

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CAROLINA ALVES MATA GASPARETE

**UM ESTUDO SOBRE ESCOLA JUSTA: QUANDO EM BUSCA DO GÊNERO  
ENCONTRAMOS O ANSEIO PELA DEMOCRACIA**

JUIZ DE FORA

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CAROLINA ALVES MATA GASPARETE

**UM ESTUDO SOBRE ESCOLA JUSTA: QUANDO EM BUSCA DO GÊNERO  
ENCONTRAMOS O ANSEIO PELA DEMOCRACIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, linha de pesquisa Trabalho, Estado e Movimentos Sociais, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniela Auad – Orientadora

JUIZ DE FORA

2018

Gasparete, Carolina Alves Mata.

Um estudo sobre escola justa : quando em busca do gênero encontramos o anseio pela democracia / Carolina Alves Mata

Gasparete. -- 2018.

100 p.

Orientador: Daniela Auad

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Educação. 2. Democracia. 3. Escola Justa. 4. Escola Democrática. 5. Relações de gênero. I. Auad, Daniela, orient. II. Título.

CAROLINA ALVES MATA GASPARETE

**UM ESTUDO SOBRE ESCOLA JUSTA: QUANDO EM BUSCA DO GÊNERO  
ENCONTRAMOS UM ANSEIO PELA DEMOCRACIA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Dr(a). Daniela Atad

Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF



Dr. Eduardo Magrone

Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF



Dr(a). Aline Silva Corrêa Maia Lima  
Faculdade Estácio de Sá

Juiz de Fora, 28 de março de 2018.

## AGRADECIMENTO

Com muito esforço e garra cheguei até aqui. Mas não conseguiria se estivesse sozinha. Tenho Deus me guiando e pessoas que sempre caminham ao meu lado. Por isso, agradeço à minha mãe, porto seguro de toda nossa família, que sempre esteve comigo, com palavras de conforto e incentivo quando eu pensava que não iria conseguir. Agradeço ao meu pai, que me deu todas as oportunidades possíveis e, mais do que isso, junto com minha mãe, me criou para ser uma mulher forte e independente. Agradeço também à minha irmã Ana Luíza, melhor amiga e maior incentivadora. À Beatriz por ter trazido tanta luz e força nessa reta final. Ao Fred, por compreender as minhas ausências e pelas doces palavras de incentivo.

Agradeço também à orientadora desta pesquisa, Professora Doutora Daniela Auad, que mudou completamente minha visão sobre tantas coisas. Que me fez ter mais voz e lutar por aquilo que acredito. Obrigada pelas leituras, escritas em conjunto e por acreditar em mim.

À banca, Professora Doutora Aline Maia, Professor Doutor Eduardo Magrone, Professora Doutora Rita Pimenta e Professora Doutora Ana Luísa Cordeiro, agradeço pelo diálogo, por tantas contribuições e pela disponibilidade.

Às minhas amigas, em especial, Yandra e Gabriella, por estarem ao meu lado em mais uma caminhada, nas dificuldades e também nos momentos de comemoração.

Por fim, agradeço ao Grupo de Pesquisa Flores Raras – Educação, Comunicação e Feminismos, pelas valiosas discussões, pelas amizades que ganhei e pelos tantos momentos de troca. O meu muito obrigada!

## RESUMO

Lutar por uma escola justa e democrática é um dos mais fortes ideais agregadores dentre as pessoas que trabalham, pesquisam e militam na área de Educação. Apesar disso, ao longo da formação docente, parece restar insuficiente o debate acerca de quais concepções de justiça e de democracia estão presentes e são recorrentes, tanto nos debates educacionais, quanto nas searas mais amplas da sociedade. Assim, a presente pesquisa busca compreender quais conceitos de justiça são evocados nessa conjuntura educacional e escolar, como esses conceitos aparecem ao longo do tempo e, ao lado disso, entender a presença e a ausência da categoria gênero nesse debate. Vale notar que, para Flávia Schilling (2013), há uma dificuldade muito grande em se delimitar, abstratamente, o justo. E, para François Dubet (2004) existem diversas maneiras de se definir justiça. Porém, segundo este autor, para a construção de uma escola mais justa, deveria se levar em conta as reais desigualdades e procurar, em certa medida, compensá-las. Sendo assim, serão apresentados conceitos norteadores para o andamento da mesma: como Gênero, Escola Justa e Equidade e Igualdade. Em seguida, será feita uma análise dos documentos fundadores do sistema educacional no Brasil, partindo da primeira lei geral de ensino no país, a Lei de 15 de outubro de 1827, um contrato de professoras do ano de 1923 e um decreto mais conhecido como Reforma Francisco Campos. Analisamos, também, documentos mais atuais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Estatuto da Juventude, o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, e os Planos Municipais de Educação (PME). Em um terceiro momento, apresentaremos uma pesquisa bibliográfica, na qual foram feitos as análises dos trabalhos encontrados dos últimos cinco anos, na base de dados do *Scielo*. Foram selecionados trabalhos que apresentavam em seu título conceitos como “escola justa”, “escola democrática”, “educação para democracia” e “educação e democracia”. Essa análise documental e bibliográfica se faz relevante, sobretudo, no atual momento em que vivemos, onde tensionamentos e enfrentamentos às tentativas de retrocesso são parte do caminho para se pensar e construir, concretamente, uma escola justa e democrática. Vale notar que as questões relacionadas à categoria de gênero e às desigualdades entre o masculino e o feminino em nossa sociedade também pautam as análises documentais e textuais, uma vez que, estamos certas que justiça, igualdade/equidade e democracia são construções que partem, também, da consideração de variadas categorias, tais como, classe, raça, gênero e geração.

**Palavras-chave:** Educação. Democracia. Escola Justa. Escola Democrática. Relações de Gênero.

## ABSTRACT

Fight for a just and democratic school is one of the strongest ideals aggregators among people who work, research and work in the area of education. Nevertheless, throughout the teacher education, seems insufficient left the debate about which conceptions of Justice and democracy are present and are applicants, both in educational debates, as broader harvests of society. Thus, the present research tries to understand which concepts are evoked in this educational and school climate, as these concepts appear over time, and beside that, understand the presence and absence of the gender category in this debate. It is worth noting that, for Flavia Schilling (2013), there is a very great difficulty in if quoting, abstractly, the fair. And, for François Dubet (2004) there are several ways to define justice. However, according to this author, for the construction of a fairer school, should take into account the actual inequalities and find, to some extent, compensate them. Therefore, will be presented the guiding concepts for the progress of the same: how gender, fair and School equity and equality. Then, an analysis will be made of the founding documents of the educational system in Brazil, starting from the first general law of education in the country, the law of 15 October 1827, a contract of teachers in the year 1923 and a decree more known as Francisco Reform Fields. We analyze, too, most current documents as the Statute of the child and adolescent (ECA), status of Youth, the National Education Plan (NEP), in 2014, and the municipal education Plans (MEPs). In a third moment, we will present a bibliographical research, in which they were made the analyses of the works found in the last five years, the Scielo database. Selected works that were in your title concepts such as "school fair", "democratic" school, "education for democracy" and "education and democracy". This documentary and bibliographical analysis if relevant, above all, does at the current time we live in, where stresses and struggles to reverse attempts are part of the way to think about and build, namely a fair and democratic school. It is worth noting that the category of gender issues and inequalities between male and female in our society are also the documentary and textual analysis, once we are certain that justice, equality/equity and democracy are constructions that break, too, the consideration of various categories such as class, race, gender and generation.

Keywords: Education. Democracy. School Fair. Democratic School. Gender relations.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Contrato de professora, 1923.....	28
---	----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Pesquisas encontradas .....	42
<b>Quadro 2</b> – Escola Justa.....	43
<b>Quadro 3</b> – Educação Democrática .....	49
<b>Quadro 4</b> – Educação para a democracia.....	54
<b>Quadro 5</b> – Educação para a cidadania.....	58

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

MEC	Ministério da Educação e cultura
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

<b>1 PRIMEIRAS PALAVRAS</b> .....	10
<b>2 CONCEITOS NORTEADORES</b> .....	14
2.1 ESCOLA JUSTA.....	14
2.2 GÊNERO.....	18
2.3 IGUALDADE E EQUIDADE.....	21
<b>3 DOCUMENTOS FUNDADORES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL</b> .....	24
3.1 LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827.....	25
3.2 CONTRATO DE PROFESSORA DE 1923.....	28
3.3 DECRETO N. 19.890 DE 18 DE ABRIL DE 1931.....	31
<b>4 DOCUMENTOS ATUAIS</b> .....	33
4.1 ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – ECA.....	33
4.2 ESTATUTO DA JUVENTUDE.....	35
4.3 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE).....	37
4.4 PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO.....	39
<b>5 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA</b> .....	41
5.1 ESCOLA JUSTA.....	43
5.2 EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA.....	51
5.3 EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA.....	57
5.4 EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA.....	61
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	68
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	76
<b>ANEXO 1</b> .....	82
<b>ANEXO 2</b> .....	85
<b>ANEXO 3</b> .....	90
<b>ANEXO 4</b> .....	94
<b>ANEXO 5</b> .....	98

## 1 PRIMEIRAS PALAVRAS

O interesse em pesquisar as relações de gênero surgiu em função de muitas reflexões e questionamentos com os quais me deparei durante a trajetória acadêmica e formação profissional. Em 2013, ao ingressar no grupo Flores Raras (UFJF-CNPQ) cujo foco de pesquisa se volta para democracia, movimentos sociais, feminismos e educação, comecei a me aproximar de todas as pesquisas desenvolvidas. Os estudos tratavam de temas como: gênero no contexto da Educação Infantil; gênero e diversidade; gestão democrática no ensino superior; feminismos no Ensino Médio, lesbianidades na escola; variados modelos de família na escola e outros tantos temas e objetos.

A partir de todos esses questionamentos, pesquisei em meu TCC do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Juiz de Fora, “O que nos contam os currículos dos cursos de Pedagogia acerca da categoria gênero”, no qual o gênero era entendido como uma categoria de análise, não meramente de descrição (SCOTT, 1995). Nessa pesquisa, foi analisada a presença e a ausência do termo gênero nos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades federais do Sudeste. Durante o estudo, foi possível perceber o quanto ainda existe o silenciamento dessa categoria na formação Docente.

Já na monografia do curso de Psicologia, foram buscadas de onde vieram essas construções sociais tão desiguais. Escrevi um trabalho sobre “Gênero e Educação: a construção social das diferenças”, aonde debati o processo histórico no qual essas diferenças foram sendo hierarquizadas, com base em pressupostos que atribuíam às características biológicas, comportamentos, valores e um lugar na sociedade (AUAD, 2004).

Tais questionamentos aumentaram quando ingressei como professora em uma escola. Muitas coisas do cotidiano escolar eram incômodas. Eram fatos que sempre estavam ligados ao meu olhar atento às questões de gênero que ali se estabeleciam, tanto por parte de alunos e alunas, quanto de professores e professoras. Um dos pontos que sempre me chamou a atenção era ouvir um professor ou uma professora dizer: “eu luto por uma escola mais justa”. Na mesma hora, questionava: de que justiça essa pessoa está falando? O que uma escola deve ter ou ser para se tornar mais justa?

Diante de todos esses temas discutidos, também, a partir das pesquisas das integrantes do grupo, alguns questionamentos e incômodos começaram a surgir. Será que todos esses temas vão ao encontro de uma escola justa, tão discutida e idealizada por todos? Ou será que

o termo “escola justa” é utilizado apenas como um *slogan*? Ou seja, uma palavra para conferir a legitimidade ao discurso, sem haver uma problematização de como o uso dessas noções pode implicar em uma mudança na prática (AUAD, 2002, 2003). Quando se fala em escola justa, esses temas são evocados? Assim, a partir dos debates e acúmulo de pesquisa do grupo Educação, Comunicação e Feminismos (Flores Raras – Faced/UFJF), surgiu a pesquisa sobre escola justa e o possível diálogo desse debate com a categoria gênero.

A partir desse interesse, deparei-me com alguns documentos fundadores do sistema educacional no Brasil em umas das disciplinas cursadas no Mestrado e resolvi trazer para este debate por serem fontes valiosas.

Lutar por uma escola justa e democrática é um dos mais fortes ideais agregadores dentre as pessoas que trabalham, pesquisam e militam na área de Educação. Apesar disso, ao longo da formação docente, parece ser insuficiente o debate acerca de quais concepções de justiça estão presentes e são recorrentes tanto nos debates educacionais, quanto nas searas mais amplas da sociedade. Quando falamos em uma escola justa e democrática de quais concepções de justiça estamos nos apropriando? Quais discussões e categorias devem se fazer presentes, no cotidiano de uma escola, para que possamos considerá-la uma escola mais justa? Como recuperar o conceito de escola justa e nos apropriarmos dele pode colaborar para a consideração das categorias gênero, raça e orientação sexual no cotidiano escolar e como tal debate, que motiva práticas, torna a escola instância de reafirmação da democracia em nossa sociedade?

Ao pensar em democracia, Maria Victoria Benevides (1996) traz alguns pontos que estão estreitamente ligados aos valores democráticos e um deles nos interessa para o desenrolar deste trabalho. É “o respeito integral aos direitos humanos”, cuja essência consiste na vocação de todos – independentemente de diferenças de raça, etnia, sexo, instrução, credo religioso, opção política ou posição socioeconômica –, “a viver com dignidade”. Esse respeito aos direitos humanos e às diferenças de cada indivíduo está intimamente ligado à busca por uma Escola mais justa e democrática.

Quando pensamos nos dias de hoje, o que vemos é que a categoria gênero muitas vezes continua silenciada no âmbito da Educação brasileira, porém “em nossas escolas devemos educar crianças, jovens e adultos de diferentes etnias, gêneros e origens sociais e culturais para se tornarem pessoas capazes de desenvolver todo seu potencial na sociedade” (PEREZ, 2004, p. 9).

A partir dessas indagações e questionamentos, surgiu a seguinte questão de pesquisa: como pensarmos em uma escola mais justa sem tratar das relações de gênero? Dessa maneira, para que possamos chegar a possíveis respostas para essa questão, expomos aqui a organização do trabalho. Começaremos o segundo capítulo trazendo alguns conceitos norteadores do trabalho, como escola justa, gênero, igualdade e equidade.

É importante ressaltar que a categoria gênero é o nascedouro da presente pesquisa, uma vez que, nosso questionamento se inicia ao deparar com um histórico debate sobre Escola Justa, Democracia, Igualdade e Equidade. Vale notar que, historicamente, tal debate não faz referência ao conceito de gênero.

Essa ausência, segundo cremos e se confirmou em pesquisa deve-se, em parte, ao momento histórico tanto dos documentos fundadores quanto dos debates acerca do tema. Em outra parte, a ausência constatada em relação ao gênero se deve ao modo como tal categoria é ainda desconsiderada na maioria das pesquisas educacionais, o que é ressaltado por Auad há 20 anos e ainda persiste (AUAD, 1998).

Outro conceito que surgiu durante as leituras, foi equidade e igualdade, e que também será esclarecido ao longo do segundo capítulo.

No terceiro capítulo, discutiremos alguns dos documentos fundadores da Educação no Brasil, como a Lei de 15 de outubro de 1827, um contrato de professoras do ano de 1923 e um Decreto, mais conhecido como Reforma Francisco Campos. A partir das pesquisas e valiosas discussões podemos perceber que não é possível falar de escola justa antes da instituição dos sistemas federal e estadual de ensino e a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) que, segundo Pereira (2010), consolidou os Sistemas de Educação como organizações independentes e autônomas. Dessa forma, iremos nos atentar para analisar o que esses documentos trazem a respeito das possíveis relações de gênero estabelecidas naquela época, mesmo sabendo que não encontraremos nenhuma menção ao conceito em si, uma vez que, ele só teve sua aparição a partir da década de 1970, com as feministas norte-americanas (AUAD, 2004).

No quarto capítulo, iremos analisar documentos mais atuais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto da Juventude, o Plano Nacional de Educação de 2014-2024 e os Planos Municipais de Educação. Tais documentos foram encontrados através de pesquisa documental e serão analisados, buscando conhecer, através do cenário da educação em cada época, se há perspectiva de discussões de gênero, tanto no que dizem, quanto no que

silenciam. Além disso, iremos discutir a partir dos dados encontrados se estes documentos vão de encontro ou vão ao encontro de uma escola justa com a qual acreditamos.

A partir da análise dos documentos fundadores da Educação no Brasil e dos documentos atuais selecionados para este trabalho, no quinto capítulo iremos fazer uma pesquisa bibliográfica, buscando no banco de dados do *site do Scielo (Scientific Electronic Library Online)*, trabalhos e artigos que tenham em seus títulos as seguintes palavras-chave: escola justa; educação democrática; educação para a democracia; e educação para a cidadania. Essas palavras-chave foram selecionadas uma vez que, ao pesquisar apenas a palavra chave “escola justa”, poucos trabalhos foram encontrados. Dessa forma, buscamos palavras-chave que pudessem se aproximar desse conceito, chegando então a essas quatro. Esta pesquisa bibliográfica se faz relevante, pois devemos saber diferenciar o campo acadêmico do campo político. Ou seja, muitas vezes o que vem sendo muito discutido no campo acadêmico não é colocado em prática nas políticas educacionais, o que será considerado nas análises deste trabalho.

Vale notar que, dado o campo semântico da pesquisa e sua temática terem se desenvolvido no âmbito de conceitos como: mérito, igualdade, equidade, diferença, desigualdade e justiça social, a presente pesquisa se fundamenta, também, tendo como obras de referência para suas análises os seguintes textos: “Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social?” de Mário Luiz Neves de Azevedo; “Justiça como equidade: uma concepção política, não metafísica” de John Rawls; “Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade” de Marcos Rohling e Ione Ribeiro Valle; e o livro “Educação e Direitos Humanos: percepções sobre a escola justa” de Flávia Schilling. Ao lado deste arcabouço teórico, estudiosas de gênero (Auad, 2002-2003, 2017, 2006, 1998, 2004; Benevides, 2016, 2017; Louro, 1997, 1994; Scott, 1995) são base para os questionamentos e análises empreendidas.



## 2 CONCEITOS NORTEADORES

O presente trabalho buscou conhecer o conceito de Escola Justa delineado e debatido por obras, tanto clássicas, quanto contemporâneas, exemplificadas pelas seguintes obras: “O que é uma Escola Justa?” e “Democratização escolar e justiça na escola” de François Dubet, 2004 e 2008; “Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade” de Marcos Rohling, 2016; “O que é justiça” de Júlio César Tadeu Barbosa, 1984; “Educação escolar como condição a cidadania” de Graciela Alba, Fabíola Olivo e Pedro Olivo Filho, 2009; “Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade” de Marcos Rohling e Ione Ribeiro Valle, 2016; “A era dos direitos” de Norberto Bobbio, 2004;

Neste capítulo, desta forma, buscaremos apreender os conceitos de Escola Justa, Gênero e Equidade e Igualdade, a partir da perspectiva de diversas autoras e autores. Para além de contextualizar e definir todos os conceitos, iremos nos apropriar daqueles que mais se aproximam do que acreditamos.

### 2.1 ESCOLA JUSTA

*Justiça: Particularidade daquilo que se encontra em correspondência (de acordo) com o que é justo; modo de entender e/ou de julgar aquilo que é correto.*

(Dicionário *online* de português)

Ao buscarmos o significado de “justiça” no dicionário encontramos várias definições. Tadeu Barbosa (1984) acredita que justiça é a virtude de dar a cada um aquilo que é seu por direito, porém, não é possível definir com precisão o real significado da palavra justiça, pois o que é justo para um, pode não ser justo para outro. Assim, a palavra “justiça” é instável, devido a suas variadas definições e aplicações em diferentes campos e áreas do conhecimento.

De acordo com Rohling (2012), não podemos falar em justiça sem considerar que essa ideia veio a partir de 1971, com a teoria de Rawls, contemplar, juntamente com as ideias de igualdade e equidade, do que seria uma sociedade justa. Tais ideias, a partir de então,

começaram a aparecer em muitas das abordagens relacionadas e destinadas à educação e também a outras áreas.

Quando trazemos o termo “justiça” para o âmbito das escolas, isso não se torna diferente. O conceito de “escola justa”, assim como o conceito de “justiça” é instável por suas diversas definições.

O conceito de “escola justa” surgiu com o sociólogo François Dubet (2004), em **O que é uma escola justa?**. Nesse trabalho, o autor defende a ideia da meritocracia, assim como em suas obras posteriores. Segundo Dubet (2004), para uma escola ser justa, ela deveria ser puramente meritocrática, compensar as desigualdades sociais, garantir o mínimo de conhecimentos e competências, se preocupar com a integração dos alunos e com a finalidade de sua formação, fazer com que as desigualdades escolares não tenham consequências sobre as desigualdades sociais e permitir que cada indivíduo desenvolva seus talentos naturais. Porém, quando colocado em prática cada um desses pontos juntos, eles entram em contradição.

Dessa forma, Dubet (2004) acredita que não há uma definição perfeita para o conceito de “escola justa”. O que existe é um conjunto de escolhas e respostas necessariamente limitadas. Pois, todos esses princípios, citados anteriormente, poderiam fazer bem para a alma, mas, quando colocados em prática, evitariam problemas, ao invés de evidenciá-los.

Sendo assim, para compreendermos um pouco mais sobre o conceito em questão, primeiramente, devemos esclarecer, usando as palavras de Graciela Alba, Fabíola Olivo e Pedro Olivo Filho (2009, p. 825), que “a educação escolar é um dos direitos sociais da pessoa para o mundo contemporâneo, visando o processo de desenvolvimento da capacidade intelectual do ser humano, gerando a sua melhor integração individual e social”.

O acesso à educação e a oferta de novas oportunidades educacionais sempre foram e continuam sendo a melhor maneira de construir uma sociedade mais democrática e com menos exclusão social. Ou seja, para uma escola ser justa, ela deve, primeiramente, garantir o acesso e a qualidade para todos os indivíduos, uma vez que a educação é um direito público subjetivo, garantido na Constituição Federal de 1988 (art. 208, VII, § 1º.), como dever do Estado e direito do cidadão.

Porém, apesar de termos visto um crescimento quanto à igualdade de acesso e permanência nas escolas e à educação, de acordo com François Dubet (2008), a crítica às injustiças escolares parece que nunca esteve tão viva quanto hoje. Isso se deve ao fato de não

ser suficiente apenas garantir o acesso e permanência de todos os indivíduos na escola. Ao mesmo tempo em que se criam oportunidades de acesso e permanência, a educação é baseada no mérito, criando uma competição, onde muitos indivíduos não conseguem vencer devido a condições externas. De outro lado, muitas atitudes e posturas acabam gerando uma reprodução das desigualdades e uma legitimação das mesmas.

Assim, como avalia Rohling e Valle (2016), a justiça escolar está ligada não somente à questão de acesso às escolas e à educação. Está ligado também ao destino daqueles que nem tiveram oportunidade de acesso e de êxito no processo educacional. Além disso, as pessoas que tiveram acesso, mas acabaram evadindo, e aquelas que não tiveram êxito no processo educacional, a que se deve esses fatos?

Então, para pensarmos em uma escola justa, que leve em conta os direitos sociais, precisamos, primeiramente, “entender a escola como uma instituição fundamental na sociedade, isto é, como uma instituição da estrutura básica da sociedade, que é orientada pelos princípios da justiça social” (ROHLING, VALLE, 2016), garantindo que todos os indivíduos de uma sociedade possuam direitos e deveres iguais em todos os aspectos da vida social. Porém, para que possa haver igualdade de direitos e deveres para todos os indivíduos, algumas questões precisam ser problematizadas, no interior das escolas e fora delas.

Quando pensamos nessas questões, várias categorias são evocadas. Para Daniela Auad (2002, 2003), não há uma educação para a democracia sem coeducação. Ou seja, não adianta apenas colocar meninos e meninas para estudarem em uma mesma classe. É preciso que sejam feitas problematizações acerca das relações de gênero e das relações entre os sexos que estão em jogo no cotidiano escolar. Assim como o gênero, outras categorias devem ser problematizadas, como por exemplo, a raça e orientação sexual, além de classe e geração.

Porém, para muitos autores essas questões não são vistas como essenciais ao se pensar em uma escola justa. Para Dubet (2008, p. 381), por exemplo, a justiça escolar é um sistema de meritocracia onde “toda criança que entra na escola deve dispor das mesmas oportunidades de ter êxito escolar, independentemente de seu nascimento e de sua fortuna. A escola deve então construir uma competição justa a fim de que cada um obtenha o lugar que merece”. Dessa forma, esse sistema, vislumbrado por Dubet, reforçaria a competição entre os indivíduos de forma a legitimar as desigualdades e o preconceito.

Para o autor, “uma escola justa deveria permitir a todos os estudantes alcançarem realizações, com base em seu próprio trabalho e talentos; uma escola é injusta quando as

realizações de estudantes dependem das condições sociais e de renda de suas famílias” (DUBET, 2008, p. 1). Porém, não tem como não levar em consideração a condição social de um aluno. Para que haja uma competição, como ele acredita, todos os indivíduos deveriam partir de um mesmo ponto, porém, devido as diferentes realidades sociais, isso não é possível.

Dessa forma, o grande problema no conceito de escola justa de Dubet é a questão da meritocracia. Pois, para essa ideia ir adiante deveria haver no ponto de partida uma igualdade de chances e oportunidades para todos os alunos e alunas, o que não é possível devido a diversos fatores sociais, culturais, entre outros. Ou seja, a ideia do mérito só pode ser sustentada do ponto de vista da abstração e da teoria. Quando colocada em prática, ela se mostra muito frágil, sendo suscetível a diversas críticas.

É difícil falar em uma escola justa quando vivemos em uma sociedade que não é justa. Não tem como falar em uma justiça escolar ligada ao mérito quando se tem indivíduos partindo de diferentes realidades. Não podemos negar que existem diferenças entre uma escola do centro e uma escola da periferia. Assim como, não podemos negar que existem diferenças em uma mesma escola no turno da manhã, tarde e noite.

Seguindo essa linha de pensamento, também não podemos apagar que, historicamente, as mulheres são vistas como inferiores aos homens, não só no mercado de trabalho, como também no âmbito familiar e social. De acordo com Rodrigues (2012, p. 4):

Notamos que a construção do gênero feminino dentro do mercado de trabalho ocorreu da mesma forma que no âmbito familiar e social, atribuindo-lhes funções coincidentes com os estereótipos do que é ser mulher, com o acréscimo da exploração pelo Capital. Essa evolução histórica, social e cultural do gênero feminino na seara do trabalho gera efeitos devastadores, não só para as mulheres enquanto indivíduos, mas no coletivo dessas pessoas: a segregação ocupacional que inferioriza o trabalho da mulher e as relega às funções tidas como condizentes com seus papéis sociais (de mãe, cuidadora, responsável pela organização doméstica etc.); a manutenção das desigualdades das condições de trabalho entre os gêneros; e a invisibilização dessa realidade.

Dessa forma, se essas questões relacionadas à categoria gênero não são discutidas no interior das escolas, isso acaba gerando uma manutenção das desigualdades e uma reprodução de preconceitos, tornando a escola justa, e portanto democrática, um ideal cada vez mais distante.

Dessa forma, podemos afirmar que o acesso à educação, garantido na Constituição de 1988 como um direito de todos e dever do Estado, não possibilitou uma igualdade de direitos

e oportunidades à todos. Não garantiu, também, uma escola justa. Para termos uma escola justa, teríamos que mexer na estrutura da sociedade, ou seja, teríamos que ter uma sociedade justa, o que não acontece.

Por fim, compartilhamos da ideia de que uma escola justa é uma escola que assegura o direito à educação como um direito público, subjetivo e social e que seja concebido para além do “homem genérico” (BOBBIO, 2004). Uma escola que possibilita oportunidades de acesso e permanência e que não reproduz nenhum tipo de preconceito, ao contrário, que problematize as questões pertinentes ao cotidiano escolar. Uma escola que silencia as questões de gênero e de outras categorias não está se fazendo justa, muito pelo contrário, está legitimando as desigualdades e o preconceito. Entendemos que não há democracia no masculino genérico e tomando a branquitude e a heterossexualidade como normas e padrão. Essa certeza advinda dos estudos de gênero, nos leva ao próximo conceito.

## 2.2 GÊNERO

De acordo com Auad (1998), o conceito de gênero, sem sombra de dúvidas, é um terreno de muitas controvérsias. Dessa forma, para que possamos tecer nossas aproximações entre gênero e escola justa, precisamos esclarecer de que gênero estamos falando, ou seja, de quais noções nos apropriamos.

Segundo Joan Scott (1995), o termo “gênero” teve sua aparição entre as feministas norte-americanas e sua utilização tem o intuito de enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. Ou seja, em um sentido mais literal, o termo “gênero” começou a ser utilizado como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos.

No que diz respeito ao debate no campo do social, Guacira Louro (1997) observa que nele se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos, e as justificativas para as desigualdades precisariam ser procuradas nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade e nas formas de representação, e não mais nas diferenças biológicas. Assim, não poderíamos mais tentar justificar as relações de desigualdade e de diferenças a partir de características apenas biológicas.

Helena Santos (2013) vai expor que essas construções desiguais, e muitas vezes machistas, não são reforçadas apenas pelos homens. Mas também não seria certo dizer que

essas construções existem por culpa das mulheres. Devemos entender que essas, assim como os homens, são fruto de uma sociedade patriarcal, onde impera um discurso dominante que é machista e se apresenta para todos como uma lei. E ainda há pouco espaço para uma reflexão crítica acerca desse discurso. Essa construção biológica e histórica de sujeitos femininos e masculinos não é única diante da diversidade existente, portanto, “é imprescindível entender que há diferentes construções de gênero numa mesma sociedade [...]” (LOURO, 1994, p. 35).

De acordo com Dagmar Meyer (2003),

O conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. (MEYER, 2003, p. 16).

Para Scott (1995, p. 86), além do termo “gênero” ser um elemento constitutivo das relações sociais, ele também é utilizado como “uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Sendo assim, para a autora, a palavra “gênero”, muitas vezes, é empregada como uma forma de minimizar as diferenças e as relações de poder ainda existentes, não mais sendo utilizado como uma forma de justificar as diferenças hierárquicas.

De acordo com Auad:

O gênero não é sinônimo de sexo (feminino ou masculino), mas corresponde ao conjunto de representações construído por cada sociedade, através de sua história, para atribuir significados, símbolos e características para cada um dos sexos (AUAD, 2004, p. 42).

Dessa forma, não podemos atribuir esse conjunto de representações, significados e características ao sexo biológico. Devemos nos atentar que correspondem ao gênero, construído através de sua identidade.

Para Louro (1994, p. 36), todo indivíduo constrói sua identidade a partir das relações sociais e culturais e, também, a partir da forma como ele mesmo se vê; portanto precisamos entender o “fazer-se homem ou mulher como um processo e não como um dado resolvido no nascimento”. A autora complementa argumentando que são as concepções de cada sociedade em conjunto com as práticas do dia a dia que acabam sendo masculinizantes ou feminilizantes, isto é, que irão construir o feminino e o masculino, sempre postos em relação.

Nesse sentido, Auad (2004) afirma que o modo como percebemos cada um dos gêneros acaba pressupondo oposições e polaridades. “O feminino é, na maioria das vezes, associado à fragilidade, à passividade, à meiguice e ao cuidado. Ao masculino, correspondem atributos como a agressividade, espírito empreendedor, força e coragem” (AUAD, 2004, p. 42-43). Por isso, essas questões devem ser cada vez mais discutidas, não só no âmbito das escolas, mas em todos os lugares, para que possamos garantir que essas oposições e polaridades não sejam reproduzidas, pois aquelas pessoas que não se identificarem com essas características, provavelmente, sofrerão algum tipo de preconceito.

De acordo com Daniel Borillo (2010), os conceitos de feminino e masculino, utilizado por muitas pessoas de forma rígida, acabam por legitimar as desigualdades entre homossexuais e heterossexuais, por isso, é preciso refletir que a identidade de gênero é reestruturada o tempo todo, de acordo com o contexto social. Masculino e feminino são compreendidos, nesse sentido, como mutáveis, dinâmicos e não como elementos estáticos. Essas construções “se fazem de acordo com diferentes modelos, ideais, imagens que têm as diferentes classes sociais, raças, religiões, etc. sobre mulher e sobre homem” (LOURO; MEYER, 1993, p. 47).

Louro (1997) vai expor que a reflexão sobre as relações de gênero não se limita ao estudo da aprendizagem de papéis sociais ou em explicar as diferenças de direitos entre o masculino e o feminino. Discutir as relações de gênero, inclui discussões sobre diversas maneiras de se assumir uma identidade feminina ou masculina. Além disso, devemos entender que o poder hierárquico entre homens e mulheres vai além dos indivíduos. O poder está nas instituições, nas regras, nos discursos, nos códigos, nas práticas e nos símbolos, ou seja, essas relações estão diretamente relacionadas com a cultura.

Por fim, compartilho as palavras de Daniela Auad (2004), as quais endosso, para dizer que quando questionamos o que percebemos como diferenças entre homens e mulheres e, nesse caso, entre meninos e meninas, além das maneiras como tais diferenças acabam sendo naturalizadas em nossa sociedade, podemos contribuir para a explicitação da construção dessas diferenças e para a luta contra as desigualdades. Dessa forma, uma escola ou uma sociedade que não está aberta para tais discussões e problematizações está caminhando para legitimar as desigualdades e as injustiças (AUAD, 2004).

### 2.3 IGUALDADE E EQUIDADE

Ao logo desta pesquisa, onde o tema gira em torno de gênero e escola justa, diversas vezes apareceu o conceito de equidade. Quanto mais nos debruçávamos sobre este tema, mais percebíamos que, para falarmos em escola justa, devemos trazer o conceito de equidade para as discussões.

No Brasil, o termo “equidade” ainda está em caráter inicial, mas, em outros países, esse já é bastante estudado. A equidade veio para contemplar, juntamente com igualdade, o que seria uma sociedade justa. A partir da teoria de justiça de Rawls, segundo Rohling (2012), essas ideias passaram a aparecer em muitas das abordagens relacionadas e destinadas à educação e também a outras áreas.

Assim como a igualdade e a equidade andam juntas,

[...] a justiça e a equidade não parecem ser absolutamente idênticas, nem ser especificamente diferentes. Às vezes louvamos o que é equitativo e o homem equitativo (e até aplicamos esse termo à guisa de louvor, mesmo em relação a outras virtudes, querendo significar com “mais equitativo” que uma coisa é melhor); e às vezes, pensando bem, nos parece estranho que o equitativo, apesar de não se identificar com o justo, seja ainda assim digno de louvor; de fato, se o justo e o equitativo são diferentes, um deles não é bom, mas se são ambos bons, hão de ser a mesma coisa (ARISTÓTELES, 2000, p. 46 *apud* AZEVEDO, 2003, p. 132).

Dessa forma, podemos dizer, segundo Azevedo (2013, p. 131), que “a igualdade e equidade substantivas, com suas sutis diferenças de entendimento, são princípios fundamentais para a entificação de sociedades que se querem justas”. Dessa forma, podemos perceber que, apesar de os conceitos de igualdade e equidade serem um pouco distantes, quando pensamos em uma sociedade justa, e até mesmo em uma escola justa, esses dois conceitos caminham juntos, principalmente, quando se trata de uma escola com base em matrizes humanistas.

De acordo com Rohling (2012), baseado na ideia de Rawls, a sorte e o sucesso de uma pessoa dependem do grau de distribuição de bens primários daquela pessoa. Daí, surgiu a ideia de equidade, uma vez que, se o sucesso de uma pessoa depende do grau de distribuição de renda dessa pessoa, devemos criar mecanismos para neutralizar esses efeitos da origem social de cada um. Ou seja, devemos levar em conta os conceitos de equidade, justiça e igualdade ao criar políticas públicas.



Ainda nas palavras de Azevedo (2013), quando pensamos em políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social e da solidariedade não podemos deixar de lado os conceitos de igualdade e equidade, uma vez que, quando vivemos em uma sociedade capitalista, a tendência é o crescimento das diferenças sociais e do egoísmo possessivo. Assim, não podemos nos esquecer da equidade e da igualdade como princípios de políticas públicas, quando pensamos que os seus contrários são a iniquidade e a desigualdade, pontos inaceitáveis na criação de qualquer política pública.

Esse mesmo raciocínio deve ser levado em conta ao falar das políticas educacionais. De acordo com Azevedo (2013), quando todos são tratados da mesma forma pelo Estado a desigualdade permanece. “Caso o “direito igual” prevaleça, os que, por contingências sociais, culturais e econômicas, tiverem menos oportunidades de estudos e de aquisição de conhecimento, continuarão a receber desigualmente conteúdos e capital cultural” (AZEVEDO, 2013, p.140). Assim, se a escola tratar igualmente aqueles que são desiguais, a desigualdade e a iniquidade não estarão sendo colocadas em prática.

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando a todos os educandos, por mais desiguais que eles sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida (BOURDIEU, 1999, p. 53, *apud* AZEVEDO, 2013, p. 141).

Sendo assim, temos que levar em conta esses conceitos, partindo do princípio de que devemos, através das políticas públicas, amenizar qualquer diferença colocada no ponto de partida das pessoas. Como questões culturais, sociais, econômicas, entre outras. Porém, não basta garantir o acesso de todos à educação, uma vez que, os grupos sociais mais favorecidos têm como foco de formação as instituições privadas. Ou seja, de acordo com Azevedo (2013), “a oferta de educação fundamental por entes públicos no Brasil corresponde a uma política universal que não atende ao todo da sociedade, mas à parcela social subordinada da sociedade”. Dessa forma, a fim de que atendêssemos toda a parcela da sociedade com justiça e equidade, as escolas públicas deveriam receber mais atenção, mais recursos, melhores professores e melhor estrutura.

Quando adotamos políticas públicas de igualdade e equidade, estamos contribuindo para uma sociedade baseada nos direitos humanos, na solidariedade e na justiça. Pois as desigualdades são “as reais fontes dos demais problemas na sociedade (violência, baixo rendimento escolar, dependência química, obesidade, prisões, pouca mobilidade social, doenças mentais, gravidez na adolescência etc.) (AZEVEDO, 2013, p. 144), assim como o preconceito.

A adoção de políticas de igualdade e de equidade substantivas é o caminho para fazer prevalecer, em sentido axiológico, o espírito dos valores mais caros da humanidade e, também, para melhorar a vida em sociedade em todos os campos, a despeito das barreiras e óbices próprios do capitalismo (dos capitalistas) para a efetivação de políticas igualitárias (AZEVEDO, 2013, p. 144).

Para finalizar, a igualdade e equidade podem ser conceitos norteadores para solucionar várias questões sociais, uma vez que, através dela, podemos pensar em todos os indivíduos como desiguais, com suas especificidades, singularidades, condições sociais, políticas educacionais, e buscar de alguma forma, que essas desigualdades sejam minimizadas para que não haja no ponto de partida tantas disparidades.

### **3 DOCUMENTOS FUNDADORES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Para conhecer um pouco mais sobre nosso objeto de pesquisa, que é o conceito de “escola justa”, partimos do entendimento de, primeiramente, apreender a legislação, pois ela é um dos elementos organizativos e orientadores da docência. Além disso, através da legislação poderemos nos aproximar das questões relativas ao trabalho docente, que era um reflexo do cenário de cada época. Quando falamos em documentos fundadores da Educação no Brasil, estamos nos referindo a documentos que são marcos normativos e legais para a Educação. São valiosas fontes que nos aproximam da História da Educação em nosso país. É importante para pensarmos de onde partimos, o caminho que percorremos, onde chegamos e, ainda, pretendemos chegar.

Sendo assim, no presente capítulo, iremos abordar e analisar três documentos fundadores da Educação no Brasil que descrevem um pouco do cenário educacional em cada época. Consideramos para análise os seguintes textos legais: Lei de 15 de outubro de 1827, que foi um marco para a educação pública no Brasil, pois regulamentou a escola primária elementar; um contrato de professoras de 1923, que retrata bem como deveriam ser e se portar as professoras naquela época; e o Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931, mais conhecido como Reforma Francisco Campos, que estabeleceu a modernização do ensino secundário. Tais documentos foram escolhidos, entre tantos outros relativos ao período imperial, pois retratavam um pouco do cenário da Educação, naquela época, diretamente através de Leis ou Decretos voltados para as escolas ou para o corpo docente. O primeiro documento foi escolhido por se tratar da primeira Lei sobre o ensino elementar. O segundo documento foi selecionado, pois, na época de sua divulgação, era alvo de muitas discussões e nos mostra como era o tratamento das professoras no período. Por fim, o terceiro documento foi selecionado por se tratar de uma das reformas mais modernas, em que o ministro Francisco Campos reformou o ensino secundário.

Ao selecionarmos esses documentos citados, outros foram descartados, como: a Constituição de 1824; a Reforma Leôncio de Carvalho; e as cinco reformas a partir do período da Primeira República – Reforma Benjamim Constant, Reforma Epiácio Pessoa, Reforma Rivadávia, Reforma Carlos Maximiliano e Reforma João Luiz Alvez, todas de âmbito nacional do ensino secundário, preocupadas em implantar um currículo unificado para todo o país.

Apesar de só podermos falar em gênero e escola justa, que é o nosso objeto de pesquisa, a partir da democratização dos Sistemas de Ensino, ou seja, a partir dos anos de 1970, esses documentos fundadores selecionados irão nos propor uma visão de como era o cenário da Educação naquela época, para depois compararmos com os mais atuais.

### 3.1 LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827

Traremos a primeira Lei brasileira geral relativa ao ensino elementar, que regulamentou a escola primária elementar. Essa foi a primeira tentativa de se implantar uma estrutura educativa no Brasil. Na Assembleia Constituinte haviam propostas para a educação, mas que foram dissolvidas por Dom Pedro I. A Constituição de 1824 manteve o princípio da liberdade de ensino, sem restrições, e a intenção de instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Dessa forma, em 15 de outubro de 1827<sup>1</sup>, foi aprovada a primeira Lei sobre o ensino elementar que, de modo geral, mandava que fossem criadas escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império. Porém, apesar dessa lei mandar que fossem criadas as escolas de primeiras letras em todos esses espaços, o artigo segundo previa que:

Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembleia Geral para final resolução.

Ou seja, se essas escolas entrariam em funcionamento, não dependia dos poderes locais, mas sim da decisão final da Assembleia Geral. Podemos perceber que a norma não garantia a criação de escolas de primeiras letras em lugares menos populosos, como citado no artigo 2.

Sendo assim, ao mesmo tempo em que se instituía a criação de escolas em todos os lugares, as escolas não seriam criadas, realmente, em todos os lugares. Essa forma de criação era excludente para alguns grupos de pessoas, principalmente meninas, pois, segundo o artigo 11, as escolas para meninas só seriam criadas quando os Presidentes em Conselho julgassem necessária a criação desse estabelecimento.

---

<sup>1</sup> A Lei de 15 de outubro de 1827 encontra-se, na íntegra, no Anexo 1.

Outra forma excludente da Lei seria o método utilizado pelas escolas, o Lancaster, que estava fazendo sucesso em escolas da Europa. Segundo Mario Manacorda (2004, p. 256-261), no sistema lancasteriano, eram formados grupos de alunos e cada grupo formava uma classe ou um círculo, que tinham lugares definidos de acordo com o nível de seus saberes. Com o progresso dos alunos, os posicionamentos iam mudando. Esse sistema era rígido e controlado através da violência. E além da violência, este método era baseado na meritocracia, assim como acreditava Dubet. Porém, segundo Azevedo (2013), o mérito se torna problemático, uma vez que, nem todas as pessoas partem de um mesmo lugar. E isso faz toda diferença. Nem todas as pessoas têm as mesmas oportunidades. Assim, não podemos atribuir o sucesso de uma pessoa e nem organizar turmas, como neste caso, apenas a partir do próprio mérito.

Toda criança que entra na escola deve dispor das mesmas oportunidades de ter êxito escolar, independentemente de seu nascimento e de sua fortuna. A escola deve então construir uma competição justa a fim de que cada um obtenha o lugar que merece e que se forme assim uma ordem social justa. A força da igualdade meritocrática das oportunidades deve-se ao fato de que esse modelo de justiça surge como o único capaz de combinar a igualdade fundamental dos indivíduos e as hierarquias da divisão do trabalho.

Para Bertaux (1979, p. 11), citado por Flávia Schilling e Angelucci (2016, p. 5), “uma sociedade justa e boa é uma sociedade que dá, a todos os seus filhos, oportunidades iguais – desde o ponto de partida”. Dessa forma, uma escola que classifica e agrupa seus alunos e alunas de acordo com o nível de seus conhecimentos não é uma escola justa.

Podemos perceber também, no que diz respeito a uma escola justa, um dos temas do presente trabalho, que no artigo 6 só é considerada a compreensão dos meninos:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos [...]

Ou seja, nesse momento, demonstra que as habilidades ensinadas só seriam significativas para a compreensão dos meninos. Apesar do uso de termos no masculino genérico já ser utilizado naquela época, é nítida a exclusão das meninas quanto a esses ensinamentos, como se para elas não fosse algo importante aprender tais conteúdos. Isso nos mostra a presença das relações tradicionais de gênero, que impõem expectativas sociais para

cada um dos sexos. Aos meninos e às meninas são ensinadas habilidades diferentes (AUAD, 2006).

Mais uma vez, no artigo 12, vemos as desigualdades de gênero se fazendo presentes, uma vez que, às mestras não era destinado o ensino da Geometria e da Aritmética, e sim as “[...] prendas que servem à economia doméstica”. Mais uma vez, no que diz respeito ao trabalho docente, essa desigualdade era percebida, através de uma exigência diferenciada às mulheres, uma vez que, a elas, eram destinados papéis domésticos e para serem professoras, as mulheres, diferente dos homens, tinham que provar sua honestidade. Que escola justa era essa na qual às professoras são destinados conhecimentos diferentes dos professores e que, além disso, as professoras deveriam provar sua honestidade?

Apesar dos contrapontos dessa Lei, segundo Vicente Martins (s/d, p. 2), foi ela que trouxe a inclusão de meninas no sistema escolar, ou seja, a coeducação. Porém, de acordo com Daniela Auad (2002; 2003), o fato de meninos e meninas frequentarem a mesma escola garante uma escola mista e não uma coeducação. “Para que este fosse levado a termo, a escola mista teria de ser questionada e analisada a partir das relações de gênero e das relações entre os sexos que estão em jogo cotidianamente” (AUAD, 2002; 2003, p. 138). Dessa forma, a inclusão de meninas, na sala de aula, junto com os meninos foi um ganho. No entanto, não adianta colocar os dois gêneros numa mesma sala, sem discutir as relações que se estabelecem entre eles.

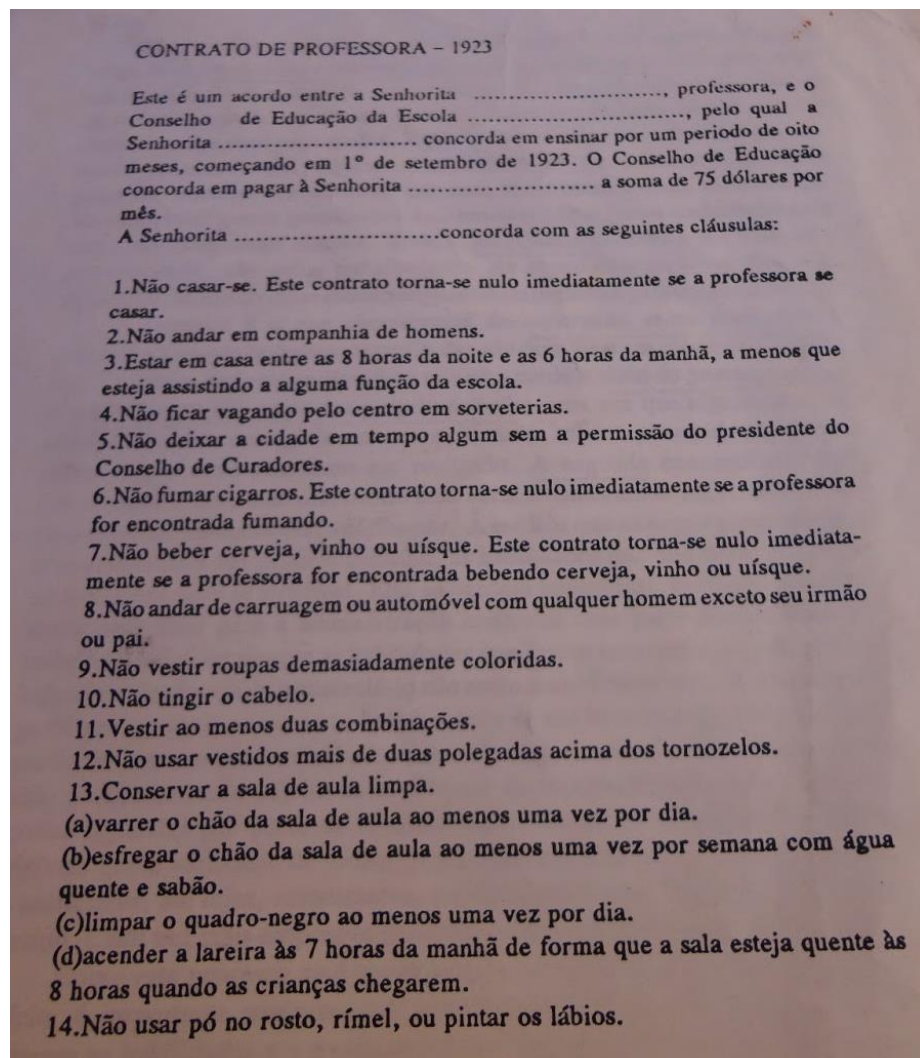
Continuando a análise do documento, o único ponto favorável a uma escola justa e democrática é o artigo 13, que institui os mesmos salários oferecidos aos mestres e às mestras. Segundo Martins (s/d, p. 2), “o grande mérito do Imperador, ao outorgar a Lei de 15 de outubro de 1827, foi o de não se descuidar, pelo menos, formalmente, dos salários dos professores”. Diferente do que podemos ver nos anos que se seguiram até os dias de hoje. De acordo com uma reportagem do jornal Folha de São Paulo, de dezembro de 2016, a diferença salarial entre homens e mulheres permanece em queda no Brasil, porém ainda há muito espaço para aproximação, principalmente, em cargos de chefia. Em 2015, o rendimento médio real do trabalhador brasileiro foi de R\$ 2.012,00, já a trabalhadora brasileira recebeu em média R\$ 1.522,00. Esses números nos mostram que, apesar dos avanços, ainda temos uma desigualdade nos salários entre homens e mulheres.

Para finalizar, essa Lei, segundo André Castanhas (2007, p. 9), “foi a primeira tentativa para difundir a instrução pública para a massa da população”, porém, não teve êxito

“devido às características sociais, políticas e econômicas, culturais do Brasil imperial”. Naquela época, havia um desinteresse muito grande da população por instrução, pois a maioria das pessoas morava na zona rural e não havia necessidade de estudos para ganhar a vida. A falta de professores e professoras habilitadas também era um problema, juntamente com a burocracia. Isso fez com que o processo de criação de escolas em todas as vilas e cidades fosse mais lento.

### 3.2 CONTRATO DE PROFESSORA DE 1923

**Figura 1** – Contrato de professora, 1923



Fonte: **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 35, p. 139-152, 2009<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602009000300011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000300011)>. Acesso em: 12 jan. 2017.

O documento acima é um contrato de professoras do ano de 1923. Era um contexto no qual instaurava a primeira República e a Educação sofreria mudanças, mas sempre sob os princípios adotados pelo novo regime: centralização, formalização e autoritarismo. Nesse cenário, aconteceram muitas reformas tentativas de se empreenderem reformas educacionais.

De acordo com Hypolito (1997, p. 23),

As qualidades do trabalho docente que o Estado vai incentivar são aquelas que reforçavam o ideário religioso da vocação da docência. Essa é uma contradição não só dos professores que, de alguma maneira, já despertavam para o profissionalismo, mas também do estado que se pretendia liberal e laico. O Estado mesmo tentando construir uma rede de ensino pública e laica, não podia deixar de se submeter aos aspectos socioculturais construídos sob a hegemonia religiosa.

Dessa forma, apesar de tantas reformas educacionais, ainda persiste “ranso” de autoritarismo. Uma mulher para se tornar professora de alguma escola deveria assinar a tal documento, se comprometendo que seguiria todas as 14 cláusulas. Nesse contrato, uma mulher, para se tornar professora, tinha que se comprometer a não se casar, não andar na companhia de homens, não sair de casa entre às oito horas da noite e seis horas da manhã, não passear na sorveteria, não abandonar a cidade sem permissão, não fumar cigarros, nem beber cerveja, vinho e uísque, não viajar em carruagem acompanhada de um homem que não seja seu pai ou irmão, não vestir roupas coloridas, ao menos duas combinações, e os vestidos não podiam ser mais de duas polegadas acima dos tornozelos. As professoras também não podiam usar pó no rosto, rímel ou pintar os lábios e, por fim, deveriam manter as salas de aula limpas e quentinhas para quando as crianças chegassem.

Depois de tantos avanços conquistados pelos direitos das mulheres, quando voltamos no tempo e nos deparamos com esse documento, ficamos estarecidas com a maneira com a qual as relações da docência se faziam, da forma desigual como homens e mulheres eram tratados e, principalmente, pelo controle que o Estado exercia sobre as mulheres. Esse contrato de professoras mostra exatamente o que era ser uma professora naquela época.

Jane Almeida (2009) descreve que, naquela época, grande parte da população feminina reivindicava maior nível de instrução e a Escola Normal acabou sendo bastante procurada pelas jovens mulheres, não apenas de classe média, mas também de famílias mais pobres. Porém, para que uma jovem fosse admitida, deveria passar por muitas verificações, como visto no documento anterior, item 3.1. Exigiam “verificação da idade, da saúde, da



inteligência e personalidade” (ALMEIDA, 2009, p. 149). Além disso, ainda tinham essas exigências (vistas no documento), quanto ao modo das professoras se vestirem e se portarem na sociedade, o que evidencia um controle muito grande do Estado sobre as mulheres daquela época. Mais uma vez, retomo o tema deste trabalho, nos fazendo pensar que escola justa é essa em que os homens podem andar e se portar do jeito que quiserem, quando, ao mesmo tempo, as mulheres devem seguir várias regras de comportamento para serem professoras?

Ao encontro das palavras de Almeida, Marilyn Smith (2006) considera que as questões de gênero presentes nesse documento são de grande impacto para quem lê nos dias de hoje. Porém, o que mais ela considera interessante é que o contrato não faz referência nenhuma às obrigações de uma professora de ensinar alguma coisa para alguém, que no caso são os alunos e alunas. A eles e elas, só era lembrado mantê-los aquecidos, o que nos evidencia uma mudança de expectativas para a performance dos professores e professoras nos dias de hoje. Não havia uma maior preocupação com a forma que as professoras iriam ensinar, o que as professoras iriam ensinar para seus alunos. A sociedade era tão machista, naquela época, que era mais importante que as professoras não desobedecessem nenhuma dessas cláusulas, citadas acima, para que não dessem um “mau” exemplo para suas alunas, que deveriam crescer acreditando que as mulheres e os homens devem se portar de formas diferentes. E esse diferente quer dizer que os homens tudo podiam, mas as mulheres deveriam seguir determinadas regras. Ou seja, as professoras ao seguirem essas cláusulas, estavam reforçando as desigualdades e reproduzindo as diferenças, que só passariam a ser discutidas após a democratização dos Sistemas de Ensino.

A partir desse documento, podemos ver o quanto temos dinâmicas transformações quanto às desigualdades de gênero. Mas não podemos dizer o mesmo sobre a valorização do trabalho docente. Ser professora naquela época era glamoroso. As professoras eram mais valorizadas pelo trabalho que faziam. Os alunos vangloriavam as professoras, o que não vemos mais nos dias de hoje. Segundo Lourival Oliveira e Ana Paula Pires (2014), essa precarização do trabalho docente teve início a partir de 1970, com o neoliberalismo, que acabou representando o estabelecimento de algumas reordenações no sistema educacional, como a lógica gerencial empresarial como medida de eficiência e eficácia na escola.

Quando lemos esse contrato, parece que é de muito tempo atrás, porém, são apenas 95 anos que separam esse documento dos dias de hoje. É importante para vermos o quanto já conquistamos e evoluímos quanto às desigualdades de gênero e o quanto temos regredido

quanto à desvalorização e precarização do trabalho docente. Para finalizar, quando naturalizamos as relações de poder entre homens e mulheres ou acreditamos que as mulheres já conquistaram seu lugar no mundo, por poderem trabalhar, estudar, e não apenas exercer funções maternas ou domésticas, estamos contribuindo para que essas questões não sejam foco de mudanças e transformações.

### 3.3 DECRETO N. 19.890 DE 18 DE ABRIL DE 1931

Na emergência do mundo urbano-industrial, no início da Era Vargas, muitas discussões foram travadas a respeito da Educação. Em um cenário pós-Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa, a educação passou a ser vista como prioridade e ser o centro de interesse dos intelectuais, devido ao nível de violência visto nas guerras.

O Decreto 19.890, mais conhecido como Reforma Francisco Campos, estabeleceu em nível nacional a modernização do ensino secundário brasileiro, ou seja, foi um grande marco. Essa reforma foi a concretização da modernização desejada por muitos grupos sociais e trazia, em seus 85 artigos, quatro títulos com diferentes temas que eram divididos em alguns capítulos. Foi comandada pelo ministro da Educação e Saúde Francisco Campos. Resolvemos analisar esse documento, pois este trazia, no título I capítulo IV<sup>3</sup>, um pouco mais sobre o regime escolar e os candidatos e candidatas e, no título III, como deveria ser o registro do corpo docente dos professores e professoras.

A Reforma Francisco Campos estabeleceu um Sistema Nacional de Educação e criou o Conselho Nacional de Educação. É importante destacar que ela organizou o ensino secundário em dois ciclos: fundamental, de cinco anos, e complementar, de dois anos, sendo que o ensino secundário dizia respeito à escolarização posterior aos quatro anos do ensino primário e possuía um caráter seletivo, além da dicotomia entre ensino profissional e secundário, favorecendo os filhos da elite (BITTAR; BITTAR, 2012). Assim, podemos perceber que este importante documento acabava por favorecer aqueles que vinham de classes mais favorecidas. De acordo com Dubet (2008, p. 382):

[...] as carreiras mais prestigiosas, as mais seletivas e mais rentáveis permanecem largamente reservadas aos alunos oriundos das classes sociais

---

<sup>3</sup> Os capítulos IV e título III, na íntegra, encontram-se no Anexo 2.

privilegiadas, enquanto as formações técnicas e profissionais abrigam, sobretudo, os alunos mais fracos e menos favorecidos.

Dessa forma, podemos perceber o quanto o sistema educacional brasileiro ainda era baseado na segregação.

Primeiramente, começaremos a análise do Título III que trata do registro do corpo docente do Colégio Dom Pedro II. Podemos perceber que essa parte, diferente dos documentos dos item 3.1 e 3.2, não faz distinção quanto ao gênero dos professores e professoras. Apesar de ainda ser usado o masculino genérico para se referir aos dois gêneros (feminino e masculino), todas as obrigações e formas de trabalho dos professores e professoras que ingressassem para o Colégio Dom Pedro são iguais. Não são mais demonstradas todas aquelas distinções feitas às professoras daquela época e todo aquele controle por parte do Estado. Isso demonstra um avanço muito grande. A única exigência que continua é que se provem a idoneidade moral, mas agora tanto para homens e mulheres.

De acordo com Diana Vidal e Luciana Filho (2002, p. 33), nascia uma nova educação, “mas ela vinha, por assim dizer, de braços dados com a tradição católica, a qual, desde há muito tempo, vinha buscando formas discursivas e mecanismos pedagógicos de modernizar-se e de dialogar com as ciências e com os novos sujeitos sociais”. Todo esse discurso disseminado pela Reforma Francisco Campos “produziu o presente e reverberou no porvir, instaurando uma leitura da educação brasileira que por décadas perdurou na historiografia educacional” (VIDAL; FILHO, 2002, p. 33).

Ao observarmos e analisarmos o Capítulo IV é possível perceber que o documento traz alguns deveres dos alunos e alunas, chamados de candidatos e candidatas. No entanto, em nenhum momento, assim como nos documentos anteriores, é trazido os direitos desses alunos e alunas. Eram impostas várias obrigações, mas não se falava dos direitos destes cidadãos.

Dessa forma, podemos concluir que a partir dos três documentos analisados nos itens 2.1, 2.2 e 2.3, houveram avanços quanto ao tratamento diferenciado entre homens e mulheres. Neste terceiro documento, começamos a perceber os avanços. O Estado não exercia mais o poder exercido, anteriormente, sobre as mulheres.

## 4 DOCUMENTOS ATUAIS

Neste capítulo, iremos trazer alguns documentos com os quais podemos, com mais ênfase, debater as questões de gênero e escola justa, de modo a dialogar sobre esses conceitos através de documentos. Analisar esses documentos se torna de suma importância, principalmente, no momento de tensionamentos e enfrentamento aos retrocessos em que estamos vivendo. Momento de debates em torno do desmonte de políticas sociais, da retirada do termo gênero, raça e orientação sexual dos Planos Municipais e também do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê diretrizes e metas a serem alcançadas até 2024.

Iremos, então, analisar quatro documentos mais atuais importantes para se pensar a escola justa a partir da categoria gênero. Eles foram escolhidos, entre tantos outros, pois trazem a categoria gênero para discussão, com sua ausência ou presença. O primeiro documento é o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de julho de 1990, que cria condições de exigibilidade para os direitos da criança e do adolescente. O segundo documento é o Estatuto dos Jovens, Lei de agosto de 2013, que determina quais os direitos dos jovens devem ser garantidos e promovidos pelo Estado. O terceiro documento é o PNE – Plano Nacional de Educação, que determina diretrizes, metas e estratégias para serem alcançadas até 2024. Por fim, iremos trazer um pouco sobre os Planos Municipais de Educação, que estabelecem metas e estratégias a serem implementadas ao longo de dez anos nos municípios.

### 4.1 ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – ECA

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, foi concebido, “em consonância com a Carta Magna de 1988, para assegurar, com absoluta prioridade, direitos fundamentais à condição peculiar de pessoas em desenvolvimento” (BRASIL, 2014, p.10). Ou seja, o documento reúne os direitos de crianças e adolescentes no Brasil. O ECA traz diretrizes voltadas para a proteção integral dessas crianças e adolescentes, que vivem uma fase desafiadora. São consideradas crianças pessoas com até 12 anos de idade, e adolescentes, aquelas entre 12 e 18 anos. Sendo assim, iremos trazer algumas análises, comentando alguns capítulos e artigos lidos no documento integral.

De modo geral, o Estatuto da Criança e do Adolescente constitui um grande avanço histórico quando comparado a outros códigos de menores, como o de 1927 e 1979. Ele veio

para fazer com que as crianças e adolescentes sejam vistos como sujeitos de direitos e deveres.

Iremos analisar os capítulos II e IV<sup>4</sup> que trazem alguns apontamentos a respeito do nosso tema de pesquisa, que é pensar em uma escola justa a partir da categoria gênero. Escolhemos esses dois capítulos, pois fazem referência à educação dessas crianças e adolescentes.

O capítulo II trata do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade através de quatro artigos. O primeiro, artigo 15, trata do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, como sujeitos de direitos que as crianças e adolescentes são. O segundo, artigo 16, vai explicar o que compreende esta liberdade. Já o artigo 17 vai trazer que o direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, ou seja, isso deve abranger a preservação da identidade, da imagem, dos valores, das crenças, entre outros pontos. Por fim, o artigo 18 vai trazer que é um dever de todos os cidadãos e cidadãs velar pela dignidade dessas crianças e adolescentes, salvando-os de qualquer tratamento de violência, não só física, como também psicológica, e qualquer tratamento vexatório.

Já o capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente traz o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. Ele é dividido em sete artigos. Seleccionamos para análise o primeiro artigo, de número 53. Ele traz, entre outros pontos, que as crianças e adolescentes têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes igualdade de condições de acesso e permanência na escola, direito de ser respeitado por seus educadores.

Ao analisarmos o capítulo II, podemos perceber que o respeito às individualidades do outro é um ponto importante trazido pelo ECA. A preservação da identidade de cada um também é citada como um direito de todos e de todas, incluindo as crianças e adolescentes. Segundo Louro (1994), todo indivíduo constrói sua identidade a partir das relações sociais e culturais e, também, a partir da forma como ele mesmo se vê. Dessa forma, o respeito à identidade e as individualidades do outro é fundamental. Principalmente, para que não haja uma reprodução de preconceitos, é preciso que seja preservada e respeitada a identidade de cada um.

Quando pensamos no contexto das escolas, percebemos o quanto esse ponto é importante. Quantas vezes professores e professoras presenciaram, ou até foram autores e

---

<sup>4</sup> Os artigos II e IV do Estatuto da Criança e do Adolescente encontram-se no Anexo 3.

autoras, de agressões verbais contra seus alunos e alunas? Quando, na verdade, conforme o ECA, deveriam proteger esses alunos e alunas de qualquer tipo de violência. Muitos estudos e pesquisas acadêmicas confirmam a existência de problemas decorrentes de preconceito e discriminação. Dentre os tipos de discriminação estão a de gênero, raça, orientação sexual, que vêm sendo reforçadas pelas escolas. Muitas vezes esse reforço não é feito diretamente. Mas, pelo simples fato de silenciar algumas discussões dentro das escolas, isso acaba aumentando o preconceito e até a violência.

A violência e o preconceito podem acabar resultando em um dos grandes problemas da Educação no Brasil, que é discutido no capítulo IV artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, a evasão escolar. De acordo com Thiago Guimarães (2017), uma pesquisa de 2013 do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) mostrou que um a cada quatro alunos que inicia o Ensino Fundamental, no país, abandona a escola antes de completar a última série. Dessa forma, não adianta criar condições de acesso para todos e todas, é preciso garantir, também, que possam permanecer nas escolas. E para que permaneçam nas escolas, esses alunos e alunas devem ser assegurados de qualquer tipo de violência, seja ela por parte de outros alunos e alunas ou por parte dos professores e professoras.

#### 4.2 ESTATUTO DA JUVENTUDE

Segundo Alexsandro Medeiros (2016), o Estatuto da Juventude, Lei 12.852/ 2013, determina quais são os direitos dos jovens que devem ser garantidos e promovidos pelo Estado brasileiro. Como jovens, compreende-se pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade.

De acordo com a Catarina Paladini (2016), o Estatuto da Juventude vem ao encontro das ações realizadas pela Comissão de Cidadania e Direitos Humanos, divulgando os direitos garantidos aos cidadãos e às cidadãs, principalmente aquelas pessoas que se encontram em etapa da vida, com características específicas da faixa etária.

O Estatuto da Juventude é um instrumento legal que foi concebido como uma resposta do Poder Legislativo às justas demandas dos jovens brasileiros com o objetivo de proteger seus direitos e estabelecer as diretrizes das políticas públicas a serem garantidas no Sistema Nacional de Juventude (PALADINI, 2016, p. 5).

O documento é dividido em três capítulos e onze seções. Analisaremos algumas sessões que trazem pontos importantes que se relacionam com o tema dessa pesquisa, que é pensar em uma escola justa a partir da categoria gênero. Serão analisadas as sessões I do capítulo I e II, IV e XI do capítulo II.

O primeiro ponto que podemos observar no capítulo I, seção I<sup>5</sup>, é o respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude. Como já destacado anteriormente, as individualidades de cada um devem ser respeitadas para que se possa evitar qualquer tipo de preconceito ou violência.

Já na sessão II do capítulo II, aos jovens é garantido o direito à educação com qualidade, devendo as escolas e universidades implantar medidas para o acesso e, também, a permanência desses jovens. Quando falamos em qualidade, como podemos avaliar se uma escola tem um ensino de qualidade ou não? Acreditamos que um dos indicadores de qualidade pode ser percebido naquelas escolas em que não há o silenciamento de temas e discussões que nos são muito caras nos dias de hoje, como gênero, raça, orientação sexual, entre outras categorias.

Sendo assim, devemos pensar não só no acesso a um ensino de qualidade como também em medidas para que esses jovens permaneçam nas escolas e não evadam. Um estudo mostra que, no Brasil, de acordo com Tokarnia, 1,3 milhões de jovens entre 15 e 17 anos abandonam a escola.

Na sessão IV, ainda do capítulo II, o documento discorre sobre o direito à diversidade e à igualdade e, pela primeira vez, entre os documentos analisados, neste trabalho, a categoria gênero será mencionada como um tema a ser discutido, assim como a violência doméstica e sexual praticada contra as mulheres, na formação dos profissionais de educação, de saúde e de segurança pública e dos operadores do direito. Essa é uma grande vitória, uma vez que, para que possamos seguir em busca de uma igualdade de gênero, os alunos e alunas precisam passar por tais discussões, pois no futuro irão se tornar profissionais. Quando docentes, profissionais da saúde, da segurança pública ou operadores do direito não participam de tais debates sobre gênero, eles irão acabar reproduzindo uma diferenciação de gênero e, assim, promovendo desigualdades que vão contra o Direito à Educação (AUAD, 2006, p. 19) e, também, aos Direitos Humanos.

---

<sup>5</sup> As seções I, II, IV e XI encontram-se no Anexo 4.

Por fim, a sessão XI vai trazer o direito à segurança pública e à justiça, de forma que deve haver a prevenção e enfrentamento a qualquer tipo de violência. E, mais uma vez, em busca de uma escola justa, para que haja a prevenção de qualquer tipo de violência, a categoria gênero deve sim ser discutida nas escolas e na sociedade, e não mais vetada dos documentos por parte de uma bancada religiosa ou silenciada nas escolas.

#### 4.3 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)

De acordo com o site do MEC, o Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para serem alcançadas na política educacional até o ano de 2024. Escolhemos esse PNE (2014-2024), pois é o plano mais atual de educação em âmbito nacional e que trouxe muitas discussões e desdobramentos acerca da categoria gênero.

A proposta desse novo PNE foi apresentada a Câmara dos Deputados em 20 de dezembro de 2010. Depois de dois anos de muitas discussões e polêmicas, a versão encaminhada para o Senado contemplava as discussões de gênero e o respeito à diversidade sexual (REIS; EGGERT, 2017). Porém, em 17 de dezembro de 2013, o Senado aprovou o Substitutivo ao Projeto de Lei, ao qual foi suprimida a parte que dizia que “[...] as escolas deveriam promover a igualdade de gênero, raça e orientação sexual” (BRASIL, 2015). A retirada aconteceu após críticas e pressão de bancadas religiosas, atingindo as orientações educacionais de estados e municípios. De acordo com Daniela Munck (2016, p. 2), embora o Brasil se constitua como um Estado laico, “é marcado pela interferência dos discursos religiosos, que se baseiam em fundamentos de costumes tradicionais e saberes pautados na fé religiosa, considerados por grandes grupos como verdades absolutas e inquestionáveis”. A partir disso, esses grupos fundamentalistas lutaram contra o debate sobre as relações de gênero no interior da escola. Isso é uma forma de negar que tais relações existem e devem ser discutidas. Porém, inegavelmente, as questões de gênero estão presentes na escola, desde a mais tenra idade, sendo necessários esforços, também no âmbito acadêmico, para a discussão e problematização das desigualdades, em busca de sua superação.

O Plano Nacional de Educação, que está em vigor, é dividido em quatro grandes grupos de metas para a política educacional dos próximos dez anos. No primeiro grupo, estariam, de acordo com o *site* do MEC, metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, promovendo, assim, a garantia de acesso e ampliação de



oportunidades educacionais. O segundo grupo diz respeito à redução das desigualdades e à valorização das diversidades, grupo que iremos analisar. O terceiro grupo de metas trata da valorização dos profissionais da educação e o quarto de metas referentes ao ensino superior.

Iremos, então, analisar o segundo grupo de metas previstas no Plano Nacional de Educação que diz respeito, especificamente, à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, que são considerados caminhos imprescindíveis para a equidade. Esse grupo é composto apenas pelas metas 4 e 8. A Meta 4 trata de universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Já a meta 8 trata de elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, igualando a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2014, p. 11).

Podemos perceber que tal meta que, segundo o documento, traz pontos imprescindíveis para a equidade, não faz nenhuma referência ao termo gênero, orientação sexual e raça/ etnia, pois, como já retratado anteriormente, esses termos foram retirados. Como um documento que traz metas para serem combatidas na educação do nosso país, não traz nenhuma discussão acerca dos motivos pelos quais mais morrem pessoas em nosso país? O Brasil é o país que mais mata travestis e transexuais.

De acordo com Flávia Ayer e Fred Bottrel (2017), um levantamento do Grupo Gay da Bahia (GGB), mais antiga associação de defesa dos homossexuais e transexuais do Brasil, aponta que 2016 foi o ano com o maior número de assassinatos da população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais), desde o início da pesquisa, há 37 anos. Guacira Louro (1997) observa que é no campo do social onde se constroem e se reproduzem as relações desiguais entre os sujeitos. Dessa forma, quanto menos se discute determinados temas, isso acaba reforçando alguns preconceitos. O silenciamento, como foi feito com a retirada dos termos do documento, acaba por contribuir com o preconceito e com a violência, mesmo que não diretamente.

Para finalizar, Fabíola Rohden (2009) afirma que a escola é um local estratégico para um processo de transformação e mudança de olhar. Embora tenha se constituído como um local de reprodução de preconceitos deve formar indivíduos críticos e que não utilizem como critério de exclusão social e política as diferenças de gênero, assim como de outras categorias. Porém, para que isso aconteça, essa mudança de olhar deve, também, estar presente nas políticas públicas, pois, não adianta essas discussões estarem avançadas somente no campo acadêmico, uma vez que, no campo político sempre são silenciadas. O silenciamento também diz muito.

#### 4.4 PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Como podemos perceber, o Plano Nacional de Educação provocou muitos desdobramentos e discussões. Os Planos Municipais de Educação (PME) são muito importantes, uma vez que garantem a efetivação do direito à educação de qualidade de um município. Os Planos Municipais devem estar de acordo e serem coerentes com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014, p. 6). O grande desafio é que esses planos sejam elaborados de forma democrática, havendo um diálogo com a comunidade.

A inclusão de metas relacionadas à igualdade de gênero nos Planos Municipais busca combater as violências, discriminações e desigualdades relacionadas à gênero e orientação sexual nas escolas, sendo que as discriminações de gênero são as que mais acontecem nesse ambiente escolar. Desde 2015, a questão da inclusão dessas metas nos planos municipais se tornou muito polêmica, uma vez que, a bancada religiosa e conservadora fez muitas críticas e pressão. Isso fez com que muitos municípios retirassem o termo gênero de seus planos.

De alguma forma, a pressão dessa bancada religiosa foi tão forte que acabou causando alguns estragos. Em dez estados brasileiros foram retiradas qualquer menção ao termo gênero nos planos de educação. De acordo com o G1 (2017), em alguns municípios, como Teresina (PI), Palmas (TO), Recife (PE), entre outros, foi explicitamente proibida a discussão dessa categoria nas salas de aula. O município de Juiz de Fora foi um dos que também retirou qualquer menção ao termo gênero do Plano Municipal de Educação.

Toda essa polêmica gerada por essas bancadas conservadoras é em busca de retrocesso, o que se torna uma ameaça à democracia, sem a qual não há esperança de construção de uma escola justa, o que, não por acaso, é tema e objeto desta pesquisa. E além

dessa bancada religiosa, que se coloca como um contraponto à democracia, exigida em todos os documentos desde a fundação dos sistemas públicos de ensino, surgem movimentos, como o Projeto Escola Sem Partido, que apesar de todo esforço histórico citado nos documentos acima, vem pretendendo tirar dos professores e professoras a liberdade de expressão. Mais um motivo para que, cada vez mais, possamos discutir sobre a categoria gênero em todas as searas de nossa sociedade. Uma escola justa deve ser aquela que trata de maneira integrada os direitos humanos em seu cotidiano. O silenciamento de algumas categorias vai de encontro aos direitos humanos.

## 5 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Ao lado dos documentos já analisados, a pesquisa bibliográfica que iremos apresentar neste momento é mais um dos eixos do presente trabalho. Trata-se de considerarmos a importância de conhecer o que vem sendo escrito e explorado por outros pesquisadores e pesquisadoras a respeito dos conceitos de escola justa, educação democrática, educação para a democracia e educação para a cidadania. Para tanto, foram realizadas buscas no banco de dados do *site* do *Scielo* (*Scientific Electronic Library Online*), um importante portal de revistas brasileiras que organiza e publica textos completos de revistas da *internet*.

Para que a pesquisa fosse realizada, utilizamos as seguintes palavras chave: escola justa; educação democrática; educação para a democracia; e educação para cidadania. Tais termos foram escolhidos juntamente com a orientadora. As pesquisas aconteceram separadamente, uma palavra-chave por vez.

Essas palavras-chave foram escolhidas, pois apesar de “justiça” e “democracia” não serem sinônimos, concordamos com Araujo (2002), que argumenta que a justiça traça os limites da legitimidade democrática. Ou seja, se quisermos avaliar o quão justas são as decisões dos regimes democráticos, sempre iremos depender de nossos juízos substantivos de justiça.

A princípio, pensamos em selecionar os trabalhos com menos de cinco anos, ou seja, até o ano de 2012. Porém, nos deparamos com um número muito reduzido de pesquisas que tivessem nossas palavras-chave no título. Então, resolvemos analisar todos os trabalhos encontrados com as palavras-chave selecionadas.

Foram encontrados, no total, dez artigos científicos, dos quais serão feitos um breve resumo e análises, a partir de textos escolhidos como base para este trabalho. Antes de iniciar os resumos e análises é importante esclarecer de onde partem essas pesquisas encontradas:

**Quadro 1 – Pesquisas encontradas**

<b>TÍTULO DO TRABALHO</b>	<b>AUTORES (AS)</b>	<b>DE ONDE PARTE A PESQUISA</b>
Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais.	Ione Ribeiro Vale	CURITIBA
Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa?	Flávia Schilling	SÃO PAULO
O que é uma escola justa?	François Dubet	SÃO PAULO
Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória.	Ana Maria Saul	SÃO PAULO
A educação democrática e sua aplicação no campo da saúde.	Fernando Lefevre, Ana Maria Cavalcanti Lefevre e Carla Cristina Tze Jú Cavalcanti	SÃO PAULO
O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência de John Dewey.	Maria Luísa Branco	SÃO PAULO
Educação na e para a democracia no Brasil: considerações a partir de J. Dewey e J. Habermas.	Guilherme Perez Cabral	CAMPINAS
Educação para a democracia.	Maria Victoria de Mesquita Benevides	SÃO PAULO
Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais.	Marlene Ribeiro	SÃO PAULO
Educação para a competitividade ou para a cidadania social?	Fernanda A. da Fonseca Sobral	SÃO PAULO

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se quanto à localidade e às regiões de origem das publicações que são mais numerosas pesquisas sobre Escola Justa, a partir das palavras-chave escolhidas, nos seguintes

Estados: São Paulo e Curitiba. Cabe reflexão e questionamento sobre como se organizam epistemologicamente o campo educacional no tocante à temática do presente trabalho. Apesar dessa instigante observação, o estudo aqui empreendido não se debruça ou mesmo aprofunda a maneira como é produzido o ideário sobre o qual aqui se dialoga. Tal escopo reflexivo extrapola os objetivos da atual dissertação e poderá ser revisitado em momento futuro de pesquisa.

Outro dado importante a partir, apenas dos títulos dos trabalhos, é que podemos perceber que foi encontrado um número muito reduzido de trabalhos com tais palavras-chave. E, além disso, nenhum possui em seu título a categoria gênero. Ou seja, existem muitos estudos de gênero, mas poucos sobre gênero e escola justa, educação democrática, educação para a democracia e educação para a cidadania. Dessa forma, há uma problemática em torno das discussões do conceito de escola justa, educação democrática, educação para a democracia e educação para a cidadania e não da categoria gênero.

## 5.1 ESCOLA JUSTA

Começamos nossa pesquisa na plataforma do Scielo com a palavra-chave “escola justa”. Foram encontrados três trabalhos. Vejamos:

**Quadro 2 – Escola Justa**

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>
Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais.	Ione Ribeiro Vale	2013
Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa?	Flávia Schilling	2013
O que é uma escola justa?	François Dubet	2004

Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro é intitulado “Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais”, de Ione Ribeiro Vale, de 2013. O trabalho diz respeito a como políticos e políticas, administradores e administradoras da educação e a população em geral

nutrem uma confiança muito grande na educação escolar, por acreditarem que o saber distancia as crenças menos fundadas e torna os indivíduos mais autônomos. A autora acrescenta que essa crença se torna muito mais séria quando se acredita que a escola pode transformar a sociedade, tornando-a mais justa e mais solidária.

A relação entre educação escolar e justiça social é trazida pela autora como o centro dos ideais que movem o mundo contemporâneo. Para ela, essa relação não está apenas na base do pensamento político da modernidade, mas compõe a agenda dos projetos de modernização postos em prática pelos diferentes estados-nação, de meados do século XVIII aos dias de hoje.

Segundo a autora, a igualdade e o mérito são os princípios-chave para a organização das sociedades e o acesso de todos à instrução torna-se bandeira de luta dos mais variados movimentos revolucionários. À escola é atribuída a missão de formar indivíduos autônomos, espíritos capazes de pensar por si mesmos e de se livrar das sujeições de toda ordem que entravam sua emancipação. A autora cita Condorcet (2008, p. 160) ao falar que cabe ao Estado a responsabilidade pelo combate de todas as formas de desigualdades que impedem o progresso pessoal e social e não apenas aquelas decorrentes da fortuna.

Porém, como a autora defende a ideia do mérito como um dos princípios chave para a organização de uma sociedade e, em seguida, fala das formas de se combater as desigualdades que impedem o progresso pessoal e social? A meritocracia é um sistema que acaba reforçando as desigualdades, uma vez que, não leva em consideração as particularidades dos indivíduos e de suas realidades e que incentiva uma competição onde alguns estão mais propícios a não obterem êxito, do que outros. Não podemos atribuir o sucesso de alguém apenas ao seu próprio mérito.

No entanto, para ela, são os princípios da igualdade e do mérito que vão fundar as políticas de democratização da educação (conceito que define fins e justifica ações administrativas e pedagógicas diversificadas), seja como princípios de direito, seja para justificar conquistas individuais e projetos governamentais, seja como modo de distribuição dos chamados bens sociais, seja, enfim, como mecanismo de alocação das funções profissionais. Dada a importância a estes princípios, a autora dedica um momento de seu artigo para definir os dois lados da moeda da igualdade e do mérito. Segundo a autora, a forma ideal da igualdade em educação nunca existiu.

Também não se pode esquecer que jamais alguém desejou criar seus filhos sem nenhuma distinção, em situação idêntica uns em relação aos outros,

sentados sobre os mesmos bancos escolares, independentemente das dificuldades ou facilidades individuais, das diferenças de idade, de sexo, de local de moradia, de origem social, de projeto profissional, de convicção religiosa. Ora, nunca ninguém procurou receber e/ou oferecer um ensino completamente igual em termos de conteúdos, de material didático, de recursos tecnológicos, e que vislumbrasse o pleno sucesso de todos (VALE, 2013, p. 294).

Assim, de acordo com a autora, o sonho da igualdade está longe de se tornar realidade em países onde as desigualdades vêm se mostrando cada vez mais profundas.

Já a meritocracia, constitui um dos temas mais clássicos, por referir-se a um princípio que harmoniza diferenças individuais e desigualdades sociais, promovendo o equilíbrio e a eficácia global da sociedade: todo indivíduo é estimulado a explorar ao máximo seus talentos, a ocupar o lugar que lhe conferem seus dons, sua vocação, seu esforço, sua destreza, sua qualificação, sua experiência. É o princípio do mérito que tornam aceitáveis as diferenças dos resultados escolares. Além disso, a autora destaca que a igualdade do direito de acesso à escola, propagada pelos estados republicanos, nunca foi suficiente para garantir a igualdade de tratamento das crianças, respeitando-se suas singularidades, sejam quais forem sua origem social, seu sexo, sua prática religiosa, como já assinalamos.

Mais uma vez a autora coloca o conceito de mérito como a solução para se harmonizar as diferenças individuais e as desigualdades sociais. Porém, este conceito não leva em conta que, o ponto de partida de cada indivíduo vai fazer toda diferença em seus resultados. Se existem diferenças entre indivíduos que estudam em uma mesma escola, em uma mesma sala de aula, devido a suas particularidades e realidades, como acreditar que indivíduos que partam de realidades tão diferentes possam ter os mesmos resultados devido, apenas, ao seu próprio mérito? Em relação a isso Bourdieu e Passeron (2014) vão dizer que a origem social é o fator que mais acaba refletindo e influenciando no meio estudantil. Dessa forma, não podemos reforçar

Em um último tópico, a autora irá trazer um breve histórico dos princípios que vem fundando os movimentos de escolarização da sociedade moderna e orientando os projetos de democratização da educação e as reformas educacionais. Para ela, a noção de justiça escolar gravita entre a noção de mérito e igualdade.

Trata-se, portanto, de uma noção que faz apelo à criatividade, à mudança, à mobilização, ao engajamento político e pedagógico, desafiando professores, pesquisadores e administradores da educação. Produzida a partir da



combinação entre o pensamento (metafísico) de filósofos gregos, os ideais (físicos) dos iluministas e perspectivas múltiplas e complexas de autores contemporâneos, essa noção está em processo de construção. Mergulhada em incertezas e ambiguidades, ela vem se firmando no cruzamento de tensões diversas e de diferentes tendências, sofrendo a influência da decomposição/recomposição de vários campos do conhecimento (VALE, 2013, p. 300).

Para finalizar, a autora reconhece a extraordinária importância da escola na transformação social, não apenas na reprodução de um arbitrário cultural. E ainda lembra de alguns homens e mulheres que cresceram acima da condição de seus pais e que têm oferecido à literatura contemporânea algumas de suas mais belas páginas. Para encerrar seu artigo, Vale (2013) constata que:

[...] é por estarmos convencidos, juntamente com Lahire (2000, p. 295), de que a escola consegue (nos limites de suas condições) reduzir as desigualdades escolares tornando-se um espaço irradiador de conhecimentos, que temos procurado aprofundar a reflexão sobre a justiça escolar. Esta noção, além de possibilitar um campo de reflexão extremamente fecundo, permite abranger múltiplas dimensões dos sistemas educacionais e estabelecer relações entre o geral e o específico.

Por fim, compartilhamos da ideia de que devemos continuar pesquisando e lutando a favor de uma justiça escolar, porém, que esta seja diferente da que a autora acredita. Que não seja baseada no mérito, uma vez que, nem todos os indivíduos tem as mesmas oportunidades de obterem sucesso a partir, apenas, de seu próprio esforço. Devemos pensar “a educação como oportunidades educacionais equitativas e sendo o exercício e treinamento de habilidades naturais e sociais, deve diminuir as injustiças e desigualdades resultantes da desigualdade natural da dotação de talentos, moralmente arbitrárias” (ROHLING, 2012, p. 132).

O segundo artigo analisado, “Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa?”, de Flávia Schilling, do ano de 2013, consistiu em uma pesquisa cujo objetivo geral foi articular a discussão sobre a redução e o tratamento da violência no ambiente escolar com a temática dos direitos humanos, tendo como foco a construção de uma escola justa. A ênfase do debate era a tensão entre igualdade e diferença como elemento chave para a construção da ideia de justiça. Analisou-se também as diferentes percepções de justiça e injustiça no ambiente escolar.

A perspectiva metodológica do trabalho foi inspirada na teoria de Foucault, a partir da análise dos focos de experiência ou matrizes da experiência. Segundo Foucault (2010 *apud* Schilling, 2013, p. 33), os focos de experiência articulam, uns sobre os outros, as formas de um saber possível, as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos e os modos de existência para sujeitos possíveis. Para a autora essa perspectiva possibilita um trabalho de problematização e interrogação constante.

A autora irá debater em seu trabalho a violência, a reprodução das desigualdades e o desrespeito às diferenças no cotidiano escolar, partindo da seguinte questão: como tratar os conflitos que acontecem no cotidiano escolar de forma, quem sabe, mais oblíqua, lidando de outra maneira com demandas por uma escola mais justa e pensando em práticas que podem nos permitir ocupar outro lugar (SCHILLING, 2013, p. 31). Em seu texto, a autora mostra que existem alguns tipos de violência: a violência aberta e reconhecida, a violência dissimulada e sutil, e também a violência da vingança. E a justiça se opõe a esses três tipos (RICOEUR, 2010 *apud* SCHILLING, 2013).

De acordo com Azevedo (2013) as desigualdades são as reais fontes dos demais problemas na sociedade como, por exemplo, a violência o baixo rendimento escolar, entre outros. Para este autor, são as desigualdades substantivas as verdadeiras solapadoras da vida em sociedade”.

Ao falar do que é justo ou injusto a autora parte de dois estudos sistemáticos. Esses estudos foram precedidos por uma série de pesquisas anteriores, vinculadas a trabalhos de sala de aula e discussões acerca da definição de escola justa. A seguir, um trecho da fala e alguns alunos e alunas:

Justiça é tratar com igualdade, mas não indiferença. É quando há igualdade de direitos e oportunidades. Quando há direitos respeitados, não apenas dos alunos, mas dos professores. Quando garante todos os direitos do ser humano. Uma escola justa pode ser aquela onde as coisas são decididas coletivamente (Alunas (os) das disciplinas de Sociologia II e Educação e Atualidade, 2007) (SCHILLING, 2013, p. 34).

Foram utilizados questionários na pesquisa da autora. Os questionários se compunham por uma primeira parte em constavam algumas questões que traçavam um perfil do respondente. Já a segunda parte era composta por duas questões abertas e uma terceira organizada a partir das propostas de Dubet (2004) sobre a escola justa. Uma primeira tomada

de percepções sobre a escola justa ocorreu na própria Faculdade de Educação, com alunas(os) do primeiro ano de pedagogia. Um segundo estudo empírico foi realizado em uma escola estadual (no início de 2011), na zona sul da cidade de São Paulo, em Parelheiros. De acordo com as respostas dos questionários alguns pontos foram destacados pela autora: onde acontecem os conflitos; quem está envolvido; quais são os conflitos; quem sofreu a injustiça.

A maioria dos entrevistados respondeu que os conflitos acontecem na sala de aula e no sistema escolar em geral. Mas haviam diferenças nas respostas entre a Faculdade de Educação e a Escola Estadual. Quem está envolvido nesses conflitos são os alunos e professores. Os conflitos são devido à avaliação injusta, punição injusta ou ausência de punição (retribuição injusta: não merecida). O trabalho conclui que a injustiça aconteceu, na maioria das vezes, com o outro próximo.

Já na pergunta “o que seria uma escola justa?”, apareceram diversas respostas. Levando todos os relatos em consideração, a autora estabeleceu seis pontos principais que caracterizariam, inicialmente, a escola justa: que haja respeito à igualdade de direitos e recusa da desigualdade de tratamento; que haja respeito às diferenças, sem discriminações e preconceito; qualquer regra, norma, lei ou combinado que for descumprido, haverá uma punição justa e proporcional à ação; que se reconheça o mérito; que exista diálogo e possibilidade de participação nas relações escolares; e, por fim, que exista qualidade de ensino e princípios pedagógicos. Para finalizar, a autora acredita que existem uma série de itens a definir o que é uma escola justa, sempre considerando a dificuldade em se delimitar – abstratamente – o justo.

Partindo das respostas de todos os entrevistados e entrevistadas, podemos perceber que prevalece a ideia de que todos devem ter as mesmas oportunidades, que devemos levar em conta o mérito mas não reforçar as desigualdades de tratamentos. Porém, uma coisa interfere na outra, uma vez que, quando partimos do princípio do mérito estamos incentivando a competitividade entre pessoas desiguais, ou seja, estamos reforçando as desigualdades. Pois, “não se pode usar o “direito igual” para todos, ou seja, não se pode tratar igualmente os desiguais, pois, assim, a desigualdade é perpetuada” (AZEVEDO, 2013, p.141). Ou seja, se todos são tratados de forma igual pelo Estado, a desigualdade permanece. Para se promover a igualdade entres estes indivíduos desiguais, estes devem ser tratados com mais cuidado, mais atenção e mais recursos, de forma a serem promovidos a um mesmo patamar de igualdade.

O terceiro e último artigo encontrado foi “O que é uma escola justa?”, de François Dubet, do ano de 2014. O autor busca no texto mais colocar os problemas do que oferecer respostas. Para Dubet, o desejo de uma maior justiça escolar é indiscutível, porém a definição do que seria uma escola justa seria mais complexa e muitas vezes ambígua, pois se pode definir justiça de várias maneiras.

O autor inicia seu texto com várias perguntas: a escola justa deve ser puramente meritocrática? Deve compensar as desigualdades sociais? Deve garantir a todos os alunos um mínimo de conhecimentos e competências? Deve preocupar-se com a integração de todos os alunos na sociedade, acima de tudo? Tentar fazer com que as desigualdades escolares não tenham consequências sobre as desigualdades sociais? E, por fim, a escola deve permitir que cada um desenvolva seus talentos específicos independente do desempenho escolar? (DUBET, 2004, p. 540).

De acordo com o autor, essas perguntas não passam de pura petição de princípios, uma vez que, quando juntas, entram em contradição. Sendo assim, deve haver uma combinação de escolhas e respostas, pois não existe uma solução perfeita. Segundo Dubet (2004, p. 540), devemos nos afastar “[...] das petições de princípios, que fazem bem à alma mas que, na realidade, tendem a evitar os problemas em vez de evidenciá-los”.

Conforme Dubet, a sociedade democrática escolheu o mérito como um princípio essencial de justiça, uma vez que “a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades” (DUBET, 2004, p. 541). Para ele, o quadro formal da igualdade de oportunidades e do mérito foi globalmente instalado em um grande número de países, porém, essa concepção meritocrática da justiça escolar se defronta com diversas dificuldades e por isso deve ser ponderada.

O autor defende que em uma sociedade democrática, onde se postula a igualdade entre todos, é impossível abandonar o modelo de uma justiça baseada em méritos. Para ele, o mérito é o único modo de se construir desigualdades de forma justa. No entanto, ainda segundo Dubet, “não podemos perder de vista que o fator de igualdade essencial é antes de tudo a redução das próprias desigualdades sociais. Nenhuma escola consegue, sozinha, produzir uma sociedade justa” (DUBET, 2004, p. 545).

De acordo com estas colocações de Dubet podemos perceber que para ele, assim como para tantos outros pesquisadores e pesquisadoras, uma escola justa é baseada na meritocracia,

pois seria a única forma de se obter desigualdades de forma mais justa. Porém, a meritocracia, não combate as desigualdades, muito pelo contrário, ela as reforça.

A partir dessas colocações de Dubet, uma forma de obter mais justiça, de acordo com o autor, seria o princípio da discriminação positiva, ou seja, a escola deveria levar em conta as reais desigualdades e procurar, em certa medida, compensá-las. Mas esse modelo, assim como outros, não irá agradar a todos. Esta ideia vai ao encontro do que acredita Rohling (2012): “a educação como oportunidades educacionais equitativas e sendo o exercício e treinamento de habilidades naturais e sociais, deve diminuir as injustiças e desigualdades resultantes da desigualdade natural da dotação de talentos, moralmente arbitrarias” (p. 132).

Outra forma de garantir mais justiça seria, segundo o autor, garantir um mínimo de recursos e proteção aos mais fracos e desfavorecidos, de forma que existissem limites mínimos abaixo dos quais ninguém deveria ficar. Dubet argumenta que a eficácia social da escola passa a ser um problema de justiça escolar, uma vez que, a escola de massas visa a oferecer diplomas a todos, porém, é nítido que alguns diplomas valem mais do que outros. Existem outros fatores, como mercado de trabalho e demografia, mas a escola não é inocente neste processo. De acordo com o autor um sistema justo é aquele que assegura uma certa independência entre as diversas esferas:

[...] é, aliás, o que tenta garantir o princípio da igualdade de oportunidades “meritocrático” ao tentar proteger das desigualdades de renda, ou ainda os diversos sistemas sociais que garantem acesso ao atendimento de saúde ou ao sistema político, independentemente da renda e da cultura dos indivíduos (DUBET, 2004, p. 250).

Existem diversos critérios e princípios a partir dos quais é possível definir uma escola justa. Sendo assim, segundo Dubet nas, é preciso aprender outros princípios e combiná-los com um modelo meritocrático.

Para finalizar, podemos perceber que nestes três trabalhos encontrados a palavra gênero não foi citada nenhuma vez como uma das categorias que deveriam estar presentes nos debates a respeito do que seria uma escola justa. Além da categoria gênero, estes trabalhos não fizeram menção às categorias raça, orientação sexual, entre outras categorias que acreditamos ser fundamentais para as discussões a respeito de uma justiça escolar.

Nestes três trabalhos os conceitos mais recorrentes são: violência, mérito e igualdade.

## 5.2 EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Partiremos agora para a pesquisa bibliográfica da palavra-chave “educação democrática”. Foram encontrados 21 trabalhos em português que tivessem as palavras “educação” e “democrática” em seus títulos escritas separadamente. No entanto, nosso foco era encontrar trabalhos que tivessem em seus títulos a palavra-chave “educação democrática”, o que nos fez selecionar apenas três trabalhos, que são os seguintes:

**Quadro 3 – Educação Democrática**

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>
Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória.	Ana Maria Saul	2015
A educação democrática e sua aplicação no campo da saúde.	Fernando Lefevre, Ana Maria Cavalcanti Lefevre e Carla Cristina Tze Jú Cavalcanti	2015
O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey.	Maria Luísa Branco	2010

Fonte: Elaborado pela autora.

Partiremos agora para a análise desses três trabalhos. O primeiro foi “Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória”, de Ana Maria Saul, do ano de 2015. O artigo irá analisar o que chama de duas ideias-força: avaliação educacional e qualidade da educação, que muitas vezes são tratadas de forma linear. É comum a ideia de que a avaliação, segundo a autora, pudesse gerar uma melhoria na qualidade da educação. A autora irá defender uma posição contra-hegemônica, que tem como referência para a qualidade da educação uma perspectiva democrática e emancipatória, que se concretizou na política, teoria e prática de Paulo Freire.

Esta ideia da autora vai ao encontro do que acreditamos. Para analisarmos a qualidade da educação não partimos somente de avaliações, que acabam por classificar os indivíduos. Segundo Rohling (2012) essas classificações acabam reproduzindo e premiando valores que, por sua vez, acabavam reforçando as assimetrias sociais. Ou seja, a escola acaba por reproduzir as desigualdades sociais presentes em nossa sociedade.

O artigo começa dando um panorama da avaliação no Brasil que, segundo a autora, tem sido “o mais frequente objeto de interesse para os professores e também para a produção de material didático” (SAUL, 2015, p. 1301). Esse alinhamento entre as políticas de avaliações externas e a melhoria da qualidade da educação fez surgir diferentes posicionamentos “sobre decisões que orientam a política educacional, a organização curricular, os saberes selecionados e trabalhados nas escolas, os métodos de ensino, a seleção de livros didáticos e a formação dos educadores” (SAUL, 2015, p. 1301). A autora irá trazer para a discussão o cenário da avaliação sob a lógica do controle, que se coloca a serviço de uma educação domesticadora e não libertadora. Nesse sentido, os educandos assumem uma atitude passiva frente aos conhecimentos que lhe são transferidos ou depositados, sem a possibilidade de criação.

Para Ana Maria Saul (2015), os discursos sobre a educação se mostram, cada vez mais, numa perspectiva democrática. Porém, as decisões e práticas assumidas na organização da educação tem se mostrado bastante contraditórias e equivocadas. Ela dialoga com a teoria de Paulo Freire para defender que para se falar em qualidade da educação devemos, primeiramente, ter clareza do significado dessa expressão, ou seja, pensar “quais são os valores que estão sendo assumidos em relação ao ser humano, à sociedade, à escola, ao currículo, ao conhecimento, à formação de educadores e à avaliação” (SAUL, 2015, p. 1304).

Neste sentido, devemos acrescentar que um dos indicadores de qualidade é a inclusão de grupos alijados da educação e discussões necessárias para que os indivíduos saiam da escola sem reproduzir preconceitos e qualquer tipo de violência. Muitas vezes a qualidade da educação é medida através de indicadores como: Ambiente Educativo, a Prática Pedagógica, a Avaliação, a Gestão escolar democrática, a Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, o Ambiente físico escolar e o Acesso, permanência e sucesso na escola. Mas muitas vezes nos esquecemos de quais discussões devem ser travadas no interior das escolas para que seja garantido a permanência e o sucesso escolar dos alunos e alunas. Neste caso, entram as discussões sobre gênero, raça, orientação sexual, entre tantas outras

categorias, que se são discutidas e esclarecidas, evitam os pré conceitos e a violência. E evitando esses preconceitos e violências estamos garantindo a qualidade da educação.

Paulo Freire se comprometia com a criação de uma escola voltada para “a formação social e crítica dos educandos, uma escola séria, na apropriação e recriação de conhecimentos e, ao mesmo tempo, alegre, estimuladora da solidariedade e da curiosidade” (2015, p. 1305). teve o propósito de descrever e analisar criticamente a realidade, a prática educativa, no quadro de uma educação emancipatória, crítico-transformadora” (2015, p. 1309).

O segundo artigo encontrado foi “A educação democrática e sua aplicação no campo da saúde”, de Fernando Lefevre, Ana Maria Cavalcanti Lefevre e Carla Cristina Tze Jú Cavalcanti, de 2015. O texto tem como foco apresentar a proposta da educação democrática no campo da saúde, considerando que a prática da saúde implica em tomadas de decisões pelos indivíduos e que essas devem partir da proposta da educação democrática, uma vez que, considerada como uma opção livre e autônoma dos indivíduos, que possuem condições para exercerem essa liberdade (LEFEVRE; LEFEVRE; CAVALCANTI, 2015, p. 176).

Novamente, neste artigo, a educação democrática apresenta-se em uma perspectiva associada às ideias de emancipação, autonomia, respeito às diferenças, horizontalidade dos agentes envolvidos nas interações educativas. Porém, em nenhum momento as autoras especificam quais são essas diferenças que devem ser respeitadas por todas as pessoas.

Para as autoras, o ponto central para a saúde é a tomada de decisões, ainda mais quando a educação está envolvida, uma vez que, educação tem a ver com tomada de decisões. A grande tarefa da educação no campo da saúde é “fazer com que os indivíduos sejam capazes de “tomar a decisão”, heterônoma, de sempre obedecer à autoridade técnica” (LEFEVRE; LEFEVRE; CAVALCANTI, 2015, p. 178). E quando os educadores da saúde conseguem cumprir com isso, são avaliados positivamente.

Este artigo científico é mais relacionado com o campo da saúde, porém podemos perceber que mesmo em outros campos algumas questões não são levadas em conta quando se trata de justiça e de democracia. O foco de muitos trabalhos é o respeito às diferenças, seguindo a democracia, porém em nenhum trabalho se especifica de que diferenças estão falando.

As autoras também se inspiram na teoria de Paulo Freire, e acreditam que “[...] a educação é uma responsabilidade da pessoa, que se educa em contato com o mundo” (LEFEVRE; LEFEVRE; CAVALCANTI, 2015, p. 178). Uma prática educativa consiste em



uma ação com vistas a promover e facilitar o desenvolvimento da autonomia, como já citado anteriormente.

Para que haja a educação deve haver a passagem de informações, mas isso somente não é suficiente. “Nossa proposta de educação democrática diz respeito especificamente às situações, circunstâncias, processos e momentos em que está envolvida tomada autônoma de decisões ou adoção de pontos de vista próprios” (LEFEVRE, LEFEVRE, CAVALCANTI, 2015, p. 178). A prática da educação democrática, segundo as autoras, envolve a busca e apresentação do máximo possível da diversidade e da pluralidade e deve estar comprometida, também, com a diferença. Não existe nenhuma perspectiva ou ponto de vista que se considere como a verdadeira.

A pesquisa de representação social é um instrumento útil para buscar tais esquemas ideativos na medida em que aflore a diversidade de pontos de vista a respeito daquele tema pesquisado. As autoras trazem como exemplo de educação democrática o “Di@ seguinte”, que é um programa educativo multimídia elaborado com os resultados da pesquisa “Gravidez na Adolescência e Pílula do Dia Seguinte. Desvelando seus sentidos entre adolescentes e profissionais de saúde”. Foi desenvolvido entre os anos de 2007 e 2010, em São Paulo, junto a 300 jovens, do sexo feminino e do sexo masculino, e 70 profissionais de saúde da PMSP, responsáveis por programas de saúde destinados a jovens e adolescentes.

Em seguida, as autoras irão elencar alguns obstáculos para a prática da educação democrática. O primeiro deles é a busca da identidade, que é quando os “identificados” buscam defender as ideias, crenças e posições dos seus grupos de pertencimento, esquecendo de analisar e enxergar as outras perspectivas. O segundo ponto é o predomínio da razão instrumental, que seria a ética do “como fazer?”, sendo que esse fazer sempre tem que levar a vencer na vida e conquistar mulheres, por exemplo. O terceiro ponto é a hegemonia do conhecimento científico, que faz com que consideremos subalternas, equivocadas ou fragmentárias todas as demais racionalidades, como, por exemplo: místico-religiosas, populares, senso comum, etc. O último ponto é a questão das políticas públicas, uma vez que os atores envolvidos na educação, muitas vezes estão ligados à rede pública de saúde, educação e etc. Dessa forma, é muito limitada a liberdade de ação de tais atores que, muitas vezes, se veem como simples elos num sistema em que existem leis, ou seja, as decisões são previamente decididas por elas.

Para finalizar, as autoras defendem que a proposta da Educação Democrática vai em direção contrária das práticas habituais de educação no campo da saúde, uma vez que “[...] tomada de decisão deveria ser sempre uma opção livre e soberana do sujeito que decide e que a magna tarefa do educador consiste em oferecer todas as condições para que tal liberdade possa ser efetivamente exercida” (LEFEVRE, LEFEVRE, CAVALCANTI, 2015, p. 183).

Dessa forma, podemos traçar algumas comparações entre as práticas da Educação Democrática e as práticas da educação no campo da saúde, porém, existem muitas diferenciações, como por exemplo a questão da tomada de decisões por parte do educando e dos pacientes.

O segundo artigo encontrado, intitulado “O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey”, de Maria Luísa Branco, do ano de 2010, irá discutir a proposta pedagógica da atualidade a partir do conceito de experiência educativa de John Dewey. A partir desse mesmo conceito irá esclarecer a profundidade de sua perspectiva e o impacto e atualidade na constituição de uma sociedade democrática.

Primeiramente, a autora faz um breve histórico sobre a importância de John Dewey para a educação. Segundo ela, “John Dewey foi um dos líderes da educação progressiva nos Estados Unidos da América no início do século XX, tendo desenvolvido um pensamento educacional equilibrado e sofisticado” (BRANCO, 2010, p. 601). Em seguida, ela irá utilizar das palavras de Dewey (1997) para esclarecer que o conceito de experiência não é sinônimo do conceito de educação, uma vez que existem experiências que podem ser educativas e outras que podem ser deseducativas. Assim sendo, uma experiência educativa deve ser atrativa e não repulsiva. Porém, não pode ser encarada como um fim em si mesma. Outro ponto que faz uma experiência se tornar uma experiência educativa é a qualidade da continuidade e da interação alcançadas.

Maria Luísa Branco traz dois conceitos importantes do pensamento de John Dewey: a unidade e a integração educativa. Esses dois conceitos remetem à concepção de currículo. Em seguida, irá trazer um pouco das implicações do conceito de experiência educativa na organização do processo de ensino-aprendizagem.

Para Branco, a teoria de Dewey supera uma das dualidades mais características da educação tradicional, que é a distinção entre a criança e o currículo. Ainda de acordo com a autora, deve-se privilegiar a experiência pessoal do conhecimento, mas também beneficiar-se

da experiência acumulada e sistematizada ao longo de diversas gerações. “A criança e o currículo ocupam dois extremos de um mesmo contínuo” (BRANCO, 2010, p. 604).

O currículo (os estudos), ao representar a experiência sistematizada e acumulada possibilita imprimir orientação e direção à experiência da criança, não devendo aqui a orientação ser entendida como imposição externa, mas como “libertar o processo de vida no sentido da sua realização mais adequada” (DEWEY, 1997, p.167 *apud* BRANCO, 2010, p. 604).

Para finalizar, Branco irá discorrer sobre a educação progressiva como educação democrática. Para ela, a visão de John Dewey sobre a educação era extremamente democrática. A autora se apropria das palavras de Chaniel (2002) para definir o objetivo de uma política democrática:

O objetivo de uma política democrática é, por conseguinte, “criar um ambiente social que tenda a enriquecer a experiência de todos, e a trazer ao ser instituições que continuamente impulsionem o desenvolvimento da personalidade de cada um” (CHANIAL, 2002, p. 73 *apud* BRANCO, 2010, p. 607).

Uma maior qualidade, segundo a mesma autora, depende do respeito pela liberdade individual e pela dignidade humana. Essa liberdade individual é descrita como a liberdade de espírito, por Dewey (2005). Ela é dividida em quatro liberdades fundamentais: a liberdade de crença e consciência; a liberdade de expressão; a liberdade de reunião para diálogo e discussão; e a liberdade de imprensa.

Em suma, a autora irá definir que: “O ideal democrático alimenta-se, simultaneamente, da importância do desenvolvimento das capacidades individuais aliada ao desenvolvimento da consciência de que estas devem ser colocadas a serviço de projetos comuns (BRANCO, 2010, p. 608). Para finalizar, Branco (2010, p. 609) conclui que, na teoria educativa de Dewey, o ser humano é entendido como interação, “[...] sendo as relações sociais determinantes na constituição do sentido do self”, e que o objetivo da educação é a ampliação da experiência e essa deve ocorrer em ambientes apropriados, ou seja, cooperativos e democráticos.

Porém, para que esses ambientes sejam cooperativos e democráticos que pontos devem ser levados em conta? Mais uma vez, vemos que os trabalhos não aprofundam muito em certos pontos que deveriam ser aprofundados ao falar de democracia. O que seria a democracia nos tempos em que vivemos? Em uma sociedade injusta, racista, e LGBTfóbica,

temos sim que falar em gênero, raça e orientação sexual. Se essas questões não são mais discutidas e aprofundadas vamos acabar silenciando, e ao silenciar estamos reforçando as desigualdades e o preconceito.

De acordo com Schilling (2014) devemos buscar formas de fazer com que o nosso cotidiano não seja povoado de lugares que emudeçam, mas ao contrário, que seja um espaço que “contemple as várias oportunidades de discursos, o debate, o dissenso e a fala sobre o que preocupa e o que nos acontece no espaço público e em público” (p.17).

### 5.3 EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA

Pesquisamos a seguir, a palavra-chave “educação para a democracia” na plataforma do *site* do *Scielo*. Foram encontrados seis trabalhos em português. Porém, apenas dois apareciam no título a palavra-chave “educação para a democracia”. A partir do pequeno número de trabalhos encontrados, novamente, decidimos analisar todos que tinham no título a palavra-chave “educação para a democracia”, não utilizando o filtro de tempo da publicação.

**Quadro 4** – Educação para a democracia

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO DA PUBLICAÇÃO</b>
Educação na e para a democracia no Brasil: considerações a partir de J. Dewey e J. Habermas.	Guilherme Perez Cabral	2016
Educação para a democracia.	Maria Victoria de Mesquita Benevides	1996

Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro artigo encontrado foi “Educação na e para a democracia no Brasil: considerações a partir de J. Dewey e J. Habermas”, de Guilherme Perez Cabral, do ano de 2016. O trabalho faz uma reflexão sobre a educação para a democracia a partir da filosofia de John Dewey, já citado em um trabalho analisado anteriormente, juntamente com Jürgen

Habermas, representante da segunda geração da Escola de Frankfurt, além de analisar o papel da educação para consolidarmos a democracia no nosso país.

O autor inicia seu texto trazendo um pouco sobre a instituição do Estado Democrático de Direitos em 1988, depois de tanto desrespeito aos direitos humanos e um legado do passado autoritário, onde havia uma tradição política que não se misturava a participação do povo. Nessa época, antes de 1988, o autor descreve como marcada pelo “não diálogo, pela verticalidade e unilateralidade das interações, pela “linguagem” da violência e da exclusão” (CABRAL, 2016, p. 874). Para o autor, não devemos ignorar esse passado pesado, pois ele revive na nossa atual situação política. De acordo com ele, nós, cidadãos, temos nos conformado com pouco para nos adjetivarmos democráticos. Devemos então ser mais críticos e mais exigentes quanto às discussões que nos são caras nos tempos em que vivemos.

A Constituição de 1988 tem duas ideias fundamentais do direito moderno: a soberania do povo e os direitos humanos. Outro ponto de destaque da Constituição é a educação como um direito social fundamental. Segundo o autor, “no âmbito do Estado Democrático de Direito, está prevista, constitucionalmente, a educação para a democracia” (CABRAL, 2016, p. 877). Logo, o Brasil tem se desenvolvido bastante no que diz respeito aos campos econômico, social e políticos. Porém, ainda sofre com graves e históricos problemas com a democracia. “O país carrega os infortúnios da aguda desigualdade e exclusão social; da extrema pobreza; da violência; da oferta inadequada de serviços públicos como saúde, saneamento básico e educação” (CABRAL, 2016, p. 877).

De acordo com Rohling (2012) a democratização do acesso trouxe muitos progressos, mas também fortes decepções. A primeira delas está relacionada ao fato de que para haver uma igualdade de oportunidades precisaria aumentar a igualdade social fora da escola, e mais do que isso, modificar de forma profunda a estrutura do sistema escolar, para que haja uma igualdade de oferta. Além disso, teria que ser repensado a questão da igualdade de base e o destino daqueles que, por algum motivo, se tornaram mais frágeis.

Dessa forma, podemos afirmar que o acesso à educação, garantido na Constituição de 1988 como um direito de todos e dever do Estado, não garantiu uma igualdade de direitos e oportunidades a todos. Sendo assim, não garantiu uma escola justa. Para termos uma escola justa teríamos que mexer na estrutura da sociedade, pois esta não é justa.

De acordo com Schilling (2014), a escola estaria passando por crises de seus modelos, parecendo, às vezes, hesitante e perdendo algumas funções. Porém, se elas contribuem para

reproduzir relações de gênero e as relações sociais de produção, que reproduzam também, formas de resistência.

De acordo com Cabral (2016, p. 878), “[...] vivemos menos a horizontalidade da linguagem, mais a formalidade democrática, coabitando com padrões de conduta unilateralizados e verticalizados”. Estamos vivendo em um momento onde a precariedade dos direitos humanos acaba prejudicando o enriquecimento da experiência democrática. Para o autor, se a inexperiência que empobrece o conteúdo da democracia é um fruto histórico-cultural, a experiência da Constituição de 1988, também pode vir a ser.

Em seguida, o autor do artigo irá trazer um pouco da filosofia de J. Dewey e J. Habermas, que compreendem a democracia consolidada pela experiência educativa na medida em que promove o crescimento cognitivo e moral da pessoa no ambiente do discurso. Portanto, “a educação é um processo de constituição social orientado ao desenvolvimento pleno da pessoa, no desenrolar experiencial e no desabrochar intelectual e moral, a partir de sua reflexão e interação no mundo” (CABRAL, 2016, p. 884). Ele ainda escreve: “A democracia está indissociavelmente vinculada a processos de aprendizagem que precisam ser atualizados em sua própria experiência, com todos seus vícios e imperfeições” (CABRAL, 2016, p. 883). Para finalizar, o autor irá concluir que a educação deve ser na e para a democracia, ligando os objetivos propostos pela Constituição. É formação para a emancipação.

Sendo assim, mesmo em uma sociedade que não é justa, podemos sim buscar formas para diminuir as desigualdades e o preconceito.

O segundo trabalho encontrado foi “Educação para a democracia”, de Maria Victoria de Mesquita Benevides, de 1996. A autora inicia seu texto argumentando que a “educação para a cidadania” está presente nos objetivos de todos os programas oficiais das secretarias. Porém, a mesma é entendida a partir da universalização do acesso à escola, tanto para formar os governados, quanto os governantes. Porém, o que ainda podemos ver é um ensino monárquico, onde uns são privilegiados e outros não.

Segundo Azevedo (2013), nas políticas educacionais, quando tratamos todos como iguais a desigualdade permanece. “Caso o “direito igual” prevaleça, os que, por contingências sociais, culturais e econômicas, tiverem menos oportunidades de estudos e de aquisição de conhecimento, continuarão a receber desigualmente conteúdos e capital cultural” (p.140).

Para discorrer sobre o tema principal do texto, que é a educação para a democracia, a autora atenta seu olhar indagativo e algumas vezes perplexo, para fazer uma discussão do significado do tema e os problemas decorrentes dessas definições. Para isso, ela utilizará obras clássicas e contemporâneas, de autores da área da educação e de outras áreas afins.

No decorrer do texto, Benevides (1996, p. 225) irá agregar democracia política e democracia social, liberdade e justiça ao definir a democracia como “o regime político fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos”. A autora cita alguns dos pilares da “democracia dos modernos”, que são as liberdades civis, a igualdade e a solidariedade, a alternância e a transparência no poder, o respeito à diversidade e o valor da tolerância.

Para Benevides (1996, p. 226), a educação para a democracia (EPD) comporta duas dimensões: “a formação para os valores republicanos e democráticos e a formação para a tomada de decisões políticas em todos os níveis pois numa sociedade verdadeiramente democrática ninguém nasce governante ou governado”. De acordo com a autora, em algum momento da vida as pessoas podem, alternativamente, se tornar governados ou governantes. Para compreendermos a EPD, a autora destaca três elementos interdependentes: a formação intelectual e a informação, a educação moral, a educação do comportamento. Ou seja, a EDP exige “conhecimentos básicos da vida social e política e uma correspondente formação ética” (BENEVIDES, 1996, p. 227).

Em um segundo momento do texto, a autora irá discorrer sobre a concepção clássica, que “qualifica a educação como uma instituição política” (BENEVIDES, 1996, p. 229); a concepção republicana, que respeita as leis e o bem público acima da vontade dos homens e do interesse privado e patriarcal, garantindo o sentido de responsabilidade no exercício do poder (1996, p. 230); e a concepção democrática, onde os valores democráticos estão ligados ao “reconhecimento da igualdade, o respeito aos direitos humanos e à vontade da maioria legitimamente formada” (1996, p. 231). Para a autora, na concepção democrática, “o respeito às diferenças não significa esterilidade de convicções” (1996, p. 232). Ou seja, ao respeitarmos o outro, não quer dizer que estamos nos distanciando do que acreditamos, apenas estamos nos conduzindo ao encontro da tolerância.

Após discorrer sobre os valores de cada concepção, Benevides irá argumentar que apenas conhecer os direitos definidos intelectualmente em cada valor não é suficiente para que as pessoas passem a respeitá-los, promovê-los e protegê-los. “Os direitos são históricos: é

preciso entendê-los nas suas origens, mas também no seu significado atual e universal, assim como é mister compreender as dificuldades políticas e culturais para sua plena realização” (1996, p. 233). Entre os valores democráticos, ela destaca a solidariedade, pois:

A liberdade e a igualdade estão, como se vê, estreitamente ligadas à tolerância. Mas esta é uma virtude passiva, ou seja, é a aceitação da alteridade e das diferenças, mesmo que seja uma aceitação crítica. Enquanto que a solidariedade é, em si mesma, uma virtude ativa - por isso muito mais difícil de ser cultivada --, pois exige uma ação positiva para o enfrentamento das diferenças injustas entre os cidadãos. A educação para esses três valores deve ser diferenciada. Não basta educar para a tolerância e para a liberdade, sem o forte vínculo estabelecido entre igualdade e solidariedade. Esta implicará o despertar dos sentimentos de indignação e revolta contra a injustiça e, como proposta pedagógica, deverá impulsionar a criatividade das iniciativas tendentes a suprimi-la, bem como levar ao aprendizado da tomada de decisões em função de prioridades sociais (BENEVIDES, 1996, p. 234).

Para finalizar, a autora irá esclarecer que a educação para a democracia deve ser desenvolvida no *locus* privilegiado que é a escola, pois ela “[...] continua sendo a única instituição cuja função oficial e exclusiva é a educação” (BENEVIDES, 1996, p. 234). Benevides compreende que existem outros espaços para a educação do cidadão e que a escola não deve substituir a militância. A EPD é um longo processo que exige continuidade, paciência, paixão e precisão.

#### 5.4 EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Para finalizar este capítulo, iremos pesquisar a última palavra-chave definida: “educação para a cidadania”. Novamente, a pesquisa foi feita na plataforma do Scielo e foram encontrados 16 trabalhos em português. Porém, apenas cinco sustentavam no título a palavra-chave “educação para a cidadania”. Desses cinco, decidimos excluir três trabalhos, em virtude de um ser um editorial de uma revista e possuir apenas duas páginas, o outro, por se tratar mais da educação científica e do papel da natureza da ciência na construção de uma educação para a cidadania, e o último por ser um artigo que conta como foi criada a cátedra da Unesco de Educação para a Cidadania. Novamente, pelo reduzido número de trabalhos encontrados, não utilizamos o filtro do tempo de publicação.

#### **Quadro 5 – Educação para a cidadania**



<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>
Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais.	Marlene Ribeiro	2002
Educação para a competitividade ou para a cidadania social?	Fernanda A. da Fonseca Sobral	2000

Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro trabalho encontrado que continha as palavras-chave foi “Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais”, de Marlene Ribeiro, do ano de 2002. O objetivo principal do texto é dialogar com o conceito de cidadania, buscando investigar se este possui conteúdo para infundir-se na educação das camadas populares buscando seus limites e possibilidades.

Ribeiro (2002) inicia seu texto fazendo uma introdução ao tema e explicando que quando os movimentos sociais reivindicam uma educação pública de qualidade e que atenda aos interesses de todas as classes, inclusive as populares, eles apontam para a cidadania. A autora esclarece que, em seu texto, irá tratar de uma educação escolar que se coloca como uma via para a constituição da cidadania. E há um consenso de que a conquista dessa cidadania, por meio dessa educação escolar sólida, implique no conhecimento dos direitos e deveres. A autora levanta a bandeira da “educação para a cidadania” e problematiza que essa, seja um horizonte dos movimentos sociais:

Qual a possibilidade de alcance de uma cidadania concreta para índios, agricultores, desempregados, adultos analfabetos que justifique ser ela encarada como finalidade última da educação escolar para essas pessoas? Indo mais a fundo, pergunto: que limites a cidadania, enquanto uma categoria histórico-filosófica, apresenta em relação à sua aplicação às camadas populares, que são transpostos para a educação? E, se há limites, quais as potencialidades vivas de conquista de uma cidadania ativa, que ainda permitem afirmá-la como perspectiva da escolarização das camadas populares? (RIBEIRO, 2002, p. 116).

Em seguida, a autora irá trazer o histórico da educação e da cidadania no mundo grego, esclarecendo que a democracia da Grécia “institui uma forma de poder em que os homens ficam entregues a si mesmos e à sua capacidade de decisão”, o que acaba por excluir

quase toda a população das decisões políticas (RIBEIRO, 2002, p. 117). Segundo a autora, na Grécia, existe uma separação entre o mundo político e o mundo social. Sendo assim, a cidadania para os gregos é como uma relação que se estabelece entre homens livres.

Ribeiro discorre sobre a cidadania e a educação no mundo moderno, definindo um pouco da cidadania moderna e problematizando algumas questões.

A igualdade e a liberdade, como direitos reivindicados pela burguesia que disputa o espaço público com a nobreza e o clero, a centralização do poder e a soberania são as questões definidoras do Estado nacional, no qual está compreendida a cidadania moderna (RIBEIRO, 2002, p. 118).

A autora traz a seguinte questão: “Se tanto a cidadania grega como a cidadania moderna não estão alicerçadas na educação escolar, mas na propriedade privada, como pretender que a escola seja a ponte para a conquista da cidadania?” (RIBEIRO, 2002, p. 118).

Para finalizar essa parte do texto, a autora caracteriza os princípios de liberdade e igualdade, que são fundamentos da cidadania, de acordo com diferentes autores, como: Rousseau, Kant e Hegel. Mas em uma coisa todos eles se aproximam:

[...] há uma concordância entre os autores analisados em pôr os princípios de igualdade e de liberdade como alicerces do pacto social que dá origem ao Estado civil; em assumir a democracia como a melhor forma de governo e, como consequência, em defender o exercício da cidadania por meio da participação política do cidadão, seja na elaboração das leis, seja na eleição dos governantes, seja no cumprimento dos deveres para com o Estado (RIBEIRO, 2002, p. 122).

Todos esses princípios liberais, segundo a autora, tomam por base um único tipo de cidadão e cidadã, que é masculino, branco, europeu, proprietário de terras, de meios de produção e de conhecimento. Isso acaba por excluir vários grupos e etnias. Em seguida a autora irá trazer alguns tópicos. No primeiro, ela explica um pouco mais sobre a cidadania e a educação no Estado social, sendo o mesmo como uma resposta “tanto às suas próprias necessidades quanto à ameaça proveniente do avanço dos movimentos revolucionários” (RIBEIRO, 2002, p. 123). No segundo tópico, a autora problematiza a cidadania regulada e o seu esvaziamento no Brasil como um descompromisso do Estado com a educação pública.

No terceiro tópico, a autora traz as potencialidades e limites de uma educação para a cidadania. As possibilidades podem ser vistas nas desiguais e contraditórias relações sociais em “que se produz/reproduz a cidadania como síntese de lutas entre classes sociais com

interesses e projetos antagônicos”. Já os limites podem ser “alargados pela participação dos sujeitos interessados na conquista de direitos sociais, entre os quais, o da educação escolar” (RIBEIRO, 2002, p. 124). Porém, mesmo com esse alargamento e representação política, a cidadania não consegue abarcar a totalidade dos segmentos sociais constituintes das classes subalternas.

Com o quarto e último tópico, a autora finaliza seu texto, trazendo algumas perspectivas de emancipação apresentadas pelos movimentos sociais, ou seja, os movimentos sociais começam a se organizar para criar alternativas de trabalho para enfrentar o desemprego. Assim, eles começam a criar formas de produzir, de conviver e de educar, e gestam novos conceitos, marcados pelas práticas de cooperação e solidariedade. Esses novos conceitos projetam a emancipação social desses sujeitos, de um modo muito mais amplo.

Este artigo foi o único que tratava da educação das camadas mais populares, e que trazia para a discussão, dentro do tema da educação para a cidadania, a questão dos movimentos sociais e de categorias como raça.

É evidente no texto a diferenciação da educação daqueles que são filhos dos soberanos e filhos dos grandes e magistrados, para aquelas crianças do campo e filhos dos mais abastados. Porém, segundo Rohling (2012) a sociedade tem o dever de oferecer oportunidades iguais de educação para todos. “Sobretudo para aqueles com talentos e dotes naturais semelhantes que, por conta da condição social, estão em posições desfavoráveis para a competição em relação aos que, embora tendo talentos semelhantes, encontram-se socialmente favorecidos” (p.134). Esta máxima, na teoria de Rawls é vista como um elemento crucial para diminuir as desigualdades sociais e permitir, entre aqueles com talentos semelhantes, uma competição justa.

O último trabalho encontrado foi “Educação para a competitividade ou para a cidadania social?”, de Fernanda A. da Fonseca Sobral, do ano de 2000, e o objetivo principal do artigo é discutir um pouco das ideias de educação como promotora de competitividade e cidadania social. A autora inicia seu texto defendendo a ideia de Durkheim, de que a educação é um processo de socialização, que irá fazer com que os indivíduos sejam integrados ao meio social, e com isso que eles tenham mais autonomia e se coloquem mais no mundo.

Porém, segundo Auad (2002-2003), a socialização deve acontecer de forma a serem discutidas e questionadas as relações que se estabelecem entre os sexos cotidianamente nas escolas.

Pode revelar-se estéril a coexistência entre os sexos se não houver uma reflexão pedagógica a esse respeito, uma vez que está em vigor um contexto de separação ainda largamente dominante no que diz respeito aos gêneros masculino e feminino (AUAD, 2002-2003, p.138).

Em seguida, Sobral (2000) faz um breve histórico sobre a relação entre a educação e a sociedade. Nos anos 1950 e até início dos anos 1960, a educação era considerada como uma ascensão social, ou seja, era um *status* dado aos indivíduos. Nesse momento, pós-segunda Guerra Mundial, a democracia era usada para tentar diminuir o poder das oligarquias, para fortalecer a burguesia e dar mais participação eleitoral às massas.

Já em meados dos anos 1960 e 1970, houve a consolidação do sistema capitalista monopolista em contradição ao socialismo. Nesse período, no Brasil, há uma intervenção do Estado na economia, visando a superação do subdesenvolvimento. Estava se consolidando “uma política educacional preocupada, sobretudo, com a rentabilidade dos investimentos educacionais” (SOBRAL, 2000, p. 4). Os frutos dessa política foram a Reforma Universitária de 1968 e a Lei de Profissionalização do Ensino Médio de 1971. Segundo a autora (2000), a preocupação nesse momento passa a ser o crescimento econômico, não mais a fluidez da sociedade. Após a década de 1970, com a queda do muro de Berlim e um novo conceito de desenvolvimento sendo colocado, a educação começa a trazer para os indivíduos a cidadania, num sentido de acesso ao ensino público e gratuito e uma maior participação nas esferas do poder, ou seja, uma maior democratização e autonomia.

Já na década de 1990, segundo Sobral (2000), a educação passa a ser considerada como promotora de competitividade, devido à globalização e uma menor intervenção do Estado na economia. Nessa época, educação, ciência e tecnologia eram consideradas o tripé para o desenvolvimento. Com a volta da racionalidade econômica, como uma concepção social da educação, ampliando oportunidades e diminuindo as desigualdades, concretizava-se uma sociedade mais justa.

Após esse pequeno histórico, a autora irá trazer um pouco das concepções de educação nas políticas para os Ensinos Fundamental e Médio e, depois, para o Ensino Superior e da pesquisa científica e tecnológica, enfatizando que, “a concepção de educação muda através dos tempos e que a sociedade contemporânea, considerada sociedade do conhecimento, requer um repensar sobre a educação” (SOBRAL, 2000, p. 11). Ou seja,

[...] é importante destacar que uma única concepção de educação não pode dominar inteiramente, da mesma forma como se afirmou anteriormente que o novo modo de produção de conhecimento não pode excluir o antigo ou que se sugeriu um modelo misto de desenvolvimento científico e tecnológico (SOBRAL, 2000, p. 11).

Sendo assim, para finalizar devemos repensar sobre as várias formas de educação, mas sem nos esquecermos que: “faz-se necessário, portanto, questionar continuamente as necessidades cotidianas dos sujeitos. É a única garantia de que a luta pelos direitos não tenha concepções “desencarnadas” das cidadãs e cidadãos, o que redundaria na cidadania de alguns e não de todos” (AUAD, 2002-2003, p.142).

Para finalizar devemos repensar que as problematizações e as discussões se fazem necessárias em um contexto de tantas lutas e reivindicações. Para que possamos pensar em uma escola mais justa, mais democrática, e em uma educação para a cidadania devemos pensar que o cotidiano das escolas é marcado por muitas disputas, sendo assim, deve-se levar em conta todas as relações que ali se estabelecem. E mais do que isso, essas relações devem ser discutidas, não só no interior das escolas como em nossa sociedade. Devemos sim falar em gênero, raça, orientação sexual, pois o silenciamento dessas categorias é o que tem causado tantas mortes em nosso país.

No ano de 2017, segundo Valente (2018), 445 lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais foram mortos em crimes motivados pela homofobia. O número representa, segundo a EBC, uma morte a cada 19 horas, que é um número recorde.

Nesta mesma linha, de acordo com Oliveira (2017), o Atlas da Violência 2017, lançado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, atualmente, traz dados de que cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras. De acordo com informações, as pessoas negras possuem chances 23,5% maiores de serem assassinadas em relação a brasileiros e brasileiras de outras raças, já descontando o efeito da idade, escolaridade, do sexo, estado civil e bairro de residência.

Ainda de acordo com Oliveira (2017), já em relação às mulheres, cerca de 385 foram assassinadas por dia no ano de 2015. A porcentagem de homicídio de mulheres cresceu 7,5% entre 2005 e 2015, em todo o País. As regiões de Roraima, Goiás e Mato Grosso lideram a lista de estados com maiores taxas de homicídios de mulheres. Já São Paulo, Santa Catarina e Distrito Federal, ostentam as menores taxas. Já no Maranhão, houve um aumento de 124% na taxa de feminicídios.

A Lei do feminicídio, segundo Pavan (2017) foi uma vitória para as mulheres, uma vez que é caracterizado quando a mulher é assassinada justamente pelo fato de ser mulher. Foi aprovada no dia 09 de março de 2015 e prevê este crime como um tipo de homicídio qualificado e se torna um crime hediondo.

A partir destes dados podemos perceber o quanto ainda precisamos trazer para as discussões certos temas e assuntos, uma vez que, estes, tem se tornado cada vez mais foco de homicídios.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada permitiu que confirmássemos algumas de nossas hipóteses, porém também nos surpreendeu em muitos quesitos. O objetivo inicial desta dissertação era pesquisar como a categoria gênero aparecia nos caminhos e descaminhos da escola justa, ou seja, ao longo do tempo, tanto em alguns documentos relacionados à educação, quanto na pesquisa bibliográfica que foi feita. Porém, a partir das pesquisas, documental e bibliográfica, e das discussões no momento da qualificação, percebemos que seria anacrônico buscar a categoria gênero nos documentos anteriores à democratização do ensino, ou seja, antes de 1970. Pudemos constatar também que a categoria gênero aparece em poucos documentos mais atuais da Educação, e ainda, não aparece em trabalhos encontrados sobre escola justa, escola democrática, educação para a democracia e educação para a cidadania. Assim, a partir dessas constatações podemos chegar às considerações finais deste trabalho com possíveis desdobramentos e conclusões a partir da pesquisa.

O conceito de justiça é muito discutido em diferentes áreas do conhecimento e é difícil se chegar a uma definição certa, pois o que é justiça para uma pessoa pode não ser para outra. Quando trazemos o conceito de justiça para as escolas isso não se torna diferente. Compartilhamos a constatação de Flávia Schilling no seu livro “Educação e Direitos Humanos: percepções sobre a escola justa”, de que há uma ausência de discussões sobre o justo/ injusto, sobre justiça e injustiça no ambiente escolar no Brasil. Pois as concepções necessárias para se definir o que é uma escola justa para uma pessoa pode ser totalmente diferente das concepções vistas como necessárias para outra pessoa.

Lutar por uma escola justa e democrática é um dos mais fortes ideais agregadores dentre as pessoas que trabalham, pesquisam e militam na área de Educação. Apesar disso, ao longo da formação docente, parece ser insuficiente o debate acerca de quais concepções de justiça estão presentes e são recorrentes, tanto nos debates educacionais, quanto nas searas mais amplas da sociedade. Quando falamos em uma escola justa e democrática de quais concepções estamos nos apropriando? Quais discussões e categorias devem se fazer presentes no cotidiano de uma escola para que possamos considerá-la uma escola mais justa? Dessa forma, iremos nos apropriar de um conceito que se aproxima mais do que acreditamos.

Apesar da importância de Dubet nos estudos sobre escola justa, seu conceito se torna um pouco frágil, uma vez que o ponto central gira em torno da meritocracia. Para Dubet

(2004), o princípio meritocrático permitiria que, tendo como ponto de partida a igualdade de tratamento (dando a todos o mesmo para terem as mesmas oportunidades), cada um iria se destacar e chegar até onde fosse possível. Porém, segundo Schilling (2014), essa máxima de Dubet supõe a igualdade de acesso e a igualdade de oportunidades, ou seja, um ensino de qualidade para todos. Mas esse princípio é profundamente afetado, no Brasil, pela desigualdade social.

Mesmo sem considerar a heterogeneidade do sistema escolar, com sua rede privada e pública, pensando apenas nas escolas públicas, há uma enorme diferença entre as escolas: exatamente o princípio meritocrático faz com que os melhores professores possam escolher as melhores escolas, deixando para os professores com menos formação a difícil tarefa de ensinar em escolas menos valorizadas. Como resultado, temos escolas pobres para pobres, minando o princípio da igualdade de oportunidades (SCHILLING, 2014, p.21).

Além das diferenças entre as pessoas, nos apropriamos das palavras de Schilling (2014), que vai discorrer que o sistema meritocrático deixa de lado as diferenças entre os sexos e os grupos sociais. E essas diferenças acabam sendo transformadas, pela ação da escola, em desigualdades escolares, sociais, econômicas e culturais. E são essas desigualdades reproduzidas nas escolas que irão gerar, cada vez mais, o preconceito e a violência, um dos maiores problemas do nosso país nos dias de hoje.

A partir das palavras de Schilling acreditamos que o conceito de escola justa deve levar em conta a categoria gênero, pois uma escola não é justa se ela, apenas, coloca meninos e meninas em uma mesma sala de aula. Ela deve proporcionar discussões acerca das relações que se estabelecem entre os sexos, ou seja, uma coeducação. Para que os alunos e alunas não saiam da escola reproduzindo seus preconceitos. Ou seja, não podemos falar e nem pensar em uma escola justa que não traga para sua prática essas discussões sobre gênero, e também outras categorias, como raça e orientação sexual.

A categoria gênero, segundo Meyer (2003) passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam homens e mulheres, incluindo as processos de produção dos corpos.

O gênero não é sinônimo de sexo (feminino ou masculino), mas corresponde ao conjunto de representações construído por cada sociedade, através de sua história, para atribuir significados, símbolos e características para cada um dos sexos (AUAD, 2004, p. 42).



Dessa forma, não podemos atribuir o conjunto de representações, significados e características ao sexo biológico. Devemos ficar atentos que estas características estão relacionadas ao gênero pelo qual a pessoa se identifica e constrói através de sua identidade. Se estes pontos são respeitados evitamos que, de acordo com Borillo (2010), as desigualdades, por exemplo entre heterossexuais e homossexuais, sejam legitimadas. É preciso entender que a identidade de gênero pode ser reestruturada o tempo todo, de acordo com o contexto social.

Sendo assim, de acordo com Auad (2004), quando questionamos o que percebemos como diferenças entre homens e mulheres, e neste caso, entre meninos e meninas, além das maneiras como tais diferenças acabam sendo naturalizadas em nossa sociedade, podemos contribuir para a explicitação da construção dessas diferenças e para a luta contra as desigualdades. Uma escola justa deve estar aberta para tais discussões e problematizações.

Além da categoria gênero, ao longo do trabalho e das pesquisas surgiram outros conceitos que acreditamos ser essenciais para que uma escola seja justa. O conceito de escola justa também deve levar em consideração a equidade, que é um conceito que tem ligação direta com a igualdade e a justiça, porém não podem ser usadas como sinônimos, uma vez que reconhecem as necessidades de grupos específicos e atua para reduzir o impacto das diferenças.

Podemos dizer, segundo Azevedo (2013, p. 131), que “a igualdade e equidade substantivas, com suas sutis diferenças de entendimento, são princípios fundamentais para a entificação de sociedades que se querem justas”. Dessa forma, podemos perceber que, apesar de os conceitos de igualdade e equidade serem um pouco distantes, quando pensamos em uma sociedade justa, e até mesmo em uma escola justa, esses dois conceitos caminham juntos, principalmente, quando se trata de uma escola com base em matrizes humanistas. Podemos perceber também que a palavra igualdade vem sendo substituída pela palavra equidade em documentos considerados marcos importantes na concretização das reformas educativas

Dessa forma, a partir das pesquisas nos documentos mais antigos pudemos constatar que, apesar de ainda não podermos falar na categoria gênero naquela época, já existiam as relações de poder entre os sexos, e mais do que isso, o machismo já era reforçado até mesmo nos documentos relacionados à educação.

As habilidades ensinadas na escola eram diferentes para homens e mulheres, como se as mulheres fossem incapazes de aprender tais conteúdos. E esses conteúdos eram substituídos por conteúdos ligados aos cuidados com a casa, com os filhos, entre outras

coisas. Já o trabalho docente era incentivado por qualidades que reforçavam o ideário religioso da vocação da docência (HYPOLITO, 1997).

Além disso, uma mulher para se tornar professora deveria assinar um contrato se comprometendo a não se casar, não andar na companhia de homens, não sair de casa entre as oito horas da noite e seis horas da manhã, não passear na sorveteria, não abandonar a cidade sem permissão, não fumar cigarros nem beber cerveja, vinho e uísque, não viajar em carruagem acompanhada de um homem que não seja seu pai ou irmão, não vestir roupas coloridas, ao menos duas combinações, e os vestidos não podiam ser mais de duas polegadas acima dos tornozelos. Por fim, as mulheres que gostariam de se tornar professoras não podiam usar pó no rosto, rímel ou pintar os lábios.

Todos esses pontos exigidos em um documento relacionado à educação estavam ligados ao machismo e o autoritarismo sofrido pelas mulheres naquela época. O contrato estava mais preocupado em como as mulheres deveriam se portar naquele determinado momento do que como e o que as professoras deveriam ensinar ao entrarem em uma sala de aula.

Através desses documentos pudemos perceber o quanto as desigualdades de gênero se faziam presentes naquela época e o quanto já evoluímos em relação a isso. Porém, não podemos neutralizar as relações de poder entre homens e mulheres nos dias de hoje ou acreditar que as mulheres já conquistaram seu lugar no mundo por poderem trabalhar e estudar e não apenas exercer funções maternas ou domésticas. Se fazemos isso, estamos contribuindo para que essas questões não sejam foco de transformações e queremos sim cada vez mais mudanças.

Já nos documentos mais atuais relacionados à educação, podemos perceber que a palavra gênero pouco aparece, e quando há tentativas de aparecer, é retirado depois de reivindicações de bancadas religiosas que buscam o retrocesso.

Um dos documentos mais atuais, selecionados para análise, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) traz, em uma das metas, pontos imprescindíveis para a equidade, mas não faz nenhuma referência à categoria gênero, orientação sexual, raça, etnia, pois como já citamos anteriormente, esses termos foram retirados. Como um documento que traz metas para serem combatidas na educação no nosso país, não traz nenhuma discussão acerca dos motivos pelos quais mais morrem pessoas em nosso país? De acordo com o site R7, a cada uma hora e meia morre uma mulher em nosso país. Já o jornal BBC traz o dado de que a cada

23 minutos um jovem negro é assassinado no Brasil. Seguindo os dados encontrados, de acordo com Ayer e Bottrel (2017), um levantamento do Grupo Gay da Bahia (GGB), aponta que o ano de 2016 foi o ano com o maior número de assassinatos da população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais). Como deixar de discutir essas questões? Quanto menos discutimos determinados temas, acabamos reforçando alguns preconceitos. O silenciamento, como foi feito com a retirada dos termos do documento, acaba por contribuir com o preconceito, que muitas vezes leva à violência, mesmo que não diretamente.

Fabíola Rohden (2009) afirma que a escola é um local estratégico para um processo de transformação e mudança de olhar. Embora tenha se constituído como um local de reprodução de preconceitos deve formar indivíduos críticos e que não utilizem como critério de exclusão social e política as diferenças de gênero, assim como de outras categorias. Porém, para que isso aconteça, essa mudança de olhar deve, também, estar presente nas políticas públicas, pois, não adianta essas discussões estarem avançadas somente no campo acadêmico, uma vez que, no campo político sempre são silenciadas.

Esse debate se faz necessário uma vez que, o silenciamento dessa categoria nos documentos educacionais acaba causando o silenciamento dessa categoria, também, no cotidiano das escolas. E isso pode e, provavelmente, irá levar a uma reprodução de preconceitos e à violência.

Esses silenciamentos vistos nos documentos, também podem ser percebidos na pesquisa bibliográfica. Não encontramos nenhum trabalho sobre escola justa, escola democrática, educação para a democracia e educação para a cidadania que falasse da categoria gênero. Podemos perceber que apesar de a categoria gênero estar sendo foco de muitas pesquisas, as pesquisas sobre escola justa não levam em conta esta categoria, e nem outras categorias que deveriam ser discutidas.

Os trabalhos encontrados na pesquisa bibliográfica, além de não trazerem para as discussões a categoria gênero, também não trazem outras categorias que são essenciais para se pensar em uma escola justa, como raça e orientação sexual, por exemplo. A maioria dos trabalhos encontrados leva em consideração a teoria de Dubet, que tem como ponto central a questão da meritocracia.

Os termos igualdade e equidade aparecem algumas vezes durante os trabalhos encontrados, porém essas discussões não são esgotadas a ponto de serem o foco dos trabalhos. Apesar de não esgotarmos também aqui esse debate, concordamos com um dos aspectos

citados nos trabalhos: o sonho da igualdade se torna distante em países aonde as desigualdades vêm sendo cada vez mais profundas e naturalizadas.

Além da igualdade e equidade, o termo violência também aparece mais de uma vez nos trabalhos encontrados como um dos pontos a serem combatidos a fim de que tenhamos uma escola justa e democrática baseada nos direitos humanos. Como um dos pontos favoráveis a violência, Schilling (2013) vai citar a reprodução das desigualdades e o desrespeito às diferenças no cotidiano escolar, partindo da seguinte questão: como tratar os conflitos que acontecem no cotidiano escolar de forma, quem sabe, mais oblíqua, lidando de outra maneira com demandas por uma escola mais justa e pensando em práticas que podem nos permitir ocupar outro lugar. Dessa forma, concordamos que, se discutimos algumas questões que são silenciadas em nossa sociedade e em nosso país, estamos contribuindo para que, possivelmente, não haja uma reprodução de preconceitos, e assim, que esses preconceitos não gerem uma violência. Estamos contribuindo, também, para que as pessoas possam se inteirar mais sobre determinados assuntos antes de reproduzi-los, uma vez que, as desigualdades, segundo Azevedo (2013), são as reais fontes dos demais problemas na sociedade como, por exemplo, a violência.

Schilling (2014, p.12) expõe a “constatação do impasse e da circularidade que cerca o debate sobre a violência no cotidiano escolar”. Dessa forma, a justiça é parte do conjunto de alternativas que a sociedade opõe à violência. E para isso, assim como o gênero, raça, equidade, igualdade e escola justa, devem ser mais discutidas não só na mais ampla sociedade mas também no interior das escolas.

Um dos trabalhos encontrados em nossa pesquisa bibliográfica, intitulado: “Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa?” de Flávia Schilling, do ano de 2013, traz dados muito valiosos de uma pesquisa onde na pergunta “o que seria uma escola justa” traz entre as respostas seis pontos principais que caracterizam a escola justa para os entrevistados: que haja respeito à igualdade de direitos e recusa da desigualdade de tratamento; que haja respeito às diferenças, sem discriminações e preconceito; qualquer regra, norma, lei ou combinado que for descumprido, haverá uma punição justa e proporcional à ação; que se reconheça o mérito; que exista diálogo e possibilidade de participação nas relações escolares; e, por fim, que exista qualidade de ensino e princípios pedagógicos. Mais uma vez podemos perceber que o mérito e a violência estão entre os pontos principais ao pensar em uma escola justa. Mais uma vez, também podemos constatar que é falado em

recusa da desigualdade de tratamento, porém, em nenhum momento citam a categoria gênero como uma das principais desigualdades a serem combatidas, juntamente com as desigualdades referentes à raça e a orientação sexual.

A partir dos dados acima, podemos perceber que há uma contradição, vista, não somente, nesta pesquisa, mas na fala de muitas pessoas que acreditam que todos devem ter as mesmas oportunidades, que devemos levar em conta o mérito, mas não reforçar as desigualdades de tratamento. Porém, nisto há contradições, uma vez que, se incentivamos o mérito, estamos incentivando a competitividade entre pessoas desiguais que partiram de pontos diferentes. Ou seja, estamos reforçando as desigualdades. Pois, “não se pode usar o “direito igual” para todos, ou seja, não se pode tratar igualmente os desiguais, porque assim a desigualdade é perpetuada.

Por este motivo, acreditamos que a teoria de Dubet sobre escola justa se torna frágil por ser baseada no mérito. Não podemos reforçar a competitividade entre indivíduos diferentes que partem de lugares diferentes. A idéia do mérito vai de encontro à equidade, uma vez que supõe que haja no ponto de partida uma igualdade de chances, o que não é possível devido a diversos fatores sociais, culturais, entre outros. Não podemos negar que existem diferenças entre uma escola do centro e uma escola da periferia. Assim como, em uma mesma escola, não existam diferenças entre os (as) estudantes do turno da manhã e tarde para aqueles (as) do turno da noite, e até em um mesmo turno. Dessa mesma forma, não podemos apagar que historicamente as mulheres são vistas como inferiores aos homens, em uma desigual construção das relações de gênero.

Para finalizar, compartilhamos da ideia de que devemos continuar pesquisando e lutando a favor de uma justiça escolar, porém, que esta não seja baseada no mérito, uma vez que, nem todos os indivíduos têm as mesmas oportunidades de obterem sucesso a partir, apenas, de seu próprio esforço. E que leve em conta a categoria gênero, raça e orientação sexual. De acordo com Rohling (2012) devemos pensar a educação como oportunidades educacionais equitativas e que deve diminuir as injustiças e desigualdades que são resultado da desigualdade natural da dotação de talentos, moralmente arbitrárias.

Segundo Branco (2010), a partir da teoria de Dewey o objetivo da educação é a ampliação da experiência e essa deve ocorrer em ambientes apropriados, ou seja, cooperativos e democráticos. Mas como seria a democracia nos tempos em que vivemos? Em uma sociedade injusta, racista, LGBTfóbica, temos sim que falar em gênero, raça e orientação

sexual. Se essas questões não passam a ser mais discutidas e aprofundadas vamos acabar silenciando, e ao silenciar, como citado anteriormente, estamos reforçando as desigualdades e o preconceito. Segundo Schilling (2014) devemos buscar formas de fazer com que o nosso cotidiano não seja povoado de lugares que emudeçam, mas ao contrário, que seja um espaço que “contemple as várias oportunidades de discursos, o debate, o dissenso e a fala sobre o que preocupa e o que acontece no espaço público e em público” (p.17).

Acreditamos que no final desta pesquisa não chegamos com todas nossas dúvidas e indagações respondidas, ao contrário, surgiram inúmeras novas perguntas. Como seria na prática uma escola que se considera justa? Existe uma escola justa em uma sociedade que não é justa? Existem inúmeras interpretações possíveis, porém, descobrimos com a pesquisa que qualquer tentativa de educação que vá ao encontro dos direitos humanos, de uma escola justa e democrática, sem precisar quais são as categorias que constituem os sujeitos dos direitos, será genérica e em vão.

Dessa forma, devemos repensar as várias formas, níveis e modalidades de educação, mas sem nos esquecermos de que faz-se necessário, questionar continuamente as necessidades cotidianas dos sujeitos, pois seria a única garantia de que a luta pelos direitos não tenha concepções “desencarnadas” das cidadãs e cidadãos, o que resultaria na cidadania de alguns e não de todos (AUAD, 2002-2003). Enfim, há de se pensar nos tensionamentos entre o singular e o plural, entre o individual e o coletivo, entre os sujeitos e os movimentos sociais. Nesses tensionamentos, trânsitos e deslocamentos práticas repletas de Direitos podem ser tecidas. Tratam-se de tessituras que poderão reverberar na sociedade como um todo e poderão influenciar novas práticas, inspirar renovadas políticas e fortalecer nossa sempre atacada e ainda frágil democracia.

## REFERÊNCIAS

ALBA, Olivo Graciela; OLIVO, Fabíola; OLIVO FILHO, Pedro. Educação Escolar como condição a cidadania. **IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE**, PUCPR, 2009. Disponível em:

<[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3525\\_2009.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3525_2009.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2017.

ALMEIDA, Jane Soares de. Índícios do sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo (1890-1930). **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 35, p. 139-152, 2009. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a11.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

ARAÚJO, Cícero. Legitimidade, justiça e democracia: o novo contratualismo de Rawls. **Lua Nova**, São Paulo, n. 57, p. 73-85, 2002. Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64452002000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452002000200004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 Mar. 2017.

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

Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/revusp/article/viewFile/33814/36552>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Formação de professoras: um estudo dos cadernos de pesquisa a partir do referencial de gênero**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. **Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação**. 2004. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

AYER, Flávia; BOTTREL, Fred. Brasil é país que mais mata travestis e transexuais. **Estado de Minas**, 2017. Disponível em:

<<http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/dandara/2017/03/09/noticia-especial-dandara,852965/brasil-e-pais-que-mais-mata-travestis-e-transexuais.shtml>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772013000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 fev. 2018.

BARBOSA, Júlio César Tadeu. **O que é Justiça**. São Paulo. Editora Brasiliense, 4ª edição, 1984.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania e democracia. **Lua Nova**, São Paulo, n. 33, p. 5-16, ago. 1994. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451994000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451994000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 22 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Educação para a democracia. **Lua Nova**, São Paulo, n. 38, p. 223-237, dez. 1996.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451996000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451996000200011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BIAGGIO, Angela Maria Brasil. Kohlberg e a “Comunidade Justa”: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 47-69, 1997.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79721997000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721997000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 05 jan. 2017.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./ dez. 2012.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Nova Edição. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BORILLO, Daniel. **Homofobia: História e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANCO, Maria Luísa. O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 599-610, ago. 2010.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022010000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000200012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08 fev. 2017.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 12. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – primeira parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 878, p. 71-73. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **O plano Municipal de Educação: Caderno de orientações**. Brasília, DF: MEC, 2014.

Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_pme\\_caderno\\_de\\_orientacoes.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino.

**Planejando a próxima década**. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.



Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em:

<[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. atual. em 19/06/2015. Brasília: Edições Câmara, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2017.

CABRAL, Guilherme Perez. Educação na e para a democracia no Brasil: considerações a partir de J. Dewey e J. Habermas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 873-889, set. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302016000300873&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000300873&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 fev. 2017.

CASTANHAS, André Paulo. **1827-2007: 180 anos da primeira lei brasileira sobre a escola primária**, 2007.

DUBET, François. **Democratização escolar e justiça da escola**. Educação Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 381-394, set./dez. 2008 Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1614/909>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

DUBET, François. O que é uma escola justa?. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, dez. 2004. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742004000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 dez. 2016.

FURLANI, Jimena. **Ideologia de gênero**. Parte 1/6 – Quem criou, por que e para quê? Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5ro1O1010v8>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

G1. **Projeto que proíbe debate de gênero na escola gera polêmica em Teresina**. 2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2016/03/projeto-que-proibe-debate-de-genero-na-escola-gera-polemica-em-teresina.html>> Acesso em: 15 jun. 2017.

GUIMARÃES, Thiago. Pesquisa identifica evasão escolar na raiz da violência extrema no Brasil. **BBC BRASIL**. São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/brasil-40006165>>. Acesso em: 08 jul. 2017.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti; CAVALCANTI, Carla Cristina Tze Jú. A educação democrática e sua aplicação ao campo da saúde. **Saúde soc.**, São Paulo, v. 24, supl. 1, p. 176-183, jun. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902015000500176&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902015000500176&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 06 jan. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero. **Projeto História**, São Paulo, n. 11, p. 31-46, 1994.

LOURO, Guacira Lopes; MEYER, Dagmar. A escolarização do doméstico. A construção de uma escola técnica feminina. Cadernos de Pesquisa n. 87, nov. 1993. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1896/1863>> Acesso em: 13 jun. 2017.

MACÊDO, Valmir. Governo e Prefeitura assinam acordo de

MANACORDA, Mario. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 256-261.

MARTINS, Vicente. **A lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30476-31865-1-PB.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

MEDEIROS, Alexsandro M. **Estatuto da Juventude**. 2016. Disponível em: <<http://www.portalconscienciapolitica.com.br/products/estatuto-da-juventude/>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira L.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo Gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

MUNCK, Daniela Rodrigues. **Expressões do fundamentalismo cristão no ensino superior**: liberdade de expressão ou obstáculo a democracia. Trabalho de Conclusão de Curso, UFJF, 2016.

OLIVEIRA, Lourival José de; Pires, Ana Paula Vicente. Da precarização do trabalho docente no Brasil e o processo de reestruturação produtiva. **Revista do Direito Público**, Londrina, v.9, n. 1, p. 73-100, jan./ abr. 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/direitopub/article/viewFile/17128/14324>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

OLIVEIRA, Caroline. Atlas da Violência 2017: negros e jovens são a maioria de vítimas. Revista Carta Capital, 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/atlas-da-violencia-2017-negros-e-jovens-sao-as-maiores-vitimas>>. Acesso em: fev. 2018.

PALADINI, Catarina. **Estatuto da Juventude**: Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul Comissão de Cidadania e Direitos Humanos. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <[http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repdcp\\_m505/ccdh/Estatuto%20da%20Juventude.pdf](http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repdcp_m505/ccdh/Estatuto%20da%20Juventude.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

PAMPLONA, Nicola. Diferença de salários entre homens e mulheres aumenta em cargos de chefia. **Folha de São Paulo**, 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/12/1837738-diferenca-de-salarios-entre-homens-e-mulheres-aumenta-em-cargos-de-chefia.shtml>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

PAGAN, Manuela. Lei do Feminicídio: entenda o que é e o que muda para a mulher. 2017 <https://www.vix.com/pt/bdm/comportamento/lei-do-feminicidio-entenda-o-que-e-e-o-que-muda-para-a-mulher>

PEREIRA, Sueli Menezes. **A democratização dos sistemas públicos de ensino**: o conselho municipal de educação em análise. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0507.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

PEREZ, Cida. Gênero na escola. In: SILVEIRA, Maria Lúcia da; Godinho, Tatau. **Educar para a igualdade**: gênero e educação escolar. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher. Secretaria Municipal de Educação, 2004.

RAWLS, John. Justiça como equidade: uma concepção política, não metafísica. **Lua Nova**, São Paulo. n. 25, p. 25-59, abr. 1992. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451992000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451992000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jan. 2018.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302017000100009&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000100009&lang=pt)>. Acesso em: 15 jul. 2017.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-128, jul. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022002000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000200009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 jan. 2017.

RODRIGUES, Júlia de Arruda. A construção histórica e cultural do gênero feminino e a valorização do trabalho da mulher. **17º Encontro Nacional da Rede Feminista e Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero**, 2012. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/241-1199-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/241-1199-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 01 fev. 2018.

ROHDEN, Fabíola. **Gênero, sexualidade e raça/etnia**: desafios transversais na formação do professor. São Paulo, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000100008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000100008&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 15 jul. 2017.

ROHLING, Marcos. A educação e a educação moral em “Uma teoria da justiça” de Rawls. **Fundamento: Revista de Pesquisa em Filosofia**, Ouro Preto, n.1, p. 125-149, 2012. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3287>> Acesso em: 13 jun. 2017.

ROHLING, Marcos; VALLE, Ione Ribeiro. Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 386-409, jun. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742016000200386&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000200386&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 jun. 2017.

SANTOS, Helena Miranda. A importância de discutir gênero na psicologia. In: ANDRADE, Darlane Silva Vieira; SANTOS, Helena Miranda (Org.). **Gênero na Psicologia: Articulações e discussões**. Grupo de Trabalho Relações de Gênero e Psicologia-GTRGP. Salvador: CPR-03, 2013.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. spe, p. 1299-1311, dez. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022015001001299&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015001001299&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 fev. 2017.

SCHILLING, Flávia. Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa?. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 31-48, mar. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 22 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Educação e Direitos Humanos: percepções sobre a escola justa: resultados de uma pesquisa. São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_.; ANGELUCCI, Carla Biancha. Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 694-715, set. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742016000300694&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300694&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 jul. 2017.

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

SMITH, Marilyn Cochran. “A nova educação de professores”: para melhor ou para pior? **Educação**, Porto Alegre, ano XXIX, n. 1 (58), p. 203-240, jan./ abr. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/443/339>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca. Educação para a competitividade ou para a cidadania social?. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 03-11, mar. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 jan. 2017.

TOKARNIA, Mariana. Estudo mostra que 1,3 milhão de jovens de 15 a 17 anos abandonam escola. **Agência Brasil**, 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-02/13-milhao-de-jovens-entre-15-e-17-anos-abandonam-escola-diz-estudo>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

VALENTE, Jonas. Levantamento aponta recorde de mortes por homofobia no Brasil em 2015. EBC, Agência Brasil, 2018. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos->

humanos/noticia/2018-01/levantamento-aponta-recorde-de-mortes-por-homofobia-no-brasil-em >. Acesso em: 15 fev. 2018.

VALLE, Ione Ribeiro. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 48, p. 289-307, jun. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602013000200017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000200017&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 22 dez. 2016.

VIDAL, Diana Gonçalves; FILHO, Luciana Mendes de Faria. Reescrevendo a história do ensino primário. O centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 31-50, jun. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022002000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 jul. 2017.

**ANEXO 1****Lei de 15 de outubro de 1827**

D. Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembleia Geral decretou e nós queremos a lei seguinte:

Art. 1 Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 2 Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembleia Geral para final resolução.

Art. 3 Os presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares, e o farão presente a Assembleia Geral para a aprovação.

Art. 4 As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 5 Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arrançando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

Art. 6 Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 7 Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art. 8 Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta.

Art. 9 Os Professores atuais não serão providos nas cadeiras que novamente se criarem, sem exame de aprovação, na forma do Art. 7º.

Art. 10. Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação anual que não exceda à terça parte do ordenado, àqueles Professores, que por mais de doze anos de exercício não interrompido se tiverem distinguido por sua prudência, desvelos, grande número e aproveitamento de discípulos.

Art. 11. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.

Art. 13. As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres.

Art. 14. Os provimentos dos Professores e Mestres serão vitalícios; mas os Presidentes em Conselho, a quem pertence a fiscalização das escolas, os poderão suspender e só por sentenças serão demitidos, provendo interinamente quem substitua.

Art. 15. Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster.

Art. 16. Na província, onde estiver a Corte, pertence ao Ministro do Império, o que nas outras se incumbe aos Presidentes.

Art. 17. Ficam revogadas todas as leis, alvarás, regimentos, decretos e mais resoluções em contrário. Mandamos portanto a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir, e guardar tão inteiramente como nela se contém. O Secretário de Estado dos Negócios do Império a faça imprimir, publicar e correr. Dada no Palácio do Rio de Janeiro, aos 15 dias do mês de outubro de 1827, 6 o da Independência e do Império.

IMPERADOR com rubrica e guarda Visconde de São Leopoldo.

Carta de Lei, pela qual Vossa Majestade Imperial manda executar o decreto da Assembleia Geral Legislativa, que houve por bem sancionar, sobre a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, na forma acima declarada. Para Vossa Majestade Imperial ver.

Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm)



## ANEXO 2

### Decreto N. 19.890

#### CAPÍTULO IV

##### *Do regime escolar*

Art. 24. A matrícula no curso secundário será processada de 1 a 14 de março.

Art. 25. O requerimento de matrícula virá instruído com os seguintes documentos:

- a) certificado de habilitação no exame de admissão, para a matrícula nas demais séries;
- b) atestado de sanidade;
- c) recibo de pagamento da taxa de matrícula.

Art. 26. É permitida a transferência de alunos de uns para outros estabelecimentos de ensino secundário, oficiais ou sob regime de inspeção permanente ou preliminar.

§ 1º Só se efetuará transferência de alunos no período de férias.

§ 2º A transferência se fará mediante guia expedida pelo estabelecimento de ensino em que esteja matriculado o aluno, e da qual constará minuciosa informação sobre sua vida escolar.

§ 3º Pela guia de transferência que expedir cobrará o estabelecimento uma taxa fixa, determinada pelo Departamento Nacional do Ensino.

Art. 27. Será permitida, no Colégio Pedro II e nos estabelecimentos a ele equiparados, a matrícula de alunos transferidos de estabelecimentos estrangeiros de ensino, se ficar oficialmente comprovado que os certificados exibidos são válidos para a matrícula em cursos oficiais de ensino superior do país em que foram expedidos.

§ 1º Os certificados de que trata este artigo deverão estar autenticados pela competente autoridade consular brasileira ou pelo representante diplomático do país em que estiver situado o instituto de ensino cursado pelo candidato.

§ 2º Aceita a transferência, será o candidato classificado na série do curso secundário correspondente à que tenha cursado no estrangeiro, submetendo-se em época legal e pagas as devidas taxas a exame das matérias de que não possua certificados de habilitação e exigidas para sua adaptação ao curso secundário brasileiro.

Art. 28. O candidato à matrícula em instituto superior de ensino estrangeiro, nas condições do artigo anterior, submeter-se-á no Colégio Pedro II, ou nos Estados, em estabelecimentos

oficial de ensino secundário, na época legal e pagas as devidas taxas, aos exames de Português, Corografia do Brasil e História do Brasil e das matérias do curso complementar, referentes ao instituto superior em que pretenda ingresso e que, pelos programas da escola frequentada pelo candidato, não tenham sido estudadas com o desenvolvimento exigido.

Art. 29. O ano letivo começará em 15 de março e terminará em 30 de novembro, não podendo haver modificação dessas datas senão por motivo de força maior, mediante autorização do Ministro da Educação e Saúde Pública.

Art. 30. Além dos meses de janeiro e fevereiro será considerada de férias escolares a segunda quinzena do mês de junho.

Art. 31. O horário escolar será organizado pelo diretor antes da abertura dos cursos, fixada em 50 minutos a duração de cada aula, com intervalo obrigatório de 10 minutos, no mínimo, entre uma e outra.

Art. 32. Cada turma não terá menos de 20 nem mais de 28 horas de aula por semana, excluídos desse tempo os exercícios de educação física e as aulas de música.

Art. 33. Será obrigatória a frequência das aulas, não podendo prestar exame, no fim do ano, o aluno cuja frequência não atingir a três quartos da totalidade das aulas da respectiva série.

Art. 34. Haverá durante o ano letivo arguições, trabalhos práticos e, ainda, provas escritas parciais, com atribuição de nota, que será graduada de zero a dez.

Art. 35. Mensalmente, a partir de abril, deverá ser atribuída a cada aluno e em cada disciplina pelo respectivo professor, pelo menos uma nota relativa a arguição oral ou a trabalhos práticos.

§ 1º A média das notas atribuídas durante o mês servirá para o cômputo da média anual que constituirá a nota final de trabalhos escolares.

§ 2º A falta da média mensal, por não comparecimento qualquer que seja o pretexto, inclusive por doença, equivale à nota zero.

Art. 36. Haverá anualmente em cada classe e para cada disciplina quatro provas escritas parciais, constituindo a média dessas quatro notas a nota final de provas parciais.

§ 1º As provas parciais não serão assinadas, mas recolhidas de modo a que possam ser posteriormente identificados os respectivos autores.

§ 2º As provas assinadas terão a nota zero.

§ 3º O aluno que não comparecer a qualquer prova parcial, seja qual for o motivo, terá a nota zero.

Art. 37 As provas parciais, depois de julgadas pelos professores e inspetores, serão encerradas, por disciplina e série, em lucro que será lacrado e rubricado pelo respectivo inspetor e por um representante do estabelecimento de ensino.

§ 1º Só depois de concluído este processo, será feita a identificação dos autores das provas, organizando-se ao mesmo tempo, para remessa ao Departamento Nacional do Ensino, a relação dos nomes dos alunos e das notas a eles respectivamente atribuídas.

§ 2º Os invólucros neste artigo ficarão arquivados nos estabelecimentos e serão remetidos ao Departamento Nacional do Ensino, caso por este requisitados.

§ 3º No Colégio Pedro II caberá aos professores catedráticos e auxiliares de ensino a execução do disposto neste artigo.

Art. 38. Encerrado o período letivo, serão os alunos submetidos a provas finais, que constarão, para cada disciplina, de prova oral ou prático-oral nas matérias que admitirem trabalhos de laboratório, e versarão sobre toda a matéria do programa.

§ 1º As provas finais serão prestadas perante uma banca examinadora, constituída de dois professores do estabelecimento de ensino, sob a presidência do inspetor da respectiva secção didática.

§ 2º A nota da prova final será a média das notas atribuídas pelos examinadores e pelo inspetor.

§ 3º Do julgamento da prova final da cada disciplina será feita uma relação, em duas vias, de que constem, discriminadamente, as notas atribuídas pelos examinadores e pelo inspetor.

§ 4º Desta relação terão ciência exclusivamente a diretoria do estabelecimento e o Departamento Nacional do Ensino.

§ 5º No Colégio Pedro II a constituição das bancas examinadoras e o processo de julgamento das provas finais obedecerão ao disposto no respectivo regulamento.

Art. 39. Será considerado aprovado na última série, ou promovido à série seguinte, o aluno que obtiver:

- a) nota final igual ou superior a três em cada disciplina;
- b) média igual ou superior a cinco no conjunto das disciplinas da série.

§ 1º A nota final em uma disciplina será a média das três notas finais de trabalhos escolares, provas parciais e prova final.

§ 2º A nota final em desenho será apurada pela média das notas obtidas em todos os trabalhos propostos durante o ano letivo.

Art. 40. As provas a que se referem os dois artigos anteriores serão realizadas em dezembro, e haverá na primeira quinzena de março uma segunda época de exames.

Art. 41. Não será admitido à prova fina, quer em primeira, quer em segunda época, o aluno cuja média das notas finais de trabalhos escolares e provas parciais, no conjunto das disciplinas, seja inferior a três.

Art. 42. Aos exames de segunda época serão admitidos os alunos inabilitados, em primeira e os que, tendo excedido as faltas previstas no art. 33, por motivo de doença ou outro, devidamente comprovado, obtiverem, não obstante, a média exigida no artigo anterior.

Art. 43. Os alunos inabilitados em dois anos sucessivos, nos termos do art. 41, não serão novamente admitidos à matrícula nos estabelecimentos de ensino secundário oficiais nem a exame nos estabelecimentos sob inspeção permanente ou preliminar.

### TÍTULO III

#### *REGISTO DE PROFESSORES*

Art. 68. Fica instituído, no Departamento Nacional do Ensino, o Registo de Professores destinado à inscrição dos candidatos ao exercício do magistério em estabelecimentos de ensino secundário oficiais, equiparados ou sob inspeção preliminar.

Art. 69. A título provisório será concedida inscrição no Registro de Professores aos que o requerem, dentro de seis meses a contar da data da publicação deste decreto, instruindo o requerimento dirigido ao Departamento Nacional do Ensino, com os seguintes documentos:

- a) prova de identidade;
- b) prova de idoneidade moral;
- c) certidão de idade,
- d) certidão de aprovação em instituto oficial de ensino secundário ou superior, do país ou estrangeiro, nas disciplinas em que pretendam inscrição;
- e) quaisquer título ou diplomas científico que possuam, bem como exemplares de trabalhos publicados;
- f) prova de exercício regular no magistério, pelo menos durante dois anos.

Parágrafo único. O documento a que se refere este artigo na letra d) poderá ser substituído por qualquer título idôneo, a juízo de uma comissão nomeada pelo ministro da Educação e Saúde Pública e constituída por 3 professores do magistério secundário oficial e 2 do equiparado.

Art. 70. Instalada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras e logo que o julgar oportuno, fixará o Conselho Nacional de Educação a data a partir da qual, para se tonar definitiva a inscrição provisória nos termos do artigo anterior. será exigida habilitação perante comissão daquela faculdade, não só em Pedagogia como nas disciplinas relativas à inscrição.

Parágrafo único. O Conselho Nacional de Educação regulará as condições para as provas de habilitação, bem como os casos em que possam elas, total ou parcialmente, ser dispensadas à vista de títulos apresentadas pelo candidato.

Art. 71. Da data instalação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras e enquanto não houver diplomados pela mesma, serão exigidos dos candidatos à inscrição no Registro de Professores, além dos documentos das letras de a) a e) do art. 69, certificados de aprovação obtida nessa faculdade em exames das disciplinas para as quais a inscrição é requerida, e ainda, de Pedagogia geral e de Metodologia das mesmas disciplinas.

Art. 72. Dois anos depois de diplomados os primeiros licenciados da Faculdade de Educação Ciências e Letras, será condição necessária, para a inscrição no Registo de Professores a exibição de diploma conferido pela mesma Faculdade.

Art. 73. Aos atuais professores e docentes livres de institutos superiores de ensino, oficiais ou equiparados, e bem assim aos atuais professores e docentes livres do Colégio Pedro II e, ainda, aos atuais professores de estabelecimentos de ensino secundário equiparados, é facultada a inscrição no Registo de Professores em disciplinas afins àquelas em que se habilitaram nesse institutos.

Parágrafo único. O Conselho Nacional de Educação decidirá quais as disciplinas do ensino secundário em que a inscrição, nos termos deste artigo, poderá ser concedida.

Fonte:

[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/5\\_Gov\\_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm)

## ANEXO 3

### Estatuto da Criança e do Adolescente

#### Capítulo II

#### Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los.

Parágrafo único. Para os fins desta Lei, considera-se I - castigo físico: ação de natureza disciplinar ou punitiva aplicada com o uso da força física sobre a criança ou o adolescente que resulte em:

a) sofrimento físico; ou

b) lesão;

II - tratamento cruel ou degradante: conduta ou forma cruel de tratamento em relação à criança ou ao adolescente que

a) humilhe;

b) ameace gravemente; ou

c) ridicularize.

Art. 18-B. Os pais, os integrantes da família ampliada, os responsáveis, os agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou qualquer pessoa encarregada de cuidar de crianças e de adolescentes, tratá-los, educá-los ou protegê-los que utilizarem castigo físico ou tratamento cruel ou degradante como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto estarão sujeitos, sem prejuízo de outras sanções cabíveis, às seguintes medidas, que serão aplicadas de acordo com a gravidade do caso:

I - encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família;

II - encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico;

III - encaminhamento a cursos ou programas de orientação;

IV - obrigação de encaminhar a criança a tratamento especializado;

V - advertência.

Parágrafo único. As medidas previstas neste artigo serão aplicadas pelo Conselho Tutelar, sem prejuízo de outras providências legais.

## Capítulo IV

### Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

~~IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;~~

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I - maus-tratos envolvendo seus alunos;

II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III - elevados níveis de repetência.

Art. 57. O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.



Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.

Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)

## ANEXO 4

### ESTATUTO DO ADOLESCENTE

#### Seção I

##### Dos Princípios

Art. 2º O disposto nesta Lei e as políticas públicas de juventude são regidos pelos seguintes princípios:

- I - promoção da autonomia e emancipação dos jovens;
- II - valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações;
- III - promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País;
- IV - reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares;
- V - promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem;
- VI - respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude;
- VII - promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e
- VIII - valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações.

Parágrafo único. A emancipação dos jovens a que se refere o inciso I do **caput** refere-se à trajetória de inclusão, liberdade e participação do jovem na vida em sociedade, e não ao instituto da emancipação disciplinado pela Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil.

#### Seção II

##### Diretrizes Gerais

Art. 3º Os agentes públicos ou privados envolvidos com políticas públicas de juventude devem observar as seguintes diretrizes:

- I - desenvolver a intersetorialidade das políticas estruturais, programas e ações;
- II - incentivar a ampla participação juvenil em sua formulação, implementação e avaliação;
- III - ampliar as alternativas de inserção social do jovem, promovendo programas que priorizem o seu desenvolvimento integral e participação ativa nos espaços decisórios;

- IV - proporcionar atendimento de acordo com suas especificidades perante os órgãos públicos e privados prestadores de serviços à população, visando ao gozo de direitos simultaneamente nos campos da saúde, educacional, político, econômico, social, cultural e ambiental;
- V - garantir meios e equipamentos públicos que promovam o acesso à produção cultural, à prática esportiva, à mobilidade territorial e à fruição do tempo livre;
- VI - promover o território como espaço de integração;
- VII - fortalecer as relações institucionais com os entes federados e as redes de órgãos, gestores e conselhos de juventude;
- VIII - estabelecer mecanismos que ampliem a gestão de informação e produção de conhecimento sobre juventude;
- IX - promover a integração internacional entre os jovens, preferencialmente no âmbito da América Latina e da África, e a cooperação internacional;
- X - garantir a integração das políticas de juventude com os Poderes Legislativo e Judiciário, com o Ministério Público e com a Defensoria Pública; e
- XI - zelar pelos direitos dos jovens com idade entre 18 (dezoito) e 29 (vinte e nove) anos privados de liberdade e egressos do sistema prisional, formulando políticas de educação e trabalho, incluindo estímulos à sua reinserção social e laboral, bem como criando e estimulando oportunidades de estudo e trabalho que favoreçam o cumprimento do regime semiaberto.

#### Seção IV

##### Do Direito à Diversidade e à Igualdade

Art. 17. O jovem tem direito à diversidade e à igualdade de direitos e de oportunidades e não será discriminado por motivo de:

- I - etnia, raça, cor da pele, cultura, origem, idade e sexo;
- II - orientação sexual, idioma ou religião;
- III - opinião, deficiência e condição social ou econômica.

Art. 18. A ação do poder público na efetivação do direito do jovem à diversidade e à igualdade contempla a adoção das seguintes medidas:

- I - adoção, nos âmbitos federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, de programas governamentais destinados a assegurar a igualdade de direitos aos jovens de todas as raças e

etnias, independentemente de sua origem, relativamente à educação, à profissionalização, ao trabalho e renda, à cultura, à saúde, à segurança, à cidadania e ao acesso à justiça;

II - capacitação dos professores dos ensinos fundamental e médio para a aplicação das diretrizes curriculares nacionais no que se refere ao enfrentamento de todas as formas de discriminação;

III - inclusão de temas sobre questões étnicas, raciais, de deficiência, de orientação sexual, de gênero e de violência doméstica e sexual praticada contra a mulher na formação dos profissionais de educação, de saúde e de segurança pública e dos operadores do direito;

IV - observância das diretrizes curriculares para a educação indígena como forma de preservação dessa cultura;

V - inclusão, nos conteúdos curriculares, de informações sobre a discriminação na sociedade brasileira e sobre o direito de todos os grupos e indivíduos a tratamento igualitário perante a lei; e

VI - inclusão, nos conteúdos curriculares, de temas relacionados à sexualidade, respeitando a diversidade de valores e crenças.

## Seção XI

### Do Direito à Segurança Pública e ao Acesso à Justiça

Art. 37. Todos os jovens têm direito de viver em um ambiente seguro, sem violência, com garantia da sua incolumidade física e mental, sendo-lhes asseguradas a igualdade de oportunidades e facilidades para seu aperfeiçoamento intelectual, cultural e social.

Art. 38. As políticas de segurança pública voltadas para os jovens deverão articular ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e ações não governamentais, tendo por diretrizes:

I - a integração com as demais políticas voltadas à juventude;

II - a prevenção e enfrentamento da violência;

III - a promoção de estudos e pesquisas e a obtenção de estatísticas e informações relevantes para subsidiar as ações de segurança pública e permitir a avaliação periódica dos impactos das políticas públicas quanto às causas, às consequências e à frequência da violência contra os jovens;

IV - a priorização de ações voltadas para os jovens em situação de risco, vulnerabilidade social e egressos do sistema penitenciário nacional;

V - a promoção do acesso efetivo dos jovens à Defensoria Pública, considerando as especificidades da condição juvenil; e

VI - a promoção do efetivo acesso dos jovens com deficiência à justiça em igualdade de condições com as demais pessoas, inclusive mediante a provisão de adaptações processuais adequadas a sua idade.

Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm)

## ANEXO 5

### RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Ingressei no curso de Mestrado em Educação da UFJF/PPGE, no ano de 2016, na linha de pesquisa “Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional”, sob a orientação da Professora Doutora Daniela Auad.

No decorrer do primeiro semestre de 2016, cursei a seguintes disciplinas: “Pesquisa em Educação”, lecionada pelo professor Julvan Moreira; “Atividades orientadas em pesquisa I” e “Estudos independentes”, ministradas pela professora Daniela Auad. Esta última era oferecida pela orientadora da presente pesquisa para as mestrandas e doutorandas e tinha como objetivo organizar orientações em conjunto, a fim de uma ajuda mútua entre as orientandas. Cursei também a disciplina de “Estágio docência”, onde acompanhava as aulas da orientadora desta pesquisa em uma turma de primeiro período da graduação em Pedagogia.

Ainda no primeiro semestre de 2016, iniciei, no Colégio de Aplicação João XXIII, como bolsista de preparação à docência, buscando não me distanciar das salas de aula durante o período do mestrado. Na escola, no ano de 2016, lecionei aulas de História, Geografia e Ciências para os primeiros e segundos anos.

No segundo semestre de 2016, cursei as disciplinas: “História da Educação Brasileira”, ministrada pelo professor Daniel Cavalcanti; “Tópicos Especiais em Gestão, Avaliação e Políticas Públicas: africanidades e educação”, ministrada pelo professor Julvan Moreira; “Tópicos Especiais em Gestão, Avaliação e Políticas Públicas: feminismos, gênero e intersecções: bons álibis para romper com a ordem compulsória” e “Atividades orientadas em pesquisa III”, ministradas pela professora Daniela Auad.

Durante todo o ano de 2016, participei do grupo de pesquisa “Flores Raras: Educação, Comunicação e Feminismos”, coordenado pelas Professoras Doutoras Daniela Auad e Cláudia Regina Lahni e composto por estudantes de graduação, mestrado e doutorado, assim como pesquisadoras e pesquisadores externos à Universidade Federal de Juiz de Fora. Nas reuniões do grupo, fizemos leituras conjuntas que possibilitaram diversas discussões e problematizações acerca dos temas de pesquisa das integrantes. Participamos da semana da Faced-UFJF, oferecendo uma oficina intitulada “Flores Raras convida: Articulando saberes e

deslocando experiências: os feminismos secundaristas”, direcionada para as secundaristas de Juiz de Fora, convidadas por nós através de divulgação.

Vale salientar que, durante o ano de 2016, estava concluindo uma especialização em Educação no Ensino Fundamental, oferecida pelo Colégio de Aplicação João XXIII, onde apresentei o trabalho “As relações de gênero no brincar das crianças: uma análise bibliográfica” como requisito para o título de Especialista em Educação no Ensino Fundamental, no III Seminário sobre Educação no Ensino Fundamental: currículo, trabalho e formação docente.

No ano de 2017, continuei como bolsista de preparação à docência, porém, lecionando aulas de linguagem, que abarcam as disciplinas de Português, História, Geografia e Ciências em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental.

Para finalizar os créditos exigidos pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, cursei a disciplina “Construção da subjetividade e do mundo: os fundamentos ontológicos da educação da era moderna ao pós-modernismo”, ministrada pelo professor Aimberê Guilherme.

Ainda no ano de 2017, participei, juntamente com o grupo de pesquisa, de eventos como: “Todo dia é dia de luta”, no dia 08 de março de 2017, em comemoração ao Dia Internacional da Mulher; “A diversidade na UFJF: integrando as Ações Afirmativas e os Programas de Graduação”; a mesa redonda “Desafios de acesso e permanência das lésbicas na Universidade”; e a exposição “Sem sapatão não há revolução”. Participei também do “IV Colóquio de Letramentos, linguagem e ensino”, com apresentação de relato de experiência e posterior publicação do trabalho na revista “Práticas de Linguagem”.