

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DE GÊNERO E SEXUALIDADES: A ATUAÇÃO DA MEDIAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA PAULISTA

EDUCATION IN HUMAN RIGHTS IN THE GENDER PERSPECTIVE AND SEXUALITIES: THE ROLE OF TEACHER MEDIATION IN PUBLIC EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN THE STATE OF SÃO PAULO

*Matheus Estevão Ferreira da Silva*¹

*Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP-FFC-Campus de Marília).
matheus.estevao2@hotmail.com*

*Talita Santana Maciel*²

Pedagoga e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP-FFC-Campus de Marília). Integrante do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC) e do grupo de pesquisa e estudos NUDISE - Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Escola. E-mail: talita.s.maciel@hotmail.com

*Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo*³

*Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Minho, Braga-Portugal. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Valência-Espanha. Doutorado em Sociologia pela FFLCH-USP. Mestre em Educação pela UNESP- FFC-Campus de Marília.
tamb@terra.com.br*

RESUMO: Este artigo, desenvolvido mediante revisão bibliográfica e documental, integra-se à pesquisa "Mediação, direitos humanos e cidadania: políticas educacionais, concepções e ações em escolas públicas estaduais paulistas e espanholas", correspondendo à contextualização e reflexão teórica do papel da mediação docente na educação em direitos humanos na perspectiva de gênero, especificadamente, na Educação Infantil. Assim, traz-se a historicidade e a construção da categoria social gênero como um dos agentes de otimização e progresso do tratamento aplicado à diversidade humana, como sustentação da afirmação e cumprimentos dos direitos humanos dos sujeitos

1 1.º Secretário do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC). Bolsista de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq. Membro dos grupos de pesquisa e estudos NUDISE - Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Escola, e GEADDEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista.

2 Integrante do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC) e do grupo de pesquisa e estudos NUDISE - Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Escola.

3 Presidenta do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC). Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos NUDISE - Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Escola. Docente e vice-chefe do Departamento de Administração e Supervisão Escolar da UNESP-FFC-Campus de Marília e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição.

protagonizados por tal categoria. Realizou-se um resgate histórico do desenvolvimento da categoria de gênero ao longo dos anos para, em seguida, contextualizar com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos e o compromisso do Brasil com o cumprimento de suas diretrizes e da educação em direitos humanos e, finalmente, expor e analisar as correspondências da proposta de mediação nas escolas públicas do estado de São Paulo com a educação em direitos humanos, bem como as implicações de gênero na gestão de conflitos. Ressalta-se que a transformação social contida na categoria de gênero e todo o aparato teórico-prático que este carrega, estudado e desenvolvido em bases científicas, atinge valores e comportamentos, reproduzidos cultural e historicamente, internalizados nas relações sociais e que, a partir destes, gênero propõe uma mudança, o nascimento de uma cultura em/para direitos humanos que respeite e preze as diferenças, na qual a mediação, e a educação como um todo, possui função primordial na formação de pessoas em valores humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Direitos humanos; Gênero; Sexualidades; Mediação.

ABSTRACT: This article, developed through a bibliographical and documentary review, is part of the research “Mediation, human rights and citizenship: educational policies, conceptions and actions in public schools of the state of São Paulo and Spain”, corresponding to the contextualization and theoretical reflection of the role of teacher mediation in the education in human rights from a gender perspective, specifically in Early Childhood Education. Thus, it brings the historicity and the construction of the social category of gender as one of the agents of optimization and progress of the treatment applied to human diversity is brought forward, as support of the affirmation and compliments of the human rights of the subjects carried out by such category. It was held a historical rescue of the development of the gender category carried out over the years and then contextualized with the promulgation of the Universal Declaration of Human Rights and Brazil’s commitment to the fulfillment of its guidelines and the human rights education, finally, to expose and analyze the correspondences of the mediation proposal in public schools in the state of São Paulo with human rights education, as well as the gender implications in conflict management. It should be stressed that the social transformation contained in the category of gender and all the theoretical-practical apparatus that this carries, studied and developed on scientific bases, reaches values and behaviors, reproduced culturally and historically, internalized in social relations and that, from these, gender proposes a change, the birth of a culture in/for human rights that respects and praises the differences, in which mediation, and education as a whole, has a primordial function in the formation of people in human values.

KEYWORDS: Education; Human rights; Gender; Sexualities; Mediation.

INTRODUÇÃO

Com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, viu-se mudanças significativas na legislação e política internacional dos Estados a respeito da garantia e cumprimento dos direitos individuais e coletivos no cenário pós-guerra da época. Vários documentos vieram em decorrência com o propósito de fortalecer direitos já afirmados pela declaração incorporar direitos de outros grupos, em suas diretrizes, historicamente marginalizados e oprimidos. Neste sentido, a categoria social de gênero, desenvolvida e estabelecida na segunda metade do século XX, evidencia-se como um dos meios que auxiliaram na reivindicação e

reconhecimento dos direitos das mulheres e, mais recentemente, dos direitos da população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e transgêneros em geral), no âmbito das reivindicações dos movimentos sociais de sua autoria, como direitos humanos.

O Brasil, signatário de todos os documentos e tratados internacionais de direitos humanos, principalmente por conta da ação de movimentos sociais no interior do país cobrando seus direitos, possui como compromisso o cumprimento de tais direitos nas mais diferentes instâncias, deste modo, as políticas públicas, inclusive as educacionais, voltam-se à perspectiva dos direitos humanos. A educação em direitos humanos (EDH), prevista juridicamente a partir da primeira década do século XXI no país, baseia-se na construção de ambientes pautados em valores éticos universalizáveis intervindo (in)diretamente na educação em valores, visando o desenvolvimento de uma cultura em/para direitos humanos na sociedade brasileira a começar no ambiente escolar.

Neste sentido, a mediação, proposta e deliberada recentemente no estado de São Paulo, apresenta-se como um dos novos mecanismos de gestão de pessoas orientada pelos princípios trazidos pela educação em direitos humanos e sua incumbência na formação/educação em valores. A responsabilização de um profissional específico, formado e preparado, para lidar com conflitos presentes no cotidiano escolar, bem como lidar com expressões de determinadas problemáticas – em que dado a conjuntura atual, gênero e sexualidades se evidenciam como as principais temáticas envolvidas à necessidade de uma mediação de conflitos qualificada –, foi uma alternativa do governo do estado de São Paulo para a promoção de uma escola que se preocupa com o bem-estar de seus alunos e alunas.

Assim, o presente artigo, desenvolvido a partir de revisão bibliográfica e documental, tem como objetivo apresentar as correspondências da mediação do estado de São Paulo com a educação em direitos humanos, principalmente, na formação de uma cultura em/para direitos humanos no âmbito escolar e, da mesma forma, elucidar a importância do processo de mediação na formação de valores a respeito de gênero e sexualidades, conteúdos a serem trabalhados dentro dessa perspectiva de educação, nas representações escolares das pessoas que protagonizam e se beneficiam de tais temáticas.

Para tal, primeiramente foi realizado um resgate histórico da construção e desenvolvimento da categoria social de gênero, evocando desde suas origens etimológicas às teorizações feministas no século XX para denúncia e explicação das iniquidades que as mulheres foram submetidas historicamente em relação ao sujeito homem, finalizando com os rumos que as teorizações de gênero sofreram com o advento do movimento pós-modernista, em que a diversidade sexual e de gênero (a população LGBT) passa a ser contemplada pela categoria de gênero se inserindo no público que a protagoniza, resultando na indissociabilidade entre sexualidades e gênero nas teorizações atuais dos estudos de gênero.

Em seguida, contextualiza-se a reivindicação dos direitos das mulheres e da população LGBT a partir da categoria de gênero no interior dos Movimentos Feminista e LGBT com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos no período pós-guerra e a responsabilização dos Estados para com a garantia e reconhecimento de direitos *universais*, em que a educação em direitos humanos, proveniente e orientada por princípios éticos *universalizáveis*, assume um importante papel, tanto para a garantia de uma sociedade democrática quanto para a construção de uma cultura que valorize as diferenças e preze a diversidade humana, contemplando as demandas sociais de gênero e sexualidades.

Por último, traz-se a proposta de mediação promulgada no estado de São Paulo como auxílio na garantia de um ambiente escolar ético e de paz, conforme estimado pela educação em direitos humanos, a começar na Educação Infantil em que o(a) profissional mediador(a) terá influência direta ao assumir a posição de referência dos(as) alunos(as) envolvidos(as) no conflito ali gerado. Contudo, salienta-se, também, que sua eficácia como agente promotor da democracia e dos primeiros passos para o exercício da cidadania dependerá de como o(a) profissional responsável conduz o processo de mediação, pois, da mesma forma que este(a) pode construir o ambiente almejado e proposto, pode partir-se de resoluções de conflitos unilaterais e autoritárias, opondo-se veemente à EDH, possibilidade muito presumível quando os conflitos envolverem temas considerados polêmicos, em alguns meios, como gênero e sexualidades.

A CONSTRUÇÃO DA CATEGORIA SOCIAL DE GÊNERO: ORIGENS, FUNDAMENTAÇÕES E PERSPECTIVAS

No que se refere aos estudos sociais contemporâneos, o termo gênero é compreendido como uma categoria social, estabelecida conceitualmente na segunda metade do século XX e em constante construção para distinguir os aspectos sociais dos aspectos biológicos dos indivíduos - e apropriada na mesma época pelas teorizações do Movimento Feminista com o intuito de denunciar e explicar a situação inferior e subalterna que a mulher se encontra historicamente nas sociedades. Entretanto, as origens da palavra gênero antecedem as teorizações feministas do século XX, pois, desde o surgimento da palavra, o termo gênero vem sofrido constantes abordagens e interpelações teóricas decorrendo em variadas conceituações, nas quais algumas se encontram em vigência até hoje. Tais abordagens correram em diferentes campos, principalmente na linguagem, conforme constata-se em sua etimologia.

Na sua origem etimológica, a palavra gênero deriva da base indo-europeia *gen-* ou *gnê-* que significam, respectivamente, *gerar* e *nascer*. Já em suas raízes na língua latina, descendente da indo-europeia, verifica-se o emprego de *genus*, *-eris*, que possuem o significado de *nascimento*, *descendência*, *origem* e *linhagem*.(CUNHA, 1982). Neste sentido, gênero surge como uma palavra de

uso classificatório, para separar elementos em grupos utilizando-se de critérios específicos, ou seja, compreendido como a divisão, a partir de características em comum, em conjuntos, espécies ou agrupamentos. É à vista disto que Campo-Toscano (2009, p. 22) afirma que gênero traz “A reiteração de termos como ‘categoria’, ‘classificação’, ‘divisão’, ‘características’, ‘estilo’, [...] inscrito como uma categoria de classificação [...]”.

Assim, no período da Antiguidade, sobretudo, greco-latina, tal concepção de gênero é predominante entre os povos antigos, principalmente para a categorização das artes: os gêneros teatrais, literários, musicais, etc. Da mesma forma, gênero que pode referir-se à técnica utilizada para a criação de tais obras, por exemplo, entre os gêneros na pintura, estão o figurativista, o retrato e o nu artístico, assim como nos gêneros musicais, como o clássico, o jazz e a ópera, entre outras técnicas. Apesar desta concepção prevalecente nas sociedades da época, é neste mesmo período que gênero adquire um novo conceito, ainda no sentido de classificação, no que diz respeito à retórica e à natureza do discurso.

Segundo Plebe (1978) foi a partir do filósofo grego sofista Protágoras de Abdera (490 a.C. – 415 a.C.) que gênero adquiriu a significação da divisão e classificação dos discursos, a formação dos substantivos em três naturezas: masculino, feminino e neutro. Os gêneros masculino e feminino para serem usados na linguagem e escrita ao reportar-se à seres animados do sexo masculino e feminino, e o gênero neutro para ser usado ao referir-se à seres inanimados, nem masculino ou feminino. Com relação a este último Lucchesi (2009, p. 295) ressalta que: “Na formação das línguas românicas, verifica-se a passagem de um sistema tripartido encontrado no chamado latim clássico para um sistema fundado na oposição entre o masculino e o feminino, com o desaparecimento do neutro.”, assim, mesmo que ainda exista certos resquícios do gênero neutro na língua portuguesa, sua presença no idioma foi extinta.

Diante de sua conjuntura conceitual, o termo gênero, desde aquela época, foi associado ao sexo biológico das pessoas, exercidos como sinônimos, por conta destas implicações na linguagem e comunicação, ou seja, referenciando-se aos homens e mulheres, conseqüentemente, à ideia de sexo masculino e feminino. Todavia, este conceito de gênero permaneceu por muito tempo, somente durante a primeira metade do século XX que surgem as primeiras abordagens pelos estudos, em diferentes perspectivas e ambientes de atuação, das Ciências Humanas e Sociais para com as relações sociais constituídas entre os homens e as mulheres cultural e historicamente, assim, que originariam um novo conceito de gênero, doravante, agora como uma categoria social fecunda e, mais adiante, útil, para analisar historicamente a natureza de tais relações.

Como relembra Suárez (1995), estas abordagens, que antecedem sua conceituação, iniciaram-se, principalmente, no âmbito da Antropologia dos anos de 1930 em diante, com destaque aos antropólogos Bronislaw Malinowski

e Gregory Bateson, na Inglaterra, e à Margareth Mead, nos Estados Unidos. Para contextualizar-se brevemente, a contribuição da antropologia naquela época baseia-se na investigação de civilizações que possuem relações, costumes, tradições e ritos que se diferem veemente da cultura ocidental, sobretudo, no que diz respeito ao comportamento e conduta de mulheres e homens, considerados curiosos e, simultaneamente, fascinantes com relação à esta visão eurocêntrica de mundo, e dispendo-se, então, de tribos e aldeias como objeto de estudo.

Cronologicamente, a antropóloga cultural norte-americana Margaret Mead “[...] uma das primeiras pesquisadoras a falar de ‘papéis sexuais’ [...]” publica, no ano de 1928, o livro *Coming of age in Samoa*, no qual pôde constatar que “[...] o temperamento não provém diretamente do sexo biológico, mas é diversamente construído pelas sociedades.” (KOVALESKI; TORTATO; CARVALHO, 2016, p. 49) discutindo o contraste entre os estadunidenses e os povos habitantes da ilha de *Ta’u*, localizada no arquipélago de Samoa. Mais adiante, em 1935, Mead publica o livro *Sexo e temperamento em três sociedade primitivas* e, no mesmo sentido de seu trabalho anterior, elucida que o comportamento humano não é determinado pelo sexo, ao utilizar do contraste de outras culturas, afirma que certas características do temperamento humano podem ser tanto compartilhadas por pessoas de um sexo quanto por pessoas do sexo oposto, porém ausente de menções à uma possível teorização destes papéis.

O antropólogo Bronisław Malinowski, no livro *A vida sexual dos selvagens*, de 1929, estudou a organização social da sexualidade dos povoados das ilhas do noroeste da Melanésia numa perspectiva sociocultural, explorando seus ritos, tradições e costumes relacionados à sexualidade: a escolha do(a) parceiro(a), o cônjuge, a família, assim, incorporando indiretamente as relações de gênero. No entanto, as concepções Malinowski não diziam respeito às relações sociais partilhadas entre o homem e a mulher, em outras palavras, não havia distinção de sexo e gênero, do biológico e do social, assim, “[...] sua concepção de gênero permite a inclusão do par dicotômico homem/mulher, deixando largamente de lado as relações que se estabelecem entre homens e entre mulheres [...] qualquer tipo de relação entre homens e mulheres era considerada sexual.” (SUÁREZ, 1995, p. 38). Ainda segundo a autora, o antropólogo e biólogo Gregory Bateson, em 1936, publica o livro *Naven*, decorrente de seu trabalho estudando a simbolização da feminilidade e masculinidade na tribo Iatmul, na Nova Guiné. Bateson descreve uma espécie de cerimônia, denominada *Naven*, em que mulheres e homens invertem o uso de suas vestimentas, afirmando que as diferenças entre ambos constituem a estrutura social de sua cultura.

Deste modo, apesar de gênero ser abordado, ainda que indiretamente, na primeira metade de século XX, é apenas na segunda metade deste mesmo período que gênero sofre suas primeiras teorizações. É durante a transição destes dois períodos que a ideia central do conceito de gênero surge, ainda com a ausência de sua conceituação, com a publicação, em 1949, da célebre obra *O*

Segundo Sexo da escritora francesa Simone de Beauvoir: “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), a partir de tal afirmação, compreende-se que, mesmo que a espécie humana seja dividida em dois sexos, de acordo com as diferenças biológicas de seus corpos, existe uma construção social, definida pela cultura em que estes indivíduos estão inseridos, em torno deste sexo que formam a essência do que é denominado *ser homem e ser mulher*.

Contudo, a autora refere-se somente às relações sociais desiguais de poder que são constituídas entre ambos os sexos, os aspectos sociais determinados culturalmente em torno destes em que um sobrepõe-se ao outro, em outras palavras, em que o homem é considerado o sujeito primário, universal, superior, um cidadão pleno, a contraponto da mulher que é o outro, o sujeito secundário, inferior e dotada de uma cidadania imperfeita, não atendo-se ao fato da própria atribuição de papéis sócias aos indivíduos por intermédio de seu sexo. Ainda assim, referência que propiciará novas abordagens e, por conseguinte, o desenvolvimento de gênero como categoria social.

O termo gênero foi introduzido, pela primeira vez, como significado de um papel social humano com o psicólogo e sexologista John Money, no ano de 1955, professor da *John Hopkins University* na época, ao utilizar de *gender role* (papel de gênero) para distingui-lo de sexo, conjunto de características apenas biológicas, quando estudou o processo cirúrgico denominado redesignação sexual em pessoas intersexuais (que nasceram com a genitália ambígua). Antes de Money, gênero era utilizado apenas como sinônimo de sexo, conforme sua origem gramatical, dessa forma, questionando a genitália e os demais caracteres biológicos como fatores decisivos na formação do gênero. No entanto, o conhecido caso do garoto David Reimer, mostrou que sua conceituação de gênero, ainda que inovadora, era falha e, ao mesmo tempo, insuficiente, diante da compreensão verdadeira e total de gênero.

De acordo com Guimarães e Barboza (2014), o canadense David Reimer, nascido em 1965 como um indivíduo do sexo masculino e com o nome de Bruce Reimer, teve seu pênis carbonizado em uma cirurgia realizada com poucos meses de vida. Os pais do garoto procuraram John Money, no Johns Hopkins Hospital, conhecido como pioneiro nos estudos de sexualidade e identidade de gênero, no qual foram convencidos em submeter seu filho a um procedimento cirúrgico de construção de uma vagina funcional e alterarem seu nome para Brenda. Assim, o garoto, agora garota, poderia ‘adequar-se’ ao seu ‘novo’ gênero.

Money acompanhou todo o processo de transformação de David até sua adolescência e, ademais, tinha a presença do irmão gêmeo de David, que não havia submetido à circuncisão. Para o pesquisador, caso os gêmeos, que agora encontravam-se de sexos opostos, desenvolvessem sem perturbações comprovaria

que “[...] seria inegável o domínio da cultura sobre a biologia na diferenciação dos sexos.” (GUIMARÃES, BARBOZA, 2014, p. 2179). No entanto, Reimer não se identificava como menina, assumiu a identidade de gênero masculina aos quatorze anos e mudou seu nome para David, submetendo-se, em seguida, a um tratamento para reverter as mudanças em seu corpo. Ainda assim, David Reimer suicidou-se aos trinta e nove anos de idade com depressão.

Apenas em 1968 a diferença entre sexo e gênero é, finalmente, estabelecida conceitualmente, com a publicação do livro *Sexo e Gênero* do psiquiatra e psicanalista norte-americano Robert Stoller. O autor, utilizando-se da perspectiva psicológica, contribuiu ao desenvolvimento da categoria de gênero à medida que, para entender as relações sociais de gênero dos indivíduos, torna-se necessário explorar e analisar as questões envolvidas à formação individual da identidade de gênero, fator ignorado por John Money. É ainda durante este período, surgem no contexto norte-americano e, conseqüentemente, em outras regiões no mundo, constantes reivindicações para a implantação de estudos nas Universidades decorrentes dos vários movimentos sociais que ocorriam na época, estudos que ainda não eram considerados acadêmicos. Estas reivindicações, então, deram origem ao campo de pesquisa acadêmica chamado *Women's Studies* (Estudos das Mulheres) que partindo do principal sujeito de estudo, as mulheres, aborda diversas outras temáticas relacionadas às desigualdades sociais. Assim, seu desenvolvimento dará origem à outras áreas de estudo, entre eles os *Gender Studies* (Estudos de Gênero), os *Lesbian and Gay Studies* (Estudos Gays e Lésbicos), sob forte reivindicação das feministas lésbicas, e os *Queer Studies* (Estudos Queer).

Neste contexto de reivindicações, a antropóloga cultural estadunidense Gayle Rubin publica, em 1975, o ensaio *O Tráfico de Mulheres: Notas sobre a "Economia Política do Sexo"* revelando a existência de um sistema sexo/gênero, isto é, um dispositivo de matriz heterossexual que categoriza o gênero em um binarismo de expressão a partir do sexo biológico dos indivíduos. Anos depois, ainda nos Estados Unidos, a historiadora Joan Scott publica o artigo *Gênero: uma categoria útil para análise histórica* no ano de 1986, um marco para os Estudos de Gênero em todo o mundo. A historiadora conclui que gênero é uma categoria profícua para uma análise histórica das relações dos homens e das mulheres: “[...] diferentemente do que Robert Stoller tinha proposto [...] para Joan Scott gênero é constituído por relações sociais: estas estavam baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos [...]” (PEDRO, 2005, p. 89).

Irrompe-se, no início da década de 1990, um evento significativo nas

4 A palavra *queer*, de origem inglesa, no português significa *estranho*, no sentido de incômodo, problemático, desviante, porém que foi historicamente utilizada em países de língua inglesa como insulto às pessoas homossexuais, transexuais e transgêneros em geral, à princípio à homens gays, que no português se assemelha *avoiado*, *bicha*, *sapatão* ou *traveco*. Apesar disso, o *queer* foi adotado pelas(os) teóricas(os) feministas sob uma ressignificação terminológica na teoria feminista pós-moderna, conhecida como Teoria *Queer*.

teorizações acadêmicas daquele momento, ocorre uma verdadeira renovação acadêmica trazida pelas correntes teóricas do movimento chamado pós-estruturalista e/ou pós-modernista que implicaria, inclusive, nos Estudos de Gênero e nas demais teorizações feministas. Neste sentido, a filósofa pós-estruturalista Judith Butler, uma das maiores contribuintes da chamada teoria *queer*, publica em 1990 o aclamado livro *Problemas de Gênero*, trazendo consigo a problematização e crítica da limitação do, até então, atual conceito de gênero, ou seja, às teorizações feministas de sua época, contestando o sujeito mulher, a matéria identitária produzida e construída culturalmente como mulher, desmistificando a naturalização das identidades humanas em um binarismo identitário. Butler (2007), questiona as categorias fundamentais que organizam as pessoas em um binarismo referencial de gênero, feminino/masculino, sob um sexual específico, a heterossexualidade, que impossibilita a manifestação livre das inúmeras identidades humanas possíveis, introduzindo o caráter *performativo* de gênero.

A partir da teoria *queer*, adjacente e pertencente aos Estudos de Gênero originando os Estudos *Queer* e que podem ser considerados como uma subárea dentro deste primeiro campo, em meio às teorizações pós-modernas, o pensamento sobre as identidades é revisitado e as categorias homem e mulher, encaradas como essências identitárias, são questionadas. A população LGBT - lésbicas gays e bissexuais no campo da orientação sexual e transexuais e transgêneros em geral no campo da identidade de gênero - é inserida no público protagonizado pela categoria social de gênero, que tinha apenas as mulheres como objeto central e que eram consideradas antes como categoria única de identidade: há uma mudança de enfoque, agora na representação de todo um público que transita nas chamadas fronteiras de gênero.

Dado a historicidade de gênero, vê-se, com as teorizações acadêmicas da categoria social de gênero de início na segunda metade do século XX, apropriada primeiramente pelo Movimento Feminista e mais adiante pelo Movimento LGBT, e pelas mobilizações de tais movimentos sociais organizados, um intenso processo de reivindicação de direitos no que se refere ao período pós-guerra, com a criação da ONU e promulgação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, bem como todos os documentos que viriam a seguir, para responsabilização dos Estados na garantia dos direitos de tais grupos e sujeitos. A educação em direitos humanos, desenvolvida em meio a esse período de assimilação de direitos universais e como uma das ações propostas para o alcance de uma cultura de paz, prevê o ensino e discussão dos conteúdos de gênero e sexualidades (com base na literatura ressaltada) no campo educacional e que, no Brasil, décadas seguintes estaria instituída na legislação do sistema educacional nacional, conforme discutido adiante.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Brasil, signatário de todos os documentos internacionais oficiais de direitos humanos, assume como compromisso social e jurídico o desenvolvimento de uma cultura em/para direitos humanos, assim, a trajetória histórica da EDH no Brasil, esta como responsabilidade do país desde o início da primeira década do século XXI, é marcada por desventuras e também por conquistas, é perpassada por inúmeros acontecimentos que têm possibilitado à sociedade brasileira experimentar e trazer à tona expressivas participações e mobilizações sociais no tocante do exercício da cidadania plena e no gozo de direitos inerentes aos seres humanos e sua participação/atuação em sociedade.

Apesar de hoje a educação em direitos humanos estar relacionada à proteção de direitos de sujeitos e grupos sociais que tiveram seus direitos violados historicamente, Dallari (2007) e Zenaide (2010) situam o nascimento dos direitos humanos no Brasil a partir da luta contra a ditadura militar implantada no ano de 1964, período marcado pela resistência do povo brasileiro frente às prisões arbitrárias e à tortura como práticas institucionais. Para eles, os fatos de resistência do povo ocorridos neste período, ressaltam que a conjuntura histórica de uma educação em/para os direitos humanos não se dissocia das lutas pelo reconhecimento e respeito, pela proteção e defesa dos direitos humanos, mas, ao contrário, associa a cultura do direito à prática democrática. Dessa forma, a EDH assume na história brasileira o caráter político-pedagógico-reivindicatório dos movimentos contra as violências e opressões exercidas por regimes totalitários.

A noção de educação em direitos humanos está, pois, diretamente ligada com a história de luta e resistência desencadeada por grupos sociais que buscaram - e continuam buscando - a afirmação de uma cultura cidadã dos direitos humanos. Assim, a EDH é fundada com o intuito de atingir ações coletivas em sociedade, em prol da democracia e contra a violência, a injustiça social, o preconceito e a discriminação.

Educar implica em promover a formação de consciência - seja política, ética, moral, humana, etc. - em compreender e organizar ideias, valores, conhecimentos construídos e acumulados ao longo da história, potencialidades, porém, que tem sido insuficientemente trabalhadas na educação formal nos âmbitos escolares para a, então referida, formação cidadã. Educar em direitos humanos significa *empoderar-se* de tais princípios, tornar-se capaz de distinguir, problematizar, e criticar enunciados e situações, das mais cotidianas, que interferem diretamente na participação política e no convívio social, em diagnosticar iniquidades e ansiar uma mudança, conforme afirma Marinho (2012, p. 53):

Educar, segundo essa perspectiva, é entender que os direitos humanos significam (devem significar) prática de vida em todas as áreas de convívio social dos sujeitos: na família, na escola, no trabalho, na comunidade, na igreja e no conjunto da sociedade. É trabalhar com a formação de hábitos, atitudes e valores com base nos princípios de respeito ao outro, de alteridade, de solidariedade, de justiça, em todos os níveis e modalidades de ensino.

No ano de 2003, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos redigiu a primeira versão do *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH), iniciando uma etapa importante quanto às políticas públicas de EDH no país. Com a participação da sociedade civil, o plano foi finalizado e divulgado em 2006 e teve sua versão atualizada no ano de 2013 (BRASIL, 2006; 2013). Segundo o documento, a educação em direitos humanos tem como objetivo a formação de sujeitos históricos e de direitos contemplando, assim, o desenvolvimento de uma cultura em/para direitos humanos na realidade brasileira. No ano de 2012, foram publicadas as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* no Diário Oficial da União (BRASIL, 2012), que, assim como o PNEDH, assume o compromisso de orientar e estruturar a educação em direitos humanos como perspectiva educacional obrigatória.

Carbonari (2011), em consonância com o PNEDH, entende a educação em direitos humanos como um processo multidimensional e sistemático. A característica “sistemático”, para o autor, refere-se à articulação de momentos, estratégias e dimensões. Já a multidimensionalidade diz respeito à complexidade do que almeja a educação em direitos humanos. Assim, conforme o PNEDH, a educação em direitos humanos:

[...] Se traduz na perspectiva da “apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos”, da “afirmação de valores, atitudes e práticas sociais”, da “formação de uma consciência cidadã”, do “desenvolvimento de processos metodológicos participativos”, do “fortalecimento de práticas individuais e sociais”. (CARBONARI, 2011, p. 121).

Silva (2010) também cita o PNEDH lançado em 2006, enfatizando que a concepção de EDH presente em tal documento vai além da mera contextualização e explicação das diversas variáveis inerentes à educação (aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos). O documento, sobretudo, converge para uma pedagogia libertadora, na medida em que orienta a apreensão de conteúdos sobre a história, sobre as conquistas e violações de direitos, sobre os pactos, legislações e acordos. Além da apreensão de conteúdos, a autora destaca que a educação em direitos humanos, sob a ótica do PNEDH, deve trabalhar com valores e comportamentos éticos, além de pautar-se no conceito de cidadania ativa, sem que se perca a ideia de vivência cotidiana.

Entretanto, em meios às articulações do Estado para deliberação e concretização da educação em direitos humanos no sistema educacional brasileiro, acrescenta-se o que afirma Candau (2000), que a educação em direitos humanos está chamada a contribuir para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática do nosso país, que infelizmente se depara com uma encruzilhada histórica marcada pela hegemonia de um projeto em que a lógica econômica na perspectiva neoliberal predomina, reforçando a exclusão e restringindo a cidadania plena. Sendo assim, uma educação em direitos humanos

tem como ponto central a noção de que o privado está subordinado ao público, o interesse comum da maioria deve se afirmar com o respeito à minoria, que a lei existe para produzir a igualdade entre todos/as e deve também respeitar a diversidade e a liberdade como condições de exercício da cidadania. A educação em direitos humanos tem como objetivo formar cidadãos e cidadãs ativos e participativos empenhados na erradicação das injustiças e na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

É fundamental, ao se trabalhar nesta perspectiva de educação, o emprego de práticas escolares que contribuam para a constituição de sujeitos capazes de criticar o mundo em que vivem e de agir no sentido da transformação da realidade, ou seja, práticas que favoreçam a formação de atitudes democráticas, fortalecendo nos sujeitos as capacidades de refletir, discutir, buscar informações, participar politicamente e atuar na defesa do bem comum. No mesmo sentido, questiona-se como é possível desenvolver um processo educativo em direitos humanos, que, seguindo as formulações de Benevides (2003, p. 317):

Em primeiro lugar, o conhecimento dos direitos humanos, das suas garantias, das suas instituições de defesa e promoção, das declarações oficiais, de âmbito nacional e internacional, com a consciência de que os direitos humanos não são neutros, não são declamações retóricas. Eles exigem certas atitudes e refletem outras. Portanto, exigem também uma vivência compartilhada. A palavra deverá sempre estar ligada a práticas, embasadas nos valores dos direitos humanos e na realidade social.

Ainda de acordo com a autora, a consolidação de uma passagem dos princípios trazidos por essa educação em práticas educativas parte de três pontos essenciais. No primeiro caracteriza tal educação como de natureza permanente, continuada e global. No segundo ponto, volta-se para uma educação para a mudança e no terceiro aspecto refere-se ao cultivo de valores e não apenas à instrução, meramente transmissora de conhecimentos, valores estes diferentes dos apreçados pelas políticas neoliberais.

Reforçando, assinala-se que esta educação, antes de tudo, como diz Carvalho (2005), deve ser cultivada e aprendida por meio de todos os atos vivenciados no cotidiano do universo escolar, em todas as matérias, gestos e atitudes. “Isso porque ensinar alguém a ser democrático, por exemplo, não se confunde com ensinar o que é democracia, dado que a conduta não decorre simplesmente da posse ou ausência de uma informação.” (CARVALHO, 2005, p.188), ou seja, a informação é necessária, mas somente ela não basta, é necessário práticas sociais que propiciem a construção dessa conduta, pois somente à medida que o(a) educador(a) valorizar essas virtudes (cidadania, direitos humanos, democracia, ética, justiça, solidariedade) poderá transmiti-las aos seus alunos e alunas.

Embora as declarações e os documentos elaborados ao longo da história e que contemplam os direitos humanos representem ganhos significativos à

sociedade, a concretização dos direitos humanos na prática não é um processo simples, nem natural. Por isso, para que a educação favoreça a afirmação de uma cultura dos direitos humanos, bem como processos de democratização e justiça social, é preciso que as premissas da Declaração Universal dos Direitos Humanos sejam vivenciadas, cotidianamente. Neste sentido, a educação em direitos humanos “[...] trabalha permanentemente o ver, a sensibilização e a conscientização da realidade. Procura ir progressivamente ampliando o olhar sobre a vida cotidiana e ir ajudando a descobrir os determinantes estruturais da realidade” (CANDAU et al., 2003, p. 115).

Ou seja, é a partir de um movimento contínuo e gradativo que é possível que os educandos exerçam sua cidadania plena, carreguem princípios axiológicos inerentes à construção de uma sociedade justa e solidária e gozem, de fato, da sua dignidade humana. A transformação da sociedade tem uma de suas vias numa educação escolar crítica e participativa. Esta concretizar-se-á por meio de uma educação em direitos humanos com uma direção, coordenação e professores(as) comprometidos(as) social, pedagógico e politicamente com a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Segundo Candau et al. (2013), dos demais aspectos da educação em direitos humanos - tendo suas origens na década de 1980 em diante -, além da formação de uma cultura em direitos humanos a partir das instituições escolares para atingir as diferentes gerações etárias que compõem a sociedade, evidencia-se a promoção, a reparação e o cumprimento dos direitos humanos de todas as pessoas, sobretudo, atendo-se aos grupos e sujeitos que tiveram (e continuam tendo) seus direitos violados. Assim, intervindo na formação de valores e, automaticamente, resgatando a função social da escola, a começar com as crianças em seus primeiros anos escolares.

A Educação Infantil, que carrega um extenso processo de desdobramento histórico para sua consolidação como etapa necessária do ponto de vista do desenvolvimento humano e obrigatória da escolarização no país, apresenta-se como o primeiro nível de ensino a ser trabalhado na educação em direitos humanos e que constituirão nos primeiros passos para o exercício da cidadania, a aquisição de conhecimentos sociais e valores morais que coincidam com os princípios éticos defendidos e que baseiam tal perspectiva de educação.

É inegável o fato de que hoje muitas crianças crescem em meio a um contexto de violência e hostilidade em relação às diferenças e a diversidade humana, seja a princípio na família e em seguida em outras instituições sociais, inclusive na escola. Dessa forma, diante das mobilizações ressaltadas para uma educação em valores pautada nos princípios universalizáveis trazidos pela EDH, a escola deve se encarregar da superação das inúmeras 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), e que são transmitidas e internalizadas de início na infância.

As crianças, pequenos seres humanos com quem poderíamos aprender a mudar, aprendem com os adultos a aniquilação dos direitos, o medo, a agressão. Se, portanto, o mundo já apresenta as imperfeições, a escola deve apresentar o não visto, o não conhecido, a esperança e alternativas de transformação. Aí reside o sentido de se educar em direitos humanos na Educação Infantil.

A MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO ESTADO DE SÃO PAULO: ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES

A proposta de mediação escolar do estado de São Paulo foi desenvolvida por meio da Resolução SE 19, de 12/02/2010, Resolução SE-1, de 20/01/2011, Resolução SE nº 18, de 28-03-2011 e Instrução Conjunta CENP/DRHU de 27/01/2011 (SÃO PAULO, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b), sustentando-se em práticas pedagógicas para a mediação de conflitos provenientes no espaço escolar, ocupação encarregada ao profissional denominado Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), cargo criado pela Secretaria Estadual de Educação, para desenvolver ações democráticas de resolução de conflitos, baseadas na ideia de educação para a paz e nos pressupostos da Justiça Restaurativa. Dentre todas suas funções, este profissional pode orientar professores não-mediadores, pais e responsável de como proceder diante de complicações em suas responsabilidades no papel educativo da criança, sugerir atividades para a resolução de conflitos e identificar práticas eficazes que não exponha o(a) aluno(a):

- I - adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa;
- II - orientar os pais ou responsáveis pelos alunos sobre o papel da família no processo educativo;
- III - analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possa estar exposto o aluno;
- IV - orientar a família ou os responsáveis quanto à procura de serviços de proteção social;
- V - identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo; VI - orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos (SÃO PAULO, 2010a, artigo 7º).

Neste sentido, direitos humanos e cidadania são pressupostos das ações que serão desenvolvidas na escola pela mediação. Já se ressalta, de antemão, que a educação em direitos humanos, vigente nas escolas públicas paulistas, adquiriu, neste contexto recente, um importante aliado na jornada para o desenvolvimento da formação crítica, íntegra, reflexiva e cidadã de alunas e alunos no espaço escolar. A mediação docente nas escolas públicas paulistas nutre os mesmos princípios da educação em direitos humanos, pois as práticas do(a) professor(a) mediador influenciam diretamente na formação de valores daqueles(as) que ainda estão em formação.

A relevância deste(a) profissional, e da mediação em si, logo é reconhecida pelo papel político na vida de jovens e crianças como influência e referência na formação de valores e padrões de convivência, pautados nos princípios universalizáveis ressaltados por Benevides (2003) de solidariedade, igualdade, cooperação, paz, etc., que adquirem função primordial na construção da desejável e aspirada cultura em/para direitos humanos no país. É neste ponto que a mediação e a educação em direitos humanos adquirem similaridades e correspondências nítidas em suas intenções de abordagem, implantação e consequências.

A forma em que a mediação será caracterizada, a abordagem realizada pelo mediador ou mediadora do conflito e sua proposta de resolução, influencia diretamente na consequência pelos envolvidos em tal conflito, pois, sendo a escola, na maioria das vezes, o primeiro agente de socialização coletivo das diferenças à criança, esta adquire, então, um importante papel na sua formação.

A educação em direitos humanos propõe repensar a organização escolar para além do currículo, rompendo também com o autoritarismo e a hierarquia verticalizada. Nesse sentido, os(as) professores(as) mediadores(as) devem construir uma prática pedagógica coerente com o ideário democrático e na perspectiva dos direitos humanos. Assim, devem propiciar às crianças a possibilidade de aprofundar a consciência de sua própria dignidade, a capacidade de reconhecer o *outro* e a *outra* como sujeito de direitos, de vivenciar a solidariedade, a igualdade na diferença e a liberdade, ou seja, o clima social da escola contribuirá com a formação de cidadãos e cidadãs participativos na esfera pública, uma vez que esse clima influencia na formação da cidadania das crianças. Nesta perspectiva, há de se ressaltar que a mediação poderia contribuir para este clima e para o envolvimento dos/as alunos e alunas, num processo de exercício de cidadania, de trabalho coletivo em busca de relações humanas respeitadas e colaborativas. A este respeito se lê em Mafra (2003, p. 116, grifos do autor) que:

O elemento central para se identificar o clima social da escola é [...] a predominância de uma subcultura específica, traduzida, nesses estudos como o 'tom emocional' da instituição (clima democrático, autoritário e *laissez-faire*), engendrado nas relações de autoridade entre os 'agentes de socialização' e os alunos [...]. Ao reafirmar a importância do clima, da atmosfera ou de um *ethos* da escola, argumenta que falta às pesquisas investigar como as ações do corpo docente, dos 'agentes escolares' ou de outros atores colaboram na criação do tipo de clima escolar.

Segundo Dallari (2004) esses/as profissionais da educação desempenham um papel político importante por meio da possibilidade que possuem de influenciarem a vida social, principalmente no que tange à fixação de valores e padrões de convivência, tarefa essencial para a construção de uma sociedade justa em que a dignidade da pessoa humana seja efetivamente promovida enquanto valor e realidade. Entretanto, o autor salienta que o cumprimento desse papel, voltado à valorização da pessoa, demanda dos(as) professores(as) e de todos/as

envolvidos no processo educacional, um bom domínio de noções de democracia, direitos humanos e cidadania, além da necessidade de estarem sempre atentos(as) à história, pois é nela que as grandes doutrinas e seus principais conceitos acerca dos direitos humanos, cidadania e democracia encontram suas origens e explicações. É também ao longo dela que se problematizou a existência da pessoa e os conflitos e deturpações desses conceitos.

À vista disso, em meio ao conjunto de temáticas e conteúdos a serem trabalhados na educação em direitos humanos e desenvolvidas/problematizadas pela mediação quando houver demandas de conflitos envolvendo-as, preconiza-se para duas temáticas que, dado a conjuntura política e educacional atual do país, verifica-se um intenso rompante de resistência, ignorância proposital – em que não há ao menos o desejo de se conhecer – e oposição, seja disfarçado ou assumido, às questões de gênero e sexualidades. Rompante que segundo Diógenes, Rochae Brabo (2015) vem tomado amplas proporções nos debates acerca das políticas públicas brasileiras.

Apesar de, nos últimos anos, o Brasil tenha passado por medidas políticas progressistas com consequências expressivas nas reivindicações sociais, como a promulgação da educação em direitos humanos em âmbito nacional e da mediação escolar em âmbito estadual, nem sempre tais medidas são incorporadas e consolidadas de fato na realidade escolar. Atualmente encontram-se inúmeras mobilizações, a nível de controle político, de interesses individuais oriundas de certos setores da sociedade, interesses que são sobrepostos às necessidades e reivindicações populares causando um retrocesso sobre o que já se tinha alcançado, desconsiderando, então, aqueles(as) que se beneficiariam de tais ações progressistas das políticas públicas.

De acordo com Furlani (2016), um dos *slogans* deste movimento reacionário às políticas públicas, estruturado principalmente por grupos religiosos em conjunto de políticos que representam seus interesses individuais e indiferentes aos outros sujeitos e demandas sociais, está a narrativa “ideologia de gênero”, a criação de uma suposta ideologia para se referir aos estudos de gênero. A narrativa “ideologia de gênero” é fundamentada em confusões teóricas, propositais ou não, e usos inadequados (fora do contexto ou retirado de um determinado momento da história) dos estudos de gênero em uma explanação substancialmente homofóbica, com a autoria de determinados setores da Igreja Católica e o movimento nacional e internacional autointitulado “Movimento Pró-Vida e Pró-Família”, em uma tentativa intencional de assustar e desinformar a sociedade civil sobre as questões de gênero, destacando uma absurda repugnância no que tange às sexualidades, deslegitimando e ridicularizando os estudos de gênero e aqueles beneficiados e que se dedicam ao tema:

[...] 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).

Embora a abordagem de gênero e sexualidades na educação esteja contemplada pelo PNEDH (bem como outros documentos nacionais), os Planos Municipais, Estaduais e Nacional de Educação, mais abrangentes em suas metas e mais específicos nos contextos das municipalidades, tiveram os referidos termos gênero e orientação sexual removidos em 2015 de suas redações, incluindo no plano do município de Marília-SP, da mesma forma, a aprovação do Estatuto da Família no mesmo ano no 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), em um movimento e pressão parlamentar de grupos religiosos ponderando seus próprios interesses sobre as demandas sociais democráticas, demonstrando o recente movimento contrário ao reconhecimento desses sujeitos e grupos sociais e indiferentes à opressão que os mesmos são submetidos.

Contudo, a tentativa de inibir a retratação de um tema dentro da escola não o impede de existir e se apresentar no ambiente escolar, mesmo assim, o antagonismo desses temas presentes no currículo da educação em direitos humanos pode, inclusive, vir daqueles responsáveis pela abordagem de tais temas na escola, seja na mediação pelo PMEC ou educação em direitos humanos na sala de aula pelo professor e professora regular.

As correspondências entre o trabalho do professor e professora mediador(a), que possui como responsabilidade a gestão de conflitos das mais diferentes naturezas e que ocorrem cotidianamente no ambiente escolar, e do professor incumbido pelas salas de aulas, em que a educação em direitos humanos está prevista por abordagem transversal no currículo escolar, além do currículo da própria EDH, muitas vezes, encontram complementaridades: o professor ou professora específicos de cada sala de aula que não conseguem manejar e gerir determinados conflitos sozinho(a), recorre ao mediador(a), da mesma forma, recorrendo ao professor(a) da sala regular para tratar de casos específicos em que este possui uma maior aproximação e conhecimento da história e vida do aluno e/ou aluna. De qualquer forma, o trabalho do mediador(a) pode ser comprometido quando o professor(a) da sala não se encarrega da educação em direitos humanos contínua em que, dificilmente, fatos isolados terão efeito na formação em valores, e vice-versa.

Partindo do pressuposto de que os conhecimentos e valores transmitidos no cotidiano da escola dependem das concepções que permeiam o imaginário escolar e que estão contemplados no Projeto Político Pedagógico da Escola, estes valores trabalhados e vivenciados no cotidiano escolar refletirão na construção da identidade dos alunos e das alunas. Para a concretização dessa proposta de

educação na escola há necessidade de sensibilização e conhecimento da temática por parte das pessoas envolvidas no processo educacional, tanto no que diz respeito aos direitos humanos e cidadania bem como do processo histórico que levou na contemporaneidade a termos os documentos voltados para a educação nesta temática e conhecê-los.

Por fim, conhecendo os riscos a que a educação em direitos humanos e a mediação se submetem, indaga-se como alguém que não conhece os seus direitos, que não sabe defendê-los, que não tem conhecimento sobre a luta histórica pelos direitos e não os reconhece como direito de todos e todas, sob a compreensão de que determinadas pessoas não devem ser reconhecidas como sujeitos de direitos pelas diferenças e especificidades que apresentam, poderá ensinar sobre o exercício de algum direito a outra pessoa ou qualquer conteúdo a este respeito de forma reflexiva, crítica e emancipadora? Com Padilha (2005, p. 169), questionamos

[...] como ensinar alguém desacostumado a ser ético a agir socialmente com justiça? Ou, ainda, como um professor que se deixa vencer pela rotina, por mais dura que possa ser, pode contribuir para a formação de sujeitos que exerçam plenamente a sua cidadania e saibam defender os seus direitos civis, sociais e políticos?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação docente, proposta pelo governo do estado de São Paulo, mostra-se como um importante instrumento para a consolidação da cultura em/ para direitos humanos –a começar na escola, pois a formação de crianças e jovens se estende para outras instituições sociais conforme seu crescimento e que compõem o meio social – prevista nos documentos e tratados internacionais de direitos humanos que o Brasil é signatário e dos documentos nacionais desenvolvidos nos últimos anos que promulgam tal educação no país. Além disso, a mediação carrega a possibilidade de efetivar a educação em direitos humanos nas práticas educativas procedente do espaço escolar, tornando-a uma realidade palpável.

Ressalta-se que tanto a educação em direitos humanos quanto o processo de mediação devem ter seu início na Educação Infantil, etapa importante e imprescindível do desenvolvimento humano quando a criança cria seus primeiros laços com o mundo e incorpora os valores a que lhe são transmitidos, dessa forma, propiciando o início de uma consciência cidadã, a vivência desde cedo com o processo democrático e contato direto e indireto com as diferenças. Neste sentido, a interpretação dessas diferenças dependerá do que é ofertado pelo meio, das referências que essa criança terá e da natureza das convenções sociais a que se deparam, porém, não introduzindo o que é considerado aceitável e de forma unilateral, mas elucidando o motivo de tais princípios existirem e de estarem vigentes, ademais, sempre acentuar a possibilidade (e necessidade) dessas regras de convivência serem renovadas e repensadas para o progresso humano e social.

A educação em direitos humanos, bem como a educação em gênero

e sexualidades, permitem uma verdadeira revolução na educação de valores que é oferecida hoje pela escola às crianças e jovens, evidenciando, assim, os impasses que tal educação encontra na educação pública, pois, professores e professoras, mediadores(as) ou simplesmente encarregados pelas salas de aula, podem, de alguma forma, apresentar e instituir limites para o desenvolvimento dos pressupostos trazidos pela EDH e mediação docente, deturpando-a ou colaborando para a manutenção do *status quo*, ou seja, do perfil unilateral e disciplinador historicamente afirmado da escola ao atender seus próprios princípios em relação à determinados temas - ignorando as demandas sociais e as pessoas que neles são retratadas - que, a partir desses princípios individuais, tornam-se são indesejáveis.

A mediação deve atentar-se aos discursos que perpassam os muros da escola, a reprodução de preconceitos e discriminação que se fazem presentes a todo momento, muitas vezes ocultadas, outras apoiadas direta e indiretamente pelo meio, na qual dependerá do(a) responsável pela mediação, de sua formação e atenção sobre tais fatores que assegurará a consolidação e efetivação do papel emancipatório da mediação docente em consonância com a educação em direitos humanos ou, da mesma forma, promovendo o contrário, com decisões discriminatórias e fundadas em preconceitos e no senso comum para com a diversidade humana na escola, comumente direcionadas aos públicos historicamente desfavorecidos, como às mulheres e à população LGBT na perspectiva de gênero e das sexualidades, assim, assegurando o/iminentemente seu fracasso.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. G.; ARAÚJO, U. F. **Os Direitos Humanos na Sala de Aula: A ética como tema transversal**. São Paulo: Moderna, 2001.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: os fatos e os mitos**. 3. ed. São Paulo: Difel, 1975. v. 1.
- BENEVIDES, M. V. M. Educação em direitos humanos: de que se trata? In: BARBOSA, R. L. L. B. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 309-318.
- BUTLER, J. **Gender trouble: feminis and the subversion of identity**. 2nd. ed. New York: Routledge, 2007.
- BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2012.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2013.

- CAMPOS-TOSCANO, A. L. F. **O percurso dos gêneros do discurso publicitário**: uma análise das propagandas da Coca-Cola. São Paulo: Editora UNESP/Cultura Acadêmica, 2009.
- CANDAU, V. M et al. **Educação em direitos humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos no Brasil: realidade e perspectivas. In: CANDAU, V.; SACAVINO, S. (Orgs.). **Educar em direitos humanos**: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 72-99.
- CARBONARI, P. C. Educação em direitos humanos: por uma nova pedagogia. In: VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, M. Z. (Orgs.). **Fundamentos para educação em direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal, 2011. p. 119-127.
- CARVALHO, J. S. et.al. Educação e direitos humanos: experiências em formação de professores e em práticas escolares. In: SCHILLING. F. (Org.). **Direitos humanos e educação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 186-205.
- CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- DALLARI, D. A. Contextualização Histórica da Educação em Direitos Humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: EDUEPB, 2007.
- DALLARI, D. A. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-42.
- 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.
- FERREIRA, M. C. Sexismo hostil e benevolente: inter-relações e diferenças de gênero. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 119-126, jan./jun., 2004.
- 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 jan. 2017.
- GUIMARÃES, A.; BARBOZA, H. H. Designação sexual em crianças intersexo: uma breve análise dos casos de “genitália ambígua”. **Cad. de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 10, p. 2177-2186, out. 2014.
- HORTA, M. D. M. R. Educar em direitos humanos: compromisso com a vida. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Orgs.). **Educar em direitos humanos**: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 125-139.
- KOVALESKI, N. V. J.; TORTATO, C. S. B.; CARVALHO M. G. Gênero: flashes de uma construção. In: CASAGRANDE, L. S.; LUZ, N. S.; CARVALHO, M. G. (Orgs.). **Igualdade na diversidade**: enfrentando sexismo e a homofobia. Curitiba: UTFPR, 2011. p. 47-65.
- LUCCHESI, D. A concordância de gênero. In: LUCCHESI, D., BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (Org.). **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 295-318.

MAFRA, L. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.).

Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 109-136.

MARINHO, G. **Educar em direitos humanos e formar para a cidadania no ensino fundamental.** São Paulo: Cortez, 2012.

PADILHA, P. R. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. In: SCHILLING, F. (Org.). **Direitos humanos e educação.** São Paulo: Cortez, 2005. p.166-176.

PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História,** São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

PLEBE, A. **Breve História da Retórica Antiga.** São Paulo: E.P.U., 1978

SACAVINO, S. Educação em direitos humanos e democracia. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Orgs.). **Educar em direitos humanos: construir democracia.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 36-48.

SCOTT, J. W. Gender: a useful category of historical analysis. **The American Historical Review,** Washington, DC, v. 91, n. 5, p. 1053-1075, dec, 1986.

SILVA, A. M. M. Direitos Humanos na Educação Básica: qual o significado?. In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (Orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 41-63.

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.

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

ZENAIDE, M. N. T. Os desafios da educação em direitos humanos no ensino superior. In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (Orgs.). **Políticas e fundamentos da Educação em Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 64-83.

Submetido em: 25/03/2017

Aprovado em: 10/08/2017

