

**Diversidade sexual e de Gênero: entraves postos pelo Movimento “Escola sem Partido”  
para a Constituição da Escola Justa.**

Angela Maria de Sousa Lima<sup>1</sup>  
Aline Oliveira Gomes da Silva<sup>2</sup>  
Meire Ellen Moreno<sup>3</sup>

**RESUMO:** O propósito desse texto é problematizar, sociologicamente, a relevância da inserção dos conteúdos de direitos humanos, mais especificamente, de diversidade sexual e de gêneros nos currículos da Educação Básica e das Licenciaturas e mostrar, teoricamente, os impactos da invisibilização ou exclusão destes no processo de estigmatização e de desvalorização dos saberes e das representações sociais desses sujeitos, em especial, nas políticas educacionais. Como procedimentos metodológicos, nos embasaremos na pesquisa qualitativa bibliográfica e documental, analisando, prioritariamente, dois textos oficiais que respaldam a inserção desses conteúdos: a Resolução CNE nº 01/2012 e a Resolução CNE nº 02/2015. Neste processo, preocupa-nos a força de uma coalização política contrária, reunida principalmente nos movimentos conservadores como o Movimento Escola Sem Partido que, utilizando-se de diferentes estratégias para excluir esses conteúdos dos currículos, dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, do Exame Nacional do Ensino Médio, da Base Nacional Curricular Comum e dos outros documentos oficiais, continuam tentando impedir a representação dos conhecimentos e dos grupos sociais historicamente invisibilizados nesse país nos espaços curriculares. Nesse contexto, tomamos como hipótese a ideia de que a inclusão desses conteúdos nos currículos da Educação Básica e das Licenciaturas, representa também a inserção da representação sociocultural desses sujeitos e de seus conhecimentos nas políticas educacionais e que tais inserções relacionam-se diretamente com um debate importante sobre o processo de constituição da chamada “Escola justa”, já refletida, entre outros autores, por François Dubet. Mesmo cientes de que a concepção de “Escola Justa” extrapola as discussões de política curricular, defendemos a hipótese de que a garantia dos conteúdos e das representações das “minorias sociais” nos currículos educacionais configura-se em um passo significativo para atingir a justiça escolar e a justiça social.

**Palavras-chave:** Escola Justa; Direitos Humanos; Diversidade de Gênero. Currículo.

## INTRODUÇÃO

Como mostra o parecer da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 02/12, os “direitos humanos têm se convertido em formas de luta contra as situações de desigualdades de acesso aos bens materiais e imateriais, as discriminações praticadas sobre as diversidades socioculturais, de identidade de gênero, de etnia, de raça, de orientação sexual, de

---

<sup>1</sup> UEL; Doutora em Ciências Sociais; E-mail: [angellamaria@uel.br](mailto:angellamaria@uel.br)

<sup>2</sup> UEL; Mestra em Ciências Sociais; E-mail: [alinegomes131290@hotmail.com](mailto:alinegomes131290@hotmail.com)

<sup>3</sup> UEL; Mestra em Ciências Sociais; E-mail: [moreno.meire@hotmail.com](mailto:moreno.meire@hotmail.com)

deficiências, dentre outras [...]”. (2012, p.516-517). A Resolução CNE nº 02/2015 vai nesse mesmo caminho, quando exige que, dentre outros saberes relevantes que priorizam os estudos das identidades, das diferenças e das diversidades com foco na redução das desigualdades, os direitos humanos e as diversidades sexuais e de gênero configurem-se em conteúdos obrigatórios na formação inicial e continuada de professores no Brasil.

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, Resol. CNE/CP nº 02/2015, Art.13, § 2º).

Neste processo de reconhecimento das diferenças/diversidades, insere-se a luta permanente pela manutenção dessas duas Resoluções de âmbito nacional (CNE nº 01/2012 e a CNE nº 02/2015), compreendendo-as como estratégias significativas na orientação das políticas públicas educacionais, especialmente no campo das disputas curriculares, uma vez que a obrigatoriedade de inserção desses saberes nas propostas pedagógicas de formação inicial e continuada de professoras/es pode impactar positivamente em toda a Educação Básica.

Mesmo cientes dos limites e alcances dessas Resoluções, sabendo que elas não dão conta de impedir tantos processos de invisibilização sociocultural que persistem no campo dos currículos, compreendemos que elas continuam tendo um papel relevante como indicadoras de práticas e de políticas na formação ética, humana, cidadã e profissional dos diferentes sujeitos sociais. Dentre tantos recortes que se pode efetuar neste debate, nesse artigo em específico, ousamos traçar paralelos entre a inserção curricular dos conteúdos de direitos humanos e de diversidades de gênero e a constituição da chamada “Escola Justa”, especialmente diante da dificuldade que as instituições de ensino têm enfrentado atualmente no Brasil para valorizar as pluralidades, as diversidades e as diferenças frente as persistentes tentativas de silenciamento e de acirramento das múltiplas desigualdades.

Os fundamentos da “Escola Justa” já se encontram no Art. 1º da Constituição Federal de 1988, que trata dos princípios fundamentais da cidadania e da dignidade da pessoa humana. Por isso, torna-se inadiável trazer para o debate as orientações curriculares que respaldam processos de inclusão socioeducacional, que somados a outros direitos, garanta o acesso a esses saberes e considere a diversidade humana, política e cultural dos grupos historicamente excluídos. A inserção desses conhecimentos, por mais simples que pareça aos olhares daqueles

que defendem um currículo universalista, ao contrário, exerce um papel de empoderamento dos sujeitos e dos grupos humanos no processo de reconhecimento e de luta pelo exercício dos seus direitos, dentre estes o de permanecer dignamente na escola e na universidade, participando concretamente das decisões educacionais.

### **Escola “sem” Partido e a “Ideologia de Gênero”**

Desde o processo eleitoral de 2010, é possível identificar, no cenário político brasileiro, o avanço de vozes conservadoras e reacionárias (MIGUEL, 2016), em especial o tradicionalismo de gênero (MATOS e PINHEIRO, 2012) e uma onda de resistência à difusão e a inclusão da agenda feminista na formulação de políticas públicas. (MORENO, 2016) Engendrada principalmente por fundamentalistas religiosos, os discursos reacionários têm ganhado força nas casas legislativas, no âmbito da união, dos estados e dos municípios. Os parlamentares fundamentalistas religiosos realizam aberta “oposição ao direito ao aborto, a compreensões inclusivas da entidade familiar e a políticas de combate à homofobia, entre outros temas” (MIGUEL, 2016, p. 593), dos quais destacamos a resistência à inclusão da perspectiva de gênero nas políticas públicas educacionais, sob o rótulo do combate à “ideologia de gênero”. Sobre o avanço dos discursos conservadores no debate público brasileiro e suas relações com o campo da educação, Luis Felipe Miguel diz,

O fortalecimento público deste discurso abertamente conservador permitiu que ganhasse visibilidade – e expressão parlamentar – um movimento que acusa as escolas de “doutrinação ideológica” e propõe medidas para impedir que professoras e professores expressem, em sala de aula, opiniões consideradas impróprias. (2016, p. 595).

É importante lembrar que o combate à “ideologia de gênero” é uma vertente ou uma faceta do discurso conservador que se apresenta no debate público nesse país. Assim como argumenta Miguel (2016, p. 593), há na América Latina e no Brasil uma nova roupagem do anticomunismo, como reação ao “bolivarianismo” e o “Foro de São Paulo, conferência de partidos latino-americanos e caribenhos de centro-esquerda e de esquerda, que na narrativa anticomunista assumiu a feição de uma conspiração para dominar o subcontinente”. No Brasil, acrescenta-se a sobreposição entre anticomunismo e antipetismo, associando-a à encarnação do projeto marxista pelo Partido dos Trabalhadores (PT), que durante seu governo até recente o golpe parlamentar adotou discursos e práticas políticas moderadas. Há, ainda, os libertarianos que numa perspectiva herdada da “escola econômica austríaca”, agem na defesa de um

neoliberalismo que tem como pressuposto as liberdades econômicas e individuais, na defesa do Estado mínimo e meritocrático. A ideologia libertariana é promovida por fundações privadas estadunidenses, as *think tanks*, de alcance internacional – entre elas, o Instituto Millenium. Trata-se de instituições que têm entre seus objetivos promover ideias, formar divulgadores, opiniões e consensos além de financiar grupos de intervenção nos campos da cultura, da religião, da economia, entre outros espaços. (BARBOSA, 2017; MIGUEL, 2016).

É ao lado do Instituto Millenium, a *think thank* ultraliberal, que o Movimento Escola sem Partido ganhou espaço no debate político sobre educação no Brasil. É interessante salientar que as questões de gênero tampouco a moral sexual e os valores da família patriarcal, não estão entre as bandeiras prioritárias do Instituto Millenium. No entanto, é quando o Movimento Escola sem Partido passa a adotar a vertente do combate contra a suposta “ideologia de gênero” que a organização ganha visibilidade e importância no debate público. Inicialmente agiam em defesa da eliminação do que é chamado de “doutrinação marxista” e da neutralidade da educação, depois o “receio da discussão sobre os papéis de gênero cresceu com iniciativas para o combate à homofobia e ao sexismo nas escolas” (MIGUEL, 2016, p. 595).

O Movimento Escola Sem Partido, fundado nos anos 2000 e coordenado pelo advogado Miguel Nagib, se apresenta como uma iniciativa de estudantes e pais organizados e preocupados com “a instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários”<sup>4</sup> em todos os níveis de ensino, ou seja, da Educação Infantil, ao Ensino Superior. O Movimento Escola sem Partido passou a ter maior visibilidade no início dos anos de 2010, “quando passou a ser uma voz frequente nos debates sobre educação no Brasil” (MIGUEL, 2016, p. 595). Atualmente, vários projetos idealizados pelo Movimento Escola sem Partido tramitam no Congresso Nacional e nas câmaras municipais e estaduais. Juntos, eles integram o denominado “Programa Escola sem Partido”, que;

não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores. (FRIGOTTO, 2017, p. 31).

---

<sup>4</sup> Tal como anunciado no website <http://www.escolasempartido.org/objetivos>. Acesso em 10/05/2018.

Com a prática da imposição do medo e da violência, antes mesmo da aprovação dos projetos, incentivam estudantes e responsáveis a denunciarem práticas pedagógicas que não estiverem de acordo com os valores da família, especialmente da família patriarcal. No que diz respeito ao combate à “ideologia de gênero”, este se sustenta em discursos antifeministas. Tais discursos encontram representação no cenário político e nas legislaturas de fundamentalistas religiosos, cujas ideias têm profunda ligação com as defendidas pelos movimentos pró-vida e pró-família.

Fato interessante é que embora o antifeminismo tenha ganhado corpo e expressão nas instituições formais de poder político no Brasil nos últimos anos, isso não significa que as articulações dos grupos conservadores e reacionários sejam recentes. Podemos dizer que uma reação antifeminista às lutas e avanços alcançados em termos de direitos pelo movimento feminista, tem sido esboçado ao menos desde a IV Conferência Mundial sobre as Mulheres realizada em Pequim em 1995, considerada um marco histórico no que tange aos avanços conceituais e programáticos, sobretudo em relação à inserção da perspectiva de gênero nas agendas governamentais. Esse é um fato que se revela quando lemos criticamente documentos utilizados por grupos conservadores e reacionários contra o que se denominou “ideologia de gênero”, no processo político de formulação do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

O Plano Nacional de Educação continua sendo um importante instrumento de planejamento da política educacional nacional brasileira, que orienta a execução das políticas públicas educacionais por um prazo de dez anos no país. O processo político de formulação do Plano culminou na supressão de todas as referências às questões de gênero e sexualidade. A ausência desses conhecimentos em seu texto final aprovado pela Câmara dos Deputados e sancionado pela Presidenta Dilma Rousseff, sem vetos, continua sendo um caso emblemático e inaceitável para aqueles/as que lutam pela democratização do ensino.

Durante todo o processo, grupos reacionários e conservadores publicaram e distribuíram materiais pela mídia tradicional, internet e redes sociais com o objetivo de convencer a opinião pública sobre a suposta existência, nas escolas, da “ideologia de gênero”, que colocaria em risco a família tradicional, fundamentada nos padrões heteronormativos. Entre eles, o texto “Agenda de gênero: redefinindo a igualdade”, de Dale O’Leary, publicado em 1997 e distribuído pelo site oficial do Movimento Escola sem Partido; e o livro “Ideologia de Gênero: neototalitarismo e a morte da família”, do advogado pró-vida Jorge Scala, publicado em 2011. Os textos antifeministas foram produzidos após a IV Conferência Mundial sobre as Mulheres, e “são respostas à organização e resultados alcançados pelas lutas feministas, especificamente à emergência e usos do conceito de gênero na política internacional” (MORENO, 2016, p. 95),

distribuídos no Brasil como estratégia para disseminar a posição dos grupos contrários à inserção das questões de gênero e sexualidade/orientação sexual no Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Esses textos, que consideramos representativos dos discursos antifeministas, revelam que o antifeminismo tem como fundamento a naturalização das diversas dimensões das desigualdades, reiterando divisões dicotômicas entre natureza e cultura, feminilidade e masculinidade, esfera privada e pública, emoção e razão. A sexualidade humana é compreendida como a expressão das supostas naturezas femininas e masculinas. Sugerem, assim, que há uma única expressão possível da sexualidade humana: a heterossexualidade. Adotam uma noção de família que colabora para a essencialização dos sujeitos e que é entendida como o menor fragmento social possível, tornado ela e não o indivíduo como sujeito de direitos. A mulher, fora do contexto familiar heteronormativo, na percepção dos grupos reacionários, não se complementa, tendo em vista que para a política antifeminista, a feminilidade é caracterizada pela maternidade.

Cabe salientar que a construção do discurso antifeminista, que têm encontrado força política no Brasil, especialmente na última década, e que vêm ocupando cada vez mais espaço nas arenas formais de debate e decisão das questões públicas, se dá para/pela distorção dos argumentos feministas em relação ao gênero, que se sustentam na defesa dos binarismos, na fixidez dos papéis sociais, especialmente dos “papéis” tradicionais de gênero, numa concepção e abordagem ahistórica e acultural com sérias consequências políticas, especialmente quando o que se está em jogo é a concepção de direitos para minorias políticas e grupos sociais historicamente marginalizados.

### **Relevância dos Conteúdos de Gênero e Direitos Humanos nos Currículos Escolares**

Segundo Stromquist (2007), a maior parte dos governos supõe, de forma errônea, que questões de gênero não são problemas para a sua realidade. Elas não são entendidas como prioritárias nos planos educacionais, com exceção dos casos em que existem sérias disparidades. Stromquist (2007) afirma, ainda, que o Brasil é um exemplo das raras exceções, com esforços no sentido de modificação dos currículos e melhoria dos livros didáticos. No entanto, evidencia que a “tradução de tais princípios em práticas diárias, entretanto, dependerá da formação e do apoio recebidos pela administração e pelo professorado das escolas em relação a essa temática” (STROMQUIST, 2007, p. 18).

No campo das políticas educacionais, nas últimas décadas, esforços têm sido empreendidos no sentido de promover mudanças na educação brasileira (VIANNA e UNBEHAUM, 2004). Tal como afirma Fúlvia Rosemberg (2001), a década de 1990, no Brasil, foi marcada por movimentações que, em grande medida, foram implicações dos desdobramentos da promulgação da Constituição de 1988 e da nova conjuntura internacional. Reformas foram realizadas no sentido de ampliar a oferta, obter ganhos em qualidade, reduzir o uso de recursos públicos, etc. Tais reformas não se limitam ao contexto brasileiro, apontando para um movimento internacional que busca, entre outros, estabelecer a educação como um elemento estratégico para a redução de desigualdades de ordem econômicas culturais e sociais, e, neste sentido, como possibilidade de promoção de justiça social.

No âmbito educacional, quando o que está em jogo é a noção de justiça, a proposta de Nancy Fraser (2001), nos parece relevante. Uma abordagem a partir de uma perspectiva de gênero para a educação pressupõe dois aspectos: a redistribuição ou transformação do acesso aos bens materiais, estes relacionados à dimensão econômica; e o reconhecimento ou encaminhamento de injustiças simbólicas e culturais presentes em representações estereotipadas das mulheres e pessoas LGBTI+, vinculando-se, então, à dimensão cultural. Tais questões são pensadas com pouco peso pelas políticas públicas educacionais. Quando se tem uma preocupação com as questões de gênero e sexualidade, geralmente, a abordagem é superficial, contemplando o contexto da igualdade de oportunidades, especialmente de acesso (Stromquist, 2007, p. 18).

Defendemos, portanto, que a abordagem de gênero e da educação sexual são importantes não apenas no currículo formal, mas também no currículo real e no currículo oculto. Entende-se como currículo formal aquele que é oficialmente instituído como documento vigente nas áreas específicas, tais como a Lei de Diretrizes e Bases, o Plano Nacional de Educação, O Plano Municipal de Educação, os Parâmetros Curriculares, as Orientações Curriculares e as duas Resoluções de âmbito nacional que recortamos para a análise neste artigo.

Já quando falamos de currículo real, estamos nos referindo àquele que efetivamente é ministrado nas salas de aula, pois sabe-se que na realidade nem todas as disposições e os conteúdos obrigatórios nos currículos formais chegam a ser colocados em prática. O currículo oculto consiste em todos os acontecimentos, costumes, simbolismos, atitudes e comportamentos das pessoas que compõe o ambiente escolar (GIROUX, 1986). Em todas essas configurações de currículo estão implicadas as concepções das/os professoras/es sobre educação e sociedade, por consequência, suas concepções acerca das diversidades e das

desigualdades. Estas concepções norteiam suas lutas pelos currículos formais através das associações, dos sindicatos, dos fóruns, dos conselhos, das entidades representativas de cada área do conhecimento, dos colegiados de curso, etc. Elas também norteiam seus planejamentos, aulas, avaliações e demais intervenções diretas com os estudantes em sala de aula, lá no espaço vivo onde se concretiza os currículos reais e ocultos.

Por isso, a relevância da concepção de um currículo formal, que valorize os conteúdos de diversidade sexual e de gênero, utilizado como referencial teórico-metodológico na formação inicial e continuada de professores. São essas concepções que orientarão também as concepções de escola. Nesse sentido, a escola é entendida como um espaço significativo de difusão de conhecimentos e busca por uma sociedade mais justa e mais igualitária. Mesmo assim, em determinadas épocas surgem tentativas para dificultar que as questões de gênero, de educação sexual, assim como todos os conteúdos relacionados aos direitos humanos sejam discutidos na escola. Ocorre que mesmo com essas incursões realizadas por movimentos conservadores, tais conceitos e tudo que estes representam, mesmo que não sejam nominados, citados, debatidos e explicados pelas/os professoras/es, continuarão presentes no ambiente escolar, posto que permeiam a multiplicidade da vida em sociedade.

Assim, para que a prática dessas/es professoras/es não seja alvo de perseguições e repreensões indevidas, são necessários documentos oficiais que amparem seus saberes/fazeres pedagógicos, não só respaldando-os, como também exigindo o cumprimento dessas inserções curriculares, muitas vezes negligenciadas por gestores adeptos às concepções conservadoras.

Lutar para que os conteúdos de diversidades sexuais e de gênero, por exemplo, permaneçam em um documento referencial como a Resolução CNE nº 02/2015 é lutar para que a educação sexual deixe de ser tratada como tabu. De um modo geral, muitas pessoas, especialmente pela ausência de uma formação crítica, ainda evitam discutir essas temáticas com os adultos e jovens e, principalmente, com as crianças. “Adultos/as que assim agem com as crianças, enfatizando-se aqui os/as professores/as, acabam repetindo a educação sexual que tiveram, repressora, acrítica, perpetuadora dos valores burgueses e, portanto, de um sexismo que reforça a questão de gênero vigente” (BRAGA, 2008, p. 118).

O acesso ao aprofundamento teórico-metodológico dos conhecimentos sobre gênero e sobre direitos humanos, concebidos pelo viés do empoderamento dessas “minorias sociais”, que mesmo sendo maiorias populacionais como é o caso das mulheres e dos negros, são sub-representados nos currículos e nas políticas educacionais, podem trazer mudanças no exercício docente, posto que modificam olhares, posturas e comportamentos em sala de aula, em relação ao enfrentamento das situações de discriminação, intolerância e preconceitos, mas, sobretudo



em relação ao estranhamento dos próprios preconceitos que persistem entre esses profissionais. As/os professoras/es precisam superar seus preconceitos, tantas vezes explicitados no currículo oculto, impregnados nos valores e padrões sociais que são transmitidos nos planejamentos/práticas de ensino. Mesmo porque, segundo Giroux, (1986), essa forma de currículo consiste nas práticas, valores e situações que permeiam a escola e acabam sendo vivenciadas e incorporadas pelas/os alunas/os.

Os adeptos do conservadorismo sabem da importância que os documentos educacionais oficiais como materializações relevantes do currículo possuem na formação das/os estudantes, das/os professoras/es e na organização de práticas pedagógicas incluídas, por isso a insistência dos ataques que visam excluir conhecimentos, alterar metas/estratégias de planos, chamar de exercício de ideologização o que na verdade é um exercício científico de direitos sociais e políticos, especialmente no que tange às questões sexuais e de gênero. Nesse sentido, tal como afirma Gaudêncio Frigotto (2017, s/p), as práticas e os discursos do “Escola sem Partido não podem ser entendidas nelas mesmas e nem como algo que afeta apenas a escola e os educadores”. Concordamos ainda com o autor quando este afirma que,

Ao por entre aspas o termo “sem” da denominação Escola sem Partido, quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres etc.. Um partido que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia. (FRIGOTTO, 2017, s/p).

Atualmente, a exclusão dos conteúdos de gênero nos currículos já efetivada em alguns estados brasileiros, especialmente por imposição de Lei alcançada pelo Movimento Escola sem Partido tem sido considerada inconstitucional<sup>5</sup>. Mas, até que seja possível reverter todos os estragos já efetuados, ainda demorará algum tempo. Sendo assim, os professores precisam se apoiar em documentos oficiais, como a Constituição Federal de 1988, a LDB/1996, a Resolução CNE nº 01/2012 e a Resolução CNE nº 02/2015, por exemplo. Além dos que já ressaltamos na introdução acerca da importância dessas duas resoluções, no artigo 3.º da CF/1988, que trata dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, o inciso IV coloca que um dos objetivos é “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Na Lei de Diretrizes e Bases da

---

<sup>5</sup> Ver mais em:

[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2018/02/14/interna\\_politica.659916/mpf-quer-que-stf-julgue-inconstitucional-projetos-de-escola-sem-partid.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2018/02/14/interna_politica.659916/mpf-quer-que-stf-julgue-inconstitucional-projetos-de-escola-sem-partid.shtml). Acesso em 10/05/2018.

Educação Nacional, de 1996, o artigo 3º, inciso IV, prevê “o respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996).

### **Pela construção de uma “Escola Justa”**

Segundo Ione Ribeiro Valle (2013, p.289), “[...] as desigualdades fracionam-se, multiplicam-se e diversificam-se no âmbito da escola, do mundo do trabalho, das hierarquias sociais, sem que se consiga desmontar o mecanismo e a lógica que elas ocultam”. Na perspectiva da autora, “é nesse quadro de reflexão crítica que se constrói a noção de justiça escolar; uma noção que pode representar um avatar das políticas para a educação, pois abrange todas as dimensões dos sistemas educacionais”. (VALLE, 2013, p.289). Mas isso não significa dizer que pela escola, de forma heroica e miraculosa, conseguiremos mudar o mundo, pois “[...] sabe-se que as relações entre os sistemas escolares e as sociedades nas quais eles se inserem são bem mais complexas e bem mais incertas do que se imaginava quando se acreditava que a escola per si, de forma miraculosa, poderia transformá-las” (VALLE, 2013, p.291).

François Dubet já anunciava questões muito semelhantes à esta a respeito da concepção de escola que aqui defendemos, pois “[...] 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). Se por um lado sabe-se que a escola não consegue sozinha mudar o cenário de persistentes exclusões e desigualdades, entende-se também que não se pode concebê-la como espaço em que só se reproduzem relações desiguais de poder, a perpetuação de hierarquizações sociais e culturais ou ainda a primazia da transmissão de assimetrias sociais.

Concordamos com Ione R.Valle quando afirma que “tem sido unânime entre os pesquisadores a ideia de que a educação passa a ocupar um lugar estratégico na cena moderna desde a sua inclusão no campo dos direitos do cidadão”. (VALLE, 2013, p.291). Mesmo porque, “o reconhecimento político das diversidades, fruto da luta de vários movimentos sociais, ainda se apresenta como necessidade urgente no ambiente educacional, dadas as recorrentes situações de preconceitos e discriminações que nele ocorrem” (BRASIL, DCNs- Direitos Humanos, 2013, p. 529). Como diz Dubet (2004) convém construir a igualdade de acesso. Porém, a “igualdade do direito de acesso à escola [...] 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” (VALLE, 2013, p.298). Nesse sentido, a concepção de “Escola justa” passa pelo acesso, mas sobretudo pelo direito de permanência e sucesso escolar em uma instituição que não discrimine e exclua as pessoas.

Para Dubet, “uma das formas de justiça social consiste em garantir um mínimo de recursos e proteção aos mais fracos e desfavorecidos” (2004, p.546). Esse mínimo, neste recorte de análise, julgamos passar pelo conhecimento dos documentos oficiais referenciais que protegem e respaldam o exercício dos direitos das/os estudantes e das/os professoras/es, atualmente atacados, inclusive, no seu direito social de educar especificando a relevância das diversidades, com foco na redução das desigualdades. Fazê-los conhecer que há amparo legal em documentos em vigor, como a CF/1988, a LDB/1996, a Resolução CNE nº 02/2015 e a Resolução CNE nº 01/2012, é contribuir para o exercício de seus direitos.

Como mostra o Parecer das DCNs-Direitos Humanos (2013) justiça social, igualdade e diversidade não são antagônicas. Aliás, no nosso entendimento, são elementos indissociáveis na formulação de currículos, na elaboração de materiais didáticos, nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas cotidianas dos professores em uma concepção de “Escola justa”, pois só quando os saberes dos grupos humanos, marginalizados historicamente no país, forem representados e valorizados nas propostas pedagógicas, podemos dizer que estamos mais próximos da construção de um ideal de justiça escolar.

[...] Em uma perspectiva democrática e, sobretudo, em sociedades pluriétnicas, pluriculturais e multirraciais, [...] deverão ser eixos da democracia e das políticas educacionais, desde a educação básica e educação superior que visem a superação das desigualdades em uma perspectiva que articula a educação e os Direitos Humanos. (BRASIL, 2010, Apud BRASIL, DCNs-Direitos Humanos, 2013, p. 520).

Concordamos também com os dizeres das DCNs-Direitos Humanos (2013) de que a educação em direitos humanos tem por escopo principal uma formação ética, crítica e política, entendida como perspectiva que pode promover “o empoderamento de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil” (BRASIL, DCNs-Direitos Humanos, 2013, p. 522). No que diz respeito à formação, “a primeira [formação ética] se refere à formação de atitudes orientadas por valores humanizadores [...] a reciprocidade entre povos e culturas, servindo de parâmetro ético-político para a reflexão dos modos de ser e agir individual, coletivo e institucional” (BRASIL, DCNs-Direitos Humanos, 2013, p. 522).

Como afirma Candau (2010:400), “hoje não se pode mais pensar na afirmação dos direitos humanos a partir de uma concepção de igualdade que não incorpore o tema do reconhecimento das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação”. (apud BRASIL, DCNs-Direitos Humanos, 2013, p.522). Segundo o mesmo documento, o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades é um dos

princípios da educação em direitos humanos, que tem por finalidade promover a educação para a mudança e a transformação social. Esse princípio se refere “ao enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades”. (Idem, p.522).

Para Moreira e Candau (apud BRASIL, DCNs-Ed.Básica, 2013, p.55), “a escola sempre teve dificuldades em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las”. Na perspectiva dos autores, “a escola sente-se mais confortável com a uniformidade e a padronização”. Mas, ao contrário disso, ela “precisa acolher, criticar e colocar em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas”, afinal, “a contemporaneidade requer culturas que se misturem e ressoem mutuamente”. De acordo com as DCNs-Direitos Humanos (2013), as instituições de Ensino Superior não estão isentas de graves violações de direitos. Compreendidas também como escolas, estas precisam se engajar na luta pela reversão dessas desigualdades e formas de exclusão. Afinal, quando se trata de uma concepção de “Escola justa” está se falando também na concepção de uma universidade justa.

Muitas delas (re)produzem privilégios de classe e discriminações étnicas, raciais, de orientação sexual, dentre outras. Mesmo com tantas conquistas no campo jurídico-político, ainda persiste a falta de igualdade de oportunidades de acesso e permanência na Educação Superior, sendo ainda necessária a implementação de políticas públicas que, efetivamente, revertam as situações de exclusão a que estão sujeitos muitos/as estudantes brasileiros/as. (BRASIL, DCNs-Direitos Humanos, 2013, p. 529).

Aqui se fazem importantes as discussões de Dubet sobre as políticas equitativas.

Mas esta concepção de justiça será suficiente se considerarmos que as pessoas e os grupos sociais não são iguais diante da escola? Para obter mais justiça, seria preciso, portanto, que a escola levasse em conta as desigualdades reais e procurasse, em certa medida, compensá-las. Esse é o princípio da discriminação positiva. [...] É necessário introduzir uma dose de discriminação positiva a fim de assegurar maior igualdade de oportunidades. (DUBET, 2004, p.546 e 553).

Neste contexto da escola de educação básica justa e da universidade justa, inserem-se as lutas pela política de cotas sociais e raciais. Essas não são questões de debate desse artigo, mas valem a pena ser enfatizadas rapidamente, pois têm relação indireta com o exercício dos direitos humanos, que no nosso modo de ver, devem estar registrados nos referenciais curriculares e concretizados na prática da “escola justa”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que “nas sociedades onde as desigualdades são profundas, tal como a brasileira, o sonho da igualdade está longe de se tornar realidade”. (VALLE, 2013, p.295). Mas “reconhecendo que todo otimismo em relação à escola deve estar cercado de prudência, consideramos que ela pode contribuir para uma ação política consciente, afinal ela é uma – talvez a única – instituição social capaz de promover a justiça em contextos atravessados pela injustiça” (VALLE, 2013, p.302).

No que diz respeito à Educação Básica a própria realidade, marcada pelo acirramento das desigualdades e de diversas formas de violência contra os direitos humanos, que afeta especialmente as minorias, deve ser conteúdo das disciplinas, não só na área de Ciências Humanas. O conhecimento sobre o mundo real e suas exclusões significa um passo fundamental no processo de criticidade dos estudantes. É a consciência sobre essa realidade que permitirá a participação dos mesmos em organizações coletivas que poderão mudar os contextos sociais. Trata-se, em outras palavras, de colocar em prática as exigências da Resolução CNE nº 01/2012 “Propõe-se assim que, no currículo escolar, sejam incluídos conteúdos sobre a realidade social, ambiental, política e cultural, dialogando com as problemáticas que estão próximas da realidade desses estudantes” (BRASIL, DCNS-Direitos Humanos, 2013, p. 527).

Quanto no Ensino Superior, além das obrigações com a inserção da temática de direitos humanos em projetos de pesquisa/ensino/extensão, a criação de núcleos com atuação em várias demandas que devem compor políticas públicas mais includentes, contemplando teorias e práticas acerca das relações de gênero, identidade de gênero, diversidade de orientação sexual, diversidade cultural, espera-se a implementação efetiva da Resolução CNE nº 02/2015 no que diz respeito à inserção das diversidades sexuais e de gênero, assim como de direitos humanos em todos os Projetos Político Pedagógicos dos cursos de graduação – Licenciatura.

As demandas por conhecimentos na área dos direitos humanos requerem uma política de incentivo que institua a realização de estudos e pesquisas. Faz-se necessário, nesse sentido, a criação de núcleos de estudos e pesquisas com atuação em temáticas como violência, direitos humanos, segurança pública, criança e adolescente, relações de gênero, identidade de gênero, diversidade de orientação sexual, diversidade cultural, dentre outros. (BRASIL, DCNS-Direitos Humanos, 2013, p. 528).

Às universidades públicas, entendemos que cabe ainda “o papel de assessorar governos, organizações sociais e a sociedade na implementação dos direitos humanos como forma de contribuição para a consolidação da democracia” (BRASIL, DCNs-Direitos Humanos, 2013, p. 528). Sob as perspectivas do debate que optamos efetuar nesse artigo, é o

mesmo que afirmar sua responsabilidade, assim como de seus professores e organizações coletivas, na constituição processual da “escola justa”, que não pode ser concebida enquanto persistir uma ideia de currículo formal ou real onde apenas um grupo sociopolítico e econômico dominante é estudado e representado como intelectual, a saber, o grupo hetero, europeu, cristão, masculino, rico, branco, perseguido por anos a fio como regra padrão para formação das identidades e subjetividades humanas.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Jefferson Rodrigues. “Movimento Brasil Livre (MBL)” e “Estudantes pela Liberdade (EPL)”: ativismo político, think tanks e protestos da direita no Brasil contemporâneo. In: 41º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. Anais, Caxambu: ANPOCS, 2017. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-2/gt-30/gt11-15/11078-movimento-brasil-livre-mbl-e-estudantes-pela-liberdade-epl-ativismo-politico-think-tanks-e-protestos-da-direita-no-brasil-contemporaneo/file>. Acesso em 10/05/2018.

BRAGA, Eliane Rose Maio. “Palavrões” ou palavras: um estudo com educadoras/es sobre sinônimos usados na denominação de temas relacionados ao sexo. 2008. 240 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – UNESP, Araraquara, 2008

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União. Brasília, D.F., 05 out. 1988, Seção 1, Página 1.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578norma-pl.html>>. Acesso em: 5 maio 2018.

BRASIL. PARECER CNE/CP nº 8/2012. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília: DF, 2013.

BRASIL. Resol. CNE/CP nº 02/2015, de 01/07/2015. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. MEC. CNE. Brasília. 2015.

BRASIL. Resol. nº 04, de 13/07/2010. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. MEC. CNE. CEB. Brasília. 2010.

BRASIL. Resolução nº 01, de 30/05/2012. *Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. MEC. CNE. CEB. Brasília. 2012.

DAGNINO, Evelina. ¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, Daniel (Coord.). *Políticas de ciudadanía y sociedad civil entiempos de globalización*. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004. p. 95-111.

DUBET, François. *O que é uma Escola Justa?* Cadernos de Pesquisa, v. 34, nº. 123, set./dez. 2004.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (org.). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, p. 245-282

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: *Escola “sem” partido : esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* / organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em educação. Petrópolis: Vozes, 1986.

V SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS  
Universidade Estadual de Londrina  
13 a 15 de junho de 2018  
ISSN 2177-8248

GROSSI, Miriam Pillar. *Identidade de gênero e sexualidade*. 2012. Disponível em: <[http://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/files/2012/03/grossi\\_miriam\\_identidade\\_de\\_gen\\_ero\\_e\\_sexualidade.pdf](http://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/files/2012/03/grossi_miriam_identidade_de_gen_ero_e_sexualidade.pdf)>. Acesso em: 5 maio 2018

MATOS, Marlise; PINHEIRO, Marina Brito. Dilemas do conservadorismo político e do tradicionalismo de gênero no processo eleitoral de 2010: o eleitorado brasileiro e suas percepções. In: ALVES, José Eustáquio Diniz; PINTO, Céli Regina; JORDÃO, Fátima (Orgs.). *Mulheres nas eleições 2010*. São Paulo: ABCP/Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2012, p. 47-89.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MORENO, Meire Ellen. *Feminismos e antifeminismos na política brasileira : "Ideologia de gênero" no Plano Nacional de Educação 2014*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2016.

PEIXOTO, Reginaldo; OLIVEIRA, Marcio; MAIO, Eliane Rose. Sexualidade: a formação dos/as profissionais e os desafios do trabalho pedagógico. *Revista Eletrônica de Educação e Psicologia*, Londrina, ano 2, v. 1, p. 96-115, 2015.

SILVA, Aline Oliveira Gomes. *Nome social como política pública nas universidades estaduais do Paraná: coalizões, permanências e persistências*. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). UEL- Londrina, 2017.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1990.

STROMQUIST, Nelly P.. Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.33, n.1, p. 13-25, jan./abr. 2007

VALLE, Ione Ribeiro. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 289-307, abr./jun. 2013. Editora UFPR. Inserido em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n48/n48a17.pdf>. Acesso em 12/05/2018.

VIANNA, Claudia P.; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004, p. 77-104. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf> . Acesso em: jan/2014.