



Universidade de Brasília

Faculdade de Direito – FD

Curso de Graduação em Direito

SORHAYA ALLANA RODRIGUES FERREIRA

**MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E A CRIMINALIZAÇÃO DA PRÁTICA
DOCENTE**

AS FRAGILIDADES E INCONSTITUCIONALIDADES DOS PROJETOS
INSPIRADOS NO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

BRASÍLIA

2016

SORHAYA ALLANA RODRIGUES FERREIRA

**MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E A CRIMINALIZAÇÃO DA PRÁTICA
DOCENTE**

AS FRAGILIDADES E INCONSTITUCIONALIDADES DOS PROJETOS
INSPIRADOS NO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

Trabalho apresentado como requisito parcial para obtenção do título de bacharela em Direito pela Universidade de Brasília, sob a orientação do Prof. Dr. Menelick de Carvalho Netto.

BRASÍLIA

2016

SORHAYA ALLANA RODIGUES FERREIRA

**MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E A CRIMINALIZAÇÃO DA PRÁTICA
DOCENTE**

AS FRAGILIDADES E INCONSTITUCIONALIDADES DOS PROJETOS
INSPIRADOS NO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

Trabalho apresentado como requisito parcial para obtenção do título de bacharela em Direito pela Universidade de Brasília, sob a orientação do Prof. Dr. Menelick de Carvalho Netto.

Data: ____/____/____

Nota: _____

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor Menelick de Carvalho Netto
Orientador – UnB

Professor Doutor Guilherme Scotti
Avaliador - UnB

Professor Doutor Paulo Blair
Avaliador - UnB

*Aos meus pais,
toda e qualquer realização de minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Este é o momento para prestar as devidas homenagens às grandes referências de minha vida. Neste intento, farei pela seguinte ordem: minhas referências para a vida toda, minha família, base tudo; depois, aqueles que tratam de deixar a vida mais leve, preenchendo meus dias com alegria e bom humor, as amigas e amigos queridos; posteriormente, os queridos mestres dessa segunda casa, a UnB, referências de competência e dedicação; por fim, a todos os espaços de militância, agradeço pelo aprendizado e por todas as vivências, em especial ao Maracatu e ao PET.

Aos meus pais, Gilma e Wandyr, por todo o incentivo e por sempre acreditarem em mim. Definitivamente, sou uma pessoa de sorte por tê-los como modelo para tudo na vida. A admiração que sinto jamais poderá ser descrita. A vocês, dedico toda e qualquer conquista da minha vida.

À irmã e melhor amiga, Samara, por ser modelo de disciplina, dedicação, resiliência e força de vontade e também por me acompanhar e torcer por mim sempre.

Às amigas e amigos que quero levar pra vida toda que, como dito, preenchem meus dias com alegria e leveza. Sem vocês a caminhada seria árdua, quiçá inviável: Matheus de Paula, Marcela Lamounier, Sara Pitombo, Yara Pitombo, Sheylla Brito, Camila Rogoski, Ana Celeste Lima, Guilherme Henrique, Edson de Sousa, Pedro Argolo, Henrique Tanaka, Pamella Katty, Paulo Coutinho e ao namorado, Rodrigo.

Ao professor Menelick de Carvalho Netto, exemplo de vocação para docência, pela competência, dedicação, atenção e paciência durante a orientação.

Aos membros da banca, os professores Paulo Blair e Guilherme Scotti, tão admirados pelas/os estudantes desta querida casa, a UnB.

Por fim, à Universidade de Brasília e aos seus espaços de militância, pesquisa e extensão, que me modificaram por completo, fizeram-me questionar meus limites e, assim, ultrapassá-los, fizeram-me rever meus privilégios e colocaram em mim a inquietação e a vontade de um mundo melhor.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

*Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do
voo*

*Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono
pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono.*

Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

*Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são
pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o
voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O
voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado*

Rubem Alves.

RESUMO

O presente trabalho subdivide-se em duas partes: a primeira visa proceder a uma análise contextual, bem como a uma análise das estratégias retóricas utilizadas pelo Movimento Escola sem Partido e posterior elucidação das fragilidades teóricas dos projetos; a segunda parte busca elucidar os pontos inconstitucionais dos projetos, demonstrando-os.

Palavras-chaves: movimento escola sem partido, inconstitucionalidade, educação, liberdade de aprender e ensinar.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
“É preciso que tudo mude para que tudo se mantenha”.	12
CAPÍTULO 1 O MEDO COMO ESTRATÉGIA	19
Política do medo e despolitização dos espaços educacionais. quem tem medo de política?	19
A falácia da ideologia de gênero. quem tem medo das discussões sobre gênero e sexualidade nos espaços educacionais?	24
CAPÍTULO 2 NEUTRALIDADE E IDEOLOGIA	37
O não-ideológico e os mitos da neutralidade e do aluno enquanto tábula-rasa	37
CAPÍTULO 3 METÁFORAS PARA CRIMINALIZAR: A ESCOLA-CATIVEIRO	44
A escola-cativeiro e o professor-sequestrador. a criminalização da prática docente.	44
CAPÍTULO 4 POR UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ	48
O reducionismo de uma educação voltada exclusivamente para demandas mercadológicas.	48
CAPÍTULO 5 MAPEAMENTO DOS PROJETOS	53

Mapeamento dos projetos de leis inspirados no movimento escola sem partido. _____	53
Mapeamento e resumo dos projetos federais _____	53
Mapeamento dos projetos estaduais _____	55
Mapeamento dos projetos municipais _____	56
CAPÍTULO 6 A INCONSTITUCIONALIDADE _____	57
Inconstitucionalidade formal _____	57
Leis estaduais e municipais. _____	57
Vício de iniciativa dos projetos federais, estaduais e municipais _____	63
Inconstitucionalidade material _____	65
Liberdade de aprender e ensinar, liberdade de expressão e pluralismo político _____	65
CONCLUSÃO _____	76
BIBLIOGRAFIA _____	77

MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E A CRIMINALIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

AS FRAGILIDADES E INCONSTITUCIONALIDADES DOS PROJETOS INSPIRADOS NO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

INTRODUÇÃO

“É PRECISO QUE TUDO MUDE PARA QUE TUDO SE MANTENHA”.

“Devemos convir que não há coisa mais difícil de se fazer, mais duvidosa de se alcançar, ou mais perigosa de se manejar que ser o introdutor de uma nova ordem, porque quem o é tem por inimigos todos aqueles que se beneficiam com a antiga ordem, e como tímidos defensores todos aqueles a quem as novas instituições beneficiariam”.

Maquiavel

O título do presente capítulo traz trecho da obra *O Leopardo*, do escritor italiano Tomasi di Lampedusa. O aludido romance político narra a decadente Itália da transição do século XIX para o século XX, época do *Risorgimento*, e o contexto de declínio do poderio político e econômico da nobreza dos principados sicilianos. Neste cenário de transição, desenvolve-se a obra de Tomasi di Lampedusa, por meio da narrativa da vida de Don Fabrício, chefe dos Salinas, família símbolo da nobreza italiana. No texto, percebe-se uma nobreza ávida pelo fim do “*exagerado*” progresso das revoltas que se apresentavam, deixando evidente seu objetivo de manutenção de uma ordem, a ordem aristocrática tradicional, por certo.

Destaca-se no enredo a capacidade de Don Fabrício e de seu astuto sobrinho Tancredi de perceberem as mudanças conjunturais e se apropriarem destas, buscando a manutenção do poder político frente as novas demandas trazidas pelos ideais do *Risorgimento*. A busca pela sobrevivência imediata da aristocracia, pela estabilidade e pela ordem estão no centro do enredo; mesmo que para manter a referida estabilidade tudo precise, paradoxalmente, mudar. Neste contexto, o personagem de Tancredi profere uma das mais populares frases do romance: “*Se nós não estivermos presentes [na revolução], eles aprontam a República. Se queremos que tudo continue como está, é preciso que tudo mude. Fui claro?*”.

A história brasileira, em especial o quadro conjuntural mais recente, ratifica o dito *lampedusiano*, revelando o amálgama entre setores de natureza conservadora e os de natureza liberal; são “*mudanças-mas-nem-tanto*”, que silenciam ou apropriam determinadas demandas dos setores minoritários; estratégia claramente evidenciada no contexto Pós-Jornadas de Junho de 2013.

O período de intensas manifestações de composição heterogênea e ideologicamente difusas ocorrido durante o primeiro semestre de 2013, com ápice em junho do referido ano, batizado de Jornadas de Junho por parcela de intelectuais e pela mídia, desencadeou o recrudescimento de uma crise de representatividade, a qual tem suas raízes fincadas num substrato de séculos de reprodução da lógica das estruturas de poder vigentes. As jornadas impuseram a necessidade de se discutir amplamente as bases de nosso sistema político, da legitimação do poder, bem como o controle de seu exercício pelo Estado, situando o povo em seu status de sujeito constitucional. Inclusive, ensaiou-se uma reforma política geral que incluiria discussões como financiamento de

campanhas, dentre outros temas sensíveis à efetivação e consolidação da democracia brasileira, contudo a referida reforma não logrou êxito em sua concretização.

Diante da manifestação das massas no cenário político e da possibilidade de grandes abalos na estrutura política do país, diversos setores buscaram impor limites, cooptar e promover a domesticação das forças contestadoras. Neste sentido, em um primeiro momento, a mídia tradicional apresentou-se como um dos principais atores de criminalização dos movimentos sociais envolvidos nas manifestações, mantendo um discurso de clara desaprovação em relação às suas pautas e estratégias reivindicatórias.

Contudo, após expressivo uso de força para conter os manifestantes, o discurso da grande mídia mudou radicalmente, ante evidente desaprovação popular relativa aos atos violentos das forças policiais. Sobre o referido período, o cientista político André Singer, em seu artigo *Classes e Ideologias Cruzadas*, observa que o “*uso desmedido da força atraiu a atenção e a simpatia do grande público*” (SINGER, 2013), iniciando, assim, outra etapa do movimento, contando com a participação de outras parcelas da sociedade, “*multiplicando por mil a potência dos protestos, mas simultaneamente tornando vagas suas demandas*” (SINGER, 2013).

Como elucidado por Singer, apesar da maior adesão popular aos protestos, suas demandas tornaram-se vagas, indeterminadas, de modo que as bandeiras passaram a ser por demais abstratas, como, por exemplo, o combate à *corrupção*. Sem metas claras e um plano de ação definido, as manifestações perderam força pouco tempo depois, tendo seu potencial reivindicatório, em parte, limado.

O filósofo esloveno Slavoj Žižek, no livro *O Ano em que Sonhamos Perigosamente*, faz uma interessante exposição sobre a neutralização do potencial contestatório de manifestações de mesma natureza:

“A língua persa tem uma ótima expressão, war nam nihadan, que quer dizer ‘matar uma pessoa, enterrar o corpo e plantar flores sobre a cova para escondê-la’. Em 2011, nós testemunhamos (e participamos de) uma série de eventos destruidores; da Primavera Árabe ao Occupy Wall Street, dos protestos nos subúrbios do Reino Unido à loucura ideológica de Breivik.

Desse modo, 2011 foi o ano em que sonhamos perigosamente em duas direções: houve sonhos de emancipação que mobilizaram manifestantes em Nova York, na Praça Tahir, em Londres, e Atenas, e houve sonhos destrutivos e obscuros que serviram de impulso para Breivik e para os populistas racistas de toda a Europa, da Holanda à Hungria.

A tarefa primeira da ideologia hegemônica era neutralizar a verdadeira dimensão desses eventos: a reação da mídia não foi exatamente um war nam nihadan? A mídia estava matando o potencial emancipatório radical desses eventos ou encobrindo sua ameaça à democracia, e então plantando flores sobre o cadáver enterrado.” (ŽIŽEK, página 21. O ano em que sonhamos perigosamente).

A despeito da indeterminação ideológica das manifestações e da dificuldade de se empreender uma análise sem um distanciamento temporal que ilumine as intenções e caminhos dos eventos das Jornadas de Junho, é possível determinar, grosseiramente, dois posicionamentos dominantes: setores ligados a movimentos sociais engajados em lutas de minorias, lutas identitárias,

questões urbanas relativas ao transporte público e ao direito à cidade e setores mais alinhados com ideais de natureza conservadora.

Frente a ampliação do alcance das discussões relacionadas aos setores mais progressistas, sobretudo questões ligadas às temáticas de gênero e identidade sexual, os setores vinculados a ideais do espectro conservador viram-se obrigados à ação organizada para manter o estado das coisas, e assim o fizeram. Como o sobrinho Tancredi do romance de Lampedusa, tais setores entregaram-se ao paradoxo *mudar-para-manter*, e agiram, elegendo o Congresso mais conservador desde 1964, segundo levantamento realizado pelo Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (DIAP).¹

Para Iasi (2015), “o conservadorismo sempre esteve por aqui, forte e persistente”, sendo, por conseguinte, parte constitutiva de nosso país. Este é o posicionamento adotado também por Nishimura (2004), para quem o conservadorismo reflete “as características da própria cultura brasileira”. O ponto de destaque, portanto, não reside nas práticas conservadoras, mas sim na visibilidade e intensidade da articulação de tais discursos.

Ante esse cenário, busca-se, no presente estudo, reconstruir brevemente a teia de elementos retóricos que possibilitaram a promoção de “*uma comunidade simbólica, emocionalmente integrada e mobilizável em torno de temas abertamente conservadores defendidos por diferentes movimentos sociais*”. (CUNHA, 2015), reconstruindo, assim, o pano de fundo que possibilitou alçar um movimento de baixa aceitação, como o Movimento Escola Sem Partido, uma década após sua idealização, à condição de projeto de lei que, atualmente,

¹ Levantamento DIAP disponível em www.diap.org.br.

replica-se nas esferas federal, estadual e municipal, despertando acalorados debates entre os mais diversos setores da sociedade.

Tal fenômeno é sintomático do recrudescimento do embate ideológico em torno dos espaços educacionais, desde o nível mais básico até o ensino superior, caracterizando tais espaços como *lócus* de disputa frente a crescente polarização entre setores conservadores e progressistas. Busca-se, assim, analisar a construção de tais espaços, os espaços educacionais, como *lócus* de poder e sua condição de alvos de ataques e disputa em momentos de instabilidade democrática.

Posteriormente, o presente trabalho se propõe a perfazer uma análise crítica do discurso legislativo e das premissas que nortearam os projetos de leis inspirados no Movimento Escola Sem Partido. Movimento fundado sob a justificativa de combater a “*doutrinação ideológica*” e fomentar a “*neutralidade*” no sistema educacional brasileiro. Neste sentido, busca-se expor as fragilidades das propostas dos projetos de leis no que tange ao argumento da possibilidade de neutralidade no discurso educacional, bem como no que concerne à infundada atmosfera de repulsa a conteúdos ditos políticos.

Por fim, intenta-se demonstrar as incongruências dos projetos sob o viés constitucional, examinando suas inconsistências e incompatibilidades com os princípios e regras albergados na Constituição.

Assim, o presente trabalho subdivide-se em duas partes: a primeira visa proceder a uma análise contextual, bem como a uma análise das estratégias retóricas utilizadas pelo Movimento Escola sem Partido e posterior elucidação

das fragilidades teóricas dos projetos; a segunda parte busca elucidar os pontos inconstitucionais dos projetos, demonstrando-os.

CAPÍTULO 1

O MEDO COMO ESTRATÉGIA

POLÍTICA DO MEDO E DESPOLITIZAÇÃO DOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS.
QUEM TEM MEDO DE POLÍTICA?

“O medo é a única lei que não pode ser quebrada, equivalente às leis de exceção impostas pelos governos totalitários em épocas de ‘estado de sítio’. Sua vigência torna obsoletas as outras leis. Por isso, o medo é o que referenda as leis dos tiranos, que não se detêm diante das regras de convivência e respeito pelo outro. O medo torna o governante, a pretexto de proteger seus súditos de ameaças internas ou externas, absolutos em seu poder.”

(Daiane Ramon Fagundes; *“Sentidos do medo no discurso político eleitoral brasileiro contemporâneo”*).

Nos últimos anos, o país tem passado por processos políticos, culturais e sociais, nos quais a estabilidade das aquisições no campo dos direitos e garantias, como os direitos conquistados após a redemocratização, encontra-se colocada sob ameaça. Neste sentido, setores que advogam em prol da contenção de políticas para a diversidade, para a concretização de direitos fundamentais e consolidação de direitos humanos, têm dado vazão a movimentos e projetos ancorados em práticas antidemocráticas, bem como em uma moralidade religiosa de perfil fundamentalista.

Neste contexto de disputa ideológica, percebe-se, como estratégia de silenciamento, o que Zizek denomina, em seu livro *Violência*, de *política do medo*. Paradoxalmente, a *política do medo* é uma tentativa de despolitização dos *lôcus* nos quais a postura crítica e dialógica deveriam ser premissas básicas, como os espaços de educação; assim, cria-se uma “*administração especializada, despolitizada, socialmente objetiva e com a coordenação dos interesses como nível zero da política, a única maneira de introduzir paixão nesse campo e de mobilizar ativamente as pessoas é através do medo, um elemento constituinte fundamental da subjetividade de hoje.*” (Zizek, 2014).

Nota-se, portanto, que, explorar medos coletivos, dirigir violências contra grupos em meio narrativas construídas para a marginalização destes, aproveitar-se de crises para amedrontar a muitos com fantoches, bem como usar propaganda sistemática e fazer da violência um método exaltado é uma estratégia que, infelizmente, não se encerrou com o fim da ditadura. São recursos fáceis na maioria dos momentos de tensão democrática, em especial os de crise.

Sobre a política do medo, Zizek esmiúça a tese do medo enquanto estratégia de despolitização, de renúncia à dimensão política da política, afirmando que:

“Estamos tratando aqui não da diferença entre duas visões – ou conjunto de axiomas –, mas da diferença entre a política baseada num conjunto de axiomas universais e a política que renuncia à própria dimensão constitutiva do político, uma vez que releva do medo enquanto seu supremo princípio mobilizador: medo de imigrantes, medo da criminalidade, medo de uma depravação sexual ímpia, medo do próprio

excesso de Estado e de sua carga tributária elevada, medo da catástrofe ecológica, medo do assédio. A correção política é a forma liberal exemplar da política do medo. Uma (pós-) política dessa natureza assenta-se sempre na manipulação de um ochlos ou de uma multidão paranóica: é uma união assustadora de pessoas aterrorizadas”. (ZIZEK, 2014, p. 68)

No documentário *O Guia Pervertido da Ideologia*, de Sophie Fiennes, Slavoj Zizek, utilizando-se da linguagem cinematográfica, explica a relação entre a retórica do medo e sua capacidade de síntese simbólica, com esta finalidade o filósofo traça um paralelo entre a obra de Steven Spielberg, o longa *O Tubarão*, e suas explanações sobre a *política do medo*. Segue abaixo transcrição de sua fala:

“Em Turbarão, de Steven Spielberg, um tubarão começa a atacar pessoas na praia. O que o tubarão significa? O que este ataque quer dizer? Americanos comuns, assim como pessoas comuns em todos os países, têm muitos medos. Todos temos muitos medos. Nós tememos, talvez, os imigrantes ou pessoas que consideramos abaixo de nós, nos ataquem nos roubem. Tememos que violentem nossas crianças. Temos medo de desastres naturais, terremotos, tornados, tsunamis. Temos medo de políticos corruptos. Temos medo de grandes companhias, que podem basicamente fazer o que quiserem com a gente. A função do tubarão é unificar todos os medos, de modo que possamos trocar todos esses medos por apenas um. Assim, nossa relação com a realidade fica mais simples. É o mesmo mecanismo do tubarão do filme. Você tem uma quantidade imensa de medos e a multiplicidade de medos confunde você, como se você simplesmente não soubesse o que dizer com essa confusão toda. E você substitui essa enorme bagunça por uma figura clara.”

Percebe-se, assim, que uma das estratégias mais eficazes para se proceder à manipulação desse espectro de medo é concentrá-lo em uma só figura, uma espécie de *espantalho*, reduzindo, assim, medos de todas as espécies à figura de um só “vilão”. No caso do Movimento Escola Sem Partido, o vilão da “*doutrinação ideológico-marxista*”, bem como a dita alarmante imposição de “*ideologias de gênero*”, como fica evidente na apresentação do programa em seu site oficial:

*“EscolasemPartido.org foi criado para dar visibilidade a um **problema gravíssimo** que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a **instrumentalização** do ensino para **fins políticos, ideológicos e partidários**. E o modo de fazê-lo é divulgar o testemunho das **vítimas**, ou seja, dos próprios alunos.”*

*“Assim, preservando, por razões evidentes, o **anonimato** desses alunos, o EscolasemPartido.org dará conhecimento das mensagens enviadas aos professores e instituições de ensino mencionadas, facultando aos primeiros o exercício do **direito de resposta**.” (Grifo nosso)*

Pela escolha dos vocábulos utilizados no trecho do programa é possível perceber o tom de alarme e de denúncia contido no texto, o qual se utiliza de termos cuja carga semântica deixa evidente a intenção de criminalizar a prática docente, cerceando a liberdade de cátedra, constitucionalmente albergada, tratando o corpo discente pela alcunha de vítimas. Sobre a criminalização da prática docente, bem como sobre a vitimização dos educandos, são dedicados capítulos específicos no presente trabalho, portanto, relevantes temáticas não serão abordadas em profundidade nesta seção.

Analisando a produção legislativa inspirada pelo Movimento Escola Sem Partido, percebe-se que os projetos de leis encontram-se ancorados em um ideal tecnocrático, o qual eclipsa diversas estruturas de poder, por intermédio de uma pretensa neutralidade, tratando a educação como uma atividade apolítica. Tal posicionamento é notavelmente antidemocrático, vez que a administração das estruturas educacionais, quando colocadas sob uma falsa “despolitização”, fortalecem e ocultam estruturas de poder vigentes, enfraquecendo a participação democrática dos grupos mais afetados e, portanto, interessados: educadores e educandos.

Os projetos, ao proclamarem uma neutralidade aversa à política, são fundamentalmente políticos. Ao ocultarem sua indefinição no que tange à conceituação utilizada nos textos legislativos do que é político, tais projetos atacam todos os tipos de intervenção política, reduzindo todo o amplo arcabouço conceitual-semântico cujo termo política carrega à visão limitada e estereotipada de política enquanto prática duvidosa, obscurecida por interesses particulares velados. Tal significação resulta de uma visão pejorativa da atividade política e é a mais corrente para o senso comum.

Marilena Chauí, em *Convite à Filosofia*, apresenta-nos três sentidos do termo política. Em um primeiro sentido, o termo política vincula-se à ação dos governantes enquanto dirigentes da coletividade, do Estado, e às ações da coletividade relativas à aprovação ou desaprovação da autoridade governamental. O segundo sentido consiste na prática de administradores e profissionais especialistas, ou seja, políticos e partidos. Esta segunda acepção do termo, distancia a sociedade da atividade política, vez que esta é considerada uma atividade para especialistas e profissionais, os representantes políticos. Por

fim, o terceiro e último sentido é o do senso comum, acima já explicitado, o qual resulta de visão pejorativa da política.

Assim, valendo-se de um olhar crítico, a mensagem implícita contida nos projetos revela-se, descortinando o interesse em criminalizar uma postura politizada, crítica, contra hegemônica e emancipadora nos espaços educacionais, utilizando, para tal, uma estratégia de redução, vinculando o sentido de política a uma visão estreita, relacionada a partidarismo e instrumentalização, que encaminha os sujeitos do espaço educacional, mormente alunos e professores, ao desenvolvimento de um comportamento “despolitizado” de modo a não desestabilizar ou questionar valores que são caros à manutenção do *status quo*.

Mistificando e negando o caráter político da educação, passa-se a excluir a noção dos espaços de educação formal enquanto locais de livre pensamento e expressão, excluindo a capacitação dos educandos para o exercício da cidadania. Sintomático de seu caráter antidemocrático é o fato de que este ideário, construído em torno da meta de um espaço educacional pretensamente “neutro” e “apolítico”, constitui-se como uma interessante ferramenta para a conservação das posições de poder, sendo largamente disseminado pelo regime ditatorial pós-64.

A FALÁCIA DA IDEOLOGIA DE GÊNERO. QUEM TEM MEDO DAS DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS?

“Gênero não é uma palavra tabu. Não é uma ideologia. É conhecimento

*necessário para o exercício da
cidadania no Brasil."*

Débora Diniz

A I Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, contou com a participação de diversos grupos ligados ao ensino, bem como da sociedade civil em geral. O tema central da conferência, *“Construindo o Sistema Educacional Articulado: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação”*, foi amplamente debatido, levando-se em conta as perspectivas de diversos grupos participantes, órgãos, entidades educacionais, pais, docentes, discentes, associações e o Congresso Nacional. Ao final da Conferência, como fruto do vivo debate entre os mais diversos setores envolvidos, foi confeccionado um documento final², o qual apresentou metas e diretrizes para a educação brasileira, visando contribuir para a construção de um Plano Nacional de Educação inclusivo e democrático.

O Plano Nacional da Educação está previsto no artigo 214 da Constituição Federal de 1988, possuindo duração decenal, tem como objetivo *“(...) 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...”*. É incontestável, portanto, a relevância de um Plano Nacional de Educação pautado em ideais democráticos, focado na diversidade e

² O documento final está disponível no anexo I do presente trabalho, bem como no sítio:

comprometido com a promoção da inclusão e no estabelecimento de instrumentos de efetivação da justiça social.

Tendo em vista o peso político do Plano Nacional de Educação, não só pela sua duração – uma década – mas também pela sua importância para a concretização de políticas públicas e de planos de ação no âmbito do sistema educacional brasileiro, o seu processo de elaboração tornou-se um espaço de acirradas disputas ideológicas e a construção de seu texto foi marcada por longos e acalorados debates.

A tramitação do texto que daria origem ao Plano Nacional, com início na Câmara dos Deputados, incluiu no Projeto de Lei da Câmara nº 103/2012 a *“superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”* como uma das diretrizes do PNE. Contudo, no Senado, o texto sofreu diversas modificações por meio de substitutivos, sendo desfigurado. Assim, o Senado Federal aprovou a Lei 13.005/2014 com a seguinte redação: *“superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”*. As referências à igualdade racial, regional, de gênero e de sexualidade foram suprimidas e, desta maneira, o projeto foi sancionado e promulgado pela Presidência da República, adiando em 10 anos a discussão sobre a inclusão de tais temáticas em um dos mais relevantes instrumentos norteadores do sistema educacional brasileiro, impondo uma significativa perda à consolidação democrática de nosso país.

Nesse contexto, devido à coação de grupos religiosos e demais setores vinculados a ideais de natureza conservadora, o Plano Nacional de Educação, que vigorará até o ano de 2023, não incorporou as discussões contidas no texto

aprovado durante a Conferência Nacional de Educação. Sobre o assunto, em trabalho apresentado ao CONPEDI³, Renato Duro Dias e Luciana Alves Dombkowitz se posicionaram da seguinte maneira:

“No entanto, mesmo tendo a Conferência Nacional de Educação aprovado como eixo temático do Sistema Nacional de Educação a garantia da introdução da discussão de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, diversidade sexual e educação sexual, como disciplinas obrigatórias, no currículo da formação inicial e continuada, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, nas licenciaturas e bacharelado, na pós-graduação, no ensino fundamental e médio, em todas as áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, articulando-os à promoção dos direitos humanos, meta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o Projeto de Lei 8035/2010 não correspondeu à referida meta.”

Como dito, a rejeição da inclusão das temáticas de gênero deveu-se ao constante *lobby* de grupos religiosos, católicos e neo-pentecostais, bem como de outros grupos ligados a ideais de natureza conservadora. Neste sentido, segue trecho da nota (anexo II), publicada pela Confederação Nacional dos Bispos sobre a inclusão das temáticas de gênero nos planos municipais e estaduais de educação, após a retirada das temáticas sobre minorias e diversidade do Plano Nacional:

“A tentativa de inclusão da ideologia de gênero nos Planos Estaduais e Municipais de Educação contraria o Plano Nacional de Educação, aprovado no ano passado pelo Congresso Nacional, que rejeitou tal expressão. Pretender que

³ Dombkowitz, R. D. (2015). Direito Humano à Educação: A inclusão das temáticas de gênero e sexualidade nos planos de educação. XXIV Congresso Nacional do CONPEDI .

a identidade sexual seja uma construção eminentemente cultural, com a conseqüente escolha pessoal, como propõe a ideologia de gênero, não é caminho para combater a discriminação das pessoas por causa de sua orientação sexual.

*O pressuposto antropológico de uma visão integral do ser humano, fundamentada nos valores humanos e éticos, identidade histórica do povo brasileiro, é que deve nortear os Planos de Educação. A ideologia de gênero vai no caminho oposto e **desconstrói o conceito de família**, que tem seu fundamento na união estável entre homem e mulher.”*

Percebe-se, assim, que, em um cenário político no qual sentimentos como a fobia, o ódio e a vingança tornaram-se poderosos instrumentos retóricos de mobilização de massas, o medo, enquanto estratégia política, ganha cada vez mais espaço, dominando os debates sobre educação, segurança pública, terras indígenas, direitos humanos, dentre outros. Neste sentido, em entrevista ao *Centro Brasileiro de Análise e Planejamento da Unicamp* (CEBRAP – Unicamp), o professor Ronaldo Almeida⁴, elucida:

“Como dito, a onda conservadora quebra em várias direções e seria necessário aqui mais espaço para demonstrar em um nível mais profundo, psíquico mesmo, as afinidades entre o ódio às religiões afro-brasileiras, a fobia aos gays e a vingança contra o adolescente infrator. Os vetores conservadores são diversos, mas apresentam entre si conexões parciais, pois todos caminham no mesmo sentido da intolerância que elege inimigos a serem apedrejados, cerceados e encarcerados. No espírito deste momento sombrio, o ódio, a fobia e a vingança

⁴ Diretor científico do Cebap e professor de antropologia da Unicamp.

são as pulsões da violência daqueles que se consideram os 'justos'.”

Evidencia-se, assim, que a “política do medo” foi uma das estratégias utilizadas para eliminar do Plano Nacional de Educação as temáticas de gênero, sexualidade, dentre outras relacionadas às minorias políticas. Como já dito anteriormente, uma das estratégias mais eficazes para se proceder à manipulação desse espectro de medo é concentrá-lo em uma só figura, uma espécie de “*espantalho*”, reduzindo, assim, medos de todas as espécies à figura de um só “*vilão*”. No caso do contexto da discussão acerca do Plano Nacional de Educação, a suposta “*imposição de ideologias de gênero*”.

No campo da lógica e da retórica, o termo falácia, derivado do verbo latino *fallere*, designa um argumento logicamente inconsistente; seus fundamentos são validados em premissas falsas ou falhas. Os argumentos falaciosos podem ter sua validade condicionada a fatores emocionais, psicológicos, convicções íntimas, mas não possuem validação lógica. Um das estratégias mais comuns relaciona-se ao apelo às emoções, mormente ao medo, ao terror. Claramente, argumentos com coerência lógica podem inspirar emoções, contudo, falácias ocorrem quando a emoção é utilizada prescindindo de uma vinculação lógica, manuseando uma resposta emocional em detrimento de um argumento válido e convincente.

Propagando falácias como a existência de uma “ideologia” de gênero e a potencialidade desta para desconstruir famílias, grupos interessados na ausência de discussões sobre minorias dentro do espaço escolar angariam, cada dia mais, a aceitação popular. Demonstra-se que o argumento da existência de uma “ideologia de gênero” é falacioso, primeiramente, porque

gênero e orientação sexual não são ideologias, são fatos, sendo, assim, caracterizados por sua concretude, são elementos culturais constitutivos da sexualidade e da psique humana e a negação da complexidade das orientações de gênero e sexuais enclausuram as singularidades, invisibilizando a diversidade e impedindo o exercício pleno da cidadania.

Ademais, tal estratégia argumentativa cria um falso dilema para, assim, provocar uma resposta emocional, obscurecendo o debate racional e honesto, quando alega de maneira alarmante que a ‘ideologia de gênero’ caminha em sentido contrário à conformação familiar, colocando-a em risco, como fica evidente nesta nota emitida pela CNBB, expondo contrariedade à discussão de gênero e sexualidade em espaços de ensino:

*“A **ideologia de gênero**, ao proclamar a absoluta liberdade de construir a própria identidade sexual, uma vez aplicada, **destrói o ser humano em sua integralidade e, por conseguinte, a sociedade, cuja célula mãe é a família.** Todas as orientações sexuais reconhecidas como ‘gêneros’ ou variantes lícitas seriam legitimadas, ensinadas, legalmente praticadas e oferecidas como opções sexuais às nossas crianças por meio da rede de ensino pública e privada.”*

Limitar ou até mesmo excluir as discussões sobre gênero e sexualidade dos espaços de educação formal brasileiros seria uma enorme demonstração de descompromisso com a efetivação dos direitos fundamentais, ainda mais se levarmos em consideração a conjuntura nacional no que tange ao grupo das mulheres e dos LGBTI’s.

O Brasil ocupa a penúltima posição no ranking do *Índice Global de Desigualdade de Gênero*, elaborado pelo *Fórum Econômico Mundial*, no item

relativo à igualdade salarial, ficando à frente apenas de Angola. No ranking geral, ocupa a 85ª posição dentre 145 países.⁵ Ademais, consoante o *Mapa da Violência de 2012: Homicídios de Mulheres no Brasil* (Cebela/Flacso, 2012), duas em cada três pessoas atendidas no SUS em razão de violência doméstica ou sexual são mulheres; e em 51,6% dos atendimentos foi registrada reincidência no exercício da violência contra a mulher. Neste mesmo sentido, a pesquisa *Violência e Assassinatos de Mulheres* (Data Popular/Instituto Patrícia Galvão, 2013) revelou que, entre os entrevistados de ambos os sexos e de todas as classes sociais, 54% conhecem uma mulher que já foi agredida por um parceiro e 56% conhecem um homem que já agrediu uma parceira. Com uma taxa de 4,8 assassinatos em 100 mil mulheres, o Brasil está entre os países com maior índice de homicídios femininos: ocupa a quinta posição em um ranking de 83 nações, segundo dados do Mapa da Violência 2015 (Cebela/Flacso). Segundo a socióloga e pesquisadora da Universidade de Brasília, Lourdes Bandeira, “essa situação equivale a um estado de guerra civil permanente.”

Tais dados são relativos às mulheres adultas, contudo, a situação para as meninas brasileiras também é alarmante, conforme indica o relatório elaborado pela ONG britânica *Save the Children*. Dos 144 países pesquisados, o Brasil se destaca negativamente: é o 102º colocado, abaixo de países como Índia, Timor Leste, Iraque, Namíbia e Paquistão. Para a elaboração da pesquisa, levou-se em consideração indicadores como o índice de casamentos infantis, taxa de

⁵ Estes são dados do ano de 2015. Em 2016, Michel Temer assumiu a Presidência da República e sua composição ministerial excluiu a participação feminina; não há ministras na gestão Temer. Mediante pedido da BBC Brasil, o Fórum elaborou uma estimativa da posição do Brasil no Ranking de Igualdade de Gênero frente a ausência de mulheres na composição ministerial do novo Governo, o resultado: o Brasil cairia da 85ª para a 107ª posição.

fertilidade na adolescência, mortalidade materna, número de mulheres na política e possibilidade de completar o ensino fundamental. O Brasil ocupa o quarto lugar no ranking mundial, em números absolutos, no item casamento infantil. Ademais, dados coletados pelo Movimento Todos pela Educação expõem que 75% das adolescentes com filhos estão fora da escola.

Quanto à temática da LGBTfobia, outro alvo, na recente cruzada contra a inclusão de discussões de gênero e sexualidade nos espaços educacionais, a urgência também é evidente. Conforme demonstra a iniciativa inédita do Governo Federal no Brasil e na América Latina, a elaboração e publicação de um relatório contendo dados sobre violência homofóbica no Brasil em 2011. Sobre o relatório, Ilmar Pereira Amaral Jr, na dissertação *“Educação para a é um Direito: A Adequação Constitucional das Políticas Públicas de Combate à Homofobia nas Escolas”*, elucida que:

“Entre janeiro e dezembro de 2011, o Relatório (BRASIL, 2011b) acusa, com base em 1.681 denúncias reportadas, 6.809 violações de direitos humanos contra LGBT, envolvendo 1.713 vítimas e 2.275 suspeitas. Isso significa que no Brasil, no ano de 2011, foram reportadas 18,65 violações de direitos por motivos homofóbicos contra 4,49 vítimas a cada dia. A princípio, os números chamam a atenção para a média de 3,97 violações sofridas por cada vítima, o que pode significar o cometimento de abusos reiterados contra um mesmo sujeito, e para o número maior de suspeitas em relação ao de vítimas (diferença de 32,8%), o que sugere violências cometidas coletivamente por grupos de agressoras em alguns casos. Mais além, devemos ter em mente a probabilidade de subnotificações, já que os dados restringem-se às situações conduzidas ao conhecimento das autoridades públicas; e

podemos supor que, por diversos motivos, a violência homofóbica teve lugar em numerosas situações não levadas a conhecimento.”

Percebe-se, portanto, que, a despeito da relevância da inserção de tais temáticas nos currículos nacionais frente a conjuntura nacional, a tentativa de *vilanizar* discussões relativas a gênero e sexualidade em espaços educacionais tornou-se uma constante; prova disso é a polêmica sobre o Exame Nacional do Ensino Médio do ano de 2015, no qual constava uma questão sobre relações de gênero, com uma citação de Simone de Beauvoir, e uma redação com a temática: “*a violência recorrente à mulher no Brasil*”⁶. Sobre o assunto, a antropóloga Débora Diniz posicionou-se:

*"As perguntas não eram posicionamentos ideológicos. Não eram simples medidas de conhecimento em sociologia ou em filosofia. **Eram perguntas sobre como estavam preparados os jovens e adolescentes para o exercício da cidadania.** Uma cidadania que reconheça a igualdade entre homens e mulheres. O nome dessa cidadania é igualdade de gênero. Gênero não é uma palavra tabu. Não é uma ideologia. **É conhecimento necessário para o exercício da cidadania no Brasil.**"*

Frente ao contexto delineado acima, há que se indagar como a discussão sobre sexualidade e gênero tornou-se um campo de batalhas ideológicas e

⁶ Após o fim das provas registraram-se no mesmo dia aumento do número de denúncias para o disque mulher, evidenciando a necessidade de urgência na visibilização de tal pauta. Somente no ES, mais de 300 mulheres ligaram para o disque-denúncia, em um período de 24 horas após a divulgação do tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Fonte: <http://g1.globo.com/espirito-santo/noticia/2015/10/disque-denuncia-do-es-tem-mais-de-300-ligacoes-de-mulheres-apos-enem.html>

disputas de poder nos espaços políticos. Sobre o assunto, Foucault (2013), em *A ordem do Discurso*, adverte-nos quanto às interdições moralizantes no campo da política e da sexualidade e que tais interdições não são recentes; são constitutivas de nosso modelo de sociedade:

*Notaria apenas que, em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cercada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da **sexualidade** e as da **política**: como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política pacífica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns dos seus mais temíveis poderes. (FOUCAULT, 2013, p.9)*

O processo de naturalização e afirmação de comportamentos e práticas condizentes com as expectativas dominantes no que concerne ao gênero e à sexualidade é contínuo e sutil, habitando, de maneira onipresente, as práticas culturais, sociais e pedagógicas. Neste sentido, Foucault (1988) já evidenciara uma relação de proporcionalidade entre a eficácia de um discurso e sua capacidade de se invisibilizar, naturalizando-se na prática cotidiana.

Contudo, como elucidado por Guacira de Lopes Louro, o poder constitui-se em disputa, não sendo um privilégio permanente de certo grupo, pois, enquanto objeto socialmente disputado, não pode ser encarcerado definitivamente (LOURO, 1997, p. 38) e, neste sentido, todo ato político implica em uma potencial resistência, contestação, caso contrário, configura-se em violência, em antidemocracia. Nesta linha, mais especificamente sobre a questão da naturalização do comportamento heterossexual, LOURO (2009, p. 90):

“(…) Não há nenhuma garantia de que a heterossexualidade aconteça naturalmente (se isso fosse seguro, não seriam feitos tantos esforços para afirmar e reafirmar esta forma de sexualidade). (…) A norma pode e é subvertida. Todos os dias, em todos os espaços, homens e mulheres a desafiam. Alguns sujeitos embaralham códigos de gêneros ou atravessam suas fronteiras; outros articulam de formas distintas sexo-gênero-sexualidade; outros ainda criticam a norma através da paródia ou da ironia. **A heteronormatividade constituiu-se, portanto, num empreendimento cultural que, como qualquer outro, implica disputa política.”**

Sobre a produção de discursos *naturalizantes* e *biologizantes* relativos às questões de gênero, mais especificamente sobre a situação das mulheres e meninas, Boudieu (1995, 2007) , no campo das relações entre homens e mulheres, analisa a dominação masculina baseando-se nas edificações socialmente sexuadas do mundo unificadas ao *habitus*. O discurso de que se vale a dominação masculina perfaz a “socialização do biológico e de biologização do social”, legitimando a dominação masculina com base na “diferença entre os sexos biológicos”, imprimindo, assim, no corpo e nas condutas ditas femininas, uma valoração que atribui aos atributos concebidos como masculinos aspectos lidos como positivos e aos femininos aspectos lidos negativamente. Neste sentido, Bourdieu elucida que:

“[...] através da experiência de uma ordem social ‘sexualmente’ ordenada e das chamadas à ordem explícitas que lhes são dirigidas por seus pais, seus professores e seus colegas, e dotadas de princípios de visão que elas próprias adquiriram em experiências de mundo semelhantes, as meninas incorporam, sob forma de esquemas de percepção e de avaliação

difícilmente acessíveis à consciência, os princípios da visão dominante que as levam a achar normal, ou mesmo natural, a ordem social tal como é e a prever, de certo modo, o próprio destino, recusando as posições ou as carreiras de que estão sistematicamente excluídas e encaminhando-se para as que lhes são sistematicamente destinadas (BOURDIEU, 2007, p. 114).”

Sobre a temática, Eleta Freire, em sua tese “*O Currículo e Suas Implicações nas Relações Sociais de Gênero entre Estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Recife – PE*”, evidencia, na teoria de Bourdieu, o papel de três espaços na reprodução do discurso de dominação, sendo eles: a família, a igreja e a escola.

“Bourdieu (2007) afirma que os princípios da dominação masculina sobre as mulheres que se exerce no âmbito do privado, só poderão ser compreendidos no âmbito das relações de poder. Destaca ainda que esses princípios não estariam sendo reproduzidos apenas no espaço doméstico e que a perpetuação da ordem dos gêneros é garantida pela atuação de três instâncias principais: a Família, a Igreja e a Escola, entendendo que esta última, “mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal [...]”

Do exposto acima, evidencia-se a relevância da inclusão das discussões sobre gênero, sexualidade, minorias raciais e regionais nos currículos nacionais, tendo em vista que os espaços educacionais, quando não guiados pelo compromisso com o pensamento crítico, com a liberdade, a igualdade e a efetividade do exercício da cidadania, transmutam-se em espaços de perpetuação e reprodução de discursos dominantes.

CAPÍTULO 2

NEUTRALIDADE E IDEOLOGIA

O NÃO-IDEOLÓGICO E OS MITOS DA NEUTRALIDADE E DO ALUNO ENQUANTO TÁBULA-RASA

“Daí a ênfase que dou [...] não propriamente à análise de métodos e técnicas em si mesmos, mas ao caráter

político da educação em que decorre a impossibilidade de sua neutralidade.”

Paulo Freire

Como já colocado em capítulo anterior, os projetos inspirados no Movimento Escola Sem Partido, ao proclamarem uma neutralidade aversa à política, são fundamentalmente políticos. Assim, ao obscurecerem, deliberadamente ou não, as estruturas de poder, bem como os processos culturais e históricos que permeiam a prática pedagógica e os espaços educacionais, a pretensa neutralidade que buscam estabelecer coaduna-se com a manutenção do *status quo*, sendo, portanto, ato político, na medida em que se vincula a um projeto de poder, o de manutenção do poder, mais especificamente. Nesta linha, Miguel Arroyo, em sua obra *Ofício de Mestre*, atenta para a natureza política da prática pedagógica:

*“Nosso ofício é tenso exatamente porque se situa nesse fogo cruzado que sempre se deu em torno de projetos de sociedade, de homem, de mulher, de negro, de índio, de trabalhador, de cidadão, em síntese, de ser humano. **Até os professores que se pensam neutros, técnicos, apenas docentes transmissores de suas matérias estão optando por um tipo de sociedade**, por valorizar determinadas dimensões de um protótipo de ser e deixando de lado outras dimensões”. (Miguel Arroyo. *Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.P.83)*

Conforme elucidado por Arroyo, mesmo ao optar pela transmissão pura e simples de conhecimento, prática denominada de educação bancária por Paulo Freire, tal escolha implica na valorização de determinadas dimensões de certos saberes em detrimento de outras e, neste sentido, implica em um projeto de

sociedade, de aluno, de cidadão e de espaço educacional. Por trás da ação laboratorial, da construção teórica ou da escolha metodológica, existem latentes diversas perspectivas sobre o ser humano, bem como sobre o fim da atividade educacional e seu papel na sociedade.

Há ainda que se destacar que, ao eclipsarem o caráter político, histórico, cultural da prática pedagógica, os projetos ignoram o contexto no qual estão inseridos os espaços educacionais, bem como desconsideram suas interações com as demais instituições produtoras de saberes informais: Família, Igreja, Sociedade, dentre outras. Obscurecendo o caráter pedagógico do simples existir no mundo, bem como os saberes informais e as influências de outras instituições na formação dos indivíduos, os projetos desenham a imagem dos educandos como “*tabulas rasas*”, seres apáticos, sem bagagem e passíveis de serem facilmente vitimados por imposições ideológicas em sala de aula.

Paulo Freire, em diversas obras de sua autoria, advoga pela tese de que o educando não é um aprendedor passivo, mero receptáculo de saberes, como querem fazer acreditar os idealizadores das teses contidas nos projetos. A educação emancipadora, proposta por Freire, centra-se numa postura dialógica. Neste sentido, André Machado esclarece que “**o diálogo (em Paulo Freire) não implica em uma aceitação inadvertida de tudo, mas implica em escutar criticamente e se posicionar criticamente, isso em respeito ao outro.**”⁷ Sobre o tema, Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, esclarece que:

“Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética meu mover-me no mundo. Se sou

⁷ André Machado Rodrigues, in *Pedagogia da autonomia*,

*produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e **se careço de responsabilidade não posso falar em ética**. Isso não significa negar os condicionantes genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável.”*
(FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2008).

Neste sentido, Freire relaciona o ato de situar-se no mundo, ou seja, a assunção com clareza dos referenciais ideológicos, teóricos e projetos políticos inerentes à atividade pedagógica, ao exercício da ética. Somente sendo possível assumir uma conduta ética caso se assuma uma postura de responsabilidade. *“Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética meu mover-me no mundo”*. (Freire, 2008).

Assumir a inviabilidade da neutralidade é assumir uma postura responsável, o que implica situar a prática pedagógica e científica em seus propósitos, bem como implica em trazer clareza para os referenciais e paradigmas que norteiam as atividades em sala, tornando-os passíveis de serem questionados e debatidos. Neste sentido, projetos político-pedagógicos que se autodenominam neutros negligenciam o papel do não-dito, do silêncio que constitui o pano de fundo no qual diversas práticas se reproduzem sem serem questionadas. Sobre tal temática, Menelick e Scotti, em *Os Direitos Fundamentais e a (In)certeza do Direito*, apontam:

“[...] nós nos comunicamos graças a esse pano-de-fundo compartilhado de silêncio que, é claro, é sentido naturalizado. Daí a natureza contrafactual desse pressuposto residir precisamente no paradoxo da linguagem: ‘nós nos comunicamos porque não nos comunicamos’. São exatamente essas precompreensões que integram o pano de fundo da linguagem que constituem o que Kuhn denomina paradigma. Esse pano de fundo compartilhado de silêncio, na verdade, decorre de uma gramática de práticas sociais que realizamos todos os dias sem nos apercebermos dela e que molda o nosso próprio modo de olhar, a um só tempo aguça e torna precisa a nossa visão de determinados aspectos, cegando-nos a outros, e isto é parte da nossa condição humana.”

Há de se salientar, portanto, que os projetos não atacam o silêncio que envolve a gramática das práticas sociais, da manutenção dos paradigmas vigentes e da conservação das estruturas de poder; o ataque direciona-se ao que os defensores dos projetos denominam pejorativamente de “*doutrinação ideológico-marxista*”, colocando como tal toda e qualquer postura contra hegemônica e crítica. Sendo assim, os projetos buscam criminalizar⁸ apenas certo espectro ideológico, como é possível observar no seguinte trecho retirado do *site* oficial do Movimento Escola Sem Partido:

No Brasil, hoje, as noções transmitidas de política e cidadania estão flagrantemente contaminadas de conceitos marxistas, particularmente no ensino de nível médio. O que se ensina nas

⁸ Tal estratégia de criminalização foi observada, em capítulo anterior, para proceder à retirada de debates envolvendo gênero e sexualidade em sala de aula dos currículos nacionais, estaduais e municipais, a estratégia da política do medo.

aulas de História, Sociologia, Geografia, e mesmo em Literatura ou Filosofia, não passa de doutrinação.

Na maioria dos Estados, a rede pública de ensino está sob controle de docentes sindicalistas, militantes partidários. Os textos escolares, quase sem exceção, empregam o vocabulário marxista, mesmo o mais ortodoxo, como “consciência de classe”, “luta de classes”, “modos de produção”, “exploração internacional”, “imperialismo americano” e a rotineira demonização do Capitalismo.

Agindo de tal maneira, os projetos inspirados no Movimento Escola Sem Partido vão de encontro a um dos mais sensíveis princípios fundamentais da República Federativa do Brasil, um dos princípios basilares para a concretização da democracia: o Pluralismo Político. O conflito entre as concepções norteadoras dos projetos e o Pluralismo Político será abordado em capítulo específico no presente trabalho.

Ademais, assumir uma postura responsável é, também, assumir que nenhum espaço educacional se localiza fora de uma sociedade e, portanto, faz-se imprescindível, caso se busque uma sociedade mais inclusiva e democrática, uma educação voltada para a atuação dos alunos enquanto cidadãos e agentes de transformação e, para tal, há de se pensar em uma educação para a cidadania. Contudo, como pensar em uma educação para a cidadania com a marginalização e criminalização de ideologias que não coadunem com os ideais impostos pelos projetos de leis? Como o ambiente de sala de aula poderá ser um ambiente de pensamento crítico e preparo para o exercício da cidadania em uma democracia se a liberdade de cátedra não puder ser exercida em toda sua amplitude?

Por fim, reafirma-se a impossibilidade da neutralidade na educação, formal ou informal, na medida em que a educação por si só é essencialmente política. As estratégias utilizadas para o fim de legitimar o discurso da neutralidade, bem como para persuadir os receptores de tal discurso, silenciam os aspectos históricos e sociais do desenvolvimento dos sistemas educacionais, as funções dos espaços educacionais e o papel de outras instituições na formação dos educandos.

Nesse sentido, a estratégia retórica se constrói a partir de premissas que colocam a educação enquanto atividade não histórica, apolítica e meramente formal, omitindo construções ideológicas. *“Portanto, o discurso da neutralidade, que visa despolitizar a ação educativa, não é senão uma manifestação da mais forte carga política e da imposição ideológica das classes dirigentes por intermédio do aparelho escolar. Busca-se a ‘despolitização’, afastando-se a escola dos problemas sociais, como se acreditar ser possível educar fechando-se em um invernadouro a salvo da realidade social (Gutierrez, 1988), A partir disso, edifica-se um sistema educacional que incentiva a individualidade, a competição e a aceitação da realidade posta.”*⁹

⁹ Calbino, D; Souza, M.M.P.; De Paula, A.P.P.; Carreiri, A.P. Embates sobre a neutralidade na Educação: a formação ideológica no discurso da Revista Veja, in Contrapontos, volume 9. PP. 81 – 94. Itajaí, jan/abr 2009.

CAPÍTULO 3

METÁFORAS PARA CRIMINALIZAR: A ESCOLA-CATIVEIRO

A ESCOLA-CATIVEIRO E O PROFESSOR-SEQUESTRADOR. A CRIMINALIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE.

“Vítima de um verdadeiro ‘sequestro intelectual’, o estudante doutrinado quase sempre desenvolve, em relação ao professor/doutrinador, uma intensa ligação afetiva. Como já se disse a propósito da Síndrome de Estocolmo, dependendo do grau de sua identificação com o sequestrador, a vítima pode negar que o sequestrador esteja errado, admitindo que os possíveis libertadores e sua insistência em punir o sequestrador são, na verdade, os responsáveis por sua situação.” Assim tem início uma das seções do site oficial do Movimento Escola Sem Partido. A referida seção tem como objetivo a publicação de denúncias de estudantes vítimas de suposto “assédio ideológico” em sala de aula.

Como estratégia retórica, os idealizadores do Movimento Escola Sem Partido fazem, frequentemente, uso de metáforas para mobilizar emoções e convencer os interlocutores da relevância de seus posicionamentos. O apelo ao imaginário de seus receptores funda-se na tentativa de construir um sentimento de engajamento e uma postura combativa em relação a uma “grande ameaça”. Nesse sentido, há de se elucidar que as metáforas, enquanto escolhas retóricas, são culturalmente contextualizadas e transmitem posicionamentos ideológicos e valorativos tanto do emissor quanto do receptor. Conforme esclarecem Lakoff (2002) e Johnson (1980), nosso arcabouço linguístico-conceitual é predominantemente metafórico. Desta maneira, as metáforas utilizadas em

nossas construções retóricas são reveladoras de aspectos valorativos, culturais e ideológicos. Ante o exposto, há de se indagar quais os valores, ideais e projetos ideológicos que norteiam o emprego de metáforas como *professor-sequestrador*, *aluno-vítima*, *sequestro-intelectual*, *libertadores*, dentre outras. Nesta linha, Kövecses (2006, p.152) expõe que:

*“A escolha de um frame metafórico particular pode dividir membros de uma sociedade em subculturas, campos políticos, e assim por diante. **Frames metafóricos são escolhidos com base nos objetivos ou ideologia de alguém.** Eles também podem ser escolhidos por causa das diferentes consequências que diferentes frames têm. “*

Da leitura dos textos publicados pelo Movimento, constata-se a patente intenção de construir um cenário imagético que mistifique negativamente a prática docente, colocando-a sob posição de permanente desconfiança e sob uma patrulha ideológica, bem como determinando que, aos discentes, cabe o papel de vítima, conforme fica evidente no seguinte trecho de publicação do movimento:

*“Graças à **doutrinação ideológica** de que foram **vítimas** ao longo de toda sua vida escolar, esses alunos se tornaram **reféns** de uma narrativa – histórica, sociológica, política, cultural e econômica – na qual eles, ou melhor, a sua ‘classe’ e a sua ‘raça’, são culpados por tudo de errado que existe no mundo. Por isso **eles não reagem**: porque introjetaram essa culpa”.*

Ao examinar a transcrição dos trechos do *site* oficial do Movimento Escola Sem Partido expostos acima, observa-se a construção de três entidades distintas: a do *professor-sequestrador*, a figura demonizada pelo movimento; a

do *aluno-vítima*, apresentado como uma “*tábula rasa*” e uma figura passível de ser “*doutrinada*”; e, por fim, o libertador, figura responsável por, heroicamente, resgatar os *incapazes* discentes da negativa influência e doutrinação dos professores.

As representações do *professor-sequestrador* e do *aluno-vítima* são as mais fortemente assinaladas por meio da linguagem metafórica e, por meio delas, constrói-se a noção de *escola-cativeiro*, ambiente no qual professores manteriam a audiência *cativa* de seus alunos, conforme se constata no seguinte trecho do modelo de projeto de lei proposto pelo Movimento Escola Sem Partido:

“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”.

Frente ao exposto, há que se destacar a capacidade de um discurso metafórico se consolidar, generalizando-se, passando, assim, a constituir, quase que permanentemente, o ideário comum de certo grupo. Mesmo que, a princípio, uma questão possa parecer absurda, devemos nos ater ao potencial generalizante de tais metáforas marginalizadoras e criminalizantes, como é o caso de grande parte das construções metafóricas utilizadas pelo Movimento, pois a manutenção de uma sociedade minimamente democrática solicita atenção permanente e ação constante. Sobre o potencial generalizante de metáforas, Kövecses (2006, p.152) elucida que:

*“Uma forma significativa de perceber como o papel da metáfora é crucial na cultura é constatar que **as metáforas podem se transformar em realidade social.** (...) As culturas diferem e*

*podem ser caracterizadas pelas **metáforas conceptuais que elas tornam reais em larga escala.***”

Por fim, conclui-se, portanto, que, por meio da criminalização da prática docente, o que se busca é disputar o próprio caráter educacional dos espaços destinados à educação formal, esvaziando tais espaços no que tange à reflexão crítica e à “*liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber*”, garantias albergadas pelo texto constitucional.

CAPÍTULO 4

POR UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ

O REDUACIONISMO DE UMA EDUCAÇÃO VOLTADA EXCLUSIVAMENTE PARA DEMANDAS MERCADOLÓGICAS.

A importância constitucional conferida à educação como direito fundamental, deixa evidente, por meio dos princípios elencados na Constituição Federal relativos a tal temática (art. 206), que a atividade educacional tem como norte não somente o fomento do desenvolvimento intelectual e cognitivo dos educandos ou a mera exposição de conteúdos básicos para viabilizar a qualificação profissional, mas, também, a integração à vida em uma sociedade democrática e o exercício da cidadania.

Como esclarecido em capítulo anterior, a aversão à política é consolidada a partir de perspectivas reducionistas e tecnicistas/funcionalistas que afastam os cidadãos do viver político em sua amplitude. Neste sentido, Maísa Maganha Tuckmantel, em *“A formação política do professor do ensino fundamental: obstáculos, contradições e perspectivas”*, elucida:

“A política não pode, portanto, ser restringida à atividade desenvolvida no âmbito do Estado, ela faz parte da vida de cada um, permeia todas as formas de relacionamento social: no trabalho, na escola, no lazer e até nas relações afetivas.”

Na obra *“Educação e democracia”*, o professor Antônio Carlos Ludwig constata que o pensamento do senso comum idealiza o *lócus* educacional como um espaço de desenvolvimento de habilidades e competências especialmente

voltadas para atividades profissionais, relegando ao segundo plano o seu papel no desenvolvimento de uma postura crítica, política e transformadora.

Há de se salientar a importância dos espaços educacionais em sua função profissionalizante, voltada para a inserção do corpo discente no mercado de trabalho, vez que a vida profissional também se insere como fator relevante no que concerne ao exercício da cidadania. Ademais, o acesso de classes menos favorecidas a uma educação voltada para a inserção profissional é um inegável fator de favorecimento da mobilidade social¹⁰. O que se questiona é a redução dos espaços educacionais a espaços meramente reprodutores das demandas mercadológicas, vez que o atual contexto é fortemente marcado pela predominância dos mecanismos de mercado nas mais diversas áreas de interação humana e, neste contexto, *“as necessidades sociais são analisadas sob a luz da relação custo-benefício, origem das dificuldades por que passa a política educacional.”*¹¹

A hipertrofia da função técnica torna o ensino deficiente, vez que o saber e o ensino são tarefas que cumprem uma função social atribuída

¹⁰ Há de se destacar que a construção dos espaços educacionais enquanto espaços que possuem o potencial de proporcionar mudanças sociais, bem como de proceder a mobilidade social, não é uma unanimidade entre os teóricos da educação. Neste sentido, Tuckmantel sintetiza que: “Alguns estudiosos escolanovistas, como por exemplo, Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, analisavam com otimismo a influência da escola, encarando-a como uma agente de transformação, um instrumento de mobilidade social capaz de criar uma sociedade mais humana. Outros teóricos, entretanto, como os representantes das teorias crítico-reprodutivistas, Bourdieu e Passeron, consideravam impossível que isso ocorresse, pois segundo eles, a escola seria apenas uma engrenagem dentro de um sistema e por isso tenderia a reproduzir as desigualdades sociais, mesmo quando procurava dar a ilusão da democratização.”

¹¹ Maísa Maganha Tuckmantel, em “A formação política do professor do ensino fundamental: obstáculos, contradições e perspectivas”.

democraticamente e, inclusive, prevista constitucionalmente: permitir a apropriação do instrumental cultural e científico indispensável não só para a preparação para a atividade profissional, mas também para a conquista dos direitos da cidadania. Neste sentido, negar a natureza política da atividade educacional, além de já ser, paradoxalmente, uma restrição de caráter político, imporá à sociedade um grande déficit democrático. Nesta linha, Tuckmantel coloca que:

“É impossível negar a natureza política do processo educativo, bem como, é impossível a negação do caráter educativo do ato político. Isto significa, de um lado, a inexistência de educação neutra; e, de outro, a existência de uma prática política esvaziada de significação educativa. Tanto no processo educativo quanto no ato político, uma das questões fundamentais diz respeito à clareza sobre: a favor de quem e do quê, isto é, contra quem e contra o quê desenvolvemos a educação e a atividade política. Quanto mais clara estiver esta questão na prática, maior a percepção da impossibilidade de desvincular a educação da política.”

Obscurecendo o caráter político da atividade educacional por meio da “política do medo”, tratando de propagar que a postura crítica e política instrumentalizará os espaços educacionais em prol de interesses políticos escusos, os projetos de leis inspirados no Movimento Escola Sem Partido buscam uma hipertrofia da função técnica¹² da educação em detrimento de sua função política, implantando um modelo pretensamente neutro, o qual se

¹² Há de se salientar que a função técnica também possui seu caráter político. Ao optar por instrumentos legislativos que privilegiem a função técnica em detrimento da política, tal posicionamento do legislador evidencia traços do projeto educacional pretendido.

coaduna com a formação de consumidores-empregados, e não com a formação de cidadãos.

Uma orientação para as temáticas educacionais voltada para uma educação crítica e plural, além de estar presente em nosso texto constitucional, ainda é reforçada pelos acordos e pactos internacionais nos quais o Brasil é signatário, como, por exemplo, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) e, ainda, o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de São Salvador). Neste contexto, segue conteúdo do artigo 13 do Protocolo de São Salvador, cujo teor prescreve orientações para uma educação democrática e pluralista:

Artigo 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 capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista, conseguir uma subsistência digna, 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.

Por fim, conclui-se que, para que uma conformação tecnocrata e pragmatista não atrofie a função política e os ideais de natureza social da educação formal, ao estabelecer princípios rígidos e mecânicos à atividade

pedagógica, bem como ao colocar o professor sob uma constante patrulha da “neutralidade”, faz-se necessário reforçar o papel do docente enquanto intelectual; a prática pedagógica do docente é uma atividade intelectual e, como tal, carrega em si, como condição *sine qua non*, a postura crítica, dialógica e a necessidade de liberdade em seu manifestar.

CAPÍTULO 5

MAPEAMENTO DOS PROJETOS

MAPEAMENTO DOS PROJETOS DE LEIS INSPIRADOS NO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO.

MAPEAMENTO E RESUMO DOS PROJETOS FEDERAIS

PL 2.731, de 2015.	Detenção de seis meses a dois anos para docentes que abordarem gênero e sexualidade em sala de aula.	<p>O Projeto de Lei nº 2731/2015, de autoria do Deputado Eros Biondini (PTB/MG), altera a Lei nº 13.005/2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação, para dispor sobre a proibição do uso da ideologia de gênero na educação nacional.</p> <p><i>“O descumprimento da proibição de utilização da ideologia de gênero, orientação sexual e congêneres, ou de qualquer outro tipo de ideologia, na educação nacional, sujeitará os infratores às mesmas penas previstas no artigo 232¹³ da Lei nº 8.069/90 (ECA), além da perda do cargo ou emprego.”</i></p>
PL 1.211, de 2015.	Criação do tipo penal denominado “assédio ideológico”.	<p>O Projeto de Lei, de autoria do Deputado Rogério Marinho, caracteriza o crime de Assédio Ideológico e, para tanto, propõe alteração do Decreto de Lei nº 2.848/1940 (Código Penal), por meio do acréscimo ao art. 146-A, o qual tipifica o crime de assédio</p>

¹³ Art. 232 Submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou a constrangimento: pena – detenção de seis meses a dois anos.

		<p>ideológico. Segundo a redação do Projeto de Lei, “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.”</p> <p>O projeto prevê pena de detenção, de três meses a um ano. Se o agente for professor, coordenador, educador, orientador educacional, psicólogo escolar ou praticar o crime no âmbito de estabelecimento de ensino, a pena será aumentada em 1/3. Ademais, “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.”</p>
<p>PL 867, de 2015.</p>	<p>Professores sobre a mira do MP</p>	<p>O Projeto de Lei nº 867 de 2015, de iniciativa do Deputado Izalci (PSDB – DF), inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”, o qual dispõe sobre diversos “<i>princípios</i>” para a prática pedagógica.</p> <p>Por fim, o projeto dispõe que “<i>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</i>”</p>

		<i>religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes” e que, em caso de descumprimento, haverá a possibilidade de intervenção do Ministério Público.</i>
PL 7.180, de 2014	Educação cabe à família.	Projeto de lei, de autoria do Deputado Erivelton Santana, acrescentando ao artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação inciso com o seguinte conteúdo: “[...] respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas. ”

MAPEAMENTO DOS PROJETOS ESTADUAIS

Estado	Nº do PL	Situação ¹⁴
Rio de Janeiro	PL 2974/2014	Tramitando
Goiás	PL 2861/2014	Arquivado
São Paulo	PL 1301/2015	Tramitando
Espírito Santo	PL 25-/2014	Arquivado
Ceará	PL 91/2014	Tramitando

¹⁴ Verificado em 1/11/2016.

Distrito Federal	PL 53/2015	Tramitando
Rio Grande do Sul	PL 190/2015	Tramitando
Alagoas	PL 69/2015	Aprovado
Paraná	PL 748/2015	Arquivado

MAPEAMENTO DOS PROJETOS MUNICIPAIS

Município	Estado	Situação¹⁵
São Paulo	SP	Tramitando
Curitiba	PR	Tramitando
Toledo	PR	Tramitando
Vitória da Conquista	BA	Tramitando
Cachoeiro de Itapemirim	ES	Tramitando
Foz do Iguaçu	PR	Tramitando
Palmas	TO	Tramitando
Joinville	SC	Tramitando
Rio de Janeiro	RJ	Tramitando
Santa Cruz do Monte Castelo	PR	Aprovado
Picuí	PB	Aprovado
Mogi Guaçu	SP	Tramitando

¹⁵ Verificado em 1/11/2016.

Chapecó	SC	Tramitando
---------	----	------------

CAPÍTULO 6

A INCONSTITUCIONALIDADE

INCONSTITUCIONALIDADE FORMAL

LEIS ESTADUAIS E MUNICIPAIS.

As leis e projetos de leis estaduais e municipais inspirados pelo Movimento Escola Sem Partido, ao estabelecerem novos princípios para orientar o ensino em seus estados e municípios, usurparam a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, conforme o disposto na Constituição da República, em seu art. 22, inciso XXIV, afrontando, por conseguinte, o pacto federativo.

A Constituição Federal estabelece, em seus artigos 21 a 24, o sistema de repartição de competências legislativas e administrativas das unidades políticas. Tal delimitação configura o cerne do federalismo brasileiro, explicitamente elencado no caput do art.1º da Carta Magna, no qual estão consagrados alguns dos princípios materiais estruturantes do Estado brasileiro, ou seja, as diretrizes de nossa ordem constitucional: o princípio republicano; o princípio do Estado Democrático de Direito e o princípio federativo.

*“Art. 1º A República **Federativa** do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos (...).”*

O princípio federativo possui como um de seus sustentáculos a autonomia político-administrativa dos entes que compõem a federação. Apesar dos Estados-membros serem autônomos e não possuírem hierarquia entre si, a repartição de competências entre os entes tem como norte o princípio da predominância do interesse. Tal princípio impõe a outorga de competência consoante o interesse predominante relativo à respectiva matéria. Assim, em regra, a competência legislativa de matérias de interesse geral é outorgada à União.

Neste sentido, com amparo no critério da predominância do interesse, o Texto Constitucional atribui à União a competência para legislar privativamente sobre as diretrizes e bases da educação nacional, bem como para dispor sobre normas gerais de educação e ensino; entendimento que se extrai da literalidade do art. 22, XXIV, bem como do art. 24, IX. Assim, elucida José Afonso da Silva ao postular que o texto constitucional confere à União, aos estados e ao Distrito Federal, competência concorrente para regular “*educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação*” (art. 24, IX) e, nesta linha, sendo a melhor interpretação da repartição de competências é a de caber privativamente à União definir normas gerais sobre ensino e educação (SILVA, 2010):

" (...) a legislação concorrente da União sobre as matérias indicadas supra se limitará a estabelecer normas gerais. Nisso a Constituição foi, às vezes, redundante. Por exemplo, no art. 22, XXIV, dá como privativo da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, enquanto, no art. 24, IX, combinado com o §1º, declara caber-lhe legislar sobre normas gerais de educação, não há nisso incoerência, como pode

parecer. Legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional e sobre normas gerais somam, no fundo, a mesma coisa.”¹⁶

Há de se frisar, ainda, que Constituição de 88 adota a repartição horizontal. Assim, foram atribuídos poderes à União que, por meio de *lei complementar*, poderá autorizar os Estados a legislarem sobre questões **pontuais** relativas às matérias de sua competência privativa, contudo tal delegação não foi verificada em nenhum projeto de lei. Segue o mencionado dispositivo, *in verbis*:

“Art. 22 [...] Parágrafo único. Lei complementar poderá autorizar os Estados a legislar sobre questões específicas das matérias relacionadas neste artigo.”

Corroborando com a argumentação supra, como já dito, verifica-se que, nos termos do artigo 24, inciso IX, da Constituição, a precedência para a elaboração de normas gerais foi atribuída à União, porquanto este ente legisla pelo interesse nacional, estabelecendo diretrizes homogêneas aos demais entes da federação, cabendo aos Estados e ao Distrito Federal apenas complementar a legislação nacional. Contudo, a possibilidade dos estados-membros e do Distrito Federal de suplementarem a legislação nacional, no que diz respeito à educação, não abrange legislarem em sentido diverso do previsto em lei nacional em vigor, tendo em vista que a competência legislativa plena só pode ser exercida na ausência de norma geral federal (CF, art. 24, §3º), o que não ocorre. Segue teor do mencionado artigo, *in verbis*:

¹⁶ SILVA, José Afonso da. Comentário contextual à Constituição. São Paulo: Malheiros, 2010, p. 280.

“§ 3º - Inexistindo lei federal sobre normas gerais, os Estados exercerão a competência legislativa plena, para atender a suas peculiaridades.”

Comprova-se que lacuna legislativa não resta configurada, vez que, no exercício da competência constitucional, a União editou a *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN)*, cujo teor pautou o ensino nacional nos seguintes princípios:

Art. 3º [...]

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

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII – valorização do profissional da educação escolar;

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX – garantia de padrão de qualidade;

X – valorização da experiência extraescolar;

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII – consideração com a diversidade étnico-racial

Assim, os projetos de leis, ao buscarem instituir, nos seus respectivos sistemas de ensino, o programa “Escola Sem Partido”, estabelecem princípios que colidem frontalmente com os previstos na norma geral editada pela União, conforme se percebe do seguinte trecho do modelo de projeto de lei proposto pelo movimento e replicado, quase que em sua integralidade, pelas casas legislativas estaduais e municipais:

Art. 1º Fica criado, no âmbito do sistema estadual¹⁷ 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;

¹⁷ No modelo para os projetos municipais, o texto é idêntico, sendo apenas alterada a palavra “estadual” por “municipal”.

Como já elucidado, por traduzir interesse geral, a veiculação de princípios que regem as atividades de ensino é tema que demanda tratamento uniforme no território nacional. Dessa forma, incumbe à União definir normas sobre a matéria, o que se concretizou por meio da LDBEN.

Evidencia-se, portanto, que as leis estaduais e municipais inspiradas no Movimento Escola Sem Partido, ao disporem sobre matérias de competência da União ou de matérias de competência concorrente, excederam os limites constitucionais, incorrendo, assim, em inconstitucionalidade formal.¹⁸ Este também foi o entendimento da Advocacia Geral da União (anexo III), do Governador de Alagoas e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino - CONTEE – no bojo da Ação Direta de Inconstitucionalidade de nº 5537 de 2016, ainda pendente de julgamento pelo Supremo Tribunal Federal.

Percebe-se, portanto, que há evidente incompatibilidade constitucional incidente no processo de elaboração do ato. Como elucidado, ao invadirem a esfera de competência da União e ao extrapolarem os limites constitucionais de competências concorrentes, as leis estaduais e municipais incorreram em nulidade constante em vício formal orgânico, sendo, portanto, organicamente inconstitucionais. Em tais casos, torna-se inviável isolar a nulidade em relação a

¹⁸ As leis já promulgadas já configuram-se como atos perfeitos, existentes no mundo jurídico, sendo, assim, possível seu questionamento por vias judiciais. Contudo, os projetos de leis encontram-se em situação distinta e seu questionamento é vedado aos legitimados para tal, ou seja, os Parlamentares da Casa na qual tramita o PL, sendo o instrumento cabível o Mandado de Segurança e o fundamento o Devido Processo Legislativo.

cada disposição do instrumento normativo produzido, implicando na inconstitucionalidade total dos dispositivos que façam parte do texto legislativo.

VÍCIO DE INICIATIVA DOS PROJETOS FEDERAIS, ESTADUAIS E MUNICIPAIS

Os modelos dos projetos de leis propostos pelo Movimento Escola Sem Partido impõem aos Poderes Executivos de suas respectivas unidades da federação obrigações específicas, remodelando, assim, as atribuições dos órgãos e, conseqüentemente, acarretando impactos financeiros e orçamentários, como se vê dos preceitos adiante:

Art. 4º. No exercício de suas funções, o professor:

[...]

§ 1º 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.

§ 2º Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no caput deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores.

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.

Normas que imponham inovações relativas ao regime de agentes públicos ou que alterem a estrutura e/ou funcionamento de órgãos pertencentes à Administração Pública exigem, por sua natureza, a indispensável iniciativa do chefe do Poder Executivo. Há de se frisar, ainda, que, consoante o princípio da simetria, as regras do processo legislativo federal são de observância obrigatória pelos entes da federação, dentre elas as regras que dispõem sobre as hipóteses de iniciativa específica.

Ademais, os projetos, em diversos dispositivos, também interferem no regime funcional de servidores públicos federais, estaduais e municipais, ao imporem deveres aos professores das redes públicas, fixando, inclusive, punições administrativas disciplinares. Contudo, a Constituição Federal reserva ao Chefe do Executivo a disciplina do regime jurídico de servidores públicos e da organização da administração pública. É o que estabelece o art. 61, § 1º, inciso II, c e e:

Art. 61. A iniciativa das leis complementares e ordinárias cabe a qualquer membro ou Comissão da Câmara dos Deputados, do Senado Federal ou do Congresso Nacional, ao Presidente da República, ao Supremo Tribunal Federal, aos Tribunais Superiores, ao Procurador-Geral da República e aos cidadãos, na forma e nos casos previstos nesta Constituição.

§ 1º São de iniciativa privativa do Presidente da República as leis que: [...] II – disponham sobre:

[...] c) servidores públicos da União e Territórios, seu regime jurídico, provimento de cargos, estabilidade e aposentadoria;

[...] e) criação e extinção de Ministérios e órgãos da administração pública, observado o disposto no art. 84, VI; [...].

Neste sentido, é sabido que a disciplina jurídica do processo legislativo tem natureza essencialmente constitucional, residindo, no texto da Constituição, os princípios que regem os procedimentos para elaboração normativa, inclusive aqueles que concernem ao exercício do poder de iniciativa. Assim, as hipóteses de limitação da iniciativa parlamentar estão previstas no art.61 da Constituição, temas em geral relacionados a funcionamento e organização da Administração Pública, especialmente no que se refere a servidores e órgãos do Executivo.

Conclui-se, portanto, que os projetos inspirados pelo Movimento Escola Sem Partido, ao ofenderem o art. 61, §1º, inciso II, alíneas c e e, da Constituição Federal, encontram-se eivados por vício de iniciativa, sendo, portanto, formalmente inconstitucionais.

INCONSTITUCIONALIDADE MATERIAL LIBERDADE DE APRENDER E ENSINAR, LIBERDADE DE EXPRESSÃO E PLURALISMO POLÍTICO

Os projetos inspirados pelo Movimento Escola Sem Partido pretendem, em suma, regular o exercício de liberdades constitucionais nos espaços de ensino, desde a educação básica até o ensino superior, vedando determinadas condutas a professores, corpo docente e administração escolar e estabelecendo sanções administrativas disciplinares em caso de descumprimento. Há, inclusive, extremos que buscam também tipificar a conduta de “assédio

ideológico”. Neste contexto, tais projetos claramente restringem o conteúdo da liberdade de ensino, ao buscarem abolir a discussão de tópicos de extremo relevo para o exercício de uma educação para a cidadania.

É válido repisar, portanto, o fato de que a Constituição de 1988 adota, explicitamente, uma concepção de educação que tem como norte a preparação para exercício de cidadania, respeito a diversidade e para o convívio em uma sociedade plural, com múltiplas expressões religiosas, políticas, culturais e étnicas. A adoção de um modelo educacional democrático e plural como norte coaduna-se com o princípio do pluralismo político, elemento constitucional muitas vezes reduzido a apenas uma de suas facetas, a faceta pluripartidarismo (CF, art.17), contudo, o pluralismo político é mais amplo, estando vinculado ao reconhecimento da diversidade, devendo consistir, portanto, em uma situação fática, objetiva, e não somente em mera construção teórica ou retórica.

Sob o prisma jurídico-normativo nacional, o pluralismo, alçado à condição de fundamento da República Federativa do Brasil, estabelece que a sociedade brasileira deve ter como norte a diversidade e a liberdade, esta considerada em todas as suas dimensões, como, por exemplo, a liberdade religiosa (CF. art.19), cultural (CF, arts. 215 e 216), de imprensa/meios de informação (CF. art. 220), econômica (CF, art. 170) e a de ideias e de instituições de ensino (CF, art. 206, III).

A dimensão substancial do pluralismo guarda íntima relação com a concretização e com o reconhecimento das liberdades, sejam elas de opinião, filosófico-religiosa, intelectual, artística, científica, a de comunicação, a de orientação sexual, a profissional, a de informação, a de reunião, a de associação (CF, art. 5º, IV, VI, IX, X, XIII, XIV, XVI e XVII), dentre outras.

Evidencia-se, portanto, que o pluralismo político é um alicerce para a realização de inúmeros direitos dos quais depende a concretização no disposto no art. 3º da Carta Magna, ou seja, dos objetivos fundamentais da República brasileira. Tais objetivos, albergados pelo texto constitucional, evidenciam o espírito de liberdade, diversidade, pluralismo e promoção da igualdade da Constituinte de 88, após longos anos de violenta repressão e violação de direitos e garantias fundamentais durante o período da ditadura militar, deixando evidente a opção por uma sociedade pluralista, conforme elucida o constitucionalista José Afonso da Silva: “*A Constituição opta, pois, pela sociedade pluralista que respeite a pessoa humana e sua liberdade, em lugar de uma sociedade monista que mutila os seres e engendra ortodoxias opressivas(...)*”. Assim, segue o dispositivo mencionado, *in verbis*:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Como elucidado acima pelo constitucionalista José Afonso da Silva, o pluralismo político nos permite compreender que sua proteção pelo texto constitucional coloca-o como fundamento e “valor fonte” de uma série de direitos de liberdade. Assim, a medida em que a democracia estabelecida respeita

diferenças, resguarda também a liberdade de expressão, liberdade de associação, a liberdade de reunião, pois não há pluralismo político sem a garantia desses direitos. Tal a relevância de tais liberdades e garantias, que o constituinte assegurou, no artigo 5º da Constituição Federal, variados instrumentos aptos a garantir o respeito a essa plêiade de direitos.

Indo em sentido oposto ao pluralismo político, às liberdades e garantias constitucionais, os projetos inspirados no Movimento Escola Sem Partido violam os mais sensíveis valores albergados pelo texto constitucional. Neste sentido, pode-se citar como exemplo o disposto nos artigos 1º, incisos II (cidadania), III (dignidade da pessoa humana) e V (pluralismo político); 3º, inciso I (construção de uma sociedade livre, justa e solidária); 5º, incisos IV (livre manifestação de pensamento, sendo vedado o anonimato) e IX (livre expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independente de censura ou licença); 205¹⁹; 206²⁰, incisos II, III, V, VI e VII, da Constituição Federal. Na presente seção deste trabalho, dar-se-á prioridade à análise do conteúdo disposto nos artigos 5º, inciso IV e IX, art. 205 e art.206.

O art. 5º, inciso IV, estabelece que “*é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato*”. Tal conteúdo expressa uma reação ao regime ditatorial que antecede a Constituição de 1988, evento traumático para a história

¹⁹ Art.205, CF: “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.”

²⁰ Art. 206, II, III, V, VI e VII: “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 concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; V) valorização dos profissionais da educação escolar (...); VI) gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII) garantia de padrão de qualidade.

da democracia brasileira. Assim, consoante lição de Celso Bastos (2000), a liberdade de manifestação do pensamento consiste no “*direito de exprimir e divulgar livremente o seu pensamento. É o direito de não ser impedido de exprimir-se. Ao titular da liberdade de expressão é conferido o poder de agir, pelo qual contará com a abstenção ou com a não interferência de quem quer que seja no exercício do seu direito*”. Portanto, qualquer forma de censura institucionalizada **imposta sem justificativa constitucional** caracteriza-se como uma intervenção violadora no âmbito da proteção da livre manifestação de pensamento.

Indo na contramão da Carta Magna, o Movimento Escola Sem Partido postula que o professor, enquanto profissional do ensino, não dispõe de liberdade de expressão, conforme se extrai da fala do advogado e fundador do Escola Sem Partido, Miguel Nagib, em texto publicado na página oficial do Movimento, segue trecho:

“Em sala de aula, professores têm liberdade de ensinar, mas não têm liberdade de expressão.”

Sobre liberdade acadêmica destaca-se o seguinte excerto do Comentário Geral do Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (CDESC), órgão das Nações Unidas criado com a finalidade de avaliar o cumprimento do PIDESC pelos países signatários:

Liberdade acadêmica e autonomia das instituições

À luz dos numerosos relatórios dos Estados Partes examinados pelo Comitê, a opinião deste é que só se pode desfrutar do direito à educação se acompanhado da liberdade acadêmica do corpo docente e dos alunos.

Em consequência, embora a questão não seja expressamente mencionada no artigo 13, é conveniente e necessário que o Comitê formule algumas observações preliminares sobre a liberdade acadêmica.

Como, segundo a experiência do Comitê, o corpo docente e os alunos do ensino superior são especialmente vulneráveis às pressões políticas e de outro tipo, que põem em perigo a liberdade acadêmica, nas observações seguintes se presta especial atenção às instituições de ensino superior, mas o Comitê deseja sublinhar que o corpo docente e os alunos de todo o setor da educação têm direito à liberdade acadêmica e muitas das seguintes observações são, portanto, de aplicação geral.

Os membros da comunidade acadêmica são livres, individual ou coletivamente, para buscar, desenvolver e transmitir o conhecimento e as ideias, por meio da investigação, da docência, do estudo, do debate, da documentação, da produção, da criação ou da escrita.

A liberdade acadêmica compreende a liberdade do indivíduo para expressar livremente suas opiniões sobre a instituição ou sistema no qual trabalhe, para desempenhar suas funções sem discriminação nem medo de repressão por parte do Estado ou de qualquer outra instituição, de participar em organismos acadêmicos profissionais ou representativos e de desfrutar de todos os direitos humanos reconhecidos internacionalmente que se apliquem aos demais habitantes do mesmo território.

O gozo da liberdade acadêmica implica obrigações, como o dever de respeitar a liberdade acadêmica dos outros, velar pela discussão equilibrada de opiniões contrárias e tratar todos sem discriminação por nenhum dos motivos proibidos.

Conforme é possível depreender do trecho acima, a liberdade acadêmica deve aplicar-se a todo setor da educação, não se restringindo às universidades. Reafirma-se, portanto, a garantia constitucional de que todos possam expressar livremente suas opiniões. Tal prerrogativa só limita-se na medida da compatibilidade ou incompatibilidade com a liberdade de outros e pelo dever de assegurar discussão justa de opiniões contrárias e tratar todos sem discriminação, além, por óbvio, das normas da Constituição brasileira relativas à proibição de discriminação, do racismo e ao respeito à laicidade e de normas como a que veda a apologia de crime.

Ainda sobre a tentativa de restrição às liberdades de aprender e ensinar, há de se frisar que, consoante o texto constitucional, qualquer forma de censura imposta sem prévia justificação constitucional caracteriza-se como uma intervenção violadora, tendo em vista que a Constituição veda expressamente qualquer tipo de censura à livre manifestação do pensamento, cujo exercício é assegurado independentemente de licença (CF, art. 5º, IX).

Por sua vez, o art. 205 da Constituição Federal estabelece que *“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”*. Assim, resta-nos indagar como um ensino sem a prerrogativa da liberdade de aprender e ensinar pode ser um ensino apto para o preparo do exercício da cidadania.

Visando uma educação condizente com o disposto no art. 205, ou seja, uma educação voltada para o pleno desenvolvimento do educando, não só enquanto partícipe do mercado, qualificando-o para o trabalho, mas, também,

preparando-o para o exercício da cidadania, a Constituição Federal estabelece, em seu art. 206, II, o princípio da liberdade do ensino. Tal princípio foi consagrado em suas várias dimensões, a saber: a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar o pensamento a arte e o saber. Tais liberdades constituem o núcleo essencial do direito à educação, porquanto, sem liberdade de ensinar e de aprender não há a possibilidade de concretização do próprio direito à educação.

A liberdade de aprender concretiza-se em diversos dispositivos, dentre eles podemos citar o art. 206, VII, cujo conteúdo impõe a garantia de padrão de qualidade do ensino, bem como o inciso III, do art. 214 do texto constitucional, que versa sobre a adoção de ações que conduzam à melhoria da qualidade do ensino, e, também, o art.210, cujo enunciado prevê a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de forma que se assegure uma formação básica comum que propague o respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais.

A liberdade de ensinar, principal alvo do Movimento Escola Sem Partido, destina-se aos educadores, estando este subprincípio claramente vinculado ao princípio do pluralismo do ensino, sendo tal princípio a concretização de um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, o pluralismo político, cujo conteúdo assegura a diversidade de concepções pedagógicas e de ideias.

Percebe-se, portanto, que os projetos inspirados pelo Movimento Escola Sem Partido colidem frontalmente tanto com o princípio constitucional do pluralismo de ideias quanto com o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, bem como, também, com as liberdades de aprender e ensinar, que são vertentes do pluralismo político, fundamento que realiza o princípio da

democracia, “estabelecendo o liame entre a liberdade e a multiplicidade dos meios de vida, não apenas como uma nova maneira de afirmar a liberdade de opinião ou de crença, mas como um sistema que enraíza essa liberdade na estrutura social”.²¹

Seguindo o entendimento acima, ao se manifestar sobre a inconstitucionalidade da Lei inspirada pelo Movimento Escola Sem Partido em Alagoas, o Ministério da Educação, no aviso nº11112016-GMIMEC, firmou o seguinte posicionamento:

*"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.**"*

Portanto, dispositivos de lei que imponha limitações ao conteúdo da manifestação docente no ambiente escolar, em razão de hipotética contrariedade a convicções morais, religiosas, políticas ou ideológicas de alunos,

²¹ (SILVA, José Afonso da. Comentário contextual à Constituição. São Paulo: Malheiros, 2006, p. 39-40).

pais e responsáveis, não se compatibilizam com os princípios constitucionais que conformam a educação nacional, os quais determinam liberdade de ensinar e divulgar cultura, pensamento, arte, saberes, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e gestão democrática do ensino (CR, art. 206, II, III e VI).

Ante o exposto, conclui-se a existência de flagrante inconstitucionalidade na produção normativa inspirada pelo Movimento Escola Sem Partido, cujo conteúdo vai de encontro aos princípios constitucionais, políticos e pedagógicos orientadores da política educacional nacional, conquistados durante o processo de consolidação da democracia, os quais assinalam a liberdade de ensinar e aprender, o pluralismo de ideias e concepções, a contextualização histórico, político e social do conhecimento e a valorização da diversidade humana.

INTERPRETAÇÃO ERRÔNEA DA CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE DIREITOS HUMANOS – PACTO DE SAN JOSÉ DA COSTA RICA

A Convenção Americana de Direitos Humanos ou Pacto de San José da Costa Rica, assinado em 22 de novembro de 1969, na cidade de San José, na Costa Rica, foi ratificado pelo Brasil em setembro de 1992. A convenção buscou consolidar entre os países americanos um regime fundado no respeito aos direitos humanos, na liberdade pessoal e na justiça social, independentemente de nacionalidade ou residência.

A Convenção teve seu texto inspirado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, texto que marca o ideal do ser humano livre, vivendo sob condições que lhe permitam gozar dos seus direitos econômicos, sociais e

culturais, bem como dos seus direitos civis e políticos. Neste sentido, não seria aceitável conceber que o referido tratado, cujo teor traz como fundamentos basilares a liberdade, a justiça social e os direitos humanos, poderia ser utilizado na defesa de projetos que buscam, em sentido oposto, cercear tais fundamentos, como os idealizadores do Movimento Escola Sem Partido querem fazer crer, por meio de uma estratégia argumentativa que descontextualiza a Convenção, ao recortar apenas o artigo 12 do Pacto de San José da Costa Rica, cujo conteúdo segue:

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.

Com a incorporação do pacto ao ordenamento jurídico pátrio há mais de 24 anos, consolida-se sua compatibilidade com o nosso texto constitucional, que também adota, explicitamente, uma concepção de educação como preparação para exercício de cidadania, respeito a diversidade e convívio em sociedade plural, com múltiplas expressões religiosas, políticas, culturais e étnicas. Contudo, como já demonstrado, os projetos encontram-se em evidente dissonância com o disposto na Carta Magna e, portanto, também com o disposto no Pacto de San José, instrumento cujo conteúdo relativizam numa tentativa de legitimar seus projetos.

A Convenção Americana de Direitos Humanos é um documento composto por 81 artigos, incluindo as disposições transitórias. Tais dispositivos

estabelecem os direitos fundamentais da pessoa humana, como o direito à vida, à liberdade, à dignidade, à integridade pessoal e moral, à educação, entre outros, tratando de temas como a proibição da escravidão e da servidão humana, garantias judiciais, liberdade de consciência e religião, de pensamento e expressão, bem como da liberdade de associação e da proteção a família. Assim, como dito, os idealizadores do Movimento Escola Sem Partido procederam a uma descontextualização da Convenção, ao recortar apenas uma de seus dispositivos como uma tentativa de dar legitimidade e fundamentação jurídica aos seus intentos.

Por fim, entende-se que o direito dos pais ou responsáveis à educação dos filhos não deve ser colocado em condição de contradição diante da missão constitucional estatal no âmbito da educação. Assim, o art. 12, item 4, da Convenção Americana de Direitos Humanos, cujo conteúdo assegura a pais e tutores direito a que seus filhos ou pupilos recebam educação religiosa e moral que esteja de acordo com as próprias convicções, não deve ser interpretado de maneira a se sobrepor aos princípios de uma educação democrática e pluralista, enunciados no art. 13, item 2, do mesmo diploma.

CONCLUSÃO

Ante o exposto, após a elucidação das fragilidades retóricas, teóricas e constitucionais dos projetos inspirados pelo Movimento Escola Sem Partido, conclui-se pela completa inconstitucionalidade de tais propostas e pelo evidente potencial ofensivo em relação às liberdades constitucionais conquistadas por meio do avanço e consolidação dos ideais democráticos em nosso país.

A estratégia de criminalização da prática docente por intermédio de metáforas ou por meio do que denominamos no presente trabalho de “*política do medo*” mostra-se incompatível com um ideal de sociedade plural, bem como com a concretização de espaços educacionais democráticos e diversos, voltados não só para a profissionalização dos indivíduos, mas também para sua atuação enquanto cidadãos e sujeitos de direitos.

Ademais, o propósito perseguido pelos idealizadores dos projetos, de limitação do conteúdo da manifestação docente no ambiente escolar, não se mostra compatível com os princípios constitucionais e legais atinentes à educação nacional, os quais, consoante o texto constitucional, determinam gestão democrática e pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, não a proscrição de manifestações que possam vir a ser consideradas por parte de pais como contrárias às suas convicções morais, religiosas, políticas ou ideológicas.

BIBLIOGRAFIA

ADVOCACIA GERAL DA UNIÃO. **Manifestação do Advogado-Geral da União no bojo das ADI's 5.537/AL e 5.580/AL.** Advocacia Geral da União. Brasília, p. 22. 2016.

ARROYO, M. **Ofício de Mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOBBIO, N. **As Ideologias e o Poder em Crise.** Brasília: Universidade de Brasília, 1988.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino**. São Paulo: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei 13.005/2014**, 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 novembro 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Site do Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 novembro 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Conferência Nacional de Educação**. Disponível em: <www.coane.mec.gov.br>. Acesso em: 21 novembro 2015.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

CUNHA, L. H. **A retórica conservadora no Brasil contemporâneo e a produção de identidades políticas**. [S.l.]. 2014.

CUNHA, L. H. A retórica conservadora no Brasil contemporâneo e a produção de identidades políticas. **XVII Congresso Brasileiro de Sociologia**, 2015.

DIAS, R. D.; DOMBKOWITSCH, L. A. Direito Humano à Educação: a inclusão das temáticas de gênero e sexualidade nos planos de educação. **XXIV Congresso Nacional do CONPEDI**, Belo Horizonte, 2015. 20.

FAGUNDES, D. R. **Os Sentidos do Medo no Discurso Político Eleitoral Brasileiro**. UFSCAR. São Carlos, p. 96. 2012.

FREIRE, E. C. **O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental da rede municipal de ensino do Recife**. UFPE. Recife, p. 243. 2010.

FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LUDWIG, A. C. **Educação e Democracia**. Impulso. ed. [S.l.]: Unimep, v. 9, 2012.

LUQUES, S. U. Metáfora e argumentação: uma análise crítica do discurso político. **Universidade de São Paulo**, São Paulo, 2010. 174.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **Manifestação do Procurador-Geral da República no bojo das ADI's 5.537/AL e 5.580/AL**. Procuradoria-Geral da República. Brasília, p. 75. 2016.

MIRANDA, J. **Manual de Direito Constitucional**. 4^a. ed. Coimbra: Coimbra, v. II e IV, 2000.

NATIVIDADE, E. Manifestações de Papel a ascensão espetacular do conservadorismo nas ruas brasileiras em março de 2015. **3º Seminário Comunicação, Cultura e Sociedade do Espetáculo**, São Paulo, 15 outubro 2015. 20.

NETTO, M. D. C. Requisitos pragmáticos da interpretação jurídica sob o paradigma do Estado Democrático de Direito. **Revista de Direito Comparado**, Brasília, 2000.

NETTO, M. D. C.; SCOTTI, G. Os Direitos Fundamentais e a (in)certeza do Direito, Brasília. 89.

SILVA, J. A. D. **Aplicabilidade das Normas Constitucionais**. 6^a. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

SINGER, A. **Brasil, junho de 2013: Classes e ideologias cruzadas**. USP. São Paulo. 2013.

TUCKMANTEL, M. M. **A Formação Política do Professor de Ensino Fundamental: obstáculos, contradições e perspectivas**. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 211. 2013.

VERONESE, A. **Comentários à Constituição Federal de 1988**. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

ZIZEK, S. **O ano em que sonhamos perigosamente**. São Paulo: Boitempo, 2013.

ZIZEK, S. **Violência**. São Paulo: Boitempo, 2014.