

**PARA A GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO: ALGUMAS TRAVESSIAS  
NECESSÁRIAS PARA A BNCC**

*FOR THE GUARANTEE OF HUMAN RIGHTS IN EDUCATION: SOME NECESSARY CROSSINGS  
FOR THE BNCC*

*PARA LA GARANTÍA DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LA EDUCACIÓN: ALGUNOS CRUCES  
NECESARIOS PARA LA BNCC*

Kylderi Lima dos Santos Domingos<sup>1</sup>

Dagmar de Mello e Silva<sup>2</sup>

**Código DOI**

**Resumo**

As discussões em torno da nova BNCC se constituem por uma multiplicidade de enunciados que apresentam as mais diversas perspectivas do que seja uma educação crítica. Neste artigo procuramos priorizar alguns tensionamentos a respeito do conceito de educação crítica, posto na BNCC, partindo da concepção moderna da Bildung para, em seguida, defendermos uma proposta curricular pós-crítica, a fim de contemplar uma formação humana, que reconheça as diferenças que se apresentam nas experiências de corpos subalternizados e oprimidos socialmente, propondo novas possibilidades epistemológicas engajadas com as questões políticas que atravessam o nosso tempo. Um tempo em que as discussões em torno das normas e dos corpos precisam extrapolar as fronteiras de uma corponormatividade e de afetos aliados à “fabricação dos gêneros inteligíveis”, reiterados por regimes sexuais reguladores da vida. Consideramos importante destacar que esta proposta reflexiva não pretende realizar uma análise aprofundada da BNCC, mas sim, colocar em debate o conceito de educação crítica presente em seu texto. Outrossim, devemos esclarecer que esta escrita, consiste em um ensaio teórico que não tem a intenção de apresentar objetivos e resultados como em uma pesquisa dentro dos princípios cartesianos, pois, entendemos que o ensaio teórico é um modelo acadêmico de escrita *stritu sensu* que busca realizar uma abordagem reflexiva e exploratória, voltada para o desenvolvimento de ideias.

**Palavras-chave:** Educação crítica, Bildung, Diversidade de gênero, Currículo pós-crítico.

**Abstract**

*The discussions surrounding the new BNCC are composed of a multiplicity of statements that present diverse perspectives on what constitutes critical education. In this article, we prioritize some tensions regarding the concept of critical education as outlined in the BNCC, starting from the modern conception*

<sup>1</sup>Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil. Email: [domingos.kylder@gmail.com](mailto:domingos.kylder@gmail.com) | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2465-0676>

<sup>2</sup>Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil. Email: [dmesilva@id.uff.br](mailto:dmesilva@id.uff.br) | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5863-3607>

*of Bildung. Subsequently, we advocate for a post-critical curricular proposal that embraces human formation, recognizing the differences present in the experiences of socially oppressed and subalternized bodies while proposing new epistemological possibilities engaged with the political issues of our time. A time when discussions about norms and bodies must transcend the boundaries of corporeal normativity and affections aligned with the "fabrication of intelligible genders," reiterated by regulatory sexual regimes. It is important to highlight that this reflective proposal does not aim to provide an in-depth analysis of the BNCC but rather to bring the concept of critical education in its text into debate. Furthermore, it should be clarified that this writing consists of a theoretical essay that does not intend to present objectives and results as in a Cartesian-style research. Instead, we understand the theoretical essay as a stricto sensu academic writing model that seeks to engage in a reflective and exploratory approach focused on the development of ideas.*

**Keywords:** *Critical Education, Bildung, Gender Diversity, Post-Critical Curriculum.*

### **Résumé**

*Las discusiones en torno a la nueva BNCC se constituyen por una multiplicidad de enunciados que presentan diversas perspectivas sobre lo que constituye una educación crítica. En este artículo, priorizamos algunas tensiones respecto al concepto de educación crítica planteado en la BNCC, partiendo de la concepción moderna de la Bildung. Posteriormente, defendemos una propuesta curricular poscrítica que contemple una formación humana, reconociendo las diferencias presentes en las experiencias de cuerpos subalternizados y socialmente oprimidos, proponiendo nuevas posibilidades epistemológicas comprometidas con las cuestiones políticas que atraviesan nuestro tiempo. Un tiempo en el que las discusiones sobre normas y cuerpos deben ir más allá de las fronteras de una corporalidad normativa y de afectos alineados con la "fabricación de géneros inteligibles," reiterados por regímenes sexuales que regulan la vida. Es importante destacar que esta propuesta reflexiva no pretende realizar un análisis profundo de la BNCC, sino poner en debate el concepto de educación crítica presente en su texto. Asimismo, aclaramos que este texto consiste en un ensayo teórico que no tiene la intención de presentar objetivos y resultados como lo haría una investigación basada en principios cartesianos. Entendemos el ensayo teórico como un modelo académico de escritura stricto sensu que busca desarrollar un enfoque reflexivo y exploratorio orientado al desarrollo de ideas.*

**Mots-clés:** *Educación crítica, Bildung, Diversidad de género, Currículo poscrítico.*

### **Introdução**

As discussões em torno da nova BNCC têm se constituído por uma multiplicidade de enunciados que apresentam as mais diversas perspectivas do que seja uma educação crítica, logo, o caráter semântico da palavra crítica se torna difuso e varia conforme as distintas visões teóricas que a conceituam.

Trivelato e Silva (2011, p. 17) dizem que “o primeiro passo para a realização da Educação Crítica deve ser a identificação das representações das pessoas envolvidas no processo educativo”. Além disso,

“[...] toda forma de pensar se insere em uma situação histórico-social concreta e deve ser compreendida sempre tendo em vista sua configuração coletiva específica” (Reigota, 2010, p. 70).

As colocações desses autores nos forçam a pensar em uma perspectiva bakhtiniana (2003; 2014), ao defender que nos constituímos nas relações presentes que, por sua vez, guardam em si vozes que nos antecederam, e somos impelidos a depositar nossas esperanças nas gerações futuras. Essa perspectiva nos convida a refletir sobre nossas verdades socialmente construídas, na relação com as verdades de muitas outras vozes e, conseqüentemente, compreender que as ‘verdades’ se (trans)formam ao longo do tempo. Assim como no campo do currículo, em que, segundo Lopes (2013, p. 9):

No campo do currículo, a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas. Nessa perspectiva, por vezes estabelece-se uma linha do tempo na história do pensamento curricular, como se o currículo tivesse evoluído das teorias tradicionais para as teorias críticas de enfoque moderno e estruturalista para em seguida avançar para as teorias pós-críticas. Em cursos de graduação, é muito comum construirmos esse gradualismo linear para a história do currículo, mesmo quando afirmamos opor-nos a ele.

Com essa citação, Lopes (2013) nos aponta a complexidade dessas discussões, especialmente ao questionar o gradualismo linear que é conferido às teorias curriculares, daí a importância de pensarmos a educação para além das dicotomias tradicionais *versus* críticas. A "crítica", nesse contexto, acaba assumindo a função de uma nova ideologia. Nossa intenção é mostrar como essas discussões, mesmo sob uma roupagem discursiva progressista, se destituem das formas capilares e complexas de poder que instituem verdades, desprezando os movimentos disruptivos históricos e sociais em que os processos de vida estão imersos.

A escola, como toda instituição<sup>3</sup>, tem seus espaços ocupados por lugares<sup>4</sup> impregnados de ideologias que atuam sobre determinados contextos, sejam eles culturais, sociais, políticos, econômicos,

---

<sup>3</sup> Para o movimento institucionalista, o conceito de instituição é mais complexo do que a forma como a psicologia organizacional o concebe. Para os autores dessa escola de pensamento, uma instituição assume outras formas materiais e não materiais, permeadas por aspectos subjetivos, ampliando a concepção do termo. Assim, podemos pensar a escola para além de sua arquitetura e regimento; pensar a vida cotidiana em uma escola nos requisita contemplar as relações interpessoais e subjetivas que ali se estabelecem e, também, constituem essa instituição.

<sup>4</sup> Para Certeau (1998, p. 201), “o lugar é [...] uma configuração instantânea de posições. Implica uma relação de estabilidade”, portanto, a praça, a rua, o prédio escolar, são lugares. Assim, ele distingue lugar do espaço. Para esse autor, “[...] a rua geometricamente definida pelo urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres” (1998, p. 202). Nesse sentido, o espaço

subjetivos ou mesmo afetivos. Pensar a escola como espaço praticado por seus habitantes nos faz problematizar questões referentes à forma como a palavra crítica assume uma condição de verdade, seja ao opor-se a uma determinada ideologia, ou mesmo ao assumir para si uma ideologia própria. Isto porque dialogamos com Michel Foucault (1988), quando este coloca três problemas fundamentais que a palavra ideologia nos apresenta. O primeiro é que a ideologia tende a ser utilizada em oposição a uma determinada verdade; neste contexto, ela acaba gerando uma outra verdade; o segundo é que, geralmente, ela está relacionada a um sujeito do conhecimento, uma forma de poder e, assim como Foucault, defendemos nesta escrita a possibilidade de a educação ser um espaço de desestabilização de toda e qualquer hierarquização e imposição de verdades/poderes. Por fim, o fato de a ideologia ser determinada por alguma infraestrutura ou por uma estrutura econômica; ou seja, ela assume uma representação de estruturas prévias de dominação, recusando as múltiplas possibilidades de se habitar seus espaços por muitos modos, como ato de resistência às verdades ideológicas, fixadas e produzidas por um poder dominante. O que nos parece aqui é que estamos diante de uma disputa pela verdade, num inexorável jogo em que o prêmio confere poder a quem ganha, e nós já sabemos quem são os vencedores.

### **Formação crítica na BNCC: seus desafios e suas contradições na formação humana contemporânea**

Podemos entender a formação humana a partir da concepção moderna de *Bildung*, ou seja, uma formação que promova o pensamento crítico, a capacidade de reflexão e a disposição para o autoaperfeiçoamento, tal como proposto por Berman (1984, p. 142):

Utilizamos *Bildung* para falar no grau de "formação" de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como *processo*. Por exemplo, os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance de Goethe, são seus *Lehrjahre*, seus anos de aprendizado, onde ele aprende somente uma coisa, sem dúvida decisiva: aprende a formar-se (*sich bilden*).

Assim, podemos dizer que o projeto de Educação proposto por nossa BNCC, está, pelo menos em discurso, afinado com essa concepção? Vejamos:

---

se constitui por: “[...] uma história múltipla, sem autor nem espectador, formado em fragmentos de trajetórias e em alterações de espaços” (1998, p. 171).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2017, p.7).

A concepção de Educação crítica tal como está posta na BNCC deveria se ocupar de um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver”, mas quais seriam esses conteúdos para essas aprendizagens? Estariam implícitas nesse texto as questões referentes à cultura e ao legado civilizatório em conformidade com a *Bildung*? Temas estes tão caros para a tradição da Teoria Crítica, escola de pensamento estruturada, especialmente, no contexto da Escola de Frankfurt, que buscou na *Bildung* uma forma de oposição a uma Semiformação / Semicultura (*Halbbildung*) – termo utilizado pelo filósofo Theodor Adorno, que representa um processo de formação em que o conhecimento é assimilado de maneira mecânica e acrítica. A *Halbbildung*, em vez de promover a autonomia e o pensamento crítico, reforçaria a conformidade e a aceitação passiva das normas e dos valores estabelecidos, tornando-se uma ferramenta para a manutenção de uma sociedade hierarquizada. Os pensadores dessa Escola encontraram na *Bildung* moderna a possibilidade de uma formação que promovesse a crítica social para a transformação da sociedade, uma formação emancipadora que pudesse revelar e questionar as estruturas de poder, dominação e as ideologias que moldavam as relações sociais e culturais de sua época. Resta-nos aqui a pergunta: qual seria a concepção de formação para o tempo contemporâneo? Uma base comum de aprendizagens consideradas essenciais para a aprendizagem daria conta da emancipação intelectual da diversidade que constitui nossos/as estudantes?

Desde a modernidade, surgiu a preocupação em produzir uma “teoria da formação”, com a finalidade de criar fundamentos para definir objetivos do que seria necessário para a formação do ser humano. Embora esse projeto pedagógico não se tenha concretizado efetivamente, se sobrevoarmos a história da Educação Brasileira vamos constatar que esta foi uma preocupação constante em nossa história. Um bom exemplo a ser destacado aqui é o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova (1932), um movimento liderado por educadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho,

com o objetivo de reformular o sistema educacional brasileiro com base em princípios progressistas e humanistas, inspirados por ideais semelhantes aos da *Bildung*. Os pioneiros defendiam uma educação integral que promovesse o desenvolvimento crítico e autônomo dos indivíduos, em oposição a uma formação tecnicista e meramente instrumental. Eles buscavam uma escola que preparasse o/a cidadão/ã para a participação ativa na sociedade, não apenas para o mercado de trabalho.

Aliás, a própria LDB de 1996 pode ser considerada uma tentativa de institucionalizar uma educação que pudesse ir além da simples transmissão de conhecimento técnico. A lei enfatiza a formação integral do/a estudante, contemplando dimensões éticas, estéticas, culturais e sociais. Apesar dos desafios que ainda enfrenta na sua implementação efetiva, principalmente no que tange à educação inclusiva, em seu texto, a LDB demonstra um esforço para instituir uma educação que promova o pensamento *crítico e humanista*, em sintonia com os ideais de *Bildung*.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, enquanto documento orientador para a educação básica no Brasil, cujo intuito consiste em estabelecer diretrizes com vista a padronizar o ensino e garantir uma formação mínima para todos/as os/as estudantes; ao longo de seu texto, aponta aspectos contraditórios aos ideais de *Bildung*, principalmente ao estabelecer uma padronização curricular comum que despreza as diversidades históricas e culturais dos diferentes contextos escolares brasileiros. Além desse aspecto, ao estabelecer “competências e habilidades” ela se aproxima muito mais de uma abordagem instrumental e tecnicista do que de uma formação aliada ao que a concepção de *Bildung* preconiza, ou seja, uma formação que transcende a simples aquisição de competências técnicas ou cognitivas. Essa ênfase na padronização acaba por desprezar a diversidade de experiências que nos constituem enquanto humanos, para atender às demandas do mercado de trabalho na sociedade capitalista contemporânea.

Como podemos observar até aqui, a *Bildung*, principalmente na tradição alemã, não se restringia apenas a uma educação escolarizada, mas também a uma formação voltada para a própria constituição humana. Portanto, seria pela *Bildung* que daríamos ‘forma’ a um sujeito educado, e sua emancipação e autonomia só se tornariam possíveis por um processo educativo, tal como afirma Rosseau (1995, p. 8): “Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação”.

Partindo dessa referência de Rousseau, vemos que a concepção moderna de sujeito está estreitamente ligada a um ser cognoscente, dotado de razão, mas que necessita “crescer” para ter protagonismo no processo do conhecimento. E não podemos esquecer que o conhecimento, na modernidade, se dá por uma filosofia da representação que, desde Platão, conformou o pensamento ocidental a incessante busca por verdade. Verdade esta só acessível por uma racionalidade condicionada à representação, uma repetição que não produz diferença, condição imprescindível para a criação.

Diante do exposto, entendemos que a *Bildung* cumpriu sua função no tempo moderno, ao formar sujeitos alinhados com os valores e ideais de uma sociedade homogênea e hierárquica, inclusive no que tange o conhecimento. Mas nosso tempo contemporâneo requer que assumamos as multiplicidades de acontecimentos que nos atravessam, constituindo nossas experiências diárias, e que nos levam a reconhecer que somente no encontro com o outro da diferença é que podemos atingir o conhecimento de si. Deste modo, a educação precisa se comprometer com um processo de coconstrução, em que diferentes subjetividades não apenas coexistam, mas se interseccionem, gerando novas formas de saber e existir. Neste sentido:

A formação só poderá realizar-se intempestivamente, contra o presente, inclusive contra esse eu constituído, cujas necessidades, desejos, ideias e ações não são outra coisa que o correlato de uma época indigente. A luta contra o presente é também, e sobretudo, uma luta contra o sujeito. Para “chegar a ser o que se é” há que combater o que já se é. (Larrosa, 2002, p. 61).

Logo, o engajamento de um currículo pós-crítico, especialmente em situações de vulnerabilidade, demanda o reconhecimento de exclusões, preconceitos e discriminações que reduzem a diferença à falta, colocando o “outro da diferença” à margem. Um currículo “atual” que nos convoque a buscar movimentos rizomáticos, cujos arranjos de seus dispositivos rompam com o entendimento de um mundo pré-dado, produzindo dobras e rupturas, encontrando naquilo que está dentro, mas também pode estar fora, os caminhos para processos que estejam implicados em devires-*outros*:

Nós pertencemos a esses dispositivos e neles agimos. A novidade de um dispositivo em relação aos precedentes, nós denominamos sua atualidade, nossa atualidade. O atual não é o que nós somos, mais o que devemos, isto que estamos a ponto de devir, isto é, o Outro, nosso devir-outro. Em todo dispositivo, é necessário distinguir o que nós somos (o que já não somos) e o que estamos a ponto de devir: a parte da história e a parte do atual. A história é o arquivo, o desenho disso que somos e cessamos de ser, enquanto que o atual é o esboço disto que devimos. De modo que a história ou o arquivo é o que nos separa ainda de nós mesmos, enquanto que o atual é este Outro com o qual já coincidimos. (Deleuze, 2003, pp. 322-323).

No texto da BNCC encontramos o entendimento de que: “a percepção das diferenças (alteridades) possibilita a distinção entre o ‘eu’ e o ‘outro’, ‘nós’ e ‘eles’, cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (**representações**, saberes, crenças, **convicções**, **valores**) necessários à construção das **identidades**” (BRASIL, 2017, p. 436 – *grifo nosso*). Nesse recorte da BNCC, podemos ver como esta ainda se ancora em uma visão que, embora reconheça a alteridade, não rompe completamente com a lógica da representação e da identidade fixa como uma continuidade do pensamento moderno, que tende a categorizar e estabilizar identidades, muitas vezes ignorando devires que emergem do encontro com o outro. Deste modo, sua proposta de formação fixa seus próprios contornos, buscando o êxito numa proposta educativa que ainda tem a pretensão de definir como e quem devem ser os sujeitos bem formados.

Lopes (2013, p. 21) diz que:

[...] Não basta afirmar que se trata de um projeto curricular ou um projeto de sociedade em construção, pressupondo que a identidade deste projeto pode ser estabelecida por uma classe social, por uma história ou por uma dada significação *a priori* do que vem a ser justiça, liberdade ou igualdade. É no processo político que inventamos o que é justiça, democracia, liberdade. [...] Trata-se de inventar o presente e o futuro da sociedade, considerando a possibilidade de decidir hoje por uma significação que não está determinada e que produzirá efeitos imprevistos no futuro. A transformação social como um projeto do currículo é pensada considerando que a política de currículo é um processo de invenção do próprio currículo e, com isso, uma invenção de nós mesmos.

A partir das perspectivas da autora, somos levados a pensar que a escola contemporânea teria como compromisso trabalhar a crítica como uma resposta inventiva à demanda social que pluraliza a existência humana na contemporaneidade. O espaço reservado à *educação crítica* na BNCC vem sendo questionado desde suas versões anteriores em trabalhos como os de Andrade e Piccinini (2017), Santinelo, Royer e Zanatta (2016) e Wutzki e Tonso (2017). Para estes autores, as versões da BNCC não abordam aspectos imprescindíveis para uma proposta de *Educação Crítica* na contemporaneidade. Um bom exemplo seriam as questões socioambientais, assim como questões importantes sobre gênero e educação sexual que, quando aparecem, é sob uma perspectiva muito genérica. Estão, portanto, dentro de um contexto mais amplo de promoção dos *direitos humanos, respeito às diversidades e igualdade*, palavras que acabam perdendo sua força e se tornando clichês de tanto que são repetidas, mas não produzem transformação. Diante do exposto, impossível aqui, pelo menos para nós, pensar em um

projeto de formação contemporâneo sem levar em consideração o que já nos alertava Guattari (2001, p. 7):

O planeta Terra vive um período de intensas transformações técnicocientíficas, em contrapartida das quais engendram-se fenômenos de desequilíbrios ecológicos que, se não forem remediados, no limite, ameaçam a vida em sua superfície. Paralelamente a tais perturbações, os modos de vida humanos individuais e coletivos evoluem no sentido de uma progressiva deterioração. As redes de parentesco tendem a se reduzir ao mínimo, a vida doméstica vem sendo gangrenada pelo consumo da mídia, a vida conjugal e familiar se encontra frequentemente ossificada por uma espécie de padronização dos comportamentos, as relações de vizinhança estão geralmente reduzidas a sua mais pobre expressão.

O Estado neoliberal parece desprezar essas questões. Ao assumir ideologicamente um caráter educador, regulador e avaliador, passa a promover contrarreformas (por exemplo: reforma do ensino médio, BNCC):

para escapar das “armadilhas da democracia”, os governos afinados com esse pensamento promovem reformas” para manter um Estado cujo “interesse privado suplante o público”. Assim, “certas obrigações do Estado com o ensino fundamental, em especial para as populações ‘pobres’, são aceitáveis na ótica neoliberal. (Leher, 2003, p. 45).

Essa relação entre Estado, Sociedade e Educação despreza toda e qualquer alteridade que esteja fora de seus campos míopes de visão, posto que a atenção dessas instituições está comprometida apenas com a ‘lisura’ de um sistema econômico que se nega a movimentar-se por territórios rugosos cuja aspereza forçaria a tomada de consciência da existência de regimes de visibilidade só perceptíveis por uma ecologia da atenção (Citton, 2018). Isso poderia levar essas instâncias a uma dispersão que ameaçaria sua prioridade em focar no crescimento da força produtiva que orienta sua visão limitada por uma determinada linha ininterrupta de produção.

### **A perspectiva feminista e as orientações de gênero ex-cêntricas: desafios para um currículo pós-crítico**

A ausência explícita de discussões aprofundadas sobre gênero na BNCC reflete uma tendência a marginalizar orientações de gênero não hegemônicas. Em geral, quando ocorrem discussões sobre o conceito de gênero no currículo escolar, elas são exploradas através das lentes do “feminismo clássico” ou para fazer a crítica ao patriarcado – isto, quando acontece. Essa proposição está sustentada em Butler (2008) quando em sua obra *Problemas de Gênero (Gender Trouble)*, a autora discute como o gênero é construído por meio de normas sociais e históricas que são reiteradas na educação. Fundamentados em

Butler nos sentimos seguros em afirmar que as orientações de gênero que fogem às normas identitárias hegemônicas são constantemente silenciadas em contextos escolares institucionalizados, isto desafiam a inteligibilidade cultural do que é considerado “normal” ou “natural”. Esta perspectiva se confirma no contexto da BNCC, ao se isentar de discussões aprofundadas sobre gênero refletindo a manutenção de uma matriz regulatória que privilegia o binarismo de gênero e exclui as experiências de sujeitos não hegemônicos.

Em alguns momentos pontuais, a BNCC até faz alguma referência que podem sugerir abordagens em relação as questões de gênero, mas *só de passagem*, sem grandes aprofundamentos. Um exemplo é quando trata da Educação Infantil no campo das experiências entre "O Eu, o Outro e o Nós". O documento menciona a importância de trabalhar com as crianças questões como respeito às diferenças, à diversidade cultural e às múltiplas formas de ser e existir. A menção à diversidade é muito genérica e deixa em aberto múltiplas possibilidades de entendimento sobre o conceito, sem explicitar as questões de gênero.

Quanto ao Ensino Fundamental, no componente de Ciências, podemos observar algumas menções a temas relacionados ao corpo humano e à saúde, com indicações sobre a necessidade de abordar mudanças corporais e emocionais na puberdade, de forma a promover o respeito às diferenças entre os indivíduos. Esse ponto permite discussões sobre gênero, mas depende da interpretação e das escolhas nas práticas pedagógicas de professores, além de estar vinculado a um componente curricular que aborda questões sob um enfoque mais biológico do que sócio cultural.

No que se refere à Competência Geral a BNCC incentiva os estudantes a "exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, respeitando e promovendo o respeito aos direitos humanos, à consciência socioambiental e ao consumo responsável, com posicionamento ético em relação ao cuidado consigo mesmo, com os outros e com o planeta." sugerindo a promoção de valores relacionados à equidade e ao respeito, entretanto, continua em silêncio sobre as questões de gênero de forma mais direta, a partir de um discurso muito genérico.

Ao abordar a Educação em Direitos Humanos, em diversos trechos, o documento menciona que o currículo deve promover a “formação integral dos estudantes com base nos direitos humanos, diversidade e combate a discriminações”. No entanto, as referências permanecem generalistas, sem apontar especificamente as questões que envolvem esses conceitos. Por fim, ao se referir à Educação Física, a BNCC até reconhece a necessidade de valorizar a diversidade e combater preconceitos em relação

aos corpos e habilidades dos indivíduos, mas, mais uma vez, seu discurso é genérico e sem especificações que direcione o/a professor/a sob quais especificidades deverão ser contempladas.

Embora esses pontos possam indicar discussões sobre gênero, o fato de a BNCC não mencionar explicitamente o termo "gênero" ou "sexualidade" reflete uma certa cautela na abordagem de temas que podem produzir conflitos e tensões políticas e sociais em torno desses temas. Essa ausência que para nós, aí sim, é explícita, demonstra a marginalização de debates sociais imprescindíveis em um currículo que preza uma formação humana no tempo contemporâneo.

Diante das colocações acima, consideramos importante compreendermos um pouco da história das lutas em relação as questões de gênero. O "feminismo clássico" é frequentemente utilizado para se referir às primeiras ondas do movimento feminista, particularmente o que costumam chamar de Primeira Onda do feminismo, ocorrida principalmente entre o final do século XIX e o início do século XX. O período é caracterizado por lutas centradas em questões como o direito ao voto (sufrágio feminino), acesso à educação e à propriedade e direitos legais básicos para as mulheres. Este primeiro grande movimento está associado a pautas liberais, que buscavam a igualdade de direitos entre homens e mulheres dentro das estruturas sociais e políticas existentes, e se diferencia de correntes posteriores, como o feminismo da reconhecida como Segunda Onda ou feminismo radical, que surgiu na década de 1960, expandindo o escopo das lutas feministas para além das questões legais e políticas que caracterizaram a Primeira Onda. Este movimento centrava-se principalmente em uma crítica das estruturas sociais e culturais que perpetuavam a opressão das mulheres, tais como o patriarcado; sistema de poder que não só marginalizava as mulheres, mas também sustentava outras formas de opressão, como a sexualidade e o direito ao prazer sexual por parte das mulheres e a desigualdade de classe. As feministas desse segundo movimento argumentavam que o patriarcado estava enraizado nas instituições sociais, culturais e econômicas, portanto, seria necessário abalar os alicerces dessas estruturas. Mas foi no último movimento feminista, conhecido como a Terceira Onda, que essa luta inseriu em suas pautas aspectos que se interseccionam – raça, classe social, orientação de gênero –, para contemplar outras formas de opressão. Nesta onda ganha destaque o feminismo negro, com debates sobre discriminação racial e o genocídio da população negra, bem como as questões de gênero.

A partir desses movimentos históricos, podemos inferir que os movimentos feministas foram pontos de partida para a luta pelo fim da marginalização de grupos que fogem dos modelos

heteronormativos, interseccionando as múltiplas possibilidades existenciais, como o transfeminismo e grupos sociais LGBTQIAPN+<sup>5</sup>.

O transfeminismo é um modo de pensar que se traduz na luta feminista para o reconhecimento das experiências de pessoas trans, propondo uma nova percepção social sobre as relações entre corpos e gênero, desconstruindo normas estabelecidas histórico-socialmente, de corporeidade e heteroafetividade.

Em sua obra *Quem tem medo de gênero?* (2024), Judith Butler aborda a questão de gênero como um aspecto fundamental para manutenção de uma estrutura política que cooptou o tema para reforçar discursos conservadores e reacionários. A autora nos convoca para assumirmos um posicionamento contra as novas formas de fascismo que se capilarizam em nosso tempo.

Butler (2024) argumenta que construir uma política de gênero que se oponha ao neoliberalismo e a outras formas de “devastação capitalista” deve ser uma pauta crucial na atualidade. Segundo ela, ao associar a educação das crianças em relação as questões de gênero a uma forma de abuso infantil, a extrema-direita convenientemente produz um esquecimento da longa história de abusos sexuais cometidos por sacerdotes, que foram posteriormente exonerados e protegidos pela Igreja. A acusação de abuso infantil contra aqueles que lecionam educação sexual seria, segundo ela, uma projeção desses males cometidos pela Igreja. Butler conclui que essa externalização é apenas um exemplo de como o “fantasma do gênero” nos assombra. Portanto, defendemos aqui que educadores que esclarecem questões sobre sexo, ensinando sobre a importância do consentimento nas relações que envolvem nossos

---

<sup>5</sup> A sigla LGBTQIAPN+ é uma expansão das siglas anteriores (LGBT, LGBTQ, LGBTQIA, etc.) para incluir uma gama mais ampla de orientações de gênero e sexuais. Cada letra representa um grupo específico: **L**: Lésbicas – Mulheres que se atraem romanticamente e/ou sexualmente por outras mulheres; **G**: Gays – Homens que se atraem romanticamente e/ou sexualmente por outros homens; **B**: Bissexuais – Pessoas que se atraem romanticamente e/ou sexualmente por mais de um gênero; **T**: Transgêneros – Pessoas cuja identidade de gênero é diferente do sexo que lhes foi atribuído ao nascimento; **Q**: *Queer* ou Questionando – “*Queer*” é um termo guarda-chuva para orientações de gênero e orientações sexuais não normativas; “Questionando” refere-se a pessoas que estão explorando ou questionando sua identidade de gênero ou orientação sexual; **I**: Intersexuais – Pessoas que nascem com características sexuais que não se encaixam nas definições típicas de masculino ou feminino; **A**: Assexuais – Pessoas que experimentam pouca ou nenhuma atração sexual; **P**: Pansexuais – Pessoas que se atraem romanticamente e/ou sexualmente por outras pessoas, independentemente de gênero; **N**: Não Binárias – Pessoas que não se veem exclusivamente como homem ou mulher; podem se autoperceberem como ambos, nenhum, ou algo completamente diferente. O sinal de adição “+” representa outras possibilidades de gênero e orientações sexuais que não estão explicitamente mencionadas na sigla, mas que também fazem parte da comunidade.

corpos e o respeito as diferentes orientações de gênero e sexualidade, exercem uma política educacional e uma contribuição social ética e emancipatória, promovendo uma formação humana de respeito às diferentes alteridades.

Em "Um apartamento em Urano: crônicas da travessia" (2020), Paul Preciado relata sua transição de gênero através de crônicas que narram essa "travessia". Partindo de narrativas autobiográficas, Preciado (2020), generosamente, não só compartilha sua história, mas nos convida a participar dessa experiência de passagem, ao mesmo tempo em que promove saberes a respeito dos processos contemporâneos de mutação política, cultural e sexual, tratando das novas formas de violência masculina, do assédio a crianças trans e da apropriação tecnológica do útero e do trabalho sexual. Ademais, principalmente, reivindica uma transformação da epistemologia sexual e de gênero que nos liberte das "jaulas políticas" que circunscrevem corpos em lugares devidos, criando espaços epistemológicos libertos dessas clausuras para que corpos trans, corpos não binários, entre tantas outras possibilidades de um corpo existir, tenham o direito de falar com conhecimento de causa sobre suas próprias existências, "a possibilidade de produzir um discurso ou uma forma de conhecimento" (Preciado, 2021, p. 281).

Consideramos a leitura de Butler e Preciado imprescindível para compreendermos os "processos de subjetivação de acordo com o regime da diferença sexual" (Preciado, 2012, p. 294), para que a escola, ao invés de se preocupar com "uma proliferação de diagnósticos" (idem), entenda que uma educação que se quer crítica não pode prescindir de incluir em seus currículos discussões que abordem "como as regras que a sociedade patriarcal e colonial inculcam leis que são tomadas como certas" produzindo um sentimento de "terror de ser anormal" nas infâncias que não se enquadram dentro de um binarismo que desafia o que é tolerado socialmente, nas diferenças sexuais e de gênero.

A desigualdade entre homens e mulheres nos acompanha há décadas, de forma cíclica, na diferença dos contextos sócio-históricos, de modo constante, o que reflete também nas práticas educativas das instituições escolares, principalmente no que diz respeito a uma imposição de feminilização das 'identidades e representatividades' femininas em uma sociedade que ainda mantém resquícios de um sistema patriarcal. Talvez por reflexo de nossas próprias formações, por vezes, nós, professores, nos eximimos de diálogos que não aprofundam questões a respeito das diferentes vozes e corporeidades que constituem a complexidade humana. Por meio do currículo escolar que se silencia frente a possibilidade dessas discussões, se reforça, cada vez mais, ideias

que colocam o homem no topo da hierarquia social. Numa perspectiva binária de gênero, o currículo educa o homem para ser superior, relegando a mulher a um espaço subalterno e negando a existência daqueles que não se enquadram nesse binarismo.

Quanto a isso, Louro (2004, p. 21) comenta que:

Esse embate, como qualquer outro embate cultural, é complexo exatamente porque está em contínua transformação. No terreno dos gêneros e da sexualidade, o grande desafio, hoje, parece não ser apenas aceitar que as posições se tenham multiplicado, então, que é impossível lidar com elas a partir de esquemas binários (masculino/feminino, heterossexual/homossexual). O desafio maior talvez seja admitir que as fronteiras sexuais e de gênero vêm sendo constantemente atravessadas e o que é ainda mais complicado admitir que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. A posição de ambiguidade entre as identidades de gênero e/ou sexuais é o lugar que alguns escolheram para viver.

O Brasil é um país marcado por um sistema heteronormativo; alinhando-se a Petry e Meyer (2011), é possível observar certa dualidade prescritiva quanto à forma ‘adequada’ de como cada indivíduo deveria ser, agir e se comportar, desde o nascer e em todas as fases de seu desenvolvimento.

Diante da realidade brasileira, observa-se que existem ainda muitos desafios a vencer, quer do ponto de vista objetivo, como a ampliação do acesso à educação básica e de nível médio, assim como do ponto de vista subjetivo, como o entendimento de que diferença é diferença e não há medida para que uma diferença seja tolerável e outra não. As discriminações de gênero, étnico-racial e por orientação sexual, como também a violência por homofobia, são produzidas e reproduzidas em diferentes espaços da vida social brasileira. É necessário criar uma educação desde a base e não uma base comum, que faça com que as pessoas entendam que a sexualidade e as múltiplas orientações de gênero estão fora das expectativas pré-concebidas para o sexo biológico.

Quando as expectativas não são correspondidas, isto é, quando o ser humano de genitália masculina não se vê como um homem hetero tal como foi instituído socialmente para o gênero masculino, ou um ser humano de genitália feminina não se vê como o que se espera do sexo biológico feminino, há uma desestabilização social, com efeitos deletérios para aquela pessoa que fez uma “travessia” existencial diferente do caminho reto estabelecido. Isto porque:

A sexualidade talvez seja uma das mais difíceis representações a ser alijada do poder, porque tão intimamente ligada a ele. De fato, dentro do dispositivo da sexualidade, a sexualidade periférica estabelece arbitrariamente a fronteira do que é considerado normal, natural e saudável. Como consequência, qualquer alteração em sua representação implica necessariamente uma ruptura na

ideologia dominante. [...] O resultado é o sofrimento e a exclusão de todos que não se encaixam no modelo hegemônico, estabelecido pela heteronormatividade. (Miranda, 2008, pp. 209-10).

Segundo Louro (1997, p. 43):

Dizer que as mulheres são diferentes dos homens se constitui, a princípio, numa afirmação irrefutável. (...) Muito se poderia pensar sobre isso. Inicialmente, parece evidente que a diferença a que se está aludindo aqui, de modo irrecorrível, remete-se a um estrito ou estreito domínio biológico, mais explicitamente, ao domínio sexual.

A partir da reflexão da autora, fica claro que existe um domínio biológico que não separa cultura e biologia. Não é preciso grande esforço para perceber atributos específicos que culturalmente e biologicamente foram nomeados como "diferença", mas que existem diferenças que se tornam "excêntricas". Conforme dito por Louro (2013, p. 46): "Excêntrico é aquele ou aquilo que está fora do centro; é o extravagante, o esquisito; e, também, o que tem um centro diferente, um outro centro". É justamente essa ação do social sobre o biológico que transforma o gênero em ferramenta de definição social. O social é criado a partir do biológico, mas também constrói suas expectativas e padrões comportamentais sobre o biológico, atuando na formação de uma obrigatoriedade identitária que encarcera o ser.

Assim, o movimento de visibilização e reflexão das experiências daqueles e daquelas que "escapam" e divergem das normas socialmente instituídas em relação ao gênero emerge como possibilidade instigante, excêntrica, para expor a possível "fragilidade" e instabilidade das construções discursivas presentes em ideologias como "escola sem partido", que pregam uma imparcialidade que, na verdade, toma partido nas diretrizes curriculares. Tais sujeitos considerados como excêntricos colocam em disputa outros significados, saberes e múltiplas existências, para além dos binarismos e das oposições e nos mostram que podemos (re)existir a partir das experiências desses grupos que são minorizados.

### **Considerações finais**

A formação humana, como processo dialógico, requer que reconheçamos as diferenças que se apresentam nas experiências diárias como novas possibilidades epistemológicas. Daí a importância de um currículo pós-crítico, engajado com as questões políticas que atravessam o nosso tempo. Um tempo em

que as discussões em torno das normas e dos corpos precisam extrapolar as fronteiras de uma corpo normatividade aliada a “fabricação dos gêneros inteligíveis”, reiterados por regimes sexuais reguladores (Butler, 2019).

Os ambientes educacionais demandam intervenções pedagógicas que rompam com uma disciplinarização que “classifica os elementos assim identificados em função de objetivos determinados. [...] estabelece coordenações ótimas: como encadear os gestos uns aos outros, [...] estabelece a demarcação entre os que serão considerados inaptos, incapazes e os outros. [...] é a partir daí que se faz a demarcação entre o normal e o anormal” (Foucault, 2008, pp. 74-75). É assim que a escola acaba contribuindo para que a diferença seja reduzida ao lugar da falta.

Proporcionar uma educação fundamentada nos princípios éticos e políticos das teorias pós-críticas é promover uma compreensão de que a diferença não reside no outro, mas sim em todos e todas nós. Nossas subjetividades se constituem a partir dos encontros e das relações concretas que estabelecemos (em – com – o – outro) e com o mundo. Nesse processo, a diferença emerge como nossa maior semelhança, um elemento comum que nos une na diversidade. A valorização dos diferentes contextos e a construção de projetos educativos que reconhecem e incorporam a diversidade social reverbera em um compromisso ontológico e ético com pedagogias concebidas para potencializar as múltiplas possibilidades de existir em sociedade.

A partir das reflexões apresentadas, torna-se essencial formular propostas que possam questionar as bases educacionais em suas estruturas. Isso significa incentivar debates e reflexões entre os atores sociais presentes no “chão da escola” e nas comunidades científicas, abordando temas que permeiam a BNCC. Como destaca Frigotto (2005): “[...] lutar pelo resgate dos conhecimentos críticos e pelo combate à formação voltada para o trabalho produtivo e alienado aos filhos das classes populares”. Esse movimento visa questionar e reconfigurar as estruturas existentes, promovendo uma educação que não apenas prepare para o mercado de trabalho, mas que também forme pessoas que problematizem suas realidades sociais. E bem sabemos que esta não é uma tarefa fácil, pois trata-se de estruturas cujo poder recusa perder seu lugar de autoridade. Nesse sentido, podemos inferir que a ausência de propostas concretas, que coloquem em discussão questões de gênero e sexualidade nos currículos escolares, é uma escolha intencional. Corpos divergentes ameaçam essas estruturas, pois o caráter produtivo do poder precisa engendrar determinadas formas de subjetivação que normatizem os corpos para a consolidação

do controle, que é a forma que retroalimenta sua manutenção. Talvez seja devido a isso que Judith Butler (2008, p. 53) endosse que: “A disputa [...] parece girar em torno da articulação de um tropo temporal de uma sexualidade subversiva, que floresce antes da imposição da lei, após sua derrubada ou durante sua vigência, como desafio constante à autoridade”.

Fica claro, pelo menos para nós, o porquê das noções de masculino e feminino serem elas mesmas fabricadas e reiteradas no momento da sujeição às organizações específicas do poder (Butler, 2004). Não interessa às forças dominantes e hegemônicas, que detêm o poder e o controle, a presença de modos de existências que abalam a ordem de um sistema que se sustenta por uma moralidade que promove a submissão, o conformismo e a negação da diferença. Essa moralidade, baseada na obediência e na perpetuação de valores estabelecidos, é essencial para a manutenção de um determinado modelo de sociedade, pois ela anula a possibilidade de novas formas de vida que possam desafiar ou transcender os limites impostos pelo poder. Mas uma educação que preza pela emancipação precisa desafiar essa moralidade que, ao invés de valorizar a potência criativa e a afirmação da vida, se apega a normas e valores de alteridades rebeldes para preservar a dominação, a hegemonia e o conformismo social, próprios de uma necrofilia educacional que nega o outro em sua pluralidade e se coloca como verdade no embate com a vida.

A nosso ver, a supressão das vozes dissonantes nada mais é do que uma estratégia para manter as formas reguladoras que perpetuam as desigualdades sociais e as violências simbólicas. Como educadores/as e divulgadores/as científicos, temos a responsabilidade de fazer com que essas vozes reverberem para que um dia a escola universal, gratuita, ética e laica não esteja aprisionada nas meras construções discursivas.

## Referências

ANDRADE, M. C. P. PICCININI, C. L. Educação ambiental na base nacional comum curricular: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental. *In: Encontro Pesquisa em Educação Ambiental*, 9., Juiz de Fora. Anais [...] UFJF, 2017.

BARBOSA, B., CRUZ, E. João ou Maria? Maria ou João?: As dificuldades da adequação ao gênero civil. *Revista Gênero e Direito*, UFPB, v. 3, n.1, jun./jul. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ged/article/view/18293>. Acesso em: 14 jun. 2024.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERMAN, A. *Bildung et Bildungsroman*. **Le temps de la réflexion**, v. 4, Paris, 1984.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> - Acesso em: 08 de agosto de 2024.

BUTLER, J. **Quem tem medo do gênero?** São Paulo: Boitempo, 2024.

BUTLER, J. **Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”**. São Paulo: n-1 edições, 2019.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2008.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CITTON, Y. Da Economia à Ecologia da atenção. **Ayvu, Revista de Psicologia**. v. 05, n. 01, p. 13 - 41, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ayvu/article/view/27498/15999> Acesso em: 08 ago. 2024.

DELEUZE, G. Qu'est-ce qu'un dispositif? In: **Deux Régimes de Fous – textes et entretiens 1975-1995**. Paris: Les Éditions de Minuit, 2003. Disponível em: <https://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/art14.pdf> Acesso em: 9 ago. 2024.

FÍGARO, R. As contribuições da abordagem ergológica para o binômio Comunicação e Trabalho. **Comunicação Veredas**, Marília, v. 2, n. 9, p. 203-216, Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002318712.pdf> Acesso em: 09 ago. 2024.

FOUCAULT, M. Verdade e Poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população: curso no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Editora WMF - Martins Fontes, 2008.

FRIGOTTO, G. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. NASCIMENTO, M. I. M. (org.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Campinas: Papyrus, 2001.

LARROSA, J. **Nietzsche & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LEHER, R. Reforma do estado: o privado contra o público. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2003. **Ciência e Educação**, v. 26, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/NhjhPwHSQNc99GT6kjdCNDC/abstract/?lang=pt> Acesso em: 9 ago. 2024.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In:

FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis. Editora Vozes, 1997.

LOPES, J. R. *et al.* **O sentido ético do processo formativo. Trabalho e Formação de Pessoas Jovens e Adultas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2013.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013. DOI: <https://doi.org/10.34626/esc.vi39.311>.

MIRANDA, A. C. de. O mapa da morte na literatura homoerótica brasileira contemporânea. **Protocolos Críticos**. São Paulo: Iluminuras Itaú Cultural, 2008.

PETRY, A. R.; MEYER, D. E. E. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. **Revista Eletrônica**, PUC-RS, Porto Alegre - RS, v. 10, n. 1, jun. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/article/view/7375> Acesso em: 06 ago. 2024.

PRECIADO, B. História de una palabra. **Parole de Queer**, 2009. Disponível em: <http://paroledequeer.blogspot.com/p/beatriz-preciado.html> Acesso em: 06 ago. 2024.

PRECIADO, P. B. **Um apartamento em Urano: crônicas da travessia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

PRECIADO, P. B. Eu sou o monstro que vos fala. **Cadernos PET Filosofia, Curitiba**, v.22, n.1, 2021 (2022). Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/petfilo/article/viewFile/88248/48711> Acesso em: 24 ago. 2024.

RANCIÈRE, J. **O inconsciente estético**. São Paulo: Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, J. **Estética e Política: a partilha do sensível**. São Paulo: Dafne Editora, 2010.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

REIGOTA, M. **Meio Ambiente e representação social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRIVELATO, S. F.; SILVA, R. L. F. **Ensino de ciências**. São Paulo: Cengage Learning. 2011. (Coleção ideias em ação).

**Revisor:** *Carolina Machado de Almeida* (Revisor de Língua e Normas)

**Como citar este artigo:** DOMINGOS, Kylderi Lima dos Santos; MELLO E SILVA, Dagmar de. Para a garantia dos direitos humanos na educação: algumas travessias necessárias para a BNCC. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 22, 2025. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/xxxxx>.

**Financiamento:** A pesquisa não recebeu financiamento.

**Contribuições individuais:** Conceituação, Investigação e Escrita – Primeira Redação: Kylderi Lima dos Santos Domingos. Análise Formal, Supervisão, Validação e Escrita – Revisão e Edição: Dagmar de Mello e Silva.

**Declaração de uso de Inteligência Artificial:** Durante a preparação deste trabalho, os autores utilizaram a ferramenta ChatGPT versão 4.0 para auxiliar na formatação das referências em formato APA e na revisão do resumo na língua espanhola. Após o uso da ferramenta, os autores revisaram e editaram o conteúdo em conformidade com o método científico e assumem total responsabilidade pelo conteúdo da publicação.

#### **Sobre os autores:**

##### **Kylderi Lima dos Santos Domingos**

Doutorando em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Niterói, RJ, Brasil. Docente vinculado ao departamento de Medicina e Saúde da Universidade Castelo Branco.

##### **Dagmar de Mello e Silva**

Professora Associada da Universidade Federal Fluminense e Professora permanente dos Programas de Pós-Graduação – Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) e Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão – Doutorado (PGCTIn).

Recebido em 14 de setembro de 2024

Versão corrigida recebida em 17 de fevereiro de 2025

Aprovado em 11 de junho de 2025