

À SOMBRA DA EDUCAÇÃO TRADICIONAL: QUANDO A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO EM VALORES SE VOLTAM PARA GÊNERO E SEXUALIDADES

TO THE SHADOW OF TRADITIONAL EDUCATION: WHEN EDUCATION AND VALUES FORMATION TURNS TO GENDER AND SEXUALITIES

Matheus Estevão Ferreira da Silva 1

Mariana Lopes de Moraes 2

Patrícia Unger Raphael Bataglia 3

Alessandra de Moraes 4

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo 5

Resumo: Este texto objetiva refletir sobre propostas educacionais que se voltam para – ou que ao menos possibilitem um trabalho conjunto à – educação e formação em valores, sobretudo àquelas que contemplem as temáticas de gênero e sexualidades. A partir de revisão bibliográfica e análise documental, as propostas educacionais eleitas foram: Educação Sexual, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e Educação em Direitos Humanos, a partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Ressaltamos, com ênfase na importância de formação de professores(as) capacitados(as), a possibilidade dessas propostas educacionais serem desenvolvidas numa perspectiva de educação e formação em valores ao mesmo tempo que contemplem as temáticas de gênero e sexualidades. Concluímos que, com essas propostas, preconceitos sobre gênero e sexualidades podem ser desconstruídos e que trabalhos de educação em valores, que por tanto tempo evitaram esses temas, podem tê-los como aliados na empreitada de uma formação integral desde à infância.

Palavras-chave: Educação em valores. Educação moral. Gênero. Sexualidades.

Abstract: This text aims to reflect on educational proposals that turn to – or at least make possible a joint work to – education and formation in values, especially those that contemplate the themes of gender and sexualities. Based on bibliographic review and documentary analysis, the educational proposals were: Sexual Education, based on National Curricular Parameters (NCPs), and the Human Rights Education, based on National Human Rights Education Plan (NHREP). We highlight, with emphasis on the importance of formation of teachers, the possibility of these educational proposals being developed in a perspective of education and formation of values while contemplating the themes of gender and sexualities. We conclude that, with these proposals, prejudices about gender and sexuality can be deconstructed and that works of education in values, which for so long avoided these themes, can have them as allies in the pursuit of integral formation since childhood.

Keywords: Education in values. Moral education. Gender. Sexualities.

Mestrando em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), câmpus de Marília, Bolsista de Mestrado CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1278661168384546>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2059-6361>. E-mail: matheus.estevao2@hotmail.com

Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), câmpus de Marília, Professora do Ensino Fundamental I no Colégio Cruz Azul. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7204622252340425>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5625-5331>. E-mail: mariana.lopesmoraes@hotmail.com

Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), Docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), câmpus de Marília. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4823936738852264>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2575-3020>. E-mail: patriciaurbataglia@gmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), câmpus de Marília, Docente na mesma instituição. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5280609431204460>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5521-9307>. E-mail: alemoraismshimizu@gmail.com

Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Valência (UV), Espanha, Docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), câmpus de Marília. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2632812623662636>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9833-0635>. E-mail: tamb@terra.com.br

Introdução

Este artigo é resultado de uma colaboração entre membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI) e do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação (NUDISE)¹ a partir do interesse mútuo das autoras e autor nas possíveis inter-relações entre os achados de suas pesquisas em desenvolvimento nos respectivos núcleos de pesquisa e, para tanto, aprimoramento das análises nelas realizadas com vistas à interdisciplinaridade acadêmica. Realizada no encontro de resultados parciais de pesquisa e de interesses acadêmicos, essa colaboração teve como fio condutor duas pesquisas em andamento desenvolvidas pelas autoras e autor².

Diante da insuficiência demonstrada historicamente dos métodos tradicionais de ensino (LEÃO, 1999), no sentido de não contemplarem o desenvolvimento integral do ser humano, visando apenas os saberes curriculares sem preocupação com a construção da autonomia moral, este texto objetiva refletir sobre propostas educacionais que se voltam para – ou que ao menos possibilitem um trabalho conjunto à – educação e formação em valores, sobretudo àquelas que contemplem as temáticas de gênero e sexualidades.

Elegemos para a análise, sobretudo, propostas educacionais deferidas legalmente que contemplem duas das principais temáticas relativas à diversidade humana: gênero e sexualidades, temas que atualmente dispõem de posição marginalizada no contexto escolar e, ainda, que vivenciam determinado antagonismo no contexto político educacional sendo inclusive excluídas de documentos oficiais recentes. As propostas eleitas foram: a Educação Sexual, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997a; 1997b), e a Educação em Direitos Humanos (EDH), a partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2007; 2013). Vale ressaltar que os PCNs não foram atualizados desde 1997 e que o PNEDH desenvolve e aprofunda alguns temas que foram já contemplados nos PCNs.

A partir de revisão bibliográfica e análise documental como percursos metodológicos, o texto encontra-se dividido em três partes: primeiro, tecemos uma crítica aos métodos tradicionais de ensino ao argumentar sobre suas insuficiências na contemplação do desenvolvimento integral³ humano, baseando-se apenas na transmissão do conhecimento historicamente acumulado. Argumentamos ainda que, quando educação tradicional passa a fomentar valores da sociedade capitalista, ela torna-se ainda mais danosa ao desenvolvimento integral, em particular à formação em valores com vistas à construção da autonomia moral.

Em seguida, contextualizamos as possibilidades de uma educação em valores, definindo-a e relacionando-a à educação moral na perspectiva construtivista, de modo a ressaltar experiências brasileiras e incluir no tema a questão de gênero e sexualidades. O papel do professor(a) é discutido na perspectiva do trabalho disciplinar versus transversalidade.

Por último, expomos as propostas educacionais eleitas que contemplam as temáticas de gênero e sexualidades explorando suas bases teóricas e legais e, da mesma forma, as reações contrárias a elas, observadas com maior ímpeto nos últimos anos. Com destaque à necessidade de formação capacitada dos(as) profissionais responsáveis por seu desenvolvimento na escola, em particular ao contexto exposto, ressaltamos a possibilidade de se trabalhar essas propostas educacionais numa perspectiva de educação e formação de valores em que gênero e sexualidades

1 Grupos de Estudos e Pesquisas em atividade na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Marília, e cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

2 A primeira pesquisa teve como título *Educação em direitos humanos, gênero e sexualidades, e desenvolvimento moral na formação docente: conhecimentos, concepções e condutas de graduandos(as) em pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo* e contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo n.º 17/01381-9. A outra pesquisa, intitulada *Limites e possibilidades da Psicologia Genética no aspecto do desenvolvimento moral para a Aprendizagem Cooperativa*, teve financiamento do CNPq, processo n.º 133043/2017-7.

3 Conforme Guará (2009, p. 65), por desenvolvimento integral compreendemos como a “oferta regular e contínua de oportunidades para um crescimento humano tecido na experiência sociohistórica, na articulação das diversas dimensões da vida [...] competências sociais, físicas, intelectuais e emocionais”. Propostas educacionais como a educação moral e em valores, bem como a Educação em Direitos Humanos e a Educação Sexual em que nos propomos a analisar conjuntamente neste texto, têm nessas dimensões, para além da dimensão intelectual, seu foco de atuação.

possam estar figuradas no hall de temas protagonistas no trabalho pedagógico.

Ressaltamos, ainda, que embora trabalhem com o referencial construtivista e cognitivo-evolutivo da Psicologia do Desenvolvimento Moral no que tange à fundamentação da educação moral e em valores que propomos (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1997), não elegemos ou indicamos um determinado referencial teórico de gênero e sexualidades, na diversidade de referenciais encontrada na literatura dessas temáticas, que possa ser trabalhado única e inequivocamente junto à tais propostas de educação, discussão inclusive que nem se trata do escopo deste texto. Tal discussão, porém, possivelmente será aproveitada enquanto ensejo para um outro momento colaborativo entre as presentes autoras e autor ou então por aqueles(as) que se interessarem com a proposta aqui idealizada.

A insuficiência da educação ensino tradicional sob os valores da sociedade (neo)capitalista

Quando se observa a escola de hoje e quando se discute a respeito da complexidade dos processos educativos, logo se percebe que, no mínimo, duas dimensões emergem como as que mais necessitam de reflexão e trabalho: primeiro, as 1) relações sociais entre os atores do ambiente escolar (dimensão moral); e, segundo, a 2) tarefa de construção do conhecimento (dimensão intelectual) (MORAIS; BATAGLIA; SILVA, 2017). Porém, apesar de constatada a importância de ambas dimensões, incluídas na compreensão atual de desenvolvimento integral humano, essas nem sempre tiveram espaço na educação escolar e, ainda que estejam em discussão atualmente, muitas vezes ainda se perpetua um antigo modelo de educação que as ignorou.

Leão (1999) procura demonstrar as principais características da escola tradicional – a qual aqui criticamos – e da escola construtivista – a qual aqui defendemos e apoiamos nossa proposta de educação em valores – a partir da análise dos aspectos filosóficos, epistemológicos, teóricos e metodológicos de cada tipo de escola. Um modelo de educação indiferente à formação integral, baseado apenas na transmissão do conhecimento historicamente acumulado e desconsiderando as referidas dimensões, denominamos de *educação tradicional*, tal como denomina Leão (1999). Diz-se tradicional, pois essa educação confunde-se com as próprias raízes da escola “tal como a concebemos como instituição de ensino, [...] o paradigma de ensino tradicional foi um dos principais a influenciar a prática educacional formal, bem como o que serviu de referencial para os modelos que o sucederam através do tempo” (LEÃO, 1999, p. 188).

Das duas dimensões citadas, na perspectiva construtivista educar implica em propiciar condições para a 1) construção do sujeito moral autônomo e para a 2) construção do conhecimento pelo(a) aluno(a), o que rompe com a mera transmissão de conteúdos e de valores pela educação tradicional. A ideia kohlberguiana de Comunidade Justa explicita justamente essa busca, ou seja, de estruturar uma instituição que permita o desenvolvimento individual ao lado da construção de uma sociedade democrática (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1997).

Historicamente, a dimensão moral, a qual aqui temos mais interesse, foi deixada de lado pela educação tradicional. Contudo, quando a escola adere e passa a fomentar os valores da sociedade capitalista, tais como o individualismo, a competitividade e a competição exacerbada, a possibilidade de desenvolvimento integral, em particular à dimensão moral, só diminui, se a pensarmos do ponto de vista construtivista. Em poucas palavras, antes ignorada do que trabalhada de forma a agravá-la, embora nenhum desses tratamentos sejam adequados a uma dimensão tão importante do desenvolvimento.

São inúmeros(as) os(as) autores(as) (NEVES, 2007; VILAR ESTÉVÃO, 2008; BESSA; FONTAINE, 2002) que apontam perspectivas de investigação sobre a utilização de contextos mais cooperativos ou quicá democráticos, como formas de alternativas de ensino e aprendizagem, bem como as vantagens ao nível da realização acadêmica, do desenvolvimento psicológico do indivíduo e no progresso das relações interpessoais por meio da resolução construtiva de conflitos.

Bessa e Fontaine (2002, p. 126) retomam as sociedades pré-modernas (ou pré-industriais), anteriores à formação do paradigma contemporâneo Estado-Nação, argumentando que ali havia uma frágil diferenciação social. Essas sociedades eram formadas por grupos locais e isoladas do mundo exterior, em que se experienciavam fortes laços com a comunidade, sustentadas por uma consciência coletiva que se sobrepunha à existência individual e aderindo a valores coletivos.

No relacionamento presencial, as pessoas são mais próximas, possuem um forte vínculo social, o que promove a reciprocidade e a cooperação. Sobre a educação, os autores (2002) ainda argumentam que a socialização e a educação das crianças residiam na valorização dos objetivos e recompensas grupais, já que uma boa pescaria ou uma boa colheita geraria fartura e beneficiaria toda a comunidade. Nesse contexto, há uma autoregulação dos comportamentos individuais devido ao vínculo social, possíveis pelas relações de reciprocidade que ligam os indivíduos em torno de objetivos e práticas comuns.

Em contrapartida, na sociedade ocidental moderna, o aumento da divisão do trabalho conduziu a uma maior diferenciação dos indivíduos. Nesse tipo de sociedade capitalista (BESSA; FONTAINE, 2002; TONET, 2002), dominada pela tecnologia e pelo pensamento racional, o vínculo social é atenuado e, como consequência, aumenta a margem de interpretação individual dos imperativos sociais. Supervaloriza-se o individualismo em detrimento da consciência coletiva, o que enfraquece, dessa forma, a importância da vida grupal, da reciprocidade e prosseguimento de objetivos comuns. De acordo com Tonet (2002, p. 4-5):

É na degradação do conjunto da vida humana, na crescente mercantilização de todos os aspectos da realidade social; na transformação das pessoas em meros objetos, e mais ainda, descartáveis; no individualismo exacerbado; no apequenamento da vida cotidiana, reduzida a uma luta inglória pela sobrevivência; no rebaixamento do horizonte da humanidade que leva a aceitar, com bovina resignação, a exploração do homem pelo homem sob a forma capitalista, como patamar mais elevado da realização humana (TONET, 2002, p. 4-5).

Não obstante tal quadro de mercantilização e superficialidade das relações sociais a partir dos valores da sociedade capitalista, este é agravado com a passagem do capitalismo industrial para o *capitalismo cognitivo*, conforme denomina Corsani (2003) a transformação da ideologia liberal para a neoliberal respectivamente. Agora, vê-se o aumento da competitividade, do imediatismo, inflamando-se ainda mais a superficialidade nas relações, pois, se:

No capitalismo industrial, o funcionamento estava baseado na reprodução de mercadorias padronizadas[, n]o capitalismo cognitivo, a invenção torna-se um processo continuado [...], a multiplicação do capital está muito mais relacionada com a criação, com a geração de ideias. Conhecimentos, opiniões, ideias circulam pela sociedade e são a matéria-prima da criação. A empresa apropria-se de bens comuns, de bens intangíveis, de bens inconsumíveis que são uma produção do social. Assim, a sociedade de consumidores, em que se desenvolve o capitalismo cognitivo, é uma sociedade do acontecimento. [...] O que importa agora é a satisfação imediata dos desejos, que tão logo satisfeitos se transformam em outros novos desejos a satisfazer. A única característica imperdoável nos bens de consumo é a durabilidade. Procuram-se produtos leves, voláteis, descartáveis (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 192-193).

Voltando-se para o contexto escolar, o caráter competitivo da estrutura de relações sociais dessas sociedades – regidas pelo domínio absoluto e de perpetuação do capital – transcreve-se na escola (PARO, 1999), por meio de um sistema de avaliação normativa, acentuado principalmente a partir da influência das atuais políticas neoliberais sobre a educação, que visa diferenciar os indivíduos entre si e estabelece que o sucesso de uns depende do insucesso de outros.

Esse tipo de educação responde aos interesses de uma sociedade, tanto puramente industrial e capitalista quanto neoliberal, que visa a preparar as crianças para o desempenho individual de tarefas pré-definidas, ao passo que a dimensão moral trabalhada nessa perspectiva garante uma forma de socialização que domestica o comportamento, salientando o valor da

submissão e da diferenciação entre as pessoas. Nesse sentido, segundo Paim (2016) a educação parece estar sendo reduzida a uma união de padrões, compactada à ideia de um produto e não de um processo, fragmentada na perspectiva do uso e não da formação humana, acelerada aos ritmos determinados pela velocidade do capital.

Paim (2016), citando a tese de Bauman (2001), enfatiza que vivemos numa modernidade líquida, em que as rápidas transformações civilizatórias, conduzem ao questionamento do sentido da existência e papel da educação. Questiona-se sobre o ato de ensinar, que não diz respeito apenas a conteúdos técnicos, mas de competências e habilidades que os indivíduos precisam ter para raciocinar em um planeta de multiplicidades e para os confrontamentos éticos que são necessários resolver.

Com o advento das novas tecnologias e da globalização, o autor (2016) menciona que apesar da conectividade excessiva, do emprego massivo de redes sociais, essas gerações têm demonstrado maiores dificuldades em trabalhar em equipe, por terem um acentuado senso de individualismo e menor resistência às frustrações da vida.

Sobre esse assunto, Díaz-Aguado (2015) aponta para a crise que a escola tradicional enfrenta devido a uma série de mudanças contraditórias e paradoxos que forçam a escola a se adaptar a uma nova situação, nesse sentido, facilitou-se o acesso à informação e às tecnologias de comunicação. A autora menciona que nunca houve tanta informação, entretanto, nunca foi tão difícil compreender todos os acontecimentos na sociedade atual, motivo pelo qual o ensino não pode somente estar voltado à transmissão de informações, mas, tal como prevê a perspectiva construtivista, deve favorecer o processo de construção do conhecimento pelos próprios alunos e alunas, auxiliando-os(as) a construir habilidades para buscarem informações, para interpretá-las e produzi-las. Afinal, os(as) estudantes atuais cresceram na era digital, apropriando-se cada vez mais cedo dela, motivo pelo qual a escola deve se adaptar a essa nova realidade, pois isso tem influências decisivas em suas possibilidades de aprendizagem.

Dessa forma, mantém-se uma assincronia entre a escola e a sociedade, pois há o distanciamento entre o que é “ensinado” e o que é solicitado atualmente. Há dúvidas quanto à validade institucional da escola, ratificada pela tradição e pela técnica, sobre se ela é capaz de promover simultaneamente o desenvolvimento cognitivo e o moral.

Concordamos com Paim (2016, p. 30) quando este retoma o processo civilizatório atual e a fragmentação dos saberes, criticando o processo de ensino e aprendizagem classicamente originado em tendências pedagógicas ultrapassadas, tais como o tradicionalismo e o tecnicismo, que resumidamente, consistem em uma postura passiva dos alunos, conteúdos memorizados e “[...] aliançada restritamente ao modelo de pensamento convergente e desconectada da complexidade e da pluralidade de desafios e problemáticas insurgentes da sociedade tecnológica contemporânea”.

Sobre a modernidade sólida, evidenciada pelo autor citando Bauman (2001), Paim (2016, p. 39) argumenta que:

[...] o projeto da modernidade sólida pautado em um modelo de escola que encerrava os alunos em salas de aula, com rígidos horários, grossas paredes, portões e muros altos, controlando seus corpos e mentes, não consegue mais subsistir hoje. O primado de uma educação para toda a vida, a constância e a solidez dos valores, métodos, concepções e filosofias não reverberam mais entre as novas gerações, pois as paredes desse modelo institucional estão corroídas, infiltradas e são alvo de desconfiança.

Em contraposição ao pressuposto de que tenha havido um momento em que os valores eram absolutos e que a partir de determinadas mudanças sociais tais valores deixaram de existir, defendemos a ideia de acordo com La Taille e Menin (2009) de que os valores estão permanentemente em mudança, em crise, e que na verdade não há solidez e constância possíveis, mas uma crescente necessidade de revisão do legal e do moral em relação às demandas sociais. Sobre isso, lembramos de Santos (2000) quando diz que as leis devem refletir a sociedade como um espelho e não serem transformadas em estátuas, monólitos de onde emanam as relações sociais.

Alguns autores(as), como Diaz-Aguado (2015), Paim (2016) e, inclusive, Bessa e Fontaine

(2002) além de criticarem o método tradicional de ensino, também trazem ricas contribuições para se entender os denominados métodos alternativos de ensino. Porém, o que enfatizamos neste texto é a possibilidade da educação em valores visando a uma perspectiva que contemple a formação do indivíduo em todas as suas dimensões, inclusive quando direcionada a temas que, como Silva, Brabo e Morais (2017) apontam, culturalmente oscilam em compreensão e permeiam-se por polêmicas e resistências, como ocorre com as temáticas que se reportam aos limites entre vida e morte, como aborto e eutanásia, e às liberdades individuais, como gênero e sexualidades.

Educação em valores na escola: e quando essa educação se direciona a temas considerados “polêmicos” como gênero e sexualidades?

De forma direta e sistematizada ou indireta e não planejada, consciente ou inconscientemente, a sociedade e a escola influenciam na formação em valores. Até mesmo pela escola tradicional que a ignora ou que a aborda com base nos valores da sociedade capitalista, como citado anteriormente. Entretanto, tal formação é mais frequentemente praticada de maneira desarticulada e principiante: “de modo assistemático e com pouca intencionalidade, [...] utilizam métodos pessoais sem nenhum estudo prévio, baseados no espontaneísmo” (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017, p. 14).

Essa incipiência se torna um risco quando valores de um grupo ou de um(a) professor(a) baseiam seu trabalho e que podem não estar de acordo com os interesses gerais da sociedade, como, por exemplo, apresentar práticas discriminatórias contra determinados sujeitos e grupos sociais sob pretexto de gênero, raça/etnia, orientação sexual, deficiência, etc. E mesmo que esses valores estejam de acordo, como no caso de valores do capitalismo que a escola adota ou pelo menos é conivente por estar inserida numa sociedade capitalista, ressalta-se que, na perspectiva construtivista, esse trabalho em valores não propiciará o desenvolvimento da autonomia moral.

O fato é que “a escola não é imune a uma sociedade [capitalista] que não privilegia relações de cooperação” e até mesmo em ambientes escolares em que se utiliza dos métodos e técnicas de desenvolvimento moral com base na perspectiva construtivista, esses “não parecem estar resolvendo ou mudando a situação representada pelo fato de a coação ser aprendida pelas crianças desde o seu nascimento” (GARCIA, 2015, p. 104). Assim, a formação em valores almejada só pode ocorrer se a educação proposta para isso seja coerente, embasada e atenta a demandas atuais. Logo, há de se apontar para um trabalho mais efetivo a ser desenvolvido pela escola.

Idealizamos aqui, como um intento para esse trabalho em valores mais efetivo, a sua conjugação com outras propostas educacionais que também compartilhem de seu fim – o desenvolvimento integral e a formação humanizadora. Ou seja, propõe-se um trabalho pedagógico que conjugue a educação para a diversidade, em que se incluem temas como gênero e sexualidades, e a educação moral e em valores.

Assim como Puig (1988), concordamos que ainda há pouco interesse social e científico, valorização ou política pública de formação profissional acerca destes temas para os futuros docentes em formação inicial e aqueles já em exercício – apesar das escassas tentativas e propostas legais que discutiremos mais adiante –, até mesmo para a educação moral e em valores, conforme constataram Menin et al. (2017) em escolas públicas brasileiras. Esse quadro se dá, principalmente, porque a respeito deste assunto constatam-se muitas discussões nos meios de comunicação e, também, por grupos religiosos conservadores e extremistas, sobre a comprovação de que a sociedade vive atualmente uma *crise de valores*. Mas o que são valores, nessa perspectiva?

Com base nas ideias de Puig e Araújo (2007), que redefinem os estudos construtivistas de Jean Piaget, sobretudo a partir da obra *O juízo moral na criança* (PIAGET, 1932/1994), e da reconstituição da trajetória de significação da terminologia *valor/valores* realizada por Marques, Tavares e Menin (2017), afirmamos que os valores são construídos com base na projeção de sentimentos positivos que o sujeito tem sobre os objetos e/ou pessoas ou outras relações que possa ter na vida e consigo mesmo. Então, o sujeito pode projetar sentimentos positivos sobre a escola; pessoas, como amigos ou familiares; relações, como a forma respeitosa que um sujeito trata o outro ou mesmo um(a) professor(a) com seus alunos(as); e, finalmente, de si mesmo. Vemos aí a base da autoestima e do autorespeito.

Logo, se valor diz respeito àquilo que uma pessoa gosta e que valoriza, a valência positiva

dos sentimentos torna-se fundamental para que o alvo da projeção seja considerado um valor pelo sujeito. Então, uma pessoa ou uma ideia se tornará um valor para o indivíduo se ele projetar sobre ela sentimentos positivos, e, ao contrário, se se projeta sentimentos negativos sobre objetos/pessoas/ideias/si mesmo, o que se constrói, também com uma forte carga afetiva, é o que se denomina de *contravalores*. Desse modo, os contravalores referem-se àquilo que não gostamos, que temos raiva ou sentimento de ódio.

Valores morais, por sua vez, “existem para todos os que estão imersos num mesmo grupo ou sociedade [...]. Na história da humanidade, certos valores foram se afirmando por seu caráter humanizador, pois garantem às pessoas uma vida mais digna e justa” (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017, p. 23-25), sendo eles a justiça, a solidariedade, a liberdade, o respeito, etc. São valores mais coletivos, que consideram a existência e dignidade do outro e, assim, os valores individualistas fomentados pelo capitalismo, por exemplo, podem ser compreendidos como contravalores nessa perspectiva teórica que seguimos.

Quando se fala em educar em valores é justamente nesse sentido que trabalhamos: poder aprender valores, sobretudo morais, de modo a inseri-los na personalidade moral do sujeito que o aprende (PUIG, 1998). Contudo, várias são as formas possíveis de se empregar essa educação e, antes da que defendemos e apoiamos, Menin (2002) salienta sobre pelo menos outras duas: *doutrinária*, em que se tem um conjunto de valores, considerados fundamentais, que devem ser transmitidos como verdades acabadas, e *relativista*, em que a escola exime-se de assumir tal educação deixando-a que ocorra de forma assistemática, não-planejada.

Embora seja a relativista a mais adotada pelas escolas, principalmente as tradicionais, como já citado, a doutrinária também já teve espaço (e ainda tem em alguns contextos) na educação brasileira. A disciplina *Educação Moral e Cívica e Estudos de Problemas Brasileiros*, que estava presente no currículo oficial durante a ditadura militar (NUNES; REZENDE, 2008) foi uma das falhas tentativas impositivas de se ensinar valores na escola, além de que esses, na verdade, trataram-se de contravalores diante da atual natureza democrática do Estado brasileiro.

Como promover uma educação em valores que não seja baseada simplesmente numa transmissão dos valores da classe dominante em detrimento daqueles que respeitam a diversidade? A alternativa que temos é, portanto, a forma de se educar em valores que defendemos: *educar em valores para o desenvolvimento moral* (PUIG, 1998). Nessa alternativa, relaciona-se a educação em valores com a educação moral proposta pelas teorias psicológicas construtivistas e cognitivo-evolutivas que então seguimos.

Essas teorias consideram o respeito que temos à moral, conjunto de regras sociais, constrói-se ao longo da vida no que se chama de *fases* do desenvolvimento. Piaget (1932/1994) define a moralidade em duas tendências, a heteronomia, que se inicia na infância e caracteriza-se pelo respeito unilateral às regras, e a autonomia, em que o sujeito deixa de ser regido pela coação e ele próprio respeita as regras por reciprocidade. Chama-se o trajeto entre essas fases de *desenvolvimento moral*. Um outro autor, Lawrence Kohlberg (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1997), retoma os estudos piagetianos e define o desenvolvimento moral em *níveis: pré-convencional, convencional e pós-convencional*.

Tanto para Piaget quanto Kohlberg, há, nessas fases, uma ascendência qualitativa. Então, na educação moral, possibilitadora do desenvolvimento moral, promove-se a passagem de uma fase de desenvolvimento para a seguinte, qualitativamente melhor que a anterior. E essa promoção não pode ocorrer por abordagens como a doutrinária ou a relativista, que só contribuem para a manutenção da heteronomia, mas sim pela educação verdadeiramente moral, que possibilite que os envolvidos protagonizem relações de reciprocidade e cooperação.

Assim, relaciona-se a educação em valores com a educação moral trabalhando-se a promoção de valores humanizadores, e entre eles os morais, mas de modo que o(a) aluno(a) possa aderir a tais valores autonomamente, o que pode ocorrer com o “exercício da construção de valores, regras e normas pelos próprios alunos e/ou professores entre si e nas situações em que sejam possíveis relações de trocas intensas; troca de necessidades, aspirações, pontos de vistas diversos” (MENIN, 2002, p. 97).

Embora se critique o trabalho com ambientes cooperativos em intervenções pontuadas esperando que isso já seja suficiente para o desenvolvimento da autonomia moral (GARCIA, 2015),

Helena Singer (2017) mostra que esse desenvolvimento e o trabalho que o promova são sim possíveis. A autora discute as inovadoras escolas democráticas. Longe de ser um fenômeno de larga escala, essas experiências demonstram a viabilidade da construção de uma educação pautada nos ideais de liberdade e gestão participativa, em que a sociedade só seria possível se os seus membros fossem sujeitos autônomos.

Como apontado inicialmente no texto, acreditamos que uma educação integral garanta o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas dimensões, tanto intelectual quanto afetiva, corporal e moral. Assim, junto à educação em valores está a ideia de se abordar a diversidade, no tocante das temáticas de gênero e sexualidades, como protagonista nesse trabalho em valores. Contudo, para que essas propostas se tornarem viáveis, em um primeiro momento necessitam estarem incorporadas às políticas públicas educacionais e ao campo normativo curricular nacional e local. Felizmente algumas iniciativas, embora escassas, puderam ser vistas nos últimos anos, as quais também enxergam essa necessidade de conjugar a educação para a diversidade com a educação em valores e vice-versa.

A partir da introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1997 (BRASIL, 1997a; 1997b), a proposta foi modificar e orientar a estrutura curricular das escolas brasileiras, incluindo articular temas transversais aos conteúdos tradicionais (Matemática, Línguas, Ciências, etc.): elegendo-se Ética, Meio ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo.

Com os PCNs (BRASIL, 1997), viu-se o despontamento de uma preocupação sobre a presença de Temas Transversais que se fazem iminentes no contexto escolar e que necessitam ser abordados e trabalhadas pela escola. Pois, conforme o documento, além da Ética: “[...] há questões urgentes que devem necessariamente ser tratadas, como a *violência*, a saúde, o uso de recursos naturais, os *preconceitos*, que não têm sido diretamente contemplados” (BRASIL, 1997a, p. 25, grifos nossos).

De acordo com La Taille e Menin (2009), a temática da Ética tem como alvo o desenvolvimento da autonomia moral de crianças e adolescentes. Contando com a Ética como tema inicial dos cadernos de Temas Transversais dos PCNs, ela pode servir (e se espera que sirva) de sustentação teórica e metodológica aos temas que vêm em sua sequência, tal como o de Orientação Sexual, em que se encontra a educação para a diversidade em específico a gênero e sexualidades. Assim, não se trata somente de uma educação que considera o conhecimento historicamente acumulado sobre esses temas, como também que se pauta em uma perspectiva de adesão e respeitabilidade a valores para o convívio democrático grupal/em sociedade e para a própria formação integral humana.

Puig (1988) concorda com nossa ideia, então apoiada pelos PCNs, quando insere alguns critérios para se educar em valores em uma sociedade pluralista, mencionando que a convivência em sociedades plurais não pode obter seus critérios a partir dos modelos clássicos de educação moral, doutrinária ou relativista, mas que, como argumentamos, deve se subsidiar na educação moral conforme o referencial construtivista e cognitivo-evolutivo.

Exercitar o respeito à autonomia pessoal e considerar temas *polêmicos* – diz polêmicos, pois apresentam disposições conflitantes por parte da população em geral – são algumas das condições básicas para construir formas de convivência pessoal coletiva mais justas. Nesse sentido, não somente a Ética deve ser foco da educação em valores, mas também temas que necessitam de discussão e tratamento satisfatórios pela educação escolar, e em que a ética opera como preceito basilar quando eles são abordados.

Contudo, hoje, há mais de vinte anos da promulgação dos PCNs, outras diversas propostas educacionais corroboradas legalmente foram desenvolvidas e promulgadas (BRASIL, 2007; 2012; 2013) com anseios e pressupostos parecidos ou quiçá semelhantes. Assim, como se pôde ver tentativas de se colocar em prática o trabalho escolar para com os Temas Transversais dos PCNs, outras temáticas tiveram o interesse despertado gradativamente ao longo dos anos, com destaque àquelas que levantam resistências por parte da sociedade brasileira hegemônica ao oscilar em compreensões e concepções a seu respeito, como acontece com as temáticas de gênero e sexualidades – esse último já previsto, embora timidamente, nos PCNs sob o nome de Orientação Sexual. O resultado disso em termos gerais, contudo, mostra-se desanimador.

Uma das pesquisas que esse artigo resulta (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017) argumenta sobre a fragilidade de execução dessa proposta quando as discussões e atividades da educação em valores

são justamente direcionadas a esses temas considerados polêmicos, ou seja, que não dispõem de considerável aceitação por parte de seus atores, tal como pelo(a) professor(a). Os possíveis esclarecimentos pela abordagem de gênero e sexualidades numa perspectiva em valores podem tornar-se frágeis, serem de alguma forma prejudicados ou, até mesmo, inexistentes, uma vez que seria papel do(a) professor(a) sua problematização e direcionamento da discussão e atividade em realização.

Tal fato evidencia a deflagração de uma intensa problemática, pois, dependendo do posicionamento do(a) professor(a), esse(a) influencia o grupo a partir da manutenção dos valores que ele(a) então individualmente mantém e, dessa forma, pode não estar colaborando com os interesses gerais e específicos de uma educação deferida legalmente, seja apresentando práticas discriminatórias contra determinados sujeitos e grupos sociais historicamente vulneráveis como mulheres, negros, homossexuais, transgêneros em geral, deficientes, etc., seja desvirtuando e/ou refutando essa proposta de educação.

Apesar da ênfase que damos ao trabalho do professor(a), lembramos segundo Menin (2003, p. 338-339) que a “[...] proposta dos PCNs busca avançar mais na direção de evitar que ética se torne uma disciplina a ser dada por um professor apenas”. Embora concordemos com Menin (2003), pensamos que é importante ressaltar que os professores(as) devam ser preparados(as) para lidar com a delicadeza dos temas mais polêmicos da atualidade no sentido de discutir o tema e não doutrinar a respeito. Especificamente na abordagem em e sobre gênero e sexualidades isso se torna mais e mais importante, em função dos inúmeros preconceitos que existem e que podem ser reproduzidos na escola.

Portanto, tais empecilhos se mostram presentes não somente na ação pedagógica, no desenvolvimento de práticas educativas relativas à educação moral e em valores na escola, como também a antecedendo na própria inserção desses temas e propostas educacionais nas políticas públicas e no campo normativo curricular nacional e local. Sobre isso, a seguir dissertaremos a respeito de tais propostas educacionais em que esses temas são nomeadamente contemplados e que podem estar vinculados e serem trabalhados numa perspectiva em valores, ainda que diante de uma conjuntura política e social contrária à sua inserção.

Propostas educacionais para além do ensino tradicional: possibilidades de promoção da educação em valores, dos PCNs ao PNEDH

Do ponto de vista legal, ainda que a inserção oficial de uma educação alternativa àquela antes vigente, isto é, ao ensino rígido e invariante que denominamos de tradicional, para o currículo do sistema de ensino brasileiro tenha sido feita com a promulgação dos PCNs no final da década de 1990, o documento não teve força de lei, servindo, até os dias de hoje, apenas como referência e material de consulta para o trabalho realizado pela escola.

Na qualidade de referencial curricular elaborado especificamente para o Ensino Fundamental, os PCNs puderam contemplar em seus cadernos denominados Temas Transversais, tópicos precisos para o tão estimado desenvolvimento integral dos sujeitos em formação no contexto escolar.

Com a Ética como primeiro tema dos cadernos de Temas Transversais, que então pode servir de sustentação para os demais temas, e abordando uma série de outros temas de importância fundamental, naquele momento, ineditamente, o tema sexualidade (no singular, ao contrário do que enfatizamos ao longo do texto) foi diretamente contemplado por um documento nacional de educação. Denominada de Educação Sexual, e que ali estivera sob o nome de Orientação Sexual (BRABO; SILVA; MACIEL, 2020), pela primeira vez uma proposta educacional que aborde um tema de grande relutância pela sociedade em geral e, ao mesmo tempo, que dispõe de forte reivindicação por parte de movimentos sociais, fora institucionalizada e posta na égide de dispositivos legais.

Com relação à Orientação Sexual, desde a década de 1970, os debates a respeito da inclusão de temas na educação escolar relacionados ao corpo e à vivência da sexualidade tiveram um fortalecimento significativo, pois suas manifestações sempre se mostraram iminentes em vista das mudanças gradativas nos corpos dos(as) estudantes e dos questionamentos que esses(as) trazem sobre o tema durante o período de escolarização. E, dessa forma, verificando a necessidade de inserção do tema sexualidade no currículo escolar em meio àquele momento histórico. Não se

trata, pois, de um desenvolvimento ou evolução linear, mas de um processo histórico contínuo, constituído por conflitos e em variantes oscilações, com forte e direta ligação a demandas sociais e as quais desempenham papel decisivo nas mudanças paradigmáticas que aqui tratamos.

Mesmo que se identifique trabalhos desenvolvidos em escolas sobre sexualidade desde a década de 1920 (BRASIL, 1997b; BOMFIM, 2009), a inserção desse tema no currículo só foi viabilizada pela incisiva atuação dos movimentos sociais em atividade na época. A datar da década de 1960, pela influência dos movimentos sociais e das chamadas revoluções comportamentais, sexuais e estético-culturais (BORELLI et al., 2008), os trabalhos nas escolas sobre sexualidade ascenderam ainda mais, e agora em conjunto de uma literatura acerca do papel da educação em relação às demandas sexuais de crianças e jovens, intitulada de Educação Sexual. Momentos depois, na década de 1980 em diante, as demandas sexuais apenas se agravaram devido ao advento pandêmico do HIV/Aids. Devido ao potencial formativo da escola, a Educação Sexual, ora Orientação Sexual, agora é promovida pelos dispositivos legais e normativos da educação, em outras palavras, passa a ser “oficializada”, com ênfase na prevenção da gravidez precoce e das doenças sexualmente transmissíveis (DSTs).

Desse modo, de acordo com Furlani (2005, p. 195), já na década de 1990 a Educação Sexual no currículo escolar brasileiro passa a se tornar:

[...] oficial e institucionalizada com o lançamento dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), do Ministério da Educação, no ano de 1997. Com os PCNs, temáticas extra-disciplinares consideradas de relevância na educação da criança cidadã (preconizada e idealizada pela política educacional brasileira de inclusão) foram reunidas nos chamados Temas Transversais: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, estudos econômicos e orientação sexual (FURLANI, 2005, p. 195).

Aqui, no entanto, enfatizamos a questão de que os termos *Educação Sexual* e *Orientação Sexual* não deveriam ser usados como sinônimas, pois hoje apresentam significados distintos. Com a institucionalização do tema sexualidade nos PCNs, tal mudança terminológica no texto oficial objetivou, ainda segundo Furlani (2005, p. 196), poupar “[...] o desgaste pedagógico de uma ‘Educação Sexual’, até então, evidenciada por um caráter excessivamente biológico, médico, higienista e moralista”, mas de qualquer forma, ressaltamos que tal caráter essencialista ainda assim se manteve na proposta do próprio documento. Inconscientemente, os PCNs criaram uma confusão pelo uso do termo Orientação Sexual, pois posteriormente esse também viria a ser usado para representar a categorização do desejo sexual humano.

Reconhecemos o pioneirismo dos PCNs e a importância que teve historicamente na inserção de discussões sobre sexualidade na educação. Todavia, a Educação Sexual institucionalizada pelos PCNs, sob o nome de Orientação Sexual, trouxe à tona discussões, em sua maioria, exclusivamente acerca da heterossexualidade. Pela ênfase na prevenção das DSTs e da gravidez precoce, os PCNs tiveram deliberadamente atenção à relação heterossexual reprodutiva, excluindo indiretamente da proposta outras formas de se vivenciar a sexualidade, como as práticas homoeróticas e o desejo homo e bissexual. Hoje o documento se mostra transposto em muitos aspectos que dizem respeito à temática sexualidade, seja por questões teóricas-conceituais, seja por sua abordagem biologizante e higienista, contendo incertezas e até ideias de caráter normativo, pois:

[...] o modo como o assunto está sendo abordado recai novamente em mecanismos de regulação da sociedade. Esses mecanismos ainda mantêm a heterossexualidade como compulsória tratando, por exemplo, de ‘transexualismo’ e ‘hermafroditismo’ com sufixos que denotam doença, em documentos federais (PALMA et al., 2015, p. 734).

A partir de uma concepção restrita de sexualidade, conforme Ribeiro (2005, p. 16) nos traz: essencialmente “[...] biológica, e tem como objetivo primordial – aqui com o significado de fonte, princípio, origem – a perpetuação da espécie”, a discussão e tratamento da sexualidade

heterossexual e reprodutiva na escola foi a única incumbência da Educação Sexual por um longo tempo. Neste sentido, o uso da terminologia sexualidades, no plural, evidencia-se como um ato político, realça a pluralidade nas possibilidades de vivência da sexualidade humana.

Concomitante à elaboração do documento e no decorrer dos anos, com as teorizações constantes produzidas em abordagens de diferentes áreas do conhecimento sobre o tema sexualidades em conjunto com a atuação contínua dos movimentos sociais que o têm em pauta, finalmente foram acrescentados outros objetivos para essa perspectiva de educação. E em relação a isso, ainda segundo Palma et al. (2015, p. 737), sobre a proposta dos PCNs:

A temática da sexualidade, que poderia ser trabalhada através da estimulação da reflexão sobre uma “norma” heterossexual existente em nossa sociedade, que elimina a existência de uma diversidade de relacionamentos, não é mencionada. Quando se trata de diversidade nos PCNs, o que aparece é a palavra como sinônimo de ‘múltiplas facetas’ e nunca relacionada à sexualidade. Homossexualidade vai aparecer de modo rápido e vinculado com a ideia de que não devemos ter preconceitos nem discriminar o diferente. Em nenhum momento aparece a necessidade de promover momentos de reflexão para que possa ser pensado o desejo direcionado para a pessoa do mesmo sexo. Muito menos que existem diversas maneiras de se constituir uma família, e dentre elas famílias constituídas por dois pais ou duas mães.

Na década de 1970, enquanto a Educação Sexual despontava nos debates acerca de sua contemplação ou não na educação escolar, um campo de estudos de investigação da problemática enfrentada pelas mulheres, em articulações com os movimentos sociais, e em especial o Movimento Feminista, inseria-se nas Universidades ao mesmo tempo que se apropriava de uma categoria em específico para suas teorizações. Em termos gerais, a chamada categoria social de gênero foi conceituada para a diferenciação das características sociais das características biológicas dos indivíduos, quando adotada pelo Movimento Feminista naquela época, para a denúncia da situação subalterna que as mulheres dispuseram ao longo da história humana (BRABO, 2015).

O campo Estudos de Mulheres (*Women's Studies*) foi estabelecido nas Universidades, no entanto, com a adoção da categoria gênero pelo campo como objeto de estudo, ocorre “[...] a substituição de um termo de natureza empírica descritiva (mulher) por um termo de natureza analítica (gênero)” (DESLANDES, 2015, p. 22) resultando na formação de outros campos de estudos, como os Estudos de Gênero (*Gender Studies*). E agora não somente com relação às mulheres, a categoria passa a ser utilizada pelo Movimento LGBT⁴ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros em geral) para também denúncia da situação subalterna que esse público permaneceu historicamente.

Logo, gênero se relaciona com a sexualidade por ambos referirem-se a duas dimensões distintas, porém relacionais, da identidade humana e, assim como ocorreu com a temática de sexualidades, a Educação Sexual também passa a conter os objetivos traçados pelas teorizações de gênero ampliando seu atendimento na educação escolar. A partir daí, surge uma nova forma de abordagem da sexualidade e da Educação Sexual na escola, voltada para uma reflexão crítica: a respeito dos significados construídos cultural e socialmente, da promoção da igualdade de direitos e dos direitos sexuais e reprodutivos, e da proteção à dignidade humana. Rompendo-se com a perspectiva anterior, essa nova abordagem estabelece aproximações com outras propostas legais de educação que viriam em sua sequência, como a Educação em Direitos Humanos, a qual incorpora gênero e sexualidades entre as temáticas a serem desenvolvidas em seu currículo.

O Brasil, sempre signatário dos documentos internacionais de direitos humanos, em cumprimento de seu compromisso com as diretrizes emitidas internacionalmente pela ONU – Organização das Nações Unidas, reuniu esforços para a contemplação de uma formação em direitos humanos em seu território que foi amplamente discutida pela organização e países-membros no

4 No texto optamos pelo uso da sigla LGBT para representação da diversidade sexual e de gênero, que em sua totalidade se refere como LGBTQIAS (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros em geral, *Queers*, Intersexuais, Assexuais e Simpatizantes), pois se mostra mais usual, tanto pelo movimento quanto pelas teorizações.

período pós-guerra em diante.

Segundo e Rayo (2004, p. 64), na prerrogativa de uma educação para a paz entre as nações, a Educação em Direitos Humanos (EDH) foi assentada na década de 1970, com a formação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), órgão executivo da ONU, e que foi responsável pela publicação de vários documentos que “[...] contribuíram decisivamente para a definição da Educação para a Paz na orientação pedagógica, de suas linhas básicas de atuação e intervenção educativa”. Contudo, pelo contexto histórico nacional da época, devido ao período da ditadura militar, período conturbado para o cumprimento e contemplação dos direitos humanos, a Educação em Direitos Humanos pôde apenas ser promulgada anos depois após a redemocratização do país.

Promulgado em 2006 e atualizado em 2013, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007; 2013) destaca-se como o principal documento e articulação do Estado para a garantia do ensino e discussão dos direitos humanos e aspectos relacionais. Além disso, em 2012 foram lançadas as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* (BRASIL, 2012) que como o PNEDH, só que agora com força de lei e não apenas de referencial, defere essa educação a todos os níveis da educação formal brasileira.

O PNEDH se manifesta de maneira explícita a respeito da contemplação das temáticas de gênero e sexualidades em seu currículo, baseando-se na superação da “[...] 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). O documento registra uma diversidade de temas a serem desenvolvidos na perspectiva dos direitos humanos, para além da temática homônima que seu nome carrega.

Segundo Benevides (2000, p. 1), entres os vários aspectos previstos pela Educação em Direitos Humanos, observamos com a autora o objetivo de cumprimento de um terceiro ponto essencial na formação daqueles(as) que passam por ela, tratando-se da: “[...] inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos”. Sobre isso, Maciel (2018), por meio da técnica de análise do conteúdo, identificou os três aspectos descritos por Benevides (2000), só que agora nos documentos oficiais nacionais da Educação em Direitos Humanos, nomeando esse terceiro de uma: “[...] educação em direitos humanos voltada para uma perspectiva de valores, práticas sociais e atitudes” (MACIEL, 2018, p. 125).

Verificamos na literatura pertinente à Educação em Direitos Humanos várias tentativas em classificar as intencionalidades, princípios e aspectos constitutivos dessa educação (BENEVIDES, 2000; RAYO, 2004). No entanto, na referida análise recente de Maciel (2018) dos documentos oficiais (utilizando as DNEDH de 2012 e ambas versões do PNEDH, de 2006 e 2013), a autora identificou três bases, então fundantes, da proposta de Educação em Direitos Humanos no Brasil, sendo elas:

1. Educação em Direitos Humanos voltada para a apreensão de conhecimentos e habilidades que permitem a promoção, afirmação, defesa e reparação das violações de direitos humanos.
2. Educação em Direitos Humanos como meio de defesa da democracia, da cidadania ativa, da justiça social e como meio de formação de sujeito de direito.
3. Educação em Direitos Humanos voltada para uma perspectiva de valores, práticas sociais e atitudes (MACIEL, 2018, p. 128-129).

Tais bases aproximam-se e, de certa forma, correspondem aos aspectos constitutivos identificados por Benevides (2000) do ponto de vista teórico dessa educação, principalmente no que se refere à perspectiva da educação em direitos voltada para valores, práticas sociais e atitudes, e que então aqui tanto nos interessa.

Assim, vemos a possibilidade do trabalho de uma educação em valores conjunta à Educação Sexual e à Educação em Direitos Humanos, enquanto essa última já assume em seus dispositivos legais uma proposta direcionada à adesão e respeitabilidade à valores e, igualmente, ampara

as temáticas de gênero e sexualidades no trabalho a ser desenvolvido. Contudo, ressalta-se a problemática enfrentada por essa educação justamente no que diz respeito à concretização desse terceiro aspecto da Educação em Direitos Humanos, e da mesma forma que pode se referir à Educação Sexual voltada para a discussão e formação em valores.

Nos últimos anos testemunhamos manifestações configuradas como reações negativas às propostas discutidas e aprovadas nas políticas públicas, sobretudo educacionais, que contemplem as temáticas de gênero e sexualidades. Contrários à sua inserção, um movimento reacionário protagonizado principalmente por grupos religiosos se ocupou na pressão da atividade parlamentar envolvida na elaboração dessas políticas públicas. Tais manifestações tiveram seu êxito com a supressão de termos relativos à diversidade no texto de documentos oficiais (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017; SILVA; BRABO; SHIMIZU, 2019).

A narrativa intitulada “ideologia de gênero”, promovida naquele contexto, a partir de usos inadequados dos Estudos de Gênero e instaurando uma confusão teórica acerca do real significado e teorizações da categoria em questão, teve o propósito de assustar e desinformar a sociedade civil alheia ao tema (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017; SILVA; BRABO; SHIMIZU, 2019). Assim, vemos que a afirmação dessas propostas educacionais permanece tênue nos dispositivos legais de educação, o que é agravado quando a posição de professores(as) reflete o então problemático cenário político.

Apontamos para o fato de que uma educação em valores pode ser despontada nessas propostas como um verdadeiro desafio a ser cumprido, pois como Silva, Brabo e Moraes (2017) argumentam, e como já discutido anteriormente, não há como professores e professoras promoverem uma educação em valores quando esses(as) se mostram contrários aos temas a serem trabalhados nessa perspectiva de educação. Dessa forma, a educação escolar corre o risco de regredir ao status que antes mantinha, de volta a um ensino tradicional, deslegitimando as atuais propostas alternativas de educação e reduzindo a educação brasileira ao distanciamento que por muito tempo demonstrou em relação ao desenvolvimento integral do ser humano.

Considerações Finais

Notamos, neste texto, que as alterações nos valores sociomoraes ocorrem nos processos históricos que acompanham a globalização, nos avanços tecnológicos e desenvolvimento de setores e regimes econômicos e sociais em escala mundial. Tais mudanças resultam em transformações que influenciam diretamente a construção dos valores éticos a serem fomentados pela educação no papel que apresenta na contemporaneidade.

Nesse sentido, apontamos para a necessidade de que a escola atue efetivamente na formação ética dos(as) educandos(a), estimulando-os(as) a manterem projetos que tenham como foco principal o trato com respeito, responsabilidade e solidariedade nas suas relações interpessoais. Formação que é possibilitada pela educação moral e em valores que tanto enfatizamos.

Concluimos que as propostas educacionais governamentais, a Educação Sexual e a Educação em Direitos Humanos, apoiadas por movimentos sociais, pela mobilização da sociedade civil organizada e pelas teorizações acadêmicas, então discutidas, evidenciam-se viáveis em um trabalho numa perspectiva de formação em valores. Isto é, a abordagem de gênero e sexualidades, e até direitos humanos, conjuntamente à educação em valores, sendo que uma delas (a saber, o PNEDH) já prevê em sua proposta oficial um eixo a ser contemplado nesse sentido.

Com essas propostas, preconceitos sobre gênero e sexualidades podem ser desconstruídos e trabalhos de educação em valores, que por tanto tempo evitaram esses temas, podem tê-los como aliados na empreitada de uma formação integral desde à infância. No entanto, a contemplação desses temas na realidade escolar ainda é tênue.

Devido à compreensão hegemônica que esses temas mantêm na sociedade em geral, professores(as) podem se apresentar como co-responsáveis pela deturpação dessas propostas, seja negando-as ou ignorando-as, uma vez que por se tratar de uma educação com temas tão delicados, o trabalho do(a) professor(a) demonstra aqui importância vital. Ademais, pelas manifestações negativas nas políticas públicas vistas nos últimos anos, o cenário apenas é agravado, numa insistência de que a educação regreda a sua condição anterior, em que esses temas e a própria educação em valores permaneceram à sombra de uma educação tradicional, exclusivamente relacionada à transmissão de conteúdos e alheia às várias dimensões favoráveis ao desenvolvimento

integral do ser humano.

Para combater as sombras, só há a luz. A luz trazida pelo conhecimento. O tom iluminista aqui sugerido não é ao acaso. Os(as) professores(as) precisam ter uma formação básica e continuada de qualidade que lhes permita lidar com temas tão difíceis e importantes como os que se apresentam na atualidade. Quando tratamos de direitos humanos temos algo que é a um só tempo essencial e minorado pelas pessoas que trabalham com educação (para ficar apenas no caso específico desse trabalho). Temos constatado em pesquisas (LEPRE et al., 2014) que a educação tradicional não tem contribuído para a construção de uma capacidade reflexiva. Os(as) professores(as) reproduzem os ditos e comportamentos convencionais ainda que tudo o que nos cerca esteja em plena contradição com valores tradicionalmente preservados. A iluminação aqui não é simplesmente a respeito do conhecimento acumulado, mas da construção de uma capacidade de reflexão a respeito de tais conteúdos e da atualidade.

Como lidar com a questão de gênero e sexualidades nas escolas? Como lidar com as diversidades de modo geral? Certamente, a reprodução do convencional não é suficiente. Há que se considerar, além da educação em valores, a necessidade imediata de repensarmos a formação de profissionais com o emprego de metodologias ativas e trabalhos com projetos desde a Educação Básica até a graduação. O que, na continuidade das reflexões aqui expostas, instiga-nos ao desenvolvimento de pesquisas futuras.

Referências

- ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M. **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BENEVIDES, M. V. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?**. São Paulo, FE-USP, 2000 (palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos).
- BESSA, N.; FONTAINE, A. M. A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 18, p. 123-147, 2002.
- BOMFIM, S. S. **Orientação sexual na escola: tabus e preconceitos, um desafio para a gestão**. 2009. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Salvador, 2009.
- BORELLI, S. H. S. et al. O jovem sob três perspectivas: acadêmica, política e cultural. In: XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 31, 2008, Natal. **Anais do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Natal: UFRN, 2008, p. 1-13.
- BRABO, T. S. A. M. Movimentos sociais e educação: feminismo e equidade de gênero. In: DAL RI, N. M.; BRABO, T. S. A. M. (Orgs.). **Políticas educacionais, gestão democrática e movimentos sociais**. Marília: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2015. p. 109-128.
- BRABO, T. S. A. M.; SILVA, M. E. F. da; MACIEL, T. S. Gênero, sexualidades e educação: cenário das políticas educacionais sobre os direitos sexuais e reprodutivos de jovens e adolescentes. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 1-21, 2020.
- BRASIL. Ministério da educação, conselho nacional de educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. **Estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos**. CNE/CP: Diário Oficial da União, Brasília, 2012.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a. 146p.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de

Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b. 164p.

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

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

CORSANI, A. Elementos de uma ruptura: a hipótese do capitalismo cognitivo. In: GALVÃO, A.; SILVA, G.; COCCO, G. **Capitalismo cognitivo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-32.

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

DÍAZ-AGUADO, M. J. **Da violência escolar à cooperação na sala de aula**. Americana: Adonis, 2015.

FURLANI, J. **O Bicho vai pegar!** – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GARCIA, D. A. **A educação moral construtivista e suas contradições: uma leitura crítica**. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr., 2009.

KOHLBERG, L.; POWER, F. C.; HIGGINS, A. **La educacion moral segun Lawrence Kohlberg**. Barcelona: Gedisa, 1997.

LA TAILLE, Y. de; MENIN, M. S. de S. Introdução. In: LA TAILLE, Yves de. et al. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 187-206, jul., 1999.

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

MACIEL, T. S. **Educação em direitos humanos: concepções de professores de educação infantil** 2018. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília, 2018.

MARQUES, C. de A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. de S. **Valores sociomoraes**. Americana: Adonis, 2017.

MENIN, M. S. de S. Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal [Resenha]. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 335-339, abr., 2003.

MENIN, M. S. de S. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 91-100, jan./jun., 2002.

MENIN, M. S. de S. et al. Projetos bem-sucedidos de educação em valores sociomoraes: contribuições para o cotidiano da escola. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 1-17, jan./abr., 2017.

MORAIS, M. L. de; BATAGLIA, P. U. R.; SILVA, M. E. F. da. **Educação tradicional e escolas democráticas:**

uma reflexão. In: 16ª Jornada do núcleo de ensino: as (contra)reformas na educação hoje, 16, 2017, Marília. Anais da 16ª Jornada do núcleo de ensino: as (contra)reformas na educação hoje. Marília: FFC/UNESP, 2017. v. 16, p. 1-9.

NEVES, M. I. A formação prática e a supervisão da formação. **Revista Saber (e) Educar**, Porto, n. 12, p. 79-95, 2007.

NUNES, N.; REZENDE, M. J. de. O ensino da educação moral e cívica durante a ditadura militar. In: III Simpósio Lutas Sociais na América Latina, 3, 2008, Londrina-PR. **Anais do III Simpósio Lutas Sociais na América Latina**, Londrina: UEL, 2008, p. 1-11.

PAIM, I. de M. **Os impactos do enriquecimento escolar e da estimulação da memória operacional sobre o desenvolvimento cognitivo e moral de alunos do Ensino Médio**. 2016. 406 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília, 2016.

PALMA, Y. A. et al. Parâmetros curriculares nacionais: um estudo sobre orientação sexual, gênero e escola no Brasil. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 727-738, 2015.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola**. São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução. São Paulo: Summus, 1994. (Originalmente publicado em 1932).

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

PUIG, J. M. Ética e valores: métodos para um ensino transversal. Tradução Ana Venite Fuzzato. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.

RAYO, J. T. **Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SARAIVA; K.; VEIGA-NETO, A. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187-201, mai./ago., 2009.

SILVA, M. E. F. da; BRABO, T. S. A. M.; MORAIS, A. de. Educação em direitos humanos e desenvolvimento moral na formação docente: a influência da religiosidade em tempos de “ideologia de gênero”. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp. 2, p. 1260-1282, nov., 2017.

SILVA, M. E. F. da; BRABO, T. S. A. M.; SHIMIZU, A. de M. Avanços e retrocessos nas políticas públicas educacionais contemporâneas: censuras e supressões referentes a gênero e sexualidades em documentos oficiais de educação (1997-2015). **Educação em Debate**, v. 41, n. 80, set./dez., p. 93-110, 2019.

TONET, I. Ética e capitalismo. **Presença Ética**, Recife, v. 2., p. 1-12, 2002.

VILAR ESTÊVÃO, C. Educação, conflito e convivência democrática. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 503-514, out./dez., 2008.