

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA
PROGRAMA NACIONAL DE MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA

JULIANA GUIDI MAGALHÃES

**Os fundamentos liberais conservadores da ideologia de gênero e do
Programa “Escola sem Partido”: a práxis educativa como alternativa no
ensino de sociologia crítica**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA
PROGRAMA NACIONAL DE MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA

JULIANA GUIDI MAGALHÃES

**Os fundamentos liberais conservadores da ideologia de gênero e do
Programa “Escola sem Partido”: a práxis educativa como alternativa no
ensino de sociologia crítica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia – MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília-SP, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de Concentração: Ensino de Sociologia.

Linha de pesquisa: Juventude e questões contemporâneas.

Orientador: Prof.º Dr.º Jefferson Rodrigues Barbosa.

M188f	<p>Magalhães, Juliana Guidi</p> <p>Os fundamentos liberais conservadores da ideologia de gênero e do Programa “Escola sem Partido”: a práxis educativa como alternativa no ensino de sociologia crítica / Juliana Guidi Magalhães. -- Marília, 2020</p> <p>190 p.</p> <p>1. Sociologia. 2. Ensino Médio. 3. Ideologia de Gênero. 4. Escola sem Partido. 5. Práxis. I. Título.</p>
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

JULIANA GUIDI MAGALHÃES

**Os fundamentos liberais conservadores da ideologia de gênero e do
Programa “Escola sem Partido”:** a práxis educativa como alternativa no
ensino de sociologia crítica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia – MESTRADO
PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL da Faculdade de Filosofia e Ciências da
Universidade Estadual Paulista, na linha de pesquisa “Juventude e questões contemporâneas”, sob a
orientação do Prof.º Dr.º Jefferson Rodrigues Barbosa.

BANCA EXAMINADORA

Orientador Prof. Dr. Jefferson Rodrigues Barbosa
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

Examinadora Profa. Dra. Maria Eliza Brefere Arnoni
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Campus de São José do Rio Preto

Examinador Prof. Dr. Jair Pinheiro
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

Marília (SP), 07 de abril de 2020.

Dedico este trabalho à memória de meu pai e aos trabalhadores e trabalhadoras da educação, aos estudantes, jovens ou idosos, de todo o mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de engrandecer-se, pois reconhece no “outro” a sua indispensabilidade na trajetória vivida, assim como reconhece em si as limitações da própria condição humana.

Início, portanto, agradecendo ao Universo e todas as forças ainda incompreensíveis à cognição humana e aos acasos pela capacidade de nos fazer reinventar a cada instante.

Ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia – Mestrado Profissional (ProfSocio) e, em especial, a Universidade Estadual Paulista, por me acolher em mais uma etapa da minha vida acadêmica. À Universidade Pública, o meu carinho, respeito e minha luta pela sua permanência e ampliação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, a qual sou grata por proporcionar ao aluno trabalhador os recursos para a pesquisa científica na universidade pública.

Aos docentes deste Programa, deixo minha eterna gratidão pela empatia em relação aos discentes, professores e professoras da escola pública, trabalhadores, pais e mães que buscaram o desafio de realizar um mestrado.

Ao meu orientador, Jefferson Rodrigues Barbosa, por sua confiança em meu trabalho e, sobretudo por sua sensibilidade e reconhecimento das fragilidades alheias. Através das palavras constantes de estímulo fez com que eu buscasse energia e inspiração para escrever, ainda que as condições insistiam em desanimar-me.

Ao professor Jair Pinheiro pelos apontamentos no Exame de Qualificação e contribuição na continuação da escrita deste trabalho.

Fábio Ocada, professor também presente no Exame de Qualificação, muito obrigada pelos elogios e contribuição acadêmica, principalmente durante as aulas deste curso.

À professora e eterna orientadora, Maria Orlanda Pinassi, pelos primeiros e inesquecíveis ensinamentos sobre Karl Marx e István Mészáros; mulher, intelectual, professora e marxista indescritível!

À professora Maria Eliza Brefere Armoni, autora do conceito da proposição de uma Metodologia da Mediação Dialética (M.M.D.), com a qual tive contato nas aulas na Unesp-

São José do Rio Preto, sempre estive à disposição para debater sobre este referencial teórico para pensar a atividade educativa apresentada neste trabalho.

Aos colegas de curso, em especial Elaine, pelas longas conversas acadêmicas e sobre a vida durante as duras semanas de aula.

Aos colegas professores e gestores da Escola Estadual “Paulo de Lima Corrêa”.

Aos meus alunos e alunas durante todos os anos de docência na educação pública.

Aos meus amigos Regiceli, Fabrício e Cláudio. Regiceli e Cláudio presentes desde a inscrição para o processo seletivo até a entrega desta dissertação, sempre ao lado, sempre incentivando.

À minha família:

Ao meu querido e amado pai, Jurandi, figura singular. Em todos os momentos oportunos cobrava de mim, no mínimo, um título de mestre, incentivando ao estudo constante e ao trabalho. Feito não presenciado. A ele dedico esta dissertação, pois não teve tempo de sentar-se aqui, a minha frente, e admirar a sua filha, como sempre fez.

Minha mãe, professora que se dedicou 25 (vinte anos) ao magistério. Alfabetizou incontáveis crianças, ensinando-as a ler e interpretar não apenas textos, mas o mundo. Obrigada, mãe. Meu maior exemplo de ser humano.

Aos meus amados irmãos, Lizandra e Leandro.

Ao meu sobrinho Hugo, meu melhor aluno em sala de aula e na vida!

Perdas irreparáveis e decepções não foram pontuais nesta trajetória. Momentos de dor e desespero transformados em energia para escrever e compreender que “escrever também é uma forma de luta”, como sempre me inspira o Professor e orientador Jefferson.

Assim, a todos e a todas, muito Obrigada!

*Ah, comigo o mundo vai modificar-se.
Não gosto do mundo como ele é.*

Carolina Maria de Jesus

RESUMO

A pesquisa em comento possui o objetivo principal de analisar os desafios relativos à prática docente no tocante ao ensino da Sociologia no Ensino Médio, considerando o atual contexto político, social e econômico de insofismável ofensiva liberal conservadora no Brasil. Visou-se, igualmente, com o trabalho, analisar os fundamentos conceituais de gênero, identificar e demarcar as violações de preceitos legais constituintes do Estado Democrático de Direito por meio da análise dos projetos de lei, que pretendem instituir o Programa Escola sem Partido e retirar qualquer discussão à respeito de gênero nas escolas, sob a alegação de fomentar a ‘ideologia de gênero’. Neste sentido, finalmente, a pesquisa propôs uma reflexão sobre a aula como práxis educativa, como ferramenta política e educacional de enfrentamento do supradito discurso e de defesa do caráter científico da sociologia. A proposição teórico-metodológica alternativa para efetivar esta reflexão se pautou na “Metodologia de Mediação Dialética – M.M.D”, desenvolvida pela professora e pesquisadora Maria Eliza Brefere Arnoni. Para tanto, selecionou-se o conteúdo disposto no segundo bimestre do terceiro ano do ensino médio, do Currículo do Estado de São Paulo, qual seja: os movimentos sociais, estabelecendo um recorte das aulas que propõem sobre a importância do movimento feminista na construção de uma sociedade humanamente emancipada.

Palavras-chave: Sociologia. Ensino Médio. Ideologia de Gênero. Escola sem Partido. Práxis.

RESUMEN

La pesquisa objeto de este comentario posee como objetivo principal analizar los desafíos concernientes a la práctica docente en lo tocante a la enseñanza de Sociología en la Escuela Secundaria, considerando el actual contexto político, social y económico de incuestionable ofensiva liberal conservadora en Brasil. Se pretende, igualmente, con el trabajo, identificar y demarcar las violaciones de preceptos legales constituyentes del Estado Democrático de Derecho por medio de los proyectos de ley, que buscan instituir el Programa Escuela sin Partido y eliminar cualquier discusión sobre género en las escuelas, bajo la alegación de promover la “ideología de género”. En este sentido, finalmente, la pesquisa propone una reflexión sobre la clase como praxis educativa, como instrumento político y educacional de enfrentamiento del sobredicho discurso y defensa del carácter científico de la sociología. La propuesta teórico-metodológica para efectuar esta reflexión se basará en la “Metodología de Mediación Dialéctica – M.M.D”, desarrollada por la profesora e investigadora María Eliza Brefere Arnoni. Para eso, se eligió el contenido proporcionado en el segundo bimestre del tercer año de la escuela secundaria, del Currículum del Estado de São Paulo, a saber: los movimientos sociales, estableciendo una selección de las clases que proponen sobre la importancia del movimiento feminista en la construcción de una sociedad humanamente emancipada.

Palabras-clave: Sociología. Escuela Secundaria. Ideología de Género. Escuela sin Partido. Praxis.

ABSTRACT

The research object of this commentary has as main objective to analyze the challenges concerning the teaching practice regarding the teaching of Sociology in the High School, considering the current political, social and economic context of unquestionable conservative liberal offensive in Brazil. It is also intended, with the work, to identify and demarcate violations of constitutional legal precepts of the Democratic State of Law through the bills, which seek to institute the School without Party Program and eliminate any discussion of gender in schools, under the claim to promote "gender ideology." In this sense, finally, the research proposes a reflection on the class as educational praxis, as a political and educational instrument to confront the above-mentioned discourse and defense of the scientific character of sociology. The theoretical-methodological proposal to carry out this reflection will be based on the "Dialectic Mediation Methodology - M.M.D", developed by Professor and researcher María Eliza Brefere Arnoni. For that, the content provided in the second two-month period of the third year of the secondary school was chosen, from the State Curriculum of São Paulo, namely: the social movements, establishing a selection of the classes they propose on the importance of the feminist movement in the construction of a humanly emancipated society.

Keywords: Sociology. High School. Gender Ideology. School without Party Program. Praxis.

LISTA DE IMAGENS

- Imagem 1** – Figuras de propaganda dos ideias do Movimento “Escola sem Partido”: Fonte: Site do Movimento “Escola sem Partido” 44
- Imagem 2** – Quadro contendo os 06 (seis) deveres do professor recomendados pelo Programa “Escola sem Partido: Fonte: Site do Movimento “Escola sem Partido 46
- Imagem 3** – Diagrama da Metodologia da Mediação Dialética – M.M.D. Fonte: Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Brefere Arnoni, 2018 97
- Imagem 4** – Diagrama da Metodologia de Mediação Dialética M.M.D. 1^a Etapa: *Resgatando*: Fonte: Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Brefere Arnoni, 2014a..... 113
- Imagem 5** – Diagrama da Metodologia de Mediação Dialética M.M.D. 2^a Etapa: *Problematizando*: Fonte: Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Brefere Arnoni, 2014a 116
- Imagem 6** – Diagrama da Metodologia de Mediação Dialética M.M.D. 3^a Etapa: *Sistematizando*: Fonte: Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Brefere Arnoni, 2014a 118

LISTA DE SIGLAS

AIE – Aparelho Ideológico do Estado

CF/1988 – Constituição Federal promulgada em 1988.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

DEM/AC – Democratas - Acre

ESP – Escola Sem Partido

FCL – Faculdade de Ciências e Letras

IBILCE – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

IMIL – Instituto Millenium

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, População “T” (travestis, transexuais e transgêneros)

MBL – Movimento Brasil Livre

MEC – Ministério da Educação

MMD – Método de Mediação Dialética

ONU – Organização das Nações Unidas

OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PELOM – Projeto de Emenda à Lei Orgânica do Município

PL – Projeto de Lei

PNE – Plano Nacional de Educação

PSC – Partido Social Cristão

PSDB/DF – Partido da Social Democracia Brasileira – Distrito Federal

PSL/DF – Partido Social Liberal – Distrito Federal

PT – Partido dos Trabalhadores

STF – Supremo Tribunal Federal

TJ/SP – Tribunal de Justiça de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. A NARRATIVA DA IDEOLOGIA DE GÊNERO E O PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO: UMA CONVENIÊNCIA DA DIREITA LIBERAL CONSERVADORA NO BRASIL	21
1.1 O liberal conservadorismo e a influência funcionalista na educação brasileira	21
1.2 A construção da narrativa da <i>ideologia de gênero</i> : uma “verdade conveniente”	28
1.3 O Programa Escola Sem Partido: a contradição em debate	41
1.3.1 O Programa ESP e as manobras legislativas	47
1.3.2 Breve análise dos Think Tanks da direita liberal conservadora no Brasil	51
1.4 A Educação Brasileira: um ataque ao pensamento crítico	57
2. A DECADÊNCIA IDEOLÓGICA DA DIREITA LIBERAL CONSERVADORA: ANÁLISE SOBRE O IRRACIONALISMO NO DISCURSO DO PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO	68
2.1 O Irracionalismo do ESP	68
2.1.1 A irracionalidade jurídica do ESP – uma breve discussão	71
2.1.2 A irracionalidade científica do ESP	76
3. A PRÁXIS OU ATIVIDADE EDUCATIVA E A TEORIA PEDAGÓGICA DA METODOLOGIA DA MEDIAÇÃO DIALÉTICA - M.M.D.: POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA	85
3.1 A educação como instrumento de hegemonia da classe trabalhadora e <i>para além do capital</i>	85
3.2 A <i>práxis</i> ou <i>atividade educativa</i>	88
3.3 A Teoria Pedagógica da Metodologia da Mediação Dialética - M.M.D	93
3.4 As fases do planejamento processual da <i>práxis</i> ou atividade educativa	99
4. O MOVIMENTO FEMINISTA COMO CONCEITO EDUCATIVO E A M.M.D. ...	104
4.1 O Movimento Feminista como conceito científico.....	104
4.2 Reflexão sobre a atividade educativa	109

4.2.1 1ª Etapa da M.M.D. – <i>Resgatando</i>	111
4.2.2 2ª Etapa da M.M.D. – <i>Problematizando</i>	114
4.2.3 3ª Etapa da M.M.D. – <i>Sistematizando</i>	117
4.2.4 4ª Etapa da M.M.D. – <i>Produzindo</i>	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
FONTES DOCUMENTAIS	125
BIBLIOGRAFIA	130
ANEXOS	
Anexo A: Documento da Conferência Episcopal do Peru “A Ideologia do Gênero: seus perigos e alcances”	137
Anexo B: Modelo de Notificação Extrajudicial formulada pelo Programa “Escola sem Partido”	154
Anexo C: Projetos de Lei sobre o ESP	157
Anexo D: Acórdão do Supremo Tribunal Federal (STF)	178
Anexo E: Fotos apresentação de Seminário	190

INTRODUÇÃO

É inegável a situação precária da educação pública brasileira, a qual se encontra em um processo contínuo de sucateamento das instituições, bem como o aviltamento das condições de trabalho dos profissionais nesta área, em especial dos educadores.

Nesta seara, o presente trabalho parte, sobretudo de inquietações ideológicas acerca das vicissitudes instaladas na educação brasileira. Vale consignar que, toda a investigação, defende Maria do Pilar de Araújo Vieira (1991), pode surgir de duas maneiras: primeiramente, *como resposta a inquietações acadêmicas*, e segundo, *como resposta a questões colocadas pela própria experiência*.

Indiscutivelmente, o presente trabalho a ser apresentado identifica-se com esta última motivação. Ele possui justificativa na própria experiência vivida como docente efetiva de sociologia na rede estadual de ensino, na unidade escolar Escola Estadual “Paulo de Lima Corrêa”, na cidade de Catanduva, interior do estado de São Paulo, por treze anos. Portanto, o Programa Nacional de Mestrado Profissional de Sociologia, primeira turma, possibilitou a investigação científica a partir, preliminarmente, da própria vivência do profissional mergulhado na realidade do ensino de Sociologia na educação de nível básico.

As angústias, a perplexidade e as experiências cederam lugar ao conhecimento sistemático sobre a Educação e o processo de ensino aprendizagem, doravante, permitiu que o professor/cientista compreendesse os fenômenos à luz de todo o rigor metodológico e científico das ciências sociais.

Como assevera Severino (2000, p.150), “a escolha e a delimitação de um tema de pesquisa pressupõe sua relevância não só acadêmica, mas, sobretudo social”, e ainda o autor aponta sobre problemas e fracassos da pós-graduação brasileira, os quais “não decorrem apenas de suas limitações estruturais, mas também de limitações da opção político-existencial dos pós-graduandos”. Para ele, nem sempre a pesquisa proposta se apresenta como “crítica e comprometida com o projeto de transformação da sociedade e de superação das suas carências” (IBID, p. 158).

É neste sentido, porém, o projeto de pesquisa em tela possui o objetivo precípuo de contribuir para as discussões acerca do ensino de Sociologia na educação de nível básico, tendo em vista o viés do Programa Nacional de Mestrado Profissional de Sociologia (ProfSocio), cuja finalidade reside na formação continuada de professores que pretendem, além de produzir metodologias de ensino, enveredar-se na pesquisa das Ciências Sociais e Educação.

Com o advento da Lei n.º 11.648/2008, tornando obrigatória a implantação da Sociologia como disciplina no currículo dos três anos correspondentes ao nível médio de educação, toda uma celeuma fora instituída em torno dos conteúdos ministrados por esta ciência/disciplina.

Após dez anos da implantação desta disciplina, verifica-se um grande esforço dos docentes em manter o rigor científico da mesma, diante de um avanço sistemático de discursos conservadores e manobras legislativas.

As transformações inerentes ao processo de aprendizagem carregam, também, a necessidade de adequação da base legislativa para conferir seu supedâneo. Entretanto, a referente base não está dissociada de interesses de setores da sociedade, os quais buscam através de um projeto político de educação, construir um arcabouço de dominação e conservação da ordem vigente.

O trabalho está estruturado em três capítulos e conclusão, bem como esta introdução demonstra a importância deste na análise de uma prática educacional a luz dos novos fenômenos socioeconômicos e políticos, os quais se enveredam para pensar uma educação associada aos interesses dos grupos hegemônicos.

No primeiro capítulo visou-se desenvolver uma breve discussão a respeito da trajetória da construção da narrativa de “ideologia de gênero”, como instrumento ideológico de enfrentamento dos estudos científicos sobre a categoria gênero. Outrossim, a preocupação reside em apresentar e compreender como tal narrativa fora absorvida na pauta dos grupos conservadores neoliberais e organizações políticas de direita do espectro político, inserindo-a nos programas de crítica à educação. A narrativa de “ideologia de gênero” não pode ser compreendida como um tema isolado, uma vez que ganha repercussão através dos grupos e institutos associados aos grupos econômicos privatistas da educação.

Examinou-se, assim, como tais instrumentos são necessários no processo de “infantilização” moral e intelectual da sociedade para estabelecer o consenso quanto a um projeto de educação nos moldes do liberalismo conservador. Certifica-se, assim, a prática institucional de utilizar a educação como instrumento homogeneizador da sociedade brasileira, desde a sua formação republicana. O funcionalismo de Émile Durkheim sempre esteve presente como elemento que alicerçou as políticas públicas brasileiras, principalmente na seara da educação, visando-a como instrumento homogeneizador e constitutivo do ideário de nação.

Para tanto, tem-se a proposição do Projeto de Lei n.º 867/2015, que instituiu, mormente, o Programa *Escola sem Partido*, no quadro dos graves fatos que estão ocorrendo

neste momento no país. Entretanto, serão referenciados tantos outros projetos de leis, que trataram da matéria “ideologia de gênero” e “Escola sem Partido”. O supradito Projeto de Lei apresenta múltiplos aspectos concernentes ao ensino de alguns temas nas escolas brasileiras, cujo teor encontra-se na seara da leitura que o educando fará do mundo e, portanto, como pensará sobre as relações sociais estabelecidas neste.

Igualmente, fora realizado um breve exame sobre o papel dos *think tanks* como recursos da direita “conservadora-liberal” na execução do desmonte da educação e construção de um discurso associado à acusação de professores de “doutrinação marxista” em salas de aula. O Instituto Milleniun (Imil), uma instituição voltada para corroborar as verdades do campo conservador, foi criado em 2005 e atua, hoje, como um dos maiores think tanks do Brasil, com a colaboração e articulação proeminente do advogado Miguel Nagib, idealizador da minuta do Projeto de Lei sobre o Programa Escola sem Partido.

Importante frisar que o fenômeno do avanço de segmentos liberal-conservadores na educação não ocorre como fato isolado no Brasil, porém presenciemos um cenário semelhante nos Estados Unidos e América Latina. Os think tanks são presenças marcantes e decisivas no campo da política educacional em outros países, os quais enfrentam um processo contínuo de sucateamento e agenda privatista alimentada pelos discursos de institutos associados aos setores econômicos. Na Argentina, o papel da Atlas Economic Research Foundation, uma organização sem fins lucrativos e conhecida como Atlas Network (Rede Atlas), desempenhou função primordial para a eleição de Mauricio Macri, que logo após a sua posse foi incorporada ao PRO, partido político do atual presidente, eleito em 2015¹.

No segundo capítulo a discussão se pauta na abordagem do irracionalismo científico do discurso do Programa Movimento “Escola sem Partido” e suas implicações no campo educacional, sobretudo na discussão dos conteúdos ministrados pela disciplina de sociologia. Evidenciará, neste momento, a inconstitucionalidade dos projetos de lei desta natureza e decisões proferidas pelo Supremo Tribunal Federal e alguns Tribunais de Justiça do país, que rechaçam, mesmo no interior da ordem vigente, qualquer cerceamento ao pluralismo de ideias e a liberdade para educar assegurada aos docentes no Brasil.

O irracionalismo centrado na proposta do ESP promove verdadeira alteração dos conceitos elaborados cientificamente e o revisionismo histórico, que sob o argumento de uma educação neutra e livre de doutrinação política e ideológica, desencadeiam um movimento

¹ FANG, Lee. “Think Tanks”: organizações por trás da guinada da direita na América Latina. **Brasil de Fato - The Intercept Brasil**, 14 de Agosto de 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/08/14/think-tanks-organizacoes-por-tras-da-guinada-da-direita-na-america-latina/>. Acesso em: 03 de mar. 2019.

massivo, perigoso e de muitos adeptos para, contrariamente, oportunizar o ensino de dogmas religiosos e preconceitos anticientíficos.

Já no terceiro capítulo, a pesquisa se debruça na reflexão teórica sobre a práxis educativa ou a atividade educativa como possibilidade de enfrentamento do discurso hegemônico da direita na educação e defesa da sociologia crítica como componente curricular na grade no ensino médio. Neste tocante, a investigação em comento se pautou na pesquisa da Prof.^a Dr.^o Maria Eliza Brefere Arnoni do Departamento de Educação – IBILCE de São José do Rio Preto/SP e do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, campus São José do Rio Preto, Ilha Solteira e Jaboticabal, tendo atuado na Pós-Graduação em Educação Escolar – FCL de Araraquara, quanto à “Teoria Pedagógica da Metodologia da Mediação Dialética M.M.D.” (ARNONI, 2018) como “proposição teórico-metodológica pautada no método marxiano e centrada na categoria dialética da mediação que congrega as demais – movimento, totalidade, contradição, superação e momento predominante” (ARNONI, 2014, p. 104).

Como instrumental da atividade educativa, a M.M.D., desenvolvida pela referida professora, foi apresentada pela disciplina “Contemporaneidade no ensino – tecnologias e diversidade” do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, campus de São José do Rio Preto, Ilha Solteira e Jaboticabal, cursada no ano de 2019 como aluna de Pós-Graduação vinculada. Na ocasião, a disciplina ministrada pelo Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto, Prof.^o Dr.^o Edilson Moreira de Oliveira e Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Brefere Arnoni foi decisiva para pautar a reflexão sobre a prática educativa nesta dissertação.

Com isso, buscou-se no conteúdo disposto no segundo bimestre do terceiro ano do ensino médio, do Currículo do Estado de São Paulo, qual seja, os *movimentos sociais*, o cenário de reflexão sobre a práxis. Tem-se como premissa que o conteúdo concentra e versa sobre temas alvos da narrativa da “ideologia de gênero” e ESP. Sendo assim, estabeleceu-se um recorte das aulas que propõem a exposição e o debate sobre a importância do movimento feminista na construção da emancipação feminina. A finalidade da atividade é de refletir acerca da possibilidade e necessidade de uma prática docente contra hegemônica. Doravante, busca-se conceber uma análise mais profícua acerca dos enfrentamentos na prática do ensino de Sociologia, em contexto de ascensão da “perseguição” aos professores e professoras sob a égide de uma bandeira de educação imparcial e sem doutrinação partidária.

Neste sentido, consiste um enorme desafio profissional e acadêmico a propositura de uma investigação científica no campo da prática docente, ainda mais se tratando,

necessariamente, de pós-graduandos trabalhadores, professores e resistentes na luta por uma educação pública de qualidade.

Este trabalho, portanto, tem o propósito de colaborar na elaboração/produção de um pensamento pedagógico, que priorize os anseios sociais de parcela significativa de jovens brasileiros e brasileiras excluídos de um processo emancipatório.

É importante salientar, a existência da enorme quantidade de produção acadêmica a respeito do atual cenário político educacional, fato que confere muita responsabilidade para esta autora na elaboração desta dissertação. Também, como já mencionado, o Programa de Mestrado Profissional de Sociologia (ProfSocio) é destinado, principalmente, aos professores em exercício na rede de ensino e, assim, ressalta-se a dificuldade na conciliação da rotina diária como professor da escola pública e o trabalho acadêmico. Não são as condições ideais para desenvolver um trabalho desta envergadura, entretanto o esforço intelectual fora alimentado por sentimentos diametralmente opostos, como a revolta e a esperança na construção de uma sociedade efetivamente emancipada.

1. A NARRATIVA DA *IDEOLOGIA DE GÊNERO* E O PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO: UMA CONVENIÊNCIA DA DIREITA LIBERAL CONSERVADORA NO BRASIL

1.1 O liberal conservadorismo e a influência funcionalista na educação brasileira

“É preciso combater o que se denominou de ideologia de gênero, com a destruição de valores culturais, da família, da igreja, da própria educação e da vida social [...] Pautas nocivas não serão mais aceitas e vamos combater o marxismo cultural em instituições de educação básica e superior. O MEC não será um bazar de enriquecimento”.

Ricardo Vélez Rodríguez – Ministro da Educação, ano de 2019.

Na cerimônia de posse do primeiro Ministro da Educação no mandato do presidente Jair Bolsonaro (PSL), o colombiano Ricardo Vélez Rodríguez, as diretrizes da referida pasta ministerial marcam a posição do atual governo em relação à educação básica e superior do país². No contexto de uma insofismável ofensiva conservadora-liberal sobre todos os setores da política e da sociedade brasileira, a educação não está incólume aos ataques diretos dos representantes do poder econômico, que aliados à fração religiosa mais fundamentalista, instituem um novo projeto de educação para as terras tupiniquins.

O direito à educação que está prescrito no artigo 6º da Carta Magna de 1988 corresponde à conquista dos direitos denominados da segunda dimensão – os direitos fundamentais sociais, no século XIX. A primeira dimensão consiste no êxito dos direitos civis e os direitos políticos, os quais possuem natureza individual e tem como finalidade estender garantias e liberdades aos indivíduos em relação ao poder estatal, estabelecendo limites a este.

A Educação como direito fundamental da pessoa humana trata-se, sobretudo de um dever do Estado de promover a justiça social, estendendo a possibilidade de formação a todos os jovens brasileiros.

Nesta senda, debater a problemática da Educação no Brasil enseja um real esforço para compreender a sua efetivação como um direito, que sempre esteve atrelado ao propósito de construção de um modelo de sociedade. Não se pode perder de vista, o caráter histórico da educação como forte instrumento aliado na tentativa, ora de perpetuar as contradições instaladas

² O ministro em exercício esclareceu em nota oficial no sítio eletrônico do Ministério da Educação (MEC). Brasília. 02 de jan. 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=72451>. Acesso em 09 jan. 2019.

na estrutura socioeconômica e política, ora para dirimi-las e desenvolver uma sociedade pautada nos valores essencialmente democráticos.

A forma do capital globalizado existente na contemporaneidade tem acarretado profundas transformações no interior das lutas de acesso à cidadania³ e, sobretudo na luta para a manutenção de direitos fundamentais. Pois, neste aspecto, “o capital, sob a pressão de sua crise estrutural, está sendo forçado a retomar até as concessões que foi capaz de oferecer nas décadas de expansão keynesiana do pós-guerra a setores limitados dos trabalhadores (MÉSZÁROS, 2004, p. 34). Assim, para assegurar o direito à educação, emerge o desafio de estabelecer as contradições sociais e jurídicas no país no que tange a esta problemática, uma vez que os direitos, minimamente conquistados no interior da ordem vigente, estão sendo suprimidos paulatinamente. Ainda observa o filósofo húngaro, que

Hoje em dia, [o capital] não se pode garantir nem mesmo a conquista das demandas mais limitadas dos trabalhadores, dado o impacto insustentável nos custos do sistema global estruturalmente problemático. O local-regional está se tornando, atualmente, inseparável do global-internacional, para, em última instância, enfraquecer, e não reforçar, a dominação do trabalho pelo capital, contrária à propaganda interesseira da globalização capitalista (MÉSZÁROS, 2004, p.35).

Referente ao acesso à educação e os impasses nos instrumentos legislativos relacionados a esta matéria, o Brasil segue este aspecto conjuntural, isto é, a investida dos grupos dominantes é uma realidade crescente em todos os países do mundo e compreender este contexto ressalta a importância de enfrentamento destas ofensivas, através da crítica e proposição de uma alternativa emancipadora.

Ainda como aponta o pensador marxista,

[...] a verdade é que as proclamadas ‘complexidades insuperáveis’ que hoje se têm de enfrentar não surgem a partir de exigências apriorísticas de alguma ‘ordem econômica ampliada’, mas de premissas estruturais problemáticas do próprio sistema do capital. Precisamente porque esse sistema de controle sociometabólico é *estruturado de maneira mutuamente antagônica* (das menores células ou ‘microcosmos’ que constituem às mais abrangentes unidades globais de intercâmbio econômico e político), as verdadeiras premissas de seu modo de funcionamento contínuo devem ser organizadas de

³ O conceito de “cidadania” aqui empregado está relacionado aos direitos, liberdades e garantias individuais conquistados no bojo da ordem democrática burguesa ao longo dos séculos XVIII e XX, uma vez que a subsunção do trabalho ao capital chega a sua fase mais destrutiva gerando, por conseguinte, a crise estrutural como bem formula István Mészáros. Este cenário acarreta violações e um retrocesso significativo mesmo se tratando da cidadania formal, aviltando o princípio da dignidade da pessoa humana, princípio magnânimo do Estado Democrático de Direito Burguês.

modo que garantam a subordinação permanente do trabalho ao capital. Qualquer tentativa de modificar esta subordinação estrutural deve ser tratada como tabu absoluto – daí a evidente comprovação de ‘complexidade insuperável’ (MÉSZÁROS, 2002, p. 217, grifo do autor).

É nesta perspectiva, que o trabalho em tela ganha grande importância, pois tem como caráter precípua a compreensão dos fenômenos do capitalismo mundializado e as novas formas de investidas, a partir de um projeto bem definido de educação, mediante o Projeto de Lei n.º 867/2015, que institui o Programa *Escola sem Partido* e suas implicações com o discurso de *ideologia de gênero* supostamente disseminada nas escolas.

Não se pode negar o crítico cenário da educação pátria, a qual sofre ataques sistemáticos destes grupos supracitados, sob o discurso de um suposto emparelhamento ideológico fundado durante o governo do Partido dos Trabalhadores (2003-2016). Os conteúdos curriculares ministrados pela instituição escolar, os quais se referem à síntese de todo o conhecimento humano historicamente acumulado e sistematizado em componentes curriculares, passa pelo incessante questionamento de pessoas, institutos e líderes religiosos sem nenhuma ligação com a produção do conhecimento pedagógico.

Neste esteio, depreende-se um esvaziamento significativo na educação brasileira, que se insere na lógica de sucateamento e privatização, elementos norteadores da política econômica neoliberal. Inúmeros agentes estão envolvidos neste novo projeto de Nação, os quais possuem como característica em comum, estabelecer uma hegemonia intelectual, que regula o comportamento e os anseios da juventude brasileira.

O projeto político em curso para educação não está dissociado ao mesmo objetivo delineado pelo empresariado nacional, com nítido apoio e financiamento do capital internacional, o qual encontrou no fundamentalismo religioso uma eficiente ferramenta de articulação e condução do consciente coletivo. A formação de expressões políticas conservadoras e liberais⁴ de movimentos, partidos e intelectuais aglutinam várias ideias regressivas no debate sobre proposições educacionais.

⁴ O conceito de direita “conservadora-liberal” será utilizado no presente trabalho como alternativa ao conceito de “nova direita”, o qual ainda é objeto de intenso debate e controvérsias no Brasil. Quanto à sua definição e atuação no campo político, econômico e social, a “nova direita” se instala mediante associação aos demais setores sociais que, historicamente, nunca se aliaram no cenário político do país. Tratando-se de um fenômeno político relativamente novo no Brasil, a opção pelo conceito de direita “conservadora-liberal” remete a não realização de uma contraposição entre “velha direita” e “nova direita”, tendo em vista, que o movimento histórico acarreta metamorfoses na direita em defesa dos interesses do capitalismo. Desta forma, o cerne é frisar a reprodução do sistema do capital e suas personificações no campo educacional. Para tanto, considera-se a experiência estadunidense na formação do seu Estado Republicano, bem como seus valores e princípios, que perpassou pela forte influência dos conservadores sociais e liberais. Após a Segunda Guerra Mundial e a ameaça de avanço do comunismo, as relações entre conservadores, neoconservadores, moderados e liberais se estreitaram na condição

Historicamente, as concepções de educação construídas e disseminadas no Brasil, tomando o projeto republicano a partir da primeira metade do século XX como marco, foram inspiradas nos modelos científicos europeus então em voga. Os intelectuais brasileiros, principalmente o ideal de Benjamim Constant de fazer sociologia, trouxeram às primeiras gerações de intelectuais republicanos o nascente pensamento sociológico europeu do século XIX. Concepções estas fundadas em “ideias religiosas e político-partidárias”, que influenciaram “a divulgação de publicação de caráter cientificista sobre a ‘realidade nacional’”. Destacaram-se, por conseguinte, “as concepções organicistas, nacionalistas, e, proposições de caráter moral e religioso, como fundamentos para projetos políticos de reorganização do Estado” (BARBOSA, 2018, p. 93).

Sob o fulcro da modernização do país, as ideias da sociologia organicista ganhou terreno fértil no Brasil, que ansiava pelo status de um país desenvolvido, aspirando deixar para trás, mesmo que aparente e institucionalmente, a sua história colonial, agrária e escravocrata. Com isso, o papel das novas “novas ciências” foram para, “sobretudo orientar a educação para a modernização da nação, apresentando os fundamentos acerca da possibilidade de normatização dos comportamentos sociais”.

Corroborando com esta perspectiva, Heloísa Rodrigues Fernandes (1994) enfatizou o pensamento clássico de Émile Durkheim com o papel da *Educação Moral*, que na Terceira República francesa era como uma ferramenta para “proteger ‘daquela coisa’ que, no imaginário francês dominante, chama-se desordem e doença, quer ela se expresse no terror das massas ‘perigosas’” (ROUDINESCO *apud* FERNANDES, 2004, p. 24).

O contexto da Terceira República na França e a organização do pensamento positivista de Durkheim resgatou “um dos projetos da Revolução Francesa e, mais especificamente, dos enciclopedistas: educar o povo de modo a transformar sua ‘felicidade’ em ‘docilidade’” (FERNANDES, 1994, p. 28). A libertação das crianças das fábricas francesas dada em razão da luta pelos direitos sociais trabalhistas, e a contínua ameaça das comunas na França após a revolução proletária de 1871 condicionaram um debate em torno do papel do Estado francês na educação. Jean-Marie Guyau, filósofo francês do século XIX e tido como um

de impedir o solapamento dos valores morais-cristãos e os interesses do capital. Segundo Silva (2016, p. 66) “a década de 40 foi marcada pela união de conservadores protestantes (evangélicos e fundamentalistas) em apoio a um programa político que abrangia legislação moral e políticas externas. Isto fez surgir uma aliança partidária que possibilitou uma inserção a nível nacional aos que realizaram”. Não é objetivo desta dissertação tecer intenso debate na delimitação conceitual quanto aos grupos que propõem acentuar e personalizar a hegemonia na sociedade brasileira, mas problematizar os fenômenos decorrentes das ações e investidas destes agentes na seara da educação nacional.

dos fundadores de uma ética que define a ciência da moral das sociedades, compreende que apenas a intervenção do Estado poderia impedir a juventude do país ser criada por uma educação “antipatriótica ou imoral”, devendo concentrar todas as crianças numa educação pública, gratuita e laica na tentativa de “velar pelas boas e fortes tradições nacionais”, “mesmo porque essas crianças expulsas das fábricas estão invadindo as ruas, esses espaços evocadores dos riscos das misturas e contágios, promíscuos e perigosos” (GUYAU *apud* FERNANDES, 2004, p.30). Assim, a bandeira pela escola primária, pública, laica, gratuita e obrigatória é hasteada na França e Durkheim “procurará garantir à Sociologia, ‘substituto racional da religião’”, tornando a ideologia oficial da Terceira República (FERNANDES, 2004, p. 35).

Se Durkheim via na educação a ferramenta de um ensino da moral, a “‘garantia de liberdade de consciência’ exige que a escola pública respeite a autonomia das famílias quanto às crenças religiosas” sob dois aspectos importantes, sejam eles: “a moral laica deve nascer das entranhas da religião e não em ruptura com ela”; bem como, “a educação moral das crianças, fonte da moralidade pública, não pode ser considerada assunto privado das famílias, sendo, ao contrário, a missão primordial das escolas públicas” (IBID, p. 44). Isso remete a um paralelo com o contexto atual do Brasil tocante às políticas públicas sobre a educação em andamento no poder executivo e legislativo.

Para inserir a França em estado de “saúde moral”, Durkheim propõe um modelo de educação associado às concepções religiosas em nome da preservação de consciência, sendo a idade escolar o momento de introduzi-las na criança e jovem. Este trabalho de “conversão” caberia, portanto, aos professores, “dirigentes das novas gerações” (IBID, p. 45). Ao professor, portanto, caberia o papel de efetivar “a missão colonizadora da escola”, como bem define Heloísa Fernandes (1994, p. 147), mediante uma pedagogia que “moralizam as crianças obrigando-as à cópia do adulto normal: obediente, sacrificante e submisso ao desejo do Outro”. Este Outro é, por sua vez, constituído na criança como “aquilo que lhe faz falta, o Outro *internamente* inscrito e dominante [...] A escola primária apresentará à criança um espelho que ela aprenderá a amar e desejar” (IBID, p. 147-8).

A pedagogia durkheimiana nas escolas primárias tona-se ferramenta para inserir outro elemento da moralidade, o qual é o sentimento de pertencimento do indivíduo a uma determinada coletividade, ou seja, a “vinculação a um grupo social e, mais especificamente, à pátria, concebida [...] como um dos órgãos através dos quais se realiza a ideia de humanidade” Assim, Durkheim enfatizou a necessidade da criança internalizar o gosto pela vida comum,

“graças à aquisição do hábito de pensar e de agir em comum” a tal ponto “que não possa sobreviver sem ela” (FERNANDES, 1994, p. 179).

Neste ponto, a sociedade francesa demandava com particular urgência indivíduos que tivesse este gosto de existir em coletividade, tendo a escola como única instituição intermediária entre a família e o Estado.

Na França, a unidade política e moral do país foi obtida combatendo e destruindo todos os grupos que se colocavam entre a sociedade doméstica e a sociedade política: as províncias, as comunas, as corporações. A destruição de todas as formas do particularismo local iniciada pela monarquia foi completada pela Revolução Francesa num processo que fundou a ‘grande personalidade coletiva da França’” (FERNANDES, 1994, p. 179).

O ideal de consenso promovido pela educação moral e defendido por Durkheim chega ao Brasil caracterizando a gênese da sociologia brasileira, a qual fora marcada por proposições científicas, entretanto também por “fundamento cientificista, baseadas em interpretações e princípios moralizantes” (BARBOSA, 2018, p. 95). A institucionalização da Sociologia esteve voltada para a instrumentalização das políticas governamentais e para conceber sustento ao projeto de modernização da sociedade brasileira.

Na educação brasileira, as concepções funcionalistas de Émile Durkheim enfatizaram a ideia de processo educacional como “um sistema integrador responsável pela socialização”, através do qual a transmissão dos valores morais, que integram a sociedade seriam disseminados sem qualquer questionamento.

Deste modo, Barbosa (2018, p. 97) adverte sobre os reflexos das perspectivas educacionais funcionalistas quanto fomentadora dos subsídios “de uma formação cultural fundamentada em pressupostos hierárquicos, popularizando a difusão da autoridade do Estado e da necessidade de submissão dos indivíduos a ordem fundamentada em clamores patrióticos”.

O autor assinala, desta maneira, que a Sociologia, fortemente influenciada pelas concepções positivistas e funcionalistas, “propiciaria aos estudantes, segundo uma perspectiva normativa, conhecimentos sobre os princípios que regulavam os comportamentos sociais e abriam margem através da análise dos fatos sociais, proporcionando critérios para a compreensão da realidade e da identidade brasileira” (IBID, p. 99). Com isso, a partir de 1942, com Gustavo Capanema como Ministro da Educação da Ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas, as ciências humanas “foram ainda mais direcionadas para a fundamentação de uma

perspectiva de cunho nacionalista e moralista cristão nas instituições educacionais, que foram instrumentalizados como fundamento da ordem estatal” (IBID, p. 100).

Entretanto, se naquele contexto do início e meados do século XX no Brasil, o tema da educação fora pensando e efetivado para um “projeto de construção da uma identidade nacional que superasse o provincianismo e a mentalidade colonial, que colaborassem para o progresso social” (IBID, p.100), após tantas décadas outras vertentes sociológicas foram trazidas por intelectuais brasileiros para contrapor a este pensamento.

Florestan Fernandes (1954), no I Congresso Brasileiro de Sociologia, por sua vez, dirigia suas indagações sobre a educação brasileira através da observação da sociedade estruturada sob a divisão de classes sociais e, deste modo, concebia a educação um papel de mudança social construtiva. Para o sociólogo, a educação em ciências sociais é tendente a realizar potencialidades específicas da sociedade urbano-industrial instaurada no Brasil, sendo que os desafios propostos por esta nova (des) ordem social seriam mais facilmente superados caso a educação pudesse formar cidadãos capazes de aderir crítica e conscientemente a um movimento de construção da sociedade brasileira.

Nesse passo, Florestan foi um ferrenho defensor da inserção das ciências sociais, propriamente a Sociologia, no ensino médio brasileiro, superando a ideia sobre esta modalidade ser tão somente uma preparação para o ensino superior. O sociólogo propõe o ensino de sociologia como ferramenta política para os indivíduos construírem uma participação democrática ampliada e autoconsciente das condições de existência social. Com isso, a inclusão das ciências sócias no currículo do ensino médio atenderia as necessidades “inerentes à vida social nas sociedades civilizadas contemporâneas [...] de que é impossível *formar o homem* para viver nessas sociedades sem desenvolver adestramentos complexos dentro de uma ampla área dos conhecimentos científicos sobre os móveis psicológicos e socioculturais do comportamento humano” (FERNANDES, 1980, p. 101-102).

[...] as transformações ocorridas nas sociedades modernas substituíram largamente os ajustamentos sociais baseados no conhecimento pessoal íntimo e em normas estabelecidas pela tradição por ajustamentos sociais baseados em situações de interesses e em convicções sensíveis às flutuações dos movimentos sociais ou aos influxos da propaganda. Daí a necessidade de defender a liberdade e a segurança dos indivíduos, através de uma preparação educativa suscetível e adestrá-los, especificamente, para a escolha com fundamento racional. ‘De fato, é de esperar-se que a educação pelas ciências sociais crie personalidades mais aptas à participação das atividades políticas, como estas se processam no estado moderno’ (FERNANDES, 1980[1954], p. 109).

Em pleno século XXI, nota-se a emergência de um modelo de educação voltada para corroborar os “valores morais cristãos” defendidos pelas “personificações” do Estado Brasileiro aliadas aos setores do poder econômico e disseminados pelas políticas públicas.

Busca-se, nesse momento, consolidar um projeto de educação retomando a “infantilização” dos educandos quanto à castração da capacidade crítica e a limitação dos conteúdos ministrados na educação escolar.

1.2 A construção da narrativa da *ideologia de gênero*: uma “verdade” conveniente

Visto, portanto, o avanço das vozes conservadoras no debate político brasileiro, concedendo espaço e legitimidade ao discurso reacionário sobre a suposta “ideologia de gênero”, estabelece a necessidade de compreensão do surgimento de tal narrativa⁵ construída de maneira dissociada de qualquer supedâneo científico.

O debate mais profícuo sobre a categoria de análise *gênero* ganhou espaço no cenário acadêmico norte-americano a partir da década de 1970, momento que estabeleceu as diferenças substanciais existentes entre as características fisiológicas do feminino e masculino e a sua constituição no mundo social. Deste modo, construiu-se a discussão que poria em curso uma verdadeira “revolução” quanto ao pensar sobre homem/mulher. Assinala-se que o conceito de gênero apresenta inúmeras controvérsias, mesmo para as autoras feministas, não sendo esta discussão o objetivo deste trabalho, embora importante salientar o conceito ainda em debate.

De acordo com o Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica organizado por Allan G. Johnson o conceito de gênero é apresentado para designar o que tem a ver com a diferenciação social entre os dois sexos. Assim explicita que “o gênero é em geral definido em torno de ideias sobre traços de personalidade, masculina e feminina, e por tendências de comportamento que assumem formas opostas. Tomadas como conjuntos de

⁵ Vislumbra-se a necessidade de entender o conceito exposto de “narrativa” quando se tratar sobre “ideologia de gênero”. Proposto por Paul Ricoeur, o conceito de narrativa contribui para (re)configurar o entendimento da ação humana; enxerta novos elementos temporais às configurações da ação. Interações diárias que se configuram (e resultam) em processos narrativos ocorrem a partir da articulação: memória, tempo e narrativa. Segundo o autor, “o tempo torna-se tempo humano, na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal.” (RICOEUR, 1994, p.17). Mais adiante, o trabalho indicará alguns elementos constitutivos desta narrativa de “ideologia de gênero”, tendo como centralidade o discurso religioso e a sua apropriação por agentes públicos. Esta narrativa justificará articulações, manobras legislativas e políticas públicas voltadas para a dimensão de conservação da moral judaico-cristã e, sobretudo, para fundamentar um projeto privatista e inócuo de educação.

traços e tendências, elas constituem a feminilidade e a masculinidade” (DICIONÁRIO, 1997, p. 205). O verbete ainda retrata acerca da visão de que “críticos, porém, argumentam que a opressão das mulheres não se baseia em diferenças de personalidade, mas a organização social da PATRIARQUIA e suas instituições, variando da divisão do trabalho na família à natureza competitiva e exploradora do capitalismo”.

Donna Haraway (2004) se debruçou no ano 1985 na produção do verbete sobre o sistema de “sexo/gênero” a partir de uma perspectiva marxista, compreendendo todas as dificuldades inerentes na compilação de um movimento para além do linguístico. As diferentes correntes também marcaram a discussão de Haraway, sobretudo os estudos das feministas norte-americanas e europeias, bem como as transformações histórico-culturais que as palavras-chave “sexo/gênero” sofreram. A autora observa que “gênero é central para as construções e classificações de sistemas de diferença. A diferenciação complexa e a mistura de termos para ‘sexo’ e ‘gênero’ são parte da história política das palavras”. Ainda percebeu a transversalidade das palavras nos diferentes campos do conhecimento, caracterizando a sobreposição de discursos científicos sobre outros, como se veem nos “significados médicos acrescentados a ‘sexo’ se somam progressivamente a ‘gênero’, no inglês, através do século vinte” (HARAWAY, 2004, p. 209).

Neste ponto Haraway concebeu:

Os significados compartilhados das categorias raciais e sexuais de gênero apontam para as histórias modernas das opressões coloniais, racistas e sexuais entrelaçadas nos sistemas de produção e inscrição do corpo e seus consequentes discursos libertários e de oposição [...] Em todas as suas versões, as teorias feministas de gênero tentam articular a especificidade da opressão das mulheres no contexto de culturas nas quais as distinções entre sexo e gênero são marcantes. Quão marcantes depende de um sistema relacionado de significados reunido em torno de uma família de pares de oposição: natureza/cultura, natureza/história, natural/humano, recursos/produtos. Esta interdependência capital de um campo político-filosófico ocidental de oposições binárias – funcionalmente, dialeticamente, estruturalmente ou psicanaliticamente compreendidas – problematiza as alegações de utilização universal de conceitos relacionados a sexo e gênero; esta questão é parte do debate em andamento sobre a relevância transcultural das versões euro-americanas da teoria feminista. O valor de uma categoria analítica não é necessariamente anulado pela consciência crítica de sua especificidade histórica e de seus limites culturais. Mas *os conceitos feministas de gênero colocam de modo agudo os problemas da comparação cultural, da tradução linguística e da solidariedade política* (HARAWAY, 2004, p. 209-211, grifo nosso).

A filósofa Judith Butler (2012) se destaca no interior da densa produção científica sobre o tema através da sua investigação sobre os conceitos de gênero e sexo que, para ela, são ideias chaves para fomentar a desconstrução do senso comum, fundado numa visão limitadora e hierática. A partir deste entendimento, Butler caracteriza a identidade sexual/gênero como performativa, o que enseja o questionamento sobre a imutabilidade do ser, pois estaria este no processo contínuo de ressignificação da sua identidade e suscetível às intervenções mediante a uma prática discursiva.

Neste tocante, o conceito de gênero impulsiona a literatura feminista e destaca-se quanto uma ferramenta de conhecimento para analisar/ compreender as novas relações estabelecidas entre homens e mulheres na contemporaneidade, sob a denominação de *papeis de gênero* social e culturalmente constituídos. Assim, tem-se uma ruptura da noção sobre mulher como mero receptáculo do desejo masculino e aparelho reprodutor, concebendo ênfase ao papel social em potencial desempenhado pela mulher, influenciando a luta pela emancipação feminina e humana.

Joan W. Scott (1995), historiadora estadunidense, em seu célebre artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, publicado originalmente em 1986 finca importante marca nos estudos sobre gênero no Brasil quando estabelece desconstruir uma série de vícios do pensamento ocidental relacionados ao dualismo entre os corpos de homens e mulheres.

Scott (1995, p. 01) evidencia os significados atribuídos social e culturalmente aos corpos sexuados a partir de uma lógica de dominação, o que corresponde “descobrir a amplitude dos papéis sexuais e do simbolismo sexual nas várias sociedade e épocas, achar qual o seu sentido e como funcionavam para manter a ordem social e para mudá-la”.

A análise da historiadora perpassa principalmente no questionamento acerca do uso do termo “gênero” na produção científica que, em muitos casos, evidenciava um relevante distanciamento do âmbito político delineado pelo feminismo, objetivando uma “aceitabilidade política desse campo de pesquisa”, bem como a sua atribuição para distinguir dos papéis sexuais. Enfatiza:

Com a proliferação dos estudos do sexo e da sexualidade, o gênero se tornou uma palavra particularmente útil, porque oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e homens. Apesar do fato dos(as) pesquisadores(as) reconhecerem as conexões entre o sexo e o que os sociólogos da família chamariam de ‘papéis sexuais’, aqueles(as) não colocam entre os dois uma relação simples ou direta. O uso do ‘gênero’ coloca ênfase sobre todo o sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade (SCOTT, 1995, p. 03-4)

Com os estudos de/sobre gênero outros contornos e reflexões foram sendo introduzidos, assim como pensar de maneira interseccional a problemática de gênero com outras formas de dominação e exploração.

Em *Mulher, Raça e Classe* (2016), Ângela Davis sistematiza de modo ímpar as experiências no campo da realidade objetiva, onde permanece atuando como intelectual orgânica do feminismo classista/negro, e o conhecimento científico produzido, intersectando com propriedade as categorias de gênero, raça e classe social. Davis retrata em sua obra a importância de pensar um feminismo para além daquele predominantemente branco e liberal do século XIX, momento que a “Revolução Industrial fez com que a sociedade estadunidense passasse por uma profunda metamorfose. Nesse processo, as circunstâncias da vida das mulheres brancas mudaram radicalmente” (IBID, p. 50). Continua a filósofa, salientando que o “sistema fabril absorveu muitas das atividades econômicas tradicionais das mulheres”, sendo elas “libertadas de algumas de suas velhas tarefas opressivas”. Entretanto, a condição da mulher piorou, na medida em que o capitalismo dissolve qualquer prestígio que ainda residia no trabalho doméstico, dando-lhe um caráter reprodutivo, e não produtivo. Nesta senda, “uma consequência ideológica do capitalismo industrial foi o desenvolvimento de uma ideia mais rigorosa de inferioridade feminina”, a partir da qual “parecia que quanto mais as tarefas domésticas das mulheres eram reduzidas, devido ao impacto da industrialização, mais intransigente se tornava a afirmação de que “o lugar da mulher é em casa”.

Ângela Davis se coloca diante de uma questão teórica, cuja preocupação central consiste em demonstrar que as lutas feminista, antirracista e anticapitalista, guardadas suas respectivas especificidades, não podem ser forjadas de maneira dissociadas. Para tanto, a autora discorre:

Na verdade, o lugar da mulher sempre tinha sido em casa, mas durante a era pré-industrial a própria economia centrava-se na casa e nas terras cultiváveis ao seu redor. Enquanto os homens lavravam o solo (frequentemente com a ajuda da esposa), as mulheres eram manufadoras, fazendo tecidos, roupas, velas, sabão e praticamente tudo o que era necessário para a família. O lugar das mulheres era mesmo em casa – mas não apenas porque elas pariam e criavam as crianças ou porque atendiam às necessidades do marido. Elas eram trabalhadoras produtivas no contexto da economia doméstica, e seu trabalho não era menos respeitado do que o de seus companheiros. Quando a produção manufatureira se transferiu da casa para a fábrica, a ideologia da feminilidade começou a forjar a esposa e a mãe como modelos ideais. No papel de trabalhadoras, ao menos as mulheres gozavam de igualdade econômica, mas como esposas eram destinadas a se tornar apêndices de seus companheiros, serviçais de seus maridos. No papel de mães, eram definidas como

instrumentos passivos para a reposição da vida humana. A situação da dona de casa branca era cheia de contradições. Era inevitável que houvesse resistência (DAVIS, 2016, p. 50-51).

Com o objetivo de acentuar gênero e raça como componentes intrínsecos da categoria “classe”, Davis trouxe à tona uma imensurável contribuição para a compreensão do capitalismo como um sistema social, com a capacidade de apropriar-se de todas as formas históricas de opressão e para conceder continuidade à sua produção e reprodução de sujeitos.

No Brasil, a socióloga Heleieth Saffioti (1976) já havia problematizado as noções de naturalização das relações de dominação–opressão masculina na sociedade pautada pelo sistema patriarcal e capitalista delineadas no livro *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. A pesquisadora enfrentou questões relativas à mulher na sociedade capitalista de forma a ser considerada pioneira no país sobre estudos relacionado a esta questão.

As preocupações teóricas de Saffioti não residem apenas em desnudar as relações de dominação e exploração da mulher no capitalismo, mas ela almejou contribuir minimamente para a superação desta realidade, provocando uma reflexão acerca “dos feminismos” e militando contra o feminismo pequeno burguês. Nesta seara, a socióloga defende a ideia de que o desenvolvimento econômico não levará as mulheres aos postos de trabalho prometidos pelo capitalismo, acabando assim com a desigualdade. Demonstra que as mulheres já se encontravam inseridas no mundo econômico antes mesmo do surgimento do modo de produção capitalista, sendo que neste houve acirramento das condições marginalizadas das mulheres ou integrou-as de forma periférica.

A instauração de um novo modo de produção envolve um grande ônus para certos setores da população de uma sociedade. Na passagem do modo de produção feudal para o modo capitalista este ônus social pesará sobre os estamentos inferiores da antiga ordem que, progressivamente, se vão constituindo como classes sociais subprivilegiadas. Torna-se clara, no novo regime, a divisão da sociedade em classes sociais e a exploração econômica de que é alvo uma delas por parte de outra. O modo capitalista de produção não faz apenas explicitar a natureza dos fatores que promovem a divisão da sociedade em classes sociais. Lança mão da tradição para justificar a marginalização efetiva ou potencial de certos setores da população do sistema produtivo de bens e serviços. Assim é que o sexo, fator de há muito selecionado como fonte de inferiorização social da mulher, passa a interferir, de modo positivo para a atualização da sociedade competitiva, na constituição das classes sociais. A elaboração social do fator natural *sexo*, enquanto determinação comum que é, assume, na nova sociedade, uma feição inédita e determinada pelo sistema de produção social. Aparentemente, no entanto, são as deficiências físicas e mentais dos membros da categoria *sexo feminino* que determinam a imperfeição das realizações empíricas das sociedades competitivas. A mulher faz, portanto, a figura do elemento obstrutor do

desenvolvimento social, quando, na verdade, é a sociedade que coloca obstáculos (SAFFIOTI, 1976, p. 35).

Este recurso, Saffioti assera que serve apenas para a dominação masculina patronal:

Questões como estas devem ser respondidas a luz da complexidade da sociedade moderna. Em nenhuma classe social, o homem abre mão espontaneamente de seus privilégios. Nas camadas privilegiadas, contudo, existe uma consciência mais aguda da identidade dos interesses econômicos entre homens e mulheres [...] Já no seio das camadas trabalhadoras, cuja luta pela sobrevivência é brutal, e ainda muito incipiente, está ainda muito no início o processo de construção da solidariedade (SAFFIOTI, 2011, p. 22).

É diante desta perspectiva, que se vislumbra este avanço conceitual-científico como uma ameaça aos *status quo* defendido pelos setores conservadores da sociedade, particularmente, os religiosos fundamentalistas, propondo uma efetiva “cruzada moral”. Este embate entre os movimentos feminista/ LGBTI e segmentos cristãos é um fenômeno de caráter transnacional que se desenvolve desde a década de 90 do século passando, quando o ativismo feminista ganha espaço nas Conferências promovidas pela ONU (MACHADO, 2018).

Destaca-se como ameaça, o suposto triunfo de um desarranjo da instituição familiar, vista há muito como uma formação natural e de cunho sagrada, cuja relação conjugal é formada, exclusivamente, por um homem e uma mulher. Este fato ganhou difusão e atenção da cúpula católica, principalmente após a Conferência Internacional sobre as Populações e Desenvolvimento, na cidade do Cairo, em 1994, e a IV Conferência Internacional sobre as Mulheres, na capital chinesa, em 1995. A Organização das Nações Unidas (ONU), idealizadora dos eventos, mostrou-se, notadamente, interessada na luta pela *igualdade de gênero*, podendo ser demonstrada pelas inúmeras campanhas e projetos promovidos pela Organização⁶.

⁶ Na página da internet da ONU Mulheres-Brasil, pode-se compreender os objetivos elencados pela IV Conferência Mundial sobre a Mulher com tema central “Ação para a Igualdade, o Desenvolvimento e a Paz”. Na Plataforma de Ação de Pequim afirmou os direitos das mulheres como direitos humanos e comprometidos com ações específicas para garantir o respeito a esses direitos. Definiu-se o conceito de gênero para a agenda internacional, empoderamento das mulheres e transversalidade das políticas públicas com a perspectiva de gênero. Para a ONU, “a transformação fundamental em Pequim foi o reconhecimento da necessidade de mudar o foco da mulher para o conceito de gênero, reconhecendo que toda a estrutura da sociedade, e todas as relações entre homens e mulheres dentro dela, tiveram que ser reavaliados. Só por essa fundamental reestruturação da sociedade e suas instituições poderiam as mulheres ter plenos poderes para tomar o seu lugar de direito como parceiros iguais aos dos homens em todos os aspectos da vida. Essa mudança representou uma reafirmação de que os direitos das mulheres são direitos humanos e que a igualdade de gênero era uma questão de interesse universal, beneficiando a todos”. Foram, portanto, estabelecidas 12 áreas de preocupação sobre os direitos das mulheres e meninas, quais sejam: 1. Mulheres e pobreza; 2. Educação e Capacitação de Mulheres; 3. Mulheres e Saúde; 4. Violência contra a Mulher; 5. Mulheres e Conflitos Armados; 6. Mulheres e Economia; 7. Mulheres no Poder e na liderança; 8. Mecanismos institucionais para o Avanço das Mulheres; 9. Direitos Humanos das Mulheres; 10. Mulheres e a mídia; 11. Mulheres e Meio Ambiente; 12. Direitos das Meninas.

Em resposta, a Igreja Católica, na Conferência Episcopal do Peru, expediu uma nota intitulada “*A Ideologia de Gênero: seus perigos e alcances*”, em abril de 1998. A Comissão Ad-Hoc da Mulher, Comissão Episcopal do Apostolado Leigo e Conferência Episcopal Peruana produziram um relatório contendo 16 (dezesesseis) páginas, subdividindo-o em: 1. *apresentação*, 2. *a ideologia de gênero-seus perigos e alcances*, 3. *definição do termo gênero*, 4. *O feminismo do gênero*, 5. *neo-marxismo*, 6. *quando a natureza incomoda*, 7. *uma boa desculpa: a mulher*, 8. *papeis socialmente construídos*, 9. *o objetivo: desconstruir a sociedade*, 10. *saúde e direitos sexuais reprodutivos*, 11. *ataque à religião*, 12. *conclusão*.

Pertinente destacar alguns excertos do Documento oficial⁷, que já na apresentação trata o conceito *ideologia* fora do alcance científico. Isto posto, o documento lançado pela Conferência Episcopal do Peru, é endossado por obras como *Contra o Cristianismo - a ONU e a União Europeia como nova ideologia*, de Eugenia Roccella e Lucetta Scaraffia e *A agenda de gênero: redefinindo a igualdade*, da autora Dale O’Leary. Esta última obra dará embasamento para o próprio Relatório produzido pela Conferência e faz ataques grosseiros à ONU e às Conferências citadas anteriormente.

Denota-se do corpo textual do Documento o seguinte:

Tem-se ouvido durante estes últimos anos a expressão "gênero" e muitos imaginam que é apenas uma outra maneira de se referir à divisão da humanidade em dois sexos. Porém, por detrás desta palavra se esconde toda uma ideologia que pretende, precisamente, modificar o pensamento dos seres humanos acerca desta estrutura bipolar. Os proponentes desta ideologia querem afirmar que as diferenças entre o homem e a mulher, fora as óbvias diferenças anatômicas, não correspondem a uma natureza fixa que torne alguns seres humanos homens e, a outros, mulheres. Pensam, além disso, que as diferenças de pensar, agir e valorizar a si mesmos são produto da cultura de um país e de uma época determinadas, que atribui a cada grupo de pessoas uma série de características que se explicam pelas conveniências das estruturas sociais de certa sociedade (CONFERÊNCIA, 1998, p. 01).

Sendo assim, a construção de “verdades” construídas pelo discurso católico no referido Documento, traz o conceito de gênero intrinsecamente relacionado ao risco conferido à crença católica, à família e à sociedade.

Embora o Documento apresente conteúdo o suficiente para realizar uma densa análise do discurso, este não é o propósito do presente trabalho. Entretanto, nota-se que as

⁷ O Documento na íntegra pode ser acessado no endereço eletrônico https://img.cancaonova.com/noticias/pdf/281960_IdeologiaDeGenero_PerigosEAlcances_ConferenciaEpiscopalPeruana.pdf. Acesso em: 23 de dez. 2018.

temáticas elencadas possuem enorme apelo entre os fiéis católicos, despertando apoio, inclusive, de setores evangélicos em diferentes países e também no Brasil, de forma que estes passaram a relacionar os estudos sobre gênero como “ideologia de gênero”.

Tal termo, atualmente consagrado pelo senso comum e corroborado por instituições sociais e políticas, é utilizado como argumento pelos conservadores, através do qual naturalizam fatos sob a perspectiva destas verdades absolutas e sagradas, difundindo, irrefutavelmente, uma espécie de pânico moral sobre o que é gênero. A narrativa construída, porém, alicerça o discurso de grupos religiosos em disputas políticas que, hipoteticamente, defendem a família brasileira. Butler (BUTLER *apud* MACHADO, 2018, p.03) adverte que “se o Vaticano busca constituir a linguagem de gênero pela linguagem do sexo, isto se deve ao fato de que esta instituição pretende re-biologizar a diferença sexual, isto é, restabelecer um conceito biológico de reprodução como um destino social da mulher”.

Este discurso reificado foi visto no plano do concreto através do episódio da visita da própria Judith Butler, em 2017, no Brasil. Como outrora mencionado, expoente no estudo sobre gênero, Butler foi ofendida em sua estadia no país, em novembro do corrente ano, quando fora proferir uma palestra no SESC Pompeia - SP⁸.

A reportagem veiculada no jornal eletrônico El País-Brasil⁹, demonstra a repercussão dada em torno da escritora e toda a manifestação contrária a sua vinda ao Brasil, quando grupos de conservadores associaram-na a função de arquiteta intelectual da “ideologia de gênero”. Judith Butler não fora convidada pelo Sesc para proferir palestra sobre o tema “ideologia de gênero”, sua apresentação estava associada ao seminário intitulado *Os fins da Democracia*, contudo houve enorme alvoraço em relação à sua figura e seus estudos em relação à gênero. O que se nota, diz a matéria, é que

[...] os manifestantes estavam interessados em seus estudos de gênero, que se tornaram um clássico na academia internacional ao propor que a identificação de uma pessoa como homem ou mulher é algo socialmente construído e com profundas implicações políticas, e não uma mera consequência do sexo biológico da pessoa. Entretanto, grupos ultraconservadores acreditam que o debate sobre gênero e a própria existência do termo ameaça os valores da

⁸ O lamentável episódio, de repercussão internacional, ratificou a preponderância de um “obscurantismo” intelectual reinando sobre as estruturas políticas e sociais do país. Apenas a título de elucidar o fato, sugere-se o artigo disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/11/1936103-judith-butler-escreve-sobre-o-fantasma-do-genero-e-o-ataque-sofrido-no-brasil.shtml>.

⁹ A matéria jornalística trouxe um recorte acerca da polarização instalada com o episódio supradito; o grupo de apoiadores à filósofa e outro de conservadores contrários a sua visita, protagonizaram uma verdadeira batalha sob palavras de ordem, acusações, insinuações e demasiado desrespeito à autora e todo seu arcabouço teórico-conceitual. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/07/politica/1510085652_717856.html. Acesso em: 21 mar. 2019.

família e confunde a cabeça das crianças, além de ir contra fatos biológicos. Eles acreditam que Butler é a principal representante do que eles chamam "ideologia de gênero" e temem sua *implantação* nas escolas — um temor que levaram, com sucesso, para as Câmaras Municipais e para o Congresso Nacional, onde conseguiram importantes aliados (EL PAÍS, 2017).

Assim, houve um totalmente questionamento quanto à notoriedade da intelectual estadunidense no Brasil e o real alcance de sua obra sobre, precisamente por observar tantas pessoas insatisfeitas com a sua estada no país, as quais a acusavam de “proponente de uma ideologia de gênero”.

Isso se deu, na verdade, em anterior exposição da figura de Butler e sua relação com os estudos sobre gênero pela Conferência Episcopal no documento de 1998:

Estas palavras - que podem parecer extraídas de um conto de ficção científica vaticinando uma séria perda do senso comum no ser humano - não são outra coisa senão um extrato do livro "Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity" (= "O Problema do Gênero: o Feminismo e a Subversão da Identidade"), da feminista radical Judith Butler, que vem sendo usado há vários anos como texto-base em diversos programas de estudos feministas de prestigiadas universidades norte-americanas, onde a perspectiva do gênero vem sendo amplamente promovida. Enquanto muitos poderiam continuar considerando o termo "gênero" apenas como uma forma cortês de se dizer "sexo", para evitar o sentido secundário que "sexo" possui em inglês, e que, portanto, "gênero" se refere a seres humanos masculinos e femininos, existem outros que, já há alguns anos, decidiram difundir toda uma "nova perspectiva" do termo. Esta perspectiva - para a surpresa de muitos - refere-se ao termo "gênero" como "papéis socialmente construídos" (CONFERÊNCIA, 1998, p. 02).

A guerra declarada da Igreja Católica, aliada aos fundamentalistas evangélicos, contra a ciência, constituiu-se um verdadeiro “calvário” para o movimento social feminista e LGBTI, bem como para os setores progressistas da sociedade, que apresentam pautas históricas em suas agendas de luta, as quais foram realocadas para a esfera da moral, com o fim último de despolitizar e esvaziar a lidimidade dos movimentos sociais.

Reforçando esta narrativa da “ideologia de gênero” informa a atuação do *Observatório Interamericano de Biopolítica*, presidido no Brasil pelo Professor Felipe Nery¹⁰. No Seminário “Gênero, Aborto e Sociedade”¹¹, evento promovido pela Liderança do PSC na Câmara dos Deputados, com apoio do Observatório Interamericano de Biopolítica, “especialistas” se reuniram para discutir a origem da problemática moderna sobre o tema, os desdobramentos nos anos recentes e as principais fundamentações teóricas, em 25/05/2014. O Observatório tem adesão de instituições religiosas e demais grupos contrários ao estudo de gênero no país e América Latina, e seus supostos estudos são difundidos em igrejas, escolas confessionais, meios de comunicação e sociedade civil.

Na Cartilha divulgada pelo Observatório, “Você já ouvi falar da ideologia de gênero? Conheça esta ideologia e entenda o perigo que você e seus filhos estão correndo!”¹², com a finalidade orientar os pais sobre o fenômeno da “ideologia de gênero” e seus perigos para os filhos e a toda a família, traz um conceito totalmente equivocado, atribuindo à “ideologia de gênero” o discurso sobre a inexistência de “ser homem” ou “ser mulher” e cada indivíduo inventaria a sua personalidade/identidade.

Para Machado (2018, p. 03), portanto,

Na segunda metade da década de 90, sacerdotes e teólogos começaram, então, a formular um discurso para rebater a perspectiva de gênero que vinha sendo desenvolvida pelas acadêmicas feministas de vários países do mundo. As estratégias discursivas adotadas pelas/os intelectuais da Igreja Católica relacionam os pressupostos da perspectiva de gênero com as ideologias seculares e com as formas de sexualidades alternativas ao padrão cristão. Observa-se, assim, uma inversão argumentativa dos embates que aconteceram na Europa do século XIX, quando alguns filósofos e sociólogos imbuídos do espírito iluminista interpretaram os valores e ideias religiosas como expressões ideológicas que deturpavam a realidade social. Karl Marx, um dos mais conhecidos defensores desta concepção ideológica das religiões, aparece, em várias publicações de intelectuais católicos e mesmo documentos da Santa Sé, como um dos primeiros formuladores da ideia da desigualdade

¹⁰ No vídeo disponível na rede social *youtube* Felipe Nery, presidente do Observatório de Biopolítica, alerta as famílias brasileiras sobre o risco trazido pela “ideologia de gênero” – “A ‘ideologia de gênero’ desconstrói a identidade humana por onde ela passa”. Embasando-se em dados estatísticos sem fontes definidas, o professor expõe o aumento de números de crianças submetidas a tratamento transgêneros e a confusão estabelecida nas crianças sobre o próprio “sexo” em países que promovem a “ideologia de gênero” em suas escolas. De forma superficial conceitua “ideologia de gênero” como desconstrução sexual. Ele ainda acusa os Documentos Oficiais da Educação emitidos pela Conferência Nacional da Educação e pelo MEC de incentivar nas políticas públicas a “ideologia de gênero” através da promoção da diversidade sexual nas instituições escolares. Celebra, também, o ativismo parlamentar para frear a “ideologia de gênero” nos Planos de Educação nos estados e municípios. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hJbTV75qPEA>. Acesso em: 22 mar. 2019.

¹¹ Disponível em: <http://www.camara.leg.br/eventos-divulgacao/evento?id=11523>. Acesso em: 21 mar. 2019.

¹² Cartilha disponível em: Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/padrepauloricardo-files/uploads/uieqgb3e61nagba20sna/CartilhaIdeologiaGenero.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2019.

entre os sexos e da opressão das mulheres pelos homens que depois seria desenvolvida pelas feministas a partir da linguagem de gênero.

Villazón (2015) esclarece em seu artigo *Velhas e novas direitas religiosas na América Latina: os evangélicos como fator político*, como a articulação entre a cúpula católica e evangélicos fortaleceram a influência da religião na política institucional.

As expressões politicamente conservadoras do movimento evangélico na América Latina ganharam notoriedade nos últimos anos, especialmente em sua persistente luta – *em parceria com a hierarquia católica* – contra a descriminalização do aborto e o casamento igualitário. Até agora, grande parte da análise social concentrou-se mais em descrever esse fenômeno do que compreender qual é a sua dinâmica. Foram feitos alguns esforços para estudar seu discurso e sua identidade, mas o que domina é o tom descritivo [...] Enquanto no início do século XX, a agenda evangélica lutava pela separação entre Igreja e Estado, *hoje suas posturas contra o avanço da “agenda gay” e da “ideologia de gênero” aproximam esses grupos aos conservadores católicos na luta contra as mudanças liberalizantes na família e na sociedade* [...] Enquanto isso, os sistemas de partidos políticos se consolidam como uma mediação institucional entre o Estado e a sociedade civil. Por um lado, os novos convertidos evangélicos, especialmente as classes altas, acostumadas à atividade política, formam partidos que se apresentam perante a sociedade como «a voz dos evangélicos» (mas, em geral sem votações significativas) ou organizações sociais como a Federação de Indígenas Evangélicos no Equador. Por outro lado, o voto evangélico de setores populares serve para consolidar relações clientelistas entre atores políticos e líderes religiosos e incluir representantes nas listas de diversos partidos, como no Brasil, Peru ou Guatemala. *Neste contexto, tende-se a instrumentalizar o apoio eleitoral evangélico a favor dos interesses mais diversos* (VILLAZÓN, 2015, p. 163, grifo nosso).

Aqui, o termo ideologia de gênero é aplicado com a intenção de promover a manutenção dos interesses dos segmentos católicos e evangélicos no cenário político de nosso país, estreitando as relações entre parlamentares com a formação da denominada “bancada da bíblia e/ou religiosa”.

Notória vitória desta aliança deu-se com a aprovação do Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005, sancionado em 2014, com prazo para reger o ensino por dez anos, até 2024. Desde 2011, quando o projeto Escola sem Homofobia foi criado e apelidado pejorativamente de "kit gay" por deputados ligados a entidades religiosas, que foram contra o projeto, os termos “gênero” e “orientação sexual” são alvo de pressão de setores conservadores da sociedade e do Congresso, eliminando estes dos documentos sobre a Educação no Brasil.

O texto original do PNE, no inciso III do artigo 2º, defendido pelo deputado Ângelo Vanhoni (PT/PR), relator final do projeto na Comissão de Educação da Câmara, preceituava

acerca das diretrizes do PNE para a "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção de igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual". O diploma legal foi modificado e a frase teve de ser substituída por “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na **erradicação de todas as formas de discriminação**”,¹³ na redação final do PNE sem explicitar quais discriminações eram essas.

A significativa alteração no projeto de lei deu-se após pressões realizadas pela sociedade civil e por deputados que, segundo eles, o texto anterior era uma tentativa de promover a denominada "ideologia de gênero", com o objetivo cristalino de incentivar os alunos a se tornarem homossexuais.

Em 2015, seguindo a aprovação dos planos municipais e estaduais de Educação, que deveriam estatuir sobre as temáticas nos próximos dez anos, acompanharam o movimento conservador, criando verdadeira celeuma jurídica. Cidades como São Paulo e estados como Pernambuco e Espírito Santo suprimiram as referências à diversidade sexual, orientação sexual e gênero.

Luís Felipe Miguel (2016) anotou que durante a apreciação dos planos de educação nas esferas do poder legislativo estadual e municipal, era comum ver freiras lado a lado com pastores de igrejas neopentecostais, nas câmaras e assembleias, pressionando os deputados e vereadores.

Cita-se, como exemplo, a cidade do interior paulista, Catanduva, que na sessão legislativa do dia 12 de dezembro de 2017, aprovou por dez votos a dois, o projeto de lei que proíbe, com restrições, a interferência de professores e demais servidores públicos no processo de formação política e educação sexual dos alunos.¹⁴

Outra iniciativa parlamentar sob a égide do discurso de “ideologia de gênero” está centrada no Projeto de Lei nº. 6583/2013¹⁵ do deputado Anderson Pereira, que buscou instituir o Estatuto da Família definida “como o núcleo social formado a partir da união entre um

¹³ Plano Nacional de Educação disponível na íntegra no site do Ministério da Educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.

¹⁴ O presente exemplo sobre o município de Catanduva-SP, deu-se em razão da atuação da autora como docente e participou da sessão legislativa em comento. Na ocasião, apenas a título de explanação, os munícipes e integrantes de coletivos feministas e LGBTI, que pretendiam participar da solenidade, foram impedidos de adentrar na Câmara Legislativa, devido à reserva de senhas para representantes de entidades religiosas da cidade, promovida pelos funcionários da Casa. Indubitavelmente, a finalidade era promover ambiente favorável à aprovação do projeto de lei, dificultando toda e qualquer manifestação dos grupos contrários.

¹⁵ Ficha de Tramitação disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1701223>. Acesso em: 20 mar. 2019.

homem e uma mulher, por meio de casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes”, segundo art. 2º do referido PL.

No plano do poder executivo, o discurso de Damares Alves¹⁶, na cerimônia de transmissão de cargo do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, em 02 de janeiro de 2019, corrobora o tom pretendido pelo atual governo, quando uma figura do Estado Brasileiro profere, perante jornalistas, que o “Estado é laico, mas sou terrivelmente cristã”. A ministra defendeu em sua fala, inclusive, a vida desde a concepção, definindo quais serão as diretrizes das políticas públicas concernentes aos direitos reprodutivos das mulheres, doravante. Com veemência, Damares Alves anuncia,

[...] que para este governo os direitos humanos são universais e serão respeitados. A vida, nosso bem maior, é o ponto de partida; esse Ministério foi pensado e estruturado a partir dela, de sua proteção e de seu cuidado. *No que depender deste governo e desta equipe, sangue inocente não será derramado em nosso país. Esse é o Ministério da vida* [...] Este é o Ministério da criança e do adolescente; nossas meninas e meninos estão entre os bens mais preciosos da Nação e, neste governo, meninas serão princesas e menino será príncipe. Está dado o recado! Ninguém vai nos impedir de chamar nossas meninas de princesas e nossos meninos de príncipes [...] *Um dos desafios do atual governo é acabar com o abuso da doutrinação ideológica; trabalharemos juntos com o poder público para construir um Brasil em que nossas crianças tenham à verdade e sejam livres para pensar* (ALVES, 2019, grifo nosso).

Resta patente a oposição de religiosos conservadores a uma educação progressista no que tange às ofensivas legislativas nas questões de gênero, impedindo, por conseguinte, a efetivação do princípio constitucional de liberdade de expressão e de pluralidade de ideias. Ressalta-se, que a escola é o espaço onde os sujeitos estabelecem os contatos com diferentes agentes educativos, cuja diversidade cultural, racial, religiosa e sexual torna-se elemento fundante na constituição de seres humanos capazes de promover o senso de solidariedade e respeito.

¹⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HZExRJAm7tA>. Acesso em: 20 mar. 2019.

1.3 O Programa Escola Sem Partido: a contradição em debate

Diante desta conjuntura delineada, percebe-se a “inteligência” do Programa *Escola sem Partido* (ESP) no quadro dos graves fatos que estão ocorrendo no cenário educacional do país. O ESP nasceu da pretensão do advogado paulista e procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib, em 2004, quando questionou uma suposta comparação realizada pelo professor de História da sua filha¹⁷. Sob a alegação de uma ausência de neutralidade ideológica, violando, portanto, os preceitos constitucionais, o operador do direito, decidiu encampar um combate à “doutrinação marxista” realizada nas salas de aulas.

No entendimento de Nagib, conforme se pode extrair da página na web do ESP.¹⁸

A pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo. (ESP – “Quem somos nós”, s/d).

O ESP pauta o seu discurso na afirmação de que ele é um movimento e possui o apoio e adesão de pais e mães preocupados com a educação de seus filhos, pois muitos professores estariam utilizando sua liberdade de cátedra para manipular crianças e jovens, induzindo-os a entrarem nas fileiras de partidos esquerdistas e movimentos sociais libertários.

Acentua Nagib:

EscolasemPartido.org é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior [...] Como membros da comunidade escolar – pais, alunos, educadores, contribuintes e consumidores de serviços educacionais –, não podemos aceitar esta situação. Entretanto, nossas tentativas de combatê-la por meios convencionais sempre esbarraram na dificuldade de provar os fatos e na incontornável recusa de

¹⁷ O advogado Miguel Nagib em entrevista ao jornal EL PAÍS – Brasil relatou sobre o episódio, que culminou na sua indignação e suposição sobre “doutrinação política” nas escolas. “Ela já vinha relatando casos parecidos de doutrinação. Fiquei chateado e resolvi escrever uma carta aberta para o professor”, Nagib afirmou ao jornal, quando sua filha declarou sobre uma comparação realizada pelo professor entre Che Guevara e São Francisco de Assis, quanto à semelhança na trajetória de vida no tocante a abdicarem tudo por uma ideologia. Nesse passo, o advogado resolveu intensificar a fiscalização sobre a educação formal e, ainda, reunir outros pais para esta tarefa, levando-o a engendrar o Movimento “Escola sem Partido”. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html. Acesso em: 20 mar. 2019.

¹⁸ O site do Movimento Escola sem Partido reúne uma série de atividades, documentos e textos dos seus colaboradores e defensores. O endereço eletrônico ainda compartilha o êxito que o Programa obteve em diferentes estados e municípios, bem como incentiva os alunos a denunciar professores sob a alegação de suposta “doutrinação” em salas de aula, fornecendo todos os recursos para pais e alunos, desde orientações para filmar o professor até o modelo de notificação extrajudicial. Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em: 21 jan. 2019.

nossos educadores e empresários do ensino em admitir a existência do problema. Ocorreu-nos, então, a idéia de divulgar testemunhos de alunos, vítimas desses falsos educadores. Abrir as cortinas e deixar a luz do sol entrar. Afinal, como disse certa vez um conhecido juiz da Suprema Corte dos Estados Unidos, “a little sunlight is the best disinfectant”.

Como objetivos, o ESP explicita em seus dois sites¹⁹ a incitação à denúncia de professores e coloca-se como promotor de material de apoio para esclarecer uma realidade construída pelo próprio Movimento e, também, disseminada como ênfase pelos Institutos e think tanks adeptos. Barbosa (2017, p. 91) evidencia a inspiração do ESP no modelo de ativismo político neoconservador estadunidense, comparando as “táticas e estratégias de organização e atuação de grupos neoconservadores e da Direita Cristã nos Estados Unidos” e a influência no cenário político latino-americano. Inclusive, o ESP lança em sua página na web algumas obras que ratificam o desprezo com a educação formal, quais sejam “Professor não é educador”, de Armando Moreira, “Por uma crítica à geografia crítica”, de Luíz Lopes Diniz Filho e “Guia politicamente incorreto da História do Brasil”, de Leandro Narloch.

Assim, nota-se a independência do Movimento Escola sem Partido da questão em torno da “ideologia de gênero”, haja vista que aquele teve seu cerne na preocupação sobre uma hipotética educação “esquerdista”. Contudo, o ESP toma maior repercussão nacional quando incorpora esta pauta moral e estreita a relação com os segmentos religiosos em luta contra a “ideologia de gênero” nas escolas, acentuando ser este fenômeno uma criação “esquerdista” e, sendo assim, toda a forma de “doutrinação marxista” nas escolas, instalaria, conseqüentemente, o desarranjo da instituição familiar.

O ambiente virtual das páginas destinadas a propagar o Programa Escola sem Partido traz inúmeros elementos visuais apelativos. Na apresentação do Programa e em primeira tela da página “escolasempartido.org” o slogan “Diga não à doutrinação” remete à suposta existência de um fato real de doutrinação nas escolas brasileiras, criando uma atmosfera de euforia e desinformação nos pais e nos próprios alunos. Sem qualquer fundamento crítico e científico, o ESP se pauta em “proposições de caráter conservador, pressupostos moralizantes, religiosos e anticientíficos, incumbindo à família a centralidade na educação formal”, levando, hoje, a discussão e defesa da pauta do *homeschooling*²⁰ no Brasil.

¹⁹ O Programa Escola Sem Partido, além de uma ampla rede de defensores em diversos meios de comunicação, conta com duas páginas na web, quais sejam: <https://www.programaescolasempartido.org/> e <http://escolasempartido.org/>.

²⁰ O Supremo Tribunal Federal (STF), por maioria, apreciando o tema 822 da repercussão geral, negou provimento ao recurso extraordinário, ano passado, que pleiteava o direito dos pais educarem os filhos em casa. Entretanto os ministros tiveram posições diferentes. A prática do *homeschooling* é vedada no Brasil por não apresentar base

Somando-se a estas ferramentas de disseminação do ódio e controle sobre os professores e conteúdos ministrados em sala de aula, o ESP elaborou um documento intitulado “Notificação Extrajudicial: uma arma das famílias contra a doutrinação nas escolas”.²¹ Contendo 22 (vinte e dois) itens, a Notificação estatui-se como um documento claro de intimidação de professores e professoras quanto ao livre exercício de sua atividade profissional. Outrossim, viola preceitos constitucionais no tocante ao direito à educação e suas características no interior do Estado Democrático Brasileiro.

Sob a falsa alegação de que os professores utilizam a “audiência cativa dos seus alunos” para promover suas próprias convicções políticas e ideológicas em sala de aula, a Notificação tece a respeito do conceito de uma educação neutra, devendo ser consoante à visão de mundo instituída pela família do educando. Contraditoriamente, descreve as condutas dos professores como “atos ilícitos, na medida em que violam a liberdade de consciência e de crença dos estudantes; contrariam os princípios constitucionais do pluralismo de ideias e da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado”.²²

Consoante o professor Fernando Penna (2017, p.35), as ameaças do ESP, podendo destacar a Notificação extrajudicial, “é muito obviamente contraditório com a legislação educacional existente”.

Adverte o autor, quanto ao perigo inerente a este discurso propagado desde o ano de 2004 e, apenas há poucos anos, vem demonstrando sua real força por estabelecer relações com o poder legislativo com o fito de efetivar os interesses de setores privatistas da educação:

O discurso do Escola sem Partido não foi devidamente enfrentado, a meu ver, desde o momento em que ele surgiu, em 2004, justamente por parecer absurdo e sem fundamentos legais para aqueles que conhecem o debate educacional, e também porque ele se espalha com muita força, não em debates acadêmicos, mas nas redes sociais. Esse discurso utiliza-se de uma linguagem próxima a do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas e valendo-se de polarizações já existentes no campo político para introduzi-las e reforçá-las no campo educacional. Os memes, imagens acompanhadas de breves dizeres, têm uma grande importância nesse discurso simplista.² Então, nós não enfrentamos esse discurso e ele cresceu muito, até que projetos de lei, que incorporam as suas

legislativa assegurando o direito dos pais de não submeterem os filhos à educação escolar, e foi com este argumento que o recurso extraordinário não teve provimento. O âmbito privado usurpava a função histórico-social da instituição escolar na formação e socialização do indivíduo através dos conteúdos científicos. Todavia, nota-se que o ESP ao propugnar uma centralidade das famílias nesta educação formal, esvazia a educação formal como simples reprodução dos valores morais e religiosos das famílias brasileiras.

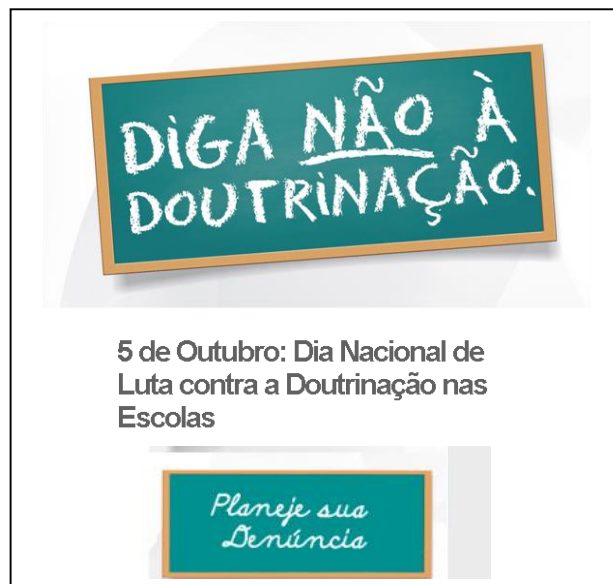
²¹ O modelo de Notificação Extrajudicial forjado pelo ESP encontra-se disponível em: <http://www.escolasempartido.org/artigos-top/552-modelo-de-notificacao-extrajudicial-arma-das-familias-contraa-doutrinacao-nas-escolas>. O documento completo foi viabilizado nos anexos deste trabalho.

²² Trecho extraído do item 07 da Notificação predita.

ideias, fossem apresentados nacionalmente e em vários estados do país e nos déssemos conta da ameaça real que ele representava (PENNA, 2017, p. 35).

Observa-se que o ESP determina a data 05 de outubro como “Dia Nacional de Luta contra a Doutrinação nas Escolas”, coincidentemente o mesmo dia que se comemora a promulgação da Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”. O ESP estabelece uma analogia entre a “sua luta” com efetivação da democracia e a defesa dos preceitos constitucionais. No link “planeje a sua denúncia”, o ESP “aconselha” os estudantes a realizarem uma coleta de informações, que possam ensejar uma denúncia de professores por suposta doutrinação.²³

Imagem 1: Imagens extraídas da página d ESP



Fonte: Página do Escola Sem Partido

Já o Parecer Jurídico²⁴, disponível noutra página do Programa, elaborado por Miguel Nagib traz as considerações do advogado sobre a constitucionalidade do Projeto de Lei

²³ “Na dúvida, não se precipitem. Planejem a sua denúncia. Anotem os episódios, os conteúdos e as falas mais representativas da militância política e ideológica do seu professor. Anotem tudo o que possa ser considerado um abuso da liberdade de ensinar em detrimento da sua liberdade de aprender. Registrem o nome do professor, o dia, a hora e o contexto. Sejam objetivos e equilibrados. Acima de tudo, verazes. E esperem até que esse professor já não tenha poder sobre vocês. Esperem, se necessário, até sair da escola ou da faculdade. Não há pressa. Quando estiverem seguros de que ninguém poderá lhes causar nenhum dano, DENUNCIEM a covardia de que foram vítimas quando não podiam reagir. Façam isso pelo bem dos estudantes que estão passando ou ainda vão passar pelo que vocês já passaram. É um serviço de utilidade pública” (ESP, s/d). Disponível em: <http://escolasempartido.org/planeje-sua-denuncia>. Acesso em: 14 de abr. 2018.

²⁴ O Parecer sobre a constitucionalidade do Projeto de Lei, que institui o Programa Escola Sem Partido pode ser acessado na íntegra pelo site do próprio programa disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/parecer>. Acesso em: 19 jan. 2019.

da Escola Sem Partido, o qual é incentivado a ser proposto nas Câmaras legislativas Municipais e Assembleias Legislativas Estaduais.

No início do supradito parecer, Nagib esclarece acerca da não violação constitucional promovida pelo Programa ESP, aliás, seria este, na concepção dele o instrumento para salvaguardar os direitos do educandos e preservar os “preceitos, princípios e garantias” dentro das escolas.

O Parecer está disposto em 96 (noventa e seis) itens, cujo teor perpassa em defender o Programa no interior da ordem constitucional vigente. Na perspectiva do Parecer, item 22, onde dispõe sobre os “Fundamentos Constitucionais e legais do Programa Escola sem Partido”, Nagib construiu um quadro comparativo, páginas 05 a 10, entre a minuta do anteprojeto de lei, que é disponibilizado no site do próprio programa, e os artigos concernentes à Lei Magna, tratando-se dos princípios constitucionais (art. 1º), das garantias e liberdades individuais (art. 5º), das competências atribuídas aos entes políticos da federação (arts. 23, 24 e 30), do direito social à educação e à proteção da criança (arts. 206 e 227), da vedação aos entes políticos da federação (arts. 19, 34 e 37). O artigo 12, item 4, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos é repetido em três momentos ao longo do quadro – *“Artigo 12. Liberdade de consciência e de religião - 4. Os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções”*.

Outros instrumentos jurídicos infraconstitucionais são instrumentalizados por Nagib para conferir supedâneo ao parecer, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069/90, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96. Entretanto, observa-se o recorte proposital e sem a devida articulação com o princípio constitucional sobre a educação que versa sobre o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”, preceituado no inciso III, do art. 206.

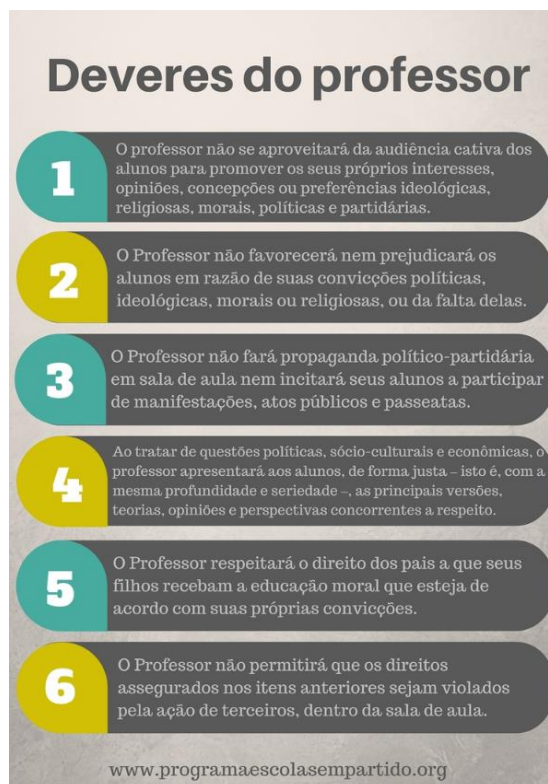
De acordo com a análise do advogado, o parecer jurídico é legítimo, na medida em que ele está em consonância com os dispositivos constitucionais e demais legislações relacionadas à matéria.

É apenas esse o objetivo do Programa Escola sem Partido: informar estudantes e professores sobre direitos e deveres que já existem. O projeto faz isso da forma menos invasiva e onerosa que se poderia imaginar: ele torna obrigatória a afixação nas salas de aula do ensino fundamental e médio, de um cartaz com os seguintes Deveres do Professor [...] Do ponto de vista jurídico, a observação mais relevante a ser feita sobre o Programa Escola sem Partido é essa mesma na qual acabamos de insistir: a proposta não cria nenhum direito

ou obrigação que já não exista hoje, por força de preceitos, princípios e garantias constitucionais e legais em vigor no país. A única exceção é a regra que torna obrigatória a afixação dos cartazes com os Deveres do Professor nas salas de aula e nas salas dos professores (NAGIB, 2018, p. 03-4).

O quadro abaixo foi retirado do bojo do Parecer, p. 04, tratando-se de um cartaz pretendido ser afixado em todas as salas de aula pelo Programa do ESP, com a finalidade de advertir o professor sobre seus deveres como profissional da educação. Vide as orientações formuladas pelo ESP aos docentes:

Imagem 2 - Quadro de Deveres do Professor



Fonte: Página do Programa Escola Sem Partido, 2019²⁵.

Constata-se no item 6 - “o professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula”- viola os direitos dos próprios estudantes, constringendo-os a manter uma ordem e vigilância sobre práticas denominadas doutrinadoras, sobre as quais não há, sequer, definição e delimitação.

²⁵ Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/>. Acesso em: 20 de jan. 2019.

Nesse sentido, o vazio proposital e mostrando-se preocupado com o educando, aparentemente inofensivo, prima pelo desmonte do movimento estudantil e das lutas em torno de uma educação de qualidade.

1.3.1 O Programa ESP e as manobras legislativas

Assim, como já discutido, percebendo o pouco alcance do seu ambicioso projeto, Nagib aliou-se aos Institutos neoliberais e absorveu outras pautas no Programa como, por exemplo, o combate à “ideologia de gênero”, que já despontava no Congresso Nacional inúmeros Projetos de Lei com iniciativa da Frente Parlamentar Evangélica.

Salienta-se a presença de 8 (oito) projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional, os quais possuem como matéria legislativa a “doutrinação” ou a “ideologia de gênero” efetivada nas escolas

Uma análise de Luís Miguel (2016, p. 604-618) no artigo *Da “doutrinação marxista à “ideologia de gênero” - Escola sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro* demonstra que os projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional são, todos, de iniciativa de parlamentares ligados à Frente Parlamentar Evangélica ou à deputados com estreita relação com setores do poder econômico interessados num projeto privatista e tecnicista de educação.

Destacam-se os PLs 7180/2014²⁶ e 7181/2014, ambos de autoria do deputado Erivelton Santana, à época filiado ao PSC, ligado à igreja Assembleia de Deus e membro da Frente Parlamentar Evangélica. Consigna-se que os dois projetos preceituam “que os valores de ordem familiar [têm] precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino destes temas”. O PL 7180/2014 foi desarquivado recentemente, em 19/02/2019, continuando a ofensiva religiosa-parlamentar aos direitos humanos.

Por sua vez, o PL 5487/2016 apensado ao PL 1859/2015 foram, juntamente, com os PLs 7181/2014 e 867/2015 apensados ao PL 7180/2014. Ademais, o PL 193/2016²⁷ de iniciativa do senador Magno Malta, que é pastor da Igreja Batista e, na ocasião, presidente da

²⁶ Ficha de tramitação do projeto de lei na Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em: 21 mar. 2019.

²⁷ Ficha de tramitação do projeto de lei no Senado Federal. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/matéria/125666>. Acesso em: 21 mar. 2019.

Frente Parlamentar em Defesa da Família, engloba este conjunto de projetos de lei com teor inofismavelmente arquitetado pelos intelectuais orgânicos da burguesia sobre as políticas de educação. O PL visava incluir o Projeto Escola sem Partido a partir do art. 3º - “As instituições de educação básica afixarão nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, com, no mínimo, 90 centímetros de altura por 70 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas”. O PL em questão foi retirado de tramitação pelo autor em 21/11/2017.

O PL 1411/2015²⁸ do deputado conservador Rogério Marinho tramitou isoladamente e trazia dispositivos para tipificar o crime de “assédio ideológico” e penalização dos professores. No art. 2º o projeto definia o assédio ideológico “toda prática que condicione o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou qualquer tipo de constrangimento causado por outrem ao aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente” e, na justificativa do PL o deputado acentua que “essa forma de assédio ideológico está espalhada, como receita política, em documentos do PT, divulgados por eles, denominado de ‘Caderno de Teses’ para o quinto congresso do partido”. Em 12/04/2017 o PL 1411/2015 foi retirado em razão do deferimento do requerimento protocolado pelo próprio deputado.

O PL 1411/2015 explicita o sentimento de antipetismo forjado e instrumentalizado pelos setores da direita em ascensão no cenário político e social no Brasil, sobretudo a partir das derrotas nas eleições em 2010 e 2014.

Com isso, o ESP ganha notoriedade e o Projeto de Lei n. 867/2015²⁹, que institui o ESP, foi apresentado à Câmara dos Deputados por Izalci Lucas, deputado pelo PSDB/DF.

O PL foi arquivado recentemente, em 31/01/2019, entretanto a pedido do deputado evangélico, Alan Rick Miranda do DEM/AC, foi desarquivado em 05/02/2019. No dia anterior, 04/02/2019, a deputada federal pelo PSL/DF Bia Kicis apresentou um novo PL sob o número 246/2019, apensado ao PL n. 867/2015, em 21/02/2019.

Apesar de soarem extremamente equivocados, os textos dos projetos de lei apresentados são o resultado da “campanha de mobilização de intelectuais orgânicos da burguesia para a censura da atividade profissional de educadores e instituições educacionais”

²⁸ Ficha de tramitação do projeto de lei na câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1229808>. Acesso em: 21 mar. 2019.

²⁹ CÂMARA DOS DEPUADOS. Projetos de Lei e Outras Proposições. **PL 867/2015**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668&ord=1>. Acesso em: 12 mar. 2019.

sob a única e infundada alegação de uma “educação neutra”. A lógica imperante nesta farsa montada durante a crise política instalada ainda no governo petista está unicamente fundada nos interesses das grandes empresas da área da educação, no modelo privatista. Por isso, a aliança com parlamentares e segmentos da extrema direita é indispensável na construção de manobras legislativas e de um discurso normativo e ideológico de medo e imprescindibilidade das propostas de lei para combater o avanço da ameaça à família e valores cristãos.

Evangélicos e católicos fundamentalistas juntamente aos liberais trabalham na esfera do legislativo para o desmonte da educação nacional. Podemos vislumbrar o fato durante as audiências públicas da Comissão da Educação na Câmara dos Deputados, onde a temática sobre “doutrinação partidária” e “ideologia de gênero” foi abordada como uma enorme campanha pelo seu combate.

No dia 24/03/2015, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados³⁰ realizou uma audiência pública para discutir a suposta existência de “doutrinação política” e “ideológica” nas escolas. O deputado Izalci, proponente do PL 867/2015, propôs o debate argumentando que estudantes e pais se preocupam com o “grau de contaminação político-ideológica” dos colégios brasileiros, do ensino básico ao superior. Izalci confirma que há a presença de “um exército organizado de militantes travestidos de professores”, que prega aos alunos sua própria visão de mundo. As personalidades que participaram da audiência demonstram os reais interesses envolvidos nesta discussão, como a presidente da Federação Nacional das Escolas Particulares (Fenep), Amábile Pácios; o representante da Associação Nacional dos Centros Universitários (Anaceu), Celso da Costa Franches; o coordenador do Movimento Escola Sem Partido, Miguel Nagib; o professor do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) Luiz Lopes Diniz Filho, autor da obra já citada e parceiro da ESP e a “educadora” Ana Caroline Campagnolo, recém-eleita deputada estadual pelo PSL de Santa Catarina que ficou famosa em todo o País ao incentivar a denúncia de “professores doutrinadores”.

Já no dia 14/02/2017³¹, a audiência da Comissão da Educação na Câmara dos Deputados foi novamente palanque para os defensores da existência real de “doutrinação partidária” e “ideologia de gênero” nas escolas. Desta vez, Miguel Nagib afirmou que o

³⁰ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/484104-COMISSAO-DISCUTE-SUPOSTA-DOUTRINACAO-POLITICO-IDEOLOGICA-NAS-ESCOLAS.html>.

Acesso em: 20 mar. 2019.

³¹ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/523109-ESCOLA-SEM-PARTIDO-DIVIDE-OPINIOES-DURANTE-AUDIENCIA-PUBLICA.html>. Acesso em: 20 mar. 2019.

professor não tem o mesmo direito à liberdade de expressão dos outros cidadãos porque fala para estudantes que são obrigados a estar na escola. O deputado Lincoln Portela (PRB-MG) defendeu com veemência os pilares da educação moral-cristã e sinaliza que “para a esquerda, não existe debate fora da dela. Estamos cansados dessa esquerda marxista que quer desconstruir o pilar da família monogâmica”. Noutro vértice, houve o enfrentamento por parte do reitor do Colégio Pedro 2º, Oscar Halac, que afirmou o papel da escola na construção de diferentes visões de mundo para formação de indivíduos críticos. Para Gilmar Soares Ferreira, representante da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o projeto de educação em curso acabaria com a escola e se teria um “ambiente de perseguição”, negando a existência de doutrinação de esquerda nas escolas, pois se assim fosse não haveria deputados de direita no parlamento. O professor Rodrigo Jungmann, da Universidade Federal de Pernambuco, foi ainda mais sagaz no tocante à questionar a posição dos estudantes, ainda em formação intelectual, sobre este enfrentamento em relação aos professores, pois aqueles não dispõem de todos os lados das informações.

O resultado, até agora, alcançado pelo ESP não seria este caso o Movimento permanesse rígido em relação a sua agenda política, argumentando presumida “doutrinação marxista” no ensino. Com a inserção da questão sobre “ideologia de gênero” e o apelo a um imaginário desmonte da família tradicional, o ESP alavanca seu programa e destaca-se nacionalmente como um legítimo defensor de uma educação sem “instrumentalização para fins políticos, ideológicos e partidários”.

Todo o cenário desenhado suscita uma tendência dos ambientes antidemocráticos, os quais “para dar respostas às crescentes demandas [...] recorrem a uma concepção política pragmática que faz com que se utilizem de expedientes técnicos para descontextualizar conflitos e sonegar direitos, ora recorram a instrumentos típicos do autoritarismo para manter a ordem” (CASARA, 2018, p.75). Deste modo, tem-se a crescente *juridicização*, que consiste na capacidade da lei, através do uso da linguagem, de transformar um evento ocorrido no mundo fenomênico em relação jurídica. Neste aspecto, os projetos de lei em tramitação nos diversos níveis do poder legislativo, denota a manobra dos grupos políticos hegemônicos em estatuir em lei os interesses de grupos políticos e econômicos. Assim, torna-se inquestionável, ao menos do ponto de vista do “cidadão médio”, as barbáries cometidas contra a educação brasileira, já que as ideias sobre “ideologia de gênero” e “doutrinação político-partidária” estão presentes em “letra da lei” como comportamentos abomináveis nos espaços escolares.

Tratando-se do Poder Judiciário como aquele responsável pelo “controle repressivo de constitucionalidade”³² da lei, já não se pode esperar por uma atuação imparcial, uma vez que o “populismo judicial”, isto é, o desejo de agradar ao maior número de pessoas possíveis através de decisões judiciais, como forma de popularizar a Justiça, mesmo que para tanto seja necessário violar direitos e garantias fundamentais”. Desta forma, vislumbra-se que “juízes passaram a priorizar a hipótese à qual a mídia aderiu em detrimento dos fatos. A verdade tornou-se dispensável e, por vezes, inconveniente” (IBID, p. 76).

É neste sentido, que o autor explicita:

O Poder judiciário, à luz da razão neoliberal, passa a ser procurado como um mero homologador das expectativas de mercado ou como um instrumento de controle dos pobres, que não dispõem de poder de consumo, quanto das pessoas identificadas como inimigos políticos do projeto neoliberal (CASARA, 2018, p. 77).

Através da articulação dos Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e alinhados a uma só demanda, qual seja do capital, são delineados os contornos do projeto de país, que jurisdiciza todo comportamento e ideia contrários aos anseios do mercado, enquadrando-os em leis com teor moralizante, por meio do Poder Legislativo, evidenciando a forte tradição conservadora política nacional.

1.3.2 Breve análise dos Think Tanks da direita liberal conservadora no Brasil.

*Valores e princípios são: direito de propriedade, liberdades individuais, livre iniciativa, afirmação do individualismo, meritocracia, transparência, eficiência, democracia representativa e igualdade perante a lei, atribuindo-se ao Estado, nas esferas limitadas pelas instituições constituídas sob o Estado de Direito, a responsabilidade de servir a cada um e a todos no provimento, principalmente, de segurança, justiça, igualdade de oportunidade através de saúde e educação básicas, e qualidade ambiental*³³.

Notadamente, o cenário político brasileiro do século XXI requer uma reflexão acerca dos discursos da direita conservadora-liberal, os quais invocam os velhos jargões liberais

³² Após todas as etapas do processo legislativo, o projeto de lei é apreciado pelo Poder Executivo, o qual poderá sancionar/ vetar parcial ou integralmente a lei. Neste sentido, tem-se o controle preventivo de constitucionalidade, isto é, o veto ocorreu fundado em alguma violação legal, seja ela formal ou material antes mesmo da vigência da lei. O controle repressivo de constitucionalidade, por sua vez, se dá após a vigência da lei pelo Poder Judiciário.

³³ Trata-se da transcrição de um dos Princípios norteadores do *Instituto Millenium*, caracterizando-o como um dos maiores *think tank* no Brasil e América Latina. A *Carta de Princípios* do Instituto está disponível no website: <https://www.institutomillennium.org.br/institucional/carta-de-principios/>. Acesso em 10 jan. 2019.

do século XVIII que, por sua vez, objetivavam o sustento das demandas da incipiente consolidação da classe burguesa. As bandeiras levantadas pelos ideólogos da ordem vigente traziam em seu bojo a aspiração de uma sociedade justa e fraterna, mediante a legalidade e impessoalidade do recém Estado de Direito.

A valorização das garantias e liberdades individuais possuía coerência no interior de um processo histórico de efetivação do Estado Contemporâneo, bem como em relação à ideologia dominante da época. Os conservadores do Século das Luzes eram ferozes críticos do Antigo Regime e mantiveram-se firme na proposta de laicização do Estado.

Sobreleva refletir a respeito deste movimento de direita no país, em pleno século XXI, que disputa a hegemonia política e ideológica trazendo uma perspectiva distinta daquela desenhada outrora quanto à relação com a religião. O conservadorismo contemporâneo se caracteriza dentro de algumas peculiaridades dadas pelo contexto atual e oportuniza a emergência da denominada “nova direita”.

Neste esteio, importa salientar o papel dos *think tanks* como fenômenos inerentes a este tempo histórico. Os think tanks são constituídos sob o regime jurídico de “Organização da Sociedade Civil de Interesse Público” (OSCIP)³⁴, as quais mantêm, aparentemente, um discurso dissociado de partidos políticos e grupos econômicos, exaltando, outrossim, a sua natureza sem fins lucrativos e pretensões eleitorais.

Jefferson Barbosa (2016, p. 152) aponta que “algumas destas organizações de amplitude internacional ganharam grande força e influência nos debates da opinião pública,

³⁴ Alexandre Mazza, professor de Direito Administrativo, conceitua e delinea a natureza jurídica das “Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público possibilitando compreender como o instrumento jurídico confere supedâneo às Instituições designadas de *think tanks* e legitimando suas atuações no campo da produção do conhecimento e disseminação ideológica da “nova direita”. “As OSCIPs são pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, instituídas por iniciativa dos particulares, para desempenhar serviços não exclusivos do Estado, com fiscalização pelo Poder Público, formalizando a parceria com a Administração Pública por meio de termo de parceria [...]A outorga do título de Oscip é disciplinada pela Lei n. 9.790/99, regulamentada pelo Decreto n.3.100/99, e permite a concessão de benefícios especiais, como a destinação de recursos públicos. O campo de atuação das Oscips é mais abrangente do que o das organizações sociais. Nos termos do art. 3º da Lei n. 9.790/99, a qualificação somente poderá ser outorgada às pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujos objetivos sociais tenham pelo menos uma das seguintes finalidades: I – promoção da assistência social; II – promoção da cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico; III – promoção gratuita da educação, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta Lei; IV – promoção gratuita da saúde, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta Lei; V – promoção da segurança alimentar e nutricional; VI – defesa, preservação e conservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável; VII – promoção do voluntariado; VIII – promoção do desenvolvimento econômico e social e combate à pobreza; IX – experimentação, não lucrativa, de novos modelos socioprodutivos e de sistemas alternativos de produção, comércio, emprego e crédito; X – promoção de direitos estabelecidos, construção de novos direitos e assessoria jurídica gratuita de interesse suplementar; XI – promoção da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e de outros valores universais; XII – estudos e pesquisas, desenvolvimento de tecnologias alternativas, produção e divulgação de informações e conhecimentos técnicos e científicos. MAZZA, Alexandre. **Manual de direito administrativo**. 8ª ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

com estruturas organizacionais, de comunicação e propaganda, muitas atuando em âmbito nacional e internacional”. Ainda no contexto da Guerra Fria, a “propagação de concepções conservadoras e liberais ecoou de forma polifônica, à direita do espectro político, a defesa da chamada “liberdade” da sociedade de mercado”. O autor segue na explicação expondo que

Os ativistas de tais organizações apresentam-se como libertários ou libertarianos, numa interpretação de que o neoliberalismo tem como pressuposto a defesa da liberdade econômica e, além do primado “da mão invisível do mercado”, defendem principalmente, as liberdades políticas sustentadas por um “Estado mínimo”. As modalidades de ativismo político, instrumentalizados por tendências da direita voltadas à defesa de valores libertários ou conservadores na contemporaneidade podem ser focados sob a perspectiva de investigação crítica, na busca pela compreensão acerca de seus modos de mobilização, organização e financiamento (BARBOSA, 2016, p. 153).

Neste esteio, destacam-se os think tanks como o Instituto Millenium (Imil), Ordem Livre, Instituto Von Mises, Estudantes pela Liberdade e Movimento Brasil Livre (MBL). Mesmo apresentando particularidades e dimensões variadas no alcance de suas iniciativas, aqueles desenvolvem um proselitismo pró-mercado, pró-privatizações e de críticas embasadas no fundamento de um modelo de “Estado mínimo” (BARBOSA, 2016, p.161).

Fundado no ano de 2005, pela economista Patrícia Carlos de Andrade, ainda nomeado como Instituto da Realidade Nacional³⁵, o Imil já carregava em sua gênese a base axiológica de uma instituição voltada para corroborar as verdades do campo conservador, o qual iniciava a sua militância como resposta ao governo, na época, do Presidente Lula, do PT.

O Instituto Millenium é um “think tank” dedicado à difusão de ideias e de estratégias em áreas vitais para o fortalecimento da democracia, como a educação, a economia e a tecnologia. *Diante da falta de espaços voltados às reflexões sobre a realidade atual, oferecemos aos nossos leitores conteúdos e eventos que valorizam a diversidade e a liberdade de pensamentos.* As características de um centro de pensamento são a formação de uma equipe experiente e especializada, o fluxo de informação rápida, a comunicação e a proximidade com os mantenedores (INSTITUTO MILLEIUM s/d, grifo nosso).³⁶

³⁵ A alteração do nome para Instituto Millenium concretizou-se em 2006, durante o Fórum da Liberdade realizado em Porto Alegre-RS.

³⁶ Disponível em: <https://www.institutomillenium.org.br/BLOG/PRISCILA-PEREIRA-PINTO-ANALISA-IMPORTANCIA-DOS-THINK-TANKS/>. Acesso em 10 jan. 2019.

Os Institutos *Millenium* e *Mises Brasil*, dois dos maiores denominados *Think Tanks*³⁷ de direita no Brasil, constituem em forte instrumento de produção e disseminação de pensamento dos setores interessados na privatização e, desta forma, no arrefecimento dos conteúdos ditos escolares.

O Imil, tendo como notório expoente o advogado Miguel Nagib, encampou o projeto *Escola Sem Partido* (ESP), sendo aquele o subscritor do Projeto de Lei apresentado, primeiramente, à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, em 2014, pelo, na ocasião, deputado estadual, Eduardo Bolsonaro, filho do atual presidente da República.

Na mesma senda, o *Instituto Ludwig Von Mises*, filiado metodológica e ideologicamente à Escola Austríaca³⁸, corrobora o papel dos think tanks na produção do pensamento neoconservador no país.

Eduardo Ferreira (2018) analisou o alcance dos think tanks, em especial o Imil, como ferramentas desta “nova direita” na proposição de uma discussão no interior da sociedade civil voltada para os interesses neoconservadores. Para tanto, Ferreira investigou a forma de comunicação que o Imil estabelece com os setores da sociedade, prevalecendo à aproximação com os jovens universitários.

A estratégia do Imil, o qual é formado por articulistas que se apresentam como intelectuais, é estabelecer novos quadros de militantes comprometidos em reestabelecer os valores de mercado e empreendedorismo sob o discurso de fracasso da experiência das políticas sociais implementadas no governo petista.

A ingerência destes think tanks tem sido decisiva nos últimos anos, sobretudo, em relação à reconstrução de um imaginário conceitual neoconservador no Brasil e na desconstrução de toda e qualquer tentativa de concretização de alternativas progressistas em todos os terrenos da vida política, econômica e

³⁷ *Think Thanks* “são instituições que se dedicam a produzir e difundir informações sobre temas específicos. Seus objetivos são influenciar ideias na sociedade e decisões na política”, conforme a Universidade da Pensilvânia. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2017/12/01/O-que-s%C3%A3o-think-tanks.-E-como-eles-influenciam-a-pol%C3%ADtica>. Acesso em 10 jan. 2019.

³⁸ Na página virtual do próprio Instituto, os pilares defendidos se pautam nas ideias produzidas pela *Escola Austríaca*, sendo o Instituto Mises um think tanks com o propósito de: “I - promover os ensinamentos da escola econômica conhecida como Escola Austríaca; II - restaurar o crucial papel da teoria, tanto nas ciências econômicas quanto nas ciências sociais, em contraposição ao empirismo; III - defender a economia de mercado, a propriedade privada, e a paz nas relações interpessoais, e opor-se às intervenções estatais nos mercados e na sociedade”. Ademais, a mesma página da internet dispõe uma breve exposição sobre as características da *Escola Austríaca*, produzida por seu fundador Hélio Beltrão, que traz o seguinte: “Cientistas sociais (economistas, juristas, políticos, filósofos, etc.) filiados à Escola Austríaca usam a racionalidade lógica-dedutiva e enxergam valores subjetivos como a causa última de todos os resultados da economia. Os Austríacos enfatizam a propriedade privada, o empreendedorismo, o livre mercado e moeda forte como os principais guias do desempenho econômico. Guiada por Ludwig von Mises, F. A. Hayek, Murray Rothbard e outros acadêmicos, a Escola Austríaca apresenta teorias notáveis sobre o dinheiro e capital, ciclos econômicos, papel do empreendedor e os efeitos da intervenção governamental nos mercados”. Disponível em: <https://mises.org.br/About.aspx>. Acesso em 10 jan. de 2019.

social, haja vista a diversificação de suas ações de agitação, táticas de espraiamento e intervenções midiáticas. Para defender certos interesses frente ao Estado e à sociedade, e fazer número junto às suas antigas instituições corporativas patronais, o empresariado tem recrutado cada vez mais forças intelectuais e militantes através destas associações que visam a expressar suas “preocupações” com os problemas nacionais (FERREIRA, 2018, p. 29).

O autor continua defendendo que:

[...] o programa Imil na sala de aula funciona como instrumento de divulgação amplo e permanente dos interesses liberais de parte da elite econômica com vistas à doutrinação política e ideológica de públicos estratégicos, fazendo ampliar o espaço ocupado e a circulação das suas ideias dentro da sociedade civil. É a elite empresarial, que apesar da crise não perdeu poder econômico, tentando ser sofisticada para recuperar o poder Político (IBID, p.30).

Barbosa (2016) ratifica as personificações do capital inseridas nestes Institutos, configurando como verdadeiros intelectuais orgânicos da economia de mercado e dos valores neoliberais. Inúmeros jornalistas estão relacionados nesta rede de ativistas e são financiadores para a projeção de pautas e interpretações das notícias veiculadas pelos principais canais midiáticos do país. Salienta-se que a atuação de novos grupos repercutiu com destaque nas manifestações contra o governo de Dilma Rousseff, entre 2015 e 2016, dando destaque ao Movimento Vem Pra Rua e a proeminência do Movimento Brasil Livre (MBL).

Patschiki (2016, p.98) observa que embora os integrantes do Imil possuam a preferência de se intitulem como “liberais” são, de fato, porta-vozes do aprofundamento das políticas neoliberais no país constituídas como programa histórico-social e “determinadas pelas relações de forças, em sua historicidade, ou seja, não sendo resultado automático das formulações de seus teóricos”. Para o autor, o Imil “afirmou-se como maior espaço de produção de consenso das frações da classe dominante brasileira. É um aparelho privado de hegemonia por excelência, dado que não está diretamente ligado às relações de produção, distribuição e venda” (PATSCHIKI, 2016, p.99).

Trazendo para a discussão os conceitos de Gramsci, Patschiki (2016) vislumbra o papel do Imil como instrumento de propositura de “diretrizes políticas” e de formação de quadros para aplicá-las no plano do concreto, promovendo, por conseguinte, um consenso na sociedade civil sobre a importância destas lideranças na condução de um país. Assim, o “Imil resulta da iniciativa de diversos atores de peso da classe dominante brasileira, além de contar

com a participação direta de representantes do capital estrangeiro, mobilizando ampla parcela da intelectualidade a seu dispor” (PATSCHIKI, 2016, p. 99).

As formulações políticas e ideológicas criadas e disseminadas pelo IMIL participam diretamente das disputas da fração hegemônica da classe dominante, sendo este aparelho privado de hegemonia espaço fundamental na produção de consensos para a burguesia. Neste sentido, as disputas em torno do programa neoliberal (e seu referencial) constituem linguagem comum para estruturar consensos mínimos de modo ativo, relacionando questões e interesses imediatos com as necessidades de reprodução ampliada do capital-imperialismo (IBID, p.100).

A constituição destes think tanks em Institutos, cuja natureza jurídica já foi outrora exposta, corrobora a aparência de “neutralidade” política partidária e confere certa legitimidade aos porta-vozes em canais construídos nas *mídias digitais*, com alcance significativo de seguidores e/ou admiradores. Não se pode negar a ousadia da organização desta “nova direita”, sobretudo no discurso sobre educação e a sua inserção no campo pedagógico.

As palestras promovidas gratuitamente pelo Imil, onde versam sobre valores como liberdade, democracia, Estado de Direito e economia de mercado, possuem o condão de alocar “recursos humanos e financeiros a serviço de uma mudança, que vai muito além da simples abertura dos currículos, pois a meta parece ser o fortalecimento da nova pedagogia da hegemonia” (NEVES *apud* FERREIRA, 2018, p. 32).

Sob a égide do discurso sobre liberdade e contra a corrupção, estes intelectuais destacam-se pelo imenso apelo entre a juventude, constituindo-se como porta-vozes dos interesses do capital,

No Brasil, especificamente, boa parte destes intelectuais libertaristas é responsável por táticas e estratégias de persuasão, colaborando, com o suporte de seus articuladores e mantenedores, para a projeção de pautas uníssonas. Importantes meios de comunicação, como o jornal *Folha de São Paulo*, abrem espaços para ativistas destes referidos think tanks, como o jovem Kim Kataguiri, uma das lideranças do Movimento Brasil Livre (MBL) (BARBOSA, 2016, 162).

Sem dúvidas, as táticas desenvolvidas pelos neoliberais vão muito além dos think tanks, entretanto estes sedimentam no campo ideológico esta guinada à direita em marcha na política nacional e latino-americana, destronando os governos socialistas e progressistas, que marcaram o continente no início do século XXI – Luiz Inácio Lula da Silva, no Brasil, Cristina Kirchner, na Argentina, o defensor da reforma agrária e populista Manuel Zelaya, em Honduras – e, atualmente, Nicolas Maduro, na Venezuela.

No contexto internacional, importante mencionar o papel da Atlas Economic Research Foundation, uma organização sem fins lucrativos e conhecida como Atlas Network (Rede Atlas), dirigida desde 1991 por Alejandro Antonio Chafuen³⁹. Na Argentina, o think tank *Fundación Pensar* estava intimamente ligada à rede Atlas, em Buenos Aires, que fora incorporado ao PRO, partido político do atual presidente Mauricio Macri, eleito em 2015.

Segundo o artigo do jornal *Brasil de Fato*, os think tanks associados à Atlas são discretamente financiados pelo Departamento de Estado e o National Endowment for Democracy (Fundação Nacional para a Democracia – NED), braço crucial do soft power norte-americano. Ademais, os irmãos Koch, poderosos bilionários conservadores, que já demonstraram sua influência no Brasil com o financiamento do MBL (Movimento Brasil Livre) para promover o *impeachment* da presidente Dilma, possuem estreitos laços com a Atlas Network.

No Brasil, embora esteja demonstrado o esforço dos think tanks, quanto a uma suposta isenção no campo partidário, as eleições de 2018 demonstraram a falácia construída em torno deste discurso, já que a vitória de Jair Bolsonaro significa o êxito do projeto de sociedade defendido pelos setores neoliberais, intelectuais conservadores e fundamentalistas religiosos, que compõem esta “nova direita”.

Novas e antigas organizações políticas do espectro político da direita apoiaram as bandeiras cunhadas pela narrativa da “ideologia de gênero” e pelo ESP nesta conjuntura de caráter regressivo, onde a educação ganha um debate na perspectiva moralizante.

1.4 A Educação Brasileira: um ataque ao pensamento crítico

Tomando como premissa o discurso do Ministério da Educação outrora mencionado, evidencia-se a necessidade de compreender a íntima relação entre política e educação. Neste mesmo sentido, o pedagogo Dermeval Saviani, em sua célebre obra *Educação e Democracia* (1999), assinala esta relação e até a coexistência de maneira pacífica entre política e educação.

³⁹ Indica-se uma breve análise do site <http://www.chafuen.com/>, local de exposição do alcance dos think tanks nas decisões políticas na América Latina e o direcionamento político internacional sobre o Brasil. Ver, também, o artigo publicado no jornal *Brasil de Fato*, intitulado ““Think Tanks”: organizações por trás da guinada da direita na América Latina”. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/08/14/think-tanks-organizacoes-por-tras-da-guinada-da-direita-na-america-latina/>. Acesso em 03 mar. 2019.

Entretanto, o autor supradito igualmente aponta para o caráter de teorias educacionais, as quais são classificadas em dois grupos distintos: o primeiro é composto pelas Teorias não críticas, abarcando a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista.

Consoante Saviani, para estas pedagogias:

[...] A sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente a um número maior ou menor de seus membros o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não pode como deve ser corrigida (SAVIANI, 1999, p.16).

Segundo o Autor, o fato é que estas pedagogias não possuem nenhum liame com o objetivo de assegurar as bases democráticas no interior do processo de aprendizagem, pois a elas tão somente incumbiriam corrigir os desvios da marginalidade apresentando, portanto, insucessos na promoção da educação.

Noutro vértice, as demais teorias apontadas por Saviani, como as Teorias crítico-reprodutivistas subdivididos em Teoria de Sistema Enquanto Violência Simbólica, Teoria da Escola Enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE) e a Teoria da Escola Dualista, já se pautam numa análise da sociedade calcada numa estrutura cindida em classes sociais antagônicas.

Desta forma, a educação é entendida “como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização” (IBID, p. 16).

Ainda sob esta ótica, as teorias críticas são imprescindíveis para a análise e compreensão do tema proposto no presente trabalho:

[...] Uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade. Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de "teorias crítico-reprodutivistas". Tais teorias contam com um razoável número de representantes e se manifestam em diferentes versões (SAVIANI, 1999, p. 16).

Nesta concepção, torna-se evidente o papel que a escola desempenha, o qual é, sem dúvidas, o de reproduzir as relações fundantes da sociedade dividida em classes, reforçando o modo de produção capitalista.

Sérgio Lessa (2007) corrobora a análise de Saviani quanto à educação como um complexo ideológico, senão vejamos:

Enquanto complexos ideológicos, a educação, a ciência, a arte, a ética – e poderíamos acrescentar, com certeza de não violar as concepções de Saviani, também a política, o direito, a linguagem, a sexualidade et. – cumprem uma função material na reprodução social. Interferem nos atos singulares dos indivíduos, para que seus atos entendam às necessidades da reprodução da sociedade em que vivem. Não resta, portanto, qualquer dúvida que os complexos ideológicos exercem uma força material na determinação do mundo dos homens, são partes fundamentais da reprodução de qualquer sociedade (LESSA, 2007, p.110).

Importante consignar, que a educação constitui-se como importante instrumento de "produção do saber", haja vista o homem ser o único capaz de produzir sua própria existência, mediante a categoria fundante do ser social: o trabalho. O educador Saviani adota o “trabalho como princípio educativo” sendo essencial para o debate pedagógico.

Deste modo, preceitua:

Sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. Ora, o que diferencia os homens dos demais fenômenos, o que o diferencia dos demais seres vivos, o que o diferencia dos outros animais? A resposta a essas questões também já é conhecida. Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional (SAVIANI, 2011, p. 11).

O ensino como parte da ação educativa é visto como processo, no qual o professor, por possuir acúmulo de saber e, sobretudo, competência técnica é o responsável pela transmissão e socialização do conhecimento, enquanto o aluno aprende os conteúdos para ultrapassar o saber espontâneo, o senso comum.

Faz-se necessário, igualmente, trazer à tona o pensamento de Michel W. Apple (2003), o qual atende à compreensão de uma conjuntura sobre a educação calcada em interesses de grupos conservadores, os quais estão preocupados na obtenção de fundos para as escolas privadas e religiosas como, fim último, fomentar um projeto hegemônico de instituição escolar.

Segundo a pedagogia crítica de Apple, a construção do Currículo não pode ser traduzida como uma simples fixação objetiva dos conteúdos, pois estes são resultados de determinados agrupamentos sociais, os quais definem o que será transmitido no ambiente escolar.

Deste modo, não é relevante saber como o conhecimento será disseminado, mas qual conhecimento em detrimento de outro. Com isso, o educador propõe questionamentos alternativos e coloca em xeque o modelo de educação tecnicista. Por esta razão, Michel Apple acentua a necessidade de o educador repensar como a realidade será criticamente examinada e, conseqüentemente, o mesmo rompe com a visão, até então, dominante sobre a educação, na qual o cumprimento rigoroso do Currículo é basilar.

Para tanto, assevera o autor que:

Trata-se de uma aliança poderosa – embora estranha – entre as forças que agora estão em atividade na educação, uma aliança que muitos educadores, ativistas comunitários, pesquisadores críticos e outros acreditam ser ameaças substanciais à vitalidade de nosso país, de nossas escolas, de nossos professores e de nossas crianças (APPLE, 2003, p. 06).

É nesta linha de raciocínio, que Apple se pauta nos conceitos de ideologia, hegemonia e senso comum desenvolvidos pelo pensador italiano Antonio Gramsci. Compreendendo que a luta pela transformação social, nas sociedades capitalistas ocidentais, não pode se restringir à conquista do Estado, o pensador sardo desenvolveu a noção de luta pela hegemonia, implicando na disputa pelos projetos e visões de mundo difundidos nos diferentes espaços sociais (GRAMSCI, 2007).

O pensamento gramsciano, nesse sentido, propõe um olhar dialético para levar a termo a compreensão dos aspectos que envolvem a relação entre as dimensões teóricas e práticas, entre forças materiais e a ideologias. Doravante, tem-se “um aspecto do mesmo problema chamada questão das ‘relações de força’”. (GRAMSCI, 2007, p. 40), que impõe a necessidade de identificar, de modo objetivo, na realidade material todas as condições dadas e incapazes, imediatamente, de mudança. Trata-se de “[...] verificar o grau de realismo e de viabilidade das diversas ideologias que nasceram em seu próprio terreno, no terreno das contradições que ele gerou durante seu desenvolvimento” (IBID., p.40).

Reside aqui a orientação de Gramsci no tocante à avaliação do “grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançado pelos vários grupos sociais. [...] que corresponde aos diversos momentos da consciência política coletiva, tal como se manifesta na história até agora” (GRAMSCI, p. 40-1).

O processo de hegemonia pressupõe, mormente, que os anseios dos grupos submetidos ao sistema hegemônico se identifiquem com os interesses do grupo dirigente, assim, é preciso tornar totalmente inteligível o exercício da hegemonia por parte dos grupos dirigentes conservadores, suas agendas políticas e estratégias midiáticas para, por conseguinte, propor uma ruptura do equilíbrio e consenso instalado sob esta ordem.

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tal compromisso não pode envolver o essencial, dado que se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica. (GRAMSCI, 2007, p. 48).

De acordo com Antônio Tavares de Jesus (2005), Gramsci estabeleceu uma severa crítica quanto as bases Mezzogiorno, região pobre sul da Itália, onde a reunificação italiana ensejou um agravamento da precária situação do ponto de vista social, econômico e político. Foi a partir deste cenário, que o pensador italiano construiu as suas argumentações em relação ao papel da educação como instrumento de dominação e reprodução das forças reacionárias instaladas no local, como insofismável retomada do poder da Igreja.

Gramsci via a Igreja como uma forte organização intelectual e como ideologia inimiga do projeto revolucionário, cuja força e organização poderiam ser usadas em prol da libertação temporal dos homens. Segundo Jesus,

[...] a Igreja, como instituição hierárquica, sempre foi antagônica ao movimento revolucionário. A religião, quer em seus fundamentos filosóficos, quer em sua estrutura dogmática, pareceu-lhe como uma resposta vaga e não verificável às perguntas da história, um ‘sentimento’, que deveria ser combatido e superado” (JESUS, 2005, p.16-17).

Neste aspecto, a influência da ideologia teológica sobre a educação acaba travancando um progresso da própria humanidade quanto ao desenvolvimento de um ser

humano em consonância com seu tempo histórico. As transformações inerentes ao desenvolvimento social não conseguem fazer parte do cotidiano de milhares de educando, tendo em vista a inoperância da base pedagógica das igrejas pentecostais em alijar os jovens de todo o conhecimento humanamente produzido.

A educação é um direito social que contido na Carta Magna de 1988, no dispositivo do art. 6º, tem como objetivo assegurar o pleno desenvolvimento do educando, o seu preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho, traduzindo, desta forma, a função social da educação no interior de uma sociedade que valoriza o debate e a democracia. Mormente, tem-se a primazia do último objetivo sobre os demais quando se discute educação em nosso país.

Entretanto, contribuir para a formação do educando não se resume à tarefa de fornecer conteúdos prontos para o consumo do jovem aluno, esperando ser digeridos com facilidades sem qualquer mediação com o mundo histórico e real. O processo educativo é lento e está voltado para a construção, sobretudo de uma consciência crítica e libertadora dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Apropriar-se destes conhecimentos é o primeiro passo rumo à emancipação humana.

Nesse diapasão

A educação, qualquer que seja, é vista como um ato de poder. A sociedade, desde que se conheça como tal, jamais experimentou o comunismo, de sorte que a verdadeira democracia nunca existiu e sim, em seu lugar, a dominação, de uma classe sobre a outra. Os governos, quaisquer que fossem, desde sempre foram constituídos pela classe dominante e a benefício dela exerceram um poder nunca democrático. Por isso mesmo, ao educar, o que a sociedade faz é, em primeiro lugar, falar pela boca da classe dominante, para em seguida utilizar instrumentos que garantam a reprodução da ideologia dessa classe, obviamente tendente a fazer com que tudo permaneça como está ou ainda melhore para ela [...]. A educação, numa sociedade de classes, como ato de poder que é, jamais será libertadora, nem contribuirá para a libertação do indivíduo. Ao contrário disso, ela reforçará, sempre que possível, a estrutura dominante vigente, seja através da propagação de um acervo de valores que legitimam essa dominação, seja pelo direcionamento de determinados aprendizados a classes especificamente escolhidas. Já se disse que, ao longo da história, a escola ensinou ao dominantes a governar e aos dominados a produzir riquezas e a guerrear. Constitui-se, dessa maneira, num instrumento de controle social (GENTIL, 2009, p. 231).

Enfatiza-se, que o ensino alienante visa destituir o aluno de qualquer dimensão crítica do real, excluindo-o do processo da própria aprendizagem, em razão de uma educação que inviabiliza o reconhecimento das contradições do mundo, outrossim, uma educação que alija o educando dos instrumentos para a transformação deste mundo. Está aí, o conceito

freireano de *educação bancária* (Gentil, 2011), que consiste numa educação tecnicista voltada para a ação mecânica de depósito de conteúdos nas mentes de alunos, a fim de que eles obtenham, tão somente, êxito em provas, exames e concursos.

Por tal conclusão, torna-se totalmente possível construir uma percepção mais ampla do Currículo, para além daquela determinada pelo conteúdo elaborado por determinados setores da sociedade, partindo de suas ideologias, disputas, preocupações e interesses culturais, políticos e econômicos.

A atual conjuntura do país nos remonta a trazer os ensinamentos de Apple, na medida em que o colapso do sistema democrático, em 2016, com o processo de *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, consolida um projeto de sociedade pensado pelos setores mais reacionários da sociedade brasileira, como outrora mencionado neste trabalho.

Na educação, a crise e o acirramento das políticas direitistas encontram solo fértil, em razão desta instituição ainda possuir a capacidade de integração e socialização do indivíduo e, sobretudo a imersão deste no campo das ideias hegemônicas. A educação sempre fora vista como elemento de integração social.

Assim, evidencia-se que:

Parte do problema de levar uma sociedade a tomar decisões conservadoras tem sido a associação dos argumentos dos neoconservadores com o elitismo. Como convencer as pessoas de uma postura que parecia tão comprometida com as ideias de verdades e virtude? Parte da resposta a essa pergunta foi o desenvolvimento de um populismo antigoverno, com ênfase na lei e na ordem, nos males da previdência social, no colapso da moralidade e da família e na santidade da propriedade. A virtude estava acabando por causa da interferência do governo não só no mercado, mas também nos lares e nas escolas. A moralidade acaba quando o governo entra, principalmente, o governo liberal (APLLE, 2003, p. 19-20).

O ESP é um movimento que se instituiu em 2004 e apenas ganhou vulto a partir de 2016 pelos contornos dados pelo Golpe, com os embriões em protestos convocados por lideranças e organizações sem tradição na história de lutas do Brasil, que, infelizmente engrossavam as fileiras da direita no país, no entanto não possuíam uma identidade definida. Consigna-se, que o contexto à época resumia-se a crise política promovida pelas denúncias ao Partido dos Trabalhadores (PT) e o escândalo de corrupção, denominado de “mensalão”, adicionando-se à crise econômica do período.

Santa Bárbara (2017, p. 106-7) anota que naquele momento político do país prevaleciam as manifestações sociais e políticas a favor e contra o impeachment da Presidente

Dilma, “com a ajuda da mídia, reduziram a discussão a uma polarização dos partidos de direita contra os partidos de esquerda, o que acabou gerando um sentimento de disputa do suposto Bem contra o Mal, na população brasileira”.

Demais fatos foram substanciais para esta guinada à direita. Mais uma vez, Isabel Scrivano Martins Santa Bárbara delineou esta conjuntura:

[...] na área da educação, temos, no mesmo ano de 2015, dois grandes acontecimentos: a greve dos professores do Paraná que, em protesto por melhorias de condições de trabalho e salariais contra o Governador Beto Richa (PSDB), que foram contidos com agressões em praça pública por policiais militares armados com balas de borracha, bombas de gás lacrimogêneo, gás de pimenta e cães, e as ocupações das escolas em São Paulo pelo movimento estudantil que lutava contra o plano de reorganização escolar do Governador Geraldo Alckmin (PSDB) que redistribuiria os alunos e fecharia 94 escolas no estado e, além disso, se expandiram por outras unidades federativas. Os primeiros vestígios de descontentamento com as manifestações de alunos e professores apareceram em cartazes como os que pediam “Chega de doutrinação marxista, basta de Paulo Freire” e enalteciam a ditadura nas passeatas a favor do impeachment da Presidente. Podemos dizer que todos esses elementos combinados foram os principais ingredientes para chegarmos à associação distorcida entre política e educação que se estabeleceu nos anteprojetos de lei que pretendem incluir o Programa Escola sem Partido em âmbitos municipais, estaduais e inclusive na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como pretende o PL que tramita na Câmara Federal (SANTA BÁRBARA *et al.*, 2017, p. 107).

O arrefecimento da sociedade quanto à “classe política” promoveu uma amálgama de movimentos sem contornos específicos em relação à propositura de um projeto alternativo, não até o momento.

A partir de 2007, assistimos a emergência de um novo conjunto de atores que ao longo dos anos tem buscado desafiar essa hegemonia [...] O contexto de denúncia e julgamento do “Mensalão” do PT (de 2005 a 2012) e as denúncias de corrupção envolvendo a Petrobrás (durante as eleições de 2014) contribuíram fortemente para alimentar esse sentimento. Somada a isso, a crise econômica pela qual passa o país também se constitui em um elemento conjuntural importante para a compreensão desse cenário (TATAGIBA, 2015, p. 197-8).

Em 2013, pode-se destacar para tal efeito as manifestações denominadas de “Jornadas de Junho” que, inicialmente, sob a bandeira de luta do Movimento Passe Livre e o bordão “não são só 20 centavos”, tomaram as ruas de todo o país. Inúmeras pautas foram levantadas neste episódio, inerentes aos anseios da juventude, que cooptada pelos movimentos

de direita, agora mais organizados e devidamente identificados e consolidados financeiramente, direcionavam aquela que seria uma luta genuinamente da classe trabalhadora por transporte público de qualidade.

Os gritos de “Fora PT” só voltariam a ser ouvidos em 2013, no contexto do ciclo de protestos contra o aumento da tarifa do transporte público. E agora não era mais “Fora Lula”; mas “Fora Dilma”. A primeira passeata contra o aumento dos transportes ocorreu no dia 6 de junho e contou com duas mil pessoas. No dia seguinte, os protestos reuniram cinco mil pessoas. No dia 11, 10 mil pessoas e no dia 13, sete mil pessoas [...] O sentimento antipartido esteve presente em quase todas as manifestações, mas principalmente no dia 20 de junho em São Paulo, quando houve conflitos entre manifestantes (Krepp, 21/6/2013). Os alvos principais das hostilidades eram os militantes petistas, evidenciando uma forte associação entre antipartidarismo e antipetismo. O discurso do ódio – e as imagens eram eloquentes com jovens queimando ou mordendo as bandeiras do PT – ficaria mais evidente na campanha presidencial de 2014, que precipitou novos protestos contra o governo (TATAGIBA, 2015, p. 200-1).

Neste aspecto, toma-se como a proposição do projeto de Lei do Programa Escola sem Partido (ESP), que apresenta múltiplos aspectos concernentes ao ensino de alguns temas nas escolas brasileiras, cujo teor encontra-se na seara da leitura que o educando fará do mundo e, portanto, como pensará sobre as relações sociais estabelecidas neste.

Gaudêncio Frigotto (2017) assinala o sentido político e ideológico do Projeto de Lei do ESP, da seguinte forma:

Um sentido autoritário que se afirma na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Mas também, o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros (FRIGOTTO, 2017, 18).

O Projeto de Lei legitima um cenário intolerante na educação brasileira de “denúncias” e exposições de docentes nas redes sociais digitais sob a alegação de estarem praticando “doutrinação”, segundo o discurso hegemônico.

Ainda nesta senda, Frigotto (p.08) preconiza sobre “a função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar”, sendo este ato um alvo sistemático “do conservadorismo das elites empresariais e de grupos político-religiosos por intermédio de seus intelectuais e parlamentares comprometidos com o atraso em termos inquisitoriais”.

Prosseguindo o raciocínio:

A pedagogia da confiança e o diálogo crítico são substituídos pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores. Isto porque incomoda aos setores conservadores do país que o ato de educar seja um ‘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’ (FRIGOTTO, 2017, 08).

O dossiê produzido para desmontar o suposto discurso de neutralidade do ESP, evidentemente acentua o projeto delineado de desmonte da educação pública como instrumento de emancipação e, principalmente, de violação do direito social fundamental à educação.

Os teóricos do Escola Sem Partido advogam a neutralidade e se dizem não partidários. No entanto, suas intenções são claras: a retroação dos avanços que tivemos nos últimos tempos, especialmente com relação aos direitos humanos [...] Em um dos livros desse movimento, é passada a noção de que o professor não é um educador, separando assim o ato de ensinar (passar conteúdos) e educar. O(A) professor(a) deveria estar ali apenas para passar conteúdo sem crítica, problematização ou contextualização, em um ato mecânico. Paulo Freire é demonizado como o grande doutrinador – justo ele, que construiu uma obra toda para combater doutrinações (MANHAS, 2016, p. 18-9).

Eduardo Giroto (2016) igualmente se preocupa com a visibilidade em torno do ESP em período de imposição de uma escola de pensamento único.

Portanto, a escola do pensamento único, do controle ideológico, da difusão dos interesses de um grupo específico e de sua visão de mundo, do combate à pluralidade, à multiplicidade de experiências, ao diálogo e à partilha tem sido o objetivo dos grupos empresariais que avançam sobre a educação. Nessa lógica, menosprezam os sujeitos, suas práticas cotidianas, seus desejos, sonhos e perspectivas. Alunos e professores são transformados, nessa dinâmica, em dados e estatísticas demonstrados em relatórios e pesquisas que pouco dizem sobre a escola real. E o pior: é com base nestes dados que se busca definir a competência dos professores, o fechamento de escolas e de salas de aula, que se constroem cadernos didáticos para alunos e professores a serem aplicados, de maneira padronizada, em todo o território nacional. Dessa forma, o discurso dos defensores do Escola Sem Partido tem uma clara função estratégica de ocultar este controle da escola que já vem ocorrendo de forma intensa através desses mecanismos assentados numa perspectiva empresarial de educação (GIROTO, 2016, p. 73).

Os professores desempenham um papel pedagógico-político, não tendo espaço para a suposta neutralidade ideológica, já que esta se constitui em um engodo. O mesmo professor

que reproduz os valores da cultura dominante e contribui para manter a sua hegemonia, pode desempenhar um papel transformador e contra a hegemonia burguesa.

Observa-se um sistemático avanço quanto às tentativas massivas de esvaziamento da educação, proposto por setores da sociedade que clamam por uma neutralidade escolar. Engrossam estas fileiras os parlamentares de vários partidos de centro, direita e ultradireita, membros da bancada religiosa, entusiastas da ditadura militar, defensores da pena de morte e da “cura gay”, ideólogos do liberalismo e da privatização.

Tomando como base o cenário educacional e da política institucional do país, destaca-se relevância da reflexão a partir da observância dos ataques direcionados diretamente aos conteúdos curriculares e, maiormente da disciplina de Sociologia.

Neste espeque, imprescindível estabelecer uma compreensão do imbróglio sugerido pelos setores conservadores da sociedade para, por conseguinte, implementar um modelo de educação, que se ajuste aos interesses intrínsecos do processo de acumulação de capital e a um programa de dominação político-religiosa.

Igualmente, verifica-se, em primeiro plano, a dificuldade dos docentes da área de conhecimento das ciências humanas e, em recorte, o professor de Sociologia, no enfrentamento destes ataques intimidadores, sob a alegação de disseminarem uma suposta *doutrinação marxista*.

Indubitavelmente, faz-se necessário apreender o real propósito destes supraditos setores regressistas para a educação brasileira e, assim, viabilizar ferramentas que auxiliem os educadores numa prática livre e comprometida da docência de Sociologia.

2. A DECADÊNCIA IDEOLÓGICA DA DIREITA LIBERAL CONSERVADORA: ANÁLISE SOBRE O IRRACIONALISMO NO DISCURSO DO PROGRAMA *ESCOLA SEM PARTIDO*

“A crise da educação não é uma crise; é um projeto”.
Darcy Ribeiro

2.1 O Irracionalismo do ESP

Acessando a página do Programa “Escola sem Partido” (escolasempartido.org), o aluno é convidado a relatar episódios sobre os supostos abusos ideológicos sofridos por professores.

No link “Planeje sua denúncia”, já exposto no primeiro capítulo desta dissertação, os jovens são incentivados a denunciarem a “doutrinação ideológica” perpetrada pelos docentes nas escolas e universidades do país, afirmando ser presente o discurso persecutório sobre alunos e alunas, os quais não estão “alinhados” ao pensamento do professor, que, segundo o ESP é majoritariamente “esquerdista”.

No mesmo espaço virtual outro link remete a identificação de hipotéticas situações de “doutrinação ideológica”. No link “Flagrando o doutrinador”, o site do Movimento “Escola sem Partido” elenca uma série de “estratégias da doutrinação ideológica” a partir das quais, o professor “ao deparar-se, no entanto, com uma audiência intelectualmente mais sofisticada, pode também sofisticar sua abordagem, dissimulando a propaganda ideológica numa roupagem pseudocientífica” (ESCOLA SEM PARTIDO, s/d).

Como escreve Algebaile (2017, p. 64) “os procedimentos de vigilância, controle e criminalização são particularmente explicitados em modelos de anteprojeto de leis federais, estaduais e municipais, fornecidos no site do Escola sem Partido”. Com isso,

São estabelecidos mecanismos de monitoramento de atividades escolares e de materiais educativos – especialmente as atividades docentes e os materiais que não estejam em conformidade com as ‘convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis (...) nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa’, considerando que, no que diz respeito a esses aspectos, os “valores de ordem familiar” teriam “precedência sobre a educação escolar” –, bem como de recepção e encaminhamento de denúncias das supostas “práticas de doutrinação” ao Ministério Público (ALGEBAILLE, 2017, p. 64-5).

Entretanto, a autora ainda adverte que, embora haja esta mobilização ostensiva do poder legislativo na proposição de projetos de lei sobre a matéria, este instrumento não precisa se efetivar para que seus efeitos sejam percebidos e devastadores na sociedade e educação.

Nesse sentido, cabe destacar, primeiramente, que o Projeto de Lei (PL) compõe o programa de ação do Escola sem Partido tanto como um instrumento estratégico de mobilização e propaganda, quanto como um instrumento jurídico-político de controle da escola que, no entanto, não precisa de sua plena vigência jurídica, propriamente dita, para produzir os efeitos desejados. *Como o teor do modelo de Projeto de Lei e sua forma de divulgação difundem, por si, um clima de vigilância, suspeição, denúncia e punição, não é preciso haver um projeto aprovado para que se cumpra parte dos efeitos esperados, que não são necessariamente a efetiva responsabilização criminal e a aplicação jurídica de punição, mas a autocensura, o constrangimento e a coibição de comportamentos e práticas que possam, mesmo remotamente, ser identificados como “doutrinação” ou “desrespeito às convicções morais da família”* (ALGEBAILLE, 2017, p. 70, grifo nosso).

Os episódios de “doutrinação ideológica”, segundo o ESP⁴⁰, ocorrem quando o professor:

1. se desvia frequentemente da matéria objeto da disciplina para assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional;
2. adota ou indica livros, publicações e autores identificados com determinada corrente ideológica;
3. impõe a leitura de textos que mostram apenas um dos lados de questões controvertidas;
4. exhibe aos alunos obras de arte de conteúdo político-ideológico, submetendo-as à discussão em sala de aula, sem fornecer os instrumentos necessários à descompactação da mensagem veiculada e sem dar tempo aos alunos para refletir sobre o seu conteúdo;
5. ridiculariza gratuitamente ou desqualifica crenças religiosas ou convicções políticas;
6. ridiculariza, desqualifica ou difama personalidades históricas, políticas ou religiosas;
7. pressiona os alunos a expressar determinados pontos de vista em seus trabalhos;
8. alicia alunos para participar de manifestações, atos públicos, passeatas, etc.;
9. permite que a convicção política ou religiosa dos alunos interfira positiva ou negativamente em suas notas;
10. encaminha o debate de qualquer assunto controvertido para conclusões que necessariamente favoreçam os pontos de vista de determinada corrente de pensamento;
11. não só não esconde, como divulga e faz propaganda de suas preferências e antipatias políticas e ideológicas;

⁴⁰Disponível em: <http://escolasempartido.org/flagrando-o-doutrinador>. Acesso em: 10 de abr. 2019.

12. omite ou minimiza fatos desabonadores à corrente político-ideológica de sua preferência;
13. transmite aos alunos a impressão de que o mundo da política se divide entre os “do bem” e os “do mal”;
14. não admite a mera possibilidade de que o “outro lado” possa ter alguma razão;
15. promove uma atmosfera de intimidação em sala de aula, não permitindo, ou desencorajando a manifestação de pontos de vista discordantes dos seus;
16. não impede que tal atmosfera seja criada pela ação de outros alunos;
17. utiliza-se da função para propagar ideias e juízos de valor incompatíveis com os sentimentos morais e religiosos dos alunos, constringendo-os por não partilharem das mesmas ideias e juízos.

A partir dos itens acima expostos e as manobras legislativas apresentadas no primeiro capítulo deste trabalho, observa-se que o ESP atua em duas vertentes de enfrentamento da “doutrinação” nas escolas, “sendo uma que objetiva a implantação por meio de legislação do Projeto Escola Sem Partido e outra que corresponde à construção de uma associação de pais [...] preocupados com o grau de contaminação político-ideológica” (SILVA, André Luiz Batista; SOUZA, Maria Antônia, 2018, p.13).

O ESP entende por doutrinação todo e qualquer comportamento e ideias relacionadas aos aspectos mais progressistas e de “viés marxista”, ainda que relacionadas às pautas de gênero. No que tange aos Direitos Humanos, o ESP se apresenta ainda mais arbitrário diante de um axioma universal e de representatividade ímpar no processo de evolução jurídica.

No que se refere aos Direitos Humanos o Escola Sem Partido, em seu site, questiona o INEP como responsável pelo ENEM quando este estabelece que será atribuída nota zero nas redações que desrespeitarem os Direitos Humanos alegando que o desrespeito aos Direitos Humanos é um Direito Humano na qualidade de liberdade de expressão dos estudantes. Instrui o Escola Sem Partido que os estudantes ‘que não aceitem o cabresto do politicamente correto’ a utilizarem uma petição judicial elaborada por eles (SILVA, André Luiz Batista; SOUZA, Maria Antônia, 2018, p.15).

Sem adentrar intensamente na celeuma jurídica em torno do tema, os pressupostos sobre Direitos Humanos utilizados pelo ESP encontram-se na esfera do radicalmente raso, insensato e, até mesmo, rudimentar. Ao comparar a defesa dos direitos humanos aos direitos individuais como a “liberdade de expressão dos estudantes”, o ESP equivale duas dimensões de direitos essencialmente distintas quanto ao alcance de proteção e historicidade.

De acordo com o professor de direito constitucional André Ramos Tavares (2012), uma das formas de hermenêutica constitucional é a necessidade de uma interpretação sistemática, ou seja, é imperioso “proceder, sempre, a uma harmonização dos significados

atribuíveis às normas constantes de uma mesma Constituição. Isso significa afastar a ideia de contradições dentro de uma mesma Constituição, entre suas normas originárias” (p. 110). O ESP de forma simplista e de má-fé atribui ao direito de liberdade de expressão, um direito individual, valor inviolável/intocável sem qualquer relação com os demais direitos preceituados na Carta Magna de 1988.

2.1.1 A irracionalidade jurídica do ESP – uma breve discussão

É importante invocar todo o arcabouço jurídico, sobretudo aquele que trata da matéria – educação, para demonstrar que as manobras legislativas intentadas para a implantação destes projetos estão fadadas à inconstitucionalidade formal e material⁴¹. A constitucionalidade de uma lei denomina “uma relação de conformidade/desconformidade entre a lei e a Constituição, em que o ato legislativo é o objeto enquanto a Constituição é o parâmetro” (TAVARES, 2012, p. 216).

A Constituição Brasileira carrega em seu bojo a característica da rigidez, isto é, a sua sistematização confere fundamento para o ordenamento jurídico em sua totalidade e, em consequência é ela a lei fundamental e suprema do Estado Brasileiro. De acordo com o constitucionalista José Afonso da Silva,

[...] Toda autoridade só nela encontra fundamento e só ele confere poderes e competências governamentais. Nem o governo federam, nem os governos dos Estados, nem os governos dos Municípios ou do Distrito Federal são soberanos, porque todos são limitados, expressa e implicitamente, pelas normas positivas daquela lei fundamental. Exercem suas atribuições nos termos nela estabelecidos. Por outro lado, todas as normas que integram a ordenação jurídica nacional só serão válidas se se conformarem com as normas da Constituição Federal (SILVA, 2005, p. 46).

Os princípios constitucionais fundamentais norteadores da Constituição Cidadã de 1988 (CF/88) exprimem a noção de um “mandamento nuclear de um sistema”, podendo ter

⁴¹ Quanto ao conceito de inconstitucionalidade formal e material, Tavares (2012) leciona o seguinte: “É que na denominada inconstitucionalidade formal, em que se analisam aspectos extrínsecos à lei, mais especificamente seu procedimento de elaboração, pode demandar uma comparação não entre duas normas (a da lei e a da Constituição), mas sim entre fatos e a Constituição. É que a obediência às formalidades constitucionalmente impostas só se poderá revelar a partir da análise das condições concretas a partir das quais surgiu a lei inquinada de invalidez” (p.218). Em relação à inconstitucionalidade material das normas, o autor aponta para a importância dos fatos, sendo que “o juízo que se estabelece no processo de averiguação da constitucionalidade das leis não é puramente normativo, no sentido de que são também captados os fatos (reais) para fins de julgamento” (TAVARES, André Ramos. **Curso de Direito Constitucional**. 10ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 221).

naturezas variadas – forma de Estado, organização dos poderes, organização da sociedade, regime político e comunidade internacional (art. 1º ao 4º da CF/88); e demais princípios gerais constitucionais esparsos no texto constitucional confirmam, no interior da norma, os objetivos do constituinte. Neste vértice, os direitos sociais fundamentais (art. 6º e 193 e ss) são compostos por uma alta carga axiológica em relação a efetivação de uma ordem social pretendida pelo legislador primário da Constituição, no contexto de redemocratização do país em 1986. Assim, a liberdade de ensinar e o pluralismo de ideias são princípios e diretrizes do sistema (CF, art. 206, II e III) (BRASIL, 2015, p. 11 e seg.).

No que tange o instrumento pretendido pelo ESP, notadamente está eivado de inúmeras inconstitucionalidades, senão vejamos: A competência para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (CF, art. 22, XXIV) é privativa da União, destarte além dos inúmeros projetos de lei propostos pelo ESP em âmbito do poder legislativo federal, estadual e municipal a Notificação Extrajudicial propagada afronta materialmente a Constituição (BRASIL, 2015, p. 27-8).

Viola os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 2018): usurpação da competência da União para estabelecer normas gerais sobre o tema (CF, art. 24, IX e § 1º); 3. Violação à competência privativa da União para legislar sobre direito civil (CF, art. 22, I): a lei impugnada prevê normas contratuais a serem observadas pelas escolas confessionais; 4. Violação à iniciativa privativa do Chefe do Executivo para deflagrar o processo legislativo (BRASIL, 2015)

Os Tribunais de Justiça são pacíficos quanto à inconstitucionalidade formal e material da Lei, a qual institui o Programa “Escola sem Partido” bem como seus reflexos na construção de uma sociedade democrática, senão vejamos:

DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE Nº 0020590-72.2018.8.08.0000 REQUERENTE: PREFEITO MUNICIPAL DE CARIACICA REQUERIDO: CÂMARA MUNICIPAL DE CARIACICA RELATOR: DES. ROBSON LUIZ ALBANEZ EMENTA AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE LEI MUNICIPAL INSTITUIÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO COMPETÊNCIA PRIVATIVA DA UNIÃO INCONSTITUCIONALIDADE FORMAL LIBERDADE DE ENSINAR PLURALISMO DE IDEIAS INOBSERVÂNCIA DOS PRECEITOS CONSTITUCIONAIS - AÇÃO PROCEDENTE. I É flagrante a inconstitucionalidade formal da lei municipal a qual visa estabelecer balizas à prática do magistério, na medida em que impõe aos professores obrigações positivas e, na maioria dos casos, negativas, limitando assim o campo de exploração intelectual assegurado ao profissional da educação no exercício de sua função em sala de aula, na medida em que a Constituição Federal

prescreve ser privativa da União a competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, consoante art. 22, XXIV, CRFB/88. II Assim como a Carta Magna protege a liberdade de aprender, há de se falar também na consagração expressa da liberdade de ensinar e do pluralismo de ideias no texto constitucional (art. 206, II, III, CRFB/88), valores os quais devem ser estritamente observados pelo legislador infraconstitucional. III Ação julgada procedente para declarar a inconstitucionalidade da Lei nº 5.753/17 do Município de Cariacica. ACÓRDÃO Vistos, relatados e discutidos estes autos, acordam os Desembargadores do Tribunal Pleno, por unanimidade de votos, julgar procedente a ação, nos termos do voto do Relator. Vitória-ES, PRESIDENTE RELATOR. (TJ-ES - ADI: 00205907220188080000, Relator: ROBSON LUIZ ALBANEZ, Data de Julgamento: 25/04/2019, TRIBUNAL PLENO, Data de Publicação: 09/05/2019, online).

AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE – Pretensão que envolve a Lei nº 12.928, de 13 de abril de 2018, do município de São José do Rio Preto, que institui, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino, o "Programa Escola sem Partido" – Norma que invade a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação, conforme inc. XXIV do art. 22 da Constituição Federal – Ofensa ao princípio federativo e aos arts. 1º e 144 da Constituição do Estado de São Paulo – Tema que deve estabelecer um sistema uniforme em todo o território nacional, não podendo, os demais entes federados, inovar e criar diferentes parâmetros e restrições locais – Texto legal que não se enquadra em eventual suplementação da legislação federal, mas sim traz norma de aspecto geral e inovador, que extrapola o interesse local do município para legislar – Inviabilidade de limitar, no ensino, a liberdade, a igualdade e o pluralismo que dirigem as Constituições Federal e Estadual – Ação procedente. (TJ-SP - ADI: 20855899620188260000 SP 2085589-96.2018.8.26.0000, Relator: Alvaro Passos, Data de Julgamento: 31/10/2018, Órgão Especial, Data de Publicação: 03/11/2018, online).

Salienta-se a decisão do Ministro do Supremo Tribunal Federal, Roberto Barroso⁴²:

Ementa: Direito constitucional. Ação direta de inconstitucionalidade. Programa Escola Livre. Lei estadual. Vícios formais (de competência e de iniciativa) e afronta ao pluralismo de ideias. Cautelar deferida. I. Vícios formais da Lei 7.800/2016 do Estado de Alagoas: 1. Violação à competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (CF, art. 22, XXIV): a liberdade de ensinar e o pluralismo de ideias são princípios e diretrizes do sistema (CF, art. 206, II e III); 2. Afronta a dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação: usurpação da competência da União para estabelecer normas gerais sobre o tema (CF, art. 24, IX e § 1º); 3. Violação à competência privativa da União para legislar sobre direito civil (CF, art. 22, I): a lei impugnada prevê normas contratuais a serem observadas pelas escolas confessionais; 4. Violação à iniciativa privativa do Chefe do Executivo para deflagrar o processo legislativo (CF, art. 61, § 1º, “c” e “e”, ao art. 63, I) [...] *IV ao tratar de questões políticas,*

⁴² O Acórdão na sua íntegra encontra-se nos anexos deste trabalho.

sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, com a mesma profundidade e seriedade, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas das várias concorrentes a respeito, concordando ou não com elas; [...]A ideia de neutralidade política e ideológica da lei estadual é antagonista à de proteção ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e à promoção da tolerância, tal como previstas na Lei de Diretrizes e Bases. 24. A imposição da neutralidade – se fosse verdadeiramente possível – impediria a afirmação de diferentes ideias e concepções políticas ou ideológicas sobre um mesmo fenômeno em sala de aula. A exigência de neutralidade política e ideológica implica, ademais, a não tolerância de diferentes visões de mundo, ideologias e perspectivas políticas em sala. Veja-se que a questão não escapou à percepção do Ministério da Educação, que observou, acerca desta exigência: "O Ministério da Educação entende que, ao definir a neutralidade como um princípio educacional, o indigitado Projeto de Lei contradiz o princípio constitucional do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, uma vez que tal pluralidade efetiva-se somente mediante o reconhecimento da diversidade do pensamento, dos diferentes saberes e práticas. O cerceamento do exercício docente, portanto, fere a Constituição brasileira ao restringir o papel do professor, estabelecer a censura de determinados conteúdos e materiais didáticos, além de proibir o livre debate no ambiente escolar. Da mesma forma, esse cerceamento pedagógico impede o cumprimento do princípio constitucional que assegura aos estudantes a liberdade de aprender em um sistema educacional inclusivo" (MS MC ADI: 5537AL – estado de Alagoas em processo n. 4001148-30.2016.1.00.0000, online, grifos nossos).

Em que pese considerar as acertadas decisões da Suprema Corte e dos Tribunais de Justiça, o cenário ainda se apresenta de forma preocupante quanto aos inúmeros projetos de lei propostos em assembleias legislativas e câmaras de vereadores em todo o país, objetivando instituir o programa do ESP ou emendas nos planos municipais de educação retirando a reflexão sobre gênero e de todo o conhecimento relacionado à questão.

Segundo o levantamento realizado pelo site “Professores contra o Escola sem Partido”⁴³ até 08/01/2018 foram, aproximadamente, 27 projetos de lei estaduais propostos em todas as regiões do Brasil, e mais de 100 projetos de leis municipais versando sobre o programa do ESP e gênero. Os municípios paranaenses e paulistas propuseram o maior número de projetos de lei nas câmaras municipais, sendo mais de 20 projetos em cada estado, seguidos dos estados de Santa Catarina, com 10 projetos de lei, Pernambuco e Rio Grande do Sul com 08 projetos cada e Minas Gerais com 07 projetos propostos no âmbito municipal.

O Projeto de Emenda à Lei Orgânica do Município de Ipatinga, Minas Gerais (PELOM 006/2015), que foi aprovado com redação explícita de afronta aos direitos humanos

⁴³ PROFESSORES CONTRA O ESCOLA SEM PARTIDO. Página na internet. Disponível em: <https://profscontraesp.org/vigiando-os-projetos-de-lei/>. Acesso em: 21 de jan. 2020.

e demais direitos constitucionalmente assegurados, impediu que o Plano Municipal da Educação dispusesse sobre a questão da diversidade de gênero.

[...] Art. 3º Caberá ao Poder Executivo Municipal a adoção das medidas governamentais necessárias à implementação das estratégias para o alcance das metas previstas no PME, não podendo adotar, nem mesmo sob a forma de diretrizes [do PME], *nenhuma estratégia ou ações educativas de promoção à diversidade de gênero, bem como não poderá implementar ou desenvolver nenhum ensino ou abordagem referente à ideologia de gênero e orientação sexual, sendo vedada a inserção de qualquer temática da diversidade de gênero nas práticas pedagógicas e no cotidiano das escolas* (IPATINGA/ MG PELOM n.º 006, 2015, p. 02, grifo nosso).

O cerceamento do exercício docente, portanto, fere a Constituição Brasileira ao restringir o papel do professor, estabelecer a censura de determinados conteúdos e materiais didáticos, além de proibir o livre debate no ambiente escolar. Da mesma forma, esse cerceamento pedagógico impede o cumprimento do princípio constitucional que assegura aos estudantes a liberdade de aprender em um sistema educacional inclusivo.

Neste ponto, organismos internacionais recomendam a educação sexual e de gênero nas escolas como garantia de estabelecer uma sociedade igualitária. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil reafirmou seu compromisso com a garantia dos direitos das mulheres e da população LGBT, posicionando-se de forma contrária a toda forma de discriminação e violação dos direitos humanos em qualquer circunstância e, em especial, em espaços educativos.

Para a UNESCO no Brasil, aprofundar o debate sobre sexualidade e gênero contribui para uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade, não restando dúvida sobre a necessidade de a legislação brasileira e os planos de educação incorporarem perspectivas de educação em sexualidade e gênero.

A Organização elaborou a “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, adotada pelo Brasil e todos os outros Estados-membros da ONU, em 2015, contendo dezessete objetivos globais para assegurar ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes, e a promoção da educação para a igualdade de gênero e os direitos humanos⁴⁴.

A tentativa do ESP de ameaçar e intimidar os profissionais da educação quanto aos conteúdos ministrados em suas aulas é absurda e divergente de todo o arcabouço jurídico brasileiro e recomendações internacionais. Esta, portanto, é uma ofensiva de um projeto sem

⁴⁴ O Documento na íntegra encontra-se disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/FFA-ENG-27Oct15.pdf.

fundamentação legal, tampouco teórica uma vez que contraria o desenvolvimento do conhecimento humano sobre a diversidade sexual e de gênero.

Ponto digno de nota é a reflexão de Algebaile (2017, p.71), quando assinala “que os objetivos concretos do Escola sem Partido relacionam-se de forma mais intensa ao enfraquecimento de forças do que à instauração de novos mecanismos efetivamente jurídicos”. Entretanto, “não é demais observar que uma nova ordem jurídico-política pode vir de braçada nesse processo, já que as novas concepções, interpretações e práticas fomentadas podem ser projetadas sobre a legislação vigente”, buscando distorcê-la e “traduzindo-a de forma a definir, segundo novos critérios e de forma certamente restritiva, direitos, deveres e condutas autorizadas” (p. 71).

Não resta alternativa, senão rechaçar todo o conteúdo contido na notificação extrajudicial e nos Projetos de Lei e situá-los no plano de mecanismos bem aperfeiçoados de manipulação, controle e dominação ideológica por parte de um grande grupo de liberais conservadores, na nítida tentativa de fazer imperar os valores retrógrados de uma sociedade patriarcal e heteronormativa.

2.1.2 A irracionalidade científica do ESP

Não se preocupa o presente dissertação em tornar denso o debate sobre o *cientificismo* que sustenta o movimento ESP, vez que o tema é de grande envergadura dentro do campo da filosofia da ciência. A ciência se preocupa em compreender, problematizar as coisas, os fatos, os acontecimentos e encontrar explicações lógicas, coerentes e racionais, através de sua metodologia em observações, experimentações e matematizações, afastando-se daquilo que se denomina de *senso comum*, ou seja, opõe-se à *doxa*⁴⁵ para atingir o conhecimento lógico-racional, mas não imutável.

O senso comum, tendo como base o conhecimento imediatista sobre as complexas relações existentes entre as “teorias científicas e as técnicas, entre a ciência pura e a ciência aplicada, entre a teoria e a prática e entre verdade e utilidade, tende a identificar as ciências como resultados de suas aplicações” e cria-se o *cientificismo*, que se caracteriza como a “*fusão*

⁴⁵ Refere-se ao conhecimento comum obtido sem reflexão, expressa uma mera opinião. O filósofo grego Platão caracterizou a diferença entre as duas formas de conhecimento: a *doxa* (opinião ou crença comum) e o *logos* (razão). A primeira é superficial e enganosa; a segunda, por sua vez, é rigorosa e confiável (PLATÃO, 1998, p.158).

entre ciência e técnica e a ilusão da neutralidade ideológica”. Cientificismo, de acordo com Marilena Chauí, consiste na “crença infundada de que a ciência pode e deve conhecer tudo, que, de fato, conhece tudo e é a explicação causal das leis da realidade tal como esta é em si mesma” (CHAUÍ, 2000, p. 357).

Doravante, o “senso comum cientificista desemboca numa ideologia e numa mitologia da ciência”, o que acaba encarando a ciência sob pelo prisma dos resultados e não pelo prisma do trabalho (CHAUÍ, 2000, p. 357, grifo da autora).

A escola, pois, manifesta-se como a instituição por excelência onde impera o espaço da ciência, do *logos*, sem relação à *doxa* “para quem o Estado delega a função de desenvolver tanto o conhecimento filosófico quanto o científico; ou, em outras palavras, a escola é o lugar do logos, da razão” (SOUZA; OLIVEIRA, 2017, p. 122-3).

Portanto, cabe alinhar algumas considerações relativas ao programa do ESP e o teor contido no primeiro artigo do PL 867/2015 do deputado federal Izalci Lucas (PSDB/DF), o qual estabelece que a educação nacional respeitará o princípio da “*neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado*”. Diante disso, se poderia supor “que os professores da escola pública, como funcionários de um Estado ‘neutro’, ensinariam a seus alunos sobre diferentes formas religiosas e variadas correntes de pensamento político, todos apresentados com uma mesma ênfase (VASCONCELOS, 2016, p. 82).

Destaca-se como premissa a ausência de neutralidade política e ideológica do Estado, pois a sua forma jurídica capitalista tornou todos os indivíduos sujeitos de direito e Karl Marx e Friedrich Engels, na *Ideologia Alemã*, trata desta relação histórica entre direito e capitalismo:

Como o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e que sintetiza a sociedade civil inteira de uma época, segue-se que todas as instituições coletivas são mediadas pelo Estado, adquirem por meio dele uma força política. Daí a ilusão, como se a lei se baseasse na vontade, e, mais ainda, na vontade separada de sua base real [*realen*], na vontade *livre*. Do mesmo modo, o direito é reduzindo novamente à lei [...] O direito privado se desenvolve simultaneamente com a propriedade privada, a partir da dissolução da comunidade natural. Entre os romanos, o desenvolvimento da propriedade privada e do direito privado não gerou consequências industriais e comerciais, pois o seu modo de produção inteiro manteve-se o mesmo (MARX; ENGELS, 2007, p. 76, grifo dos autores).

Neste sentido, não se buscará adensar a discussão a respeito do Estado e do Direito como instrumentos indispensáveis para a reprodução material e ideológica do capital, pois já foi apresentado outrora sobre a ausência de neutralidade política, ideológica e religiosa nos

processos legislativos em trâmite no Congresso Nacional relativos ao tema da ESP. As atividades do Estado não são neutras, por isso todos os projetos de lei até o momento propostos estão eivados de alta carga ideológica sob um discurso de neutralidade, de respeito aos estudantes e dos princípios constitucionais.

Tem-se que a “proposta [do ESP] ignora ou desconsidera que não há ação neutra, que professores e alunos são seres reais, que trabalham e aprendem com as contradições da realidade”, e que ainda, “o processo de ensino e de aprendizagem precisa dialogar com os fatos do passado e do presente para almejar ações futuras” (FLACH, 2017, p. 39).

Um dos argumentos utilizados para a defesa da neutralidade é a de que os professores doutrina os alunos para determinado posicionamento. No entanto, tal argumento omite que o significado de doutrinação é inculcar ideias, atitudes, estratégias, sem análise de seus determinantes e consequências na realidade concreta. Não é isso que a Igreja, de diversas confissões religiosas faz com seus adeptos? O processo de evangelização mostra como a doutrinação trabalha apenas com um ponto de vista, como verdade absoluta, sem dar oportunidade ao debate, divergências e diálogo, inculcando uma visão a respeito do lugar que cada um ocupa no mundo, responsabilizando-o e conformando-o por sua condição (FLACH, 2017, p. 39-40).

O cenário educacional contemporâneo nos remete à ideia imperiosa de um determinado *irracionalismo* disseminado pelo ESP, associando toda prática didático-pedagógica como comprometida com a neutralidade da ciência, perpetrando, absolutamente, o senso comum o qual “vê a ciência desligada do contexto das condições de sua realização e de suas finalidades. Eis porque tende a acreditar na neutralidade científica” e, à vista disso, “dissimulando [...] a origem e a finalidade da maioria das pesquisas, destinadas a controlar a Natureza e a sociedade segundo os interesses dos grupos que controlam os financiamentos dos laboratórios” (CHAUI, 2000, p. 360).

Deste modo, nada mais instrumental que a razão empreendida pelo discurso do ESP, uma vez que é construído artificialmente e os seus resultados são aplicados, de maneira clara e cristalina, sobre o mundo social. A “doutrinação ideológica” e a narrativa da “ideologia de gênero”, dois pilares consagrados deste movimento ultraconservador, constituem-se como verdades absolutas construídas sob a razão dominadora.

Prima-se pelo entendimento de Carlos Nelson Coutinho, com ressonância indiscutível, quando se trata do texto *Estruturalismo e a Miséria da Razão* para interpretar a história político-cultural do Brasil.

Com efeito, Carlos Nelson, autor de tradição marxista, traz enorme contribuição no plano teórico para a compreensão das táticas ardilosas produzidas pela ordem burguesa:

Ao tornar-se uma classe conservadora, interessada na perpetuação e na justificação teórica do existente, a burguesia estreita cada vez mais a margem para uma apreensão objetiva e global da realidade; a razão é encarada com um ceticismo cada vez maior, ou renegada como instrumento do conhecimento ou limitada a esferas progressivamente menores ou menos significativas da realidade (COUTINHO, 2010, p. 22, grifo nosso).

Estudioso de Georg Lukács e Gramsci, Coutinho (2010, p. 32) retoma a ideia do primeiro quanto ao irracionalismo como apenas uma dentre outras filosofias burguesas reacionárias que, segundo o filósofo húngaro, está ligado às condições histórico-sociais do seu tempo, as quais estão calcadas nos “limites objetivos impostos pela vida imediata, pela divisão capitalista do trabalho, ao pensamento da decadência”. Sendo o irracionalismo fruto do seu tempo, Lukács apregoa que após 1848, episódio da Primavera dos Povos, a burguesia romperia definitivamente com o progresso e, por final, com a acepção de razão emancipadora e tornando-se uma classe completamente reacionária. Coutinho assinala (2010, p. 35-6) que,

A partir de então, as contradições capitalistas tornam-se explosivas; encarnação e produto dessas contradições, o proletariado surge na história como força social autônoma, capaz de resolver em sentido progressistas os limites e antinomias do sistema capitalista. Indicar a realidade como algo essencialmente contraditório significa, doravante, fornecer armas teóricas ao movimento anticapitalista da classe operária. De crítica da realidade em nome do progresso, do futuro, das possibilidades reprimidas, o pensamento burguês transforma-se numa justificação teórica do existente. Em proporções cada vez maiores, a história e a economia perdem sua anterior importância filosófica-ontológica, deixando de desempenhar um papel significativo na elaboração da concepção do mundo. E, com isso, perde-se a possibilidade de apreender a essência da realidade humana: a filosofia da decadência torna-se, cada vez mais, um pensamento imediatista, centrado nas aparências fetichizadas da realidade.

A instituição escolar no discurso do ESP estaria dissociada de qualquer relação com os sujeitos que a compõem (Estado burguês, estudantes e professores), nem mesmo se configuraria como espaço de luta de poder. Aquela adquire uma forma neutra, imparcial e sem qualquer objetivo de mediação com a vida material. Assim, “essa mercantilização da práxis tem uma clara consequência sobre a consciência dos homens: a atividade deles tende a se ocultar à sua própria consciência, a converter-se na essência oculta e dissimulada de uma aparência inteiramente reificada” (COUTINHO, 2010, p. 37).

O reflexo direto desse pensamento são as características do irracionalismo elencadas por Lukács como “o desprezo do entendimento e da razão, a glorificação lisa e direta da intuição, a teoria aristocrática do conhecimento, a repulsa do progresso social, a mitomania”.

É exatamente por se limitar à apreensão imediata da realidade, em vez de elaborar as categorias a partir de sua essência econômica, que o pensamento da decadência serve ideologicamente aos interesses da burguesia. Pois, ao assim proceder, aceita a positividade capitalista, sujeitando-se aos limites espontaneamente impostos pela economia de mercado, que fetichiza as relações humanas [...] Todas as relações sociais entre os homens parecem sob a forma de relações entre coisas, sob a aparência de realidades ‘naturais’ estranhas e independentes de sua ação. *Os produtos da atividade do homem social, desde a esfera da economia àquela da cultura, revelam-se aos indivíduos como algo inteiramente alheio à sua essência; opera-se uma cisão entre a essência (a práxis criadora) e a existência (a vida social) dos homens.* (COUTINHO, 2010, p. 31 e 37, grifo nosso).

Max Horkheimer e Theodor W. Adorno, filósofos da Escola de Frankfurt, cunharam o conceito de *razão instrumental* debruçando-se na análise a partir da *razão iluminista*, também denominada como tal pelos frankfurtianos, cuja finalidade residia na emancipação dos indivíduos e o progresso social que, por sua vez, deu azo ao amadurecimento da razão instrumental, “colocando em questão as possibilidades emancipatórias da própria racionalidade” (PETRY, 2013, p. 31).

Em *O Eclipse da Razão* (1944), M. Horkheimer já apontava a transformação sofrida pela razão que culminou em sua redução a uma função meramente instrumental. Já em *Dialética do Esclarecimento* (1947) M. Horkheimer e T.W. Adorno problematizaram o surgimento, a datar da Idade Moderna, desta razão controladora, que está submetida ao projeto de controle e dominação da natureza e do próprio homem para o desenvolvimento técnico-industrial e expansão do modo de produção capitalista (PRETY, 2013).

Para sedimentar a explicação, tem-se:

A crítica à dialética existente no esclarecimento mostrou, assim, o predomínio de uma racionalidade estritamente instrumental, alheia aos objetivos comuns da vida humana, à possibilidade de sustentar verdades universais e, principalmente, de realizar a promessa de liberdade e de uma vida justa para os indivíduos [...] Com a redução da razão a uma forma instrumental e a perda da referência a fins objetivos, a pretensão de universalidade que nela estava presente se enfraquece, principalmente porque, uma vez formalizada, pode servir a interesses que lhe são externos. Assim, a racionalidade passa a operar segundo noções associadas à ideia de autoconservação, a qual, por sua vez, já não se conecta aos interesses objetivos dos seres humanos, mas às formas de poder. O fascismo, por exemplo, manifestaria essa tendência, pois o

totalitarismo se apresenta como sistema que se torna irracional em função da fragmentação da razão (PRETY, 2013, p. 32-9).

Chauí (2000) referenda da seguinte forma:

Na medida em que a razão se torna instrumental, a ciência vai deixando de ser uma forma de acesso aos conhecimentos verdadeiros para tornar-se um instrumento de dominação, poder e exploração. Para que não seja percebida como tal, passa a ser sustentada pela ideologia cientificista, que, através da escola e dos meios de comunicação de massa, desemboca na mitologia cientificista (CHAUÍ, 2000, p. 361).

A filósofa, aliás, preconiza sobre a razão instrumental e o seu alcance quanto à compressão de determinados fenômenos como:

A transformação de uma ciência em ideologia e mito social, isto é, em senso comum cientificista; que a ideologia da ciência não se reduz à transformação de uma teoria científica em ideologia, mas encontra-se na própria ciência, quando esta é concebida como instrumento de dominação, controle e poder sobre a Natureza e a sociedade; que as ideias de progresso técnico e neutralidade científica pertencem ao campo da ideologia cientificista (CHAUÍ, 2000, p. 361-2, grifo nosso).

O projeto do movimento ESP é, antes de tudo, uma reação dos setores conservadores, encabeçados pela bancada evangélica, que visa ingerir-se na autonomia escolar e no exercício da docência, associando a educação formal com a informal como se sinônimas fossem e partissem do mesmo fundamento.

Pretende, ainda, imiscuir a ideologia religiosa no ambiente escolar que, por princípio constitucional, é laico. “Tudo isso é muito inovador e se choca contra valores que estão no único livro no qual os defensores do projeto se baseiam para fundamentar suas ideias anticientíficas” e, assim, “[...] a direita saiu do armário, literalmente. Presenciamos o avanço do irracionalismo na educação” (SOUZA; OLIVEIRA, 2017, p. 126).

Lozano (2018) delinea de maneira bem didático o pressuposto do ESP:

Nada mais partidarizado que o Escola sem Partido. A pretexto de expurgar um suposto viés político à esquerda dos professores, seus militantes querem extirpar da escola sua institucionalidade pública, de espaço de debate e formação acima e além das crenças familiares e valores religiosos de caráter privado. O verdadeiro pavor do Escola sem Partido é a inserção das crianças no mundo fora da família, que começa na escola. O que o movimento combate é a ideia de escola como espaço público, onde crianças e jovens vão necessariamente ao encontro da diferença, transcendendo a vida privada (LOZANO, 2018, p. 10)

Corroborando este pensamento:

Os autores do PL acreditam que as “convicções religiosas e morais” dos pais dos alunos são hierarquicamente mais importantes que o conhecimento científico transmitido pela escola, pois aqueles conteúdos que se chocarem contra seus valores morais não poderão ser veiculados em sala de aula. Fica comprometida, portanto, a distinção entre espaços informais (famílias, igrejas, organizações não governamentais, grupos sociais) e espaços formais (escolas e demais instituições de ensino) de educação, sendo que a lei quer reproduzir na escola as convicções individuais das famílias. A educação tombará num individualismo moral, pois se aplicada como está redigida, as mais variadas, diferentes concepções morais de foro particular deverão ser tratadas em sala de aula, pois o professor “respeitará o direito dos pais para que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (SOUZA; OLIVEIRA, 2017, p. 124-5).

Esta suposta neutralidade do processo educativo, capitaneada e defendida pelo ESP traz em seu bojo um objetivo nefasto para a formação educacional, social e política de crianças e de jovens. A retirada no debate educacional das questões emergentes da conjuntura social política e econômica do país como gênero, diversidade, desigualdade etc., impedindo que professores e estudantes realizem um amplo debate para compreensão e reflexão crítica consiste em “sentenciam os jovens brasileiros ao conformismo sobre suas condições de vida, condenando-os à ignorância sobre os avanços históricos do gênero humano e sobre os limites impostos por posicionamentos não progressistas” (FLACH, 2017, p. 36).

Afirmar que os estudantes são indivíduos totalmente vazios e suscetíveis de assimilar todo e qualquer conteúdo desenvolvido durante as aulas é, minimamente, uma visão ingênua ou de má-fé efetuada pelo ESP. Sabe-se que as discussões de conhecimentos, fatos e ações que colaborem com a criação da consciência crítica dos estudantes são uma das inúmeras atividades pedagógicas realizadas pelas escolas e seus profissionais, a partir das qual ao aluno é propiciado um “pensamento livre” ⁴⁶ (FLACH, 2017, p. 42). A autora continua professando que

⁴⁶ Quanto a esta expressão “pensamento livre”, Gramsci fez o contraponto à outra expressão de “livre pensamento” na obra *Livre pensamento e pensamento livre nos Escritos Políticos*. Para o autor, “o livre pensador é um utópico, ou seja, seu pensamento é escravo, ainda não saiu do caos da convencionalidade e do preconceito. Concebe a liberdade de modo estreito e limitado: a liberdade somente para determinadas opiniões, para determinadas conexões de pensamento. Pode-se dizer que, no fundo, concebe a liberdade de modo exclusivista e tirânico. Por isso, precisamente, pode-se dizer que o livre pensamento é resultado do jacobinismo burguês, do individualismo burguês”. Noutro vértice, o pensamento livre está associado a um exame que o autor faz em relação aos socialistas, os quais deveriam buscar a superação das certezas dogmáticas e absolutas, encaminhando-se para o desenvolvimento de um pensamento livre. Deste modo, “os socialistas, ao contrário, querem o ‘pensamento livre’. Querem escapar de todas as convenções, de todas as estreitezas, de todos os preconceitos. Para eles, o pensamento

[...] as crianças e os jovens são sujeitos históricos, resultantes de suas experiências de vida, de cultura, de trabalho. O professor não pode ser considerado o todo poderoso, parte mais forte da relação de aprendizado, visto que os alunos têm sobre si toda a influência familiar, social e de vida e, nesse sentido, a relação pedagógica é entre iguais. A esse respeito, Marx e Engels (2007) já nos ensinaram que a consciência é determinada pela vida, nos fazendo entender que, em seu processo de formação, o homem sofre influência dos determinantes de sua vida material, principalmente do processo produtivo. A vulnerabilidade precisa ser, portanto, analisada e superada face aos objetivos da exploração capitalista e não no contexto educativo.

Em conformidade com pensamento supradito, Souza e Oliveira (2017, p. 128) alega que a “[...] pretensa imparcialidade exigida do professor tem como objetivo principal a produção e a inserção de sujeitos acríticos, despolitizados e desorganizados no meio social. É o retorno do arcaico projeto pedagógico do ‘ler, escrever e contar’”.

Por fim, para que haja a construção de uma educação emancipatória, esta deverá estar voltada incondicionalmente para a liberdade, a qual se fundamenta na realidade de vida dos estudantes com vistas à sua superação. Entretanto, o modelo de educação, assim como deseja o ESP, ancora-se no direito à liberdade de expressão como possibilidade irrestrita, ou seja, sem nenhuma relação com o princípio de dignidade humana o qual, atualmente, possui um teor distinto daquele empreendido pelas revoluções liberais do século XVIII.

A rigor, o conteúdo ideológico assumido pelos setores conservadores não traz nada de “novidade”, mas é impulsionado pela manutenção irrestrita das velhas formas de negação de mudanças sociais e, conseqüentemente, na educação.

Assim,

[...] é necessário dar ao programa de educação do povo um conteúdo real, derivado da consciência imediata e direta das suas necessidades e das suas aspirações, dos seus direitos e de seus deveres. A história pedagógica demonstra que toda classe que empreendeu a conquista do poder, se tornou idônea mediante uma educação autônoma. (GRAMSCI, 1980, p. 642).

em si e para si é sempre livre; mas livre não significa informe, não significa arbitrário. Portanto, mesmo sendo livre, o pensamento é condicionado; e é condicionado precisamente pela história. Uma opinião individual é condicionada pela específica cultura do indivíduo (ou seja, pela história particular daquele indivíduo) e encontra nessa cultura sua explicação e significado. Quanto mais a cultura de um indivíduo for sólida e ampla, mais suas opiniões estarão perto da verdade, ou seja, poderão ser aceitas por todos; quanto mais numerosos forem os indivíduos de sólida e ampla cultura, tanto mais as opiniões difundidas se aproximarão da verdade, ou seja, conterão a verdade em forma imatura e imperfeita, que pode ser desenvolvida até a maturidade e a perfeição”. (GRAMSCI, 2004b, p. 178-9).

Além disso, ainda é “possível inclusive dizer que para ser protagonista na construção da justiça social, a escola precisa tomar partido! Enquanto instituição social responsável pela formação dos indivíduos”, e que “a escola deve se posicionar sempre ao lado do bem coletivo, social, comunitário. A escola deve tomar um posicionamento favorável à(s) parcela(s) mais fragilizada(s) da população” (SOUZA; OLIVEIRA, 2017, p. 128).

Não se pode perder de linha, que os princípios e os pressupostos trazidos pelos projetos de lei que reverenciam o ESP condenam os jovens brasileiros ao conformismo sobre suas condições de vida, sentenciando-os à ignorância sobre os progressos históricos do gênero humano e sobre os limites impostos por posicionamentos conservadores. O projeto pretendido pelo ESP não possui nenhum respaldo científico, tampouco constitucional, mesmo considerando um ordenamento jurídico, que salvaguarda as garantias e liberdades individuais propugnadas pelo Estado burguês.

3. A PRÁXIS OU ATIVIDADE EDUCATIVA E A TEORIA PEDAGÓGICA DA METODOLOGIA DA MEDIAÇÃO DIALÉTICA – M.M.D.: POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

*Odeio os indiferentes.
Acredito que viver
significa tomar partido.
Indiferença é apatia,
Parasitismo, covardia.
Não é vida.
Gramsci
("Os indiferentes")*

3.1 A educação como instrumento de hegemonia da classe trabalhadora e *para além do capital*

Consoante o pensamento gramsciano, as classes dominadas não devem se sujeitar ao processo de dominação de classe de forma passiva, uma vez que aquelas podem e devem construir sua própria visão de mundo, contrapondo, assim, à visão dominante. Esse processo se caracteriza como *contra hegemonia burguesa* e requer, segundo o pensador italiano, a existência de intelectuais vinculados às classes subalternas e comprometidos com a organização e a luta destas classes e construção de uma hegemonia cultural da classe trabalhadora.

Deste modo, as concepções de cultura e de formação cultural defendidas por Gramsci estão estreitamente ligadas à formação da consciência crítica e a compreensão das contradições existentes na realidade concreta. A forma de pensar esta questão cultural já foi apontada em seu texto *Livre pensamento e pensamento livre* (2004b, p. 179), partindo da realidade efetiva das relações sociais e evidenciando as contradições latentes na organização social, política e econômica.

A análise dialética de natureza historicista empregada por Gramsci torna-se um instrumento importante para entender a necessidade de pensar outra educação para os filhos e as filhas da classe trabalhadora, e que possa romper com a reprodução dos valores inerentes à ordem burguesa.

Assim, a proposta a seguir tem a finalidade de promover um debate para/pela educação contra os ataques do ESP e seus prosélitos, construído uma alternativa de educação contra hegemônica. Girotto (2016) levanta a bandeira da necessidade de enfrentamento em todos os níveis:

Por isso, em nossa perspectiva, a luta contra o Escola Sem Partido deve ser ampliada, denunciando todas as formas de controle técnico, burocrático e gerencial das práticas educativas presentes em inúmeras políticas educacionais contemporâneas. É preciso reafirmar a autonomia da escola e dos seus sujeitos, defendendo a pluralidade da educação, o respeito e o reconhecimento da diversidade, fundamento do efetivo diálogo. O Escola Sem Partido, e tudo aquilo que significa, é mais um momento, um ponto na rede de uma ampla tentativa de construção de uma escola do pensamento único e é contra essa tentativa que devemos nos levantar. Como tempo das possibilidades, a história continua aberta. E para aqueles que insistem em controlar a educação, a escola e os seus sujeitos, fica a resposta dos estudantes: *tentem! Não passarão!* (GIROTTI, 2016, p. 75-6).

Conforme o pensador marxista István Mészáros (2008), a educação como órgão social é, sobretudo uma dimensão societária essencialmente comprometida com os rumos da transição socialista, ainda mais quando notamos no interior do processo educativo as metamorfoses do capital a partir de inúmeras teorias pedagógicas, as quais camuflam a reprodução do sistema ideológico do capital.

Ainda de acordo com o autor, a educação institucionalizada foi, até então, usada para

[...] transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

O filósofo analisa antes mesmo desta abordagem sobre o papel da educação, a necessidade de uma transformação radical “do quadro social no qual as práticas educacionais devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança, ou seja, Mészáros (2008, p. 25), adverte sobre a impreterível transcendência da ordem vigente, pois seria inócuo reformas pontuais na educação enquanto mantivermos “intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo com as exigências inalteráveis da *lógica global* do sistema de reprodução”.

Nesse passo, percebe-se que para o pensador torna-se impossível a coexistência de legitimar o conflito entre *forças hegemônicas fundamentais rivais* como *alternativas viáveis* entre si, “quer no campo da produção material, quer no âmbito cultural/educacional” (2008, p. 26). A inviabilidade de se pensar um ideal educacional senão como instrumento para transição socialista, já que nunca será permitida alguma espécie de projeto para educação que seja diametralmente oposta aos objetivos da classe dominante. Neste caso, pode-se vislumbrar o caso da pedagogia revolucionária, no Brasil, como sendo um obstáculo para a pedagogia da

hegemonia burguesa. Além do mais, Mészáros realiza a crítica às pedagogias que não buscavam solapar a base de reprodução material da sociedade burguesa:

Portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites de perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica [...] Suas posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as *reformas educacionais* que propusessem para remediar os piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados (MÉSZÁROS, 2008, p. 26).

Neste tocante, nota-se a inconciliação entre políticas educacionais ainda sob os comandos estruturantes do capital, dado que as “determinações fundamentais do sistema do capital serem *irreformáveis*” pela sua própria natureza como totalidade reguladora sistêmica. “É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (Mészáros, 2008, p. 27).

Mészáros preceitua sobre a adulteração da história na sórdida forma de corroborar os interesses capitalistas, elencando para tanto não apenas as “supostas objetivas teorias acadêmicas”, mas rádios, televisão, jornais que forjam a opinião política. Assim, tem-se o exemplo do ESP e a falsa ideia de “doutrinação ideológica” promovida nas escolas do país, bem como a construção da anedota “ideologia de gênero” em torno de um discurso de suposto desmonte dos valores inerentes à família tradicional.

Vale salientar que, historicamente, a instituição escolar deixou de promover a extrema brutalidade e a violência como instrumento de educação, não por fins humanitários, mas porque demonstrou total desperdício econômico e para alcançar vantagens significativas na produção. Neste espeque, “as determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação”, mormente nas instituições educacionais formais (MÉSZÁROS, 2008, p.43).

[...] No sentido verdadeiramente amplo do termo ‘educação’, trata-se de uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com duas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Enquanto a internalização conseguiu fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas em segundo plano posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno. *Apenas em períodos de crise aguda volta a prevalecer o arsenal de brutalidade e*

violência, como objetivo de impor valores, como demonstram em tempos recentes as tragédias dos milhares de desaparecidos no Chile e Argentina (MÉSZÁROS, 2008, p. 44, grifo nosso).

É neste ponto que Mézáros (2008, p. 61) aponta a importância da educação dentro da sua acepção de abrangente, pois é dela o papel de apontar a negação radical de toda a estrutura de comando político do sistema estabelecido e orientada efetivamente pelo alvo global, “portanto, desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à ‘legitimação constitucional democrática’ do Estado capitalista que defende os próprios interesses”.

A contraposição do capital vem em forma de mordaza e censura, portanto, mediante as leis que proíbem qualquer manifestação em sala de aula sobre o cenário político, sob a alegação de “doutrinação partidária”. Neste sentido, enfrentar o ESP é uma prática revolucionária ao romper com a internalização efetivada historicamente pela instituição escolar e situá-la neste contexto de superação. Santa Bárbara (2017) conclui sobre o presente momento de correlação de forças e

sendo assim, apostamos que a escola, como instituição de transmissão de saber, de produção de subjetividades, pode servir para a transformação ou manutenção de valores que sustentam a sociedade. Por isso é de suma importância trazer à tona a relação de forças, o contexto social, político e econômico, que permeiam o nada neutro projeto do Escola sem Partido (SANTA BÁRBARA *et al.*, 2017, p. 117).

Esta crítica remete à (re)pensar as práticas pedagógicas em sala de aula, tratando de atender unicamente a busca de um “esclarecimento” do educando como fonte principal de emancipação do indivíduo e de toda a sociedade, isto é, como se a educação apenas comprometida com a criticidade estivesse fadada, como fim último, na derrocada das estruturas hegemônicas burguesas através das consciências juvenis.

3.2 A práxis ou atividade educativa

No contexto de reestruturação educacional através, por exemplo, da implantação do *Novo Ensino Médio* criado pela Lei n.º 13.415/2017, alterando significativamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabeleceu-se uma mudança na estrutura do ensino médio em consonância com os projetos idealizados para o país pelos grupos dominantes.

Tal mudança é a efetivação de um golpe na educação já cunhado pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴⁷, que ofertará aos alunos itinerários formativos fragmentados e dissociados de uma formação global do ser humano.

Com relação às políticas públicas, Demerval Saviani e Newton Duarte (2012) reverbera o pensamento de que não houve nenhuma ruptura com a hegemonia da pedagogia *do aprender a aprender* e, que ao longo dos governos de Fernando Henrique e Lula, as políticas educacionais estiveram amoldadas para a reprodução de uma prática educativa sem qualquer relação com o trabalho educativo, enquanto espaço emancipatório.

Para a superação do modelo de educação como instrumento de reprodução da sociedade capitalista, é preciso pensar a “[...] educação escolar no contexto da luta de classes na atualidade” e compreender que a principal tarefa docente é “[...] dominar e transmitir aos seus alunos o conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 161 e 165).

Saviani e Duarte (2012) também entendem que a educação não possui o condão de revolucionar a sociedade, entretanto constitui-se em importante campo estratégico, assim como analisa Mészáros (2008) sobre as *vitais funções da educação* para pensar numa sociedade verdadeiramente emancipada.

Neste sentido, a educação possui uma essência ontológica com a finalidade de compreender o processo pelo qual os indivíduos se tornam seres sociais. Ainda, “para que uma teoria marxista da educação possa ser também uma pedagogia marxista, é necessário assumir um posicionamento afirmativo sobre o que significa educar seres humanos hoje.” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 41). Deste modo, é preciso pensar sobre a prática educativa como momento de construção de uma condição para emancipação humana⁴⁸.

⁴⁷ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consiste em um “conjunto de orientações que deverá nortear a (re)elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil”, conforme afirma o MEC (Ministério da Educação) em sua página oficial da internet. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 20 de dez. 2019.

⁴⁸ Acerca do conceito de emancipação humana e emancipação política muitos são os autores brasileiros que debatem sobre o tema, tomando como respaldo metodológico a teoria marxiana. Contudo, evidencia-se a distinção realizada por Ivo Tonet (2018, p. 90-1), que indaga “o que é emancipação humana? A palavra emancipação evoca, de modo muito geral, a ideia de liberdade. Essa liberdade pode ser entendida em sentido jurídico – a liberdade adquirida por menores de idade em relação aos seus pais ou tutores legais, - em sentido político – a liberdade obtida por uma nação ou região ou província face a outro poder político, - em sentido humano, isto é, a liberdade mais plena possível para o ser humano”. Esta emancipação humana está associada à superação da sociedade de classes e de todas as formas de opressão/dominação; compreendendo que a simples emancipação política no bojo da sociedade capitalista equivale a conquista de liberdade nos limites impostos pela classe dominante. Continua Tonet, “quando Marx fala em emancipação humana está, claramente, se referindo a uma forma concreta de sociabilidade na qual a humanidade alcança o grau de liberdade mais amplo e profundo possível. Vale dizer, para Marx, emancipação humana equivale a sociedade comunista”

O modelo de processo educativo pensado, portanto, na perspectiva da totalidade demonstra a relação dialética intrínseca na produção dos saberes e o seu domínio pela classe dominante, na medida em que se acirra a divisão do trabalho. Quando o professor se apropria de uma metodologia pedagógica capaz de suplantar esta reprodução do modelo tradicional de aula, ele se nutre de uma percepção sobre a realidade capaz de identificar nas teorias pedagógicas impostas pelo ensino oficial o vazio preponderante e proposital. Este esvaziamento ocorre

À medida que a divisão do trabalho se desenvolve, a burguesia defende ‘menos’ a ruptura radical no ‘domínio da ideias, apresentando os valores da Democracia, da Ciência, da Técnica, da Arte e da Cultura como entidades universais, válidas para sempre, para além das barreiras de classe e das formas de produção, o que permite denomina-las de slogans ou insígnia do capital, incluindo termos como cidadania, formação integral, cidadão crítico, dentre outros (ARNONI, 2018, p. 23-4)

Com relação à ruptura do modelo tradicional de ensino baseado na aula em seus moldes burgueses é preciso identificar estes “slogans” do capital postos como valores universais e promover a mediação dialética juntos aos alunos, enquanto atividade de entendimento da contradição instalada pela sociedade burguesa, o que se torna uma tarefa necessária para o docente do ensino básico atual. Estes termos estão presentes em toda a legislação educacional e, principalmente nos documentos oficiais com o objetivo de despertar “um sentimento de nacionalidade e, assim, ‘compram a simpatia’ do professor, induzindo-o a pensar que ao usar o livro didático, por exemplo, desenvolverá os objetivos propostos pelos referidos termos” (ARNONI, 2018, p.24).

A fim de elucidar o pensamento predito, o texto trazido no documento da BNCC (2018) enfatiza o “convívio coletivo” e o “exercício da cidadania” como centrais nos objetivos da proposta, sem qualquer referencial teórico para fundamentar os termos básicos como “cidadania”.

[...] no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade [...] As categorias Política e Trabalho também ocupam posição de centralidade nas Ciências Humanas. A vida em sociedade pressupõe ações individuais e coletivas que são mediadas pela política e pelo trabalho. A política é entendida enquanto ação e inserção do indivíduo na pólis, na sociedade e no mundo, incluindo o viver coletivo e a cidadania (BNCC, 2018, p. 561 a 568).

Pode-se valer também dos próprios eixos norteadores contidos nas *Orientações Curriculares Nacionais* (OCNs) para a disciplina de sociologia, qual seja de *estranhamento* (estranhar aquilo que é familiar, um olhar estranhado para o cotidiano) e *desnaturalização* (não naturalização das concepções a respeito dos fenômenos sociais) dos conhecimentos técnicos e científicos, “que a escola forma e informa para a formação de sujeitos conscientes, questionadores, críticos da sociedade que o circunda” (OCN, 2006, p. 105-6).

Como proposta de superação destas metodologias pedagógicas, a professora e pesquisadora Maria Eliza Brefere Arnoni (2010, 2012, 2014a, 2014b, 2018) desenvolveu o conceito de *práxis* ou *atividade educativa* via a proposição de uma teoria pedagógica crítica da *Metodologia da Mediação Dialética – M.M.D.*, a partir dos elementos essenciais da categoria central do pensamento marxiano – o *trabalho*.

O trabalho, como “categoria fundante do ser social” (Marx, 2008), é a atividade vital, da qual homens e mulheres estabelecem um intercâmbio com a natureza e constituíram-se como seres sociais. Assim, distingue-se trabalho de qualquer outra atividade natural e, neste sentido, transcrever a célebre passagem de Marx quanto a sua reflexão sobre esta categoria é essencial:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua própria corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu domínio. [...] Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas, o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural, o seu objetivo. [...] Os elementos simples do processo de trabalho são atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios. [...] O processo de trabalho [...] é a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, [...] comum a todas as suas formas sociais (MARX, 2008, p. 211-5).

Desta categoria marxiana, a professora Arnoni (2010, 2012, 2014a, 2014b, 2018) valorizou os “seus elementos básicos, *a intencionalidade, o objeto e o instrumental*” (ARNONI, 2018, p. 19) para organizar o conceito de *práxis* ou *atividade educativa*, doravante apresentada apenas como *atividade educativa*.

Nesta proposta, segundo Arnoni, a mediação estabelecida entre professor e aluno no decorrer da atividade educativa se dá pela linguagem, por meio da qual, o professor estabelece a relação pedagógica da mediação dialética com o aluno, no desenvolvimento do *conceito educativo*, o objeto da atividade educativa, cuja unidade centra-se no processo educativo.

Desta maneira, na atividade educativa estão presentes elementos similares ao do trabalho:

Intencionalidade da atividade educativa – potencializar o desenvolvimento psíquico-intelectual do ser social, para que ele possa fruir dos conceitos elaborados na vida diária, em especial, no reconhecimento da relação de dependência da educação escolar institucionalizada ao sistema capitalista, vislumbrando a possibilidade de superar o modelo burguês de aula, mesmo que pontualmente, via atividade educativa que perspectiva a emancipação humana, pautada no trabalho, em Marx.

Objeto da atividade educativa – o conceito educativo - de natureza interdisciplinar, decorrente da relação dialética entre dois conceitos distintos: o conceito da área disciplinar e o conceito da mediação, a base da organização metodológica do conceito disciplinar.

Instrumental da atividade educativa – os meios que o professor utiliza para desenvolver o conceito educativo com os alunos na prática educativa: o planejamento e plano processuais da atividade educativa e, em especial, a ‘Metodologia da Mediação Dialética’, centrada na mediação, na linguagem e na avaliação processual. (ARNONI, 2018, p. 46).

Arnoni (2012, 2014b) adverte que se deve compreender a educação via princípios ontológicos marxianos e lukacsianos, voltados para o desenvolvimento intelectual do ser social (2020). E, assim, é possível depreender como possibilidade para a educação escolarizada, o enfrentamento da emancipação política como proposta oficial, o que se observa nos documentos oficiais, como se reconhece no trecho da BNCC transcrito acima, justificando a “impossibilidade de propor a educação escolar institucionalizada pautada na emancipação humana, numa sociedade capitalista centrada na emancipação política” (ARNONI, 2018, p. 24).

A atividade educativa alicerçada nos pressupostos teóricos da ontologia do ser social centra sua intencionalidade (teleologia) na compreensão da emancipação humana, como possibilidade de superar a emancipação política proclamada pelos documentos e legislações

educacionais oficiais. Em verdade, a emancipação política visa à manutenção do sistema capitalista e a emancipação humana, por sua vez, é contra os ditames do capital (ARNONI, 2012, p.65-6).

A aula como práxis educativa e unidade da educação escolar cria um novo espaço de luta pela formação integral do aluno, por meio da qual possa perceber as contradições históricas que geraram o conhecimento aprendido, bem como sua vinculação com o contexto histórico, de forma a buscar transformações na vida particular e na práxis social. Neste contexto, a compreensão teórico-metodológica da mediação dialético-pedagógica permite ao professor compreender a dimensão ontológica da aula como práxis educativa, entendendo-a como sua produção, algo que não lhe é estranho. Isto fortalece o professor no enfrentamento das condições impostas à educação escolar pelo capital, por meio de sua própria práxis educativa, ou seja, da aula como ato humano e consciente na luta pela emancipação humana. (ARNONI, 2012, p. 80)

Com isso, a atividade educativa está calcada nos fundamentos teóricos e metodológicos do método dialético marxiano ou materialismo histórico como “a possibilidade de propor a atividade humana educativa, identificando as similaridades entre ela e o trabalho, ambos, pautados na emancipação humana” (ARNONI, 2018, p. 26).

Arnoni e Silveira-Fossaluzza (2018, p. 79) acentua que o percurso científico apresentado está “pautado no entendimento que a essência da realidade educacional não se explicita no imediato, mas sim, via pesquisa teórica que compreende o fenômeno educativo como a síntese de múltiplas determinações históricas (im)postas”.

Arnoni é norteada, assim, pelo “método dialético que, por meio das suas categorias, expressa o caminho teórico para compreender este mundo e a metodologia de ensino que se constitui no processo de aplicar as categorias do método dialético na práxis educativa” (ARNONI, 2012, p. 58) via a Metodologia da Mediação Dialética – M.M.D.

3.3 A Teoria Pedagógica da Metodologia da Mediação Dialética -M.M.D.

A discussão sobre metodologias aplicadas na educação escolar deveria ser pauta no cotidiano dos professores em reuniões pedagógicas junto aos gestores e, igualmente, na prática docente com os alunos. Porém, este debate é minimizado pelas propostas metodológicas hegemônicas e mercantilizadas por grupos empresariais ligados à educação, que apresentam estes produtos às instituições de ensino públicas e privadas como fundamento para a relação de

ensino e aprendizagem. A proposição teórico-metodológica para uma atividade educativa constitui-se como possibilidade do professor entender a prática da docência para além dos manuais pedagógicos articulados e apresentados como “receitas” sem qualquer questionamento ou construção conjunta, ou seja, permite que o professor compreenda “a dimensão ontológica da práxis educativa, entendendo-a como sua produção, algo que não lhe é estranho (ARNONI, 2014a, p. 113).

Arnoni, porém, apresenta a *Metodologia da Mediação Dialética – M.M.D.* como um

[...] *instrumental da atividade educativa*, por meio da qual, o professor desenvolve o *objeto da atividade educativa*, o conceito educativo, atendendo a *intencionalidade* consciente e previamente elaborada pelo professor [...] sendo uma alternativa teórico-prática, possível de ser desenvolvida pelo professor, em seu processo educativo, como enfrentamento às limitações que lhes são objetivamente postas pelo manual pedagógico oficial” (ARNONI, 2018, p. 26-7)

O instrumental da atividade educativa, a proposição teórico-metodológica da M.M.D. pauta-se nas categorias do método dialético – totalidade, movimento, contradição, superação, momento predominante e mediação (ARNONI, 2010 e 2018), tendo a mediação como categoria central que articula as demais.

Rescrevendo as categorias do método dialético, Arnoni (2010, p. 08) informa:

- (a) **Totalidade** – compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela as conexões internas e necessárias à compreensão da realidade;
- (b) **Movimento** – processo de permanente mudança: o devir ou o “vir a ser” do mundo, como totalidade;
- (c) **Contradição** – luta dos contrários na processualidade histórica; superação ou momento predominante;
- (d) **Superação** – solução da contradição, a elaboração de sínteses que permite a passagem de um estado a outro (os termos em relação são opostos e antagônicos);
- (e) **Momento predominante** – a contradição “se realiza e se resolve”, ela não é excluída ou minimizada, mas se torna permanente, não implicando nem equilíbrio entre os termos, nem superação definitiva de um pelo outro;
- (f) **Mediação** – categoria exclusiva do ser social, que se explica pelas categorias de análise do método dialético que a sustenta.

Deste modo, a proposição teórico-metodológica da atividade educativa consiste num importante instrumental que permite o enfrentamento do discurso hegemônico na educação escolar e para a defesa da Sociologia como componente curricular na grade no ensino médio. Trata-se de uma alternativa “para o professor desenvolver em sala de aula, nas brechas deixadas pelo sistema vigente”, já que existe “a dificuldade [de] tal tarefa e a necessidade [de]

não paralisa-se diante desta situação, pois, seria negar a contradição que rege o desenvolvimento do ser social, da sociedade capitalista e a totalidade do próprio universo” (ARNONI, 2018, p. 25).

São quatro Etapas distintas da proposição teórico-metodológica da M.M.D., desenvolvidas pela professora Maria Eliza Brefere Arnoni:

- RESGATAR é investigar as ideias iniciais que os alunos trazem em relação ao conceito ensinado, é o ponto de partida para o desenvolvimento do conceito educativo. O professor elabora, por diferentes linguagens, questões investigativas que abrangem: (a) o conceito a ser ensinado; (b) seus nexos internos; (c) seus nexos externos. Desenvolve-as com os alunos e analisa as respostas obtidas ou manifestação observadas nos alunos, tendo como parâmetro o conceito a ser ensinado e, conscientemente, opta por iniciar o processo educativo pelas ideias iniciais dos alunos que guardam alguma relação com o conceito a ser ensinado. Importante é preservar o princípio básico desta proposição, o aluno só entende a fala do professor se possuir esquema cognitivo que lhe permita estabelecer relações com o conceito, em questão. Os dados obtidos são utilizados para o professor organizar a Etapa seguinte da M.M.D.,

- PROBLEMATIZAR é explicitar subjetivamente uma contradição e, para isso, é necessário colocar o aluno em uma situação desafiadora capaz de levá-lo mentalmente a perceber as diferenças entre suas ideias iniciais e o conceito desenvolvido pelo professor. Como o conceito, em sua totalidade, expressa um todo formado pelas relações dialéticas entre as partes que o compõem e, destas, com o todo, para explicitar a contradição, o foco da questão-problema refere-se à parte, se os dados do Resgatando voltam-se para o todo do conceito. E, o foco refere-se ao todo, se os dados do Resgatando voltarem-se às partes do conceito, seus nexos internos. A contradição, a luta dos contrários, constitui-se na fonte fundamental do desenvolvimento da consciência, assim, a questão problematizadora é o despertar da consciência do que é aprender. As reações, manifestação ou registros dos alunos, são os elementos para a elaboração da Etapa seguinte da M.M.D.

- SISTEMATIZAR é o ato mental do aluno, ao superar as ideias iniciais na elaboração do conceito ensinado. Isto lhe é potencializado pelo professor quando retoma a questão-problema, discutindo-a, por meio de informações conceituais que possibilitem ao aluno compreender as relações de sentido entre aspectos de suas ideias iniciais e elementos do conceito ensinado, a elaboração de sínteses, o que lhe permite desenvolver a Etapa seguinte da M.M.D.

- PRODUZIR é o momento de o aluno expressar as sínteses cognitivas elaboradas no desenvolvimento da M.M.D., por meio de diferentes linguagens, o que permite ao professor compará-las com as ideias iniciais dos alunos. Como a produção final, a síntese conceitual, apresenta-se mais elaborada que as ideias iniciais, o Produzindo torna-se imediatamente o Resgatando de um novo conceito, e, assim, o ciclo não se fecha, ao contrário, ele forma no pensamento do aluno, a espiral do conhecimento, contínua e eterna. Ou seja, se a análise do texto final demonstrar que houve superação das ideias iniciais, o Produzir torna-se imediatamente um novo Ponto de partida, o Resgatando, gerando o movimento em espiral. Caso a análise demonstra que não houve superação, é recomendável ao professor planejar,

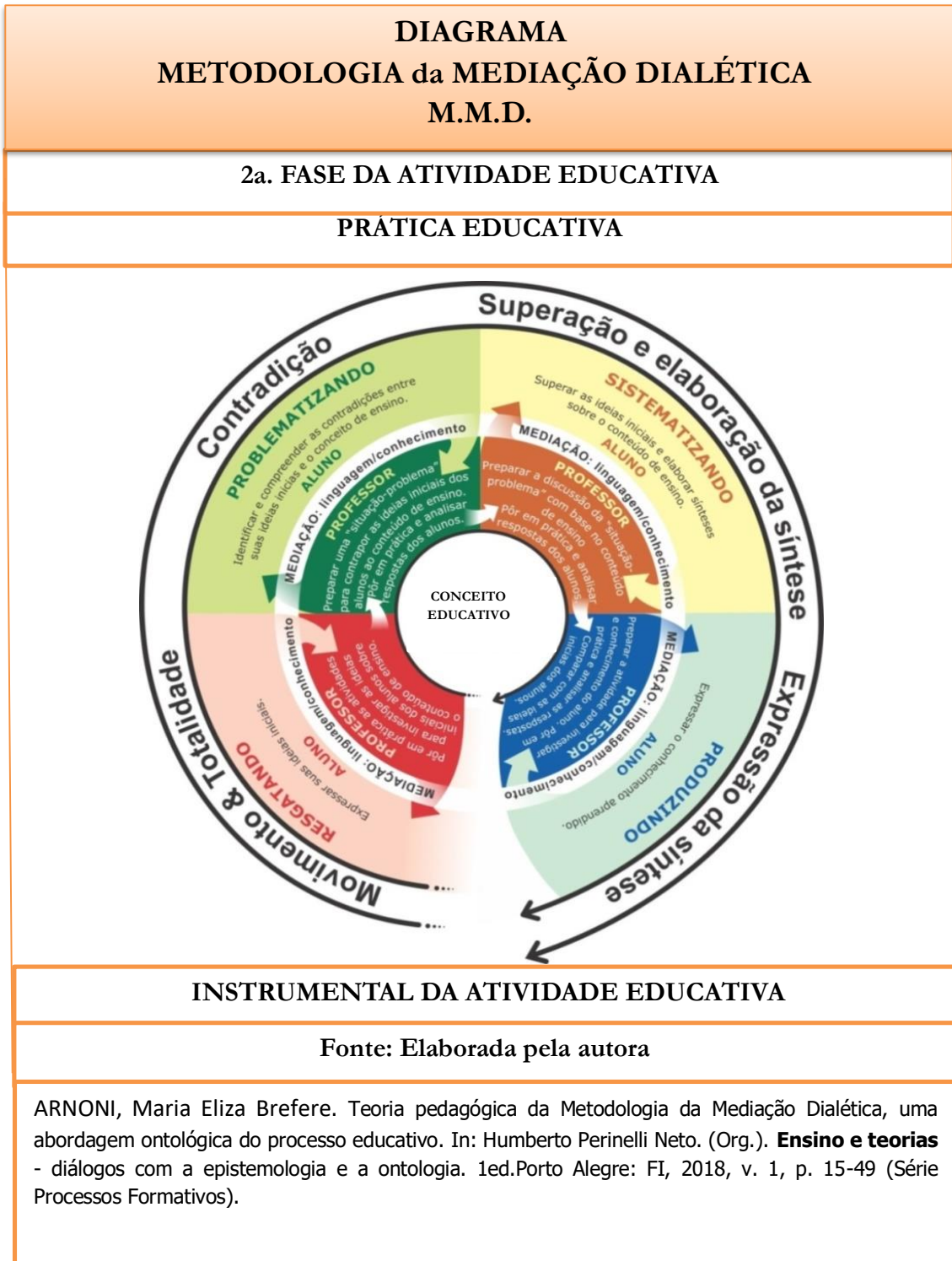
desenvolver e analisar novamente a prática educativa. (ARNONI, 2018, p. 82-3).

A efetividade desta proposição teórico-metodológica da M.M.D. possui como cerne a realização da avaliação processual, a qual permite o professor e os alunos desenvolverem sequencialmente a articulação entre as fases da atividade educativa e as etapas da M.M.D., ou seja, “cada Etapa prepara a outra e, para que a outra Etapa aconteça, a anterior tem que ser negada [tensão dialética/contradição], porém, sem ser superada [momento predominante]” (ARNONI, 2014b, p. 12). Os dados obtidos pela análise das produções de uma determinada etapa são elementos para o planejamento da seguinte, objetivando a aprendizagem conceitual do aluno.

Cada etapa da M.M.D. expressa a execução de categorias do método marxiano (totalidade, movimento, contradição, superação e momento predominante) relacionando-se dialeticamente na atividade de mediação.

Para melhor visualização desta proposição, o Diagrama abaixo desenvolvido pela pesquisadora Arnoni possibilita analisar que a Etapa em realização da M.M.D. predomina sobre as demais, sem superá-las, “num desenvolvimento sequencial e sucessivo, no qual o Resgatando não se une ao Produzindo e, assim, o círculo representado pelas quatro Etapas não se “fecha” (ARNONI, 2014b, p. 12).

Imagem 3: Diagrama da Metodologia da Mediação Dialética – *M.M.D.*



Fonte: ARNONI, 2018, p. 41

Observa-se, que o conceito educativo encontra-se no centro de todas as Etapas da M.M.D., pois elas desenvolvem o mesmo conceito, entretanto qualitativamente diferente. Na 1ª etapa, as ideias iniciais do aluno constituem o Resgatando, a partir das quais o professor percorrerá até a 4ª Etapa do Produzindo, na qual, por diferentes linguagens, o aluno exterioriza sua produção intelectual, via superação das ideias iniciais, a qual torna-se, imediatamente, um novo Resgatando, dando origem ao desenvolvimento das demais etapas metodológicas da M.M.D., gerando o movimento característico da elaboração intelectual do aluno, em espiral, um movimento contínuo e eterno.

Segundo Arnoni (2010, p. 11),

Planejar a objetivação da prévia-ideação da prática educativa, para desenvolver o conteúdo de ensino junto aos alunos, por intermédio da operacionalização das etapas da Metodologia da Mediação Dialética, centradas na mediação pedagógica, permite ao professor tomar a aula com um produto seu, o qual lhe permite analisá-lo objetivamente, na perspectiva da emancipação humana. Neste aspecto, a aula não se apresenta como algo estranho.

Contudo, para que se concretiza esta fase o professor estuda e compreende os seguintes tópicos (ARNONI, 2010, p.11-2):

- Aplicar a atividade investigativa para determinar o Ponto de Partida, o Resgatando;
- Planejar e aplicar cada uma das etapas subseqüentes da “Metodologia da Mediação Dialética” - Problematizando, Sistematizando, Produzindo, a partir dos resultados das atividades desenvolvidas pelos alunos na etapa anterior;
- Avaliar a síntese elaborada pelo aluno, o conhecimento aprendido e expresso no Produzindo, comparando esta produção do aluno com as ideias iniciais que apresentou no Resgatando.

Considera-se a atividade educativa orientada pela mediação dialética como uma atividade intencionalmente dirigida por determinados fins, o que a diferencia das demais propostas metodológicas que desconsideram o papel do professor e o reduz a um simples reprodutor de manuais pedagógicos oficiais. A M.M.D. exige muito do professor, já que na primeira fase do planejamento processual da atividade educativa, conhecer esta sociedade, o papel da escola nesta sociedade e ter o domínio completo do conceito científico compreendendo-o em sua totalidade, os nexos internos e nexos externos são deveres do docente.

3.4 As fases do planejamento processual da *práxis* ou *atividade educativa*

Pensar sobre a atividade educativa é uma inquietação contemporânea da maioria dos docentes; seja da educação básica ou superior, as indagações acerca da relação entre o método e resultado no processo de ensino/aprendizagem já vêm amoldadas e preestabelecidas por documentos, projetos burocráticos da administração pública e privada do setor da educação, que são impostos aos professores e professoras nas horas destinadas ao planejamento escolar.

A prática docente como uma atividade humana educativa traz a necessidade de antever a ação pretendida em sala de aula. Este planejamento centrado no professor constitui uma “prévia-ideação da intencionalidade da aula/práxis educativa, em que se projetam as formas de realizá-la, a maneira de acompanhar seu desenvolvimento e de analisar os seus resultados”, assim caracterizando “uma ideação das posições teleológicas, ou seja, o pensar o agir, antes de agir, segundo a concepção ambiente natural e humano-social, como totalidade histórica” (ARNONI, 2010, p. 09).

O planejamento consciente efetivado pelo docente “visa guiar outras consciências para que direcionem suas ações práticas em determinada direção”, contudo poderá acarretar apenas movimentos dentro de “séries causais no contexto das causalidades concretas e historicamente postas”, porém, ainda assim, geram novas necessidades que, por sua vez, “geram novas posições teleológicas secundárias, transformando, ao mesmo tempo, o ser social – professor e aluno – e o modo objetivamente posto” (ARNONI, 2010, p. 09). Como já mencionado, eleger a atividade educativa para pensar uma nova metodologia pedagógica denota uma posição de enfrentamento adotada pelo docente diante deste conjunto de parafernalias burocráticas-pedagógicas de reprodução da ordem político-econômica em tela.

Neste contexto, planejar a atividade educativa e projetá-la nas formas concretas consiste compreender que os seus elementos básicos (intencionalidade da atividade, objeto da atividade e instrumental da atividade) articulam-se e relacionam-se dentro de uma unidade complexa e dinâmica, prescindido, porém, de um planejamento processual (ARNONI, 2014a, 2014b e 2018). Através do planejamento processual é possível desenvolver as potencialidades humanas inerentes à docência e à aprendizagem do aluno, as quais são mutiladas pela fragmentação do conhecimento e, conseqüentemente, pelas teorias e metodologias pedagógicas predominante.

Assim, a atividade humana educativa é formada por “três fases distintas e articuladas”, quais sejam:

1ª. Fase da atividade educativa - Subsidiar a profissionalização da docência via desenvolvimento psicointelectual do professor, segundo os fundamentos ontológicos da Metodologia da Mediação Dialética, visando assegurar o planejamento da atividade educativa que perspectiva a emancipação humana, via desenvolvimento psicointelectual do aluno;

2ª. Fase da atividade educativa - Planejar processualmente o desenvolvimento do conceito educativo pela objetivação das Etapas metodológicas da Metodologia da Mediação Dialética; desenvolvê-las na prática educativa e avaliar as relações entre professor, aluno e conceito educativo. E, sucessivamente o objeto de cada uma das Etapas é o resultado da que a precede;

3ª. Fase da atividade educativa - Analisar a atividade humana educativa, em sua totalidade, e seu influxo no desenvolvimento psicointelectual do aluno no contexto da sociedade atual (ARNONI, 2018, p. 46-7).

Na 1ª fase do planejamento processual, que se caracteriza como teórica, a centralidade está na figura do professor e na sua profissionalidade⁴⁹, isto é, trata-se de uma fase na qual se compreende a capacidade deste educador de relacionar a sua prática educativa com as demais dimensões sociais pertinentes ao conceito científico a ser desenvolvido por ele na atividade educativa como conceito educativo. Arnoni e Silveira-Fossaluzza dedicam-se a explicar esta fase como:

[...] Valorização do desenvolvimento conceitual do professor, com foco na profissionalidade da docência, subsidiando-o teoricamente no entendimento: (a) Das relações estabelecidas entre as políticas sociais da sociedade, as políticas educacionais e a docência na educação escolar; (b) Da reprodução do modelo social excludente em sala de aula pelo uso oficial dos guias curriculares, livros e cadernos didáticos; (c) Da forma (in)consciente do professor colaborar na internalização do conformismo global; (d) Do processo educativo emancipador com a intencionalidade de intervir no desenvolvimento conceitual do aluno; (e) Da possibilidade de transformação deste modelo burguês de aula, pela compreensão da atividade humana educativa pautada nos princípios ontológicos do trabalho (ARNONI; SILVEIRA-FOSSALUZZA, 2018, p. 80-1).

Nesta fase do planejamento da práxis educativa ocorre a prévia ideação da intencionalidade desta atividade tomando como base o conhecimento historicamente produzido, ou melhor, “o desenvolvimento do conceito [científico], considerado verdade universal e provisória, validado academicamente”. O conceito educativo desenvolvido com os

⁴⁹ A profissionalidade da docência é um conceito desenvolvido pela Prof.^a Dr.^a Maria Elisa Brefere Arnoni, a partir do qual a docência é entendida como uma dimensão complexa e necessariamente de total domínio sobre os conceitos científicos correspondentes a sua área de conhecimento. Profissionalidade da docência é a formação do professor em sua totalidade, fazendo-o compreender o conceito científico e os fundamentos pedagógicos da metodologia da mediação dialética.

alunos, doravante, é via proposição teórico-metodológica da M.M.D., que ocorrerá na 2ª fase de planejamento processual da práxis educativa.

Ainda nesta 1ª fase a autora em análise levanta alguns tópicos para auxiliar o professor em sua profissionalidade:

- Conceituar o mundo/ambiente natural e humano social, como totalidade dinâmica e histórica;
- Compreender a aula, como práxis educativa e unidade da Educação Escolar;
- Estudar as duas áreas do conhecimento que informam a organização do conteúdo de ensino e seu desenvolvimento junto aos alunos, a área que produz os conceitos selecionados para a disciplina e a área de Ciências Humanas que informa a questão pedagógica da aula, a Ontologia do Ser Social;
- Articular dialeticamente as respectivas áreas de conhecimento, uma de natureza disciplinar e a outra filosófica, para, então, transformar o conceito a ser ensinado em conteúdo de ensino da práxis educativa, a organização metodológica do conteúdo de ensino, segundo as categorias dialéticas;
- Perguntar-se: Para que ensinar? O que ensinar? Como ensinar?
- Responder as questões, segundo os fundamentos teóricos, de natureza disciplinar e filosófica;
- Determinar o Ponto de Chegada da aula para o professor e o aluno;
- Elaborar atividade investigativa para a 2ª. e a 3ª. Fases da aula, um instrumento para investigar (i) as idéias iniciais que o aluno traz, em relação ao conteúdo de ensino, o *Ponto de Partida*, (ii) os efeitos subjetivos e objetivos gerados pela objetivação da prévia-ideação, a exteriorização (ARNONI, 2010, p. 10).

Arnoni (2014a, p.11), na 2ª fase de planejamento processual da atividade educativa, que se caracteriza como uma dimensão teórico-metodológica, em que a autora propõe a *Metodologia da Mediação Dialética - M.M.D.* como um instrumental para desenvolver a atividade educativa.

Portanto, a 2ª. fase tem a Metodologia da Mediação Dialética - M.M.D. (Imagem 4) como instrumental da atividade educativa, por meio do qual, o professor desenvolve o objeto da atividade educativa, o conceito educativo, satisfazendo a intencionalidade consciente previamente elaborada pelo professor. (ARNONI, 2018).

Arnoni (2014b, p.11) prevê que o docente, ao estudar e compreender o conceito científico na perspectiva da totalidade, “como um todo que articula dialeticamente os nexos internos e os nexos externos que os compõem”, o desenvolverá juntos aos alunos através da objetivação das quatro etapas da M.M.D. Nesta 2ª fase o professor planeja, desenvolve e avalia a prática educativa mediante o processo da Metodologia da Mediação Dialética, que expressa o “movimento espiral, ascendente e progressivo da atividade humana educativa na prática

educativa, concebendo direção e sentido ao movimento em espiral geradas por suas etapas” (ARNONI, 2014b, p. 12).

A 3ª fase do planejamento processual da atividade educativa é o momento da “produção do objeto não é apenas o processo de objetivação, não é apenas uma transformação da realidade, mas é também a exteriorização de um sujeito” (ARNONI, 2010, p.12).

A avaliação nesta 3ª fase de planejamento processual permite que professor e alunos identifiquem os novos conhecimentos, as novas necessidades subjetivas, as novas possibilidades e as novas teleologias, em que [atividade educativa] impulsionou para além dela (ARNONI, 2010, p. 12).

É assim que, apresentada as condições concretas ditadas pelo capital, o professor precisa conhecer uma alternativa de metodologia a ser aplicada para além destas selecionadas e generalizadas por governos e organismos nacionais e internacionais com o evidente objetivo de manutenção da sociedade de classes, bem como da opressão pelo patriarcado. O cenário se apresenta propício, portanto, para que haja maior difusão da atividade educativa fundamentada na intencionalidade de promover o desenvolvimento psicointelectual do aluno, mediante o conceito educativo operacionalizado na prática educativa pela Metodologia de Mediação Dialética – M.M.D.

A mediação, como categoria central na relação pedagógica, que se pauta na “contradição que o professor estabelece com aluno, via linguagem que veicula o conhecimento entre eles, no decorrer das Etapas metodológicas da M.M.D.” (ARNONI, 2018, p. 48), propugna-se mais que uma alternativa à prática docente, mas uma necessidade urgente de ressignificar a educação pública na luta pela superação do capitalismo.

A atividade educativa revela aos educandos os termos presentes no cotidiano escolar, que são dissimulados pelo capital dando-lhes um novo sentido e sob falsas aparências. Um destes termos é o de *cidadania* como apresentado na BNCC (2018, p. 568) de forma esvaziada e corroborada pelo Currículo do Estado de São Paulo⁵⁰.

O que se propõe no trabalho em comento é que o professor se sinta instigado à debruçar na compreensão do modelo de aula atual e avaliá-la sob a perspectiva de uma atividade educativa, permitindo-o “entender a educação escolar como uma questão social, ou seja, como

⁵⁰ SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. 1ª ed. atual. São Paulo: SE, 2011. p. 152. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/236.pdf>. Acesso em: 20 de dez. 2019.

uma das práxis que o homem criou para organizar a sociedade de acordo com os anseios da classe social predominante, o capital na sociedade brasileira atual” (ARNONI, 2012, p. 60).

Nesta senda, Arnoni ainda advoga quanto à mediação dialética desenvolvida pelo educador é imprescindível

[...] como matriz da práxis educativa, assegura a relação dialético-pedagógica entre professor e aluno, da qual deriva a relação de contradição entre os processos de ensino e de aprendizagem que respectivamente desenvolvem na prática educativa (ARNONI, 2012, p. 58).

Seguindo este vértice, esta pesquisa se envereda na reflexão de uma possível atividade educativa a partir do conceito da disciplina de Sociologia disposto no segundo bimestre do terceiro ano do ensino médio, do Currículo do Estado de São Paulo, qual seja, *movimentos sociais*. Tem-se como premissa que o conceito científico concentra e versa sobre temas alvos da “ideologia de gênero” e do ESP. Sendo assim, estabelece-se um recorte da atividade educativa que propõe a exposição e o debate sobre a importância do *movimento feminista* no tocante ao questionamento do conceito de cidadania, o qual norteia todos os documentos oficiais da educação nacional, assim como transcender o debate para além da emancipação política feminina na sociedade capitalista.

4. O MOVIMENTO FEMINISTA COMO CONCEITO EDUCATIVO E A M.M.D.

4.1 O Movimento Feminista como conceito científico

Após árdua luta travada por professores universitários, professores da educação básica, estudantes, entre outros setores da sociedade brasileira, uma alteração do artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) institui a obrigatoriedade do ensino de sociologia como componente curricular no ensino médio⁵¹.

Com essa conquista novos desafios se colocaram como: a organização do currículo para a disciplina, formação de professores habilitados para ministrar as aulas e material didático. Passados dez anos da referida obrigatoriedade, o fato da Sociologia não ser uma disciplina de tradição no estado de São Paulo ainda impõe aos seus professores inúmeros desafios, desde a sua formação acadêmica até a legitimidade dos conceitos específicos da disciplina na educação escolar.

A preocupação outrora de Florestan Fernandes (1980, p.89) sobre o ensino de sociologia começa a ganhar espaço na escola pública brasileira, já que para ele “o ensino da sociologia no curso secundário representa a forma construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos”.

Somando-se a esta peculiaridade histórica da sociologia como componente curricular obrigatório, o contexto atual é muito desfavorável à disciplina. Segundo Cardoso e Ferrari (2016), desde 2014 presencia-se no Brasil dois projetos distintos de Estado que se opuseram nas ruas e nas urnas. Em 2016 um golpe empresarial, jurídico, parlamentar e midiático desconsiderou os esforços, as vitórias, tão importantes de ativistas, professores, intelectuais e militantes dos movimentos sociais na luta pela igualdade de condições, reconhecimento de direitos das diversidades e dos direitos humanos.

Além das Contrarreformas⁵² do Ensino Médio, Trabalhista, Previdenciária, PEC 241, que congela os gastos públicos pelos próximos vinte anos, há um monitoramento cotidiano e ameaçador de professores, alunos, ativistas e militantes de movimentos sociais, a exemplo do Escola sem Partido (PENNA, 2017).

Temas como movimentos sociais, cidadania, desigualdade social e Estado são centrais no currículo da disciplina, os quais são tratados à luz dos conhecimentos sociológicos

⁵¹ Esta alteração foi instituída pela Lei n.º 11.684, de 2 de junho de 2008.

⁵² Utiliza-se o termo “contrarreforma” dada as sórdidas manobras legislativas financiadas pelo poder econômico, em detrimento dos direitos conquistados pela classe trabalhadora.

fundamentais no Ensino Médio para promover o desenvolvimento da valorização do bem comum e da coletividade. Ademais, a Sociologia promove o olhar desnaturalizado dos fenômenos sociais, analisando-os sob uma perspectiva histórica, relacional e dialética, o que fomenta uma postura crítica diante do mundo, possibilitando aos alunos inserção consciente nos diversos espaços da sociedade.

Entretanto, o professor frente a este desafio deverá estar ciente de sua responsabilidade quanto ao ensino desta ciência, em especial no exame da sua prática docente, buscando planejá-la como atividade educativa. Assim, ser orientado ideologicamente para “agir, transformando o modelo burguês de sua aula, numa atividade educativa e, assim, desenvolver o processo educativo emancipador via M.M.D. na prática educativa de sua sala de aula” (ARNONI, 2010, p. 10; ARNONI, SILVEIRA-FOSSALUZZA, 2018, p.81). Assim, a relação de ensino e aprendizagem de sociologia não se reduz a formar o aluno para o exercício de uma cidadania, cujo preceito norteia todos os documentos oficiais da educação e legislação pertinente, mas munir o professor e aluno de armas para o enfrentamento das condições impostas pelo capital à Educação escolar.

Conhecer, estudar e compreender o conceito científico em sua totalidade, relacionando seus nexos externos e internos, é tarefa deste docente, embora tenha-se o reconhecimento das variadas dimensões na formação acadêmica deste professor como a precarização do ensino superior, mas não é objeto deste trabalho. Por isso, a complexidade de desenvolver o conceito educativo – movimentos sociais – junto aos alunos perpassa pela compreensão de sua construção científica pelo professor.

As transformações no cenário de acumulação do capital nos anos 70 acarretaram consequências irreparáveis dentro do modo de produção capitalista e, por conseguinte, nas formas de luta da classe trabalhadora. O sindicato não mais constitui como único instrumento de resistência, pois adota estratégias de ação estruturalmente defensivas e não mais combativas. Uma posição defensiva numa época marcada por múltiplas demandas de grupos historicamente marginalizados do processo de construção da cidadania formal no Brasil e no mundo e, contrariamente, “deveríamos nos engajar numa ofensiva socialista em sintonia com as condições objetivas” (MÉSZÁROS, 2002, p. 787).

Segundo Antunes (1997), as dimensões da crise contemporânea do sindicalismo, assinala ao caráter defensivo do sindicato, diferente do caráter histórico de confronto ao capital. Acrítico o sindicalismo, hoje, é de participação e de negociação, o qual aceita a ordem do capital e do mercado e debate, sobretudo, a agenda do ideário neoliberal. O novo sindicalismo

distancia-se da ação e do sindicalismo classista, trazendo à tona, no cenário sociopolítico, a importância dos movimentos sociais classistas como instrumento combativo da classe trabalhadora.

Neste espaço de acirramento dos ditames do capital e de luta de trabalhadores e trabalhadoras, os movimentos sociais surgem como um campo de ação social coletiva, os quais se tornam as principais referências de lutas.

Assinala Maria da Glória Gohn (2003), que o novo cenário social, político e econômico construído a partir da década de 70 ofereceu os elementos propícios para a forma de organização dos movimentos sociais, que foram tão importantes em seu contexto histórico, que hoje eles não desapareceram. Para a autora, estes movimentos rearranjaram-se em nosso contexto político-econômico, pois se uniram com demais movimentos ampliando a rede com outros sujeitos.

Neste sentido, os chamados “novos movimentos sociais” também ganharam destaque no Brasil a partir das décadas de 70 e 80, principalmente com a emergência dos movimentos populares urbanos e rurais reivindicatórios de bens e equipamentos coletivos. Obtiveram expressivo papel frente à luta contra o regime militar (1964-1985).

Consoante Dagnino (2003, p. 47), a organização desses movimentos sociais, a luta por direitos - tanto o direito à igualdade como o direito à diferença - constituiu a base fundamental para a emergência de uma nova noção de cidadania.

Ainda na lição da autora,

A noção de uma nova cidadania exerce hoje em dia é a possibilidade de que ela traga respostas aos desafios deixados pelo fracasso tanto de concepções teóricas como de estratégias políticas que não foram capazes de articular essa multiplicidade de dimensões que, nas sociedades contemporâneas, integram hoje a busca de uma vida melhor. Desta capacidade de articular os múltiplos campos onde se trava hoje no Brasil a luta pela construção da democracia e pelo seu aprofundamento, depende o futuro da nova cidadania enquanto estratégia política (DAGNINO, 2003, p. 47).

Discutir *gênero* na educação não é uma tarefa fácil, pois implica considerar as diferentes apropriações sejam nas escolas, famílias, religiões e mídias. Gênero, além de ser um termo importado da gramática, foi utilizado pelas feministas norte-americanas desde a década de 1970, sendo empregado para contrapor as definições presas ao determinismo biológico que incide sobre as diferenças sexuais.

[...] Por isso, é preciso separar natureza de cultura, entendendo que o que define as diferenças de gênero está no âmbito da cultura. Porém, as formulações de gênero que tiveram impacto na teoria social foram elaboradas a partir do pensamento feminista, na década de 1970. Esse movimento social, que buscava para as mulheres os mesmos direitos dos homens, atuou decisivamente na formulação do conceito gênero. As feministas utilizaram o conceito de gênero como diferença produzida na cultura, mas uniram a essa noção a preocupação pelas situações de desigualdade vividas pelas mulheres (PISCITELLI, 2009, p.125).

A dissociação entre natureza e cultura reside um dos principais aspectos para iniciar a compreensão do conceito de *gênero*, embate de grande envergadura no ambiente escolar ante um contexto de avanço sistemático dos discursos neoconservadores e populistas autoritários (APPLE, 2003). Freitas e Souza Oliveira (2017) são categóricos ao afirmar a truculência dos discursos do ESP e dos defensores da narrativa da “ideologia de gênero”, que “buscam a todo custo impedir que a escola discuta as questões de gênero, cujo objetivo central é esclarecer que determinadas práticas sexuais não são doentias e que o conceito de pecado é relativo”. Assevera, ainda, que “a questão de gênero possui desdobramentos que ultrapassam o mero comportamento sexual dos indivíduos, pois tangencia direitos tais como o casamento entre homossexuais e que famílias assim constituídas possam adotar crianças – direitos que não constam no Decálogo de Moisés (FREITAS e SOUZA; OLIVEIRA, 2017, p. 125-6).

No Brasil, a luta das mulheres pela emancipação universal feminina numa sociedade culturalmente fundada em bases de opressão patriarcal, exploração de trabalhadoras e discriminação da mulheres negras não pode ser entendida sem a relação intrínseca entre gênero e propriedade privada dos meios de produção. A compreensão do conceito de luta específica das mulheres perpassa pelo entendimento de uma luta mais ampla de transformação radical da sociedade.

Suplantar uma sociedade pautada em inúmeras diversidades e desigualdades (gênero, raça/etnia, sexual, social) é compreender a ausência de hierarquização de lutas e, a partir deste entendimento, o professor, do mesmo modo, deve constituir uma interface entre o Movimento Feminista e a luta contra o capitalismo.

As noções de naturalização das relações de exploração–opressão masculina na sociedade pautada pelo sistema patriarcal e capitalista são corroboradas cotidianamente, também na educação escolar por meio de conteúdos rasos e fragmentados. Assim, o dever transcendente do professor é desnudar os papéis sociais atribuídos às diferentes categorias de sexo como recurso de dominação masculina patronal. Heleieth Saffioti (2011) observa:

Questões como estas devem ser respondidas a luz da complexidade da sociedade moderna. Em nenhuma classe social, o homem abre mão espontaneamente de seus privilégios. Nas camadas privilegiadas, contudo, existe uma consciência mais aguda da identidade dos interesses econômicos entre homens e mulheres [...] Já no seio das camadas trabalhadoras, cuja luta pela sobrevivência é brutal, e ainda muito incipiente, esta ainda muito no início o processo de construção da solidariedade (SAFFIOTI, 2011, p. 22).

A sala de aula, conseqüentemente, torna-se o espaço para que todos estes conceitos e problematizações sejam realizados com fulcro na sistematização dos saberes sociológicos – conceito educativo, ainda mais porque a instituição escolar reproduz práticas pautadas nas estruturas patriarcais, desde o ensino infantil e o agrupamento das crianças por gênero.

As escolas reforçam os estereótipos de gênero através das brincadeiras, brinquedos, artesanato e esportes diferenciados para meninas e meninos, considerando tão somente a condição fisiológica daqueles. O estudo de Guacira Lopes Louro (2003) aponta para uma escola que pouco problematiza o esquema binário – feminino e masculino - como únicos modelos de representação de gênero na sociedade, ainda dada sob uma perspectiva biológica.

Contudo, situações escolares nas quais é possível observar um questionamento dessa esquemática polarização talvez sejam muito mais frequentes do que *a priori* se supõe. Barrie Thorne (1993), em extensa pesquisa etnográfica com crianças pequenas, descreve inúmeras situações de brinquedos e jogos que subvertem o senso comum de "lados opostos" entre meninos e meninas. Ela reconhece, é verdade, que a situação de escola muitas vezes favorece o agrupamento das crianças por gênero, mais do que ocorre nas amizades de vizinhança ou nos *playgrounds*, onde grupos mistos são frequentes. Isso talvez ocorra devido à organização escolar graduada por idade, por ser esse um espaço que reúne muitas pessoas (oferecendo, assim, mais oportunidades de contatos sociais) ou também pelo caráter de avaliação constante (não apenas formal, mas avaliação por parte das múltiplas "testemunhas") que ali está presente. A separação de meninos e meninas é, então, muitas vezes, estimulada pelas atividades escolares, que dividem grupos de estudo ou que propõem competições. Ela também é provocada, por exemplo, nas brincadeiras que ridicularizam um garoto, chamando-o de "menininha", ou nas perseguições de bandos de meninas por bandos de garotos. Por outro lado, também se constrói na escola uma série de situações que representariam um "cruzamento de fronteiras", ou seja, situações em que as fronteiras ou os limites entre os gêneros são atravessados (LOURO, 2003, p. 79).

Se esta escola pública não está sendo capaz de desconstruir este modelo de representação social constituído na centralidade da figura feminina, tampouco consegue despertar nas alunas a identificação de mulher trabalhadora e acabam por reproduzir os discursos de uma emancipação feminina política sem relação com as suas particularidade de classe e raça/etnia.

A proposta desta atividade educativa debruçou-se sobre o tema *movimentos sociais*, com a finalidade de compreender o fio condutor de todas as demandas dos grupos sociais envolvidos na luta pela emancipação humana.

No decorrer da atividade educativa todas as propostas de trabalho concernentes aos movimentos sociais deverão ser igualmente debatidas e seriamente levantadas as indagações a respeito da história, trajetória e conquistas, seus nexos internos e externos relacionando-os com os demais conceitos científicos, quantos forem necessários para a levar o estudante à compreensão da realidade. Entretanto, o *Movimento Feminista* tem a centralidade nesta dissertação pela celeuma já explicitada da “ideologia de gênero”.

Através das brechas da legislação educacional e do apoderamento de todo o conhecimento na formação/profissionalidade docente, esta reflexão sobre a atividade educativa está ancorada no Currículo do Estado de São Paulo para a disciplina de Sociologia (2011). No segundo bimestre, a proposta do Currículo estabelece a reflexão acerca da “importância da participação política”, onde os movimentos sociais ganham significativo destaque como instrumento de organização política e social de luta.

Tem-se por base superar o modelo burguês de aula ou, de alguma forma, marcar uma posição de alternativa teórico-metodológica a ser desenvolvida em atividade educativa, “tendo como pressuposto básico que a aula atende aos propósitos desta sociedade atual, atuando na sua manutenção”. Em razão disso, “é possível concluir que a mudança radical deste modelo burguês de aula depende da transformação na organização desta sociedade”, o que se poderia ensaiar em sala de aula através da organização processual da atividade educativa por meio da Metodologia da Mediação Dialética e o “enfretamento às limitações que lhes [aos professores] são objetivamente postas pelo manual pedagógico oficial (ARNONI, 2018, p. 18 e 19).

4.2 Reflexão sobre a atividade educativa

*Inventa e morrerás perseguido como um criminoso;
Copia e viverás como um idiota.*
Balzac

O desenvolvimento da Metodologia da Mediação Dialética - M.M.D na composição da atividade educativa deve ser entendido como um processo contínuo e inacabado, isto é, embora o recorte deste trabalho esteja evidenciando o tema movimento feminista como conceito científico, não se pode perder de vista os seus nexos internos “que compõem conceito a ser

ensinado, ou seja, [demais] conceitos que se relacionam histórica e dialeticamente em seu interior” e os seus nexos externos, que compreendem “os conceitos e os fenômenos biológicos e sociais com os quais se relaciona histórica e dialeticamente” (ARNONI, 2014a, p. 106).

A capacidade do professor de articular os nexos internos e externos do conceito científico proposto possibilita a elaboração do conhecimento social e do conhecimento subjetivo a seu respeito. Salienta-se que, o conhecimento sobre o conceito científico não é esgotado quando construído como conceito educativo junto aos alunos. Aliás, o conceito científico traz em seu bojo a característica de ser uma produção social e histórica e, portanto, também transitória.

Arnoni (2018, p. 31) conclui que

O conhecimento histórico e socialmente produzido pelo homem, ao ser validade cientificamente, ganha o status de científico. Ele tem como unidade básica o conceito científico, universal e provisório, o que lhe permite superações. Nesse sentido, é possível afirmar que o conceito científico expressa a superação das contradições que o homem depreende na atividade estabelecida no mundo do trabalho, na produção, e da reprodução da sua existência material e espiritual, ou, intelectual, compondo o repertório cultural e intelectual da educação escolar, no desenvolvimento do intelecto.

A expressão do processo educativo é uma espiral infinita e similar a duas fitas de DNA, sendo o professor representado em uma, ao passo que a segunda corresponde ao aluno, e ambos desenvolvem o movimento contínuo. O professor propõe as questões objetivando-as, enquanto o aluno elabora, planeja e emite a sua resposta dando sequência ao processo educativo (ARNONI, 2018).

Por isso, o trabalho em discussão não esgota a complexidade inerente ao conceito científico abordado, uma vez que os seus nexos internos e os possíveis nexos externos constituem uma amálgama de conhecimento, que perpassa pelas ciências sociais e aplicadas. Tendo esta problemática em vista, ensinar o conceito científico a partir da compreensão em sua totalidade “potencializa o homem, a compreensão de si, do ambiente e de no ambiente [...] E, potencializa, também, a proposição de transformações, por ele, pretendidas” (ARNONI, 2018, p.31).

Deste modo, propõe-se esta temática – movimento feminista – a fim de propiciar aos alunos a formulação do conhecimento sobre o conceito educativo e com a intencionalidade de objetivar o “desenvolvimento psicointelectual” do aluno e transformá-lo na perspectiva abordada.

Diante de tal quadro, para desenvolver a atividade educativa junto aos alunos sobre o conceito científico já definido, esclarece-se sobre a primeira fase do planejamento processual como indispensável a profissionalidade do docente e exige um dispêndio de energia com estudos e compreensão do conceito.

Limitar-se a abordagem aos aspectos da segunda fase do planejamento processual, que apontará reflexões e considerações a respeito das quatro Etapas da Metodologia da Mediação Dialética e as categorias dialéticas que qualificam cada uma delas, como instrumento de objetivação quanto ao conceito delineado.

4.2.1 1ª Etapa da M.M.D. – Resgatando

A 1ª Etapa, *Resgatando*, trata-se da ampliação ou busca do conhecimento sobre o conceito científico *movimento feminista*, que está associado a trajetória daquele docente quanto sujeito social inserido na contradição e sua subjetividade constituída a partir de suas relações concretas. O conceito a ser ensinado carrega uma enorme complexidade e, porquanto, deve ser estudado pelo docente em sua totalidade, “compreendendo-o como produção humana histórica e social” (ARNONI, 2014a, p. 106). Por isso, a articulação entre o conceito e o contexto histórico (social, econômico, cultural e político) que o gerou permite compreender os seus nexos externos e a totalidade que o circunda, bem como os nexos internos, conceitos que aquele encerra, já superados.

No diagrama abaixo (Imagem 3), a Etapa Resgatando na primeira espiral (Figura 2) indica como este sendo “momento predominante do professor”, pois se refere ao desenvolvimento das atividades responsáveis por investigar as ideias iniciais dos alunos sobre o conceito na atividade da mediação dialética e pedagógica. As ideias iniciais poderão ser apresentadas de variadas formas, desde um preconceito até o próprio conceito da disciplina delimitado.

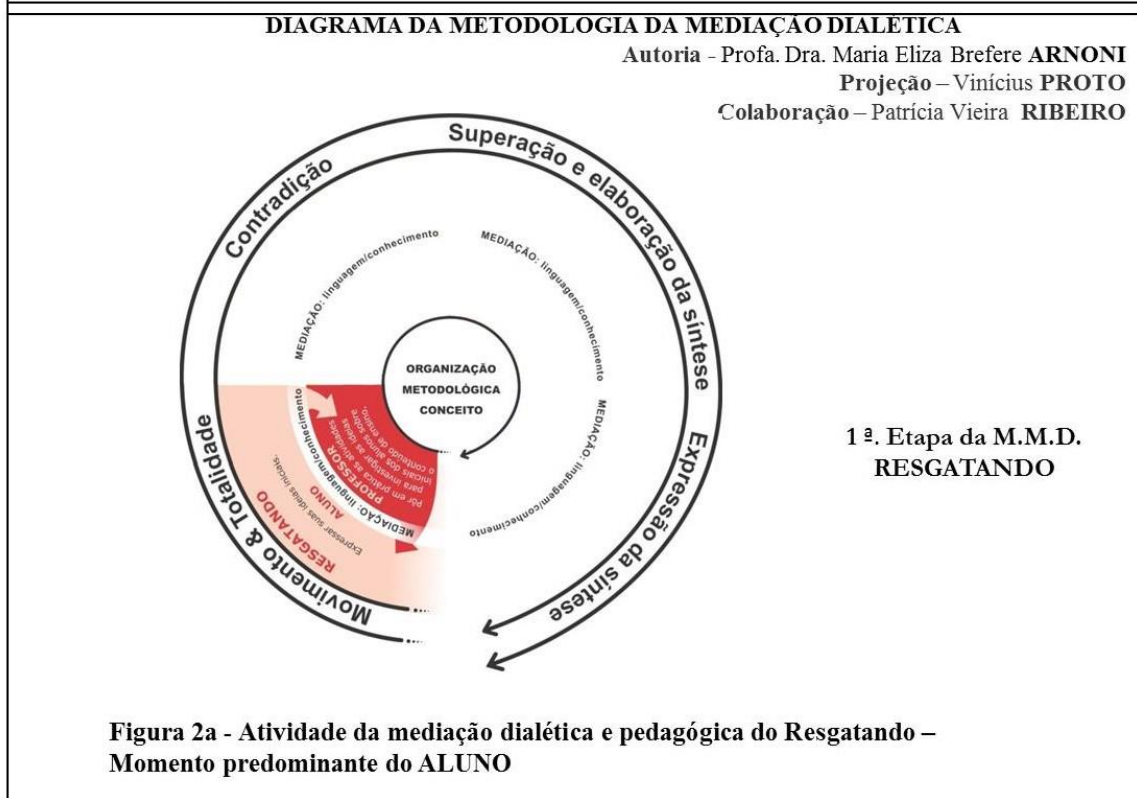
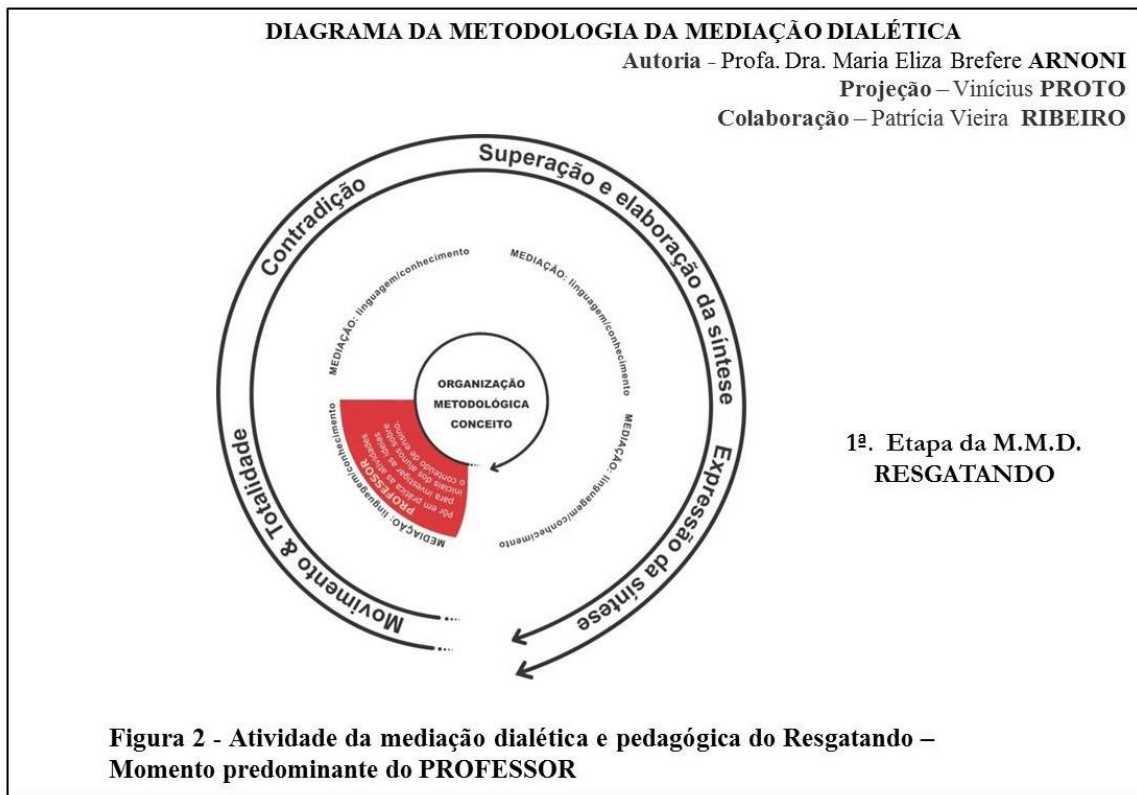
Ainda na Imagem 3 (Figura 2a), mediante a categoria do movimento, o professor indaga sobre o conhecimento que os educandos possuem sobre o conceito movimentos sociais, sobretudo o movimento feminista, suas opiniões acerca da luta – *O que é feminismo?* e os alunos trarão à tona possíveis experiências individuais e, doravante, “o professor, por intermédio de diferentes linguagens, elabora a atividade investigativa para resgatar as ideias iniciais do aluno sobre o conceito a ser ensinado” (ARNONI, 2014a, p.106).

A formulação pelo docente da questão geradora é inesgotável, podendo realizar inúmeros processos de *Resgatando* nesta Etapa com a finalidade de observar e constatar o nível conceitual dos alunos, colhendo as suas ideias iniciais. Esta flexibilidade inerente à Metodologia da Mediação Dialética permite que o docente exerça um papel central no processo de mediação como o sujeito com acúmulo de conhecimento.

Não se pode perder de vista as múltiplas ideias e equívocos que poderão ser levantados em sala de aula, partindo de conceitos científicos até mesmo as distintas formas e vertentes de conceber a ideia de movimento feminista no cotidiano, daí a imprescindibilidade da preparação psicointelectual do professor, segundo os fundamentos ontológicos da M.M.D.

Em posse dos dados coletados (ideias iniciais), o professor os compara com o conceito ensinado, “depreende e identifica a contradição que se estabelece entre eles” e planeja a próxima Etapa – *Problematizando*.

Imagem 4: Diagrama da Metodologia da Mediação Dialética – 1ª Etapa: *Resgatando*



ARNONI, Maria Eliza Brefere. Conceito de trabalho em Marx e lineamento da aula como atividade humana e educativa, na perspectiva da formação plena do ser humano. Departamento de Educação IBILCE de São José do Rio Preto e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP de Araraquara. 2014 (mimeo)

Fonte: ARNONI, 2014a, p. 105

4.2.2 2ª Etapa da M.M.D. - *Problematizando*

Com os dados obtidos o professor terá os elementos para organizar a próxima Etapa da M.M.D. O *Problematizando*, 2ª Etapa da M.M.D, é o momento de agrupar os fatores e promover a problematização das próprias ideias iniciais, gerando outras e novas problematizações.

Partindo do conhecimento prévio (ideias iniciais) dos alunos, o professor desenvolverá uma “situação-problema” (Imagem 4; Figura 3 e 3a – abaixo) que desempenhe a função de *problematização*, isto é, uma situação que seja capaz de contrapor as ideias iniciais dos alunos ao conteúdo de ensino – movimento feminista.

Organizar este processo da atividade educativa requer a análise minuciosa do professor das respostas manifestadas pelos alunos, preservando “o princípio básico desta proposição, [que] o aluno só entende a fala do professor se possui esquema cognitivo que lhe permita estabelecer relações com o conceito, em questão (ARNONI, 2018, p. 36).

A natureza da atividade problematizadora, de acordo com a autora, está associada às formas como os dados são coletados como ideias iniciais na Etapa Resgatando:

Se estes dados envolvem, de modo abstrato, o todo do conceito [nexos internos e externos], o foco da questão-problema refere-se às partes do mesmo, e, se os dados do Resgatando envolvem, de forma fragmentada, os elementos que compõem as partes do conceito [nexos internos e externos], o foco da questão problema refere-se ao todo (ARNONI, 2014a, p. 108).

Caberá ao docente identificar a qualidade das abstrações efetivadas e preparar uma situação-problema, que tenha o condão de desafiar os alunos. Deduzindo que apontamentos feitos pelos alunos poderão versar sobre as diferenças entre o cotidiano de homens e mulheres (trabalho, sexo, violência, escola etc.), matérias jornalísticas sobre a desigualdade e violência contra mulheres, narrativas de casos na família ou círculo social, até mesmo preconceitos sobre o feminismo e feministas e ideias embasadas em dogmas religiosos, o professor terá a visão à respeito do conceito elaborado pelos alunos e precisará elaborar uma questão-problema que suscite motivações para que eles busquem outras relações com o conceito.

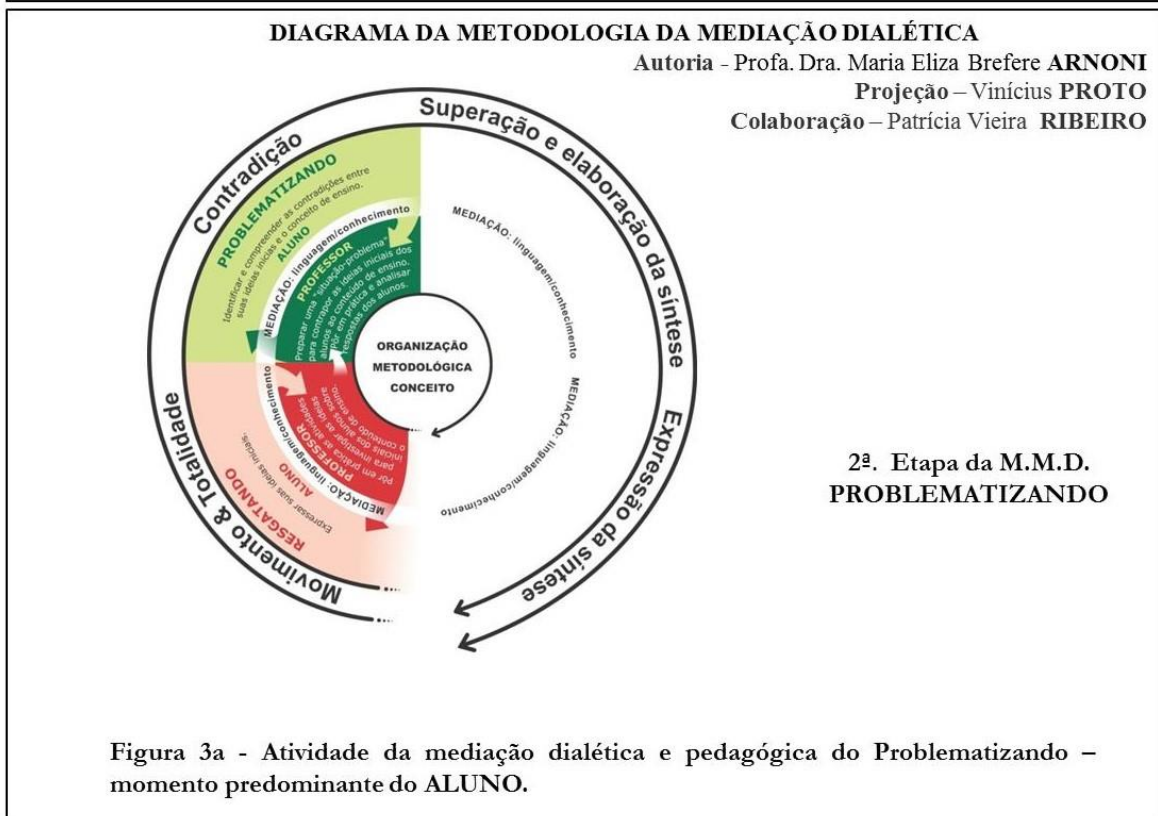
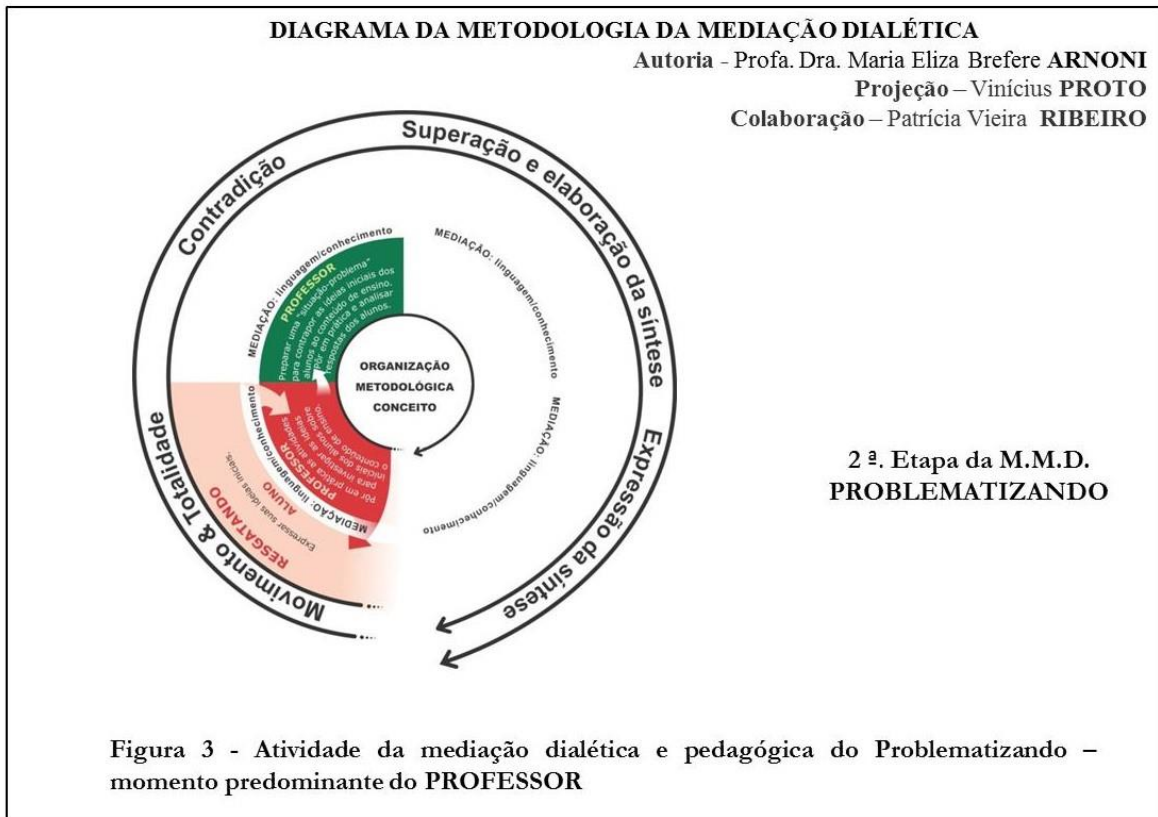
A diversidade de recursos disponíveis e o repertório cultural do professor são fatores relevantes na exposição do conceito em sua totalidade. Nesta Etapa é evidente a categoria dialética da contradição.

Evidencia-se a mediação como “uma relação de tensão ou contradição que se estabelece entre professor e aluno, em situação de aula, por eles se encontrarem em diferentes planos de conhecimento em relação ao conceito a ser aprendido” (ARNONI, 2012, p.67). Ainda é possível e necessário mais processos de problematização, podendo, como uma das questões problematizadora, explicitar que a previsão da igualdade constitucional entre homens e mulheres, a qual não é condição suficiente para a existência de uma igualdade material, substancial entre os gêneros, como os alunos poderão apresentar através de inúmeras formas de linguagem na 1ª Etapa. A 2ª Etapa, portanto, coloca o aluno

Em uma situação desafiadora capaz de leva-lo mentalmente a perceber as diferenças entre as ideias iniciais e o conceito desenvolvido pelo professor [...] A contradição, a luta dos contrários, constitui-se na fonte fundamental do desenvolvimento da consciência, assim, a questão problematizadora é o despertar da consciência do que é aprender (ARNONI, 2018, p. 36-7).

Diante desta nova contradição, o professor aborda sobre a existência de distintas vertentes do feminismo e suas particularidades, enfatizando o feminismo classista e a sua capacidade de reunir os elementos de superação de todas as formas de dominação, opressão e exploração. Os nexos internos, outros conceitos, como raça, classes sociais, propriedade privada, liberalismo etc. deverão ser articulados e isto enseja a 3ª Etapa, o *Sistematizando*.

Imagem 5: Diagrama da Metodologia da Mediação Dialética – 2ª Etapa: *Problematizando*



ARNONI, Maria Eliza Brefere. Conceito de trabalho em Marx e lineamento da aula como atividade humana e educativa, na perspectiva da formação plena do ser humano. Departamento de Educação IBILCE de São José do Rio Preto e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP de Araraquara. 2014 (mimeo)

4.2.3 3ª Etapa da M.M.D. - *Sistematizando*

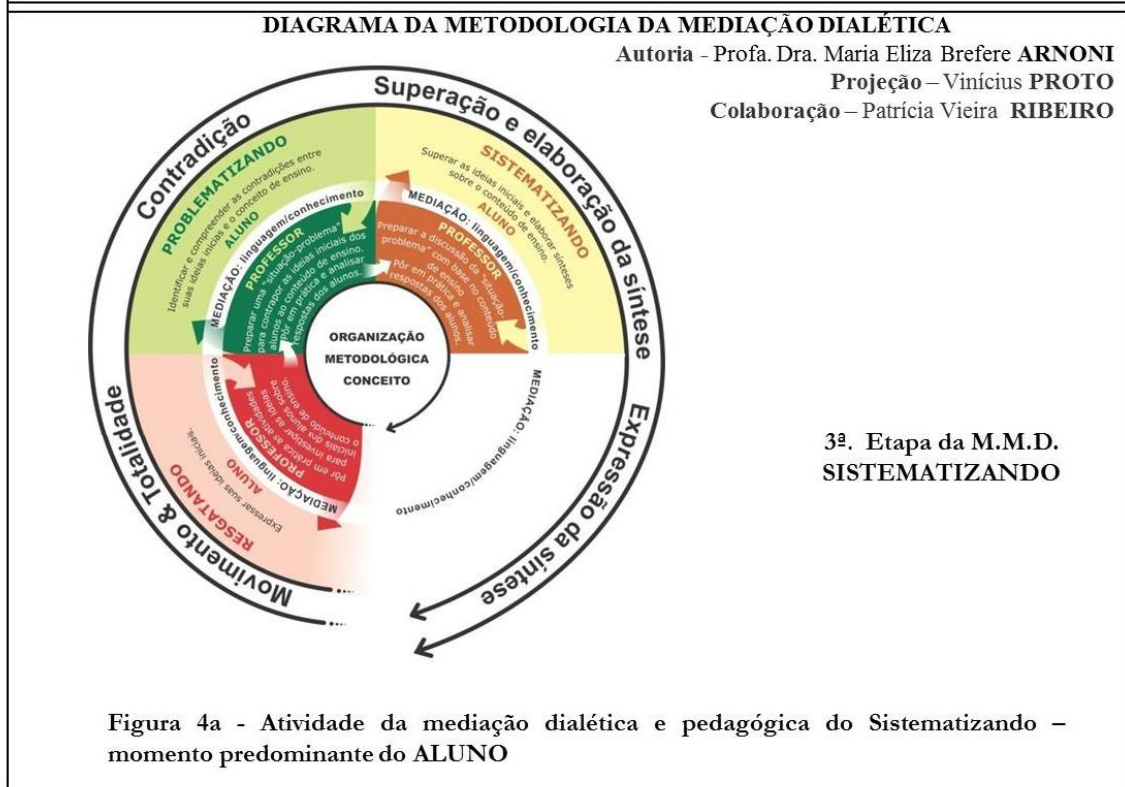
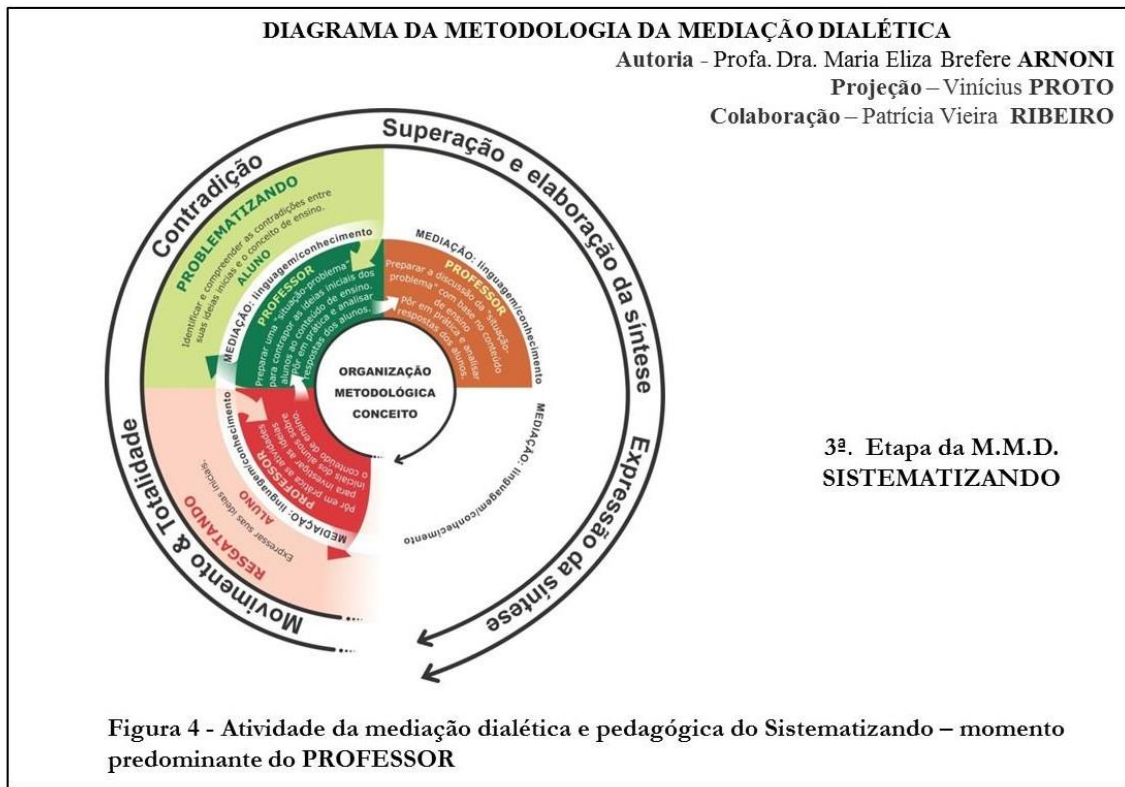
Neste instante, o educando depreenderá a contradição, podendo utilizar como comparação a evolução dos direitos das mulheres, trazendo os documentos jurídicos e legislação pertinente, do Estatuto da Mulher Casada⁵³ à Carta Magna, de 1988 (art. 5º, inciso I, CF/88 – “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”). Estas conquistas formais são resultados da luta feminista ao longo da história no Brasil e no mundo, fato que deverá ser ressaltado e articulado pelo professor: as três ondas do movimento feminista.

No *Sistematizando*” o tema do movimento feminista será desenvolvido para que os alunos e alunas possam se apropriar do conhecimento sobre a luta social e política e “superar as ideias iniciais na elaboração do conceito ensinado [e isto] é potencializado pelo professor quando retoma a questão-problema, discutindo-a por meio de informações conceituais” (ARNONI, 2018, p. 37). Precipualemente pretende-se que os alunos possam conhecer a história do Movimento Feminista e as suas vertentes, bem como definir as conquistas a partir das denominadas “ondas do feminismo”. Entrar em contato com autoras sobre o tema e refletir acerca das estratégias de alguns grupos do Movimento contra a sociedade patriarcal e capitalista.

Os alunos deverão perceber a necessidade histórica deste instrumento de luta em uma sociedade pautada pela desigualdade de gênero, em razão do acúmulo de conhecimento já articulado no ensino médio e as primeiras formas de organização coletiva e conquista dos direitos, durante o 1º bimestre do corrente ano (3º ano do ensino médio), conforme a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2011). Superando as ideias iniciais do educando, a mediação dialético-pedagógica da atividade educativa desenvolve o conceito educativo junto aos alunos, por intermédio da proposição metodológica da M.M.D. - Metodologia da Medição Dialética (ARNONI, 2012).

⁵³ A Lei n.º 4.121 de 1962, conhecida como Estatuto da Mulher Casada, contribuiu para a emancipação política feminina alterando dez artigos do Código Civil de 1916, onde o marido deixou de ser o chefe absoluto da sociedade conjugal. Outras legislações poderão ser abordadas como a Lei n. 11.340/06 (Lei Maria da Penha) e a Lei n. 13.104 (Lei do Feminicídio, altera o Código Penal Brasileiro).

Imagem 6: Diagrama da Metodologia da Mediação Dialética – 3ª Etapa: *Sistematizando*



ARNONI, Maria Eliza Brefere. Conceito de trabalho em Marx e lineamento da aula como atividade humana e educativa, na perspectiva da formação plena do ser humano. Departamento de Educação IBILCE de São José do Rio Preto e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP de Araraquara. 2014 (mimeo)

4.2.4 4ª Etapa da M.M.D. – *Produzindo*

Por último, a 4ª Etapa, *Produzindo*, destacará a importância do movimento feminista com a produção de material dos alunos através de diferentes linguagens e, neste momento, os recursos utilizados serão: a exposição oral, intervenção artística, data show e caracterização do ambiente da sala de aula. Caberá ao professor, levantar os principais pontos das sínteses cognitivas expressadas pelos alunos.

Evidencia-se a capacidade das mediações pedagógicas na construção das subjetividades dos educandos acerca do tema e, sobretudo a realização da autocrítica pelo professor. Assim, outros temas-problemas surgirão como “descriminalização e legalização do aborto” que merece uma atenção singular, em vista das controvérsias envolvidas e toda cautela deve ser tomada pelo professor. As indagações “o que é vida?” e “quando se inicia a vida?” dão ensejo às novas questões geradoras e outras explicações filosóficas, científicas e até religiosas sobre o marco da vida e o *Produzindo* “torna-se imediatamente o Resgatando de um novo conceito e, assim, o ciclo não se fecha, ao contrário, ele forma no pensamento do aluno, a espiral do conhecimento” (ARNONI, 2018, p.37).

O Diagrama com todas as Etapas encontra-se na página 97 desta dissertação.

O trabalho apresentado ainda possui potencial para ampliar a análise sobre a atividade educativa e identificar as expressões possíveis nas Etapas da Metodologia de Mediação Dialética – M.M.D. em práticas educativas a serem desenvolvidas no interior das relações de ensino e aprendizagem estabelecidas na disciplina de Sociologia no ensino médio. Construir este material, uma síntese deste momento histórico, sobre o qual a única certeza é a educação escolar como arma para resistir aos ataques conservadores e para a transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, a presente dissertação de mestrado intitulada *Os fundamentos liberais conservadores da ideologia de gênero e do Programa “Escola sem Partido”*: a prática educativa como alternativa no ensino de sociologia crítica constitui-se como tentativa de abordar, mesmo que minimamente, estes fenômenos na sociedade brasileira e suas implicações no ensino de sociologia no ensino básico.

Muitas concepções e fontes foram sendo alteradas no curso da pesquisa, em função do movimento dinâmico e contemporâneo conferido ao tema, ainda se tratando de mudanças no Congresso Nacional e Ministério da Educação em razão de nova legislatura iniciada em 2019, bem como a substituição do ministro da educação, Ricardo Vélez Rodríguez, pelo atual governo.

A nomeação de Abraham Weintraub como novo ministro da educação não trouxe nenhuma mudança quanto às diretrizes ideológicas do governo de Jair Bolsonaro, contrariamente, esta nomeação corroborou o viés conservador e autoritário aliado à incapacidade técnica daquele escolhido pelo atual Presidente para liderar a pasta ministerial. Se no comando do MEC Vélez protagonizou inúmeras polêmicas, como determinar que os alunos fossem filmados cantando o hino nacional e que houvesse uma revisão do conteúdo dos livros de didáticos sobre o golpe civil-militar de 1964, Weintraub monopoliza todos os adjetivos pejorativos existentes para qualificar a sua atuação.

Ficou patente, portanto, a dificuldade de reunir os dados em sua totalidade para expressar, nesta dissertação, a importância da análise em contexto no cenário político-educacional. Em meio a tantos ataques à educação pública e ao conhecimento científico, a ofensiva conservadora e liberal não poupa recursos e aliados para promover e disseminar o medo e pânico sobre suposta doutrinação político-ideológica e ideologia de gênero nas escolas do Brasil.

Neste cenário, professores e professoras do ensino básico e do ensino superior são postos como verdadeiros vilões e responsáveis pela transformação da juventude brasileira, a qual no julgamento desta elite econômica e religiosa fundamentalista, está sendo desviada do caminho da normalidade. O que possui, hoje, é o acesso dos jovens a muitos outros mecanismos para conhecer e expressar as suas identidades, inclusive de gênero.

Com isso, objetivou-se nesta pesquisa fundamentar os conceitos de gênero, como categoria analítica, a construção da narrativa de “ideologia de gênero” e analisar os principais

projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional, os quais versam sobre o tema. A partir de uma pesquisa bibliográfica e levantamento de dados em fontes oficiais e divulgações na imprensa, notam-se discursos que evidenciaram e propagaram significados e sentidos para a expressão “ideologia de gênero”, a qual determinou a redação final do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e, conseqüentemente, refletiu no processo de aprovação dos Planos Municipais de Educação (PMEs) em todo o país, conferindo-lhes um base jurídica para impedir a educação de gênero e reforçar a cultura patriarcal.

Identifica-se, hoje, o discurso mais acirrado sobre “ideologia de gênero” e a ameaça de um suposto desarranjo da instituição familiar no interior das igrejas evangélicas neopentecostais, porém destacou-se no bojo desta pesquisa o documento elaborado pela Igreja Católica, na Conferência Episcopal do Peru, denominado de “*A Ideologia de Gênero: seus perigos e alcances*”, em abril de 1998. Em razão das manifestações da ONU sobre a necessidade de ampliar a discussão de gênero como ocorreu na Conferência Internacional sobre as Populações e Desenvolvimento, na cidade do Cairo, em 1994 e a IV Conferência Internacional sobre as Mulheres, na capital chinesa, em 1995, os setores mais conservadores da Santa Igreja reagiram com a elaboração do relatório, disseminando pânico, inverdades e uma distorção sem precedentes dos estudos de gênero.

Em 2004, a Congregação para a Doutrina da Fé, a qual estava sob a direção do Cardeal J. Ratzinger, corroborou o clima de tensão através do envio de uma Carta aos Bispos da Igreja Católica na qual refutou as proposições da Antropologia moderna relativas a construção social dos gêneros (MACHADO, 2018, p. 04).

Nesse sentido, pode-se observar a estreita relação entre o Estado, a Sociedade e Religiões, sendo que esta é, historicamente, mascarada sob o signo da laicidade do Estado. Sob o discurso moralizante de defesa da família brasileira grupos de políticos guinados a direita e ligados ao fundamentalismo religioso preparam um terreno fértil para promover políticas educacionais esvaziadas de sentido humano. Ainda, disseminam a indispensabilidade do projeto privatista e de militarização para a educação brasileira como sinônimo de resgate da função social da instituição escolar.

Como ferramenta de articulação destes setores e a busca da consenso social, os *think tanks* são compreendidos nesta “rede de colaboracionismo e financiamento de mobilizações de ativistas de direita”, destacando o *Instituto Millenium* como um think tank de “importantes nomes ligados a diferentes segmentos empresarias e do mercado financeiro brasileiro”. O IM, o qual teve como figura expressiva em sua formação o advogado Miguel Nagib, “tem uma

influência de larga escala nos meios de comunicação no Brasil [...] jornalistas estão relacionados nesta rede de ativistas e financiadores para a projeção de pautas e interpretações das notícias veiculadas pelos principais canais midiáticos do país. (BARBOSA, 2016, p. 154-5).

Como auge desta ofensiva, a tomada dos poderes estatal pelos grupos econômicos, organizações políticas de direita e demais organizações religiosas do espectro político culminou em uma série de proposições de projetos de lei eivados de inconstitucionalidade (MIGUEL, 2016). Deputados e senadores, autores de PLs que tratam da implementação do Programa “Escola sem Partido” e a retirada da discussão de gênero e qualquer outra temática sobre a diversidade sexual que tenha o escopo de suscitar a “ideologia de gênero”, trazem em suas justificativas referências vinculadas à “hegemonia decantada por Antônio Gramsci” e a paranoia antipetista expressa como “assédio ideológico está espalhada, como receita política, em documentos do PT, divulgados por eles, denominado de ‘Caderno de Teses’ para o quinto congresso do partido”.⁵⁴

Entre os inúmeros projetos de lei apontados na pesquisa todos são justificados, explicitamente, pelo sentimento “antipetista que tomou conta do discurso da direita brasileira sobretudo a partir da terceira e quarta derrotas nas eleições presidenciais (2010 e 2014) e pelo “fetiche da neutralidade do discurso pedagógico e com a sacralização da autoridade familiar” (MIGUEL, 2016, p.609-610).

Todos estes elementos articulados se tornam a receita da criminalização da docência. Penna (2016a) sublinha, na verdade, o assédio promovido pelo ESP em seus sites, especialmente na definição de aluno vítima de doutrinação. Qualquer relação que o professor faça em sala de aula com demais assuntos e problematizações de níveis de abstração mais elevada seriam, portanto, características de uma doutrinação político-ideológica, como “se a escolarização deveria limitar-se à transmissão de um conhecimento produzido em outro espaço, sem dialogar com a realidade em que o aluno está inserido” (PENNA, 2016^a, p. 46).

Cabe ressaltar que o professor, como trabalhador inserido numa realidade precarizada e alienante amoldada pela lógica imperiosa do capital, não vê sentido na sua atividade docente, a qual se encontra operacionalizada pelos métodos burocráticos de manutenção da organização hegemônica burguesa. Para isso, uma educação para fins de emancipação humana torna-se “possível, necessária e urgente”, sendo a práxis educativa uma

⁵⁴ BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei PL nº 1411, de 2015**, do Sr. Rogério Marinho. Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1229808>. Acesso em: 21 de mar. 2019.

alternativa para a construção de significados e abstrações como capacidade estritamente humana e para responder as necessidades do professor e aluno como seres sociais que, pela linguagem essencialmente social e dialógica, estabelecem entre si a mediação.

Confere ao presente trabalho no âmbito de um mestrado profissional a categoria de própria síntese de uma realidade contraditória, vez que a proletarização da docência macula toda e qualquer capacidade de (auto) reconhecimento dos sujeitos inseridos nas relações de ensino e aprendizagem. Ainda que seja capaz de ressignificar a educação e ampliar o seu alcance no sentido a fim de acolher situações essencialmente contraditórias, a partir das quais a crítica anticapitalista possa estar presente, é a manifestação da superação desta contradição que norteia a atividade educativa.

Com esta finalidade, a dissertação visou estabelecer uma análise da atividade educativa através da proposição da Metodologia da Mediação Dialética – M.M.D. (ARNONI, 2012, 2014, 2014a, 2018) como enfrentamento da hegemonia burguesa instalada na educação brasileira relativo à defesa da existência, de fato, de uma “ideologia de gênero” propugnada pelos professores. Importante sugerir algumas recomendações para futuros trabalhos relacionados ao tema principal, como um aprofundamento da análise jurídica para barrar os projetos de lei concernentes ao Escola sem Partido e “ideologia de gênero”.

Para concluir, é importante destacar que, conforme apontado por Gramsci (2004b), há uma grande diferença entre o livre pensamento e o pensamento livre. Aqui associamos que a pretensão do Projeto “Escola sem partido” é o desenvolvimento de um livre pensamento a partir de determinada concepção de mundo, na qual há o raciocínio fechado de que “[...] se essa é a verdade, todos deveriam aceitá-la, todos deveriam concebê-la”, sendo, portanto, um pensamento escravo (GRAMSCI, 2004b, p. 178).

Porém, não se pode perder de linha, nesse passo, que a ousadia desafiadora, utilizando-se da desobediência civil de educadores e educadoras, acarreta uma sensação de medo, terror e instabilidade em toda a coletividade instalada pelos abusos institucionalizados que são cometidos em nome de uma suposta (des) ordem e doutrinação ideológica nas instituições escolares. Destarte, a negação da cidadania, mesmo que formal, evidencia-se na mais completa exclusão e marginalização dos alunos e alunas, que passam a engrossar as fileiras do lado “subversivo” da sociedade. Isto leva a uma guerra desproporcionalmente declarada em face dos educandos e educadores.

Numa época em que o conhecimento científico é criminalizado e ao sujeito é negado a mínima condição de escolarização, não pode ser uma sociedade denominada de humana, no máximo, é um ensaio para a transcendência.

FONTES DOCUMENTAIS

- Documento Jurídico

CATANDUVA. Câmara Legislativa Municipal. **Lei n. 5.907, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o respeito dos serviços públicos e dos eventos particulares ou patrocinados pelo poder público municipal à dignidade especial de crianças e adolescentes, pessoas em desenvolvimento e em condição de fragilidade psicológica. Imprensa oficial do Município de Catanduva. Catanduva, ano XII, edição n. 965-A, p. 02, 19 de dez. 2017.

BRASIL. Palácio do Planalto-Casa Civil. **Lei n.4.121, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre a situação jurídica da mulher casada.** Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4121.htm. Acesso em: 27 de mar. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei PL nº 6583, de 2013,** do Sr. Anderson Ferreira. Dispõe sobre o Estatuto da Família e dá outras providências, e apensado (PL658313). Brasília. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1701223>. Acesso em: 20 de mar. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei PL nº 7180, de 2014,** do Sr. Erivelton Santana. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em: www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722. Acesso em: 21 de mar. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei PL nº 1411, de 2015,** do Sr. Rogério Marinho. Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1229808>. Acesso em: 21 de mar. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei PL nº 867, de 2015,** do Sr. Izalci Lucas. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668&ord=1>. Acesso em: 21 de mar. 2019.

BRASIL. Constituição Federal, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 85/2015 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Homologada pelo Ministro da Educação, Rossieli Soares, em 14 de dezembro de 2018, documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018. 595 p.

BRASIL. LDB. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n. 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Ministério da Educação. Brasília-DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 24 fev. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 22 de jul. 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n° 193, de 2016**, do Sr. Magno Malta. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Brasília. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>. Acesso em: 21 mar. 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Medida Cautelar em Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 5537AL** – estado de Alagoas em processo n. 4001148-30.2016.1.00.0000. Recorrente: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – CONTEE. Relator: Ministro Roberto Barroso. Data de Julgamento: 03/11/2009. Data de Publicação: 23/03/2017 JusBrasil, 2014. Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/441766481/medida-cautelar-na-acao-direta-de-inconstitucionalidade-mc-adi-5537-al-alagoas-4001148-3020161000000?ref=serp>. Acesso em: 05 set. 2019.

ESPÍRITO SANTO. Tribunal de Justiça (Tribunal Pleno). **Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 00205907220188080000**. Relator: Desembargador Robson Luiz Albanez. Data de Julgamento: 25/04/2019. Data de Publicação: 09/05/2019. Disponível em: <https://tj-es.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/713123189/direta-de-inconstitucionalidade-adi-205907220188080000?ref=serp>. Acesso em: 05 set. 2019.

IPATINGA. Câmara Legislativa Municipal. **Lei n.º 3.491, de 28 de agosto de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Ipatinga - PME e dá outras providências. Imprensa oficial do Município de Ipatinga. 28 de Agosto de 2015 – Diário Oficial Eletrônico – ano II | n.º 955 – Lei Municipal 2.706 de 26/05/2010. Disponível em: https://www.ipatinga.mg.gov.br/abrir_arquivo.aspx/Lei_3491_2015?cdLocal=5&arquivo={EACA8C15-0CB1-DEBE-C1EC-4E48A36E7BCC}.pdf. Acesso em: 20 de jan. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. 1ª ed. atual. São Paulo: SE, 2011. p. 152. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/236.pdf>. Acesso em: 20 de dez. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Tribunal de Justiça (Órgão Especial). **Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 20855899620188260000**. Relator: Desembargador Álvaro Passos.

Data de Julgamento: 31/10/2018. Data da Publicação: 03/11/2018. Disponível em: <https://tj-sp.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/643970080/direta-de-inconstitucionalidade-adi-20855899620188260000-sp-2085589-9620188260000?ref=serp>. Acesso em: 05 set. 2019.

- Documento Institucional

CONFERÊNCIA EPISCOPAL DO PERU. **Ideologia do Gênero: perigos e alcances**. Lima, 09 de jun. 2008. Disponível em: https://img.cancaonova.com/noticias/pdf/281960_IdeologiaDeGenero_PerigosEAlcances_ConferenciaEpiscopalPeruana.pdf. Acesso em: 23 de dez. 2018.

NAGIB, Miguel. **Parecer sobre a Constitucionalidade do Programa Escola sem Partido**. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/images/pfesp.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2019.

OBSERVATÓRIO INTERAMERICANO DE BIOPOLÍTICA. **Cartilha “Você já ouviu falar sobre Ideologia de Gênero?”**. Disponível em” <https://s3.amazonaws.com/padrepauloricardo-files/uploads/uieqgb3e61nagba20sna/CartilhaIdeologiaGenero.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2019.

UNESCO. **Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action**. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/FFA-ENG-27Oct15.pdf. Acesso em: 05 set. 2019.

- Matéria de jornal em meio eletrônico

BETIM, Felipe. As vozes da pequena grande batalha do Sesc Pompeia. **El País-Brasil**. São Paulo, São Paulo, 08 de nov. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/07/politica/1510085652_717856.html. Acesso em: 21 de mar. 2019.

BUTLER, Judith. Judith Butler escreve sobre sua teoria de gênero e o ataque sofrido no Brasil. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 21 de nov. 2017. Ilustríssima. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/11/1936103-judith-butler-escreve-sobre-o-fantasma-do-genero-e-o-ataque-sofrido-no-brasil.shtml>. Acesso em: 23 de dez. 2018.

FLORES, Paulo. O que são think tanks. E como eles influenciam a política. **Nexo expresso**. 01 de dez. 2017. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2017/12/01/O-que-s%C3%A3o-think-tanks.-E-como-eles-influenciam-a-pol%C3%ADtica>. Acesso em: 10 de jan. 2019.

NAGIB, Miguel. O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis. **El País-Brasil**. São Paulo, 25 de jun. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html. Acesso em: 21 de jan. 2019.

FANG, Lee. “Think Tanks”: organizações por trás da guinada da direita na América Latina. **Brasil de Fato - The Intercept Brasil**, 14 de Agosto de 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/08/14/think-tanks-organizacoes-por-tras-da-guinada-da-direita-na-america-latina/>. Acesso em: 03 de mar. 2019.

- Vídeos/ palestras em meio eletrônico

ALVES, Damares. Discurso na cerimônia de transmissão de cargo do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos. Brasília. 02 de jan. 2019. Publicado pelo canal da Câmara dos Deputados na rede social Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HZExRJAm7tA>. Acesso em: 20 de mar. 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Seminário “Gênero, Aborto e Sociedade”. Brasília, 27 de maio 2014. Publicado pelo canal da Câmara dos Deputados na rede social Youtube. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/eventos-divulgacao/evento?id=11523>. Acesso em: 21 de mar. 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão da Educação da Câmara dos Deputados. Brasília. 24 de mar. 2015. Publicado pelo canal da Câmara dos Deputados na rede social Youtube. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/484104-COMISSAO-DISCUITE-SUPOSTA-DOCTRINACAO-POLITICO-IDEOLOGICA-NAS-ESCOLAS.html>. Acesso em: 20 de mar. 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão da Educação da Câmara dos Deputados. Brasília. 14 de fev. 2017. Publicado pelo canal da Câmara dos Deputados na rede social Youtube. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/523109-ESCOLA-SEM-PARTIDO-DIVIDE-OPINIOES-DURANTE-AUDIENCIA-PUBLICA.html>. Acesso em: 20 de mar. 2019.

NERY, Felipe. Vídeo publicado pelo presidente do Observatório de Biopolítica sobre ideologia de gênero. 01 de out. 2017. Publicado na rede social Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hJbTV75qPEA>. Acesso em: 22 de mar. 2019.

RODRÍGUES, Ricardo Vélez. Discurso de posse no Ministério da Educação (MEC). Brasília. 02 de jan. 2019. Publicado pela rede social Youtube. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=72451>. Acesso em 09 de jan. 2019.

ARNONI, Maria Elisa Brefere. **Metodologia da Mediação Dialética: uma proposição de aula interessante**. [São José do Rio Preto]. “Teia do Saber” – Ibilce Unesp. 2006. 06 slides. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/elbersc/aula-destaque-lixo>. Acesso em: 26 de dez. 2019.

- Páginas da internet

ALEJANDRO ANTONIO CHAFUEN. Página na internet. Disponível em: <http://www.chafuen.com/>. Acesso em: 03 de mar. 2019.

ESCOLA SEM PARTIDO. Página na internet. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/>. Acesso em: 13 de maio. 2018.

ESCOLA SEM PARTIDO. Página na internet. Disponível em: <http://escolasempartido.org/>. Acesso em: 13 de maio 2018.

INSTITUTO MILLENIUM. Página na internet. Disponível em: <https://www.institutomillennium.org.br/institucional/carta-de-principios/>. Acesso em: 10 de jan. 2019.

INSTITUTO MISES. Página na internet. Disponível em: <https://mises.org.br/About.aspx>. Acesso em: 10 jan. de 2019.

PROFESSORES CONTRA O ESCOLA SEM PARTIDO. Página na internet. Disponível em: <https://profscontraesp.org/vigiando-os-projetos-de-lei/>. Acesso em: 21 de jan. 2020.

BIBLIOGRAFIA

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é como age, para que serve. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Escola “sem” partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.* Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p. 63-74.

APPLE, Michael W. **Educação à Direita – Mercados, Padrões de Qualidade, Deus e Desigualdades.** São Paulo: Cortez, 2003.

ARNONI, Maria Elisa Brefere. Questões teóricas e metodológicas da aula no contexto atual: enfrentamentos da práxis educativa. **VIII Seminário Internacional da REDE ESTRADO** “Educação e Trabalho Docente no novo cenário latino-americano: entre a mercantilização e a democratização do conhecimento”. Lima. Peru. 2010. ISSN 22196854. 15p.

ARNONI, Maria Elisa Brefere. Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula. *In: Revista Educação e Emancipação, São Luís/ MA, v.5, n.2, jul/dez. 2012. p. 58-82.*

ARNONI, Maria Elisa Brefere. Metodologia da Mediação Dialética na organização da atividade educativa: Educação em Ciências. *In: Metodologias e Processos Formativos em Ciências e Matemática.* GOIS, J (org.). Paco Editorial: Jundiaí, 2014a. p. 99-119.

ARNONI, Maria Elisa Brefere. Análise histórico-ontológica da aula: uma introdução à práxis educativa. **X Seminário Internacional da REDE ESTRADO** “Direito à Educação, políticas educativas e trabalho docente na América Latina. Experiências e propostas em disputa. Salvador/Bahia: Brasil. Anais do X SEMINÁRIO DE LA RED ESTRADO de Salvador, 2014b. CD-ROM.ISSN 2219685-4. 17p.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. Teoria pedagógica da metodologia de mediação dialética, uma abordagem ontológica do processo educativo. *In: Humberto Perinelli Neto. (org.) Ensino e teorias: diálogos com a epistemologia e a ontologia.* 1 ed. Porto Alegre: FI, 2018, v.1, p. 21-56 (Série Processos Formativos).

ARNONI, Maria Eliza Brefere; SILVEIRA-FOSSALUZZA Juliana Tiburcio. Ensino&Aprendizagem como objeto de pesquisa na educação: aprimoramento da atividade educativa. *In: Ivan Fortunato e Alexandre Shigunov Neto (org.). Método(s) de Pesquisa em Educação.* São Paulo: Edições Hipótese, 2018.100p. ISBN: 978-85-924379-9-2, p. 77-92.

BALDAN, Mirilin. **Dossiê Escola Sem Partido e Formação Humana. Revista Fênix. Revista de História e Estudos Sociais.** Rio de Janeiro, Vol. 14, nº. 01, pp. 01-8, Ano XIV. jun. 2017.

BARBOSA, Jefferson Rodrigues. Paradigmas nacionalistas e concepções acerca da educação no Brasil: cientificismo, nacionalismo e ciências normativas para a ordem e progresso. *In: Movimentos Sociais Conservadores e Educação.* Revista Crítica Educativa, v. 4, n. 2, p. 24-40, jul./ dez. 2018. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/338>. Acesso em 14 jan. 2019.

BARBOSA, Jefferson Rodrigues. A “Escola Sem Partido”: grupos políticos empresariais e o ativismo liberal-conservador no Brasil atual. *In: MOURO Revista Marxista – Núcleo de Estudos d’O Capital*. Ano 8, n. 11. IDEOgraphos, 2017, p. 85-103.

BARBOSA, Jefferson Rodrigues. Protestos da direita no Brasil contemporâneo. : think thanks, grupos empresariais, intelectuais e aparelhos orgânicos da burguesia. *In: Lutas Sociais, Revista do Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais (NEILS). Direita Volver ... fim de ciclo na América Latina?* Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais – PUC/SP, n. 36, jan./ jun. 2016, p. 151-165.

BARREIRO, Alex; SANTIAGO, Flávio; ARAÚJO, Nathanael; VAZ SILVA, Tiago, L.C. **Ideologia de Gênero? Notas para um debate de políticas e violências institucionais.** *Temáticas, Campinas, 24 (47): 223-246, fev./ dez. 2016.*

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero. Feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CARDOSO, Frederico; FERRARI, Anderson. 2016. **Apresentação do Dossiê – Gêneros e sexualidades:** desafios e potencialidade para a Educação em tempos de conservadorismos. *Revista Àrtemis, v. XXII, n.1. jul./dez. p. 1-5.*

CASARA, Rubens. Precisamos falar da “direita jurídica”. *In: GALLEGO, Esther Solano (org.). O Ódio como Política.* São Paulo: Boitempo, 2018, p. 73-79.

CHAUÍ, Marilena. O ideal científico e a razão instrumental. *In: Convite à Filosofia.* São Paulo, Ática, 2000, p. 354-365.

COELHO, Fernanda Marina Feitosa. **Ideologia de gênero: origens e consagração no Brasil.** II Simpósio Internacional da ABHR/ XV Simpósio Nacional da ABHR – História, Gênero e Religião: Violências e Direitos Humanos, jul. 2016. Florianópolis. Disponível em: http://www.simposio.abhr.org.br/resources/anais/6/1459276453_ARQUIVO_Coelho,Fernanda-ABHR2016.pdf. Acesso em: 15 de dez. 2018.

COUTINHO, Carlos Nelson. O problema da razão na filosofia burguesa. *In: O Estruturalismo e a Miséria da Razão.* 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 21-44.

DAGNI-NO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. *In: Anos 90 - Política e sociedade no Brasil.* São Paulo: Brasiliense, 1994.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe.** Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

EAGLETON, Terry. **Ideologia.** São Paulo: UNESP/Boitempo, 1997.

FLACH, Simone de Fátima. O retrocesso conservador do projeto “Escola Sem Partido”: uma análise ancorada no pensamento de Antonio Gramsci. *In: Revista Pedagógica.* Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó, Chapecó, v. 19, n. 42, p. 34-48, set./dez., 2017.

SOUZA, Rafael de Freitas; OLIVEIRA, Tiago Fávero de. A doxa e o logos na educação: o avanço do irracionalismo. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Escola “sem” partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.* Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p. 121-132.

FERNANDES, Florestan. O Ensino da Sociologia na Escola secundária Brasileira. *In: A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento.* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1980. Texto apresentado no I Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954. p. 89-106.

FERNANDES, Heloísa Rodrigues. **Sintoma social dominante e moralização infantil:** um estudo sobre a Educação Moral em Émile Durkheim. São Paulo: Edusp; Esculta, 1994, (Ensaio).

FERREIRA, Eduardo Carvalho. Think Tanks da nova direita e suas estratégias de cooptação: o caso do programa Imil na sala de aula. *In: Dossiê: Movimentos Sociais Conservadores e Educação.* Revista Crítica Educativa, v. 4, n. 2, p. 24-40, jul./ dez. 2018. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/338>. Acesso em: 14 de jan. 2019.

FIGUEIREDO, Bianca Araci; FERNANDES, Hylio Laganá. Significações dos Papeis Sociais de Gênero no ensino médio. *In: Rafael Siqueira Guimarães; Viviane Vergueiro; Marcela Aparecida de Marcos; Ivan Fortunato (org.). Gênero e cultura: perspectivas formativas.* vol. 2. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 06-16.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real.** 4ª ed. Cortez.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. 144 p.

GENTIL, Plínio Antônio Britto. Paulo Freire: redescoberta necessária no processo de ensino-aprendizagem. **Revista de Estudos jurídicos e interdisciplinares: Direito e Sociedade das Faculdades Integradas Padre Albino,** Catanduva, v.6, n.01, p. 21-31, 2011.

GENTIL, Plínio Antônio Britto. **A Educação pelo Castigo, na perspectiva da Religião Católica e do Direito Penal.** 2009. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2009.

GIROTO, Eduardo. Um ponto na rede: O “Escola Sem Partido” no contexto da escola do pensamento único. *In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (org.). A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso.* São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 69-76.

GOHN, Maria da Glória. **História dos Movimentos e Lutas Sociais.** São Paulo: Loyola, 2003.

GOHN, Maria da Glória. *In: GOHN, Maria da Glória (org.). Movimentos Sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais.* 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GONÇALVES, Rodrigo Jurecê Mattos. O Instituto Brasileiro de Filosofia: contrarrevolução e justificação ideológica da autocracia burguesa (1964-1965). *In: PATSCHIKI, Marcos;*

SMANIOTTO, Marcos Alexandre; BARBOSA, Jefferson Rodrigues. **Tempos conservadores: estudos críticos sobre as direitas**. Goiânia: Edições Gárgula, 2016, p.219-242.

GRAMSCI, Antonio. La prima pietra. In: GRAMSCI, Antonio. **Cronache Torinesi** (1913-1917). Tradução de Anita Helena Schlesener. Torino: Einaudi, 1980. p. 642-643.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

GRAMSCI, Antonio. Livre pensamento e pensamento livre. In: GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b. p. 178-182.

GRAMSCI, Antonio. Seriedade. In: GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004c. p. 98-100.

GRAMSCI, Antonio. Socialismo e Cultura. In: GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004d. p. 56-61.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 3. 3ª edição. Maquiavel: Notas Sobre o Estado e a Política. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Marcos Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2007.

HARAWAY, Donna Haray. **Gênero para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra**. Cadernos Pagu. Campinas: Unicamp, n. 22, p. 201-246, 2004.

JESUS, Antônio Tavares de. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

JOHNSON, Allan G. In: **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LESSA, Sérgio. Saviani: educação como trabalho. In: **Trabalho e Proletariado no Capitalismo Contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 105-127.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOZANO, José Ruy. Educação: entre históricos, demagogos e financistas. **Le Monde Diplomatique – Brasil**. São Paulo, set. 2018. Capa, ano 12, n. 134, p. 10.

KRAWCZYK, Nora. **Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania?** Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n.º 92, p. 799-819, Especial-out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a05.pdf>. Acesso em: 20 de dez. 2018.

KRAWCZYK, Nora (Org). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018, 230 p.

MACHADO, Maria das Dores Campos. O discurso cristão sobre a “ideologia de gênero”. In: **Revista Estudos Feministas**, vol.26, nº. 2. Florianópolis, 2018. Disponível em: 2018http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2018000200212&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 15 de dez. 2018.

MANHAS, Cleomar. Nada mais ideológico que a “Escola Sem Partido”. In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016, 168p.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da Economia Política: livro I; Tradução de Reginaldo SantAna. 26ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. P. 211-215.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nelio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATTOS, Amana *et al.* Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem partido”**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p. 87-104.

MAZZA, Alexandre. **Manual de direito administrativo**. 8ª ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**: rumo a uma teoria da transição. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, István. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, 7 set. 2016.

PATSCHIKI, Lucas. A classe dominante em organização: uma análise sobre a hierarquia do Instituto Millenium (2005-2013). In: **XIV Encontro Regional de História**. ANPUH. 7 a 10 de outubro de 2014. Universidade Estadual do Paraná. Campo Mourão-PR. Disponível em: <http://www.erh2014.pr.anpuh.org/anais/2014/282.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2019.

PATSCHIKI, Lucas. A burguesia dependente-associada e a crise: o Instituto Millenium em suas análises sobre 2008. In: PATSCHIKI, Marcos; SMANIOTTO, Marcos Alexandre; BARBOSA, Jefferson Rodrigues. **Tempos conservadores: estudos críticos sobre as direitas**. Goiânia: Edições Gárgula, 2016, p.219-242.

PENNA, Fernando. “Escola sem Partido” como ameaça à Educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. In: MACHADO, André Roberto; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (org.) **Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI**. São Paulo: Cortez: ANPUH SP, 2017.

PENNA, Fernando. O Escola Sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p. 35-48.

PENNA, Fernando. O ódio aos professores. *In*: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p.93-100.

PENNA, Fernando. Programa “Escola Sem Partido”: Uma ameaça à educação emancipadora. *In*: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. e MARTINS, M. L. B. (org.) **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016a.

PETRY, Franciele Bete. O conceito de razão nos escritos de Max Horkheimer. *In*: **Cadernos de Filosofia Alemã**. nº 22, p. 31-48, jul.-dez. 2013.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. *In*: Heloísa Buarque de Almeida, José Eduardo Szwako (org.). **Diferenças, Igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009.

PLATÃO. **Teeteto**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1998.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Tomo I. Campinas: Papirus, 1994.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Coleção Sociologia Brasileira, vol. 04. Petrópolis: Vozes, 1976.

SAFFIOTI, Heleieth. **O Poder do Macho**. São Paulo: Moderna, 2011.

SANTA BÁRBARA, Isabel Scrivano Martins; CUNHA, Fabiana Lopes da; BICALHO, Paulo Gastalho de. Escola sem Partido: visibilizando racionalidades, analisando governamentalidades. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p. 105-20.

SAVIANI, Dermeval. **A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uda-psSPoWM&feature=youtu.be>. Acesso em: 14 de maio 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCOTT, Joan W. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. 2ª ed. Recife: SOS Corpos, 1995.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O projeto de Pesquisa. *In*: **Metodologia do Trabalho Científico**. 21 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000; p. 157-166.

SILVA, André Luiz Batista; SOUZA, Maria Antônia. Movimentos conservadores no âmbito da educação no Brasil: disputas que marcaram a conjuntura de 2014 a 2018. *In*. Revista Crítica Educativa. **Dossiê: Movimentos Sociais Conservadores e Educação**. v. 4, n. 2, p. 07-23, jul./dez. 2018.

SILVA, Ivan Dias da. **Jerry Falwell e a maioria moral: um estudo sobre a relação entre religião e política no espaço público americano entre 1979 e 1989**. 248 págs. Tese de Doutorado. Ciência da Religião, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 25ª ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2005.

SILVEIRA, Maria Lucia da; GODINHO, Tatau (orgs.). Várias autoras. **Educar para a igualdade: Gênero e Educação Escolar**. Coordenadoria Especial da Mulher. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2004.

TATAGIBA, Lucina; TRINDADE, Thiago; TEIXEIRA, Ana Claudia Chaves. Protestos à direita no Brasil (2007-2015). *In*: VELASCO E CRUZ, Sebastião; KAYSEL, André; CODAS, Gustavo (Org.). **Direita, volver: o retorno da direita e o ciclo político brasileiro**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015, p. 197-8.

TAVARES, André Ramos. **Curso de Direito Constitucional**. 10ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

TONET, Ivo. A problemática da emancipação humana, da revolução e do comunismo. *In*: **Marxismo, Religiosidade e Emancipação Humana**. Maceió: Coletivo Veredas, 2019. P.89-109.

VASCONCELOS, Joana Salém. A Escola, o autoritarismo e a emancipação. *In*: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 77-82.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo. *et al.* **A pesquisa em história**. São Paulo: Ática, 1991, (Série Princípios).

VILLAZÓN, Julio Córdova. **Velhas e novas direitas religiosas na América Latina: os evangélicos como fator político**, 2015. Disponível em: <http://nuso.org/articulo/velhas-e-novas-direitas-religiosas-na-america-latina/>. Acesso em: 15 de mar. 2019.

ANEXOS

Anexo A – Documento da Conferência Episcopal Peruana “A ideologia do Gênero: seus perigos e alcances

A IDEOLOGIA DO GÊNERO: SEUS PERIGOS E ALCANCES

Por Conferência Episcopal Peruana Fonte: <http://www.vidahumana.org/>

Tradução: Apostolado Veritatis Splendor - C.D.T. Publicado em 09/06/2008

A IDEOLOGIA DO GÊNERO: SEUS PERIGOS E ALCANCES

Comissão Ad-Hoc da Mulher

Comissão Episcopal do Apostolado Leigo Conferência Episcopal Peruana

APRESENTAÇÃO

Tem-se ouvido durante estes últimos anos a expressão "gênero" e muitos imaginam que é apenas uma outra maneira de se referir à divisão da humanidade em dois sexos. Porém, por detrás desta palavra se esconde toda uma ideologia que pretende, precisamente, modificar o pensamento dos seres humanos acerca desta estrutura bipolar.

Os proponentes desta ideologia querem afirmar que as diferenças entre o homem e a mulher, fora as óbvias diferenças anatômicas, não correspondem a uma natureza fixa que torne alguns seres humanos homens e, a outros, mulheres. Pensam, além disso, que as diferenças de pensar, agir e valorizar a si mesmos são produto da cultura de um país e de uma época determinadas, que atribui a cada grupo de pessoas uma série de características que se explicam pelas conveniências das estruturas sociais de certa sociedade.

Querem se rebelar contra isto e deixar à liberdade de cada um o tipo de "gênero" a que quer pertencer, todos igualmente válidos. Isto faz com que homens e mulheres heterossexuais, os homossexuais, as lésbicas e os bissexuais sejam apenas modos de comportamento sexual produto da escolha de cada pessoa, liberdade que todos os demais devem respeitar.

Não é necessária muita reflexão para se dar conta de quão revolucionária é esta posição e das conseqüências que implicam a negação de que há uma natureza dada a cada um dos seres humanos por seu capital genético. Dilui-se a diferença entre os sexos como algo convencionalmente atribuído pela sociedade e cada um pode "inventar" a si mesmo.

Toda a moral fica à livre decisão do indivíduo e desaparece a diferença entre o permitido e o proibido nesta matéria. As conseqüências religiosas são também óbvias. É conveniente que o público em geral perceba claramente o que tudo isto significa, pois os proponentes desta ideologia usam sistematicamente uma linguagem equívoca para poder se infiltrar mais facilmente no ambiente, enquanto habitua as pessoas a pensar como eles. Este livreto pode auxiliar muito na precisão dos conceitos e chamar a uma tomada de posição em relação à mencionada ideologia.

Mons. Oscar Alzamora Revoredo, S.M. Bispo Auxiliar de Lima - Membro da CEAL Lima, Abril 1998.

A IDEOLOGIA DO GÊNERO: SEUS PERIGOS E ALCANCES

"O gênero é uma construção cultural; conseqüentemente, não é nem resultado causal do sexo nem tão aparentemente fixo como o sexo... Ao teorizar que o gênero é uma construção radicalmente independente do sexo, o próprio gênero vem a ser um artifício livre de ataduras; em conseqüência, 'homem' e 'masculino' poderiam significar tanto um corpo feminino quanto um masculino; 'mulher' e 'feminino', tanto um corpo masculino quanto feminino"[1].

Estas palavras - que podem parecer extraídas de um conto de ficção científica vaticinando uma séria perda do senso comum no ser humano - não são outra coisa senão um extrato do livro "Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity" (= "O Problema do Gênero: o Feminismo e a Subversão da Identidade"), da feminista radical Judith Butler, que vem sendo usado há vários anos como texto-base em diversos programas de estudos feministas de prestigiadas universidades norte-americanas, onde a perspectiva do gênero vem sendo amplamente promovida.

Enquanto muitos poderiam continuar considerando o termo "gênero" apenas como uma forma cortês de se dizer "sexo", para evitar o sentido secundário que "sexo" possui em inglês, e que, portanto, "gênero" se refere a seres humanos masculinos e femininos, existem outros que, já há alguns anos, decidiram difundir toda uma "nova perspectiva" do termo. Esta perspectiva - para a surpresa de muitos - refere-se ao termo "gênero" como "papéis socialmente contruídos".

A IV Conferência Mundial das Nações Unidas sobre a Mulher, realizada em setembro de 1995 em Pequim [China], foi o cenário escolhido pelos promotores da nova perspectiva para lançar uma forte campanha de convencimento e difusão. É por isso que desde a mencionada Conferência, a "perspectiva do gênero" tem se infiltrado em diferentes âmbitos, não apenas dos países industrializados como também dos países em desenvolvimento.

DEFINIÇÃO DO TERMO "GÊNERO"

Precisamente na Conferência de Pequim, muitos dos delegados participantes que ignoravam esta "nova perspectiva" do termo em questão, solicitaram aos seus principais promotores uma definição clara que pudesse trazer luz ao debate. Assim, a direção da Conferência da ONU publicou a seguinte definição:

"O gênero refere-se às relações entre mulheres e homens baseadas em papéis definidos socialmente que são atribuídos a um ou outro sexo".

Esta definição causou confusão entre os delegados da Conferência, principalmente entre aqueles provenientes de países católicos e da Santa Sé, que pediram uma maior explicitação do termo, já que se pressentia que este [vocábulo] poderia encobrir uma agenda inaceitável que incluiria a tolerância das orientações e identidades homossexuais, entre outras coisas. Foi então que Bella Abzug, ex-deputada do Congresso dos Estados Unidos, interveio para complementar a nova interpretação do termo "gênero":

"O sentido do termo 'gênero' evoluiu, diferenciando-se da palavra 'sexo' para expressar a realidade de que a situação e os papéis da mulher e do homem são construções sociais sujeitas a mudança".

Restava claro, assim, que os partidários da "perspectiva do gênero" propunham algo muito mais temerário como, por exemplo, que "não existe um homem natural ou uma mulher natural; que não há conjunção de características ou de uma conduta exclusiva de um só sexo

apenas, nem sequer na vida psíquica"[2]. Logo, "a inexistência de uma essência feminina ou masculina nos permite rejeitar a suposta 'superioridade' de um ou outro sexo e questionar no possível se existe uma forma 'natural' de sexualidade humana"[3].

Diante de tal situação, muitos delegados questionaram o termo assim como a sua inclusão no documento. No entanto, a ex-deputada Abzug advogou duramente a seu favor:

"O conceito de 'gênero' está encravado no discurso social, político e legal contemporâneo. Tem integrado a planificação conceitual, a linguagem, os documentos e programas dos sistemas das Nações Unidas... As tentativas atuais de diversos Estados Membros de apagar o termo 'gênero' na Plataforma de Ação e substituí-lo por 'sexo' é uma tentativa insultante e degradante de revogar as conquistas das mulheres, de nos intimidar e de bloquear o progresso futuro".

A paixão de Bella Abzug no sentido de incluir o termo em Pequim chamou a atenção de muitos delegados. No entanto, o assombro e desconcerto foi ainda maior quando um dos participantes difundiu alguns textos empregados pelas feministas do gênero, professoras de reconhecidos colégios e universidades dos Estados Unidos. De acordo com a lista de leituras obtida pelo delegado, as "feministas do gênero" defendem e propagam as seguintes definições:

- Hegemonia ou hegemônico: idéias ou conceitos aceitos universalmente como naturais, porém que, na realidade, são construções sociais.
- Desconstrução: a tarefa de denunciar as idéias e a linguagem hegemônica (isto é, aceitas universalmente como naturais), com o objetivo de convencer as pessoas a crerem que suas percepções da realidade são construções sociais.
- Patriarcado, patriarcal: institucionalização do controle masculino sobre a mulher, os filhos e a sociedade, que perpetua a posição subordinada da mulher.
- Perversidade polimorfa, sexualmente polimorfo: os homens e as mulheres não sentem atração por pessoas do sexo oposto por natureza, mas sim por um condicionamento da sociedade. Com efeito, o desejo sexual pode ser dirigido a qualquer um.
- Heterossexualidade obrigatória: força-se as pessoas a pensar que o mundo está dividido em dois sexos que se atraem sexualmente um ao outro.
- Preferência ou orientação sexual: existem diversas formas de sexualidade - inclusive homossexuais, lesbianas, bissexuais, transexuais e travestis - que são equivalentes à heterossexualidade.
- Homofobia: medo de relações com pessoas do mesmo sexo; pessoas que são contrárias aos homossexuais (o termo se baseia na noção de que a idéia contra os homossexuais tem suas raízes na exaltação das tendências homossexuais).

Essas definições foram extraídas do material obrigatório do curso "Reimagem do Gênero", produzido por um prestigioso colégio norte-americano. Além disto, as seguintes afirmações constam da bibliografia obrigatória do mesmo:

- "A teoria feminista já não se pode dar ao luxo de apenas pregar uma tolerância ao 'lesbianismo' como 'estilo alternativo de vida' ou fazer alusão à amostragem das lésbicas.

Retardou-se demasiadamente uma crítica feminista da orientação heterossexual obrigatória da mulher"[4].

- "Uma estratégia apropriada e viável do direito ao aborto é a de informar a toda mulher que a penetração heterossexual é uma violação, seja qual for sua experiência subjetiva contrária"[5].

As afirmações citadas poderiam parecer suficientemente reveladoras sobre a perigosa agenda dos promotores desta "perspectiva". Contudo, existem ainda outros postulados que as "feministas do gênero" propagam cada vez com maior força:

"Cada criança é enquadrada em uma ou outra categoria com base na forma e tamanho dos seus órgãos genitais. Uma vez feito este enquadramento, nos convertemos no que a cultura pensa que cada um é: feminino ou masculino. Ainda que muitos creiam que o homem e a mulher são expressão natural de um plano genético, o gênero é produto da cultura; e o pensamento humano, uma construção social que cria a 'verdadeira natureza' de todo indivíduo"[6].

É assim que para as "feministas do gênero" isto "implica classe e a classe pressupõe desigualdade. Lutar mais para desconstruir o gênero conduzirá muito mais rapidamente à meta"[7].

O FEMINISMO DO GÊNERO

Porém, em que consiste o "feminismo do gênero" e qual é a diferença com o comumente chamado "feminismo"? Para compreender mais profundamente o debate em torno do "termo gênero" vale a pena responder a esta questão.

O termo "feministas do gênero" foi cunhado primeiramente por Christina Hoff Sommers, em seu livro "Who Stole Feminism?" ("Quem Roubou o Feminismo?"), a fim de distinguir o feminismo de ideologia radical, surgido em finais da década de 1960, do movimento feminista anterior, que visava a igualdade. Eis as palavras de Hoff Sommers:

"O feminismo de igualdade é simplesmente a crença na igualdade legal e moral dos sexos. Uma feminista de igualdade quer para a mulher o que quer para todos: tratamento justo, ausência de discriminação. Pelo contrário, o feminismo do 'genero' é uma ideologia que pretende abranger tudo, segundo a qual a mulher norte-americana está presa em um sistema patriarcal opressivo. A feminista de igualdade opina que as coisas melhoraram muito para a mulher; a feminista do 'gênero' pensa que pioraram; enxergam sinais de patriarcado onde quer que estejam e pensam que a situação ficará ainda pior. Entretanto, isto carece de fundamento na realidade norte-americana. As coisas nunca estiveram melhores para a mulher; hoje 55% dos estudantes universitários são mulheres, enquanto que a diferença salarial continua caindo"[8].

Ao que parece, este "feminismo do gênero" teve uma forte presença na Conferência de Pequim. É o que afirma Dale O'Leary, autora de numerosos ensaios sobre a mulher e participante da Conferência de Pequim; ela assegura que durante todas as reuniões de trabalho aquelas mulheres que se identificaram como feministas advogaram persistentemente pela inclusão da "perspectiva do gênero" no texto, definindo "gênero" como "papéis socialmente construídos" e usando a palavra "gênero" para substituir a palavra "mulher" ou a expressão "masculino e feminino".

De fato, todas as pessoas familiarizadas com os objetivos do "feminismo do gênero" reconheceram imediatamente a conexão entre a mencionada ideologia e o rascunho do "Programa de Ação" de 27 de fevereiro, que incluía propostas aparentemente inocentes e termos particularmente ambíguos.

NEO-MARXISMO

Nas palavras de Dale O'Leary, a teoria do "feminismo do gênero" se baseia em uma interpretação neo-marxista da História. Começa com a afirmação de Marx de que toda a história é uma luta de classes, do opressor contra o oprimido, em uma batalha que se resolverá somente quando os oprimidos perceberem sua situação, levantarem-se em revolução e imporem uma ditadura dos oprimidos. A sociedade será totalmente reconstruída e surgirá a sociedade sem classes, livre de conflitos, que assegurará a paz e a prosperidade utópicas para todos.

O'Leary acrescenta que Frederick Engels foi quem assentou as bases da união entre o Marxismo e o Feminismo. Para isto, cita o livro "A Origem da Família, da Propriedade e do Estado", escrito pelo pensador alemão em 1884, que assinala:

"O primeiro antagonismo de classes da História coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher unidos em matrimônio monogâmico; e a primeira opressão de uma classe por outra, com a do sexo feminino pelo masculino"[9].

Segundo O'Leary, os marxistas clássicos acreditavam que o sistema de classes desapareceria uma vez que se eliminasse a propriedade privada, se facilitasse o divórcio, se aceitasse a ilegitimidade, se forçasse a entrada da mulher no mercado de trabalho, se colocasse as crianças em creches e se eliminasse a religião. Porém, para as "feministas do gênero", os marxistas fracassaram por se concentrar em soluções econômicas, sem atacar diretamente a família, que era a verdadeira causa das classes.

Nesse sentido, a feminista Shulamith Firestone afirma a necessidade de se destruir a diferença de classes, mais ainda a diferença dos sexos:

"...para assegurar a eliminação das classes sexuais requer que a classe subjugada (as mulheres) se levante em revolução e apodere do controle da reprodução; se restaure à mulher a propriedade sobre seus próprios corpos, como também o controle feminino da fertilidade humana, incluindo tanto as novas tecnologias quanto todas as instituições sociais de nascimento e cuidado das crianças. E assim como a meta final da revolução socialista era não apenas acabar com o privilégio da classe econômica como também a própria distinção das classes econômicas, a meta definitiva da revolução feminista deve ser igualmente - e diversamente do primeiro

movimento feminista - não só acabar com o privilégio masculino como também com a própria distinção dos sexos: as diferenças genitais entre os seres humanos já não importam culturalmente"[10].

QUANDO A NATUREZA INCOMODA

É claro, portanto, que para esta nova "perspectiva do gênero", a realidade da natureza incomoda, atrapalha e, assim, deve desaparecer. A esse respeito, a própria Shulamit Firestone dizia:

"O 'natural' não é necessariamente um valor 'humano'. A humanidade começou a ultrapassar a natureza; já não podemos justificar a continuidade de um sistema discriminatório de classes por sexos tendo por base suas origens na Natureza. De fato, apenas por razão de pragmatismo começa a parecer que devemos desfazer-nos dela"[11].

Para os apaixonados defensores da "nova perspectiva", não se devem fazer distinções porque qualquer diferença é suspeita, má, ofensiva. Dizem ainda que toda diferença entre o homem e a mulher é construção social e, por conseguinte, precisa ser alterada. Buscam estabelecer uma igualdade total entre homem e mulher sem considerar as naturais diferenças entre ambos, especialmente as diferenças sexuais; mais ainda, relativizam a noção de sexo de tal maneira que, segundo eles, não existiriam dois sexos, mas sim muitas "orientações sexuais".

Com efeito, os mencionados promotores do "gênero" não encontraram melhor opção do que declarar guerra à natureza e às opções da mulher. Segundo O'Leary, as "feministas do gênero" denigrem o respeito pela mulher com a mesma veemência com que atacam a falta de respeito, já que para elas o "inimigo" é a diferença.

No entanto, é evidente que nem toda diferença é má, nem muito menos irreal. Tanto o homem quanto a mulher - criados à imagem e semelhança de Deus - têm suas próprias particularidades naturais que devem ser colocadas à serviço do outro, para alcançar um enriquecimento mútuo. Isto - claro está - não significa que os recursos pessoais da feminilidade sejam menores que os recursos da masculinidade; apenas significa que são diferentes.

Nesse sentido, se aceitamos o fato de que o homem e a mulher são diferentes, uma diferença estatística entre homens e mulheres que participam de uma certa atividade poderia ser mais do que uma amostra de discriminação: o simples reflexo destas diferenças naturais entre homem e mulher.

Não obstante, diante da evidência de que estas diferenças são naturais, os promotores da "nova perspectiva" não questionam suas teorias, preferindo mais atacar o conceito de natureza.

Além disso, consideram que as diferenças de "gênero" - que, segundo eles, existem em razão de uma construção social - forçam a mulher a ser dependente do homem e, por isso, a liberdade para a mulher não consistirá em agir sem restrições indevidas, mas em libertar-se dos "papéis de gênero socialmente construídos". Nesse sentido, Ann Ferguson e Nancy Folbre afirmam:

"As feministas devem encontrar modos de apoio para que a mulher identifique seus interesses com a mulher, antes do que com seus deveres pessoais para com o homem no contexto da família. Isto requer estabelecer uma cultura feminista revolucionária autodefinida da mulher, que possa sustentar a mulher ideológica e materialmente 'fora do patriarcado'. As redes de apoio

contra-hegemônico material e cultural podem prover substitutos mulher - identificados da produção sexo-afetiva patriarcal, que proporcionem às mulheres maior controle sobre seus corpos, seu tempo de trabalho e seu sentido de si mesmas"[12].

Com esse fim, Ferguson e Folbre propõem quatro áreas principais de "ataque":

1. Pleitear apoio econômico oficial para o cuidado das crianças e os direitos reprodutivos.
2. Pleitear liberdade sexual, que inclui o direito à preferência sexual (direitos homossexuais- lésbicos).
3. O controle feminista da produção ideológica e cultural (é importante porque a produção cultural afeta os fins, o sentido de si mesmo, as redes sociais e a produção de redes de criação e afeto, amizade e parentesco social).
4. Estabelecer ajuda mútua: sistemas de apoio econômico à mulher, desde redes de identidade exclusiva com a mulher até grupos de mulheres nos sindicatos que lutem pelos interesses femininos no trabalho assalariado.[13]

UMA BOA DESCULPA: A MULHER

Após revisar a peculiar "agenda feminista", Dale O'Leary evidencia que o propósito de cada ponto da mesma não é melhorar a situação da mulher, mas separar a mulher do homem e destruir a identificação de seus interesses com os de suas famílias. Mesmo assim - acrescenta a especialista - o interesse primordial do feminismo radical nunca foi o de melhorar diretamente a situação da mulher, nem aumentar sua liberdade; ao contrário, para as feministas radicais ativas, as melhorias menores podem obstar a revolução da classe sexo/gênero.

Esta afirmação é confirmada pela feminista Heidi Hartmann, que radicalmente afirma:

"A questão da mulher nunca foi a 'questão feminista'. Esta se dirige às causas da desigualdade sexual entre homens e mulheres, do domínio masculino sobre a mulher"[14].

Não foi em vão que durante a Conferência de Pequim a delegada canadense Valerie Raymond manifestou seu interesse no sentido de que a Conferência abordasse, paradoxalmente, "não como uma 'Conferência da Mulher'", mas com "os temas que deveriam ser enfocados através de uma 'ótica do gênero'".

Assim, diz O'Leary, a "nova perspectiva" tem como objetivo impulsionar a agenda homossexual-lésbica-bissexual-transexual e não os interesses das mulheres comuns e correntes.

PAPÉIS SOCIALMENTE CONSTRUÍDOS

Para tratar deste ponto, tomemos a definição de "gênero" fornecida por um panfleto que circulou na Reunião do Comitê Preparatório de Pequim (ComPrep) preparado pelas partidárias da perspectiva em questão:

"Gênero se refere aos papéis e responsabilidades da mulher e do homem que são determinadas socialmente. O gênero se relaciona com a forma com que nos faz perceber e se espera que pensemos e atuemos como mulheres e homens, pela forma como a sociedade encontra-se organizada e não por nossas diferenças biológicas".

Vale assinalar que o termo "papéis" distorce a discussão. Seguindo o estudo de O'Leary, "papel" se define primariamente como parte de uma produção teatral na qual uma pessoa, especialmente vestida e maquiada, representa um personagem conforme um roteiro escrito.

O emprego do termo "papel" ou da expressão "papéis desempenhados" transmite necessariamente a sensação de algo artificial que é imposto a uma pessoa.

Quando se substitui "papel" por outro vocábulo - tal como "vocação" - põe-se de manifesto como o termo "papel" afeta nossa percepção de identidade. Vocação envolve algo autêntico, não artificial, um chamado para ser o que somos. Respondemos à nossa vocação para realizar nossa natureza ou desenvolver nossos talentos e capacidades inatos. Nesse sentido, por exemplo, O'Leary destaca a vocação feminina para a maternidade, pois a maternidade não é um "papel".

Quando a mãe concebe um filho, empreende uma relação duradoura com outro ser humano. Esta relação define a mulher, lhe coloca certas responsabilidades e afeta quase todos os aspectos da sua vida. Não está representando o papel de mãe; é uma mãe. A cultura e a tradição certamente influem sobre o modo de como a mulher cumpre as responsabilidades advindas da maternidade, mas não criam mães - esclarece O'Leary.

Entretanto, os promotores da "perspectiva do gênero" insistem em dizer que toda relação ou atividade dos seres humanos é resultante de uma "construção social", que outorga ao homem uma posição superior na sociedade e, à mulher, uma [posição] inferior. Segundo esta perspectiva, o progresso da mulher requer que se liberte toda a sociedade desta "construção social", de modo que o homem e a mulher sejam iguais.

Para isso, as "feministas do gênero" assinalam a urgência de "desconstruir estes papéis socialmente construídos"; segundo elas, podem ser divididos em três categorias principais:

1. Masculinidade e Feminilidade: consideram que o homem e a mulher adultos são construções sociais; que, na realidade, o ser humano nasce sexualmente neutro e que logo é socializado em homem ou mulher. Esta socialização - afirmam - afeta a mulher negativa e injustamente. Por isso, as feministas propõem depurar a educação e os meios de comunicação de todo estereótipo e de toda imagem específica de gênero, para que as crianças possam crescer sem que sejam expostas a trabalhos "sexo-específicos".

2. Relações Familiares: pai, mãe, marido e mulher... As feministas não apenas pretendem que se substituam estes termos "gênero-específicos" por palavras "gênero-neutras", como também aspiram a que não haja diferenças de conduta nem responsabilidade entre o homem e a mulher na família. Segundo Dale O'Leary, esta é a categoria dos "papéis socialmente construídos" a que as feministas atribuem maior importância porque consideram que a experiência das relações "sexo-específicas" na família são a principal causa do sistema de classes "sexo/gêneros".

3. Ocupações ou Profissões: o terceiro tipo de "papéis socialmente construídos" abrange as profissões que uma sociedade atribui a um ou outro sexo.

Embora as três categorias de "construção social" já pudessem ser suficientes, o repertório das "feministas do gênero" inclui ainda outra: a reprodução humana que - segundo afirmam - também é socialmente determinada. A esse respeito, Heidi Hartmann afirma:

"A forma com que se propaga a espécie [humana] é determinada socialmente. Se biologicamente a pessoa é sexualmente polimorfa e a sociedade estivesse organizada de modo que se permitisse por igual toda forma de expressão sexual, a reprodução seria resultado apenas de alguns encontros sexuais: os heterossexuais. A divisão estrita do trabalho por sexos, uma invenção social comum a toda sociedade conhecida, cria dois gêneros bem separados e a necessidade de que o homem e a mulher se juntem por razões econômicas. Contribui assim

para orientar suas exigências sexuais para a realização heterossexual e para assegurar a reprodução biológica. Nas sociedades mais criativas, a reprodução biológica poderia ser assegurada mediante outras técnicas"[15].

O OBJETIVO: DESCONSTRUIR A SOCIEDADE

Resta claro, portanto, que a meta dos promotores da "perspectiva do gênero", fortemente presente em Pequim, é o de atingir uma sociedade sem classes de sexo. Para isso, propõem desconstruir a linguagem, as relações familiares, a reprodução, a sexualidade, a educação, a religião, a cultura, entre outras coisas. A esse respeito, o material de trabalho do curso "Reimagem do Gênero" diz o seguinte:

"O gênero implica classe e a classe pressupõe desigualdade. Lutar para desconstruir o gênero levará muito mais rapidamente à meta. Ora, é uma cultura patriarcal e o gênero parece ser básico ao patriarcado. Depois de tudo, os homens não gozariam do privilégio masculino se não houvesse homens. E as mulheres não seriam oprimidas se não existisse tal coisa como 'a mulher'. Acabar com o gênero é acabar com o patriarcado, bem como com as muitas injustiças perpetradas em nome da desigualdade entre os gêneros"[16].

Nesse sentido, Susan Moller Okin escreveu um artigo em que passa a prognosticar o que - para ela - seria o "sonho futuro sem gêneros":

"Não haveria presunções sobre papéis masculinos ou femininos. Dar à luz estaria conceitualmente tão distante do conceito infantil que seria motivo de assombro que homens e mulheres não fossem igualmente responsáveis pelas áreas domésticas, ou que os filhos passassem muito mais tempo com um dos pais do que com o outro. Seria um futuro em que homens e mulheres participariam em número aproximadamente igual em todas as esferas da vida, desde o cuidado das crianças até o desempenho político de mais alto nível, incluindo os mais diversos tipos de trabalho assalariado. Se temos que guardar a mais mínima lealdade aos nossos ideais democráticos, é essencial distanciarmo-nos do gênero... Parece inegável que a dissolução dos papéis de gênero contribuiria para promover a justiça em toda nossa sociedade, fazendo assim da família um lugar muito mais apto para que os filhos desenvolvam um sentido de justiça"[17].

Para isso, propõem também a "desconstrução da educação" tal como se lê no discurso da Presidente da Islândia, Vigdis Finnbogadóttir, proferido em uma conferência preparatória para a Conferência de Pequim, organizada pelo Conselho Europeu em fevereiro de 1995.

Para ela - assim como para todos os demais defensores da "perspectiva do gênero" - urge desconstruir não apenas a família mas ainda a educação. As meninas devem ser orientadas para áreas não tradicionais e não devem ser expostas à imagem da mulher como esposa ou mãe, nem devem ser envolvidas em atividades femininas tradicionais.

"A educação é uma estratégia importante para mudar os preconceitos em relação aos papéis do homem e da mulher na sociedade. A perspectiva do 'gênero' deve ser integrada nos programas. Devem ser eliminados os estereótipos nos textos escolares e conscientizados neste sentido os professores, para assegurar assim que meninas e meninos efetuem uma seleção profissional consciente e não com base em tradições preconceituosas sobre o 'gênero'"[18].

PRIMEIRO ALVO: A FAMÍLIA

"O fim da família biológica eliminará também a necessidade da repressão sexual. A homossexualidade masculina, o lesbianismo e as relações sexuais extraconjugais já não serão vistas de forma liberal, como opções alternativas, fora do alcance da regulamentação estatal... Ao invés disto, até as categorias de homossexualidade e heterossexualidade serão abandonadas: a própria 'instituição das relações sexuais', em que o homem e a mulher desempenham um papel bem definido, desaparecerá. A humanidade poderá reverter, finalmente, a sua sexualidade polimorfamente perversa natural"[19].

Estas palavras de Alison Jagger, autora de diversos textos-base empregados em programas de estudos feministas de universidades norte-americanas, revelam claramente a hostilidade das "feministas do gênero" diante da família.

"A igualdade feminista radical significa não simplesmente igualdade sob a lei e nem sequer igual satisfação das necessidades básicas, mas sim que as mulheres - da mesma forma que os homens - não precisem dar à luz... A destruição da família biológica que Freud jamais vislumbrou permitirá a emergência de mulheres e homens novos, diferentes daqueles que existiram anteriormente"[20].

Ao que parece, a principal razão da rejeição feminista à família é que, para elas, esta instituição básica da sociedade "cria e apóia o sistema de classes sexo/gênero". Assim explica Christine Riddiough, colaboradora da revista publicada pela instituição internacional antivida "Catholics for a Free Choice" ("Católicas pelo Direito de Decidir"):

"A família nos oferece as primeiras lições da ideologia de classe dominante e também aponta legitimidade a outras instituições da sociedade civil. Nossas famílias são as que nos ensinam primeiramente a religião, a sermos bons cidadãos... Tão completa é a hegemonia da classe dominante na família, que nos ensina que esta encarna a ordem natural das coisas. Se baseia em particular numa relação entre o homem e a mulher que reprime a sexualidade, especialmente a sexualidade da mulher"[21].

Para aqueles que têm uma visão marxista das diferenças de classes como causa dos problemas - indica O'Leary - 'diferente' é sempre 'desigual' e 'desigual' é sempre 'opressor'.

Neste sentido, as "feministas do gênero" consideram que quando a mulher cuida de seus filhos no lar e o marido trabalha fora de casa, as responsabilidades são diferentes e, portanto, não igualitárias. Então vêem esta "desigualdade" no lar como causa de "desigualdade" na vida

pública, já que a mulher - cujo interesse primário é o lar - nem sempre tem tempo e energia para se dedicar à vida pública. Por isso, afirmam:

"Pensamos que nenhuma mulher deveria possuir esta opção. Não se deveria autorizar nenhuma mulher a ficar em casa para cuidar de seus filhos. A sociedade deve ser totalmente diferente. As mulheres não devem ter esta opção porque, se esta opção existir, muitas mulheres decidir-se-ão por ela"[22].

Ademais, as "feministas do gênero" insistem na desconstrução da família não só porque - segundo elas - escraviza a mulher, mas ainda porque condiciona socialmente os filhos para que aceitem a família, o matrimônio e a maternidade como algo natural. A esse respeito, Nancy Chodorow afirma:

"Se a nossa meta é acabar com a divisão sexual do trabalho na qual a mulher maternaliza, temos que entender em primeiro lugar os mecanismos que a reproduzem. Minha constatação indica exatamente o ponto em que se deve intervir. Qualquer estratégia para a mudança cuja meta abranja a libertação das restrições impostas por uma desigual organização social por gêneros deve considerar a necessidade de uma reorganização fundamental do cuidado com os filhos, para que seja compartilhado igualmente por homens e mulheres"[23].

Fica claro que para os promotores do "gênero" as responsabilidades da mulher na família são supostamente inimigas da realização da mulher. O ambiente particular é considerado como secundário e de menor importância; a família e o trabalho no lar, como "ônus" que afetam negativamente os "projetos profissionais" da mulher.

Este ataque declarado contra a família, contudo, contrasta notavelmente com a Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada, como se sabe, pela ONU em 1948. No artigo 16 da mesma, as Nações Unidas defendem enfaticamente a família e o matrimônio:

1. Os homens e as mulheres, a partir da idade núbil, têm direito, sem restrição alguma em razão de raça, nacionalidade ou religião, a casar e constituir uma família; e desfrutarão de iguais direitos quanto ao matrimônio, durante o matrimônio e em caso de dissolução do matrimônio.
2. Apenas mediante livre e pleno consentimento dos futuros esposos poder-se-á contrair o matrimônio.
3. A família é o elemento natural e fundamental da sociedade; e tem direito à proteção da sociedade e do Estado.

Entretanto, os artífices da nova "perspectiva do gênero" presentes na Conferência da Mulher colocaram à margem todas estas premissas e, pelo contrário, apontaram, a partir de então, a necessidade de "desconstruir" a família, o matrimônio, a maternidade e a própria feminilidade para que o mundo possa ser livre.

Por outro lado, os representantes das principais nações comprometidas com a defesa da vida e dos valores familiares que participaram de Pequim, levantaram suas vozes contra esta espécie de proposta, sobretudo ao descobrir que o documento da Conferência eliminava arbitrariamente do vocabulário do programa as palavras "esposa", "marido", "mãe", "pai". Liderando tal fato, Barbara Ledeen, diretora do Independent Women Forum, uma organização de defesa da mulher amplamente reconhecida nos Estados Unidos.

O Papa João Paulo II, de sua parte, algum tempo antes da Conferência de Pequim, já havia insistido em assinalar a estreita relação entre a mulher e a família. Durante o encontro que manteve com Gertrude Mongella, secretária-geral da Conferência da Mulher, anterior à reunião mundial, disse:

"Não há resposta para os temas sobre a mulher que possa desconsiderar a função da mulher na família... Para respeitar esta ordem natural, é necessário fazer frente à concepção equivocada de que a função da maternidade é opressiva para a mulher"[24].

Lamentavelmente, a proposta do Conselho Europeu para a Plataforma de Ação de Pequim foi completamente alheia às orientações do Santo Padre. Diante desta postura, O'Leary escreve em seu relatório que ainda que seja certo que as mulheres não devam se apresentar unicamente como esposas e mães, muitas são esposas e mães, e por isso uma imagem positiva

da mulher que se dedica apenas ao trabalho do lar não possui nada de mau. Porém, a meta da perspectiva do "gênero" não representa autenticamente a vida da mulher, mas é uma estereotipificação inversa segundo a qual as mulheres que "apenas" são esposas e mães nunca aparecerão sob um prisma favorável.

SAÚDE E DIREITOS SEXUAIS REPRODUTIVOS

Na mesma linha, as "feministas do gênero" incluem como parte essencial de sua agenda a promoção da "livre decisão" em assuntos de reprodução e estilo de vida. Segundo O'Leary, "livre decisão de reprodução" é a expressão chave para se referir ao pedido de aborto, enquanto que "estilo de vida" aponta para a promoção da homossexualidade, do lesbianismo e qualquer outra forma de sexualidade fora do matrimônio. Assim, por exemplo, os representantes do Conselho Europeu em Pequim lançaram a seguinte proposta:

"As vozes das mulheres jovens devem ser ouvidas já que a vida sexual não gira apenas ao redor do matrimônio. Isto conduz ao aspecto do direito de ser diferente, seja em termos de estilo de vida (a decisão de viver em família ou sozinha, com ou sem filhos), seja em termos de preferências sexuais. Devem ser reconhecidos os direitos reprodutivos da mulher lésbica"[25].

Estes "direitos" das lésbicas incluiriam também o "direito" dos casais de lésbicas a conceber filhos mediante a inseminação artificial e de adotar legalmente os filhos de suas companheiras.

Porém, os defensores do "gênero" não apenas propõem estes tipos de aberrações como também defendem o "direito à saúde" que, para o bem da verdade, se afasta por completo da verdadeira saúde do ser humano. Com efeito, ignorando o direito de todo ser humano à vida, estes propõem o direito à saúde que inclui o direito à saúde sexual e reprodutiva. Paradoxalmente, esta "saúde reprodutiva" inclui o aborto e, portanto, a "morte" dos seres humanos não-nascidos.

Não é em vão que as "feministas do gênero" são fortes aliadas dos ambientalistas e populacionistas. Segundo O'Leary, mesmo que as três ideologias não concordem em todos os seus aspectos, possuem em comum o projeto do aborto. Por um lado, os ambientalistas e populacionistas consideram essencial para o êxito de suas agendas o estrito controle da fertilidade e, para isso, estão dispostos a usar a "perspectiva do gênero". A seguinte citação da Division for the Advance of Women (Divisão para o Avanço das Mulheres), proposta em uma

reunião organizada em consulta com o Fundo de População da ONU, revela a maneira de pensar sobre o "gênero" daqueles que estão interessados primariamente na redução do número de pessoas:

"Para serem efetivos a longo prazo, os programas de planejamento familiar devem buscar não apenas reduzir a fertilidade dentro dos papéis de gênero existentes, como também mudar os papéis de gênero a fim de reduzir a fertilidade"[26].

Assim, os "novos direitos" propostos pelas "feministas do gênero" não se reduzem simplesmente aos direitos da "saúde reprodutiva" que - como já mencionamos - promove o aborto de um ser humano não-nascido, mas ainda exigem o "direito" a determinar a própria identidade sexual. Em um panfleto que circulou durante a Conferência de Pequim, a ONG Internacional Gay and Lesbian Human Rights Commission (Comissão Internacional dos Direitos Humanos dos Homossexuais e Lésbicas) exigiu este direito nos seguintes termos:

"Nós, abaixo assinado, fazemos um chamado aos Estados Membros para que reconheçam o direito a determinar a própria identidade sexual; o direito a controlar o próprio corpo, particularmente ao estabelecer relações íntimas; e o direito a decidir, conforme o caso, quando e com quem gerar e criar filhos, como elementos fundamentais de todos os direitos humanos de toda mulher, sem distinção de orientação sexual".

Isto é mais preocupante ainda quando se leva em conta que para as "feministas do gênero" existem cinco sexos. Rebecca J. Cook, professora de Direito na Universidade de Toronto e redatora do documento oficial da ONU em Pequim, assinala na mesma linha de seus companheiros de batalha, que os gêneros masculino e feminino seriam uma "construção da realidade social" que deveriam ser abolidos.

Incrivelmente, o documento elaborado pela feminista canadense afirma que "os sexos já não são dois, mas cinco" e, portanto, não se deveria falar de homem e mulher, mas de "mulheres heterossexuais, mulheres homossexuais, homens heterossexuais, homens homossexuais e bissexuais".

A "liberdade" dos promotores do "gênero" para afirmar a existência de cinco sexos contrasta com todas as provas científicas existentes, segundo as quais somente existem duas opções a partir do ponto de vista genético: ou se é homem ou se é mulher; não há absolutamente nada, cientificamente falando, que esteja no meio.

ATAQUE À RELIGIÃO

Ainda que as "feministas do gênero" promovam a "desconstrução" da família, da educação e da cultura como panacéia para todos os problemas, dão uma ênfase especial para a "desconstrução" da religião que - segundo dizem - é a causa principal da opressão da mulher.

Numerosas ONG's creditadas perante a ONU têm se empenhado a criticar aqueles a quem denominam "fundamentalistas" (cristãos católicos, evangélicos e ortodoxos; judeus, muçulmanos ou qualquer outra pessoa que recuse ajustar as doutrinas de sua religião à agenda do "feminismo do gênero"). Um vídeo que promovia o Fórum das ONG's na Conferência de Pequim, produzido por Judith Lasch, assinala:

"Nada mais constrangeu a mulher do que os credos e os ensinamentos religiosos".

Do mesmo modo, o relatório da Reunião de Estratégias Globais para a Mulher contém numerosas referências ao fundamentalismo e à necessidade de responder seus supostos ataques aos direitos da mulher:

"Toda forma de fundamentalismo, seja político, religioso ou cultural, exclui a mulher das normas de direitos humanos de aceitação internacional e a convertem em alvo de extrema violência. A eliminação destas práticas é preocupação da comunidade internacional".

De outro lado, o relatório da reunião preparatória para a Conferência de Pequim, organizada pelo Conselho Europeu em fevereiro de 1995, inclui numerosos ataques à religião:

- "O surgimento de toda forma de fundamentalismo religioso é considerado como uma ameaça especial ao gozo, por parte da mulher, de seus direitos humanos e à sua plena participação na tomada de decisões em todo nível na sociedade"[27].

- "...as próprias mulheres devem ser capacitadas e dar-lhes a oportunidade de determinar o que suas culturas, religiões e costumes significam para elas"[28].

Vale assinalar que para o "feminismo do gênero", a religião é uma invenção humana e as religiões principais foram inventadas por homens para oprimir as mulheres. Por isso, as feministas radicais postulam a reimaginação de Deus como "Sophia": a Sabedoria Feminina. Nesse sentido, as "teólogas do feminismo do gênero" propõem descobrir e adorar não a Deus, mas a Deusa. Por exemplo, Carol Christ, autodenominada "teóloga feminista do gênero", afirma o seguinte:

"Uma mulher que faça eco da afirmação dramática de Ntosake Shange: 'Encontrei Deus em mim mesma e a amei ferozmente', está dizendo: 'O poder feminino é forte e criativo'. Está dizendo que o princípio divino, o poder salvador e sustentador está nela mesma e que já não verá o homem ou a figura masculina como salvador"[29].

Igualmente estranhas são as palavras de Elisabeth Schussler Fiorenza, outra "teóloga feminista do gênero", que nega radicalmente a possibilidade da Revelação, como se lê na seguinte citação:

"Os textos bíblicos não são revelação de inspiração verbal, nem princípios doutrinários, mas sim formulações históricas... Semelhantemente, a teoria feminista insiste que todos os textos são produto de uma cultura e história patriarcal androcêntrica"[30].

Ainda Joanne Carlson Brown e Carole R. Bohn, também autodenominadas teólogas da "escola feminista do gênero", atacam diretamente o Cristianismo como propulsor de um abuso de nível infantil:

"O Cristianismo é uma teologia abusiva que glorifica o sofrimento. É de se assombrar que haja muito abuso na sociedade moderna quando a imagem teológica dominante da cultura é o 'abuso divino do filho' (Deus Pai que exige e realiza o sofrimento e a morte de seu próprio Filho)? Se o Cristianismo for o libertador do oprimido, deve primeiro libertar-se desta teologia"[31].

Por tudo isto, os donos da "nova perspectiva" promovem o ataque frontal ao Cristianismo e a toda figura que o representa. Em 1994, Rhonde Copelon e Berta Esperanza Hernández elaboraram um folheto para uma série de sessões de trabalho da Conferência Internacional de População e Desenvolvimento, realizada no Cairo [Egito]. O folheto atacava diretamente o Vaticano por opor-se à sua agenda que, entre outras coisas, inclui os "direitos à saúde reprodutiva" e, conseqüentemente, o aborto.

"...esta exigência de direitos humanos elementares confronta com a oposição de todo tipo de fundamentalistas religiosos, com o Vaticano como líder na organização da oposição religiosa à saúde e aos direitos reprodutivos, inclusive até contra os serviços de planejamento familiar"[32].

Contrastantes com todas estas posturas de ataque e agressão à religião e à Igreja (concretamente o Vaticano) são as posturas da maioria das mulheres do mundo que, segundo o relatório de O'Leary, defendem suas tradições religiosas como a melhor das proteções dos direitos e à dignidade da mulher. Mulheres católicas, evangélicas, ortodoxas e judias agradecem em particular os ensinamentos de seus [respectivos] credos sobre o matrimônio, a família, a sexualidade e o respeito à vida humana.

A Santa Sé, de sua parte, apontou nos meses anteriores à [Conferência de] Pequim, o perigo da tendência, no texto apresentado pela ONU, de deixar de lado o direito das mulheres à liberdade de consciência e de religião nas instituições educacionais.

CONCLUSÃO

Nas palavras de Dale O'Leary, o "feminismo do gênero" é um sistema fechado contra o qual não há nenhuma forma de se argumentar. Não se pode apelar para a natureza, nem para a razão, para a experiência ou para as opiniões e desejos de mulheres verdadeiras porque - segundo as "feministas do gênero" - tudo isto é "socialmente construído". Não importa quanta evidência seja acumulada contra suas idéias; [isto seria] outra prova da conspiração patriarcal em massa contra a mulher.

Contudo, existem muitas pessoas que talvez por falta de informação ainda não compreenderam a nova proposta e os perigosos alcances da mesma. Vale a pena, pois, conhecer esta "perspectiva do gênero" que - segundo informações fidedignas - atualmente não apenas está ganhando força nos países desenvolvidos como também, ao que parece, começa a se infiltrar no nosso meio. Basta rever alguns materiais educativos difundidos não só nos colégios do país como ainda em prestigiosas universidades.

Pois bem. Nos Estados Unidos, o "feminismo do gênero" conseguiu se inserir no centro da corrente cultural norte-americana. Reconhecidas universidades e colégios dos Estados Unidos difundem abertamente esta perspectiva. Ademais, numerosas séries televisivas norte-americanas fazem sua parte difundindo a seguinte mensagem: a identidade sexual pode ser "desconstruída" e a masculinidade e a feminilidade não são nada mais que "papéis de gêneros construídos socialmente".

Se considerarmos que o avanço das tecnologias tem conseguido com que tais programas, com toda uma nova "perspectiva de gênero", alcancem diariamente os países em desenvolvimento,

principalmente através da TV a cabo, sem excluir muitos outros meios que existem em nosso tempo, isto nos coloca diante de um novo desafio que deve ser enfrentado o quanto antes para evitar as graves conseqüências que já está trazendo ao Primeiro Mundo. Principalmente porque - segundo palavras de O'Leary - a "desconstrução" da família e o ataque à religião, à tradição e aos valores culturais que as "feministas do gênero" promovem nos países em desenvolvimento afeta o mundo inteiro.

- Este relatório foi realizado com base no relatório "A Desconstrução da Mulher", de Dale O'Leary, retirado do Site da Conferência Episcopal do Peru (http://ekeko.rcp.net.pe/IAL/cep/docum/gene_alz.htm).

Referências bibliográficas:

- [1] Judith Butler, "Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity", Routledge, Nova Iorque, 1990, p. 6.
- [2] Veja-se o trabalho de Cristina Delgado, Reporte sobre la Conferencia Regional de Mar de Plata, Argentina, em que recolhe diversas citações das "feministas do gênero".
- [3] Idem.
- [4] Adrienne Rich, "Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence: Blood, Bread and Poetry", p. 27.
- [5] Idem, p. 70.
- [6] Lucy Gilber e Paula Webster, "The Dangers of Fertility: Gender Differences: Sociology of Biology?", p. 41.
- [7] Gender Outlaw, p. 115.
- [8] Entrevista com Christina Hoff Sommers em "Faith and Freedom", 1994, p. 2.
- [9] Frederick Engels, "The Origin of the Family, Property and the State", International Publishers, Nova Iorque, 1972, pp. 65-66.
- [10] Shulamith Firestone, "The Dialectic of Sex", Bantam Books, Nova Iorque, 1970, p. 12.
- [11] Idem, p. 10.
- [12] Ann Ferguson & Nancy Folbre, "The Unhappy Marriage of Patriarch and Capitalism: Women and Revolution", p. 80.
- [13] Idem.
- [14] Heidi Harmann, "The Unhappy Marriage of Marxism and Feminism: Women and Revolution", South End Press, Boston, 1981, p. 5.
- [15] Idem, p. 16.
- [16] Gender Outlaw, p. 115.
- [17] Susan Moller Okin, "Change the Family, Change the World", Utne Reader, Marzo/Abril, 1990, p. 75.
- [18] Conselho da Europa, "Equality and Democracy: Utopia or Challenge?", Palais del'Europe, Strausbourg, Fevereiro 9-11, 1995, p. 38.
- [19] Alison Jagger, "Political Philosophies of Women's Liberation: Feminism and Philosophy", Littlefield, Adams & Co., Totowa, Nova Jérsei, 1977, p. 13.
- [20] Idem, p. 14.
- [21] Christine Riddiough, "Socialism, Feminism and Gay/Lesbian Liberation: Women and Revolution", p. 80.
- [22] Christina Hoff Sommers, "Who Stole Feminism?", Simon & Shuster, Nova Iorque, 1994, p. 257.
- [23] Nancy Chodorow, "The Reproduction of Mothering", U. of CA Press, Berkeley, 1978, p. 215

- [24] Conselho da Europa, "Equality and Democracy: Utopia of Challenge?", Palais del'Europe, Strasbourg, Fevereiro 9-11, 1995.
- [25] Idem, p. 25.
- [26] "Gender Perspective in Family Planning Programs", Divisão para o Avanço da Mulher.
- [27] Conselho da Europa, "Equality and Democracy: Utopia of Challenge?", Palais del'Europe, Strasbourg, Fevereiro 9-11, 1995, p. 13.
- [28] Idem, p. 16.
- [29] Carol Christ, "Womanspirit Rising", p. 277.
- [30] Elisabeth Schussler Fiorenza, "In Memory of Her", Crossroad, Nova Iorque, 1987, p. 15.
- [31] Joanne Carlson Brown e Carole R. Bohn, "Christianity, Patriarchy, and Abuse: A Feminist Critique", p. 26.
- [32] Rondhe Copelon e Berta Esperanza Hernández, "Sexual and Reproductive Rights and Health as Human Rights: Concepts and Strategies; An Introduction for Activitists", Human Rights Series, Cairo, 1994, p. 3.

Anexo B - Modelo de Notificação Extrajudicial formulada pelo Programa “Escola sem Partido”

NOTIFICAÇÃO EXTRAJUDICIAL

Ao Sr. Fulano de Tal

Endereço (profissional)

CEP

Prezado Professor,

1. Na condição de pai de um dos seus alunos, dirijo-me a Vossa Senhoria para comunicar-lhe formalmente, em caráter premonitório, algumas de minhas apreensões e exigências relativamente à educação do meu filho. Faça-o de forma anônima para que ele não venha a sofrer nenhum tipo de represália.

2. Como sabe Vossa Senhoria, muitos professores se aproveitam da função docente e da audiência cativa dos alunos, para promover suas próprias concepções, opiniões e preferências políticas e ideológicas. Segundo pesquisa realizada em 2008 pelo Instituto Sensus, 80% dos professores reconhecem que seu discurso em sala de aula é “politicamente engajado”.

3. Utilizando como desculpa o argumento da inexistência da neutralidade na ciência, esses professores sentem-se desobrigados, profissional e eticamente, de fazer qualquer esforço para conhecer o outro lado de questões controversas existentes no campo da sua disciplina; e, como resultado, acabam aprisionando seus inexperientes alunos nas mesmas gaiolas ideológicas em que foram encerrados por seus professores.

4. A pretexto de incentivar o exercício da cidadania por parte dos estudantes, não são poucos os seus colegas de magistério que abusam da sua autoridade e ascendência sobre eles para incitá-los a participar de campanhas salariais (“em defesa da educação”), greves, passeatas, invasões e manifestações, transformando-os em massa de manobra a serviço dos seus próprios interesses corporativos ou políticos.

5. Há, ainda, os professores que, instigados pela burocracia do MEC e das secretarias de educação, se intrometem ilegalmente na formação moral dos alunos, com o alegado objetivo de combater o preconceito, a discriminação, a homofobia, a AIDS etc.

6. Esses abusos, infelizmente, vêm ocorrendo em todo o país, tanto nas escolas públicas, como nas particulares, sejam leigas ou confessionais, e não há razão para supor que não possam estar ocorrendo também em nossa escola.

7. Além de covardes e antiéticas, as condutas descritas constituem atos ilícitos, na medida em que violam a liberdade de consciência e de crença dos estudantes; contrariam os princípios constitucionais do pluralismo de ideias e da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; e ofendem o art. 12, item 4, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (CADH), segundo o qual “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”.

8. A propósito, a Lei 4.898/65 considera crime de abuso de autoridade “qualquer atentado à liberdade de consciência e de crença”. Assim, o professor que se aproveita da presença obrigatória dos alunos para tentar impingir-lhes suas próprias ideias ou preferências ideológicas, políticas, religiosas ou morais pode ser processado e condenado a até 6 meses de detenção, além de perder o cargo e ficar impedido de exercer qualquer outra função pública pelo prazo de até três anos.

9. Junto com a liberdade e o cargo ou emprego, esses abusadores de crianças e adolescentes podem perder ainda o seu patrimônio, caso os pais dos seus alunos – que são muitos – decidam processá-los por danos morais. De acordo com o art. 206, § 3º, do Código Civil, eles têm até três anos para tomar essa decisão.

10. A Lei 9.099/95, que dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais, facilita bastante o ajuizamento dessas ações. Dependendo do valor da causa, os pais sequer precisam estar

representados por advogado: basta redigir uma petição demonstrando ao juiz a ocorrência do dano – que resulta, no caso, da mera violação à liberdade de consciência e de crença do estudante e/ou da usurpação do direito assegurado aos pais pelo art. 12, item 4, da CADH – e pedir a condenação dos réus (o professor e/ou a escola) a repará-lo mediante o pagamento de determinada soma em dinheiro. E é de graça.

11. Por desconhecerem a Constituição Federal, muitos professores imaginam que o exercício da atividade docente está acobertado pela liberdade de expressão. Nada mais equivocado. Liberdade de expressão significa o direito de dizer qualquer coisa sobre qualquer assunto. É evidente que, se os professores desfrutassem desse direito em sala de aula, eles sequer poderiam ser obrigados (como são) a transmitir aos alunos o conteúdo da sua disciplina. A simples existência dessa obrigação já demonstra que o exercício da atividade docente é incompatível com a liberdade de expressão. Mas há mais: se o professor pudesse dizer em suas aulas qualquer coisa sobre qualquer assunto, a liberdade de consciência e de crença dos alunos – cuja presença em sala de aula é obrigatória – seria letra morta. Por essa razão, o que a Constituição assegura ao professor é a liberdade de ensinar, não a liberdade de expressão.

12. Não existe na legislação brasileira nenhuma lei válida que permita aos professores usar suas aulas para tentar “fazer a cabeça” dos alunos a respeito de questões políticas ou ideológicas, religiosas ou morais.

13. Ao contrário do que muitas vezes se pensa, o princípio constitucional da laicidade do Estado não só não autoriza, como impede que o sistema de ensino seja usado para depreciar, de forma direta ou indireta, os valores e os sentimentos morais associados a determinada tradição religiosa, por mais que eles se choquem com as convicções dos governantes ou dos professores. É que as religiões, como se sabe, têm a sua moralidade, e se o Estado deve ser neutro em relação a todas as religiões – como exige o princípio da laicidade –, ele não pode usar a sua máquina (funcionários, equipamentos, instalações etc.) para promover valores, comportamentos e atitudes que sejam hostis à moralidade dessa ou daquela religião. Por isso, com muito mais razão, não podem os professores se aproveitar dos seus cargos para tentar incutir nos alunos os seus próprios valores morais, sejam eles quais forem.

14. Isto se aplica de modo especial ao campo da sexualidade humana, onde praticamente tudo é objeto de regulação estrita por parte da moral. Tome-se, por exemplo, a relação de temas cuja abordagem é sugerida ilegalmente pelo MEC, no caderno de orientação sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais: masturbação, homossexualidade, hermafroditismo, transexualismo, aborto, prostituição, erotismo, pornografia, desempenho sexual, disfunções sexuais, parafilias, gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis e questões de gênero. Ora, é praticamente impossível a um professor discorrer sobre esses assuntos em sala de aula, sem acabar afrontando, de uma só vez, o princípio da laicidade do Estado, a liberdade de consciência e de crença dos alunos e o direito dos seus pais a que eles recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

15. Nesse domínio, ademais, a linha que separa a ciência da moral, além de não ser muito nítida, pode variar de indivíduo para indivíduo, conforme o estágio de amadurecimento, a sensibilidade e a formação de cada um. Portanto, até mesmo para fazer uma abordagem estritamente científica, o professor deverá atuar com o máximo de cuidado, sob pena de desrespeitar o direito dos estudantes e o de seus pais.

16. É certo que Vossa Senhoria encontrará, em documentos e diretrizes curriculares do MEC e da secretaria de educação, fundamento para introduzir esses temas em suas aulas. Asseguro-lhe, no entanto, que nada disso tem valor diante do princípio constitucional da laicidade do Estado, da liberdade de consciência e de crença dos alunos e do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (CADH, art. 12, item 4), de modo que Vossa Senhoria não está obrigado a seguir essas determinações ou recomendações, em razão da sua manifesta ilegalidade.

17. Embora alguns pais não se importem que os professores dos seus filhos lhes transmitam seus próprios valores morais – pois, no fundo, não se importam com seus filhos –, quero adverti-lo formalmente de que este não é o meu caso.

18. Sirvo-me, pois, da presente para NOTIFICÁ-LO a abster-se de praticar, no exercício de suas funções, pessoalmente ou por intermédio de material didático ou paradidático cuja utilização seja imposta aos estudantes, as condutas abaixo, **sob pena de responder judicialmente pelos danos que vier a causar:**

a) abusar da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;

b) favorecer, prejudicar ou constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

c) fazer propaganda político-partidária em sala de aula;

d) sob qualquer pretexto, incitar os alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

e) manipular o conteúdo da sua disciplina, selecionando, omitindo, exagerando, minimizando ou distorcendo informações, com o objetivo de obter a adesão dos alunos a determinada causa ou corrente política ou ideológica;

f) sob qualquer pretexto, veicular conteúdos ou realizar atividades que possam violar o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;

g) sob qualquer pretexto, imiscuir-se, direta ou indiretamente, no processo de amadurecimento sexual dos alunos;

h) adotar, promover, aplicar ou, de qualquer forma, submeter os alunos aos postulados da teoria ou ideologia de gênero;

i) utilizar qualquer técnica de manipulação psicológica com o objetivo de obter a adesão dos alunos a determinada causa.

19. Cabe, ainda, a Vossa Senhoria, impedir que os direitos dos alunos e seus pais sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

20. Insisto em que as condutas referidas no item 18 são ilícitas, seja em face da Constituição Federal – princípio da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado (CF, arts. 1º, V; 5º, *caput*; 19, I; 34, VII, ‘a’; e 37, *caput*); liberdade de consciência e de crença (art. 5º, VI e VIII); liberdade de ensinar (que não se confunde, como visto, com liberdade de expressão) e de aprender (art. 206, II); pluralismo de ideias (art. 206, III), dignidade da pessoa humana (CF, art. 1º, III) e direito à intimidade (CF, art. 5º, X) –, seja em face da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (art. 12, 4) e do ECA (arts. 15, 17 e 22, par. único).

21. Informo que meu filho tem ciência da presente notificação e está orientado a reportar-me de forma detalhada as possíveis transgressões ao seu direito à intimidade, à sua liberdade de consciência e de crença e ao meu direito a que ele receba a educação religiosa e moral que esteja de acordo com minhas convicções. *

22. Uma cópia desta notificação está sendo encaminhada à direção do (nome da instituição de ensino), que responderá solidariamente pela reparação dos danos que Vossa Senhoria porventura vier a causar, no exercício de suas funções. **

Local e data.

Anexo C– Minutas de Projetos de Lei propostos na Câmara dos Deputados e Senado Federal, que dispõem sobre o Programa “Escola sem Partido” e a criminalização do professor.



SENADO FEDERAL
PROJETO DE LEI DO SENADO
Nº 193, DE 2016

Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido".

O Congresso Nacional decreta:

Art.1º. Esta lei dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do "Programa Escola sem Partido".

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios: I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico; III - liberdade de aprender e de ensinar;
IV - liberdade de consciência e de crença;
V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;

VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;

VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções.

Parágrafo único. O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero.

Art. 3º. As instituições de educação básica afixarão nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, com, no mínimo, 90 centímetros de altura por 70 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

Parágrafo único. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no *caput* deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores.

Art. 4º. As escolas confessionais e também as particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos, deverão obter dos pais ou responsáveis pelos estudantes, no ato da matrícula, autorização expressa para a veiculação de conteúdos identificados com os referidos princípios, valores e concepções.

Parágrafo único. Para os fins do disposto no *caput* deste artigo, as escolas deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes material informativo que possibilite o pleno conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados.

Art. 5º. No exercício de suas funções, o professor:

I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;

II - não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta

delas;

III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

IV - ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;

V - respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;

VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

Art. 6º. Os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio serão informados e educados sobre os direitos que decorrem da liberdade de consciência e de crença assegurada pela Constituição Federal, especialmente sobre o disposto no art. 5º desta Lei.

Art. 7º. Os professores, os estudantes e os pais ou responsáveis serão informados e educados sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que tange aos princípios referidos no art. 1º desta Lei.

Art. 8º. O ministério e as secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

Parágrafo único. As reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.

Art. 9º. O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:

I – às políticas e planos educacionais e aos conteúdos curriculares;

II - aos materiais didáticos e paradidáticos;

III - às avaliações para o ingresso no ensino superior;

III - às provas de concurso para o ingresso na carreira docente;

IV - às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal.

Art. 10. Esta Lei entra em vigor no prazo de sessenta dias, a partir da data de sua publicação.

4

JUSTIFICATIVA

O presente projeto de lei foi inspirado na luta do Movimento Escola Sem Partido.

É fato notório que professores e autores de materiais didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes à determinadas correntes políticas e ideológicas para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

Diante dessa realidade – conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis, como se passa a demonstrar:

- 1 - A liberdade de consciência – assegurada pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal – compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores;
- 2 - O caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe a liberdade de consciência do indivíduo. Por isso, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica para esse profissional o dever de não utilizar sua disciplina como instrumento de cooptação político-partidária ou ideológica;
- 3 - Ora, é evidente que a liberdade de consciência dos estudantes restará violada se o professor puder se aproveitar de sua audiência cativa para promover em sala

de aula suas próprias concepções políticas, ideológicas e morais;

4 - Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – não se confunde com a liberdade de expressão. Não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa;

5 - De forma análoga, não desfrutam os estudantes de liberdade de escolha em relação às obras didáticas e paradidáticas cuja leitura lhes é imposta por seus professores, o que justifica o disposto no art. 9º, II, do projeto de lei;

6 - Além disso, a doutrinação política e ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, na medida em que visa a induzi-lo a fazer determinadas;

7 Escolhas políticas e ideológicas, que beneficiam, direta ou indiretamente as políticas, os movimentos, as organizações, os governos, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor;

8 - Sendo assim, não há dúvida de que os estudantes que se encontram em tal situação estão sendo manipulados e explorados politicamente, o que ofende o art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo o qual “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração”;

9 - Ao estigmatizar determinadas perspectivas políticas e ideológicas, a doutrinação cria as condições para o bullying político e ideológico que é praticado pelos próprios estudantes contra seus colegas. Em certos ambientes, um aluno que assuma publicamente uma militância ou postura que não seja a da corrente dominante corre sério risco de ser isolado, hostilizado e até agredido fisicamente pelos colegas. E isso se deve, principalmente, ao ambiente de sectarismo criado pela doutrinação;

10 - A doutrinação infringe, também, o disposto no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante aos estudantes “o direito de ser respeitado por seus educadores”. Com efeito, um professor que deseje transformar seus alunos em réplicas ideológicas de si mesmo evidentemente não os estará respeitando;

11 - A prática da doutrinação política e ideológica nas escolas configura, ademais, uma clara violação ao próprio regime democrático, na medida em que ela instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores;

12 - Por outro lado, é inegável que, como entidades pertencentes à Administração Pública, as escolas públicas estão sujeitas ao princípio constitucional da impessoalidade, e isto significa, nas palavras de Celso Antonio Bandeira de Mello

(Curso de Direito Administrativo, Malheiros, 15ª ed., p. 104), que “nem favoritismo nem perseguições são toleráveis. Simpatias ou animosidades pessoais, políticas ou ideológicas não podem interferir na atuação administrativa e muito menos interesses sectários, de facções ou grupos de qualquer espécie.”;

13 - E não é só. O uso da máquina do Estado – que compreende o sistema de ensino – para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível com o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado. Também, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal;

14 - No que se refere à educação moral, referida no art. 2º, VII, do projeto de lei, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, vigente no Brasil, estabelece em seu art. 12 que “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”;

14 - Ora, se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos;

15 - Finalmente, um Estado que se define como laico – e que, portanto, deve ser neutro em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, já que a moral é em regra inseparável da religião;

16. Permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI, e 19, I, da Constituição Federal.

Ante o exposto, entendemos que a melhor forma de combater o abuso da liberdade de ensinar é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles.

Nesse sentido, o projeto que ora se apresenta está em perfeita sintonia com o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prescreve, entre as finalidades da educação, o preparo do educando para o exercício da cidadania. Afinal, o direito de ser informado sobre os próprios direitos é uma questão de estrita cidadania.

Note-se por fim, que o projeto não deixa de atender à especificidade das instituições confessionais e particulares cujas práticas educativas sejam

orientadas por concepções, princípios e valores morais, às quais reconhece expressamente o direito de veicular e promover os princípios, valores e concepções que as definem, exigindo-se, apenas, a ciência e o consentimento expressos por parte dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

Sala das Sessões, de de 2016.

Senador **MAGNO MALTA**

PROJETO DE LEI Nº _____, DE 2015.

(Do Sr. Rogério Marinho)

Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º Esta Lei tipifica o crime de Assédio Ideológico e modifica a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Art. 2º. Entende-se como Assédio Ideológico toda prática que condicione o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou qualquer tipo de constrangimento causado por outrem ao aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente.

Art. 3º. O Capítulo VI do Decreto-Lei n. 2.848 de 1940 passa a vigorar acrescido do seguinte artigo:

“Art. 146 – A. Expor aluno a assédio ideológico, condicionando o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou constranger o aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente:

Pena – detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano e multa.

§ 1º. Se o agente for professor, coordenador, educador, orientador educacional, psicólogo escolar, ou praticar o crime no âmbito de estabelecimento de ensino, público ou privado, a pena será aumentada em 1/3.

§ 2º. Se da prática criminosa resultar reprovação, diminuição de nota, abandono do curso ou qualquer resultado que afete negativamente a vida acadêmica da vítima, a pena será aumentada em 1/2”.

Art. 4º O Art. 16 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso:

“Art. 16.

.....

.....
....
VIII – adotar posicionamentos ideológicos de forma espontânea, livre de assédio de terceiros.”

Art. 5º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Sala das Sessões em de de .

Deputado Rogério

Marinho PSDB – RN

JUSTIFICAÇÃO

A forma mais eficiente do totalitarismo para dominar uma Nação é fazer a cabeça de suas crianças e jovens. Quem almeja o poder total, o assalto à Democracia, precisa doutrinar por dentro da sociedade, estabelecer a hegemonia política e cultural, infiltrar-se nos aparelhos ideológicos e ser a voz do partido em todas as instituições.

Para eles, é preciso calar a pluralidade, a dúvida saudável e substituir a linguagem, criando um ambiente onde proliferam mitos, inversões, clichês, destruição de reputações e conflitos desnecessários. Para o totalitarismo vingar, é preciso destruir a coesão social e as tradições da sociedade. Por isso, partidos autoritários necessitam calar a imprensa e os meios de comunicação, dominar o sistema de ensino, estabelecer a voz única, enfim, a hegemonia decantada por Antônio Gramsci (filósofo e político Italiano - 1891-1937).

Esse expediente estratégico foi utilizado para a conquista e manutenção de poder dos fascistas, nazistas, comunistas e ditadores por várias nações. Hegemonia política significa que a voz do partido deve ser ecoada em todos corações. Por isso, a propaganda desonesta, o marketing mentiroso, a idolatria por indivíduos, a

falsificação da realidade e a tentativa de reescrever a História, forjando o passado.

Essa forma de assédio ideológico está espalhada, como receita política, em documentos do PT, divulgados por eles, denominado de “Caderno de Teses” para o quinto congresso do partido.

Vejamos algumas pérolas de autoritarismo.

Um partido em tempos de guerra pede:

"ampliação da importância e dos recursos destinados às áreas da comunicação, da educação, da cultura e do esporte, pois as grandes mudanças políticas, econômicas e sociais precisam criar raízes no tecido mais profundo da sociedade brasileira".

Outra facção escreve com todas as palavras que "é a partir desta centralidade que devem ser articulados programaticamente a defesa do avanço nos direitos sociais e a retomada de um novo ciclo econômico (...). Ele pressupõe uma disputa de valores, de agendas e de programas, forte e permanente na sociedade, para fazer frente à pressão midiaticamente rearticulada neoliberal e conservadora."

Há correntes do partido dos trabalhadores que nomeiam seus inimigos e pregam guerra aos que pensam como a maioria da população brasileira em temas como segurança, educação e valores da família: "a mobilização de iniciativas reacionárias e regressivas em relação aos direitos da juventude, dos/as negros/as, das mulheres e dos/as LGBT, como a que foi colocada em movimento pelas bancadas neoconservadoras do Congresso Nacional: tentativa de reduzir a maioria penal e de bloquear o fim dos autos de resistência, a legislação sobre a legalização do aborto, a legislação que criminaliza a homofobia."

As correntes internas expõem a estratégia sem pudor: " o PT precisa retomar o conceito de disputa de hegemonia, combinando a ação institucional, articulado com as lutas dos movimentos sociais e com base numa forte organização interna, com vistas reencantar a juventude e a sociedade como um todo."

Jamais a sociedade deve aceitar essa forma estrita e tacanha de política, a liberdade é um bem precioso para a Democracia, o respeito às Leis e ao progresso econômico. É dever cívico dos representantes do povo, defender com vigor e altivez a liberdade de pensamento, de opinião e ideológica.

As instituições de ensino, em sua essência, deveriam ter por objetivo precípua fornecer àqueles que atendem aos seus bancos o amplo acesso ao conhecimento. O amplo acesso ao conhecimento passa necessariamente pela apresentação por parte dos professores de todas as vertentes ideológicas, políticas e partidárias, sem distinção, fazendo com que o aluno, desprovido de experiências e de maturidade intelectual, possa formar suas convicções a partir de conhecimento profundo e amplo.

O que se observa hodiernamente no Brasil é o total desrespeito e afronta ao direito dos alunos em formar suas convicções a partir de experiências pessoais e baseadas na formação provida pela família e pela

religião que adota. Têm-se observado inúmeros casos de jovens que são doutrinados, muitas vezes com argumentos falhos e dados inventados, com o único objetivo de arregimentar indivíduos para compor os movimentos de apoio a essas doutrinas. Mais grave ainda é o cometimento dessa ação criminosa para arregimentar novos afiliados para partidos políticos.

O indivíduo em formação não possui maturidade intelectual suficiente para fazer juízo de valor acerca de posicionamentos que lhe são apresentados, aproveitando-se o professor dessa situação de vulnerabilidade para impor seus convencimentos ideológicos. É vil a utilização da hipossuficiência intelectual por parte do professor, que goza da inteira confiança do aluno e de sua família para transmitir conhecimentos, para promover sua agenda ideológica pessoal.

A prática do condicionamento intelectual é ainda mais preocupante quando se verifica que é reiteradamente efetuada pelo partido que está no poder, uma clara utilização dos instrumentos educacionais para a promoção de um projeto de poder.

Os alunos devem ter acesso a todas as vertentes de conhecimento, independente da vertente que o professor considere mais correta ou que adote em sua vida particular. É necessário respeitar o livre-convencimento do aluno, cabendo somente a ele a decisão de apoiar esse ou aquela posição ideológica com base em dados fáticos e interpretações pessoais.

A Constituição Federal é clara e objetiva quando no artigo 206, inciso II, que o ensino brasileiro será ministrado com base na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Resta, portanto, claro que continuar permitindo que as crianças brasileiras sejam assediadas ideologicamente é, além de um

despropósito moral, uma clara afronta à Carta Magna. Como se já não bastasse a previsão da liberdade de aprender, o mesmo artigo 206 da Constituição, dessa vez no seu inciso III, determina que o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino é preceito básico quanto às diretrizes pelas quais o ensino deve ser ministrado.

Como se já não bastasse a expressa previsão Constitucional do direito do aluno em não ser exposta ao assédio ideológico, o Pacto de San Jose da Costa Rica, a Convenção Interamericana de Direitos Humanos, prevê em seu artigo 12 o Direito a liberdade de consciência e de religião, inclusive prenunciando, que os pais e tutores tem direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

O Estado tem o dever de proteger e zelar pela boa e plural formação dos seus alunos. O viés moral, por si só, seria suficiente para tornar a aprovação do presente Projeto de Lei, e torna-se ainda mais certa e imperativa a sua aprovação em vista da necessidade do cumprimento da norma Constitucional e da norma Internacional.



CÂMARA DOS DEPUTADOS

PROJETO DE LEI Nº 867, DE 2015

(Do Sr. Izalci)

Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido".

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º. Esta lei dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional do "Programa Escola sem Partido".

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios: I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;

III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;

IV - liberdade de crença;

V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;

VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;

VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as

convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

§ 1º. As escolas confessionais e as particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos, deverão obter dos pais ou responsáveis pelos estudantes, no ato da matrícula, autorização expressa para a veiculação de conteúdos identificados com os referidos princípios, valores e concepções.

§ 2º. Para os fins do disposto no § 1º deste artigo, as escolas deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes material informativo que possibilite o conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados.

Art. 4º. No exercício de suas funções, o professor:

I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária;

II - não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

IV - ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;

V - respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;

VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

Art. 5º. Os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio serão informados e educados sobre os direitos que

decorrem da liberdade de consciência e de crença assegurada pela Constituição Federal, especialmente sobre o disposto no art. 4º desta Lei.

§ 1º. Para o fim do disposto no caput deste artigo, as escolas afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por estudantes e professores, cartazes com o conteúdo previsto no Anexo desta Lei, com, no mínimo, 70 centímetros de altura por 50 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

§ 2º. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no § 1º deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores.

Art. 6º. Professores, estudantes e pais ou responsáveis serão informados e educados sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que tange aos princípios referidos no art. 1º desta Lei.

Art. 7º. As secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

Parágrafo único. As reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.

Art. 8º. O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber: I - aos livros didáticos e paradidáticos;
II - às avaliações para o ingresso no ensino superior;
III - às provas de concurso para o ingresso na carreira docente;
IV - às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal.

Art. 9º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

ANEXO

DEVERES DO PROFESSOR

I - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária.

II - O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

III - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

IV - Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

V - O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

VI - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

JUSTIFICAÇÃO

Esta proposição se espelha em anteprojeto de lei elaborado pelo movimento **Escola sem Partido** (www.escolasempartido.org) – “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” –, cuja robusta justificativa subscrevemos:¹

“É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm- se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer

com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

Diante dessa realidade – conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis, como se passa a demonstrar:

1 - A liberdade de aprender – assegurada pelo art. 206 da Constituição Federal – compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado, para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores;

2 - Da mesma forma, a liberdade de consciência, garantida pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal, confere ao estudante o direito de não ser doutrinado por seus professores;

3 - O caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe a liberdade de consciência do indivíduo. Por isso, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica para esse professor o dever de não utilizar sua disciplina como instrumento de cooptação político- partidária ou ideológica;

4 - Ora, é evidente que a liberdade de aprender e a liberdade de consciência dos estudantes restarão violadas se o professor puder se aproveitar de sua audiência cativa para promover em sala de aula suas próprias concepções políticas, ideológicas e morais;

5 - *Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa;*

6 - *De forma análoga, não desfrutam os estudantes de liberdade de escolha em relação às obras didáticas e paradidáticas cuja leitura lhes é imposta por seus professores, o que justifica o disposto no art. 8º, I, do projeto de lei;*

7 - *Além disso, a doutrinação política e ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, na medida em que visa a induzi-lo a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas, que beneficiam, direta ou indiretamente as políticas, os movimentos, as organizações, os governos, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor;*

8 - *Sendo assim, não há dúvida de que os estudantes que se encontram em tal situação estão sendo manipulados e explorados politicamente, o que ofende o art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo o qual “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração”;*

9 - *Ao estigmatizar determinadas perspectivas políticas e ideológicas, a doutrinação cria as condições para o bullying político e ideológico que é praticado pelos próprios estudantes contra seus colegas. Em certos ambientes, um aluno que assuma publicamente uma militância ou postura que não seja a da corrente dominante corre sério risco de ser isolado, hostilizado e até agredido fisicamente pelos colegas. E isso se deve, principalmente, ao ambiente de sectarismo criado pela doutrinação;*

10 - *A doutrinação infringe, também, o disposto no art.*

53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante aos estudantes “o direito de ser respeitado por seus educadores”. Com efeito, um professor que deseja transformar seus alunos em réplicas ideológicas de si mesmo evidentemente não os está respeitando;

11 - A prática da doutrinação política e ideológica nas escolas configura, ademais, uma clara violação ao próprio regime democrático, na medida em que ela instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores;

12 - Por outro lado, é inegável que, como entidades pertencentes à Administração Pública, as escolas públicas estão sujeitas ao princípio constitucional da impessoalidade, e isto significa, nas palavras de Celso Antonio Bandeira de Mello (Curso de Direito Administrativo, Malheiros, 15ª ed., p. 104), que “nem favoritismo nem perseguições são toleráveis. Simpatias ou animosidades pessoais, políticas ou ideológicas não podem interferir na atuação administrativa e muito menos interesses sectários, de facções ou grupos de qualquer espécie.”;

13 - E não é só. O uso da máquina do Estado – que compreende o sistema de ensino – para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível com o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal;

14 - No que tange à educação moral, referida no art. 2º, VII, do projeto de lei, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, vigente no Brasil, estabelece em seu art. 12 que “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”;

15 - Ora, se cabe aos pais decidir o que seus filhos

devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos;

16 - Finalmente, um Estado que se define como laico – e que, portanto deve ser neutro em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, já que a moral é em regra inseparável da religião;

17. Permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI, e 19, I, da Constituição Federal.

Ante o exposto, entendemos que a melhor forma de combater o abuso da liberdade de ensinar é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores.

Nesse sentido, o projeto que ora se apresenta está em perfeita sintonia com o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prescreve, entre as finalidades da educação, o preparo do educando para o exercício da cidadania. Afinal, o direito de ser informado sobre os próprios direitos é uma questão de estrita cidadania.

Urge, portanto, informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles.

Note-se por fim, que o projeto não deixa de atender à especificidade das instituições confessionais e particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, às quais reconhece expressamente o direito de veicular e promover os princípios,

valores e concepções que as definem, exigindo-se, apenas, a ciência e o consentimento expressos por parte dos pais ou responsáveis pelos estudantes.”

Frisamos mais uma vez que projetos de lei semelhantes ao presente – inspirados em anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola sem Partido (www.escolasempartido.org) – já tramitam nas Assembleias Legislativas dos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Goiás e Espírito Santo, e na Câmara Legislativa do Distrito Federal; e em dezenas de Câmaras de Vereadores (v.g., São Paulo-SP, Rio de Janeiro-RJ, Curitiba-PR, Vitória da Conquista-BA, Toledo-PR, Chapecó-SC, Joinville-SC, Mogi Guaçu-SP, Foz do Iguaçu-PR, etc.), tendo sido já aprovado nos Municípios de Santa Cruz do Monte Carmelo-PR e Picuí-PB.

Pelas razões expostas, esperamos contar com o apoio dos Nobres Pares para aprovação deste Projeto de Lei.

Sala das Sessões, em 23 de março de 2015.

Deputa
dodo
IZALCI
PSDB/
DF

Anexo D - Ementa de Medida Cautelar impetrada em Ação Direta de Inconstitucionalidade - MC ADI: 5537AL – estado de Alagoas em processo n. 4001148-30.2016.1.00.0000.

Ementa: Direito constitucional. Ação direta de inconstitucionalidade. Programa Escola Livre. Lei estadual. Vícios formais (de competência e de iniciativa) e afronta ao pluralismo de ideias. Cautelar deferida. I. Vícios formais da Lei 7.800/2016 do Estado de Alagoas: 1. Violação à competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (CF, art. 22, XXIV): a liberdade de ensinar e o pluralismo de ideias são princípios e diretrizes do sistema (CF, art. 206, II e III); 2. Afronta a dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação: usurpação da competência da União para estabelecer normas gerais sobre o tema (CF, art. 24, IX e § 1º); 3. Violação à competência privativa da União para legislar sobre direito civil (CF, art. 22, I): a lei impugnada prevê normas contratuais a serem observadas pelas escolas confessionais; 4. Violação à iniciativa privativa do Chefe do Executivo para deflagrar o processo legislativo (CF, art. 61, § 1º, “c” e “e”, ao art. 63, I): não é possível, mediante projeto de lei de iniciativa parlamentar, promover a alteração do regime jurídico aplicável aos professores da rede escolar pública, a alteração de atribuições de órgão do Poder Executivo e prever obrigação de oferta de curso que implica aumento de gastos. II. Inconstitucionalidades materiais da Lei 7.800/2016 do Estado de Alagoas: 5. Violação do direito à educação com o alcance pleno e emancipatório que lhe confere a Constituição. Supressão de domínios inteiros do saber do universo escolar. Incompatibilidade entre o suposto dever de neutralidade, previsto na lei, e os princípios constitucionais da liberdade de ensinar, de aprender e do pluralismo de ideias (CF/1988, arts. 205, 206 e 214). 6. Vedações genéricas de conduta que, a pretexto de evitarem a doutrinação de alunos, podem gerar a perseguição de professores que não compartilhem das visões dominantes. Risco de aplicação seletiva da lei, para fins persecutórios. Violação ao princípio da proporcionalidade (CF/1988, art. 5º, LIV, c/c art. 1º). 7. Plausibilidade do direito e perigo na demora reconhecidos. Deferimento da cautelar. Breve síntese do caso 1. Trata-se de duas ações diretas de inconstitucionalidade – ADI 5537 e ADI 5580 – propostas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino – CONTEE e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, respectivamente, em que se pleiteia a declaração da inconstitucionalidade da Lei 7.800, de 05 de maio de 2016, do Estado de Alagoas. A referida norma fundou, no sistema educacional de âmbito estadual, o programa Escola Livre, prevendo: “Art. 1º - Fica criado, no âmbito do sistema estadual de ensino, o Programa “Escola Livre”, atendendo os seguintes princípios: I – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; II – pluralismo de ideias no âmbito acadêmico; III – liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência; IV – liberdade de crença; V – reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado; VI – educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença; VII – direito dos pais a que seus filhos menores recebam a educação moral livre de doutrinação política, religiosa ou ideológica; Art. 2º - São vedadas, em sala de aula, no âmbito do ensino regular no Estado de Alagoas, a prática de doutrinação política e ideológica, bem como quaisquer outras condutas por parte do corpo docente ou da administração escolar que imponham ou induzam aos alunos opiniões político-partidárias, religiosas ou filosóficas. § 1º Tratando-se de disciplina facultativa em que sejam veiculados os conteúdos referidos na parte final do caput deste artigo, a frequência dos estudantes dependerá de prévia e expressa autorização dos seus pais ou responsáveis. § 2º As escolas confessionais, cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos, deverão constar expressamente no contrato de prestação de serviços educacionais, documento este que será imprescindível para o ato da

matrícula, sendo a assinatura deste a autorização expressa dos pais ou responsáveis pelo aluno para veiculação de conteúdos identificados como os referidos princípios, valores e concepções. § 3º - Para os fins do disposto nos Arts. 1º e 2º deste artigo, as escolas confessionais deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes, material informativo que possibilite o conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados. Art. 3º - No exercício de suas funções, o professor: I não abusará da inexperiência, da falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para qualquer tipo de corrente específica de religião, ideologia ou político-partidária; II – não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; III – não fará propaganda religiosa, ideológica ou político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos ou passeatas; IV – ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, com a mesma profundidade e seriedade, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas das várias concorrentes a respeito, concordando ou não com elas; V – salvo nas escolas confessionais, deverá abster-se de introduzir, em disciplina ou atividade obrigatória, conteúdos que possam estar em conflito com os princípios desta lei. Art. 4º - As escolas deverão educar e informar os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio sobre os direitos que decorrem da liberdade de consciência e de crença asseguradas pela Constituição Federal, especialmente sobre o disposto no Art. 3º desta Lei. Art. 5º - A Secretaria Estadual de Educação promoverá a realização de cursos de ética do magistério para os professores da rede pública, abertos à comunidade escolar, a fim de informar e conscientizar os educadores, os estudantes e seus pais ou responsáveis, sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que se refere aos princípios referidos no Art. 1º desta Lei. Art. 6º - Cabe à Secretaria Estadual de Educação de Alagoas e ao Conselho Estadual de Educação de Alagoas fiscalizar o exato cumprimento desta lei. Art. 7º - Os servidores públicos que transgredirem o disposto nesta Lei estarão sujeitos a sanções e as penalidades previstas no Código de Ética Funcional dos Servidores Públicos e no Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Civil do Estado de Alagoas.” (Grifou-se).

2. As Requerentes alegam que a norma atacada viola, no aspecto formal, a competência privativa da União para dispor sobre diretrizes e bases da educação (CF, art. 22, XXIV); e, no aspecto material, a dignidade da pessoa humana (CF, art. 1º, III), os valores sociais do trabalho (CF, art. 1º, IV), o pluralismo político (CF, art. 1º, V), a sociedade livre, justa e solidária (CF, art. 3º, I), o direito à livre manifestação do pensamento (CF, art. 5º, IV) e da atividade intelectual (CF, art. 5º, IX), o direito ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e ao seu preparo para o exercício da cidadania (CF, art. 205), a liberdade de ensinar e aprender (CF, art. 206, II), o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (CF, art. 206, IV), a valorização dos profissionais da educação escolar (CF, art. 206, V), a gestão democrática do ensino público (CF, art. 206, VI), o padrão de qualidade social do ensino (CF, art. 206, VII) e a autonomia didático-científica das universidades (CF, art. 207).

3. Com base em tais argumentos e, ainda, nos prejuízos que a imediata aplicação da norma pode gerar à educação, aos alunos e aos professores, as postulantes requerem o deferimento de medida cautelar determinando a imediata suspensão dos efeitos da lei.

4. Apliquei o rito do artigo 10, § 1º, da Lei 9.868/1999 e determinei a oitiva da Assembleia do Estado de Alagoas, do Exmo. Sr. Governador do Estado de Alagoas, do Exmo. Sr. Advogado-Geral da União e do Exmo. Sr. Procurador-Geral da República.

5. O Governador do Estado de Alagoas sustentou a inconstitucionalidade da Lei 7.800/2016, por tratar de matéria de iniciativa privativa pelo Chefe do Poder Executivo, bem como por estabelecer restrições excessivas à liberdade de ensino.

6. A Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas defendeu a validade da norma. Do ponto de vista formal, afirmou que o Estado dispõe de competência concorrente para legislar sobre educação, cultura e ensino. No aspecto material, justificou a norma com base na

necessidade de vedar a prática de doutrinação política e ideológica e quaisquer condutas, por parte do corpo docente ou da administração escolar, que imponham ou induzam os alunos a opiniões político-partidárias, religiosas e/ou filosóficas, de forma a proteger a sua liberdade de consciência. 7. O Advogado-Geral da União manifestou-se, originalmente, pelo não conhecimento da ADI 5537, em razão da ilegitimidade ativa da requerente, que não congregaria em seu quadro um mínimo de três federações, bem como pela inexistência de poderes específicos para a impugnação da Lei 7.800/2016 em sede de ação direta de inconstitucionalidade. No mérito, pronunciou-se pelo deferimento da medida cautelar, ao fundamento de que: (i) teria havido usurpação da competência legislativa da União para editar normas gerais sobre educação (CF, arts. 22, XXIV, e 24, IX); e (ii) haveria colisão frontal entre a norma impugnada e o princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (CF, art. 206, III). 8. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino – CONTEE apresentou, nos autos da ADI 5537, procuração com poderes específicos para a sua propositura e o quadro de federações congregadas, superando os óbices processuais levantados pelo Advogado-Geral da União para o processamento da ação. 9. O Procurador-Geral da República manifestou-se pelo deferimento da liminar e pela procedência do pedido, por entender que: (i) houve vício de iniciativa por parte da Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas ao legislar sobre matéria de iniciativa do Chefe do Executivo (CF, art. 61, § 1º, II, ‘c’ e ‘e’), porque a norma impôs à Secretaria de Estado de Educação obrigações que modificaram suas atribuições e geraram impactos financeiros e orçamentários; (ii) houve usurpação de competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (CF, arts. 22, XXIV, e 24, IX); (iii) a norma impugnada afronta os princípios gerais editados pela União na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a liberdade constitucional de ensino, por suprimir a manifestação e discussão de tópicos inteiros da vida social. É o relatório. apreciação do pedido de cautelar 12. Estão presentes, a meu ver, os requisitos de plausibilidade jurídica e de perigo na demora que recomendam o deferimento da cautelar para suspender os efeitos da Lei 7.800/2016 em sua integralidade. O perigo na demora é indiscutível, uma vez que a norma encontra-se em vigor, podendo ensejar a qualquer tempo a persecução disciplinar de professores. 13. A plausibilidade do direito invocado, por sua vez, envolverá o exame: (i) da competência legislativa da União para dispor sobre educação (CF, art. 22, XXIV, e art. 24, IX); (ii) da competência privativa da União para dispor sobre direito civil (art. 22, I, CF/1988); (iii) da iniciativa privativa do Executivo para propor projeto de lei sobre regime jurídico de servidor público, bem como sobre organização e atribuições de órgãos do Poder Executivo (CF/1988, art. 61, § 1º, II, “c” e “e” art. 63, I); (iv) do teor do direito à educação, tal como previsto na Constituição (CF/1988, arts. 205, 206 e 214); e (v) do respeito ao princípio da proporcionalidade, em sua vertente de adequação entre meios e fins (CF/1988, art. 5º, LIV, e 1º). I. A competência legislativa da União para dispor sobre educação (CF, art. 22, XXIV, e art. 24, IX) 14. No que se refere ao poder de legislar sobre educação, a Constituição Federal estabelece: (i) a competência privativa da União para dispor sobre diretrizes e bases da educação nacional (CF/1988, art. 22, XXIV), bem como (ii) a competência concorrente da União e dos Estados para tratar dos demais temas relacionados à educação que não se incluam no conceito de diretrizes e bases (CF/1988, art. 24). Confirmam-se os pertinentes dispositivos constitucionais: Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre: [...]. XXIV - diretrizes e bases da educação nacional; Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: [...]. IX – educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação; 15. A Constituição explicita, ainda, como se dá a distribuição da competência legislativa concorrente, ao dispor: Art. 24. [...]. § 1º No âmbito da legislação concorrente, a competência da União limitar-se-á a estabelecer normas gerais. § 2º A competência da União para legislar sobre normas gerais não exclui a competência suplementar dos Estados. § 3º Inexistindo lei

federal sobre normas gerais, os Estados exercerão a competência legislativa plena, para atender a suas peculiaridades. § 4º A superveniência de lei federal sobre normas gerais suspende a eficácia da lei estadual, no que lhe for contrário. (Grifou-se). 16. Assim, em matéria de diretrizes e bases da educação nacional, há competência normativa privativa da União; ao passo que, nos demais temas pertinentes à educação, haverá competência concorrente entre a União e os Estados. No último caso, de competência concorrente, caberá à União dispor sobre as normas gerais aplicáveis à educação, ao passo que caberá aos Estados tão-somente complementar tais normas.[1] 1. Violação à competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases: competência para dispor sobre a liberdade de ensinar e sobre a promoção humanística do país (CF, art. 22, XXIV) 17. A competência privativa da União para dispor sobre as “diretrizes” da educação implica o poder de legislar, com exclusividade, sobre a “orientação” e o “direcionamento” que devem conduzir as ações em matéria de educação. Já o poder de tratar das “bases” da educação refere-se à regulação, em caráter privativo, sobre os “alicerces que [lhe] servem de apoio”, sobre os elementos que lhe dão sustentação e que conferem “coesão” à sua organização[2]. 18. Portanto, legislar sobre diretrizes e bases significa dispor sobre a orientação, sobre as finalidades e sobre os alicerces da educação. Ocorre justamente que a liberdade de ensinar e o pluralismo de ideias constituem diretrizes para a organização da educação impostas pela própria Constituição. Assim, compete exclusivamente à União dispor a seu respeito. O Estado não pode sequer pretender complementar tal norma. Deve se abster de legislar sobre o assunto. Confira-se: Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]. II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; [...]. (Grifou-se). 19. Do mesmo modo, não há dúvida de que a regulamentação do tipo de educação apto a gerar “o pleno desenvolvimento da pessoa” e a “promoção humanística do país” integra o conteúdo de “diretriz da educação nacional” e, portanto, constitui competência normativa privativa da União. É intuitivo, ainda, que a supressão de campos inteiros do saber da sala de aula desfavorece o pleno desenvolvimento da pessoa. 20. Há, portanto, plausibilidade na alegação de violação da competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação, uma vez que os Estados não detêm competência legislativa – nem mesmo concorrente – para dispor sobre princípios que integram as diretrizes do sistema educacional, como se infere do teor expresso do art. 22, XXIV, CF/1988. Mas não é só. 2. Violação à competência legislativa concorrente entre União e Estados para legislar sobre educação: competência da União para estabelecer normas gerais (CF, art. 24, IX § 1º) 21. Ainda que se reconhecesse que o Estado tem de competência para dispor sobre a liberdade de ensinar (o que não me parece ser o caso, como já exposto), o exercício de tal competência, por meio da norma impugnada, teria deixado de observar os limites determinados pela Constituição. É que, em matéria sujeita à competência legislativa concorrente, como já mencionado, cabe à União dispor sobre normas gerais, ao passo que cabe aos Estados dispor sobre questões residuais de interesse específico do ente da federação, desde que, ao tratar do tema, observe as normas gerais ditadas pela União. 22. Ora, a Lei 9.394/1996 (“Lei de Diretrizes e Bases de Educação”) – norma geral em matéria de educação – previu que a educação deve se inspirar “nos princípios da liberdade” e ter por finalidade “o pleno desenvolvimento do educando” e “seu preparo para o exercício da cidadania”. Determinou, ainda, que o ensino deve ser ministrado com respeito à “liberdade de aprender e ensinar”, ao “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” e com “apreço à tolerância” (arts. 2º e 3º, II, III e IV). 23. A Lei 7.800/2016 do Estado de Alagoas, muito embora tenha reproduzido parte de tais preceitos, determinou que as escolas e seus professores atendessem ao “princípio da neutralidade política e ideológica”. A ideia de neutralidade política e ideológica da lei estadual é antagonista à de proteção ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e à promoção

da tolerância, tal como previstas na Lei de Diretrizes e Bases. 24. A imposição da neutralidade – se fosse verdadeiramente possível – impediria a afirmação de diferentes ideias e concepções políticas ou ideológicas sobre um mesmo fenômeno em sala de aula. A exigência de neutralidade política e ideológica implica, ademais, a não tolerância de diferentes visões de mundo, ideologias e perspectivas políticas em sala. Veja-se que a questão não escapou à percepção do Ministério da Educação, que observou, acerca desta exigência: "O Ministério da Educação entende que, ao definir a neutralidade como um princípio educacional, o indigitado Projeto de Lei contradiz o princípio constitucional do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, uma vez que tal pluralidade efetiva-se somente mediante o reconhecimento da diversidade do pensamento, dos diferentes saberes e práticas. O cerceamento do exercício docente, portanto, fere a Constituição brasileira ao restringir o papel do professor, estabelecer a censura de determinados conteúdos e materiais didáticos, além de proibir o livre debate no ambiente escolar. Da mesma forma, esse cerceamento pedagógico impede o cumprimento do princípio constitucional que assegura aos estudantes a liberdade de aprender em um sistema educacional inclusivo."(Grifou-se). 25. Na mesma linha, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação alertou para o fato de que o projeto de lei violava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, esclarecendo:"4.1. O Projeto de Lei contraria princípios legais, políticos e pedagógicos que orientam a política educacional brasileira, que no processo de consolidação da democracia. apontam para a autonomia dos Sistemas de Ensino na elaboração dos projetos político pedagógicos, a liberdade de ensinar e aprender, o pluralismo de ideias e concepções, a contextualização histórico, político e social do conhecimento, a gestão democrática da escola, a valorização da diversidade humana e a inclusão escolar. 4.2. Ao definir a neutralidade como um princípio educacional, o Projeto de Lei contradiz o princípio constitucional do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas uma vez que tal pluralidade efetiva-se somente mediante o reconhecimento da diversidade do pensamento, dos diferentes saberes e práticas. O cerceamento do exercício docente, portanto, fere a Constituição brasileira ao restringir o papel do professor, estabelecer a censura de determinados conteúdos e materiais didáticos, além de proibir o livre debate no ambiente escolar. Da mesma forma, esse cerceamento pedagógico impede o cumprimento do princípio constitucional que assegura aos estudantes a liberdade de aprender em um sistema educacional inclusivo. 4.3. A contrariedade desse Projeto de Lei também está na afirmação de que a educação moral e prerrogativa dos pais, ignorando o Art. 205 da Constituição Federal que determina a educação dever do Estado e da família, em colaboração com a sociedade, sem distinguir competências exclusivas dos pais e da escola, não separando as diversas dimensões do processo educativo, que envolve apreensão de conhecimentos, a construção de valores e o desenvolvimento do pensamento crítico. 4.4. O argumento explicitado no documento de que existem professores que impõem ideologias e induzem os estudantes a um pensamento único, usado como justificativa para suposta neutralidade educacional, na verdade, trata-se de uma deturpação da pluralidade presente no processo de construção de conhecimento que historicamente esteve presente nos espaços educacionais. Tal argumento também se propõe a incriminar os professores que manifestam posicionamentos presentes na sociedade, quando a diversidade de concepções integra o desenvolvimento acadêmico social cultural dos estudantes. 4.5. Diante do exposto, considera-se que o Projeto de Lei diverge das Diretrizes Educacionais brasileiras estabelecidas pelo CNE, da LDB, do PNE e da Constituição Federal."(Grifou-se). 26. Desse modo, ainda que a questão atinente à liberdade de ensinar e ao pluralismo de ideias pudesse ser objeto da competência estadual concorrente para legislar, há plausibilidade na alegação de que o Estado, ao exercê-la, usurpou a competência da União para legislar sobre normas gerais, na medida em que, a pretexto de complementar as normas nacionais, estampadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, regulou a questão de forma conflitante

com o que disse a LDB, em evidente violação a seus preceitos. Ora, a competência estadual para suplementar as normas gerais da União não abrange o poder de contrariá-las. II. Violação da competência privativa da União para legislar sobre direito civil (CF, art. 22, I) 27. A lei alagoana determinou, ainda, em seu art. 2º, § 2º, que as escolas confessionais cujas práticas forem orientadas por valores morais, religiosos ou ideológicos devem inserir no contrato de prestação de serviços educacionais informação a tal respeito e previu, expressamente, que a assinatura do pertinente contrato configura a autorização dos pais para tal, sendo, portanto, condição para a veiculação dos referidos conteúdos. Veja-se: “Art. 2º São vedadas, em sala de aula, no âmbito do ensino regular no Estado de Alagoas, a prática de doutrinação política e ideológica, bem como quaisquer outras condutas por parte do corpo docente ou da administração escolar que imponham ou induzam aos alunos opiniões político-partidárias, religiosa ou filosófica. [...] § 2º As escolas confessionais, cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos, deverão constar expressamente no contrato de prestação de serviços educacionais, documento este que será imprescindível para o ato da matrícula, sendo a assinatura deste a autorização expressa dos pais ou responsáveis pelo aluno para veiculação de conteúdos identificados como os referidos princípios, valores e concepções.” (Grifou-se). 28. Ocorre justamente que constitui competência privativa da União legislar sobre direito civil (CF/ 1988, art. 22, I), matéria que abrange as normas que disciplinam os contratos, tal como o faz o art. 2º, § 2º, da Lei 7.800/2016. Há plausibilidade, portanto, na alegação de inconstitucionalidade do art. 2º, § 2º, da Lei estadual 7.800/2015 também por este fundamento. III. Violação à iniciativa privativa do Executivo para dispor sobre regime jurídico de servidor público, sobre organização e atribuições de órgãos do Poder Executivo (CF, art. 61, § 1º, II, “c” e “e”, e art. 63, I) 29. Como se nota, ademais, a norma, que foi produzida por iniciativa parlamentar[3], estabelece uma série de comportamentos a serem observados pelos professores da rede estadual de ensino e veda outros tantos, sob pena de serem processados e punidos disciplinarmente (art. 7º c/c arts. 1º, 2º e 3º). Interfere, portanto, com o regime jurídico dos servidores do Executivo, em desrespeito à iniciativa reservada ao Chefe do Executivo para encaminhar projetos de lei sobre a matéria (CF/1988, art. 61, § 1º, II, “c”), tal como reiteradamente afirmado pelo Supremo Tribunal Federal. Veja-se: ADI 2.300, rel. Min. Teori Zavascki; ADI 2.329, rel. Min. Cármen Lúcia; ADI 3.061, rel. Min. Ayres Britto. 30. Não bastasse isso, os arts. 5º e 6º da lei determinam que a Secretaria Estadual de Educação – órgão do Poder Executivo – realize cursos de ética do magistério para professores, estudantes e responsáveis e imputa a tal secretaria e, ainda, ao Conselho Estadual de Educação de Alagoas, a atribuição de fiscalizar o cumprimento da lei. Confirmam-se os dispositivos da lei alagoana: “Art. 5º- A Secretaria Estadual de Educação promoverá a realização de cursos de ética do magistério para os professores da rede pública, abertos à comunidade escolar, a fim de informar e conscientizar os educadores, os estudantes e seus pais ou responsáveis, sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que se refere aos princípios referidos no Art. 1º desta Lei. Art. 6º- Cabe a Secretaria Estadual de Educação de Alagoas e ao Conselho Estadual de Educação de Alagoas fiscalizar o exato cumprimento desta lei. Art. 7º- Os servidores públicos que transgredirem o disposto nesta Lei estarão sujeitos a sanções e as penalidades previstas no Código de Ética Funcional dos Servidores Públicos e no Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Civil do Estado de Alagoas.” (Grifou-se). 31. Assim, a lei alterou o regime jurídico aplicável a servidores públicos, dispôs sobre atribuições de órgão do Poder Executivo e criou obrigação – oferta de curso em favor de professores, alunos, pais e responsáveis – que implica aumento de gastos. Há, portanto, plausibilidade jurídica na alegação de violação ao art. 61, § 1º, “c” e “e”, ao art. 63, I, CF/1988 e, ainda, ao princípio da separação dos poderes. IV. Desrespeito ao direito à educação, com o alcance que lhe confere a Constituição de 1988 32. A educação assegurada pela Constituição de 1988,

segundo seu texto expresso, é aquela capaz de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, a sua capacitação para a cidadania, a sua qualificação para o trabalho, bem como o desenvolvimento humanístico do país. Nesse sentido, os artigos 205 e 214 da Carta preveem: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Grifou-se) “Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.”(Grifou-se). 33. A Constituição assegura, portanto, uma educação emancipadora, que habilite a pessoa para os mais diversos âmbitos da vida, como ser humano, como cidadão, como profissional. Com tal propósito, define as diretrizes que devem ser observadas pelo ensino, a fim de que tal objetivo seja alcançado, dentre elas a já mencionada (i) liberdade de aprender e de ensinar; (ii) o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; (iii) a valorização dos profissionais da educação escolar. Confira-se o teor do art. 206, II, III e V, CF/1988: Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade. VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. 34. No mesmo sentido, o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Protocolo Adicional de São Salvador à Convenção Americana sobre Direitos Humanos reconhecem que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, à capacitação para a vida em sociedade e à tolerância e, portanto, fortalecer o pluralismo ideológico e as liberdades fundamentais. Veja-se: Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Decreto nº 591/1992) “Artigo 13. [...] § 1º. Os Estados-partes no presente pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.” (Grifou-se). Protocolo Adicional de São Salvador (Decreto nº 3.321/1999) “Art. 13. Direito à Educação [...]. 2. Os Estados-Partes neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade, e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm também em que a educação deve tornar todas as pessoas capazes de participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista e de conseguir uma subsistência digna; bem como favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos

ou religiosos, e promover as atividades em prol da manutenção da paz. 3. Os Estados-Partes neste Protocolo reconhecem que, a fim de conseguir o pleno exercício do direito à educação: [...]. De acordo com a legislação interna dos Estados-Partes, os pais terão direito a escolher o tipo de educação que deverá ser ministrada aos seus filhos, desde que esteja de acordo com os princípios enunciados acima.” (Grifou-se). 35. O próprio Protocolo Adicional de São Salvador, ao reconhecer o direito dos pais de escolher o tipo de educação que deverá ser ministrada a seus filhos, previsto no artigo 12, § 4º da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, condiciona tal direito à opção por uma educação que esteja de acordo com os demais princípios contemplados no Protocolo e que, por consequência, seja apta ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, à participação em uma sociedade democrática, à promoção do pluralismo ideológico e das liberdades fundamentais. 36. A toda evidência, os pais não podem pretender limitar o universo informacional de seus filhos ou impor à escola que não veicule qualquer conteúdo com o qual não estejam de acordo. Esse tipo de providência – expressa no art. 13, § 5º – significa impedir o acesso dos jovens a domínios inteiros da vida, em evidente violação ao pluralismo e ao seu direito de aprender. A educação é, justamente, o acúmulo e o processamento de informações, conhecimentos e ideias que proveem de pontos de vista distintos, experimentados em casa, no contato com amigos, com eventuais grupos religiosos, com movimentos sociais e, igualmente, na escola. 1. Direito à educação e pluralismo de ideias 37. Há uma evidente relação de causa e efeito entre o que pode dizer um professor em sala de aula, a exposição dos alunos aos mais diversos conteúdos e a aptidão da educação para promover o seu pleno desenvolvimento e a tolerância à diferença. Quanto maior é o contato do aluno com visões de mundo diferentes, mais amplo tende a ser o universo de ideias a partir do qual pode desenvolver uma visão crítica, e mais confortável tende a ser o trânsito em ambientes diferentes dos seus. É por isso que o pluralismo ideológico e a promoção dos valores da liberdade são assegurados na Constituição e em todas as normas internacionais antes mencionadas, sem que haja menção, em qualquer uma delas, à neutralidade como princípio diretivo. 38. A própria concepção de neutralidade é altamente questionável, tanto do ponto de vista da teoria do comportamento humano, quanto do ponto de vista da educação. Nenhum ser humano e, portanto, nenhum professor é uma “folha em branco”. Cada professor é produto de suas experiências de vida, das pessoas com quem interagiu, das ideias com as quais teve contato[4]. Em virtude disso, alguns professores têm mais afinidades com certas questões morais, filosóficas, históricas e econômicas; ao passo que outros se identificam com teorias diversas. Se todos somos – em ampla medida, como reconhecido pela psicologia – produto das nossas vivências pessoais, quem poderá proclamar sua visão de mundo plenamente neutra?[5] A própria concepção que inspira a ideia da “Escola Livre” – contemplada na Lei 7800/2016 – parte de preferências políticas e ideológicas. Foi o que observou Leandro Karnal a respeito do tema em questão: “[...]. Então, como já desafiei algumas pessoas antes, me diga um fato histórico que não tenha opção política. Cortar a cabeça de Luís XVI, 21 de janeiro de 1793? Cortar a cabeça de Maria Antonieta, 16 outubro 1793? Vamos dizer ‘que pena, coitados dos reis’, ou vamos analisar como um processo de violência típico da revolução e assim por diante? Não existe escola sem ideologia. Seria muito bom que o professor não impusesse apenas uma ideologia e sempre abrisse caminho ao debate. Mas é uma crença fantasiosa, [...], de que a escola forma a cabeça das pessoas, e que esses jovens saiam líderes sindicais. Os jovens têm sua própria opinião: ouvem o professor, vão dizer que o professor é de tal partido. Os jovens não são massa de manobra, e os pais e professores sabem que eles têm sua própria opinião. Toda opinião é política, inclusive a Escola sem Partido. Eu gostaria de uma escola que suscitasse o debate, que colocasse para o aluno, no século XIX, um texto de Stuart Mill, falando do indivíduo e da liberdade do mercado, ao lado de um texto de Marx, e que o aluno debatesse os dois textos. Mas se o professor for militante de um partido de esquerda ou de centro? Também faz parte do

processo. Isto não é ruim. A demonização da política é a pior herança da ditadura militar, que além de matar seres humanos, ainda provocou na educação um dano que vai se arrastar por mais algumas décadas.” (Grifou-se). 39. Está claro, portanto, que a neutralidade pretendida pela Lei alagoana colide frontalmente com o pluralismo de ideias, com o direito à educação com vistas à formação plena como ser humano, à preparação para o exercício da cidadania e à promoção da tolerância, valores afirmados pela Constituição e pelos tratados internacionais que regem a matéria. 2. Direito à educação e liberdade de ensinar 40. A Lei 7.800/2016 traz, ainda, previsões de inspiração evidentemente cerceadora da liberdade de ensinar assegurada aos professores, que evidenciam o propósito de constranger e de perseguir aqueles que eventualmente sustentem visões que se afastam do padrão dominante, estabelecendo vedações – extremamente vagas – tais quais: (i) proibição de conduta por parte do professor que possa induzir opinião político-partidária, religiosa ou mesmo filosófica nos alunos (art. 2º); (ii) proibição de manifestar-se de forma a motivar os alunos a participar de manifestações, atos públicos ou passeatas (art. 3º, III); (iii) dever de tratar questões políticas, socioculturais e econômicas, “de forma justa”, “com a mesma profundidade”, abordando as principais teorias, opiniões e perspectivas a seu respeito, concorde ou não com elas (art. 3º, IV). 41. As aludidas proibições dirigidas aos professores são formuladas com a indicação expressa de que seu descumprimento ensejará punição disciplinar com base no Código de Ética Funcional dos Servidores Públicos e no Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos do Estado de Alagoas (art. 7º). 42. Mais uma vez, está presente no aludido dispositivo a intenção de impor ao professor uma apresentação pretensamente neutra dos mais diversos pontos de vista – ideológicos, políticos, filosóficos – a respeito da matéria por ele ensinada, determinação que é inconsistente do ponto de vista acadêmico e evidentemente violadora da liberdade de ensinar. Confira-se, nesse sentido, o que diz Robert Post sobre o tema[6]: “[...]. É evidente que qualquer pretensão de neutralidade política é inconsistente com princípios elementares da liberdade acadêmica. A pretensão de neutralidade política imporá ao professor a exposição de todos os lados de uma questão controvertida do ponto de vista político. No entanto, qualquer determinação nesse sentido seria incompatível com o respeito, por parte do professor, aos standards profissionais que regem a sua atividade. Basta considerar o caso do biólogo que ensina teoria da evolução. A teoria da evolução é controversa politicamente porque o significado literal da Bíblia é objeto de debate político. Pretender que o biólogo confira tempo igual a uma teoria de desenho inteligente (theory of intelligent design), somente porque pessoas leigas, engajadas politicamente, acreditam nessa teoria, é dizer que o professor, em nome da neutralidade política, deve apresentar como críveis ideias que a sua profissão reconhece como falsas. A razão de ser da liberdade acadêmica é justamente proteger a convicção acadêmica deste tipo de controle político. A liberdade acadêmica obriga os professores a utilizarem critérios acadêmicos e não políticos para guiar sua atividade.” (Grifou-se). 43. Justamente porque os conteúdos acadêmicos podem ser muito abrangentes e suscitar debates políticos, Post observa que a permanente preocupação do professor quanto às repercussões políticas de seu discurso em sala de aula e quanto à necessidade de apresentar visões opostas os levaria a deixar de tratar temas relevantes, a evitar determinados questionamentos e polêmicas, o que, por sua vez, suprimiria o debate e desencorajaria os alunos a abordar tais assuntos, comprometendo-se a liberdade de aprendizado e o desenvolvimento do pensamento crítico. Veja-se[7]: “Porque os conteúdos acadêmicos abrangem todos os assuntos de interesse humano, as ideias dos professores podem se mostrar politicamente controvertidas em uma infinidade de maneiras. A regra de neutralidade política imporá aos professores que permanecessem constantemente vigilantes a respeito das repercussões de ideias expressas em sala de aula; demandaria a apresentação de ‘pontos de vista alternativos’ ‘de modo justo’ sempre que uma ideia expressa em sala de aula pudesse gerar um certo grau de controvérsia política. É fácil verificar como esse tipo de norma

suprimiria o debate e fragilizaria o objetivo de provocar nos estudantes o exercício de um pensamento independente. É justamente em virtude desse objetivo que a liberdade de ensinar determina que os professores sejam livres para estruturar e discutir em sala de aula o material que acreditem ser pedagogicamente mais efetivo, desde que não doutrinam seus alunos ou violem standards de pertinência e competência pedagógica.” (Grifou-se). 44. A liberdade de ensinar é um mecanismo essencial para provocar o aluno e estimulá-lo a produzir seus próprios pontos de vista. Só pode ensinar a liberdade quem dispõe de liberdade. Só pode provocar o pensamento crítico, quem pode igualmente proferir um pensamento crítico. Para que a educação seja um instrumento de emancipação, é preciso ampliar o universo informacional e cultural do aluno, e não reduzi-lo, com a supressão de conteúdos políticos ou filosóficos, a pretexto de ser o estudante um ser “vulnerável”. O excesso de proteção não emancipa, o excesso de proteção infantiliza.[8] 45. Vale notar, ademais, que a norma impugnada expressa uma desconfiança com relação ao professor. Os professores têm um papel fundamental para o avanço da educação e são essenciais para a promoção dos valores tutelados pela Constituição. Não se pode esperar que uma educação adequada floresça em um ambiente acadêmico hostil, em que o docente se sente ameaçado e em risco por toda e qualquer opinião emitida em sala de aula. A lei impugnada, nesta medida, desatende igualmente ao mandamento constitucional de valorização do profissional da educação escolar (CF/1988, art. 206, V). V. Violação ao princípio da proporcionalidade 46. Não se pretende, com as considerações acima, afirmar que, em nome da liberdade de ensinar, toda e qualquer conduta é permitida ao professor em sala de aula, inclusive o comportamento que cerceie e suprima o debate ou a manifestação de visões divergentes por parte dos próprios alunos. 47. Tampouco se pretende equiparar a liberdade acadêmica à liberdade de expressão. A liberdade acadêmica tem o propósito de proteger o avanço científico, por meio da proteção à liberdade de pesquisa, de publicação e de propagação de conteúdo dentro e fora da sala de aula. É assegurada, ainda, com o fim de permitir ao professor confrontar o aluno com diferentes concepções, provocar o debate, desenvolver seu juízo crítico. Tem relação com a expertise do professor, ainda que não se restrinja a ela, porque as fronteiras de cada disciplina são elas próprias bastante indefinidas. Tem o propósito de assegurar uma educação abrangente. 48. A liberdade de expressão, por sua vez, volta-se à preservação de valores existenciais, à livre circulação de ideias e ao adequado funcionamento do processo democrático. Não tem relação com expertise técnica, não tem compromisso com standards acadêmicos, mas com a condição de cidadão e com o direito de participar do debate público. No espaço público, todos somos iguais. Na sala de aula, o professor forma pessoas e avalia os alunos. São, portanto, direitos distintos, finalidades distintas, não necessariamente sujeitos aos mesmos limites. 49. Não há dúvida de que a liberdade de ensinar se submete à consecução dos fins para os quais foi instituída. Deve, por isso, observar os standards profissionais aplicáveis à disciplina ministrada pelo professor. Ensinar matemática ou física segue padrões distintos de ensinar história e geografia. Cada campo do saber tem seus limites e suas particularidades. Alguns podem trabalhar com maior objetividade do que outros. E o professor deve ser preparado para observar os standards mínimos da sua disciplina, para preservar o pluralismo quando pertinente, para não impor sua visão de mundo, para trabalhar com os questionamentos e as divergências dos estudantes. Preparar o professor envolve a formulação de políticas públicas adequadas – e não seu cerceamento e punição. Envolve, ainda, a definição de tais standards com clareza.[9] 50. A norma impugnada vale-se, contudo, de termos vagos e genéricos como direito à “educação moral livre de doutrinação política, religiosa e ideológica” (art. 1º, VII), vedação a “condutas que imponham ou induzam nos alunos opiniões político-partidárias, religiosas ou filosóficas” (art. 2º), proibição a que o professor promova “propaganda religiosa, ideológica ou político-partidária” ou incite “seus alunos a participar de manifestações, atos públicos ou passeatas” (art. 3º, III). 51. Mas o que é doutrinação? O que configura a imposição

de uma opinião? Qual é a conduta que caracteriza propaganda religiosa ou filosófica? Qual é o comportamento que configura incitação à participação em manifestações? Quais são os critérios éticos aplicáveis a cada disciplina, quais são os conteúdos mínimos de cada qual, e em que circunstâncias o professor os terá ultrapassado? 52. A lei não estabelece critérios mínimos para a delimitação de tais conceitos, e nem poderia, pois o Estado não dispõe de competência para legislar sobre a matéria. Trata-se, a toda evidência, de questão objeto da Lei de Diretrizes de Bases da Educação, matéria da competência privativa da União, como já observado. 53. O nível de generalidade com o que as muitas vedações previstas pela Lei 7.800/2016 foram formuladas gera um risco de aplicação seletiva e parcial das normas (chilling effect)[10], por meio da qual será possível imputar todo tipo de infrações aos professores que não partilhem da visão dominante em uma determinada escola ou que sejam menos simpáticos à sua direção. Como muito bem observado por Elie Wiesel: “A neutralidade favorece o opressor, nunca a vítima. O silêncio encoraja o assédio, nunca o assediado”.[11] 54. A norma é, assim, evidentemente inadequada para alcançar a suposta finalidade a que se destina: a promoção de educação sem “doutrinação” de qualquer ordem. É tão vaga e genérica que pode se prestar à finalidade inversa: a imposição ideológica e a perseguição dos que dela divergem. Portanto, a lei impugnada limita direitos e valores protegidos constitucionalmente sem necessariamente promover outros direitos de igual hierarquia. Trata-se, assim, de norma que viola o princípio constitucional da proporcionalidade (art. 5º, LIV e art. 1º), na vertente adequação, por não constituir instrumento apto à obtenção do fim que alega perseguir. 55. Também por essas razões, não tenho dúvidas quanto à plausibilidade da inconstitucionalidade integral da Lei 7.800/2016. Conclusão 56. Diante do exposto, defiro a liminar pleiteada para determinar a suspensão da integralidade da Lei 7.800/2016 do Estado de Alagoas. Inclua-se em pauta para referendo do plenário. Intime-se. Pulique-se. Brasília, 21 de março de 2017. Luís Roberto Barroso Ministro do Supremo Tribunal Federal

notas: [1] - SILVA, José Afonso da. Comentário Contextual à Constituição. 9. ed., São Paulo: Malheiros, 2014, p. 274-275; FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. Comentários à Constituição Brasileira de 1988. 3. ed., 2000. p. 178. [2] - MOTTA, Elias de Oliveira. Direito educacional e educação no século XXI. Brasília: Unesco, 1997. p. 91. [3] - A norma é produto do Projeto de Lei Ordinária nº 69/2015, de autoria do Deputado Ricardo Nezinho. Disponível em: . [4] - [1] SCHLENKER, Barry R. Identity and Self Identification. In: The self and social life. Nova Iorque: McGraw-Hill Book Company, 1985. p. 65-99. [5] - FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936). In: Obras completas. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. [6] - FINKIN, Matthew W.; POST, Robert. For the Common Good: Principles of American Academic Freedom. New Haven: Yale University Press, 2011, livre tradução. [7] - FINKIN, Matthew W.; POST, Robert. For the Common Good: Principles of American Academic Freedom. New Haven: Yale University Press, 2011, livre tradução. [8] - V. RE 590.415, rel. Min. Luís Roberto Barroso, para considerações análogas, no que respeita ao excesso de tutela do trabalhador e à atrofia de suas capacidades cívicas. [9] - V. sobre a diferenciação entre liberdade acadêmica e liberdade de expressão: FINKIN, Matthew W.; POST, Robert. For the Common Good: Principles of American Academic Freedom. New Haven: Yale University Press, 2011. [10] - SCHAUER, Frederick. Fear, Risk and the First Amendment: Unraveling the Chilling Effect. College of William & Mary Law School Scholarship Repository. Disponível em: . [11] - Frase extraída do discurso pronunciado por Elie Wiesel quando do recebimento do Prêmio Nobel da Paz, em dezembro de 1986, livre tradução. No original: “We must take sides. Neutrality helps the oppressor, never the victim. Silence encourages the tormentor, never the tormented”. Disponível em: (STF - MC ADI: 5537 AL - ALAGOAS 4001148-30.2016.1.00.0000, Relator: Min. ROBERTO BARROSO, Data de Julgamento: 21/03/2017, Data de Publicação: DJe-056 23/03/2017)

Anexo E – Fotos Apresentação Seminário “Movimento Feminista”



Painel Tríplice



Entrada da sala de apresentação e mesa de exposição: 1. preservativo e anticoncepcional femininos; 2. Obras feministas; 3. Armas usadas na violência conta a mulher.



Ambiente da apresentação



Apresentação do seminário