso significa que a cultura é um ingrediente essencial na formação dos seres humanos, não havendo uma natureza humana independente da cultura. Pois, “sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens” (GEERTZ, 1978, p. 61). A educação formal também está compreendida nesse processo de socialização e, por isso, se apresenta como um direito humano básico, pois pressupõe o direito à humanização (ANDRADE, 2008).

Desde o século XVI, modelos educacionais são elaborados em torno da preocupação com a socialização das novas gerações, a educação institucional desse período, por exemplo, elaborou uma pedagogia que contribuiu para a formação do indivíduo burguês; no século XVIII há uma reorganização da sociedade e, conseqüentemente da escola, o que permitiu o surgimento de um poder com o objetivo de construir uma sociedade disciplinada e produtiva (VARELA, 2002). No século XXI, a escola básica se encontra no centro da disputa de narrativas, dentre elas a perspectiva neoliberal, responsável por uma argumentação que mantém e justifica o quadro de desigualdade e injustiça atual (COSTA, 2002). Observamos assim, que a escola não é um espaço apartado da sociedade, seus objetivos e práticas reproduzem e produzem a realidade social. As assimetrias de poder, bem como as diferentes formas de normatização e produção de subjetividades observadas nos diferentes campos sociais, encontram “moradia” no espaço escolar, engendrando práticas e incidindo sobre a formação das subjetividades, sobre as formas como nos percebemos e nos relacionamos com o mundo. A maneira pela qual a escola age sobre os indivíduos está relacionada ao projeto de

sociedade que se tem ou deseja construir, pois não há uma educação “neutra”, toda ação educativa possui uma intencionalidade (FREIRE, 1996). A escola enquanto instituição social obedece a parâmetros legais ou sociais na condução de suas práticas e em sua dinâmica organizacional; conseqüentemente, é corresponsável pela manutenção ou promoção de valores e comportamentos capazes de influir na forma como se estabelecem as relações sociais, influenciando nas formas como o poder se exerce.

A perspectiva pós-estruturalista de Michel Foucault, ao analisar o papel da escola na produção de corpos dóceis para a sociedade industrial, contribui para o entendimento do modo como as instituições de ensino atuam na formação das subjetividades. O filósofo francês analisa de que forma instituições disciplinares, como a escola, por meio de práticas – inclusive discursivas – molda corpos e subjetividades, garantindo a continuidade do exercício de poder existente em outras esferas (FOUCAULT, 2005). A instituição de “verdades”, ocorrida no interior de sistemas de poder, tem efeitos na constituição dos indivíduos, em suas ações, pensamentos e desejos. As “verdades” circulam e são reproduzidas pelos aparelhos de educação, colaborando para a instituição de uma “economia política da verdade” e sendo *locus* dos efeitos do poder (FOUCAULT, 2003). A pedagogia, assim, é percebida como uma tecnologia de poder, produtora de formas de regulamentação moral e política, que oferece aos sujeitos visões de si e dos outros, visões inseridas em contextos de relações de poder (GIROUX, 1999).

As relações de saber-poder presentes na educação produzem subjetividades, informando às e aos estudantes padrões de gênero e sexualidade responsáveis por normatizar as identidades e os corpos ao indicar as “marcas” que os indivíduos devem portar – ou não – para que sejam reconhecidos como uma existência que importa (POCAHY, 2011). A escola vem, historicamente, exercendo uma ação distintiva, informando o “lugar” de cada um através de seus dispositivos e práticas, e dessa forma, “fabrica” diferenças, perpetuando hierarquias (LOURO, 2014). As relações existentes no interior da escola são permeadas pelo poder e se mostram eficazes em determinar as posições dos sujeitos como centrais ou marginalizadas, garantindo a manutenção de formas de poder hegemônicas.

Em contrapartida, é também Michel Foucault quem nos aponta, a partir do caráter relacional do poder, possibilidades de romper com determinadas práticas de produção de verdade – instituídas sob o controle de aparelhos políticos e econômicos, como os meios de

comunicação – a fim de estabelecer novos regimes de verdade. A ideia de poder como algo que se exerce, nos leva à compreensão de que o mesmo não se encontra fixado em um determinado ponto da estrutura social, mas que permeia as relações que se estabelecem nessa estrutura. Nessas relações observamos também a resistência, pois onde há poder há resistência, e a resistência ao poder hegemônico se encontra no interior da própria dinâmica das relações sociais (MACHADO, 2003). Considerando o exercício do poder como capaz de produzir um “regime” de verdade, a ruptura torna-se possível pela alteração desses regimes de produção da verdade, desvinculando “o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas e culturais) no interior das quais ela funciona no momento” (FOUCAULT, *op. cit.*, p.14). Se as práticas pedagógicas podem contribuir para a perpetuação de desigualdades, podem também ser responsáveis por promover relações sociais mais equânimes.

A perspectiva de uma educação em Direitos Humanos tem como objetivo rever o papel da escola nas relações de poder, incidindo sobre as mesmas através de uma educação empenhada no reconhecimento da alteridade e que busque subverter dinâmicas sociais excludentes. Nessa tarefa, torna-se fundamental a análise dos modos como o processo de educação formal ocorre, reconhecendo os diferentes meios e formas de exercício de poder, a fim de orientar nossas práticas em um sentido que se mostrem profícuas para os ideais democráticos. Identificar e analisar as relações de poder na escola básica significa desvelar os sentidos e rumos que a educação tem assumido, tornando-os evidentes, o que nos permite (re)direcionar a ação educativa; pois, uma vez que as intenções da prática pedagógica não estejam suficientemente claras, podemos correr o risco de “educar em intenções alheias ou cumprir objetivos contrários aos que realmente gostaríamos. [...] Não há educação neutra, mas há educação equivocada” (ANDRADE, *op. cit.*, p.61).

### **A igualdade de gênero como um direito humano**

O termo gênero, cunhado a partir da década de 1970 e popularizado no Brasil em meados dos anos de 1980, é foco de inúmeros debates e disputas, tanto no meio acadêmico quanto no meio político (DESLANDES, *op. cit.*). Em termos gerais, gênero revela a ideia de que as noções de masculino e feminino são construções históricas e sociais, ou seja, não são noções fixas, pois variam no tempo e no espaço (MEYER, 2013). Essas noções oferecem

significados simbólicos às diferenças biológicas percebidas entre homens e mulheres, criando expectativas e padrões que passam a nortear pensamento e ação dos diferentes sexos (SCOTT, 1995). Tais expectativas produzem e são alimentadas por estereótipos inseridos nos mais diferentes contextos sociais, influenciando, assim, na formação dos indivíduos e nas relações que estabelecem entre si. São responsáveis, nesse sentido, por reafirmar hierarquias e assimetrias sociais.

Assim, ao inserirmos os estudos de gênero na escola buscamos problematizar as construções sociais acerca do feminino e do masculino, partindo da ruptura da naturalização do comportamento dos indivíduos. Os processos educacionais englobam um complexo de forças onde os sujeitos aprendem a se reconhecer como mulheres e homens, os quais incluem formas sutis de socialização que acabam por naturalizar as construções sociais de gênero (MEYER, *op. cit.*). Tais construções sociais, naturalizadas no ambiente escolar, legitimam apenas uma forma de feminino, masculino e de sexualidade – a heterossexualidade – fazendo com que outros modos de vivenciar a identidade de gênero e a sexualidade sejam percebidos como desviantes e excêntricos (LOURO, 2013). Analisar as formas como aprendemos os padrões de comportamento relativos aos gêneros, responsáveis por informar o que é adequado/inadequado, permitido/proibido a homens e mulheres, é compreender que esses aspectos que constituem nossa identidade não são inatos e, portanto, não são universais, inequívocos ou homogêneos.

Os estudos de gênero, ao rejeitarem a ideia de que essas características são naturais, permanentes, unívocas e opostas, estabelecem uma crítica à ideia de binaridade presente nas categorias masculino e feminino. Problematizar as narrativas que constroem tais categorias como universos completamente opostos, expõe a forma como são diferenciadamente valorizadas/hierarquizadas, expondo, assim, uma das raízes da violência de gênero nas sociedades ocidentais. De maneira geral, na construção da masculinidade, a negação/repulsa daquilo que é percebido como feminino – visto como o fraco ou indesejável – tem como um de seus desdobramentos o sexismo e a homofobia (LOURO, 2014; CARVALHO; 2013). Meninos são educados de forma a construir sua masculinidade em oposição a hábitos e valores identificados como pertencentes ao universo feminino. Tal incentivo/reforço à repulsa daquilo visto como “coisa de mulher” constitui um dos fundamentos de comportamentos misóginos e homofóbicos. Investigar de forma crítica tais correlações é crucial no combate à

violência de gênero e caminho para uma vida social pautada pelo respeito às diferenças e à dignidade humana.

A educação em igualdade de gênero encontra-se, dessa forma, vinculada às noções básicas dos direitos humanos, como o respeito e a proteção da dignidade da pessoa, reivindicando o entendimento de todo ser humano – independentemente de sua condição de raça, classe, gênero, orientação sexual, entre outras – como portador de direitos (SILVA; TAVARES, *Op. Cit.*). Educar em direitos humanos significa educar para o diálogo, para o reconhecimento do *status* de pessoa do “outro” igualmente portador de direitos e para o entendimento do direito à alteridade. Para isso, este “outro” deve ser identificado. Ao falarmos em direitos humanos devemos nos perguntar quem são os sujeitos de direitos. Conseqüentemente, as categorias que compõem as identidades dos sujeitos de direitos devem ser levadas em consideração em qualquer empreendimento que se pretenda eficaz em educação em direitos humanos, o que torna o gênero uma categoria fundamental (AUAD, 2003).

### **Interculturalidade e interseccionalidade: refletindo sobre a articulação entre igualdade e diferença na educação em gênero e direitos humanos**

Pensar a educação de forma intercultural significa que os pressupostos das diferentes culturas devem ser respeitados em suas especificidades, dando visibilidade às identidades marginalizadas e/ou excluídas do processo educacional formal. A escola tem sido “porta-voz” da cultura hegemônica, silenciando ou estereotipando grupos sociais minoritários e marginalizados, como mulheres, minorias étnicas e homossexuais; uma pedagogia crítica e libertadora precisa incluir essas vozes silenciadas a fim de garantir uma educação democrática e solidária, envolvendo as e os estudantes em um processo de transformação social (SANTOMÉ, 2005). A demanda por uma sociedade inclusiva e dialógica passa pela transformação do espaço escolar, exigindo de educadoras e educadores comprometidos com essa demanda a construção de uma escola que objetive a conscientização das e dos estudantes, através do “desenvolvimento de valores que possibilita o reconhecimento do outro que é diferente, sim, mas igual em direitos” (SILVA; TAVARES, *Op. Cit.*, p. 39)



No entanto, o reconhecimento da diversidade cultural pode entrar em conflito com a demanda feminista pela igualdade da mulher, bem como o combate à homofobia e outras formas de discriminação e preconceito. Susan Okin (2013) argumenta que a perspectiva multicultural da defesa dos direitos de grupos põe em risco a demanda das mulheres por igualdade no contexto de democracias liberais, na medida em que tende a tratar os grupos étnicos e culturais como homogêneos, não reconhecendo diferenças e desigualdades no interior desses grupos e, por isso, não observam as opressões que ocorrem especialmente na esfera privada. A autora enumera uma série de casos onde a identidade e a tradição cultural serviram como atenuantes jurídicos em crimes contra mulheres ocorridos em países ocidentais, argumentando inclusive que uma boa parte das demandas de imigrantes pelo reconhecimento e proteção de sua identidade cultural está relacionada a costumes que tendem a manter a desigualdade de gênero no interior desses grupos, como a poligamia e a clitorectomia. Dessa forma, a perspectiva multicultural liberal pode apresentar mais um entrave para os direitos das mulheres do que uma solução, pois tende a proteger práticas de opressão da mulher em nome de direitos coletivos culturais.

A solução para esse dilema talvez esteja na noção de “multiculturalismo crítico e de resistência” apresentado por Peter McLaren (*apud* CANDAU, 2008), o qual se opõe a outras formas de perspectiva multicultural, mas especialmente ao que o autor denomina de “multiculturalismo liberal de esquerda”, onde ênfase está na diferença cultural e não na igualdade. Questão central da argumentação de Susan Okin, pois, nessa perspectiva, corre-se o risco de essencializar as diferenças, não observando as relações de poder de onde emanam, focando apenas na pluralidade cultural e ocultando as relações estabelecidas com a cultura dominante. A proposta de McLaren entende que o multiculturalismo tem que partir de uma agenda política de transformação, observando as relações sociais como conflitivas e marcadas por significados, símbolos e relações de poder que passam por recortes de raça, classe e gênero. Assim, o entendimento da diversidade deve estar inserido em uma política crítica que demanda por justiça social. O que corrobora com as questões levantadas por Okin, que destaca a importância de que as políticas públicas que atendem as demandas de grupos minoritários estejam atentas às assimetrias de poder e formas de opressão existentes no interior desses grupos.

Sendo assim, a perspectiva intercultural aqui defendida, parte do pressuposto de que na ampliação, reconhecimento e efetivação de direitos, base de uma sociedade democrática, a articulação entre igualdade e diferença faz-se necessária, no sentido onde a igualdade não seja um pressuposto para a padronização – e silenciamento – e a diferença não sirva como justificativa para a desigualdade. Por um lado, se nega a radicalização da diferença e, por outro, a assimilação hegemônica; observando as relações de poder e as formas como a diferença se traduz em desigualdade (CANDAUI, 2013). Assim, a busca pela igualdade não excluiria o reconhecimento das diferenças, ao contrário, o reconhecimento das diferenças torna-se essencial para a garantia de condições equânimes a todas e todos. Uma vez que se deve evitar a ênfase na diferença no sentido de combater a desigualdade intragrupos, a radicalização da diferença também necessita ser refreada no combate à desigualdade entre grupos, evitando sua “guetificação” e conseqüentemente marginalização. Somente uma cultura dialógica, de trocas entre grupos sociais, evitaria a segregação social ainda maior de grupos política e historicamente excluídos (MOREIRA; CÂMARA, 2013).

Similarmente às reflexões e propostas da interculturalidade, a noção de interseccionalidade é capaz de equacionar as tensões que surgem da relação entre igualdade e diferença. Resultante da dinâmica do movimento feminista das décadas de 1960 e 1970, surge como uma crítica ao chamado feminismo universalista ou essencialista, que na prática possuía um forte componente hegemônico cultural branco e classista. Assim, ao rejeitar uma construção homogênea de mulher, a perspectiva interseccional busca apreender a complexidade que compõe as identidades de gênero que se manifesta nas relações de desigualdade, sem hierarquizar os marcadores da diferença, reconhecendo as formas múltiplas em que os sistemas de opressão se apresentam (HIRATA, 2014).

A perspectiva interseccional, assim, compõe uma série de estudos de gênero que partem do entendimento do sujeito como múltiplo e não coerente. O agente social é percebido como um conjunto de posições de sujeito, que não podem ser fixados em um sistema hermético de diferenças; assim, sua identidade é sempre contingente e se fixa transitoriamente nas intersecções das posições sociais que ocupa, articulando múltiplas marcas de diferença (MOUFFE, 2013). Esse entendimento das identidades de gênero possibilita a compreensão da pluralidade existente nas formas de opressão, especialmente da mulher, e no modo como outras características – como raça, classe, etnia, religião e orientação sexual – se articulam na

produção de desigualdades de gênero. Nesse caminho, colabora para a construção de um olhar contra hegemônico para a realidade social, onde a cultura ocidental e os grupos sociais dominantes em termos de raça, classe e sexo deixam de ser a medida para as relações sociais, bem como impede a essencialização das diferentes categorias sociais, impedindo a continuidade do silenciamento daqueles que foram colocados à margem. O feminismo interseccional reafirma a lugar da diferença em um fazer político mais amplo, que nega o essencialismo, mas que é capaz de promover uma crítica social onde se reconhece as múltiplas relações entre os agentes e as estruturas sociais (GIROUX, *op. cit.*).

Os riscos de um relativismo de cunho liberal para a promoção da igualdade de gênero, assim como os prejuízos causados pelo universalismo à valorização da diferença, são de certa forma “neutralizados” se adotarmos um olhar intercultural conectado à interseccionalidade. Ao tratarmos de desigualdades de gênero, temos que observar suas múltiplas formas, inclusive sob a ótica intercultural. A produção da identidade e da diferença deve ser compreendida nas relações de saber-poder, o que requer uma análise complexa (POCAHY, *op. cit.*, p.22). O uso articulado dessas duas perspectivas pode se mostrar como um caminho fértil na compreensão da complexidade existente no exercício do poder.

Associando as noções de interseccionalidade e interculturalidade temos a possibilidade de organizar uma pedagogia crítica onde a ética passa a ser um ponto central na prática pedagógica. A noção ética, nesse contexto, rompe tanto com o relativismo quanto com o essencialismo, pois se fundamenta na noção de justiça, em um senso de responsabilidade com o “outro”; responder a parâmetros éticos de forma crítica significa estar atento as maneiras como a desigualdade se constrói, lutando por relações sociais justas e capazes de ampliar os direitos humanos básicos (GIROUX, *op. cit.*). A expansão do acesso e da defesa dos direitos humanos fundamenta uma noção de democracia ampla, que possibilite o encurtamento das distâncias entre centro e periferia, entre o que está “dentro” e o que está nas “margens”.

Ao reconhecermos a sociedade como um espaço permeado por diferentes formas de relações de poder e conflito, a democracia se constrói como um horizonte, um ideal onde os princípios da liberdade e da igualdade possam ser de fato aplicados; esse ideal – que em função da diversidade e dos conflitos jamais pode ser alcançado – nos serve como uma “gramática de conduta”, um parâmetro ético-político para a ação (MOUFFE, *op. cit.*). Dessa forma, a construção de valores éticos dentro de um viés crítico, pautado pelo reconhecimento

da pluralidade das formas de dominação e opressão, histórica e politicamente contextualizado e centrado na noção de justiça social, se apresenta como o caminho entre o relativismo e o essencialismo. A ética, no contexto de uma pedagogia crítica, equaliza as demandas por reconhecimento e respeito às diferenças e a luta por igualdade, se concentrando “na diferença de uma maneira eticamente desafiadora e politicamente transformadora” (GIROUX, *op. cit.*, p.91).

### **Considerações finais**

Estudar gênero significa, antes de tudo, a promoção da igualdade, o entendimento de que todos os seres humanos são portadores de direitos, independente de seu sexo, gênero ou sexualidade. Isso implica em pensar feminilidades e masculinidades no plural, entendendo que não há apenas uma forma de ser mulher ou homem que atravesse os diferentes tempos e espaços. Além disso, requer a percepção de que tais categorias são atravessadas por outras marcas sociais, como raça, classe e sexualidade, tornando as experiências de ser mulher ou homem ainda mais diversas. Tal diversidade deve encontrar espaço e reconhecimento nas instituições educacionais de todos os níveis de ensino, bem como ser objeto de análise e reflexão, capaz de orientar as práticas de educadoras, educadores e estudantes através de um permanente diálogo. Independentemente das diferenças oriundas de classe, raça, gênero, orientação sexual e religiosidade, a escola deve estar preocupada com a construção de uma agenda ética, capaz de promover a igualdade e a democracia sem aniquilar ou silenciar as diferenças.

O reconhecimento das diferenças tem como objetivo garantir o acesso a direitos – inclusive o direito à educação – às minorias políticas e sociais; a interculturalidade opera, assim, com duas frentes: o reconhecimento e a redistribuição (ANDRADE, 2009). Em uma sociedade desigual, a redistribuição só pode se efetivar se forem observadas as situações de desvantagem em que certos grupos se encontram. Ao mesmo tempo, é necessário que ocorra uma valoração positiva, em termos simbólicos, dos grupos historicamente marginalizados e estereotipados, sem, no entanto, homogênisá-los. Quando pensamos em um grupo como se este fosse composto por um todo homogêneo, reforçamos estereótipos, favorecemos a discriminação e a violência. Essa forma de olhar para o “outro”, como uma categoria

hermeticamente isolada, tende a uma culpabilização e à punição coletiva, “quando se enxerga o outro como um organismo único, pode-se atacar qualquer parte deste organismo” (SOLNIT, 2017, p. 149). Em todos os casos, há a necessidade do reconhecimento das diferenças para a promoção de igualdade e proteção da dignidade humana.

Entender a educação formal como um espaço onde a ética deve nortear as ações, a partir de uma perspectiva de justiça social, é fundamental para a construção de uma sociedade que se pretenda democrática. As particularidades que compõem identidades étnicas, raciais, religiosas, entre outras, não podem se sobrepor ao combate às formas de opressão, dominação e injustiça intra ou entre grupos. A tarefa da educadora e do educador críticos, nesse contexto, é insistir na construção de um olhar para alteridade que reconheça a dignidade do outro, inclusive como parte da construção de sua própria dignidade. Uma pedagogia crítica sob uma ótica intercultural e da igualdade de gênero deve estar, assim, comprometida com a análise das relações de poder e como estas se revelam no interior da escola através de práticas e discursos. Somente assim estaremos aptos a promover novas configurações sociais, que sejam mais éticas e justas.

Certamente, as reflexões teóricas sobre o tema são abrangentes e não puderam ser esgotadas neste texto. Nem era esse o objetivo. A intenção foi colaborar com o mapeamento, ainda que inicial, das possibilidades que surgem da articulação entre os estudos de gênero e a interculturalidade, refletindo sobre como essas duas perspectivas podem colaborar para o fortalecimento de uma pedagogia crítica pautada pelos valores que norteiam a educação em direitos humanos. Seguirei nessa tarefa.

### Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Por quê? In: SACAVINO, Suzana; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas**. Petrópolis: DP *et alli*, 2008. p. 52-61.

\_\_\_\_\_. A diferença que desafia a escola: apontamentos iniciais sobre a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. p. 13-47.

AUAD, Daniela. Co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero. **Revista USP**, São Paulo, n. 56, p.136-143, dez./fev. 2002/2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2004.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo, educação e direitos humanos. In: SACAVINO, Suzana; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas**. Petrópolis: DP *et alli*, 2008. p. 108-118.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 13-37.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2013. p.90-124.

COSTA, Marisa Vorraber. Discutindo a escola básica em tempos de neoliberalismo: uma conversa introdutória. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, São Paulo, v.26, n.1, p.61-73, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: \_\_\_\_\_ . Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2013. p.43-53.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2003. p.VII-XXIII.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2013. p.11-29.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: \_\_\_\_\_; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2013. p.38-66.

MOUFFE, Chantal. Feminismo, cidadania e política democrática radical. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Teoria política feminista: textos Centrais**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2013. p.265-281.

OKIN, Susan Moller. O multiculturalismo é ruim para as mulheres? In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Teoria política feminista: textos Centrais**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2013. p.359-375

POCAHY, Fernando Altair. Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista. **TEXTURA**, Canoas, n.23, p.18-30, jan/jun 2011.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 159-177.

SCOTT, Joan Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, 71-99, 1995.

SILVA, Ainda Maria Monteiro; TAVARES, Celma. **A formação cidadã no Ensino Médio.** São Paulo: Cortez, 2012.

SOLNIT, Rebecca. **A mãe de todas as perguntas: reflexões sobre os novos feminismos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

TORRES, Marco Antonio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo.** São Paulo: Cortez, 2002.