



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

WELINTON PEREIRA DA SILVA

**ESCOLA SEM PARTIDO: UM ESTUDO A PARTIR DA FRENTE PARLAMENTAR
EVANGÉLICA DO CONGRESSO NACIONAL NO PERÍODO DE 2004 – 2017**

Brasília,
2019

WELINTON PEREIRA DA SILVA

**ESCOLA SEM PARTIDO: UM ESTUDO A PARTIR DA FRENTE PARLAMENTAR
EVANGÉLICA DO CONGRESSO NACIONAL NO PERÍODO 2004 – 2017**

Dissertação de mestrado acadêmico apresentada ao Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania, do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Direitos Humanos e Cidadania.

Orientadora: Prof. Dr. Nair Heloisa Bicalho de Sousa

Brasília,

2019

A Comissão Examinadora, abaixo identificada, aprova o Trabalho de qualificação do Curso de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania.

Prof.^a Dr.^a Nair Heloisa Bicalho de Sousa (Presidente)
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania – CEAM/UnB

Prof.^a Dr.^a Sinara Pollom Zardo (Membro Titular)
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania – CEAM/UnB

Prof. Dr. Clemir Fernandes Silva (Membro externo)
Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ

Prof.^a Dr.^a Lúcia Helena Zabotto Pulino (Membro Suplente)
Programa de Pós-graduação em Gestão de Políticas Públicas – DGPP-UnB

Aprovado em 06/12/2019

**Para Meire, Talitha e Asafhe,
Para João e Maria, meus pais que me lembro de vê-los assinar o nome com muita
dificuldade, *in memoriam***

AGRADECIMENTOS

À professora Nair, pela inspiração, carinho e competência acadêmica.

À professora Sinara pelo incentivo e co - orientação.

As professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade de Brasília, por abrirem novos horizontes acadêmicos e de vida.

A minha família, Meire, Talitha e Asafhe pela paciência em meus momentos de isolamento para os estudos e pelo incentivo constante.

Ao amigo Clemir, pelas orientações e dicas de pesquisa.

Aos colegas da sexta turma do Programa de Pós-Graduação do PPGDH- UnB pela solidariedade e cumplicidade nas dicas nas construções das tarefas, em especial ao Anderson Cavichioli por sua sensibilidade em vários momentos e por me apresentar a Linda Martim Alcof.

Pela honra de ter conhecido e convivido mesmo que por pouco tempo com o Isaac Falcão *in memoriam*, a diversidade que vi em seu velório, de policiais do BOPE até o depoimento emocionado de uma travesti me marcaram definitivamente.

À Aline pela gentileza na revisão do texto.

À querida filha Talita pela revisão final do texto.

A Deus, pelo dom da vida e maior ativista em direitos humanos que conheço, o qual me inspira a lutar a cada dia pela dignidade de cada pessoa.

RESUMO

Este trabalho pesquisa o Movimento Escola Sem Partido na perspectiva da Frente Parlamentar Evangélica, e os projetos de leis em tramitação na Câmara dos Deputados e Senado Federal. O segundo eixo que a pesquisa abrange é o fundamentalismo evangélico protestante, sua origem nos Estados Unidos da América, sua relação com a política americana e como este movimento que surgiu com força nos Estados Unidos nos anos 1980 encontrou solo fértil no Brasil nos últimos anos até se tornar um fator importante para as eleições tanto majoritárias como no legislativo.

A pesquisa faz uma análise do Movimento Escola Sem Partido, sua origem, seus pressupostos, desenvolvimento e seus impactos na discussão e reflexão sobre a educação, em especial a educação em direitos humanos e suas implicações nas práticas dos professores e professoras. O MESP busca impingir uma espécie de mordaza nos professores e professoras, mas vai além ao considerar a educação um objeto a ser negociado, deixando evidente uma relação de mercado entre a escola e os alunos.

A pesquisa fará uma análise do MESP para responder à pergunta sobre os impactos e desafios dos projetos de leis em tramitação no Congresso Nacional do MESP em temas importantes da educação em direitos humanos, que vinha ganhando força nos debates acadêmicos no Brasil, em especial no âmbito das universidades públicas.

Apesar da influência do MESP ser em âmbito nacional e existir diversas tentativas de aprovação de leis no âmbito municipal e estadual a pesquisa se limitou a levantar os projetos de leis no Congresso Nacional, Câmara dos Deputados e Senado, foram mapeados todos os Projetos de Leis e feito uma análise sobre suas proposições e impacto na educação, em especial a educação em direitos humanos.

O trabalho se baseou em pesquisa qualitativa buscando fontes primárias como documentos do Congresso com as justificas dos parlamentares proponentes dos projetos de leis, tanto na Câmara dos Deputados como no Senado Federal.

A pesquisa traz em anexo cinco projetos de leis que são a base de todos os demais projetos que estiveram em tramitação no Congresso Nacional, todos eles estão baseados na proposta inicial do Movimento Escola Sem Partido idealizado pelo Dr. Nagib. O MESP traz em sua página na internet seu manifesto com suas bases fundamentais que orienta todas as

iniciativas que orienta as proposições do legislativo. Os PLs em tramitação no Congresso buscam, em geral, alterar a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.

Fica evidente no decorrer da pesquisa o foco dos projetos de leis do legislativo em temas que foram por muitos anos caros à educação em direitos humanos como o respeito a diversidade, a importância da igualdade de gênero nas relações escolares, dentre outros. Os PLs em tramitação, em sua maioria, buscam impedir o debate de gênero nas escolas, considerando que alguns temas na educação das crianças são de responsabilidade exclusiva dos pais e responsáveis.

Por fim, a pesquisa chama a atenção para uma realidade que apesar de recente historicamente, 2004, pode ter impactos grandes em toda a construção que foi feita a duras penas no tema dos direitos humanos e em especial a educação em direitos humanos no Brasil.

Palavras – chave: Fundamentalismo, evangélicos, direitos humanos, educação, política.

ABSTRACT

This thesis researches the Unpolitical School Movement - *Escola Sem Partido* from the perspective of the Evangelical Parliamentary Front, and that is proceeding in the House of Representatives and the Federal Senate. The second main area of the analysis is: Protestant evangelical fundamentalism, its origin in the United States of America, its relationship to American politics, and how this movement that emerged strongly in the United States in the 1980s found fertile soil in Brazil in this last years until to become an important factor for the majority and legislative elections.

This search is an analysis of the Unpolitical School Movement, its origin, its assumptions, development and its impacts on the discussion and reflection on education, especially, human rights education, its implications on teachers' practices, *MESP* search for apply a kind of gag on the educators. The *MESP* seeks to foist a kind of gag on teachers but goes beyond, considering education as an object to be negotiated, making evident a market relationship between school and students.

The research will analyze *MESP* to answer the question about the impacts and challenges of the is proceeding at the National Congress, on important issues of human rights education, which has been gaining momentum in academic debates in Brazil, especially in the public universities.

Although the influence of the *MESP* is national and there are several attempts to pass laws, at the municipal and state levels, the research was limited to legislative proposal in the National Congress, House of Representatives, and Senate. Was made an analysis of its propositions, and the impact on education, in particular, human rights education.

The work was based on qualitative research seeking primary sources such as congressional documents with the justifications of parliamentarians proposing laws, both in the House of Representatives and the Federal Senate.

The research encloses five legislative proposals that are the base for all the other proposals that were in progress in the National Congress, all of which are based on the initial proposal of the Unpolitical School Movement - *Escola Sem Partido*, devised by Dr. Nagib. The *MESP* brings

in its website a manifest with its fundamental bases that guide all the initiatives which guide the legislative proposals. The PLs in Congress are generally seeking to modify the National Education Guidelines and Bases Law.

During the research, it is evident the focus of the legislative proposal on topics that were for many years expensive to human rights education, such as respect for diversity, the importance of gender equality in school relations, among others. Most PLs are trying to prevent gender debate in schools, considering that some issues in the education of children are the sole responsibility of parents and guardians.

Finally, the research draws attention to a reality that, although historically recent, 2004, can have major impacts on the entire construction that has been made hard on the subject of human rights education in Brazil.

Keywords: Fundamentalism, evangelicals, human rights, education, politics.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
DEM – Partido Democratas
DH – Direitos Humanos
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH – Educação em Direitos Humanos
FPE – Frente Parlamentar Evangélica
IIDH – Instituto Interamericano de Direitos Humanos
MEC – Ministério da Educação
MESP - Escola sem Partido
MNMMR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
MPV - Medida Provisória
NOVO - Partido
OBF – Organizações Baseadas na Fé
ONU – Organizações das Nações Unidas
PEC – Projeto de Emenda Constitucional
PHS – Partido Humanista da Solidariedade
PL – Projeto de Lei
PLS - Projeto de Lei do Senado
PLV - Projeto de Lei de Conversão
PLN - Projeto de Lei do Congresso Nacional
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNDH – Plano Nacional de Direitos Humanos
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PODEMOS – Partido Trabalhista Nacional – PTN
PRB – Partido Republicano Brasileiro - PR
PRC - Projeto de Resolução da Câmara

PROS – Partido Republicano da Ordem Social

PRS – Projeto de Resolução do Senado

PSC – Partido Social Cristão

PSL – Partido Social Liberal

PSOL – Partido Socialista e Liberdade

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

PV – Partido Verde

REQ – Requerimento

RIQ – Requerimento de Informação

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – MEC

SEB – Secretaria de Educação Básica

SNDH – Secretaria Nacional de Direitos Humanos

IES – Instituições de Ensino Superior

TL – Teologia da Libertação

TLA – Teologia Latino-americana

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS

RESUMO

LISTA DE SIGLAS

APRESENTAÇÃO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

INTRODUÇÃO

Trajetória pessoal e interesse pelo tema

JUSTIFICATIVA

PERGUNTA DA PESQUISA

OBJETIVOS

Objetivo geral

Objetivos específicos

METODOLOGIA DA PESQUISA

Pesquisa qualitativa

Pesquisa documental

FUNDAMENTALISMO RELIGIOSO

Fundamentalismo religioso e modernidade

A origem do fundamentalismo protestante e a sua transposição para o Brasil

O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

Origem e desenvolvimento do Movimento Escola Sem Partido

Contexto histórico-social do Movimento Escola Sem Partido

Projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional

Mapeamentos dos projetos de leis

Análise dos projetos de leis em tramitação no Congresso Nacional

O Movimento Escola Sem Partido: proposições e influências

Escola Sem Partido à luz do Plano Nacional de Educação e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ORIGENS E CONCEPÇÕES

A educação em direitos humanos no Brasil

A educação em direitos humanos como política pública

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH 2003/2006)

Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2012)

Pacto Universitário Pela Promoção do Respeito à Diversidade, Cultura de Paz e os Direitos Humanos (2016 MDH- SNC/ MEC)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

ANEXOS

APRESENTAÇÃO

O Movimento Escola Sem Partido e sua relação com o fundamentalismo religioso, em especial, o fundamentalismo cristão/evangélico expresso pela Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional, tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado que ganhou força nos últimos anos, está atrelado a um conservadorismo da própria sociedade brasileira. O crescimento desse fenômeno, ainda pouco estudado, tem uma forte relação com o percurso dos direitos humanos no Brasil, em especial com a educação em direitos humanos, linha de pesquisa a qual meu trabalho está vinculado.

O meu desafio neste trabalho é um misto de paixão e razão. Paixão, porque o tema gera muitos sentimentos por ser oriundo da área da teologia e de uma militância relacionada ao mundo evangélico, e razão, pela necessidade do distanciamento que preciso manter para estudar o tema sem julgamentos prévios.

A pesquisa abrange dois eixos principais que se encontram no desenvolvimento do texto: o estudo do fundamentalismo evangélico brasileiro e suas conexões desde a sua origem com o fundamentalismo norte-americano e a maneira como este chega ao Brasil e o estudo do Movimento Escola Sem Partido, assim como suas origens, relação com o parlamento brasileiro nos vários níveis e as implicações desse movimento para a educação em direitos humanos. Esta investigação busca contribuir para trazer luz para um fenômeno que foi ignorado no princípio, talvez devido à falta de fundamento nas propostas apresentadas por seus mais importantes defensores e propagadores, sendo estes os grupos de apoiadores do fundamentalismo evangélico. Tais grupos sempre existiram, porém, ganharam força, especialmente, nas periferias das grandes cidades onde prevalece a ausência do Estado e, conseqüentemente de políticas públicas, nas quais um discurso moralista em conjunto com a teologia da prosperidade, advindo das igrejas pentecostais e neopentecostais, ganha espaço social.

A pesquisa, portanto, busca desvendar a relação direta entre estes dois fenômenos sociais que ganharam visibilidade no país e a sua capacidade de contribuir para um retrocesso de temas fundamentais para os direitos humanos, como é o caso da educação em direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

INTRODUÇÃO

“A consciência de Deus é autoconsciência, o conhecimento de Deus é autoconhecimento. A religião é o solene desvelar dos tesouros ocultos do ser humano, a revelação dos seus pensamentos íntimos, a confissão aberta dos seus segredos de amor”.
[Ludwig Feuerbach. Citado por Rubem Alves em *O que é religião*]

TRAJETÓRIA PESSOAL E INTERESSE PELO TEMA

De onde se fala, afeta tanto o significado quanto a verdade do que se diz, e assim, não se pode assumir a capacidade de transcender sua localização (ALCOF, 2016, p. 3).

Minha formação principal foi em teologia em uma universidade cristã protestante que, apesar de ser confessional (Igreja Metodista), era formada por alunos e alunas de várias denominações, tornando o curso aberto, ecumênico e apresentando-se como uma boa oportunidade de diálogo entre diferentes pensamentos. Antes de ir para a faculdade, já tinha um histórico de militância no tema dos direitos humanos de crianças e adolescentes, a qual se deu no âmbito de dois espaços principais.

O primeiro foi o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) que nos anos 1980 era composto em sua maioria por educadoras e educadores populares inspirados na pedagogia de Paulo Freire e foi determinante para chamar a atenção da sociedade para a realidade na qual viviam as crianças e os adolescentes no Brasil e para a importância de se ter um novo marco legal que garantisse uma diferente relação com a população infanto-juvenil. Foi o movimento que, pela primeira vez no Brasil, deu voz aos meninos e as meninas que tinham trajetória de rua, rompendo com uma prática de institucionalização massificada.

Nesses tempos, vivia-se um movimento da sociedade civil para a aprovação da Constituição Federal (CF) que veio a ser chamada de Constituição Cidadã. Nesse contexto, o movimento da infância, formado por organizações da sociedade civil que lutavam pelos direitos das crianças e dos adolescentes, sendo o MNMMR um desses principais atores, lograram incluir no texto constitucional o artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A inclusão deste parágrafo na CF garantiu a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990 no primeiro governo eleito democraticamente após a ditadura civil militar. Este tema será tratado no desenvolvimento da dissertação, mas por enquanto, meu interesse é localizar o lugar de onde venho e como isto se relaciona com o meu tema de pesquisa e minha militância social.

Outro lugar importante da minha trajetória tem a ver com a teologia e a militância no meio cristão protestante. Faz-se necessário, porém, nomear qual linha da teologia é parte da minha formação.

Santos (2013, p.115) chama a atenção para o surgimento das teologias políticas: “designo por teologia política os diferentes modos de conceber a intervenção da religião, como mensagem divina, na organização social e política da sociedade”. O mesmo autor (2006) defende que as teologias plurais e progressistas podem exercer um papel importante na luta contra - hegemônica dos direitos humanos.

Os anos da década de 1960 na América Latina foram tempos de muita produção teológica, a partir da realidade e contexto do continente latino-americano, que apesar de ser o mais cristianizado do mundo, é também o mais desigual. Teólogos e teólogas de vários países de nosso continente passaram a pensar a evangelização tendo as ciências sociais como chave hermenêutica e não mais apenas a filosofia. Buscou-se com esta prática uma certa descolonização da teologia que até então era feita na Alemanha e nos Estados Unidos. O primeiro texto nessa linha teológica foi do pastor presbiteriano Ruben Alves, que ficou mais conhecido no meio acadêmico por seus livros no tema da educação. Sua tese de doutoramento feita nos Estados Unidos resultou em um livro chamado *Da esperança*, publicado em 1963, ano da defesa de sua tese e que no Brasil só foi publicado em 2004, sendo este o primeiro texto daquele momento histórico que trazia o termo libertação de forma mais direta. No entanto, o termo teologia da libertação se popularizou com o teólogo e padre peruano Gustavo Gutierrez (1984).

A Teologia da Libertação (TL) ou Teologia Latino-Americana surgida em nosso continente nos anos de 1960 entre católicos e protestantes, é parte desse movimento apontado por Santos (2013), que precisa ser estudado e considerado como aliado na luta pela efetivação dos direitos humanos. A Teologia da Libertação, em conjunto com outras teologias e movimentos de libertação, rompe com um modelo de fazer teologia de matriz liberal e

ocidental, com o intuito de pensar a teologia a partir dos pobres e de seu contexto social. Segundo Bingemer (2017, p.14), teóloga da PUC- RJ,

[...] ver toda a realidade como um sinal dos tempos e um chamado de Deus na história; colocar a reflexão teológica na intersecção da fé com a economia, a política e outras ciências sociais; ler a realidade do ponto de vista dos pobres e das vítimas, dos excluídos, a quem o Deus da vida se revela de modo privilegiado; apropriar-se de suas causas e sonhos; lutar pela mudança dessa realidade injusta como um aspecto essencial do seguimento de Jesus Cristo... estes são alguns dos elementos que configuraram aquilo que comumente chamamos de Teologia da Libertação.

As teologias progressistas e públicas, espaços onde se localizam a Teologia Latino-Americana, trazem alguns elementos que fazem ligação direta com o campo dos direitos humanos. Esses pontos serão analisados no desenvolvimento da dissertação, porém, vale a pena destacar alguns pontos-chave dessa teologia que ajudam a pensar e atuar na luta dos direitos humanos. Um que vale a pena destacar é a questão do método da Teologia da Libertação, que coloca a realidade como ato primeiro e a reflexão teológica como ato segundo, ou seja, o mais importante é a realidade do pobre e sua dignidade, o que exige uma reflexão teológica que responda a essa realidade. A partir disto nasce a práxis, que busca de maneira dialética refletir sobre a ação pastoral em busca de libertação.

JUSTIFICATIVA

O Movimento Escola Sem Partido (MESP) não surgiu na academia, pelo contrário, surgiu nas redes sociais e foi apropriado por políticos de extrema direita do Brasil. Talvez por esse motivo, e pela consideração acadêmica de que suas propostas soavam absurdas, a academia deu pouca ou nenhuma atenção para o que esse movimento poderia vir a se tornar. Acresce-se a isso a expansão das forças da direita em conexão estreita com a difusão do fundamentalismo religioso na sociedade e no parlamento. Este ponto será melhor aprofundado no decorrer da pesquisa. Dessa forma, o MESP encontrou um ambiente favorável para suas propostas, ao defender que o principal problema da escola brasileira eram os temas de natureza moral e o chamado “*marxismo cultural*”.

Ao desenvolver uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão não é possível encontrar, até o momento, teses ou dissertações que se aprofundem a respeito do MESP. As publicações mais conhecidas até o momento são *A ideologia do Movimento Escola Sem Partido*” (CATELLI, 2016), publicado pela ONG Ação Educativa - um livro de pequenos textos que traz um panorama geral do movimento, mas sem uma preocupação acadêmica; e a outra

publicação, “*Escola Sem Partido: esfinge que ameaça a escola e a democracia*” (CATELLI, 2016), também constituída de textos panorâmicos apresentando um tom até alarmista, quando afirma que o MESP pode acabar com a democracia, fazendo alusões à ditadura civil-militar e ao nazismo.

Outra questão percebida é que tanto essas duas publicações quanto outros textos estudados, que serão mencionados ao longo deste trabalho, optam em centralizar seus olhares nos docentes. Certamente o magistério é um dos principais alvos do MESP, contudo é importante pesquisar outras relações e implicações, de onde se percebe a necessidade de compreender a relação desse movimento com o fundamentalismo religioso, em especial o cristão protestante, o movimento no Brasil que mais oferece uma plataforma política de divulgação das propostas do MESP.

Minha trajetória como aluno do PPGDH, as aulas, leituras e debates nas disciplinas, além do convívio com uma turma de alunos e alunas extremamente comprometidos com suas pesquisas, foram fundamentais para uma melhor fundamentação de meus estudos e também do entendimento acerca da importância do tema que estou pesquisando para o programa e para a educação em direitos humanos. As leituras feitas foram libertadoras e trouxeram luz para um objeto de estudo que até o momento é pouco compreendido pela academia e em especial, pelos movimentos sociais que lutam em favor da educação em direitos humanos.

Esta pesquisa vem, portanto, preencher a lacuna de um estudo mais aprofundado a respeito do MESP, que possa oferecer um olhar quanto ao nascimento, a trajetória e os interesses do respectivo movimento, bem como explicar como o mesmo se alimenta de conceitos como o de fundamentalismo evangélico, tornando-se palatável para uma sociedade conservadora e com bases religiosas, tal qual é o caso da brasileira.

Além do aspecto acadêmico apontado acima, no que concerne ao aspecto social, é importante destacar o impacto do MESP na trajetória da educação em direitos humanos que estava sendo implementada no Brasil no período 2003 – 2015. Essa questão mostra-se importante, principalmente, se o projeto de lei que regulariza as ideias do movimento for votado e aprovado no Congresso Nacional. Este trabalho buscará trazer subsídios e evidências de como este movimento pode impactar o futuro da educação no Brasil, especialmente, para as camadas mais pobres e periféricas da população.

Segundo PENNA (2017), quatro chaves de leituras são importantes para entender o MESP: primeiro, uma determinada concepção da escolarização; segundo, a desqualificação do professor; terceira, estratégias discursivas fascistas e a quarta está voltada para a defesa do poder total dos pais sobre os filhos. No entanto, esta pesquisa se diferencia por direcionar a sua abordagem na relação entre a fé fundamentalista e o imaginário religioso, fator este determinante para entender parte significativa da sociedade brasileira, em especial o segmento popular e periférico, o qual apoia o MESP.

PERGUNTA DA PESQUISA

Esta pesquisa pretende analisar o Movimento Escola Sem Partido na tentativa de responder a seguinte pergunta:

Quais os desafios para a educação em direitos humanos no Brasil, tendo em vista o Movimento Escola Sem Partido e sua relação com a Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional?

A pesquisa irá considerar questões específicas para situar a presença de uma possível retração de direitos, tais como: igualdade de gênero, educação sexual, pluralidade de opiniões, liberdade de cátedra na atuação dos professores e o aluno como sujeito de direito.

OBJETIVOS

Objetivo geral

Analisar os desafios para a educação em direitos humanos no Brasil, tendo em vista o Movimento Escola Sem Partido e sua relação com a Frente Parlamentar Evangélica (FPE) do Congresso Nacional.

Objetivos específicos

- a) Elaborar uma retrospectiva histórica do fundamentalismo protestante evangélico no Brasil.
- b) Conhecer a trajetória histórica da Frente Parlamentar Evangélica no Congresso Nacional.

c) Investigar os projetos de lei da Frente Parlamentar Evangélica, tendo em vista aqueles referentes à proposta do Movimento Escola Sem Partido.

d) Analisar as concepções da educação em direitos humanos, tendo em vista suas propostas em contraponto com o MESP.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para alcançar os objetivos propostos, pretende-se realizar o estudo a partir da perspectiva metodológica da pesquisa qualitativa, dividindo-o em duas fases principais. A primeira delas, consiste em um levantamento de artigos científicos nacionais, teses e dissertações em diferentes bancos de dados que contemplem estudos sobre educação e o fundamentalismo cristão do Movimento Escola Sem Partido. As bases de dados utilizadas serão as bibliotecas virtuais do Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBi), Base de Dados Direitos Humanos (Dhnet) e Scientific Electronic Library Online (SciELO). Nelas foram utilizados os descritores “Educação”, “Direitos Humanos”, “Escola Sem Partido” e “Fundamentalismo religioso/cristão”, realizando um cruzamento de descritores para melhor alcance de produções. A segunda fase consiste na análise documental, que foi realizada a partir da consulta aos projetos de leis e anais publicados nas páginas virtuais da Câmara dos Deputados e do Senado Federal.

Pesquisa qualitativa

Segundo Demo (2013), não existe contradição entre quantidade e qualidade, mas uma depende da outra, para ele na realidade existem faces quantitativas, todavia, são necessários também métodos qualitativos para dar conta da pesquisa qualitativa. Para o autor, toda proposta de captação da realidade está sempre na dependência da teoria que a define, segundo o autor, não vem antes nem o dado, nem o método, porém, o desafio é o de se buscar modos de captação da realidade que sejam congruentes com a qualidade. Demo rejeita a redução da qualidade à quantidade de maneira dicotômica, mas defende que uma depende da outra.

Outro autor de referência na pesquisa qualitativa afirma que alguns problemas de pesquisa requerem uma abordagem mais flexível e, nestas circunstâncias, recomenda-se a aplicação de técnicas qualitativas. Segundo Richardson (1999), o objetivo fundamental da

pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo, mas está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno.

Desse modo, o presente estudo se fundamenta no âmbito da pesquisa qualitativa, que será utilizada para colher as informações necessárias para uma análise detalhada do objeto de estudo, de maneira a oferecer subsídios suficientes para uma reflexão sobre o problema em análise.

Pesquisa documental

A pesquisa documental, bem como outros tipos de pesquisa, propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e conhecer como estes têm sido desenvolvidos (Cf. SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009), consistindo, segundo Helder (2006, p.3), “na técnica que se vale de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas”.

Esta técnica pode ser utilizada no ensino na perspectiva de que o investigador, como afirmam Kripka-Scheller e Bonoto (2015), mergulhe no campo de estudo procurando captar o fenômeno a partir das perspectivas contidas nos documentos, contribuindo com a área na qual ele se insere. Nas palavras dos mesmos autores, pode-se dizer que a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos; é caracterizada como documental quando essa for a única abordagem qualitativa, sendo usada como método autônomo.

Sendo assim, a análise documental constitui um método importante, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. A partir dela, o pesquisador irá extrair os elementos informativos de um documento original a fim de expressar seu conteúdo de forma abreviada, resultando na conversão de um documento primário em documento secundário (Cf. MAZZOTTI, 1998; ANDRÉ, 1986).

Porém, o uso dos documentos pode ser apenas uma das estratégias, complementares a outros métodos. Segundo Flick (2009), esse método utilizado para analisar os documentos chama-se “método de análise documental”. É importante destacar ainda que a pesquisa documental não pode ser confundida com a pesquisa bibliográfica com a qual se assemelha, uma vez que ambas utilizam o documento como objeto de investigação. Na concepção de Oliveira (2007), por exemplo, diferentemente da pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica corresponde a uma modalidade de estudo e de análise de documentos de domínio científico, sendo sua principal finalidade o contato direto com documentos relativos ao tema em estudo.

Quanto à distinção que se faz em relação aos documentos como fontes da pesquisa documental, Flick (2009) esclarece que podem ser de dois tipos: solicitados para a pesquisa e não solicitados. Como exemplo de documento solicitado, pode-se citar demandas feitas às pessoas para que escrevam diários por um tempo determinado a fim de analisá-los. Um exemplo de documento não solicitado, seria a análise de diários já escritos por pessoas.

Além da escolha sobre quais tipos de documentos se pretende utilizar, é importante considerar a análise de documentos que façam referência a outros documentos (intertextualidade de documentos), buscando considerar a observação dessas conexões na análise, no modo como documentam e constroem as realidades sociais (Cf. FLICK, 2009).

Minayo (1996) define a pesquisa como a atividade básica da ciência da indagação e a construção da realidade, segundo a autora, a pesquisa alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente aos desafios da realidade. Neste sentido, o problema a ser pesquisado nasce da realidade, da vida prática.

A autora em questão apresenta o positivismo em contraponto às sociologias contemporâneas. Para os positivistas, a análise social deve usar métodos matemáticos e objetivos, de maneira que garantam certa neutralidade na pesquisa. Em oposição, a sociologia contemporânea coloca como questão central das ciências sociais, a compreensão da realidade humana vivida na sociedade. A autora afirma optar pela dialética que pensa a relação da quantidade como uma das qualidades dos fenômenos sociais. Minayo destaca a centralidade do sujeito na análise e compreensão das complexidades do mundo natural e social.

Nesta pesquisa, serão utilizadas fontes documentais, livros, revistas acadêmicas, teses, dissertações e os Anais do Congresso Nacional. Com este conjunto, de documentos e

publicações, será possível construir um acervo de informações e análises temáticas sobre o MESP e a EDH.

FUNDAMENTALISMO RELIGIOSO

Fundamentalismo religioso e modernidade

Na Idade Média, a religião ocupava um espaço central na vida do ser humano e da sociedade, e dava sentido à vida. Com a modernidade, a religião foi deslocada da vida pública para a vida privada. Com isso, Chauí (2006) interpreta o fundamentalismo religioso como uma reação à modernidade que retirou a religião do centro da vida. O mesmo é filho da modernidade, nasce dentro dela e usa a sua própria lógica para uma espécie de retorno ao que foi.

A Reforma Protestante deu sua parcela de contribuição ao fundamentalismo religioso ao propor uma religião sem mediadores eclesiásticos entre o sagrado e o ser humano, e ao deslocar a religiosidade para a consciência individual (Cf. CHAÚÍ, 2006). Na concepção protestante, a partir da Reforma Protestante, cada crente é livre para interpretar a Bíblia sem precisar se submeter a autoridade do papa, além disso, a partir da doutrina do sacerdócio universal de todos os crentes, se eliminou a figura do intermediário entre Deus e o ser humano, ou seja, cada crente, a partir de então, tem livre acesso à divindade sem a necessidade de um intermediador.

Nesse sentido, a partir da análise de Chauí (2006), o surgimento dos fundamentalismos religiosos implica em riscos de imensas proporções, pois com a diminuição do espaço público e do espaço privado, as religiões podem buscar a ordenação da sociedade novamente, tornando-se uma referência confiável diante da derrocada das lideranças seculares e a desconfiança da população em relação aos referenciais da razão.

Para Tamayo (2019), uma das práticas generalizadas das religiões foi a intolerância, que podemos dizer que hoje adota a forma extrema de fundamentalismo. O mesmo é uma nova realidade que percorre o mundo, e na verdade, destrói o que existe de mais sagrado nas religiões, pois ao contrário do que parece, o fundamentalismo ao invés de aproximar os seres humanos resgatando sua dignidade e alteridade, torna-os inimigos em nome de uma perspectiva equivocada da religião. O fundamentalismo constitui, portanto, uma ameaça para a convivência harmônica entre os seres humanos.

Tamayo (2019) afirma que o fundamentalismo ocorre basicamente nas três religiões monoteístas, que se caracterizam pela crença em um único Deus, considerado universal e que tem um projeto de salvação para toda a humanidade. De forma geral, sua vontade aparece escrita em um livro sagrado que não contém erros e é revelada por um ou mais profetas. Os intérpretes oficiais transformam a linguagem simbólica dos textos sagrados em fórmulas dogmáticas que os crentes têm de acatar, tanto no que diz respeito ao seu conteúdo, quanto à fórmula. Quem sair dessa interpretação oficial se torna um inimigo a ser combatido.

O fundamentalismo, no entanto, não se limita às religiões, na verdade a experiência religiosa autêntica está longe do fundamentalismo que mais se assemelha à idolatria, portanto, nesse sentido, a idolatria e o fundamentalismo são inimigos da religião autêntica. A experiência religiosa ou espiritualidade se caracteriza pela relação graciosa com a divindade, o respeito pelo mistério, seja da sua religião ou do outro, o reconhecimento da dignidade humana e a incompletude de cada religião. O fundamentalismo, no entanto, é o contrário de tudo isso.

Fernandes (2017) ao lançar mão dos estudos de Castells (1999) sobre os efeitos da modernidade na formação do indivíduo, afirma que toda identidade é construída a partir de uma matéria prima fornecida pela história e outros elementos, sendo a questão religiosa uma parte fundamental nesse processo de construção. Em um mundo de incertezas e transformações rápidas, a busca por uma identidade religiosa se torna primordial.

O Estado laico é um ponto importante para o fundamentalismo que deseja influenciar o Estado com seu dogmatismo e concepção inequívoca de Deus. Neste sentido, vale a pena recorrer à diferenciação que Tamayo (2019, p. 117), faz de Estado laico e Estado ateu, ao afirmar que,

O Estado laico não persegue as crenças religiosas, mas, antes, defende a autonomia das realidades temporais e a liberdade de consciência, reconhece e respeita o direito de acreditar ou não acreditar e mostra-se neutro em matéria de crenças e descrenças. Estabelece a separação entre religião e política, ética religiosa e ética cívica, comunidade política e comunidade religiosa. Se o laicismo desemboca em fundamentalismo, trata-se de uma patologia e deixa de ser laicismo”¹.

A lógica dos fundamentalismos ou dos fundamentalistas é ver a cultura pós-moderna como um adversário a ser atacado e derrotado. Essa oposição ao pós-moderno é feita a partir de uma tentativa de retorno para um mundo idealizado, ou seja, um paraíso perdido em um passado distante, que na verdade, só existe na subjetividade.

¹ TAMAYO, Juan José. Apologia do diálogo perante os fundamentalismos. In. SANTOS, Boaventura (Org). O Pluriverso dos Direitos Humanos: a diversidade das lutas pela dignidade. 2019.

Para Baleeiro (2013), é possível afirmar que a modernidade e o fundamentalismo estão estreitamente ligados e que este só pode ser compreendido a partir dessa ligação. É a própria dinâmica da modernidade que torna possível os fundamentalismos, ao mesmo tempo em que os alimenta e é a sua razão de ser.

Outro referencial importante são os escritos de Armstrong (2001), uma das maiores autoridades em fundamentalismo na atualidade. A autora afirma que os fundamentalismos são um dos fenômenos mais alarmantes do século XX, pois segundo ela, os fundamentalistas não hesitam em fuzilar devotos no interior de uma mesquita, matar médicos que trabalham em clínicas de abortos ou até derrubar um governo que em sua visão está promovendo valores contrários às suas crenças.

Para Armstrong (2001), esse vigor religioso tem surpreendido muitos observadores, pois se acreditava, em meados do século XX, que o secularismo seria uma tendência irreversível e que nunca mais a fé ou a religião teriam um papel importante na sociedade. Nessa lógica, seres humanos não precisariam mais da religião ou, quando muito, cada um a exerceria no âmbito privado. Todavia, os fundamentalistas não aceitaram esse lugar que a hegemonia do secularismo destinou à religião e a partir daí, teve início um esforço para recolocar a religião no centro novamente. As religiões voltaram a ter mais força e hoje praticamente nenhum governo ou sociedade em geral, pode ignorar tal fato.

A religião é parte fundamental da vida moderna e isso não pode ser ignorado. Certamente, a religião, em especial de cunho fundamentalista, irá influir nas decisões nacionais e internacionais. Daí a importância de se estudar o fenômeno sem preconceitos para entendê-lo e buscar as melhores formas de diálogo e enfrentamento. Nesse pensamento corrobora a reflexão de Chauí (2006), quando a autora se refere a Walter Benjamin, que situa a barbárie no interior da cultura ou da civilização, recusando a dicotomia tradicional, que localiza a barbárie no outro e o situa no exterior. Desta forma, a tese de Benjamin coloca a barbárie não só como o avesso necessário da civilização, mas como o pressuposto dela, como aquilo que a civilização engendra ao produzir-se a si mesma como cultura.

Os fundamentalismos religiosos não se restringem ao cristianismo, estando também presentes em grandes religiões, como no islamismo e judaísmo, porém, nosso foco neste trabalho é no fundamentalismo protestante evangélico. Pois, esta expressão religiosa tem maior influência no objeto de nosso estudo, que é o Movimento Escola Sem Partido em particular, e nos temas de direitos humanos em geral. Segundo Carvalho (2013, p. 45), “o fundamentalismo

protestante foi um movimento que ganhou forma, principalmente entre as igrejas presbiterianas e batistas do sul dos Estados Unidos, a partir do século XIX”. O movimento fundamentalista defende a inspiração e inerrância da Bíblia e a sua interpretação literal, ou seja, o que está ali escrito foi inspirado por Deus em cada detalhe e deve ser lido e aplicado de maneira integral e sem concessões.

Os fundamentalistas se consideram os guardiões dos valores e bons costumes da sociedade, de maneira que devem fazer oposição aos avanços da modernidade por estes serem uma ameaça aos valores cristãos, em especial, a família tradicional.

A origem do fundamentalismo protestante e sua transposição para o Brasil

Alguns fatores contribuíram para o surgimento do fundamentalismo, tais como a teologia de Princeton e suas doutrinas pré-milenaristas e a teologia liberal, pois na visão dos teólogos liberais era preciso harmonizar o cristianismo e a própria teologia da modernidade. Isso significava usar de pressupostos da modernidade, como a racionalidade e as pesquisas científicas, no que concerne a interpretação dos textos bíblicos. Segundo estes teólogos, caso o cristianismo não se enquadrasse na modernidade, o mesmo corria o risco de se tornar uma religião irrelevante para o mundo moderno. Estes teólogos desprezavam os mitos e o sobrenatural, pregavam, dentre outras coisas, que o cristianismo deveria não apenas aceitar, mas fazer uso das teorias das ciências da natureza e do uso da alta crítica na interpretação dos textos bíblicos.

Resumidamente, a alta crítica aplica aos textos bíblicos os conhecimentos adquiridos nas ciências em pesquisas sobre textos antigos, lançando mão da literatura e escavações para situar os textos em seus tempos e a partir daí fazer sua interpretação e adaptação para os tempos modernos ou atuais. Neste sentido, a alta crítica coloca em xeque a autoria e a legitimidade dos textos bíblicos e chama a atenção para o que mais atinge os fundamentalistas. Sendo isto, utiliza o argumento de que o texto foi construído a partir de uma época e traz consigo seus problemas de contexto, precisando ser interpretado como tal para uma aplicação aos temas contemporâneos, assim, sua interpretação ou transposição para os dias atuais não deve ser algo automático.

A reação fundamentalista se deu inicialmente dentro do próprio movimento cristão protestante, em especial por parte dos liberais, por conta da alta crítica que colocava em risco a

legitimidade dos textos bíblicos. Em 1886, o evangelista norte-americano Dwight Moody fundou o *Bible Institute* com a finalidade de combater a alta crítica (SOUZA, 2013), tal instituto tinha o objetivo de formar pastores e teólogos para combater o liberalismo, pois Moody acreditava que o liberalismo levaria a sociedade americana à ruína. Vários pastores e teólogos da linha de Moody e formados em seu Instituto Bíblico, passaram a associar o aumento da criminalidade e divórcios com o liberalismo teológico da alta crítica. Segundo a pesquisadora Armstrong (2001), o Instituto fundado por Moody e a Universidade de Princeton, são os pais do fundamentalismo.

Mendonça (1990) afirma que o protestantismo foi instituído no Brasil na ponta da linha das lutas teológicas que se travaram nas igrejas-mãe, no período de consolidação da sociedade norte-americana. Segundo o autor, o que chegou ao Brasil foram, acima de tudo, ideias vencidas, minoritárias e residuais, mas que aqui no Brasil ganharam preponderância.

A ideologia predominante na teologia protestante que veio para o Brasil tinha como pano de fundo o Destino Manifesto, doutrina que acreditava que os Estados Unidos haviam sido eleitos por Deus como modelo e para comandar os destinos do mundo. O pano de fundo dessa ideologia é o liberalismo que se confundia com a cultura.

Ainda segundo Mendonça (1990), o estudo da inserção missionária do protestantismo no Brasil mostra que algumas correntes de pensamento de origem norte-americana estavam presentes nas agências missionárias. Os colégios protestantes ligados, especialmente, às igrejas presbiterianas, Mackenzie, e Metodistas, foram instrumentos importantes de transplante do espectro social cujo modelo era a sociedade americana, pois é como se estes se expressassem na implantação de sinais do Reino de Deus. Outro pensamento dominante na teologia dos missionários era uma quase total aversão a alguma proposta de mudança das estruturas da sociedade para a crença na conversão de indivíduos. Eles acreditavam que, na medida que acontecesse a conversão dos indivíduos à fé cristã, a sociedade estaria conseqüentemente melhor.

Como a grande maioria dos missionários recrutados para virem ao Brasil eram provenientes dos meios fundamentalistas norte-americanos, sua ideologia ou cosmovisão era liberal, com ênfase no individualismo na perspectiva conversionista, ou seja, pregavam a conversão das pessoas da Igreja Católica para a Igreja Protestante, pois eles consideravam a fé católica uma fé pagã.

O fundamentalismo não busca o novo, mas tenta recuperar o velho, o tradicional, seu objetivo é preservar as bases da fé cristã contra novas formas de pensamento. O fundamentalismo foi uma reação ao liberalismo teológico do final do século XIX, que buscava aplicar uma autocrítica, além das contestações que certas doutrinas bíblicas começaram a sofrer a partir da utilização de métodos científicos na interpretação e análise do texto sagrado. Tal fundamentalismo cresceu no continente Europeu e nos Estados Unidos, como uma reação as novas ideias filosóficas e científicas, principalmente o evolucionismo. Para muitos cristãos, estas ideias eram uma ameaça ao cristianismo.

A consolidação do fundamentalismo se deu nos Estados Unidos entre os anos de 1910 e 1915, com o surgimento de alguns textos em formato de pequenas brochuras. Nos textos eram apresentados os fundamentos da fé cristã tradicional (Cf. MENDONÇA, 1990). O fundamentalismo tem uma concepção da Bíblia como única fonte do conhecimento de Deus e uma crença na inspiração verbal divina, que implicava na ausência de erros não só em questões teológicas, como também transformava o conteúdo do livro sagrado em uma irrefutável verdade histórica e científica.

Esta luta pela reafirmação da infalibilidade da Bíblia levou teólogos conservadores, apoiados financeiramente por empresários que partilhavam de seus ideais, a publicarem uma série de textos em defesa de alguns pontos da fé cristã que consideravam inegociáveis: a inerrância do texto sagrado, a divindade de Cristo, o nascimento virginal, a morte e ressurreição de Jesus, a promessa da ressurreição do corpo dos que crêem e a crença em uma segunda vinda de Cristo à Terra. A coletânea de tais textos recebeu o nome de *The Fundamentals* (Os Fundamentos) – daí a origem do termo fundamentalismo.

Para Mendonça (1990), a autossuficiência dos fundamentalistas em matéria de fé constitui em uma espécie de racismo confessional. A ausência de amor é demonstrada pelo apego às doutrinas, tendo no outro que pensa diferente, o inimigo a ser combatido e derrotado.

O fundamentalismo ainda se caracteriza por certo exclusivismo dualista, de maneira que creem que foram eleitos por Deus para combater o mal que é o mundo secular e moderno. Dessa forma, eles se consideram do bem pois estão do lado de Deus, e todos que pensam diferente são do mal. Os fundamentalistas combatiam vários temas que eles consideravam ameaças à fé cristã tradicional, tais como o ensino da teoria da evolução darwinista nas escolas, as lutas do movimento feminista, o aborto, os direitos homossexuais e o comunismo. Na visão desses cristãos, estes temas eram grandes ameaças à fé cristã e principalmente à família tradicional. O

espírito dos pais fundadores que sonhavam com uma nação firmada nos valores tradicionais da fé cristã, na visão deles estava em risco, e, portanto, era preciso resgatar o sonho dos pais peregrinos.

Breno (2017) define os fundamentalistas e os neofundamentalistas, estes últimos para designar uma fase posterior e mais recente do fundamentalismo, onde surgiu os tele-evangelistas, que usavam fortemente os meios de comunicação para propagar as suas pregações. A grande maioria dos tele-evangelistas eram norte-americanos, mas seus programas atingiam grandes massas da população Latino-Americana e Caribenha. O conteúdo da mensagem destes pregadores, em sua grande maioria, era de temas de ordem moral, acusavam o Estado de serem responsáveis pela desordem moral que havia no mundo, e assuntos como a legalização do aborto, direitos homossexuais, dentre outros, também eram alguns dos pontos centrais de suas pregações.

Um dos pastores mais importantes para o movimento fundamentalista norte-americano foi o pastor Jerry Falwell, que criou uma organização que fazia *lobby* político chamada “Maioria Moral”, a qual foi a mais importante organização da nova direita evangélica norte-americana dos anos 1970 até final dos anos 1980. A “Maioria Moral” liderada pelo pastor Falwell atuou de maneira efetiva no espaço público e político dos Estados Unidos, de maneira que impactaram substancialmente a relação entre religião e atuação político-partidária. Falwell e seus seguidores acreditam que os Estados Unidos da América estavam sob ataque dos demônios e que a sociedade americana estava decadente por não guardar os valores cristãos. Era preciso mobilizar os evangélicos para aturem nos espaços públicos e na política, com o intuito de salvar a decadente sociedade norte-americana.

A “Maioria Moral” foi um divisor de águas para a sociedade norte-americana na atuação política – partidária. Neste sentido, a respectiva organização foi responsável em polemizar a sociedade a partir da religião e sua relação com a política partidária, o que prevalece até hoje na sociedade americana (Cf. SILVA, 2016).

Para citar um exemplo do nível do debate feito por Falwell e sua “Maioria Moral”, dois dias após o atentado de 11 de setembro de 2001, ele disse no seu programa de televisão que os favoráveis ao aborto deveriam assumir a culpa pelo ocorrido por rirem de Deus. Falwell afirmou a época: “aos pagãos, aos favoráveis ao aborto e as feministas, aos gays e as lésbicas, a todos os que tentam secularizar os EUA, lhes digo: vocês contribuíram par que isso acontecesse” (BRENO, 2017).

Um exemplo do poder e influência da “Maioria Moral”, foi o apoio em 1980 à candidatura de Ronald Reagan à presidência dos EUA. Temas como a proibição do aborto e a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas fizeram parte da agenda e plataforma do candidato republicano que saiu vitorioso à época, com o apoio dos pastores e líderes identificados com a “Maioria Moral” de Falwell. Tal movimento defendia um projeto de cristianização da sociedade americana.

Voltando ao Brasil, e considerando praticamente a mesma época, entre os anos 1980 e início dos anos 1990, tivemos o fim da ditadura civil-militar e a abertura democrática com o estabelecimento da Assembleia Nacional Constituinte. Setores evangélicos conservadores e fundamentalistas se articularam para eleger representantes constituintes, em parte por uma disputa com a Igreja Católica, considerando que ser evangélico e protestante no Brasil *a priori* sempre foi ser contra a Igreja Católica. Como esta última teve sempre um canal de comunicação bem mais aberto com o Estado, e considerando que neste tempo estavam surgindo as Comunidades Eclesiais de Base e a Teologia da Libertação, a qual tinha um alinhamento político progressista, estes setores evangélicos se uniram para acima de tudo fazer frente à Igreja Católica e aos movimentos sociais de minorias que se mobilizaram para incluir na Carta Constituinte garantias de direitos humanos. Podemos considerar que neste tempo surgiu de forma mais intencional o ativismo político dos setores evangélicos fundamentalistas, representados em sua maioria pelos pentecostais e neo-pentecostais.

De certa forma, podemos considerar que o movimento de setores pentecostais e neo-pentecostais que surgiram nesta época, guardam certas semelhanças em sua prática política com o movimento da “Maioria Moral” nos EUA, como a agenda moral, em especial em relação ao medo do crescimento das minorias e suas reivindicações por maiores espaços de participação e na garantia de seus direitos - um dos mais importantes neste quadro foi o movimento de mulheres, que tem no tema do aborto uma das suas principais bandeiras de luta. Posteriormente, segmentos da igreja evangélica fundamentalista se uniu a setores conservadores da Igreja Católica, em uma verdadeira cruzada contra o aborto e a igualdade de gênero (BRENO, 2017).

Castells (1996) faz uma relação entre o fundamentalismo e a identidade, o autor afirma que na essência do pensamento cristão conservador, está o conceito de conversão, o nascimento pessoal para uma nova vida com vistas à eternidade. Esta concepção é o ponto de partida para a construção da identidade. Este pensamento ganha um reforço na medida em que se elege a

modernidade e a fragmentação de nossos tempos, como uma verdadeira ameaça aos conceitos tradicionais, em especial ao da família patriarcal.

Neste contexto, é fundamental para a família educar os filhos dentro dos princípios da família tradicional, ou seja, tementes à Deus e obedientes à autoridade dos pais. Esta família conta com o apoio da escola como uma espécie de extensão dos ensinamentos dados em casa, dessa forma, as escolas públicas se tornam o campo de batalha principal entre o bem e o mal, e elege a escola secular com uma inimiga na educação dos filhos, e isso se deve a todo o ativismo político dos fundamentalistas em relação às escolas públicas².

Após a introdução sobre o fundamentalismo religioso, sua origem e transmissão ao Brasil é importante ressaltar se existe ou não alguma ligação com o MESP e, se não diretamente, quais as relações entre seus pressupostos. Primeiramente, é importante lembrar que a sociedade brasileira no geral é conservadora, ou seja, o fundamentalismo não surge no Brasil num terreno neutro, pelo contrário, muitos historiadores ou intelectuais como Marilena Chauí (2006) citada no capítulo acima, e Silva (2017) afirmam que o conservadorismo e o racismo estrutural que hoje atua fortemente na sociedade, possuem raízes na história de um país conservador.

É neste terreno de uma sociedade conservadora que surge o fundamentalismo protestante e nesse contexto também surge a proposta do MESP, que teve forte apelo à sociedade, em especial à comunidade evangélica, que de certa forma é permeável aos temas da sociedade. Dessa maneira o discurso do MESP encontrou ressonância no meio evangélico preocupado com a suposta ameaça à família tradicional e à educação de seus filhos.

Dessa forma, a pesquisa mostra como os parlamentares evangélicos acolheram as propostas do MESP e se tornaram os principais defensores do movimento e suas propostas no legislativo brasileiro. Pode - se ver com mais detalhes esta relação no tópico a seguir onde serão abordados as origens, concepções e impacto no Congresso Nacional.

² CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Paz e Terra: São Paulo, 1999.

O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

O Movimento Escola Sem Partido foi criado em 2004, mas ganha força justamente no contexto atual de crescimento de movimentos conservadores, em especial, do segmento religioso evangélico.

Em meio a tantas mazelas presentes nas escolas brasileiras, as propostas do MESP, por parecerem para boa parte da comunidade acadêmica como absurdas, não foram levadas a sério. Ao invés de se preocupar com professores e professoras mal remunerados, formação deficitária, instalações físicas precárias, falta de material escolar de qualidade, dentre outros, o movimento insiste em volta-se para uma suposta “doutrinação marxista” e temas de ordem moral e religiosa, especialmente, ao longo do fortalecimento de um governo de base progressista, tal qual foram os anos de 2003 a 2013. No entanto, apesar de este ser um fenômeno relativamente recente, o MESP ganhou força e adeptos, de forma que, para uma parcela da sociedade, a “doutrinação marxista” por parte dos professores e professoras é hoje o maior problema da educação brasileira.

É importante reafirmar que o que está em jogo quando se fala do “Programa Escola Sem Partido”, é uma proposta de escola destituída de todo o seu caráter educacional, pois, segundo o movimento em questão, o professor não é um educador. Voltarei, posteriormente, com mais detalhes sobre a relação do MESP com os professores e professoras e como esta proposta trata a relação educador-educando, tecendo duras críticas a Paulo Freire.

O primeiro Projeto de Lei (PL)³ que propunha a criação do “Programa Escola Sem Partido” em uma rede de ensino foi fruto de uma parceria entre o criador do movimento, Miguel Nagib, e o então deputado estadual pelo Rio de Janeiro, Flávio Bolsonaro, do Partido Social Liberal (PSL) (Cf. FRIGOTTO, 2017).

³A primeira iniciativa de conversão do movimento em projeto de lei foi do então deputado estadual do Rio de Janeiro pelo Partido Progressista (PP), Flávio Bolsonaro, com a justificativa elaborada pelo coordenador do MESP, Miguel Francisco Urbano Nagib, procurador federal do estado de São Paulo, ex-assessor do Supremo Tribunal Federal e presidente da Associação Escola Sem Partido. O irmão do deputado, Carlos Bolsonaro, então vereador pelo mesmo PP, propôs projeto semelhante para o âmbito municipal. Nos dois casos, o centro do debate estava na regulamentação dos limites do que um professor poderia dizer ou não em sala de aula. (FRIGOTTO, 2017, p.18).

Em seguida, cerca de sessenta outros PLs foram apresentados em todo o país sob a influência do movimento e, em 2015, o PL 867/2015⁴, de autoria do então senador federal Izalci Lucas, foi apensado ao original, alterando a Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a chamada LDB para obrigar as escolas a “respeitar as convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis”. Segundo o texto, os valores de ordem familiar têm precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa (Cf. BRASIL, 1996).

Existem várias iniciativas de projetos de leis em nível estadual e municipal, porém pela dinâmica dos processos e mudanças das legislaturas, foram escolhidos os projetos de leis no âmbito federal, até porque estes, na maioria das vezes, servem de inspiração e referência para as iniciativas locais.

Ao longo do tempo, o MESP incorporou outras pautas conservadoras que inicialmente não faziam parte das suas bandeiras, como a questão da discussão de gênero nas escolas. Um levantamento feito em 2017 pelo Movimento “Professores Contra o Escola Sem Partido” - um grupo de estudantes e professores que se posicionam contra projetos que tentam introduzir o programa nas redes de ensino -, registrou que dos 27 Estados da federação, 15 têm PL’s estaduais e municipais tramitando em assembleias legislativas propondo a “Escola Sem Partido”, “Escola Livre”⁵ ou ainda, no caso de Pernambuco, a proibição de “qualquer temática relacionada à ideologia de gênero” (Cf. PCESP, 2017).

Este termo, “ideologia de gênero”, vem sendo usado como uma forma política de manipulação do medo com base em informações falsas e distorções grotescas das práticas que acontecem nas escolas. Um fato curioso é ter sido a Igreja Católica Romana a primeira a levantar a preocupação com o termo “ideologia de gênero”, como se o mesmo fosse algo perigoso para as famílias cristãs e, posteriormente, o segmento evangélico se apropriou do termo para transformá-lo em uma das principais bandeiras do movimento evangélico fundamentalista (Cf. PEETERS, 2012).

Em todas as esferas, apenas nove PL’s já foram de fato aprovados. As informações estão em um mapa colaborativo lançado pelo Movimento Professores Contra o Escola Sem Partido

⁴O PL 867/2015, de autoria de Izalci Lucas, foi apensado ao original. A emenda inclui, dentre as diretrizes e bases da educação, o “Programa Escola sem Partido”. O PL foi derrotado na Câmara no final de 2018 e, com o final da legislatura, foi arquivado. No entanto, no dia 19 de fevereiro de 2019, foi desarquivado pela mesa diretora da Câmara. (FRIGOTTO, 2017, p.18)

(MPCESP). O mapa não registra a totalidade dos projetos existentes, mas na página do *Facebook* do grupo, em um esforço de recolher maiores informações e dados, há um pedido para que pessoas mandem cópias de propostas em andamento (Cf. ROCHA, 2017).

Em reportagem para o *Nexo Jornal*, publicação exclusivamente *online*, Rocha (2017) apresenta Fernanda Moura, participante do grupo e professora da rede pública, que considera que o mapeamento permite organizar a identificação de partidos e grupos religiosos aos quais pertence a maior parte dos proponentes. Segundo ela, esses grupos seriam constituídos principalmente de evangélicos e integrantes do Movimento Renovação Carismática, da Igreja Católica, e possuem ligação com as bancadas parlamentares que apoiam questões como o livre acesso de cidadãos às armas e o desenvolvimento da agroindústria brasileira.

Segundo Apple (2011), existe uma aliança tática de quatro grandes grupos nos Estados Unidos em um número crescente de nações do mundo, com vários graus de poder e efetividade, a depender das histórias regionais e nacionais e do equilíbrio de forças de cada localidade. Contudo, o trabalho afirma que tem se tornado mais claro que as forças que estão por trás dessa aliança, atualmente detêm o poder hegemônico por meio da criação de conexões entre o bom senso das pessoas. Estas forças fazem o uso de tais conexões para desarticular os grupos sociais e os indivíduos de seus compromissos ideológicos e sociais anteriores, com o intuito de rearticulá-los em novos.

Em muitas nações, inclusive no Brasil, essa aliança chamada de “modernização conservadora” é constituída por, pelo menos, três e, às vezes, por quatro forças sociais-neoliberais, neoconservadores, conservadores religiosos autoritários e populistas, cuja sensibilidade vem diretamente da autoridade bíblica e da moralidade cristã, em uma tentativa de voltar a um passado que nem sequer existiu.

Esses grupos citados estariam, no Brasil, organizados sob a bandeira do MESP e contra tudo aquilo que eles definem como “ideologia de gênero”, pelo menos desde 2004. Porém, nos últimos anos, com a polarização política e o crescimento do conservadorismo e do fundamentalismo na sociedade, especialmente por parte do segmento religioso, o movimento ganhou força no Congresso Nacional por meio de senadores e deputados da bancada religiosa, que, em alguns temas da MESP, une católicos e protestantes evangélicos, tanto no nível federal como nos níveis estaduais e locais.

Segundo Sakamoto (2016), um levantamento feito dos projetos inspirados nas ideias do MESP mostra um predomínio dos partidos de direita e de centro. O campeão seria o Partido Social Cristão (PSC)⁶, com cinco proposições. Outro dado que ilustra o perfil do movimento é sua vinculação religiosa: onze dos proponentes de projetos de lei do MESP são ligados a alguma igreja ou grupos religiosos.

É relevante ressaltar que esta pesquisa parte de um olhar de alguém que acompanha de dentro este movimento, seja por meio de estudos, seja por meio de embates nos vários espaços de construção das políticas públicas, em especial, no que diz respeito aos direitos humanos de crianças e adolescentes. Sendo assim, o presente estudo é necessário quando, em meio a esse contexto, se pretende avaliar como se dá a relação do MESP, os grupos religiosos e suas representações no Congresso Nacional.

Contexto histórico-social do Movimento Escola Sem Partido

De acordo com Penna (2017), as teses do Movimento Escola Sem Partido não podem ser entendidas em si mesmas, nem como algo que afeta apenas a escola e os educadores. Para o autor, é necessário um olhar que se detenha a uma análise histórica de fatos e fenômenos. Sendo assim, este trabalho parte do pressuposto de que há uma relação orgânica e profunda entre as razões que visavam à queda do governo da presidenta Dilma Rousseff, em seu segundo mandato, e a ascensão de teses ultraconservadoras no plano social e político, assim como, a junção da política com o moralismo fundamentalista religioso no país.

A partir do fim da ditadura militar, o combate à desigualdade extrema e a defesa dos direitos humanos formavam a base de um consenso entre relevantes forças políticas. Havia setores sociais contra este consenso, mas somavam casos pouco expressivos, sem maior peso no debate público. No entanto, atualmente, é perceptível na política brasileira, principalmente

⁶ A história do Partido Social Cristão (PSC) teve início em 1970, com a criação do Partido Democrático Republicano (PDR) que ocorreu em 1985, depois da reabertura política. Vitor Nólseis deu continuidade ao trabalho da sigla, com a fundação do PSC. Em 1989, aliou-se ao Partido Social Trabalhista (PST), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Partido Trabalhista Renovador (PTR) e Partido da Reconstrução Nacional (PRN) e, essa coligação denominada “Brasil Novo” levou a vitória de Fernando Collor. A denominação social cristão vem da crença dos partidários de que o cristianismo, mais do que uma religião, é um estado de espírito que não segrega e não exclui, além de servir de base para que as pessoas tomem decisões de forma racional. Partindo deste pressuposto, declara-se contrário ao aborto e ao casamento entre pessoas do mesmo sexo. Demonstra repúdio ao marxismo e ideologias de esquerda, sendo historicamente anticomunista. Seu presidente atual, pastor Everaldo Pereira, pertence a uma igreja pentecostal, Assembleia de Deus e foi candidato a presidência da República em 2014.

desde 2010, o avanço de vozes abertamente conservadoras. São cada vez mais frequentes discursos que defendem que a desigualdade é exaltada como corolário da “meritocracia” (Cf. PENNA, 2017) e que percebem os direitos humanos como uma fórmula que concede proteção indevida a pessoas com comportamento antissocial.

Ressalta-se ainda a diminuição da crença na ação pública para a solução dos problemas, uma vez que prevalece a descrença nas formas convencionais de representação política, no aumento do individualismo e da insensibilidade social. Versões dessas posições ocupam lugares centrais na coalizão que desferiu o golpe jurídico, parlamentar e midiático de 2016, de uma maneira como nunca ocorrera antes, nem mesmo nas gestões de Fernando Collor (1990-1992) e de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), ocasiões em que as forças mais conservadoras estiveram à frente do governo.

Sobre isso, Nagib (2016) afirma que os discursos reacionários provêm, no caso brasileiro, de uma conjugação heteróclita entre o “libertarianismo”, o fundamentalismo religioso e o antigo anticomunismo. O autor explica ainda que a ideologia ultraliberal libertariana, descendente da chamada “Escola Econômica Austríaca” e influente em meios acadêmicos ativistas dos Estados Unidos, propõe o menor Estado possível e considerando que “qualquer situação que nasça de mecanismos de mercado é justa por definição, por mais desigual que pareça” (2016, p.13). Aliado a isso, o anticomunismo, que parecia ultrapassado com o fim da Guerra Fria, ganhou nova roupagem na América Latina e no Brasil, onde:

[...] a ameaça passou a ser o ‘bolivarianismo’ e o Foro de São Paulo, conferência de partidos latino-americanos e caribenhos de centro-esquerda e de esquerda, que na narrativa anticomunista assumiu a feição de uma conspiração para dominar o subcontinente (NAGIB, 2016, p.16).

Por fim, o fundamentalismo religioso, que se define pela “percepção de que há uma verdade revelada que anula qualquer possibilidade de debate” (MACHADO, 2006, p.17), tornou-se uma força política no Brasil a partir dos anos 1990, sobretudo com a deliberação das igrejas neopentecostais em prol da eleição de seus pastores.

Dentre as três correntes citadas, apenas a última possui de fato uma frente no Congresso Nacional. As ideias ultraliberaes marcam a atuação de alguns deputados e o discurso anticomunista tem seus porta-vozes parlamentares - notadamente Jair Bolsonaro, atual Presidente da República, do Partido Social Liberal (PSL-RJ) e seu filho Eduardo Bolsonaro (PSL-SP).

Nesse contexto de fortalecimento público do discurso abertamente conservador, houve maior visibilidade e expressão parlamentar a um movimento que acusa as escolas de doutrinação ideológica e propõe medidas para impedir professoras e professores de expressar, em sala de aula, opiniões consideradas impróprias. Tendo como principal mentor o advogado Miguel Nagib, criado em 2004, com o objetivo manifesto de “dar visibilidade à instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários”, o Movimento Escola Sem Partido (MESP), se apresenta como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (Programa Escola Sem Partido, s.d.).

Assim, o movimento se define como uma associação informal, sem fins lucrativos e sem qualquer vinculação político-partidária e ideológica, de luta contra uma espécie de “doutrinação” que, na atualidade, “assolaria o sistema de ensino no Brasil” (Cf. AMORIM; SALEJ, 2016), e propõe como seus objetivos principais:

- 1) desinfetar e desmonopolizar política e ideologicamente as escolas; 2) garantir respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes; 3) garantir respeito ao direito dos pais de dar aos seus filhos a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO, s.d.).

Para este movimento,

a pretexto de transmitir aos alunos ‘uma visão crítica’ da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo (MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO, s.d.).

Em decorrência disso, o MESP se propõe a:

- 1) apoiar iniciativas de pais e estudantes condizentes com a sua bandeira; 2) orientar pais e estudantes no enfrentamento da instrumentalização do ensino para fins político-ideológicos e partidários; 3) oferecer à comunidade escolar e ao público em geral análises críticas de livros didáticos e programas curriculares; 4) promover o debate e ampliar o nível de conhecimento do público sobre o tema (MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO, s.d.).

Esse movimento tem como principal suporte um *site* que funciona como um meio de veiculação sistemática de ideias, de instrumentalização de denúncias e de disseminação de práticas e procedimentos de vigilância. Além disto, tal *site* também faz um trabalho de controle e criminalização, relativos ao que seus idealizadores e seguidores entendem como “práticas de doutrinação”, com orientações para identificar tal “prática” em aulas, livros didáticos ou outras atividades e materiais escolares e acadêmicos.

A partir desse *site* e de suas ramificações, o MESP vem realizando, desde a sua criação, ações sistematicamente orientadas para coibir a abordagem de determinados temas no processo formativo escolar, como discussões que problematizem as concepções políticas, socioculturais e econômicas hegemônicas, especialmente as relativas às questões de gênero, orientação sexual e modelos familiares, bem como de perspectivas críticas ao capitalismo e à educação conservadora.

É possível, ainda a partir deste *site*, acessar outro dedicado a uma proposta de lei que se autoproclama contra o abuso da liberdade de ensinar. Nele, estão disponíveis um anteprojeto de lei municipal com minuta e justificativa, um anteprojeto de lei estadual também com minuta e justificativa, e um anteprojeto de lei federal. Esses anteprojeto pretendem impor, legalmente, o que defendem como Programa Escola Sem Partido.

Nesse sentido, cabe destacar, primeiramente, que o PL compõe o programa de ação do Escola sem Partido, tanto como um instrumento estratégico de mobilização e propaganda, quanto como um instrumento jurídico-político de controle da escola. Contudo, ele não precisa de sua plena vigência jurídica, propriamente dita, para produzir os efeitos desejados, isto é, o próprio projeto de lei carrega em si um clima de controle, vigilância e punição que provoca em muitos docentes o sentimento de constrangimento, levando a coibição e censura (Cf. FRIGOTTO, 2017).

Esse discurso, que se utiliza de uma linguagem próxima à do senso comum, recorre a dicotomias simplistas e reduz questões complexas a falsas alternativas, e não tem sido devidamente enfrentado, justamente por parecer absurdo e sem fundamentos legais para aqueles que conhecem o debate educacional. No entanto, ao analisar as propostas que defendem tal lei, é possível aferir que não se trata só da constitucionalidade ou da discussão legal quanto à sua existência, mas de uma disputa pela opinião pública, a disputa ideológica – e de como essas ideias estão ganhando força dentre alguns segmentos da sociedade civil.

O quadro abaixo apresenta o cartaz do MESP, então disponível no Boletim da Associação de Docentes da Universidade Estadual de Campinas (ADUNICAMP) – Seção Sindical, de dezembro de 2018 (p.1), com deveres dos professores segundo suas perspectivas:

Quadro 1. Deveres atribuídos ao professor pelo Movimento Escola Sem Partido

1. O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para nenhuma corrente política, ideológica ou partidária.
2. O professor não favorecerá, nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas.
3. O professor não fará propaganda político – partidária em sala de aula, nem incitará os alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
4. Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.
5. O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
6. O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

O quadro acima foi publicado na edição de dezembro de 2018, portanto, no final do ano passado pela Associação dos Docentes da Universidade Estadual de Campinas – ADUNICAMP. Ele é uma espécie de cartaz encontrado no site do Movimento Escola Sem Partido e a intenção do Movimento é com a lei tornar obrigatório a sua fixação em local visível em todas as escolas. Na verdade, o quadro é uma tentativa de intimidação dos professores e professoras.

É ainda possível encontrar no *sítio* eletrônico do MESP outras defesas das demandas conservadoras, subsidiadas por um conjunto de exemplos de uma suposta doutrinação produzida via currículo, com o apoio da “burocracia do MEC e das secretarias de educação”, assim como dos meios de comunicação (Cf. MACEDO, 2017). No que concerne os objetivos de aprendizagem e de ensino, as demandas conservadoras encontradas podem ser resumidas, conforme diversos comentários realizados pelos apoiadores do movimento.

Primeiramente, há argumentos favoráveis à separação entre o espaço público e o privado, transferindo a educação para o espaço privado da família, a quem caberia toda a formação moral e ética das crianças, cabendo ao espaço público apenas o ensino de conteúdos:

Educar é promover na pessoa hábitos que lhe permitam adaptar-se no meio que há de viver. Instruir é proporcionar conhecimentos e habilidades, que permitam à pessoa ganhar o seu sustento” (comentário de Armindo Moreira, apoiador do MESP e autor do livro “Professor não é Educador”).

Outro argumento mostra-se quanto ao viés ideológico de esquerda que sustentaria o documento apresentado à consulta pública:

Não podemos ser ingênuos. Há um pensamento hegemônico da esquerda nas universidades e foram essas pessoas que majoritariamente construíram esse documento. É possível inferir a hegemonia da epistemologia marxista e do método crítico-cultural não somente na parte das ciências humanas, mas até mesmo nas chamadas ciências duras, até na matemática, em química, em física, em biologia. Quais as intenções políticas e as consequências para o nosso futuro democrático como resultado dessa escolha? (Comentário do Deputado Rogério Marinho (PSDB-RN), autor do PL 1411/15, pag. 135, 2015).

Em relação à diversidade cultural nos currículos é possível encontrar:

O último desabamento foi provocado pela proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dias atrás, o historiador Marco Antonio Villa demonstrou, em artigo publicado no jornal O Globo, que, se a proposta do MEC for aprovada, os estudantes brasileiros que quiserem aprender alguma coisa sobre o antigo Egito, a Mesopotâmia e a Grécia; o Império Romano e o nascimento do cristianismo; a Idade Média, o Renascimento, a Revolução Industrial e até mesmo a Revolução Francesa serão obrigados a se virar por conta própria. Na sala de aula, terão de estudar os mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros; interpretar os movimentos sociais negros e quilombolas; valorizar e promover o respeito às culturas africanas e afro-americanas. É um assombro. (Comentário de Miguel Nagib, idealizador do Escola Sem Partido).

Contra a ideologia de gênero nos currículos e a ideia do fim da família, encontra-se, por exemplo:

Menos comentada, mas não menos importante, é a presença da famigerada ideologia de gênero. Como já se adivinhava, a perspectiva de gênero — cuja inclusão, nos planos de educação, foi rejeitada de maneira veemente pela quase totalidade das nossas casas legislativas — atravessa toda a proposta do MEC (Comentário de Miguel Nagib, idealizador do Escola Sem Partido).

Escolas de SP acabam com “O Dia das Mães” e instituem o “Dia dos Cuidadores”. Viva o fim da família, prefeito Fernando Haddad! (Comentário de pai reproduzido no blog de Reinaldo Azevedo, 2017).

É possível perceber que esse conjunto de demandas conservadoras do MESP em relação ao “conteúdo” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é bastante pontual e, como afirma Macedo (2017), aponta menos para o que deve fazer parte do currículo do que para o que deve ser excluído, para que a escola possa “atender a todos”. Tais afirmações direcionam, potencialmente e por meio do sensacionalismo, o jogo político na direção do fortalecimento das demandas neoliberais.

Projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional

O Movimento Escola Sem Partido, criado em 2004, pelo advogado Miguel Nagib, com o objetivo de coibir o uso das escolas e universidades para fins de propaganda ideológica, política e partidária, tem como um dos principais focos de atuação a incidência no Congresso Nacional, Câmara dos Deputados e Senado Federal, a partir de parlamentares aliados ou simpáticos à sua causa.

Segue, portanto, uma análise crítica a partir do mapeamento das proposições legislativas de nível federal, que discorrem sobre o “Escola sem Partido” ou os seus objetivos diretos ou indiretos com o fim de cumprir com o objetivo da pesquisa.

Nesta etapa a pesquisa foi feita com a seguinte metodologia: foram procurados nos mecanismos de busca dos *sites* da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, marcadores com as proposições legislativas a partir dos temas: “Escola sem Partido”, “Liberdade de Cátedra”, “Doutrinação Ideológica” e “Ideologia de Gênero”.

Foram considerados na busca as siglas e termos definidos pelo próprio legislativo federal abaixo listadas: Proposta de Emenda à Constituição (PEC), Projeto de Lei (PL), Projeto de Lei do Senado (PLS), Projeto de Lei Complementar (PLP), Medida Provisória (MPV), Projeto de Lei de Conversão (PLV), Projeto de Resolução da Câmara (PRC), do Senado (PRS) e do Congresso Nacional (PRN), além de Projeto de Lei do Congresso Nacional (PLN). Outros tipos, como Requerimentos (REQ) e Requerimentos de Informação (RIQ).

Na lista final, ficaram incluídos os PLs encontrados dentro dos parâmetros de busca citados acima e que são convenientes a pesquisa. As propostas arquivadas não foram incluídas por não serem mais importantes para os objetivos da pesquisa.

Vale ressaltar que muitos PLs foram apensados e isso está detalhado na tabela das proposições, incluindo aqueles que foram criados com intenção contrária ao MESP, mas que tramitam em conjunto ao PL principal, o qual aguarda criação de comissão especial para ser discutido.

Há sete projetos de lei (PL) em tramitação no Congresso Nacional que têm como alvo a “doutrinação” ou a “ideologia de gênero” nas escolas, todos de iniciativa recente. Na Câmara dos Deputados estão alguns deles, mas, a rigor, a tramitação ocorre em duas frentes. O PL 5487/2016 foi apensado ao PL 1859/2015, que, por sua vez, foi, junto com os PLs 7181/2014 e 867/2015, apensado ao PL 7180/2014 – formando, portanto, um grupo de cinco projetos

agregados. O PL 5787/2016 foi apensado ao PL 768/2015, que aguarda designação de Relator na Comissão de Finanças e Tributação (CFT) e o PL 1411/2015, de proposição individual, foi retirado pelo autor.

Mapeamento dos projetos de leis

Até outubro de 2019, foram encontradas 24 propostas legislativas dentro da temática da pesquisa. Conforme a tabela apresentada.

- 03 PLs que citam diretamente a inclusão do programa “Escola sem Partido” entre as diretrizes e bases da educação nacional (PLS 193/2016, PL 867/2015 e PL 246/2019).
- 12 PLs que propõem a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação para coibir a doutrinação ideológica (PL 7180/2014, PL 7181/2014, PL 1859/2015, PL 5487/2016, PL 8933/2017, PL 9957/2018, PL 10577/2018, PL 10659/2018, PL 258/2019, PL 2692/2019, 3674/2019).

09 PLs de oposição ao programa “Escola sem Partido” com propostas de implantação de outros programas de respeito à liberdade de cátedra e diversidade na escola (PL 6005/2016, PL 6397/2016, PL 10997/2018, PL 375/2019, PL 502/2019, PL 1189/2019, PL 3741/2019, PL 4961/2019, PL 5039/2019). Os projetos em oposição são em sua maioria iniciativa dos partidos de oposição que desde a movimentação do MESP no Congresso têm feito frente a este movimento e inclusive conseguido algumas vitórias em barrar o andamento das proposições.

Das 24 proposições, apenas 01 foi apresentada no Senado Federal (PLS 193/2016); 14 PLs são da 55ª Legislatura de 2015 a 2018 (PLS 193/2016, PL 7180/2014, PL 7181/2014, PL 867/2015, PL 1411/2015, PL 1859/2015, PL 5487/2016, PL 8933/2017, PL 9957/2018, PL 10577/2018, PL 10659/2018, PL 6005/2016, PL 6397/2016, PL 10997/2018) e 10 PLs da 56ª Legislatura iniciada em 2019 (PL 246/2019, PL 258/2019, 375/2019, PL 502/2019, PL 1189/2019, PL 2692/2019, 3674/2019, PL 3741/2019, PL 4961/2019, PL 5039/2019).

São 46 parlamentares autores das 24 propostas divididos em 18 partidos diferentes, sendo o PSL, com a maioria absoluta de 18 autores, seguido por PSOL com 6 e DEM com 4. Entre as 15 proposições com a tentativa de criação do Programa “Escola sem Partido” ou

coibição de doutrinação ideológica, estão presentes os partidos PSL, PSDB, DEM, PATRI, PSC, PRB, PL, PHS, PODE, PTB, PV, PROS, PMDB e NOVO com 34 parlamentares⁷.

As propostas contrárias ao MESP, estão majoritariamente vinculadas aos atuais partidos do atual bloco de oposição ao governo e alinhados à esquerda do espectro político: PT, PSOL, PDT e PSB, além do deputado Igor Kannário, do DEM - Democratas da Bahia, único representante de um partido de situação no grupo de 12 parlamentares.

Entre os 34 que são favoráveis, um fator em comum em 18 parlamentares é o fato de se declararem publicamente como evangélicos⁸. São eles: Alan Rick, Cabo Daciolo, Delegado Waldir, Erivelton Santana, Filipe Barros, João Campos, Jhonatan de Jesus, Joice Hasselmann, Kim Kataguirí, Léo Motta, Magno Malta, Otoni de Paula, Pastor Eurico, Pastor Marco Feliciano, Professor Victório Galli, Rosangela Gomes, Sóstenes Cavalcante e Stefano Aguiar.

Ao analisar os PLs chama a atenção a forte relação entre evangélicos e o MESP, das 15 proposições favoráveis, apenas 3 não foram apresentadas por evangélicos (Izalci – PSDB/DF, Hélio Lopes – PSL/RJ e Rogerio Marinho – PSDB/RN) e alguns dos autores são lideranças evangélicas importantes como o ex-Senador Magno Malta (PLS 193/2016) e os deputados e ex-deputados federais Alan Rick, Cabo Daciolo, Erivelton Santana, João Campos, Otoni de Paula, Pastor Eurico, Pastor Marco Feliciano, Professor Victório Galli, Sóstenes Cavalcante e Stefano Aguiar, todos pastores.

Apesar de alguns autores não estarem mais no Congresso Nacional por não terem sido reeleitos para a nova legislatura, como Magno Malta e Erivelton Santana, vinte e duas proposições estão tramitando atualmente em Brasília.

As duas proposições arquivadas até outubro de 2019 são o PL 193/2016 de Magno Malta e o PL 1411/2015 de Rogério Marinho, ambos retirados a pedido do próprio autor da matéria. O primeiro foi retirado pelo senador após organizadores do Movimento Escola Sem Partido solicitarem que retirasse o projeto por acreditarem que em votação na Câmara teria mais chances de ser aprovado⁹. E o segundo foi retirado pela justificativa do autor de que “*seu*

⁷ Importante ressaltar que, por se tratar de duas legislaturas diferentes, alguns partidos deixaram de existir, mudaram de nome ou os deputados, atualmente, migraram para outras siglas ou não foram reeleitos.

⁸ Informação retirada das páginas pessoais de cada parlamentar.

⁹ Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/magno-malta-retira-de-tramitacao-no-senado-projeto-do-escola-sem-partido-22092617>> Acesso em 09/10/2019.

objetivo foi cumprido ao provocar o debate e combater doutrinadores que insistem deseducar e agredir diuturnamente as crianças brasileiras”.¹⁰

Com exceção do PL 6397/2016 de Pedro Uczai (PT/SC) que “Institui o Dia Nacional de Defesa da Liberdade na Educação” e aguarda parecer do relator na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, as outras 21 proposições legislativas, favoráveis e contrárias, foram apensadas e tramitam em conjunto com o PL 7180/2014 de autoria do ex-deputado Erivelton Santana (PSC/BA). Atualmente, o projeto está parado aguardando a criação de uma nova comissão especial temporária para analisá-lo.

O projeto foi arquivado em dezembro de 2018, após o então presidente da Comissão Especial Marcos Rogério (DEM-RO) encerrá-la após 12 tentativas de votação sem sucesso do parecer do relator deputado Flavinho (PSC-SP)¹¹, e o arquivamento compulsório com o fim da legislatura.

No primeiro semestre de 2019, o projeto foi desarquivado através do REQ 120/2019 do deputado Alan Rick (DEM-AC), autor do PL 1859/2015 apensado ao PL 7180/2014, e aguarda a criação de uma nova comissão especial, onde o processo de tramitação será totalmente reiniciado com novo ou nova presidente, novo ou nova relatora, nova composição e novas audiências públicas sobre o tema. O fundador e presidente do MESP, Dr. Nagib, anunciou recentemente o fim do movimento por falta de apoio do Presidente da República Jair Bolsonaro, todavia, até o momento o *site* e redes sociais do movimento continuam ativas com postagens praticamente diárias.

¹⁰ Disponível em: <<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2018/12/escola-sem-partido-farsa.html>> Acesso em 09/10/2019.

¹¹ Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/11/comissao-da-escola-sem-partido-encerra-trabalhos-sem-votar-parecer-projeto-sera-arquivado.ghtml>> Acesso em 09/10/2019.

Quadro 2. Projetos de Lei referentes ao Movimento Escola Sem Partido: autores, partidos e ementas em outubro de 2019. O quadro é uma parte da pesquisa feita até o momento de todos os projetos de leis do Congresso Nacional até o momento.

Tipo de proposta	Autor	Outros Atores	Partido	Ementa
PLS 193/2016	Magno Malta - PL/ES		PL	Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido".
CD PL 7180/2014	Erivelton Santana - PSC/BA		PSC	Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. Adapta a legislação à Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969, ratificada pelo Governo
CD PL 7181/2014	Erivelton Santana - PSC/BA		PSC	Dispõe sobre a fixação de parâmetros curriculares nacionais em lei com vigência decenal.
CD PL 867/2015	Izalci Lucas - PSDB/DF		PSDB	Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido".
CD PL 1411/2015	Rogério Marinho - PSDB/RN		PSDB	Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências.
CD PL 1859/2015	Alan Rick - PRB/AC	Antonio Carlos Mendes Thame - PSDB/SP, Antonio Imbassahy - PSDB/BA, Bonifácio de Andrada - PSDB/MG, Celso Russomanno - PRB/SP, Eduardo Cury - PSDB/SP, Eros Biondini - PTB/MG, Evandro Gussi - PV/SP, Givaldo Carimbão - PROS/AL, Izalci - PSDB/DF, João Campos - PSDB/GO, Leonardo Picciani - PMDB/RJ, Luiz Carlos Hauly - PSDB/PR, Rosângela Gomes - PRB/RJ, Stefano Aguiar - PSB/MG	PRB	Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Parágrafo único: A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo 'gênero' ou 'orientação sexual.' (NR)
CD PL 5487/2016	Professor Victório Galli - PSC/MT		PSC	Institui a proibição de orientação e distribuição de livros às escolas públicas pelo Ministério da Educação e Cultura que verse sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes
CD PL 8933/2017	Pastor Eurico - PHS/PE		PHS	Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Base e Diretrizes da Educação Nacional, para dispor que o ensino sobre educação sexual somente será ministrado ao aluno mediante autorização dos pais ou responsáveis legais.
<u>CD PL 258/2019</u>	Pastor Eurico - PATRI/PE		PATRI	Dispõe sobre o direito dos alunos de aprender sem ideologia político-partidária; sobre a conduta dos professores na transmissão dos conteúdos e acrescenta inciso XIV e parágrafo único ao art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, bem como tornar defesa a inserção de questões relativas à ideologia de gênero no âmbito escolar.
CD PL 246/2019	Bia Kicis - PSL/DF	Chris Tonietto - PSL/RJ, Carla Zambelli - PSL/SP, Caroline de Toni - PSL/SC, Gurgel - PSL/RJ, Carlos Jordy - PSL/RJ, Aline Sleutjes - PSL/PR, Luiz Philippe de Orleans e Bragança - PSL/SP, Léo Motta - PSL/MG, Alê Silva - PSL/MG.	PSL	Institui o "Programa Escola sem Partido"
CD PL 3674/2019	Helio Lopes - PSL/RJ		PSL	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para vedar apologias e ideologias dentro dos órgãos públicos e estabelecimentos de ensino.
CD PL 9957/2018	Jhonatan de Jesus - PRB/RR		PRB	Acrescenta artigo à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para coibir a doutrinação na escola.

CD PL 10577/2018	Cabo Daciolo - PATRI/RJ		PATRI	Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para proibir a disseminação da ideologia de gênero nas escolas do Brasil.
CD PL 10659/2018	Delegado Waldir - PSL/GO		PSL	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para vedar a doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas.
CD PL 2692/2019	Otoni de Paula - PSC/RJ		PSC	Inserir o art. 13-A na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). "Art. 13-A. É garantido aos alunos o direito de gravar as aulas através de equipamentos que capturem áudio ou áudio e imagem. Parágrafo único. O uso das gravações visando o aprendizado dos alunos ou a ciência dos seus responsáveis sobre o conteúdo ministrado não assegurará ao docente a percepção de qualquer remuneração nem consistirá ofensa aos direitos autorais."
CD PL 10997/2018	Dagoberto Nogueira - PDT/MS		PDT	Institui a Política Nacional de Liberdade para Aprender e Ensinar.
CD PL 5039/2019	Igor Kannário - DEM/BA		DEM	Dispõe a livre manifestação do pensamento na atividade docente em ambiente de ensino-aprendizagem, sendo vedado o registro em multimídia pelo discente, sem autorização do professor.
CD PL 3741/2019	Fernanda Melchionna - PSOL/RS	David Miranda - PSOL/RJ e Sâmia Bomfim - PSOL/SP	PSOL	Cria o Programa Escola sem Discriminação de educação para o combate à violência contra LGBTs voltado a professores de instituições públicas e dá outras providências.
CD PL 4961/2019	Denis Bezerra - PSB/CE		PSB	Acrescenta inciso ao art. 12 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para determinar que os estabelecimentos de ensino incluam, em seus regimentos e estatutos, normas de valorização da diversidade cultural, social e de combate a qualquer forma de discriminação.
CD PL 1189/2019	Natália Bonavides - PT/RN		PT	Institui o programa "Educação Democrática".
<u>CD PL 6005/2016</u>	Jean Wyllys - PSOL/RJ		PSOL	Institui o programa "Escola livre" em todo o território nacional.
CD PL 375/2019	Alexandre Padilha - PT/SP		PT	Acrescenta os §§ 3º e 4º ao art. 1º e os arts. 3º A e 3º B na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a liberdade de opinião e pensamento e dá outras providências, denominado Projeto de Lei Escola Livre.
CD PL 6397/2016	Pedro Uczai - PT/SC		PT	Institui o Programa Nacional de Defesa da Liberdade na Educação.
CD PL 502/2019	Taliria Petrone - PSOL/RJ	Luiza Erundina - PSOL/SP , Fernanda Melchionna - PSOL/RS , Sâmia Bomfim - PSOL/SP e Áurea Carolina - PSOL/MG	PSOL	Institui o programa "Escola Sem Mordada" em todo o território nacional.

Cada um dos projetos citados acima deve ser analisado de maneira que se ofereça uma visão ampla de suas implicações para a educação e a sociedade, além da relação que pode haver com o fundamentalismo religioso. Isso porque são, de fato, projetos de criminalização da docência, entendida em seu sentido mais profundo – o estímulo ao pensamento crítico e à capacidade de reflexão autônoma (Cf. NAGIB, 2016). Tais medidas impedem que a atividade profissional dos docentes seja exercida de modo pleno, sendo o professor percebido como uma ameaça a ser contida.

Além disso, o agravante de deixar docentes à mercê do risco de processos pelos pais e alunos, uma vez que a caracterização do que é vetado e do que constitui “assédio ideológico” é extremamente vaga e subjetiva.

Análise dos projetos de leis em tramitação no Congresso Nacional

Segundo o *site* oficial do Movimento Escola Sem Partido é uma proposta de lei que torna obrigatória a afixação em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio, de um cartaz com o título “Deveres do Professor”, uma lista com 6 deveres, tais como não fazer propaganda político-partidária em sala de aula. O *site* apresenta sugestões de anteprojetos de leis municipal, estadual e federal, completos para serem sugeridos aos parlamentares, mas, neles, vai além da instituição de deveres do professor e obrigação de afixação do cartaz em todas as salas de aula de instituições de educação básica do país.

Usando como fundamento artigos da Constituição Federal de 1988 e nove princípios, são propostos 12 artigos, sendo 3 sobre o cartaz e os deveres dos professores e os outros 9 tratando de outros pontos. Tais como a proibição do Poder Público de interferir no processo de amadurecimento sexual dos alunos (Art. 2º), do uso de técnicas de manipulação psicológica para obter adesão dos alunos (Art. 3º) e a autorização para que alunos gravem as aulas, “a fim de permitir melhor absorção do conteúdo ministrado e [...] avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola” (Art.7º).

De fato, a sugestão apresentada pelo movimento foi usada como referência para a maioria dos PLs apresentados no Congresso Nacional, sendo, inclusive, utilizado na íntegra no PL 246/2019, apresentado pela Deputada Federal Bia Kicis (PSL/DF), que é cunhada de Miguel Nagib, idealizador do MESP.

Todas as outras proposições legislativas em tramitação seguem as principais argumentações do movimento, como o PL 193/2016 de Magno Malta (PL/ES) e o PL 867/2015 de Izalci Lucas (PSDB/DF), que incluíam o programa dentro das diretrizes e bases da educação nacional. Porém, as outras proposições relacionadas ao tema, mas que não citam diretamente o termo “Movimento Escola Sem Partido”, apresentam uma outra argumentação que é essencial para o melhor entendimento do que representam, de fato, essas propostas.

Nove dos quinze projetos favoráveis ao ESP, apresentam como ementa a alteração da Lei 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo a proposta mais recorrente a alteração do Art. 3º da Lei.

O PL 7180/2014, onde todos os outros foram apensados, é resumido na ementa:

Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. Adapta a legislação à Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969, ratificada pelo governo brasileiro.

A proposta de alteração do deputado Erivelton Santana trata-se da inclusão de mais um princípio ao Art. 3º:

XIII – respeito as 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.

Como justificativa do PL, o deputado argumenta:

“É precisamente o que desejamos com a presente proposição. Somos da opinião de que a escola, o currículo escolar e o trabalho pedagógico realizado pelos professores em sala de aula não devem entrar no campo das convicções pessoais e valores familiares dos alunos da educação básica. Esses são temas para serem tratados na esfera privada, em que cada família cumpre o papel que a própria Constituição lhe outorga de participar na educação dos seus membros”.

Apesar de, em um primeiro momento, uma proposta de acréscimo de um parágrafo na Lei de Diretrizes e Bases poder parecer pouco relevante, o PL 7180/2014 foi o primeiro a ser apresentado em nível federal sobre a temática e, atualmente, encampa outros 11 projetos de lei que apresentam outras consequências imediatas desse acréscimo, como o PL 2692/2019 do deputado Otoni de Paula (PSC/RJ) que autoriza alunos a gravarem suas aulas e o PL 5487/2016 que proíbe a distribuição de livros pelo Ministério da Educação e Cultura que verse sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes.

Nos próximos parágrafos veremos que essa alteração da LDB é mais importante para o Escola sem Partido do que, inicialmente, poderia parecer. Para Ximenes (2019), a simples proposta de inclusão do princípio de ensino no Art. 3º da LDB, objetiva retroceder mais de dois séculos de construção de uma educação pública laica e republicana, ao se propor a recolonização da escola por valores familiares privados e a interdição do ensino sobre campos

de conhecimento consolidados na literatura científica. Retira da própria LDB, uma lei sobre o Ensino (art. 1º), o poder de regular uma parte significativa deste mesmo ensino, em favor da precedência da educação familiar, tecnicamente, da chamada “educação informal” sobre a “educação formal”. Esse é o núcleo da proposição, em termos de filosofia educacional conservadora, com profundas raízes institucionais, bem resumida na ideia “Professor não é educador”¹².

Isso aconteceria porque os propositores do MESP ao, estrategicamente, colocarem suas propostas de mudanças em meio aos princípios da Constituição Federal de 1988, aos Tratados Internacionais de Direitos Humanos e da própria LDB, confundem ou não se interessam em saber sobre a distinção entre **educação formal, educação não-formal e educação informal**. Como observa Ximenes:

“A educação formal é constituída pelo sistema educativo com alto grau de institucionalização, estruturando-se cronológica e hierarquicamente em diferentes níveis, estendendo-se desde a educação infantil aos níveis mais elevados de ensino, com progressão fortemente regulada (LDB, art. 1º, § 1º) e mediante certificação de desempenho. É essa modalidade – educação formal ou ensino – que deve ser assegurada de forma universal, obrigatória e gratuita pelo Estado na faixa etária dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Já a educação não-formal, também uma espécie de ensino estruturado, é toda atividade educativa organizada sistematicamente, fora do ensino oficial ofertado diretamente pelo Estado ou por ele regulado, sendo destinada a facilitar a aprendizagem de conteúdo específicos por determinados grupos de crianças, jovens ou adultos. A educação não-formal não tem como objetivo uma certificação oficial (titulação) do estudante. Nesse último caso, por exemplo, estão os cursos livres, assim como formações desenvolvidas por igrejas, associações civis, sindicatos, empresas etc.” (XIMENES, 2019).

Completando o argumento, o autor afirma que a educação informal, em sentido amplo, abrange todo o processo formativo que envolva troca de conhecimentos, experiências, valores e atitudes, que ocorre na sociedade, na comunidade e na família como um processo que dura toda a vida, já que decorre da capacidade humana de acumular conhecimentos, experiências, habilidades e atitudes e da possibilidade de repassá-los aos demais indivíduos através de práticas educacionais informais”.

Concluindo a análise, para Ximenes, o MESP:

“Objetiva subverter a diferenciação necessária entre educação formal, um bem público mesmo quando ofertado pela iniciativa privada, e a educação não-formal, realizada no âmbito das comunidades de fé ou dos partidos políticos, por exemplo; e a educação informal, essa sim uma atribuição corriqueira da família e da comunidade, [...]. Uma educação escolar “neutra”, como propõe o movimento, significa, nesse quadro, afirmar que cabe à educação escolar formal tão somente reproduzir a ideologia e a cultura transmitidas nas demais estâncias educacionais” (2016, p. 53-54).

¹² Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/desvendando-o-relatorio-do-pl-escola-sem-partido/>> Acesso em 09/10/2019.

Penna (2017) idealizou o Movimento Educação Democrática, onde ele apresenta em seu artigo “O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional”¹³, quatro elementos que considera essenciais para compreensão dos projetos de lei inspirados pelo MESP: a) A concepção de escolarização; b) Desqualificação do Professor; c) Estratégias discursivas fascistas; d) A defesa do poder total dos pais sobre os filhos.

Reforçando os argumentos de Ximenes, Penna (2017, p. 35-48) diz que o MESP defende uma “dissociação entre o ato de educar e o ato de instruir”. Onde, “o ato de educar seria responsabilidade da família e da religião, e o professor teria que se limitar a instruir”. E instruir, para o MESP, “equivale a transmitir conhecimento neutro, sem mobilizar valores e sem discutir a realidade do aluno”, dissociando o professor do papel de educador.

Penna (2017) apresenta preocupação com esse novo papel do professor e da educação para o MESP, que, segundo ele, apresenta “uma tentativa evidente de pensar a educação como uma relação de consumo”, onde o aluno e o pai tornam-se consumidores e o professor e a escola prestadores de serviço. Essa desqualificação do professor fica clara nos projetos de lei apresentados até aqui no Congresso Nacional, citando como exemplo o PL 1411/2015 de Rogério Marinho (PSDB/RN), já retirado e arquivado, que propunha a tipificação do crime de assédio ideológico, com pena de detenção de 3 meses a 1 ano a quem:

“Art. 146 – A. Expor aluno a assédio ideológico, condicionando o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou constranger o aluno por adotar posicionamento diverso do seu”¹⁴.

Ou também no PL 867/2015, do deputado Izalci Lucas (PSDB/DF), uma das principais propostas do movimento, que procura retirar o princípio de garantia da liberdade de ensinar ao professor, mantendo somente o princípio de aprender do aluno. Para Penna (2017), significaria tornar o professor a única categoria profissional no Brasil que não teria liberdade de expressão no exercício de sua atividade profissional.

Outra importante preocupação é a respeito do argumento do poder total dos pais sobre os filhos, pois, como citado anteriormente, para Ximenes se a educação formal se limitar a reproduzir a ideologia e cultura dominantes nas demais instâncias educacionais, i.e., família,

¹³ PENNA, F. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional, in: FRIGOTTO, G. (org.) Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

¹⁴ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1330054&filename=PL+1411/2015> Acesso em 09/10/2019.

comunidades de fé e outras esferas da sociedade, tornando-se “neutra”, poderá ter que transmitir práticas:

“[...] discriminatórias, machistas, misóginas, “homolesbotransfóbicas”, racistas, insensíveis às injustiças econômicas etc. Ou seja, uma educação escolar sem objetivos políticos-pedagógicos, nula, e, por isso, incompatível com o regime constitucional e o próprio direito humano à educação”¹⁵.

Não à toa, o PL 867/2015 de Izalci Lucas (PSDB/DF) visa acrescentar à LDB o princípio de “direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”¹⁶. Uma das principais preocupações dos defensores do MESP é o combate ao que definem como “ideologia de gênero”, usando como slogan a frase “Meu filho, minhas regras”, este *slogan* é usado em outros países da América Latina como: (*con mi hijos no te metas*). Segundo Miguel Nagib, (2014) os professores estariam usurpando a autoridade moral dos pais¹⁷ e construindo um sistema educacional concebido com o objetivo específico de destruir a família como instituição¹⁸, inserindo conceitos como o da “ideologia de gênero”, por exemplo, que, como citado no texto de justificativa do PL 1859/2015:

“Consiste no esvaziamento jurídico do conceito de homem e de mulher, e as consequências são as piores possíveis. Conferindo status jurídico à chamada “identidade de gênero” não há mais sentido falar em “homem” e “mulher”; falar-se-ia apenas de “gênero”, ou seja, a identidade que cada um criaria para si.”¹⁹

Esse PL, de autoria de 15 deputados, visa acrescentar ao Art. 3º da LDB, o parágrafo:

“A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’²⁰.”

Sua construção foi realizada pelos mesmos deputados que incidiram e conseguiram a retirada do termo “gênero” da Lei 13.005/2014, que instituiu o PNE - Plano Nacional de Educação e da Base Nacional Comum Curricular, e agora visam garantir a mesma isonomia à LDB.

¹⁵ XIMENES, p.55.

¹⁶ Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>
Acesso em 09/10/2019.

¹⁷ PENNA, p.45.

¹⁸ PL 1859/2015, justificativa da proposta. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1346799&filename=PL+1859/2015>
> Acesso em 09/10/2019.

¹⁹ Idem.

²⁰ Idem.

Sobre essa preocupação dos legisladores e apoiadores do MESP em coibir a escola e o professor de tratar de assuntos sobre gênero e orientação sexual, Rogério Junqueira apresenta a seguinte crítica:

“Os “defensores da família natural” anseiam em promover a restauração ou, ainda, uma remodelagem conservadora do estatuto da ordem social e sexual tradicional, de modo a reafirmar sua hegemonia, reiterar seus postulados, hierarquias, sistemas de poder e estruturas de privilégios. Nesse sentido, eles também atuam em favor da colonização da esfera pública por interesses privados, famílias e religiosos”.

A argumentação proposta pelos favoráveis, baseia-se no inciso IV do art. 12º da Convenção Americana de Direitos Humanos, estabelecida por meio do Pacto de San José da Costa Rica, em 22 de novembro de 1969, e assinada e ratificada pelo governo brasileiro através do Decreto 678/1992, que dispõe sobre a liberdade de consciência e religião:

“Os pais e, quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções²¹”.

Porém, Penna apresenta o erro do MESP em sua argumentação a partir disso:

“A Convenção Americana sobre Direitos Humanos é – o alvo dela, a sua meta principal - proteger o indivíduo, a família, o espaço privado, o espaço doméstico, contra intervenções indevidas, especialmente a intervenção do Estado. Então, realmente, o pai, a família tem o direito de educar, no espaço privado, os seus filhos de acordo com seus valores. Agora, o equívoco aqui é quando você pega algo que foi pensado para proteger o espaço privado contra a intervenção do poder público e habilita uma invasão do espaço público, da escola pública, pelas vontades privadas. Este é o equívoco²²”.

Esta colocação é aceita por Ximenes, que afirma:

“Preservar o direito dos pais nos âmbitos informal e não-formal não é incompatível com o tratamento de questões morais, políticas e sexuais na educação formal pública, mas o contrário, já que a inclusão de tais temas no currículo é parte do direito dos estudantes de ver ampliados os seus referenciais. [...] O direito de escolha dos pais, portanto, não pode ser interpretado como um direito absoluto que se sobreponha aos objetivos educacionais públicos²³”.

²¹ Citado no PL 7180/2014. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230836&filename=PL+7180/2014>
> Acesso em 10/10/2019.

²² PENNA, p. 47.

²³ XIMENES, p.56.

O Movimento Escola Sem Partido: proposições e influências

Segundo Carvalho (2001), “em, geral, a identidade nacional se deve a fatores como religião, língua e, sobretudo, lutas e guerras contra inimigos comuns”. Nesse sentido, o crescimento do Movimento Escola Sem Partido (MESP), com suas teses contrárias aos direitos humanos, demonstra a fragilidade de nossa sociedade que, apesar de negar de maneira sistemática os direitos humanos das pessoas em geral - e em especial das populações mais vulneráveis como negros, mulheres e grupos LGBTI - demonstra também a falta de investimento em educação de qualidade para as camadas mais pobres, apresentando assim um longo e espinhoso caminho para uma sociedade mais inclusiva, que respeite os direitos de todos e todas.

Essa é uma questão importante, pois conforme Cerasoli (2018), foi preciso pouco mais de uma década para que o lema “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”, um dos motes do MESP, ocupasse o espaço público.

Segundo o site oficial do MESP, o Programa Escola Sem Partido é uma proposta de lei que torna obrigatória a afixação em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio de um cartaz com o título “Deveres do Professor” e uma lista de 06 deveres. O site apresenta sugestões de anteprojeto de leis municipal, estadual e federal completos para serem sugeridos aos parlamentares, mas, neles, vai além da instituição de deveres do professor e obrigação de afixação do cartaz em todas as salas de aula de instituições de educação básica do país.

Este sítio eletrônico utiliza como fundamento artigos da Constituição Federal e nove princípios, são propostos 12 artigos, sendo 3 sobre o cartaz e os deveres dos professores e os outros 9 tratando de outros pontos, como a proibição do poder público de interferir no processo de amadurecimento sexual dos alunos (Art. 2º) e do uso de técnicas de manipulação psicológica para obter adesão dos alunos (Art. 3º) e a autorização para que alunos gravem as aulas, “a fim de permitir melhor absorção do conteúdo ministrado e [...] avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola” (Art.7º).

De fato, a sugestão apresentada pelo movimento foi usada como referência para a maioria dos PLs apresentados no Congresso Nacional, sendo, inclusive, utilizada na íntegra no PL 246/2019, apresentado pela deputada federal Bia Kicis (PSL/DF), que curiosamente é cunhada de Miguel Nagib, idealizador do MESP.

Todas as outras proposições legislativas em tramitação seguem as principais argumentações do movimento, como o PLS 193/2016 de Magno Malta (PL/ES) e o PL

867/2015 de Izalci Lucas (PSDB/DF) que incluem o programa dentro das diretrizes e bases da educação nacional. Porém, as outras proposições relacionadas ao tema, mas que não citam diretamente o termo “Escola sem Partido”, apresentam uma outra argumentação que é essencial para o melhor entendimento do que representam, de fato, essas propostas.

Nove dos quinze projetos favoráveis ao MESP, apresentam como ementa a alteração da Lei 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo a proposta mais recorrente a alteração do Art. 3º da Lei. O PL 7180/2014, onde todos os outros foram apensados, é resumido na ementa:

“Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. Adapta a legislação à Convenção Americana sobre Direitos Humanos²⁴(Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969, ratificada pelo Governo Brasileiro”.

A proposta de alteração do deputado Erivelton Santana trata-se da inclusão de mais um princípio ao Art. 3º:

XIII – 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.

Como justificativa do projeto de lei, o deputado argumenta:

“É precisamente o que desejamos com a presente proposição. Somos da opinião de que a escola, o currículo escolar e o trabalho pedagógico realizado pelos professores em sala de aula não devem entrar no campo das convicções pessoais e valores familiares dos alunos da educação básica. Esses são temas para serem tratados na esfera privada, em que cada família cumpre o papel que a própria Constituição lhe outorga de participar na educação dos seus membros”.

Apesar de, em um primeiro momento, uma proposta de acréscimo de um parágrafo na Lei de Diretrizes e Bases poder parecer pouco relevante, o PL 7180/2014 foi o primeiro a ser apresentado em nível federal sobre a temática e, atualmente, encampa outros 11 projetos de lei que apresentam outras consequências imediatas desse acréscimo, como o PL 2692/2019 do

²⁴<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/sanjose.htm>

deputado Otoni de Paula (PSC/RJ) que autoriza alunos a gravarem suas aulas, e o PL 5487/2016 que proíbe a distribuição de livros pelo Ministério da Educação e Cultura que verse sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes.

Segundo (Ximenes, 2016)²⁵, a simples proposta de inclusão do princípio de ensino no Art. 3º da LDB,

“Objetiva retroceder mais de dois séculos de construção de uma educação pública laica e republicana, ao se propor a recolonização da escola por valores familiares privados e a interdição do ensino sobre campos de conhecimento consolidados na literatura científica. Retira da própria LDB, uma lei sobre o ensino (art. 1º), o poder de regular uma parte significativa deste mesmo ensino, em favor da precedência da educação familiar, tecnicamente, da chamada “educação informal” sobre a “educação formal”. Esse é o núcleo da proposição, em termos de filosofia educacional conservadora, com profundas raízes institucionais, bem resumida na ideia “Professor não é educador”.

Isso aconteceria porque os propositores do MESP ao colocarem seus objetivos em meio aos princípios da Constituição Federal de 1988, aos tratados internacionais de direitos humanos e da própria LDB, confundem ou não se interessam em saber sobre a distinção entre educação formal, educação não-formal e educação informal.

A partir da análise dos autores acima citados, fica evidente que as proposições legislativas em tramitação no Congresso Nacional referentes à implantação do “Escola Sem Partido” visam a colonização da esfera pública por interesses privados (JUNQUEIRA, 2019), desqualificam o professor, retiram dele sua liberdade de expressão no exercício da profissão (PENNA, 2017) e subvertem a educação formal, bem público, pela lógica da educação não-formal e informal, de âmbito privado (XIMENES, 2016).

Tais argumentações demonstram a inconstitucionalidade do MESP e os projetos de lei a ele relacionados, que, ao defender uma educação escolar neutra, fere a Constituição Federal brasileira e diversas outras normas e tratados internacionais, tais como: Art. 26, parágrafo 2º da Declaração Universal de Direitos Humanos, art. 5º, 'a', da Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino; art. 13 do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; art. 7º da Convenção contra a Discriminação Racial; art. Iº da Convenção

²⁵ <https://educacaointegral.org.br/reportagens/desvendando-o-relatorio-do-pl-escola-sem-partido/> consultado em 11/10/2019 as 21h11.

sobre os Direitos da Mulher e art. 29, parágrafo I', da Convenção sobre os Direitos da Criança, considerando-se apenas os documentos normativos de âmbito global.

Esta inconstitucionalidade das proposições do MESP foi reforçada pela ADI 5537 do Supremo Tribunal Federal, onde o ministro Luís Roberto Barroso concedeu liminar para suspensão da Lei 7.800/2016 de Alagoas, de implantação do ESP no âmbito estadual, afirmando a violação da “competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, prevista no artigo 22, inciso XXIV, da Constituição Federal”, e aparente violação dos artigos 205, 206 e 214 da CF de 1988.

Escola Sem Partido à luz do Plano Nacional de Educação e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

No nível das políticas públicas de nível federal que coordenam a educação no país, tratando dos planos nacionais, o Plano Nacional de Educação - PNE e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, o MESP traz algumas preocupações. Destaco algumas que considero mais centrais: a proteção e formação continuada de professores e professoras e sua liberdade de educar para a cidadania; o direito do aluno em ser exposto a visões de mundo distinta da sua para o crescimento no respeito e as diferenças, e em especial no combate às desigualdades e a educação inclusiva.

O MESP, teve, até o momento, como principal vitória no campo das políticas educacionais federais, a retirada dos termos “igualdade de gênero” e “orientação sexual” do texto do Plano Nacional de Educação e da Base Nacional Comum Curricular. Tais políticas tratam-se das principais implementadas nos últimos anos no campo educacional, e através da incidência dos deputados e das deputadas, em especial os e as parlamentares com ligações religiosas, tanto católicas, evangélicas e espíritas, os mesmos uniram-se em prol de um ecumenismo de interesse numa agenda comum manifestadamente favoráveis ao projeto.

Essa ação e outras propostas dos PLs contrariam os principais objetivos dos Planos, como o princípio III do Art. 2º do PNE: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e alguns objetivos gerais do PNEDH, como: “destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado democrático de direito” e “ênfatar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática”.

Como afirma (CARREIRA, 2018)²⁶, coordenadora da iniciativa “De olho nos planos”, da organização Ação Educativa:

A Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases [LDB] e o Plano Nacional de Educação estabelecem como desafio maior da educação, o compromisso com o enfrentamento das desigualdades, a valorização da diversidade e a superação das discriminações. Esses são princípios constitucionais previstos no artigo 3º, e que tomamos como base para todos os outros.

O MESP e os demais grupos ferem esses princípios e outros, como o da liberdade de cátedra e expressão e o da pluralidade pedagógica, pois defendem que a escola só pode abordar conteúdos que tenham a concordância das famílias.

Para a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, organização que monitora anualmente a implementação do Plano Nacional de Educação, no documento Análise da execução dos artigos, metas e estratégias da Lei 13.005/2014, afirmam que a construção de um sistema educacional inclusivo está longe de se concretizar e apresenta os maiores desafios:

Os desafios implicados na ampliação desses avanços envolvem a descontinuidade de investimentos na formação de educadores, na falta de aprimoramento da gestão, das práticas pedagógicas inclusivas, das diferentes dimensões da acessibilidade, na construção de redes de aprendizagem, e no estabelecimento de parcerias entre os atores da comunidade escolar e na intersetorialidade da gestão pública.

De fato, o assédio sobre professores proporcionado pelas propostas do MESP, como afirmou Penna (2017), é um dos principais pontos de contrariedade do projeto com os planos nacionais de educação. Pois, não faltam relatos de professores amedrontados, e alguns sendo perseguidos de fato por pais e parte da comunidade escolar.

Dentre os objetivos da educação em direitos humanos, estão dois muito importantes que são: prevenir a violência e a construção de uma cultura de respeito à diversidade. O mais grave problema que nós da EDH temos hoje são os projetos e ações, tais como projeto de lei Escola sem Partido, que ameaça os professores que se propõe a tratar as questões dos direitos humanos. Os professores estão amedrontados e não podem agir para a implementação de uma série de leis e diretrizes que pautam a EDH. Há graves violações de direitos humanos em curso no Brasil no campo da educação: repressão violenta à ocupação das escolas, cerceamento do trabalho dos professores que trabalham com temas de direitos humanos, entre outras.

²⁶ Seis respostas sobre como combater o Escola Sem Partido. Disponível em: <<https://apublica.org/2018/12/seis-respostas-sobre-como-combater-o-escola-sem-partido/>> Acesso em 04/12/2019. As 19h10.

Isto traz consequências diretas de descumprimento à diretrizes educacionais nacionais citadas na Nota Técnica 02/2017, da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão:

Além de configurar abusivo constrangimento ao exercício profissional dos milhares de professoras e professores afetados por tais ameaças, tais notificações visam disseminar no País o descumprimento das diretrizes curriculares vinculantes da educação básica, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, especificamente das Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004); Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) e das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (2015) (PROCURADORIA..., 2017).

A partir dessas informações é possível compreender como a desqualificação dos professores e a retirada do direito da escola de ensinar os valores de diversidade, inclusão e combate às desigualdades, apresentam ameaças ao cumprimento de importantes políticas educacionais federais, tais como o Plano Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Seguindo o fio condutor da pesquisa onde meu interesse foi refletir sobre os desafios para a educação em direitos humanos com o surgimento do MESP, em especial suas proposições em forma de projetos de leis que tem grande aderência em parte da bancada parlamentar do Congresso, principalmente entre aqueles que se identificam como conservadores, e por isso colocam seus mandatos à serviço de agendas como a do MESP, com a justificativa de defender um modelo de família tradicional.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ORIGEM E CONCEPÇÕES

Sousa (2016, p. 73) afirma que “o ponto de partida capaz de sustentar um debate em torno da educação em direitos humanos é delinear sua trajetória histórica, tendo em vista os documentos oficiais e os eventos significativos ocorridos nos países da América Latina, especialmente a partir dos anos 1980”. O direito à educação foi estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, em 1948. A partir da Declaração foram feitos esforços para que a educação se tornasse algo efetivo nas nações ligadas a ONU.

Nos anos de 1980, o Instituto Interamericano de Direitos Humanos - IIDH baseado na Costa Rica, fomentou a formação de docentes, pesquisadores e militantes para a resistência aos governos ditatoriais da América Latina e Caribe, visto que a violação dos direitos humanos por parte dos regimes ditatoriais era algo corriqueiro e normalizado. Foram criados espaços de

formação e resistência nos diversos países da América Latina e Caribe, a partir do IIDH e outros institutos ligados à ONU. Sousa (2016) também destaca a realização da II Conferência Mundial de Direitos Humanos em Viena, ocorrida em 1993.

A conferência sob a relatoria do Brasil deu um grande impulso na discussão do tema dos direitos humanos na esfera do poder público e na sociedade civil. A declaração que saiu como resultado da Conferência, afirmou a importância da democracia, do desenvolvimento e o respeito aos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

Foi aprovada no Congresso Nacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, que inaugurou um importante passo na articulação entre o setor público e privado, além da ampla participação da sociedade civil. A LDB serviu como marco orientador no sentido de articular educação e cidadania no Brasil.

Vale ainda destacar a criação, pela ONU, da Década Internacional para uma Cultura de Paz, e de Não Violência para as Crianças do Mundo (2001-2010), por uma resolução em 1998. Esta iniciativa foi um marco importante para definir o papel da educação na promoção de uma cultura de paz.

Um outro marco importante neste contexto foi a realização da IV Conferência Nacional dos Direitos Humanos, realizada em 1999 pela Câmara dos Deputados, que contou com uma ampla participação da sociedade civil organizada. A conferência discutiu, dentre outros temas, os impactos da implementação do PNDH I e apresentou propostas de um novo programa que contemplasse outros direitos, tais como os econômicos, sociais e culturais. Apesar do avanço e esforço feito à época, o programa não foi acompanhado com um orçamento que viabilizasse sua efetiva implementação.²⁷

O IIDH passou a publicar em 2002, tais como os Informes Interamericanos de Educação em Direitos Humanos, e esta publicação possibilitou a troca de experiências na implementação dos planos nacionais nos diversos países da América Latina e Caribe. O objetivo da educação em direitos humanos foi aprovado em uma Assembleia Geral da ONU ocorrida em 2004. A

²⁷Abrindo um parêntese, lamentavelmente isso foi e tem sido uma prática de vários governos, ou seja, aprovar um bom plano que deixa a sociedade civil com a sensação de ter alcançado um grande objetivo, porém, os planos, quase sempre não vêm acompanhados de orçamento, o que compromete sua implementação. Daí a importância do trabalho de algumas organizações como Instituto de Estudos Econômicos – INESC, com sede em Brasília, e o CFEMEA, que tem como foco acompanhar o orçamento destinado às políticas para as mulheres.

Assembleia aprovou o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos. O plano definiu a educação em direitos humanos da seguinte forma:

[...] fomentar o entendimento de que cada pessoa compartilha a responsabilidade de conseguir que os direitos humanos sejam uma realidade em cada comunidade e na sociedade. Neste sentido, contribui para a prevenção em longo prazo dos abusos de direitos humanos e dos conflitos violentos, para a promoção da igualdade e o desenvolvimento sustentável e para o aumento da participação das pessoas nos processos de adoção de decisões dentro dos sistemas democráticos, segundo estabelecido na Resolução 2004/71 da Comissão de Direitos Humanos (Unesco, 2012:13).

Sousa (2016) emprega o conceito de Sousa Júnior (2015) para definir os direitos que estão na “esfera das relações sociais de opressão e libertação que se realizam no cotidiano dos indivíduos na sociedade”. Esta noção de processos históricos de lutas por direitos tem seus fundamentos em diferentes autores. Para Sousa Junior (2015) “são lutas sociais concretas da experiência da humanização. São, em síntese, o ensaio de positivação da liberdade concretizada e conquistada no processo de criação de sociedades, na trajetória emancipatória do homem”.

Cientes das reivindicações e princípios que regem o Movimento Escola Sem Partido, é preciso que se conheça o que está em risco na relação entre este movimento e o fundamentalismo religioso concretizado na Frente Parlamentar Evangélica, conhecida como bancada evangélica. Neste capítulo, abordaremos o conceito de educação em direitos humanos (EDH) e seus fundamentos.

Para tratar da educação em direitos humanos, é preciso, inicialmente, compreender a definição de direitos humanos. Benevides (2007) explica que estes são direitos considerados essenciais a todas as pessoas, sem quaisquer distinções de sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, meio socioeconômico, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral. Segundo o autor, os direitos humanos são importantes na formação de uma cultura de respeito à dignidade humana por meio da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz.

Piovesan (2017) analisa que, quanto a estes valores, abrem-se dois importantes e complementares campos da proteção: o repressivo – para remediar violações já ocorridas – e o preventivo – com a finalidade de coibir futuras violações. É justamente nessa última esfera que a educação em direitos humanos se encontra.

De acordo com a definição dada pelo Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO a EDH compreende:

[...] um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados (2012, p. 25).

É possível compreender que essa percepção de educação está diretamente relacionada ao desenvolvimento e efetivação dos direitos humanos, sendo ferramenta de divulgação destes, mas também um meio para efetivá-los. Sobre isso, Piovesan (2017, p.32) afirma que “educação é tanto um direito humano, em si mesmo, como um meio indispensável para realizar outros direitos humanos”. Dando continuidade à sua reflexão, a autora considera que:

[...] a EDH deve promover o desenvolvimento da personalidade humana e o senso de dignidade, permitindo às pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre, justa e democrática. A educação dos Direitos Humanos é condição essencial para o exercício desses direitos, da democracia e do desenvolvimento, vocacionada à liberdade e à expansão das potencialidades humanas (Id, ib. p. 6).

A EDH tem, portanto, o potencial transformador do sujeito, na perspectiva particular e enquanto ser social, à medida em que oferece meios para o desenvolvimento de uma consciência para empoderar-se, tornando o sujeito ativo na construção da história.

É pertinente incluir ainda o desdobramento da definição dada pela UNESCO, afirmando que a EDH pode ser entendida como esforços de treinamento, disseminação e informação com vistas à criação de uma cultura universal de Direitos Humanos por meio da transferência de conhecimentos e habilidades, assim como da formação de atitudes dirigidas: a) ao fortalecimento do respeito pelos direitos e liberdades fundamentais do ser humano; b) ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do senso de dignidade; c) à promoção do entendimento, da tolerância, da igualdade de gênero e da amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos ou linguísticos; d) à possibilidade de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre; e) ao fomento às atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (2006, p.40).

Sendo assim, enquanto processo sistemático, plural e concernente a diversos aspectos da educação (básica; não formal; superior; mídia; profissionais do sistema de segurança e justiça), a EDH, como consta nos Cadernos Colegiados do Comitê Municipal de Educação em Direitos Humanos de São Paulo (2015), deve ser uma ação permanente e que se aproxime de uma gama enorme de mobilizadores de opinião em favor da democracia, da cidadania e dos

direitos humanos. Ou seja, mais do que ser agente de transformação de consciência, a EDH deverá alterar as relações sociais, no sentido de uma humanização do convívio social. Para tanto, é necessário um esforço diário para que os conhecimentos, perspectivas de violação e promoção dos direitos humanos, sejam difundidos e ampliados.

A educação em direitos humanos no Brasil

A EDH tem se desenvolvido de forma heterogênea nos diferentes países da América Latina, apresentando diversas trajetórias, sempre intimamente articuladas com os processos político-sociais vividos em seus respectivos contextos, históricos – político – sociais.

No Brasil, a EDH surge em um contexto histórico de resistência à ditadura civil-militar instaurada no país civil. O estudo desenvolvido por Sader (2019) faz um resgate histórico desde a ditadura até a atualidade, destacando sua influência no surgimento e desdobramentos na EDH no Brasil. Tendo em vista o período histórico da ditadura civil-militar até a transição democrática, o autor comenta que o golpe de 1964 fechou um período da história brasileira e abriu outro, com características marcadamente diferenciadas pela ruptura brusca e violenta das alianças de classe previamente existentes e do modelo econômico, assim como dos consensos ideológicos vigentes até ali. O próximo período foi o da transição democrática; que adveio conforme o ciclo expansivo da economia, perdeu força e com isto, o regime militar foi se desgastando. Quando o capitalismo internacional, por volta de 1973, passou de um ciclo longo expansivo a um ciclo longo recessivo, o Brasil deixou de receber investimentos diretos, para dispor apenas de empréstimos a juros flutuantes.

O período seguinte inclui a participação política por meio de movimentos sociais em busca da redemocratização do país. Com o crescimento das manifestações populares de oposição e o declínio do “milagre econômico” almejado pela ditadura civil-militar, tal regime começou a perder legitimidade e um regime democrático-liberal começou a ser construído no país. É a partir do ano de 1985, nesta transição política, que a educação em direitos humanos passa a tomar uma forma mais sistemática (Cf. SILVA, 2013).

É relevante destacar que, como afirma Sader (2019), no período prévio à ditadura militar, o tema dos direitos humanos não fazia parte da pauta de debates políticos, nem dos programas educacionais, ficando reduzido aos currículos dos estudos jurídicos. Foi no processo de resistência que o tema ganhou destaque. Essa, continua o autor, “foi a maior conquista da

educação nos direitos humanos, que começou na resistência à ditadura, com a repressão diretamente política, mas sobreviveu posteriormente, incorporando-se ao discurso democrático” (SADER, 2019, p.81).

A partir da Constituição de 1988, denominada “Constituição Cidadã”, que incorporou fortemente a afirmação dos direitos humanos, é que a EDH passou a se desenvolver mais fortemente, ampliando suas ações. Em um primeiro momento, as principais atividades voltadas para os direitos humanos desenvolvidas foram promovidas por organizações não-governamentais e tiveram como preocupação central, a afirmação dos direitos civis e políticos, e a construção de uma cidadania democrática, ativa e participativa. A partir dos anos de 1990, o governo federal assumiu um certo protagonismo e incentivou a formulação de políticas públicas voltadas ao tema no país (Cf. CANDAU, 2012), tal como é o caso do I Programa Nacional de Direitos Humanos (1996).

A educação em direitos humanos como política pública

Conforme já dito, no Brasil, a EDH começou a ser assumida como processo de construção de política pública a partir da década de 1980, com a redemocratização do país (Cf. SILVA, 2014). Este direito fora refletido e incorporado na própria Constituição Federal de 1988, em resposta às violações cometidas durante o período militar, bem como está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e demais documentos oficiais do Governo Federal. Entre tais documentos estão, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), a Portaria da então Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), nº 66, de 19 de dezembro de 2003, que cria o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1, 30 de maio de 2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Na última década, a EDH vinha se consolidando no país, especialmente a partir do lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (primeira edição em 2003 e segunda em 2006), elaborado pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos vinculado à então Secretaria de Direitos Humanos, órgão vinculado à Presidência da República (Cf. CANDAU, 2013). No plano nacional, comissões de direitos humanos compostas por juristas, membros da Igreja Católica, do meio universitário e de movimentos sociais, foram incorporadas ao campo das lutas políticas, dos debates, das denúncias, das matérias de jornal e

das teses acadêmicas (Cf. SADER, 2019). A temática passou, portanto, a disputar espaço no discurso hegemônico.

Em 2006, sob o governo do presidente Lula (2003-2011), após processo de consulta e participação da sociedade, surgiu a segunda edição do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em um esforço coletivo que envolveu, na época, a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), o Ministério da Justiça (MJ) e o Ministério da Educação (MEC). Em 2009, foi lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH3), desenvolvido com ampla participação popular, por meio de conferências nacionais e regionais. Diferente das versões anteriores, ele foi organizado com base em seis eixos temáticos, em que ações e eixos se encontram em interdependência.

Para Candau (2012), ao longo deste período, tanto a SEDH quanto o MEC promoveram atividades e ofereceram apoios diversos, muitas vezes conjuntamente, constituindo a formação de educadores como uma preocupação central das ações desses órgãos. Tal movimento impulsionou um conjunto de ações na área de direitos humanos e de EDH nos sistemas de ensino público e privado, como pontua Silva (2014, p.28): “cursos de especialização, de mestrado, experiências de planos de ação e de política educacional para a educação básica, criação de comitês e núcleos de pesquisa sobre educação em direitos humanos, etc.”. Sendo assim, é ainda possível perceber que são muitas as defesas em relação a importância do direito à educação e para que ela aponte para além da perspectiva tradicional.

No entanto, “essas ações, principalmente na educação formal, ainda são assistemáticas e localizadas em experiências pontuais, por grupos de instituições de ensino, com apoio e participação mais externa de organizações da sociedade” (SILVA, 2014, p.30). Além disso, tal como afirma Candau (2012, p.31), “na sociedade brasileira, a impunidade, as múltiplas formas de violência, a desigualdade social, a corrupção, as discriminações e a fragilidade da efetivação dos direitos juridicamente afirmados constituem uma realidade cotidiana”. Acrescenta-se a isso o fato, pontuado por Sader (2019), quanto à criminalização que se costuma fazer dos direitos humanos – chamados de “direito dos bandidos” –, com a complacência de políticos vinculados, muitas vezes, diretamente a policiais e esquadrões de extermínio. Nesse sentido, apesar da evolução histórica da EDH, ainda não se percebe, tal como Silva (2014) declara, uma ação ampla e sistemática como política educacional de Estado que contemple a EDH como eixo norteador.

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH 2003/ 2006)

No continente sul-americano a EDH é considerada uma prática recente, que surge como reação ao autoritarismo dos regimes ditatoriais, sendo forjada nas lutas e nos movimentos sociais. Conforme afirma Silva (2013), “a partir de 1985, na última transição política, com a participação dos movimentos sociais na luta pela redemocratização do país, começa a tomar forma mais sistemática esse tipo de educação”.

No contexto internacional a EDH ganha destaque na Conferência Mundial de Direitos Humanos da ONU em 1993 e, na década seguinte, torna-se prioritário para a organização com a Resolução n.º 59/113, de 10 de dezembro de 2004, que proclamou o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH).

É na década de 1990, contudo, que a EDH adquire uma concepção mais ampla e abrangente no Brasil. Piovesan (2017) explica que, no plano local, a Constituição Federal de 1988 deu abertura exponencial aos direitos de forma nunca antes vista no desenho constitucional do país, conectando-se com o plano internacional e tendo como guia a prevalência dos direitos humanos. Silva (2013) comenta que, diante desse cenário, “o Brasil cria em 2003 o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, por meio da Portaria n.º 98/1993 da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR)” e, seguindo o exemplo da elaboração dos Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH), “elabora o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) como documento específico da educação nessa área”.

O PNEDH é fruto de ampla articulação entre governos federal, distrital, estaduais, municipais, organismos internacionais, instituições de educação superior e sociedade civil organizada. Para tanto, foram realizados encontros estaduais com o objetivo de difundir o plano e explorar contribuições de representantes da sociedade civil e dos governos para aperfeiçoar e ampliar o documento.

É relevante destacar que até sua conclusão, o documento precisou passar por diversas etapas, evidenciando seu caráter democrático e representativo. Em 2006, foi concluída a sistematização das contribuições recebidas dos encontros estaduais de EDH, sob a responsabilidade de uma equipe de professores e alunos de graduação e pós-graduação selecionada pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ), formulando-se uma versão preliminar do PNEDH. Posteriormente, o

documento foi submetido à consulta pública via internet e, em seguida, revisado pelo CNEDH, o qual elaborou sua versão definitiva.

A estrutura do PNEDH estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação contemplando cinco grandes eixos de atuação: educação básica, educação superior, educação não-formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança pública e educação e mídia (Cf. BRASIL, 2012), consolidando uma ideia de educação que, conforme Benevides (2007), deve partir de três pontos principais: ser permanente, continuada e global; estar voltada para a mudança cultural e ser uma educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, muito distante de ser mera transmissão de conhecimentos.

Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2012)

A Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação, estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. No que concerne a tais diretrizes, fundamentam-se nos princípios da dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidade, vivência e globalidade e sustentabilidade socioambiental (Cf. BRASIL, 2012).

É interessante observar que tais diretrizes deixam clara a necessidade de uma formação cidadã. Sobre isso, o §2º do seu art. 2º afirma a necessidade de que todas as instituições de ensino do país apliquem, a partir de então, a EDH. Na letra da lei, lê-se: “Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos/as os/as envolvidos/as nos processos educacionais” (BRASIL, 2012).

Sabendo disso, pontua-se que é necessário compreender o que é a EDH que, conforme expresso em seu art. 4º, é entendida como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articulando-se às seguintes dimensões:

I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;

IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e

V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos (Cf. BRASIL, 2012).

Esta concepção de EDH transporta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, configura uma proposta conceitual adotada nesta pesquisa, à medida em que incorpora cinco dimensões essenciais ao processo educativo de formação em e para os direitos humanos. Em primeiro lugar, o plano do conhecimento dos direitos humanos historicamente contextualizado; em segundo, a proposição de valores, práticas sociais e atitudes voltadas para a vida cotidiana respeitosa da dignidade humana; em terceiro, a formação de uma consciência de cidadania transversal às diferentes dimensões da vida humana; em quarto, a criatividade do material didático- pedagógico utilizado nos processos formativos e finalmente, a configuração de práticas individuais e sociais comprometidas com a proteção, promoção, defesa dos direitos humanos e a reparação das violações.

Dessa forma, esta conceituação abrange todos os âmbitos referentes ao campo conceitual da EDH, apresentando-se assim adequada aos objetivos desta investigação.

Pelos tópicos apresentados é possível perceber que a EDH se trata de uma formação integral que se preocupa com a apropriação do conhecimento útil ao processo de construção da consciência do sujeito. Sobre isso, Palassi (2016) afirma que a consciência política dos estudantes se relaciona com a participação cidadã em lugares públicos participativos, principalmente no que se refere aos seus interesses, com base nas suas crenças, valores e expectativas societais, provocando sentimentos de eficácia política.

O art. 5º das DNEDH pontua que a EDH “tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário” e acrescenta, no § 1º, que este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas

instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos (Cf. BRASIL, 2012).

Percebe-se, portanto, que EDH surge no intuito de romper com a educação tradicional, ancorada na percepção de educação como mera transmissão de conhecimentos. As DNEDH propõem que a educação do sujeito esteja voltada à formação para a vida (particular e social), incentivando inclusive, segundo o art. 12, que as instituições de educação superior estimulem “ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública”.

Pacto Universitário Pela Promoção do Respeito à Diversidade, Cultura de Paz e dos Direitos Humanos (2016 MDH – SNC/ MEC)

Em 24 de novembro de 2016 foi formalizado o Acordo de Cooperação nº 01/2016 entre a então Secretaria Especial de Direitos Humanos, do Ministério da Justiça e Cidadania, que posteriormente passou a integrar o recém-criado Ministério dos Direitos Humanos e a se chamar Secretaria Nacional da Cidadania e o Ministério da Educação.

Essa medida surge na tentativa de apoiar as instituições de ensino superior (IES) com a implementação da EDH (incentivada por meio dos planos e diretrizes já citados no estudo) junto à educação superior. Por meio da consulta ao documento base sobre o Pacto, disponível na página digital do MEC, é sabido que o pacto universitário é aberto à adesão de instituições de ensino superior (IES) de qualquer natureza — pública, privada, comunitária, federal, estadual, municipal ou de ensino profissional e tecnológico — e de entidades apoiadoras — instituições, associações, organizações da sociedade civil, órgãos ou entidades da administração pública federal, estadual, distrital ou municipal, direta ou indireta, fundações ou empresas nacionais e internacionais que intencionem exercer atividades em parceria com os órgãos públicos e privados que fazem parte do Pacto (Cf. BRASIL, 2016).

O Acordo de Cooperação n. 01/2016 estabelece que “por intermédio da conjugação de esforços dos participantes – de acordo com sua natureza institucional – mediante a formulação, implementação, monitoramento e disseminação de medidas fundamentadas na universalidade, indivisibilidade e transversalidade dos Direitos Humanos” (BRASIL, 2016). Aposta-se no

desenvolvimento da EDH no ensino superior, de tal forma que a entidade apoiadora (a IES acordante), terá as seguintes atribuições para a implementação do documento:

- a) apoiar a implementação do Acordo de Cooperação conforme suas especificidades institucionais;
- b) divulgar o Acordo de Cooperação e as medidas adotadas em consequência de sua adesão junto às suas redes de atuação e/ou entidades da sociedade civil relacionadas à educação e aos Direitos Humanos;
- c) elaborar Plano de Atuação no escopo de suas competências e em conformidade com os Eixos de Atuação e as Linhas de Ação Prioritárias estabelecidas no Acordo de Cooperação;
- d) acompanhar a execução do objeto pactuado e do Plano de atuação, conforme estabelecido no Acordo de Cooperação; e
- e) prestar informações à Comissão Nacional sobre o desenvolvimento de suas atividades, incluindo o seu Plano de Atuação, por meio do Portal do Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos.

O Pacto Universitário propõe, ainda, a adoção de alguns eixos de atuação. Para cada eixo, algumas sugestões são apresentadas acerca do que pode ser feito no sentido do desenvolvimento de uma EDH nas IES. Dentre eles, temos o eixo relacionado ao âmbito do ensino, da pesquisa, da extensão, da gestão e da convivência universitária e comunitária. Além disso, algumas linhas de ação prioritárias foram traçadas para cada eixo de atuação, tais como:

- I – O aprofundamento da temática de Educação em Direitos Humanos e cultura de paz na organização da atividade acadêmica das IES;
- II – A implementação de medidas de valorização e disseminação de práticas exitosas no campo da promoção e da defesa dos Direitos Humanos;
- III – A instituição de diretrizes e serviços contra toda forma de violência, no combate ao assédio moral, sexual, discriminação e desigualdade em todas as suas vertentes, nas instituições partícipes.

No entanto, é relevante destacar que essas linhas de ações prioritárias são apenas exemplificativas, isto é, servem como referência para a instituição, não sendo restrita à criação de outras linhas de ações prioritárias, bastando apenas que estas respeitem o objetivo do Pacto.

Até dezembro de 2018 este Pacto havia formado uma rede de 345 instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas, incluindo importantes universidades do Brasil tais como a UnB, Unicamp e a UFPR.

Esta iniciativa do MEC como o MDH foi um instrumento importante para impulsionar ações, projetos, programas e políticas de direitos humanos nas IES brasileiras. O desafio do presente, após a extinção da SECADI, do MEC que coordenava esta rede, é a viabilidade de construir um fórum das 343 IES como iniciativa da Sociedade Civil em prol da política educação em direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de esboçar algumas pistas para a conclusão incompleta deste percurso de estudo e investigação, volto a Tamayo (2019), que defende a apologia do diálogo como alternativa nestes tempos de intolerância e fundamentalismos diversos. O autor afirma que as religiões não podem cair na armadilha colocada pelos poderes hegemônicos e dos interesses espúrios das grandes potências.

Parece importante perguntar nesse sentido, quem usa quem? As religiões aproveitam de seu poderio econômico e pelo respeito que ainda gozam frente a sociedade para levar adiante sua agenda moralista e de costumes, ou na verdade estes setores fundamentalistas da religião acabam sendo usados e manipulados por velhos políticos que junto com as grandes potências se aproveitam do poder simbólico que a religião detém junto à população. Neste sentido, o fundamentalismo é inimigo da própria religião que este pretende “resgatar e representar”.

Tamayo apresenta uma lista que compõe esta apologia do diálogo, a qual defende, para ele “a alternativa ao choque civilizacional, ao conflito entre culturas, às guerras religiosas e aos confrontos étnicos é o diálogo político, intercultural, intrarreligioso, inter-religioso e interdisciplinar e o trabalho para a paz, que tem de se tornar hoje no imperativo categórico das diferentes cosmovisões”.

Segundo Tamayo (2019), o diálogo faz parte da estrutura do ser humano que é um ser social e fugir desse fato é negar a natureza mais íntima do ser humano, que se completa no outro por meio da sociabilidade que é a própria definição de ser humano.

O autor também aponta que o diálogo é parte da estrutura de conhecimento do ser humano e de sua racionalidade, um dos meios fundamentais de conhecimento do ser humano é por meio do diálogo. Ninguém conhece a totalidade sozinho, cada ser humano conhece em parte e precisa do outro para conhecer de forma mais abrangente e para desenvolver sua racionalidade. O diálogo é ainda argumentação, exige as exposições de motivos e a escuta dos motivos do outro, pois diálogo e argumentação requer mudança de opinião quando necessário.

O diálogo se constitui uma alternativa ao fundamentalismo pois é uma vacina contra o totalitarismo e o pensamento único. Segundo o autor, a força do diálogo se impõe as outras forças no sentido em que cria caminhos antes não vistos e nem tampouco trilhados. As próprias religiões em suas distinções são um exemplo da diversidade e riqueza da cultura do ser humano, a pluralidade de crenças e rituais é uma demonstração viva da criatividade e cosmovisões do ser humano, que não se contenta com uma visão única da realidade, mas está sempre em busca de seus caminhos de alteridade com sua divindade.

Para Tamayo (2019), o diálogo constitui uma alternativa ao fundamentalismo, pois, o diálogo propõe uma forma não violenta nas relações entre as distintas culturas e religiões, a própria diversidade e beleza das culturas, cada uma com suas identidades próprias, é um convite ao diálogo e ao respeito às diferenças. Para o autor, a favor do diálogo está a história das religiões, que mostra a riqueza simbólica da humanidade e a diversidade das manifestações do sagrado a partir das crenças de cada um, cada uma.

Assim como a religião no decorrer da história ajudou a promover muita violência e intolerância por conta do fundamentalismo presente em todas as religiões, as resoluções dos conflitos do mundo também passa pela religião. O diálogo inter-religioso é um imperativo ético para a sobrevivência da humanidade e da paz no mundo, pois uma grande maioria das populações do mundo confessam algum tipo de religião e a partir da religiosidade de cada um/a é possível o diálogo para a superação das diferenças e a construção da paz.

Toda religião busca elevar os seus seguidores e seguidoras para a alteridade, para o compromisso com toda a humanidade e em especial os pobres. As três grandes religiões do mundo, o islamismo, o judaísmo e o cristianismo, têm doutrinas e crenças que buscam desenvolver o melhor do ser humano, inclusive o seu compromisso com a dignidade de cada ser humano. Os fundamentalismos que geram intolerância e violência são desvios das crenças e ensinamentos dos fundadores das grandes religiões, portanto, a busca do diálogo e o bem

comum para todas e todos deve ser um imperativo para todos os que creem na legitimidade de suas crenças.

Assim como, o mote do “Outro mundo possível” que ficou conhecido a partir do Fórum Social Mundial ocorrido inicialmente na cidade de Porto Alegre no Rio Grande do Sul, existem outras teologias possíveis ocorrendo em várias localidades no mundo. Religiões e teologias estas que defendem a dignidade dos seres humanos, da terra. Para Tamayo (2019), esta orientação constitui o fio condutor que passa pela religião bíblica, pela história do cristianismo, pelas religiões em geral e por várias teologias que surgiram especialmente nos últimos anos no mundo, que se posicionou expressamente ao lado dos pobres e injustiçados da terra.

As teologias contra - hegemônicas da libertação ou os cristianismos de libertação, foram iniciativas que surgiram, por exemplo, na América Latina e Caribe, tanto no meio católico romano, como no meio protestante evangélico. Para o autor, esta corrente contra hegemônica das teologias da libertação mantém uma relação muito próxima com a teoria crítica dos direitos humanos, tal qual é formulada por Boaventura de Sousa Santos (2013) no livro “Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos”.

É importante citar, quando o autor afirma o seguinte:

Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos é, evidentemente, uma proposição metafórica à qual só se pode responder metaforicamente. [...] Se Deus fosse um ativista dos direitos humano, Ele ou Ela estariam definitivamente em busca de uma concepção contra hegemônica dos direitos humanos e de uma prática coerente com ela. Ao fazê-lo, mais tarde ou mais cedo, este Deus confrontaria o Deus invocado pelos opressores e não encontraria nenhuma afinidade com Este ou Esta (SANTOS, 2013, p. 136).

Na verdade, a metáfora usada muito apropriadamente por Santos se realizou e se realiza em certo sentido em vários países e, em especial na América Latina e Caribe, onde vários mártires pagaram com a vida sua posição contra - hegemônica inspirados pelos profetas do Antigo Testamento e pela vida do Jesus de Nazaré da Galileia. Mártir este que pagou com a vida, sendo assassinado ainda jovem pelas religiões de sua época, entre os porta-vozes, sacerdotes de um deus opressor e que estavam ao lado dos imperadores de suas épocas. A mensagem central destes mártires era denunciar os crimes cometidos pelos governantes da época, que na maioria das vezes contavam com a “bênção” de padres, bispos e pastores, em uma forma de legitimar suas ações contra os mais pobres, especialmente os povos indígenas, negros e mulheres.

Na mesma linha dos autores citados acima, Pulino (2016) defende que o ser humano é um ser que se torna humano. A autora afirma que quando falamos do ser humano, estamos falando de um ser em processo de construção, Rubem Alves afirmava que o ser humano é um ser incompleto, que se caracteriza por um tornar-se, por um devir. É certo que a religião e a educação corroboram com o devir ser do ser humano.

Para Pulino (2016), “as ciências humanas têm falado do ser humano como generalidade e pouco tem se preocupado com, ou se ocupado da originalidade de cada pessoa”. A religiosidade é algo inerente a cada pessoa e suas crenças são fatores importantes para uma melhor compreensão da integralidade do ser humano e suas complexidades. Segundo a autora, nossas instituições públicas são laicas, ou seja, não religiosas, todavia é importante que os educadores e as educadoras saibam lidar com as diferenças religiosas e as tradições, não as negando, mas tentando compreender esta peculiaridade de cada um, cada uma, e os impactos que estes panos de fundos exercem em cada aluno ou ser humano no ambiente escolar.

As religiões no geral trabalham basicamente com os conceitos de ser humano, de Deus e de mundo, certamente quanto mais elevado o conceito de um Deus bom, perdoador e doador da vida plena para todas as pessoas, mais isso irá contribuir para os fiéis de distintas religiões se respeitarem mutuamente. O conceito, apresentado por Pulino (2016), de que cada ser humano se torna humano, tem uma boa relação com o conceito de ser humano defendido pelo cristianismo e certamente será um bom ponto de partida para o diálogo defendido pela autora e pelo próprio Boaventura que destaca a importância de se considerar formas de afirmações da dignidade humana além do conceito do Ocidente.

Um conceito caro ao cristianismo é que cada ser humano nasce com sua dignidade própria, independentemente de sua condição social, política ou religiosa. Para o cristianismo, cada ser humano é criado a imagem e semelhança de seu criador, de maneira que a dignidade é algo nato em cada ser humano, portanto, isto significa que cada ser humano deveria ser respeitado por esta condição de carregar em si mesmo a semelhança de Deus.

Outro conceito caro ao cristianismo é que cada ser humano é pecador, que ninguém está acima de ninguém, este princípio do cristianismo iguala todos os seres humanos na mesma condição diante de seu Deus. Este conceito de ser humano pecador, dialoga com outro conceito caro ao cristianismo, que é a graça de Deus. A graça consiste no fato de que o ser humano depende única e exclusivamente de Deus para a sua salvação. A graça foi um dos pilares da Reforma Protestante, que teve com um de seus mais conhecidos nomes, o do monge beneditino

Martinho Lutero. O mesmo defendeu acima de tudo, que cada ser humano se salva única e exclusivamente pela graça de Deus, e isto não é um esforço pessoal ou mérito próprio. Mas, somente pela graça de Deus que se decide salvar os seres humanos.

Os conceitos expostos acima, próprios do protestantismo evangélico, são um bom ponto de partida para o diálogo proposto por Tamayo (2019), pois estes conceitos também são um antídoto para toda e qualquer forma de fundamentalismos e intolerâncias por partes dos crentes. Como escrito mais acima, os fundamentalismos são um desvio da religião autêntica, pois, o mesmo distorce uma visão ampla da dignidade de cada ser humano, que é um dos princípios fundamentais do protestantismo evangélico e dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **A ideologia do Movimento Escola Sem Partido**. 20 autores desmontam o discurso. Ação Educativa. São Paulo. 2016.

AMORIM, Marina Alves; SALEJ, Ana Paula. **O Conservadorismo Saiu do Armário: a luta contra a ideologia de gênero do Movimento Escola Sem Partido**. Revista Ártemis, v. 22, n. 1, jul./dez. 2016.

ARMSTRONG, Karen. **Em nome de Deus: o fundamentalismo no judaísmo, no cristianismo e no islamismo**. São Paulo, Companhia das Letras. 2001.

AZEVEDO, Reinaldo. **Escolas de SP acabam com “O Dia das Mães” e instituem o “Dia dos Cuidadores”**. Viva o fim da família, prefeito Fernando Haddad! **Veja On line**. 14 fev. 2017. Publicado em 14 mai. 2014. Blog Reinaldo Azevedo. Disponível em: < <https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/escolas-de-sp-acabam-com-o-dia-das-maes-e-instituem-o-dia-dos-cuidadores-viva-o-fim-da-familia-prefeito-fernando-haddad/>> Acesso em: 17 jun. 2019.

BENEVIDES, M. V. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf>. Acesso em: dia, maio. 2019.

CAMPOS, Breno Martins; SALLES, Walter Ferreira. **Fundamentalismos religiosos: três abordagens distintas e complementares**. São Paulo. Fonte editorial. 2017.

_____. **As várias faces do fundamentalismo protestante no Brasil: por uma discussão terminológica e conceitual**. São Leopoldo. Protestantismo em Revista. V. 43. N.1. p. 03 – 19. jan/ jun 2017.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, S. **Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologias**. In: FERREIA, Lúcia de Fátima Guerra, ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, DIAS, Adelaide Alves (org.). **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

_____. **Educação em direitos humanos: desafio atuais**. João Pessoa. Ed. Universitária, 2007.

CARBONARI, Paulo César. **Sujeitos de direitos humanos: questões abertas e em construção**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy Silveira, et al. (orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2007.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Seis respostas sobre como combater o Escola Sem Partido. Disponível em: < <https://apublica.org/2018/12/seis-respostas-sobre-como-combater-o-escola-sem-partido/>> Acesso em 04/12/2019. As 19h12.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade (A era da informação: economia, sociedade e cultura)**. Volume 2. 3 Edição. São Paulo. Paz e Terra, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Fundamentalismo religioso: a questão do poder teológico- político**. In: BORON, Atílio A (org.). **Filosofia Contemporânea: Controvérsias sobre Civilização, Império e Cidadania**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Departamento de Ciência Política. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100601030356/8Chauai.pdf>> Acesso em 17 jun. 2019.

Comitê Municipal de Educação em Direitos Humanos. Cadernos de Colegiados. Disponível em:
https://www.paulofreire.org/images/pdfs/livros/Cadernos_Colegiados_Conselho_Cidade.pdf. Acesso em 03 de mai. 2019. São Paulo. 2015.

CORRALO, Giovani Da Silva; GIRELLI, Camile Serraggio. **A hermenêutica diatópica como forma de diálogo entre nações multiculturais na aplicação dos direitos femininos na pós-modernidade**. JUSTIÇA DO DIREITO, [S.L], v. 29, n. 3, set/dez. 2015.

CROATTO, José Severino. **El fundamentalismo desde la fenomenología de la religión**. Buenos Aires. Spiritus (Edición hispano-americana) La tentación fundamentalista. Ano 44/2, n.171, 2003.

CUNHA, Christina Vital da. **Evangélicos e doutrina no ar: uma investigação sobre os evangélicos nas comissões e conselhos do legislativo nacional**. Rio de Janeiro. ISER, Fundação Ford, 2008.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo. Editora Atlas S.A. 2013.

DUSSEL, Enrique. **1492 O Encobrimento do Outro. (A origem do “mito da Modernidade”)**. Conferências de Frankfurt. Editora Vozes. Petrópolis. 1993.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Educação sem doutrinação**. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em: Ago. 2018.

ESCRIVÃO Filho, Antônio e SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos**. Belo Horizonte: Editora D’Plácido, 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed., São Paulo: Artmed, 2009.

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

GALLARDO, Hélio. **Teoria Crítica: matriz e possibilidade, direitos humanos**, São Paulo: Editora UNESP, 2014.

GIDDENS, Antony. **As consequências da modernidade**. São Paulo. UNESP. 1991.

_____. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar. 2002.

HERRERA FLORES, Joaquin. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Trad. Carlos R. G. Garcia; Antônio H. G. Suxberger; e Jefferson A. Dias. Florianópolis: Fund. Boiteux, 2009a.

_____. **Teoria Crítica dos Direitos Humanos: os direitos humanos como produtos culturais**. Rio de Janeiro. Editora Lumen Juris, 2009b.

<<http://www.dhdi.free.fr/recherches/droithomme/memoires/Rachelmemoir.htm>>. Acesso em: Ago. 2018.

HUNT, Lynn. **A Invenção dos Direitos Humanos: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você acha que é**. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 135-140.

MACEDO, Elizabeth. **As demandas conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum**. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, Abr/Jun. 2017.

MACHADO, Maria das Dores Campos. **Política e religião: a participação dos evangélicos nas eleições**. Rio de Janeiro: Editora FGV - 2006.

MAGENDZO, Abraham. **La educación em derechos humanos y la justicia social em educación**. In: RODINHO, Ana Maria et. al. (Orgs.) **Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi - estruturada: análise de objetivos e de roteiros. A pesquisa qualitativa em debate**, Bauru. 2004. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf>. Acesso em dia 20 set. 2018.

MENDONÇA, Antônio Gouvêa. **O Celeste porvir: a inserção do protestantismo no Brasil**. São Paulo. Paulinas. 1984.

_____. **Introdução ao protestantismo no Brasil**. São Paulo. Edições Loyola. 1990.

MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro - RJ, v. 7, n. 15, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível na internet: <<https://www.programaescolasempartido.org/>> Acesso em 02 mar. 2019.

NOVAES, Regina. **Os jovens, os ventos secularizantes e os espírito do tempo.** In: TEIXEIRA, Faustino. MENEZES, Renata (Org.). **As religiões no Brasil continuidades e rupturas.** Petrópolis. Vozes. 1997.

PALASSI M. P.; MARTINS G. F.; PAULA A. P. **Consciência política e participação cidadã de estudantes de administração: um estudo exploratório em uma Universidade Pública no Brasil.** REAd. Porto Alegre, edição 85, n. 3, set-dez, 2016.

PENNA, Fernando de Araújo. **O Escola Sem Partido como Chave de Leitura do Fenômeno Educacional.** Inn... FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação brasileira. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Fundamentalismo e integrismo: Os nomes e a coisa.** Revista USP. N. 13,1992.

PIOVESAN, Flávia, **Educação em Direitos Humanos no Brasil: desafios e perspectivas.** Revista Jurídica da Presidência da República. Brasília, v. 19, n. 117, fev-mai, 2017.

UNESCO. **Plano de Ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos - segunda fase.** Paris, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>>. Acesso em 21 mai. de 2019.

_____. **Plano de Ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos; primeira fase.** Paris, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/imagens/0014/001478/147853por.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Resolução do Conselho Nacional de Educação, Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012, seção 1, p. 48.

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>> Acesso em 17 jun. 2019

Professores Contra o Escola Sem Partido: Educadoras, educadores e estudantes contra a censura na educação. Sobre. Disponível em: <<https://profscontraesp.org/sobre/?blogsub=subscribed#subscribe-blog>>. Acesso em 20 mai. 2018.

PULINO, Lucia Helena Cavasin Zabotto, SOARES, Silvia Lúcia. **Educação em e para os direitos humanos.** Brasília: Paralelo 15. 2016.

RIBEIRO, Cláudio de Oliveira. **Religião, Democracia e Direitos humanos: presença pública inter-religiosa no fortalecimento da democracia e na defesa dos direitos humanos no Brasil.** CNPQ – Editora Reflexão. São Paulo, 2016.

RIBEIRO, Renato Janine. IN: CORDEIRO, Leny e COUTO, José Geraldo (Org.). **Quatro autores em busca do Brasil: entrevistas a José Geraldo Couto.** Rio de Janeiro: Rocco, 2000. pag. 57 a 88.

ROCHA, Camilo. **O mapa que registra projetos da Escola sem Partido no país.** Nexo Jornal. On Line. 17 nov. 2017 (atualizado em 10 dez). Expresso. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/11/12/O-mapa-que-registra-projetos-da-Escola-sem-Partido-no-pa%C3%ADs>>. Acesso em 16 mai. 2018.

SADER, Emir. **Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil:** da ditadura à atualidade. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/06_cap_1_artigo_03.pdf> Acesso em: dia 20 abril. 2019.

SANCHEZ-RUBIO, David. **Encantos e desencantos dos direitos humanos: de emancipações, libertações e dominações.** Col. Estado e Constituição n 15. Porto Alegre: Livraria dos advogados, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus Fosse um Ativista dos Direitos Humanos.** Cortez Editora. São Paulo. 2013.

_____. **Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** Novos estudos, nov. 2007. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2018.

_____. **O Pluriverso dos Direitos Humanos: a Diversidade das Lutas pela Dignidade.** Autêntica Editora. Belo Horizonte, 2019.

SÁ-SILVA, J.; ALMEIDA, C. & GUINDANI, J. 2009. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, São Leopoldo, ano. I, n.I, jul.

SILVA, A. M. M. **Educação, Escola e Direitos Humanos.** 2014. EdUECE - Livro 3 - 01872.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. **Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites.** Educação, vol. 36, núm. 1, enero-abril, 2013. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Porto Alegre, Brasil.

SILVA, Ivan Dias da. **Jerry Falwell e a Maioria Moral: um estudo sobre a relação entre religião e política no espaço público americano entre 1979 e 1989.** Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião na Universidade Federal de Juiz de Fora. MG. 2016. Orientador. Prof. Dr. Wilmar, do Valle Barbosa.

SILVA, Jurandir Machado da. **Raízes do Conservadorismo Brasileiro: A Abolição na Imprensa e no Imaginário Social.** Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2017.

SOUSA Jr; José Geraldo de SOUSA, Nair Heloisa Bicalho. **Direitos humanos e educação: questões históricas e conceituais.** In: RUBIO, David Sanchez et al. Teorias críticas e direitos humanos: contra o sofrimento e a injustiça social. Curitiba: CRV, 2016.

SOUZA, Sandra Duarte. (Organizadora). **Fundamentalismos Religiosos Contemporâneos.** Fonte Editorial. São Paulo. 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

Universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. In: **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos/** Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

VASCONCELOS, Pedro Lima. **Fundamentalismos: matrizes, presença e inquietações**. São Paulo. Paulinas. 2008.

XIMENES, Salomão. **O que o direito à educação tem a dizer sobre Escola Sem Partido?** In Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação. (Org.), A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido. São Paulo. Ação Educativa, 2016.

VITAL, Christina, LOPES, Paulo Victor Leite. **Religião e Política: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGTB no Brasil**. Instituto de Estudos de Religião – ISER. Rio de Janeiro, 2013.

Pacto (<https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/pacto-nacional-universitario>). Acessado em 30.05.2019. as 18h.

ANEXO I

PL 7180/14 – COMISSÃO ESPECIAL ESCOLA SEM PARTIDO

PROJETO DE LEI Nº 7.180, DE 2014

Apensados: PL nº 7.181/2014, PL nº 1.859/2015, PL nº 867/2015, PL nº 5.487/2016, PL nº 6.005/2016, PL nº 8.933/2017 e PL nº 9.957/2018

Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Autor: Deputado ERIVELTON SANTANA

Relator: Deputado FLAVINHO

VOTO EM SEPARADO

(Do Sr. BACELAR)

O Projeto de Lei nº 7.180, de 2014, de autoria do Deputado Erivelton Santana, propõe alterar o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa.

Apensadas ao projeto de lei estão as seguintes proposições:

1. PL nº 867/2015: de autoria do Deputado Izalci, que inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido";

2. PL nº 6.005/2016: de autoria do Deputado Jean Wyllys, que institui o programa "Escola livre" em todo o território nacional;

3. PL nº 1.859/2015: de autoria dos Deputados Alan Rick, Antonio Carlos Mendes Thame, Antonio Imbassahy, Bonifácio de Andrada, Celso Russomanno, Eduardo Cury e outros, que acrescenta Parágrafo Único ao art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para prever a proibição de adoção de formas tendentes à aplicação de ideologia de gênero ou orientação sexual na educação;

4. PL nº 5487/2016: de autoria do Deputado Professor Victório Galli, que institui a proibição de orientação e distribuição de livros às escolas públicas pelo Ministério da Educação e Cultura que verse sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes.

5. PL nº 8933/2017: de autoria do Deputado Pastor Eurico, que altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Base e Diretrizes da Educação Nacional, para dispor que o ensino sobre educação sexual somente será ministrado ao aluno mediante autorização dos pais ou responsáveis legais.

6. PL nº 9957/2018: de autoria do Deputado Jhonatan de Jesus, que acrescenta artigo à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para coibir a doutrinação na escola.

O nobre Deputado Flavinho, como Relator da Comissão Especial, apresentou voto favorável à aprovação da matéria em 08/05/2018.

Este voto em separado tem por objetivo sustentar nossa convicção de que o Projeto de Lei nº 7.180, de 2014, e todos seus apensados devem ser rejeitados pela Comissão Especial destinada a proferir parecer a tais projetos.

II - VOTO

A matéria em apreço apresenta diversos problemas de inconstitucionalidade, de falta de clareza e precisão, de coerência e de mérito. O substitutivo apresentado pelo relator não sana tais problemas, ao contrário, torna-os extremamente evidentes.

Aqui neste voto, conduziremos nossa argumentação em diálogo com o parecer e com o substitutivo do relator, uma vez que esses documentos resumem a matéria em discussão.

O texto do substitutivo inicialmente se propõe a disciplinar o equilíbrio que deve ser buscado entre a liberdade de ensinar e a liberdade de aprender, no âmbito da educação básica, em todos os estabelecimentos de ensino públicos e privados do País.

Porém, não é razoável pensar na relação entre as liberdades de ensinar e de aprender sem considerar prioritariamente a base de toda a pedagogia, que é a relação ensino-aprendizagem. Para nós, não faz sentido a indagação do parecer “Até onde vai o direito de ensinar [do professor], de modo a não colidir com o direito de aprender [do aluno]?” Na verdade, a liberdade de ensinar não existe sem a de aprender, e ambas não se concretizam se não houver relação ensino-aprendizagem efetiva.

Tal relação é extremamente complexa e, por isso mesmo, há diversas correntes que tentam entendê-la, explicá-la, potencializá-la, efetivá-la. Paulo Freire, por exemplo, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, defende que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção. O pedagogo brasileiro, referência também no exterior, complementa que não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa.

Para Freire, dentre diversas outras “exigências” detalhadas por ele para que a relação ensino-aprendizagem seja efetiva e, conseqüentemente, os direitos de aprender e de ensinar sejam concretizados, estão:

- Ensinar exige rigorosidade metódica (“nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. O objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser”);

- Ensinar exige pesquisa (“Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago”);

- Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos (“Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta

é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia.”);

- Ensinar exige criticidade (“A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento”);

- Ensinar exige estética e ética (“Decência e boniteza de mãos dadas”);

- Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo (“O professor que realmente ensina nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem”);

- Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação (“O pensar certo é dialógico e não polêmico”);

- Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (“ Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento”);

- Ensinar exige curiosidade (“o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade”);

- Ensinar é uma especificidade humana (e por isso exige segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento, liberdade, autoridade, tomada consciente de decisões, disponibilidade para o diálogo etc.).

Como sabemos, os defensores da proposta não são adeptos de Paulo Freire (e, pelo breve resumo de sua pedagogia, podemos entender o porquê), mas recorreremos ao autor para demonstrar o quão complexa e exigente é a relação ensino-aprendizagem de que trata a Pedagogia. O quão difícil é para que o ensinar e o aprender sejam concretizados, sejam efetivados. Para aqueles que não se identificam com Freire, há diversos outros pedagogos e correntes. Por isso mesmo, a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), define:

“Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.”

Assim, o projeto pedagógico é definido em contexto de gestão democrática (prevista na Constituição Federal). Portanto, não faz sentido que o substitutivo se proponha a disciplinar o equilíbrio que deve ser buscado entre a liberdade de ensinar e a liberdade de aprender, uma vez que isso se relaciona à própria base da Pedagogia que é a busca por efetividade na relação ensino-aprendizagem, base dos projetos pedagógicos das escolas, que não podem ser

estabelecidos por lei devido à sua enorme complexidade e diversidade e por, constitucionalmente, terem que ser elaborados em contexto de gestão democrática.

Mas o substitutivo relaciona quais seriam os supostos deveres do professor para tal equilíbrio entre a liberdade de ensinar e a liberdade de aprender, a serem afixados em cartazes pelas escolas.

No parecer, é dito que “Para problemas difíceis sempre são apresentadas soluções fáceis, em geral equivocadas”. E é curioso porque é exatamente isso o que o substitutivo acaba por fazer, ao querer transformar questões pedagógicas complexas em autoritarismo e intimidação simplista. Bom lembrar que é pouco provável que qualquer corrente pedagógica moderna pregue autoritarismo e intimidação como estratégias de ensino-aprendizagem, então por que as utilizaríamos em relação a nossos professores? Como esperar que professores se utilizem, por exemplo, de pedagogias que valorizam a autonomia do aluno se eles mesmos têm a autonomia questionada e intimidada?

Além de colocar as liberdades de aprender e de ensinar como se fossem direitos antagônicos e não inter-relacionados em uma dinâmica sempre complexa, o relator afirma que a “liberdade de expressão” do professor só pode ser exercida em contextos alheios ao exercício da sua função, o que é um absurdo. Ninguém pode ser privado de sua liberdade de expressão. Tal liberdade obviamente é conciliável com a responsabilidade do professor com seus deveres já previstos na LDB, entre eles:

“Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;”

Ou seja, é descabida a ideia de que, por possuir liberdade de expressão, o professor simplesmente poderia usar o tempo destinado às aulas para tratar sobre qualquer coisa. Ele tem que cumprir seu plano de trabalho, o que não quer dizer que ele tenha que se privar de ter opiniões por isso.

Quanto à ideia simplista, equivocada, autoritária e intimidadora dos deveres listados no Substitutivo e da própria ideia do cartaz, não foram poucas as críticas nas audiências públicas promovidas pela Comissão.

Romi Benke, Secretária-Geral do Conselho Nacional de Igrejas Cristãs do Brasil — CONIC, afirmou: “olhando de forma mais detalhada, vê-se tratar de uma proposta ambígua e com objetivos pouco transparentes. Nas entrelinhas, ficam explícitos outros horizontes, entre eles: intimidar e constranger educadores e educadoras e suas organizações de classe; reforçar o aniquilamento de expressões políticas tidas pelos idealizadores do projeto como “de esquerda ou ideológicas”; desconsiderar, negar e criminalizar as diversidades social, cultural e religiosa; enfatizar o controle, por parte da família, sobre o conteúdo do ensino, em especial em temas relacionados à sexualidade humana, à autonomia das mulheres e a valores sociais.”

“O que mais causa desconforto, ao se olhar com atenção para todas as implicações dessa proposta, são as intimidações de professores e professoras. Esses estímulos estão presentes nas notificações extrajudiciais. Há relato de casos em que educadores e educadoras já receberam

notificações extrajudiciais que geram clima de insegurança e de ruptura com os laços de confiança necessários para o convívio em sociedade.”

João Carlos Almeida, sacerdote e doutor em Educação, em outra audiência, também abordou a questão:

“É preciso garantir a missão da escola de praticar a educação integral. Esse conceito, promovido pela LDB desde 1996, encontra-se ainda em fraca implantação. A escola neutra é um ideal que se mostrou ineficaz e pseudocientífico no século XIX. É preciso superar o positivismo na nossa educação. Ainda estamos na educação da ordem e progresso. É preciso superar a ilusão positivista na nossa educação brasileira, positivista demais. Uma lei inteligente, um projeto de lei que possa ajudar a educação a ser mais propositiva para os nossos alunos, para os nossos filhos, passa mais pelo “sim” do que pelo “não”.

Lendo atentamente o projeto de lei e as seis proposições que se pretende colocar em sala de aula, verifico que quatro são “não” — “não”, “não”, “não”, “não” — e duas são “sim”. Então, essa é uma proposição negativa. A nossa educação precisa ser mais afirmativa e menos negativa.

É preciso definir uma política afirmativa da pluralidade ideológica, de modo a educar para o pensar autônomo e para a capacidade de sair de si mesmo. É isto o que significa educere: educar, sair de fora de si, sair inclusive do seu ponto de vista para tentar entender o ponto de vista do outro. A escola é um tempo de socialização que prepara para a vida em sociedade; portanto, deve estimular valores e vivências que favoreçam o respeito, o diálogo, a integração e a integridade”.

(...) um cartaz em sala de aula não me parece suficiente, nem mesmo eficaz. Isso me soa como um assédio moral para o professor. Não me sentiria muito bem com esse empoderamento dos nossos alunos, porque sei o que significa na prática, em sala de aula, empoderar os alunos e desempoderar os professores”.

Madalena Guasco, doutora em Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em audiência pública colocou:

“Esse projeto parte do pressuposto de que o professor é manipulador. E existem alguns projetos que dizem o seguinte: “Nós temos que colocar uma placa na escola para dizer o que o professor deve ou não fazer”. Eu digo que temos que colocar uma placa também no consultório médico. Eu digo que é preciso colocar uma placa em cada um dos lugares onde trabalham os Deputados e as Deputadas, porque também existe ética tanto dos Deputados e das Deputadas como também dos médicos e dos professores. E eu acho que essa visão de que o aluno é o vigia do professor mexe com a relação professor/aluno.”

Além de tudo, há problemas de clareza e de ordem prática que mais confundem do que auxiliam no texto. Entre os empecilhos dessa natureza, está a necessidade de se apontar objetivamente, onde, como e quando, por exemplo, a suposta cooptação para alguma corrente política ou ideológica aconteceu. Ou onde fixar a tênue linha entre o que é demonstração de uma tese política, por exemplo, e a propaganda política?

É oportuno destacarmos argumentos de decisão liminar pela inconstitucionalidade da Lei 7.800/2016, do estado de Alagoas, baseada em parecer da Procuradoria Geral da República e em Nota Técnica da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão do Ministério Público Federal, quanto à legislação não poder trazer definições tão vagas e genéricas que possam ser utilizadas para perseguição: “O que é doutrinação? O que configura a imposição de uma opinião? Qual é a conduta que caracteriza propaganda religiosa ou filosófica? Qual é o comportamento que configura incitação à participação em manifestações? Quais são os critérios éticos aplicáveis a cada disciplina, quais são os conteúdos mínimos de cada qual, e em que circunstâncias o professor os terá ultrapassado?”

“Para que a educação seja um instrumento de emancipação, é preciso ampliar o universo informacional e cultural do aluno, e não reduzi-lo, com a supressão de conteúdos políticos ou filosóficos, a pretexto de ser o estudante um ser ‘vulnerável’. O excesso de proteção não emancipa, o excesso de proteção infantiliza”.

“Preparar o professor envolve a formulação de políticas públicas adequadas – e não seu cerceamento e punição”.

“(Os professores) têm um papel fundamental para o avanço da educação e são essenciais para a promoção dos valores tutelados pela Constituição. Não se pode esperar que uma educação adequada floresça em um ambiente acadêmico hostil, em que o docente se sente ameaçado e em risco por toda e qualquer opinião emitida em sala de aula”.

Argumentação de Victor Sales Pinheiro, professor do Instituto de Ciências Jurídicas e do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará — UFPA, também nos ajuda a fundamentar:

“Isso aqui, a meu ver, pode gerar um clima de denunciismo, um clima de suspeição, um clima de alarmismo, em que todos os alunos gravariam as aulas, cada um querendo fazer uma espécie de boicote ao professor, ameaçando o professor, dizendo que o professor doutrinou, ou falou demais, falou de menos ou não falou, ou dedicou 30 minutos a Marx e 50 a Mill ou a Hayek, e por isso dedicou menos tempo a Tomás de Aquino do que a Kant ou mais tempo à história egípcia do que à histórica babilônica. Então, ele doutrinou. Isso pode gerar um clima de denunciismo, hostilidade numa relação que tem de ser de cooperação e de confiança, para que possa ser frutuosa. Nessa relação com o professor não há confiança, não há abertura intelectual para compreensão do que o professor tem a dizer. E pode haver um trunfo jurídico, alguém pode lhe dizer: “Eu te denuncio!” Isso gera uma relação antipedagógica de desconfiança, que é deletéria para a educação. “Eu estou desconfiando de que é um militante, de que é um doutrinador”. Isso, de fato, não é bom.”

A preocupação do professor nos serve ainda para introduzir uma argumentação contraditória do parecer quanto ao dever IV e ao artigo 5º: “IV - ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;”

Inicialmente tal dever poderia parecer um dos poucos razoáveis e não ser simplesmente uma proibição imprecisa, mas, como vimos na argumentação do professor Victor, aqui há também intimidação e imprecisão, “dizendo que o professor doutrinou, ou falou demais, falou de menos ou não falou, ou dedicou 30 minutos a Marx e 50 a Mill ou a Hayek, e por isso dedicou

menos tempo a Tomás de Aquino do que a Kant ou mais tempo à história egípcia do que à histórica babilônica”. Tal dever do professor já está muito melhor definido, como já vimos anteriormente, na previsão da LDB de que o docente tem que elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, em contexto de gestão democrática. Além disso, o texto promove uma confusão com a necessária pluralidade de abordagens e conteúdos, defendida por todos, mas que está no conjunto das disciplinas e professores, ao longo dos anos letivos, e não em cada professor individualmente, em cada aula.

Mas, muito interessante ainda é percebermos a contradição interna entre a argumentação do parecer para tal inciso IV com o que vem em seguida, que é a censura explícita de conteúdos na alteração proposta para o art. 3º da Lei nº 9.394/96. Temos no parecer:

“O professor deve, ao tratar de temas políticos, deixar-se ser regido pelo princípio democrático constitucional do “pluralismo de ideias”. Cabe ao professor tornar disponível ao aluno o conhecimento das principais teorias acadêmicas acerca de um determinado tema. Ele não deve apresentar o assunto de forma unilateral, parcial ou tendenciosa. Pode, inclusive, argumentar em favor, ou contra, determinada teoria, mas nunca antes de apresentar, de forma justa e séria, as concepções alternativas.”

“Se, por um lado, a liberdade de ensinar autoriza o docente a expressar seus pontos de vista acadêmicos, por outro, a liberdade de aprender do discente exige que se lhe exponha as principais teorias alternativas que também gozam de reconhecimento acadêmico. Liberdade de cátedra, definitivamente, não deve se tornar um instrumento para limitar o direito fundamental do aluno à educação, nem uma forma de cercear o pluralismo de ideias albergado pelo nosso ordenamento jurídico. A liberdade de cátedra do professor divide o espaço com a liberdade de aprender do aluno, a liberdade de consciência e crença etc., de modo que não lhes seja incompatível. Portanto, a liberdade do professor vai até o ponto em que começa a liberdade do aluno. O professor é livre no exercício do cargo enquanto não sonegar ao aluno o acesso ao conhecimento, enquanto não estiver buscando que o aluno pense de forma exatamente igual ao que ele mesmo pensa, sem dar-lhe opções, transformando-o em mero objeto para a materialização dos seus próprios interesses.”

É no mínimo contraditório que o texto valorize “as concepções alternativas” e “não sonegar ao aluno o acesso ao conhecimento” e, em seguida, limite esse mesmo direito de aprender do aluno às convicções dos próprios pais e censure um campo do conhecimento inteiro que é o relacionado aos estudos de gênero. Não é a liberdade de cátedra que ameaça o direito de aprender dos estudantes, uma vez que já há previsão na legislação de mecanismos de gestão democrática para coibir eventuais abusos de professores, que devem ter compromisso com a proposta pedagógica e com o programa definido. Grande ameaça a esse direito é inconstitucional, censura promovida pelo texto do Substitutivo!

Chegamos assim ao que acreditamos ser, na verdade, a grande preocupação e distorção dos projetos, que é a precedência dos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual, religiosa e, também, como já visto, à política.

Muito importante ressaltarmos a total imprecisão, descabida em uma lei, do que seriam os “valores de ordem familiar”. Tais valores variam de forma extremamente ampla se considerarmos como família não apenas a formação considerada como tradicional pelos defensores da proposta. Debaixo de tal definição imprecisa cabe qualquer coisa. É possível

censurar qualquer tema abrigado nesse “guarda-chuva”, dependendo apenas de quais famílias e de quais valores se pretendem visíveis ou invisíveis. E o Parágrafo único “ A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, nem mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo “gênero” ou “orientação sexual” nos aproxima de quais valores familiares específicos o texto está preocupado em dar visibilidade? Valores de famílias que não sejam, por exemplo, compostas por casais do mesmo sexo ou que não discutam o papel da mulher na sociedade.

Ou seja, a forma como é utilizada a ideia de valores de ordem familiar, extremamente imprecisa, pretende apenas escamotear a mais evidente censura, para defender valores conservadores, em geral machistas e pouco questionadores de justiça social, certamente não representando os valores de todas as outras famílias também constituídas legitimamente em nossa sociedade.

Não por acaso, relatores da Organização das Nações Unidas (ONU) denunciaram as iniciativas legislativas no País com base no Programa “Escola sem Partido” e alertaram que, se aprovadas, as leis podem representar uma violação ao direito de expressão nas salas de aulas e uma “censura significativa”.

Importante notarmos que o texto traz a expressão “ideologia de gênero”, a qual também contraria a necessidade de precisão e clareza das leis, além de carregar em si referência pejorativa a campo de pesquisa sério e reconhecido por boa parte da comunidade acadêmica.

Tal expressão traz consigo uma extrema distorção do que seriam estudos de gênero e não é sequer definida ou utilizada no meio acadêmico. É utilizada apenas por aqueles que, eles sim, carregam uma ideologia muito clara: Uma ideologia machista, autoritária, heteronormativa e avessa a direitos humanos.

No parecer do relator, é interessante o jogo de palavras, a distorção de conceitos e a incoerência interna de algumas afirmações. Excetuado o caráter pejorativo e inapropriado de chamar de ideologia e de ideólogos aqueles que estudam o tema, o parecer traz inicialmente uma definição do que seria “gênero” para os estudiosos do campo:

“Aqui faz-se necessário tratar de uma das facetas mais tacanhas com a qual pode se materializar a doutrinação, que é a chamada “Ideologia de Gênero”, que alguns desejam implantar nas escolas. Trata-se de uma concepção extremamente controversa, defendida por uma minoria de intelectuais e ativistas políticos, como Simone de Beauvoir, Michael Foucault, Judith Butler e Shulamith Firestone, segundo a qual o “gênero” é um construto social dinâmico e suscetível de mudanças, não uma imposição biológica. Para eles, a palavra “gênero” não é mais sinônimo de “sexo”, como na perspectiva convencional; mas refere-se a um papel social que pode ser construído – e desconstruído – conforme a vontade do indivíduo. Para os ideólogos do gênero, ninguém nasce homem ou mulher, torna-se; e é perfeitamente possível, afirmam, a alguém ter sexo masculino, como herança biológica, e adotar o gênero feminino, enquanto construção social e subjetiva; e vice-versa.”

A partir daí, o texto do parecer do relator vai distorcendo sentidos, invertendo posicionamentos e relações de causa e efeito e demonstrando desconhecimento e conflito em relação à Constituição Federal: “A partir dessa distinção, altamente questionável em termos filosóficos e científicos, procura-se impor às crianças e adolescentes uma educação sexual que

visa a desconstruir a heteronormatividade e o conceito de família tradicional em prol do pluralismo e diversidade de gênero. Mas aqui cabe ao legislador ponderar se é realmente necessária tal mudança, e até que ponto podemos confiar em seus frutos. Não há qualquer precedente civilizatório na história humana que demonstre que uma sociedade sexualmente plural seja realmente sustentável a longo prazo.

Trata-se de uma concepção meramente “teórica”, pensada “de fora” como um ideal a ser imposto na sociedade, sem precedentes empíricos inquestionáveis. O que sabemos por experiência concreta é que uma cultura heteronormativa foi imprescindível à perpetuação da espécie humana e ao desenvolvimento da Civilização Ocidental. À despeito de quão avançada esteja a legislação de alguns países, no tocante a ideologia de gênero, não há base suficiente para sublimar a experiência milenar do Ocidente em prol destes poucos experimentos sociais contemporâneos de resultados ainda questionáveis.

A verdade é que a maioria esmagadora, tanto de intelectuais como de indivíduos comuns, acredita que “homem” e “mulher” não são, de modo algum, conceitos líquidos; mas que tais “gêneros” acham-se em plena consonância com seus respectivos “sexos” biológicos. Ou seja: “macho” e “fêmea” – categorias biológicas – equivalem a “homem” e “mulher” – categorias genéricas. Contudo, reconhece-se que esta temática é muito complexa e envolve profundas reflexões em diversas áreas, tais como teologia, ciências da religião, história, sociologia, filosofia, antropologia, psicologia, moral, direito, biologia e genética. Não é, de modo algum, um ponto pacífico. E, portanto, não deve ser objeto de legislação.

Tal conclusão não deve ser vista como uma espécie de “ditadura da maioria” ou como uma violação dos direitos da minoria. Pelo contrário, trata-se de atitude prudente. Defender, se possível mediante legislação, os direitos das minorias é um dever sagrado; mas isto, de modo algum, significa que uma minoria tenha o direito de impor à maioria, mediante lei, suas predileções ou cosmovisões, muito menos quando tais abstrações possuem grande potencial revolucionário de desconstrução da ordem vigente, sem prudente análise das consequências futuras.”

Os estudos de gênero não procuram impor a crianças e adolescentes uma educação sexual específica e é lamentável, ao final do texto, ser dito que “de modo algum, significa que uma minoria tenha o direito de impor à maioria, mediante lei, suas predileções ou cosmovisões”. Lamentável porque é justamente o contrário o que está acontecendo! Quem está tentando impor suas predileções e cosmovisões é quem defende a censura a tema tão fundamental e presente na realidade de nossa sociedade e de nossos jovens! Os estudos de gênero propõem discutir, e não impor, o que já existe na sociedade!

É extremamente equivocado e descabido o trecho “Não há qualquer precedente civilizatório na história humana que demonstre que uma sociedade sexualmente plural seja realmente sustentável a longo prazo. Trata-se de uma concepção meramente “teórica”, pensada “de fora” como um ideal a ser imposto na sociedade, sem precedentes empíricos inquestionáveis”, como se fossem os estudos de gênero que criassem a diversidade sexual ou os papéis sociais, e não a própria sociedade!

E, se sociedades com diversidade sustentável a longo prazo nunca existiram, o que o texto sugere exatamente? Que fechemos os olhos, que tornemos invisíveis aqueles com orientações sexuais diversas e esperemos que desapareçam? Vamos fingir que não existem, não

falar sobre, negar-lhes direitos, pertencimento, visibilidade e a própria humanidade? Os estudos de gênero, como o próprio texto reconhece, envolve profundas reflexões em diversas áreas, tais como teologia, ciências da religião, história, sociologia, filosofia, antropologia, psicologia, moral, direito, biologia e genética, para entender e discutir fenômenos sociais extremamente importantes e constituidores da própria experiência humana, não para criar comportamentos inexistentes em parcos experimentos sociais contemporâneos. E, se envolve tantas questões, como deixar a temática fora da Educação, se um dos seus objetivos constitucionais é “o pleno desenvolvimento da pessoa”? Os estudos servem para discutir e combater discriminações e desinformações que estão aí tão presentes, inclusive neste trecho do parecer. Servem para debater, entre outros aspectos complexos, o papel das mulheres e também dos homens na sociedade moderna; a origem e abrangência da violência contra mulheres e homossexuais; a relação dos seres humanos com a própria sexualidade e com a dos outros.

E o trecho “Mas aqui cabe ao legislador ponderar se é realmente necessária tal mudança”? A qual mudança o texto se refere? Mudança da sociedade? Mudança do texto legal? Quem está tentando inovar, e de forma inconstitucional, ao inserir as distorcidas expressões “ideologia de gênero” e “valores familiares”, censurando discussões, é o Substitutivo.

Os estudos de gênero são fundamentais para atendermos a um dos objetivos fundamentais da República, enquanto os projetos de lei em tela vão na contramão da imposição constitucional, como se vê:

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

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

Além disso, temos: “Art. 220. A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição.

§ 2º É vedada toda e qualquer censura de natureza política, ideológica e artística.

O que o texto do Substitutivo está propondo é simplesmente censura à discussão relacionada a um dos objetivos fundamentais da República e abrindo, com o “guarda-chuva” “valores familiares”, possibilidades para mais censura!

E, se isso já não bastasse, podemos considerar ainda, na realidade da escola, muitas outras complexas e contraditórias questões sociais, econômicas, educacionais e éticas de diversas famílias, o que torna a ideia de valores familiares ainda mais imprecisa e sem viabilidade prática. Gelcivânia Mota Silva, representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação — UNDIME, Presidente da UNDIME/Bahia, mestre em educação e professora da Universidade no Estado da Bahia, problematizou em audiência pública:

“Eu gostaria de dar um exemplo, porque muito me preocupou um dos PLs lidos, que diz que o professor tem que, acima de tudo, respeitar — não é uma visão de respeito, a palavra é outra —, submeter-se exclusivamente à visão de mundo que o estudante traz da família. Nós estamos nos esquecendo de um detalhe importantíssimo: a maioria das famílias brasileiras e dos estudantes das escolas públicas estão desestruturados e precisam participar do debate.

Vou dar um exemplo: eu voltei à sala de aula, depois de estar como secretária por 7 anos — sou professora do ensino médio —, e, na semana passada, uma aluna de 14 anos me procurou. Ela queria se matar porque abortou. Ela me procura e me diz: “Professora, eu ouvi a sua aula e percebi que com a senhora eu posso conversar. Eu queria a sua ajuda, porque eu estou pensando em me matar”. Ela me perguntou: “A senhora é a favor ou contra o aborto?” Pasmem, senhores, eu sou contra a Escola sem Partido e contra o aborto. Eu disse-lhe: “Não sou a favor do aborto. Por que você abortou?” Ela disse: “Porque minha mãe exigiu, obrigou-me”. Perguntei-lhe: “Por que sua mãe a obrigou?” Ela diz: “Porque a minha mãe já teve muitos filhos e disse que não aguenta mais, que não vai criar um neto”. E ela não queria abortar. Pelo projeto Escola sem Partido, eu não posso dar nenhuma orientação a essa jovem, tenho que ficar calada, porque senão eu vou doutrinar a jovem. Não posso, tenho que ficar calada.”

Complementando tal preocupação, apresentamos relato anônimo divulgado nas redes sociais, com o qual certamente a maioria de nossos professores concorda, sobre o olhar distorcido dos que não conhecem o chão da escola e têm posicionamentos e soluções descoladas da realidade: “Sou professora e, nesta semana, tive que fornecer lápis para um aluno que não tinha, o mesmo aluno a quem preciso implorar a toda hora que desligue seu IPHONE.

Tive que chamar a atenção de um aluno que xingou a coleguinha numa simples discussão de trabalho em grupo. Tive que pedir várias vezes que um aluno parasse de cantar enquanto seus colegas apresentavam um trabalho para a classe. Tive que socorrer uma menina que foi empurrada e derrubada por um colega que não sabe pedir licença. Tive que interferir numa ameaça de agressão entre duas meninas na hora da saída. Motivo: “Ela ficou me encarando na hora do intervalo.”

Tive que ouvir de um aluno que ele não trouxe a apostila, mas que não tinha culpa porque é a mãe que arruma a mochila (Detalhe: o garoto tem 12 anos e uma namorada). Tive que ouvir de uma mãe, cujo filho tem 12 anos e não faz nada na sala de aula além de arrumar confusão com os outros, que sabe que o filho é inteligente porque todo dia vem buscá-lo de carro e é ele que volta dirigindo para casa. Tive que explicar a uma aluna que não poderia dar nota em seu trabalho, já que a caligrafia era da mãe dela.

Tive que conversar com um aluno sobre seus hábitos de higiene, porque ninguém mais quer se sentar perto dele por causa do mau cheiro de quem não toma banho nem lava as roupas. Tive que recorrer à direção de novo para que a mãe de um aluno fosse convocada. Uma mãe que nunca veio numa reunião de pais nem atendeu às diversas convocações que já enviamos. Enquanto isso, o menino abandonado segue sem fazer nada em sala de aula, mesmo sem nenhuma dificuldade de aprendizagem. Tive que elaborar um trabalho de licença maternidade para uma de minhas alunas de 6º ano. E sei que logo terei que elaborar para mais duas que também estão gestantes.

E aí chego em casa e fico recebendo textão pelo WhatsApp dizendo que professor só tem que ensinar Português e Matemática e que quem educa é a FAMÍLIA. Em que mundo esse povo vive???”

Devemos ainda, nesta imprecisão e inviabilidade prática de a quais valores familiares exatamente a escola deveria se submeter, considerar as estatísticas de violência doméstica, que crescem a cada dia no país e que, de certa forma, também trazem embutidos valores de algumas famílias. Em reportagem bem recente, por exemplo, do jornal Correio Braziliense, de 12 de

maio de 2018, foi apresentado que: “Pelo menos 130 mil crianças foram negligenciadas, violentadas psicologicamente e abusadas sexualmente,

segundo levantamento do Ministério dos Direitos Humanos. O Correio teve acesso com exclusividade a quatro denúncias. Os casos envolvem pais, mães e padrastos. Muitos depoimentos envolvem mais de um tipo de violação e mais de uma vítima. “A genitora é conivente com os fatos, pois tem medo do suspeito, que tem um comportamento agressivo”, contou um informante. Em 45% das vezes, a agressão aconteceu dentro da casa da própria vítima”

(...) Adriana Costa de Miranda, especialista em sociologia da violência da Universidade de Brasília (UnB), explica que a violência contra a criança e o adolescente ocorre devido ao adulto considerá-los como um patrimônio. “A visão é que aquele indivíduo é uma propriedade. Nisso há um abuso no poder de educar. A ideia de que bater educa ainda é muito forte. Há uma extrapolação nisso”, acrescenta.”

Por fim, após termos evidenciado problemas de natureza pedagógica, de desrespeito à gestão democrática, de precisão e de inviabilidade prática no texto do substitutivo, bem como a utilização da exigência de respeito aos “valores familiares” em sala de aula como “guarda-chuva” para censura, além da censura explícita a discussões relacionadas a objetivo fundamental da República, ressaltamos a fundamental diferenciação entre Educação e ensino explicada por Salomão Ximenes - Professor Adjunto do Bacharelado em Políticas Públicas e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do ABC — UFABC; doutor em Direito do Estado pela Universidade de São Paulo — USP; mestre em Educação Brasileira; membro do Centro de Estudos Educação e Sociedade — CEDES- em audiência pública desta Comissão:

“O art. 205 da Constituição é muito claro e transparente nesse sentido. O artigo dispõe que a educação é dever do Estado, da família e da sociedade. Portanto, são deveres complementares. Não existe subsidiariedade entre essas três esferas da vida social. A família, nas suas diferentes configurações, é importante; a comunidade e a sociedade são importantes; e o Estado é importante”. “Qual é o ponto para o qual eu gostaria de chamar atenção? É o ponto que a regulação jurídica sobre cada uma das atribuições desses três sujeitos se dá de forma diferenciada, evidentemente. Ou seja, não se pode esperar que o Direito regule o papel das famílias da mesma forma que regula o papel do Estado. Isso seria um absurdo”.

“O ponto é que o que se reconhece como direito dos pais, inclusive pelos órgãos que são autorizados a interpretar tratados internacionais, tem a ver com o respeito ao espaço de educação familiar. Ou seja, o Estado não pode interferir na educação que se coloca no âmbito familiar”.

“Portanto, existe a educação no sentido amplo, que é aquela que acontece, dizem, logo após o nascimento, que é o processo de socialização na família, na comunidade; e existe o ensino, que é o dever republicano do Estado, que dá garantia aos direitos humanos”.

“ A Constituição, por exemplo, fala em educação no sentido amplo no art. 205. No art. 206, ela fala de ensino, ou seja, ela está discutindo ali o dever do Estado quanto à educação formal, que acontece nas instituições formais de educação. A LDB, no art. 1º, fala de educação no sentido amplo, mas diz: “A lei vai tratar de ensino”. No art. 2º, fala de educação. No art. 3º,

fala de ensino no sentido formal, aquele oferecido pelo Estado. Daí para frente a LDB vai falar de ensino, não vai falar de educação em sentido amplo, porque não cabe ao Congresso Nacional legislar sobre a liberdade das comunidades, das famílias, na oferta da educação informal”.

Assim, utilizamo-nos da fala em audiência pública de Denise Carreira, Doutora em Educação e Coordenadora Adjunta da ONG Ação Educativa, para de certa forma resumir e concluir a questão: “Uma das principais justificativas para o PL é que a escola não tem direito de abordar questões que conflitem com os valores e as opiniões das famílias. Os defensores do Escola sem Partido entendem que a escola pública deve ser compreendida como uma extensão da família. Entendem também como família somente aquelas constituídas a partir do matrimônio entre um homem e uma mulher, desconsiderando e deslegitimando os diversos arranjos familiares existentes no nosso Brasil.

Em contraposição a esta perspectiva de escola como extensão da família, venho destacar três pontos. O primeiro deles: a legislação brasileira e a normativa internacional — com destaque para o Estatuto da Criança e do Adolescente e para a Convenção Americana de Direitos Humanos — são nítidas em afirmar que família e escola pública são duas instituições distintas e que de forma alguma se confundem. As famílias são responsáveis pela educação informal e não formal de seus filhos e filhas, e, como política pública, as escolas são responsáveis pela educação formal de crianças, adolescentes, jovens e adultos, que, em seus estabelecimentos, encontram outros estudantes para discutir valores e saberes que não necessariamente coincidem com as perspectivas familiares.

Nesse sentido, cabe às escolas promover uma educação crítica e plural, com base em concepções diversas, republicanas e científicas, necessárias para o exercício da autonomia individual e cidadã, a promoção dos direitos humanos e a construção de um país democrático e mais justo. Caberia à família contextualizar esses conhecimentos escolares a partir de sua realidade e nunca ditar, de forma unilateral, os conteúdos que a escola, como instituição pública, deve abordar.

Do ponto de vista concreto, essa perspectiva em si é impraticável: imaginem cada família querendo ditar isoladamente o que a escola deve abordar. Nesse sentido, é importante destacar que as famílias não têm direito de manter seus filhos ignorantes a respeito de outras visões de mundo, inclusive de informações referentes aos seus direitos sexuais e reprodutivos, abordados, evidentemente, de forma adequada à faixa etária.

Um segundo ponto que eu gostaria de destacar é que, na normativa de direitos humanos internacional e nacional, o Estado brasileiro tem o dever de promover políticas que enfrentem a violação do direito humano à educação de milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos em decorrência do racismo e da discriminação de gênero, de orientação sexual e de identidade de gênero, entre outras.

Nesse sentido, afirmamos que o PL vai contra essa determinação, ao estimular a censura, a perseguição de profissionais de educação com relação a essas questões e problemáticas que ocorrem no ambiente escolar. As famílias não podem limitar esta obrigação do Estado de promover políticas que superem as causas da violação do direito humano à educação.

Por último, gostaria de destacar que a legislação brasileira garante o direito à gestão democrática das escolas com a participação das famílias e comunidades. As escolas públicas

brasileiras e o sistema educacional contam com legislações, com conselhos escolares, conselhos de educação, comissões, conferências, fóruns de educação, ouvidorias, que constituem canais de participação e diálogo.

É fundamental aprimorar e fortalecer essa institucionalidade participativa em educação, algo previsto no nosso Plano Nacional de Educação, para que essa institucionalidade participativa influencie os processos de tomada de decisão, para que a participação das famílias e comunidades seja ampliada e contribua para o fortalecimento de um projeto transformador da educação brasileira, transformador no sentido de superação de enfrentamento das desigualdades e das discriminações, das violências e da garantia efetiva do direito humano à educação de qualidade para todas, para todas, para todas as crianças, para todos os adolescentes, jovens e adultos do nosso imenso, complexo e desigual País.”

Portanto, por promoverem inconstitucional censura, por confundirem Educação no sentido amplo e Ensino, por trazerem definições imprecisas e por desrespeitarem o princípio constitucional de gestão democrática do ensino público, apresentamos o presente Voto em Separado, nos termos do art. 57, inciso XIII, do nosso Regimento Interno, pela REJEIÇÃO do projeto principal e de todos os seus apensados.

Sala da Comissão, em de de 2018.

Deputado Bacelar

Relator

2018

ANEXO II

SENADO FEDERAL

PROJETO DE LEI DO SENADO Nº 193, DE 2016 Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido".

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º. Esta lei dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do "Programa Escola sem Partido".

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios: I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico; III - liberdade de aprender e de ensinar; IV - liberdade de consciência e de crença; V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado; VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença; VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções. Parágrafo único. O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero.

Art. 3º. As instituições de educação básica afixarão nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, com, no mínimo, 90 centímetros de altura por 70 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

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

Art. 4º. As escolas confessionais e também as particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos, deverão obter dos pais ou responsáveis pelos estudantes, no ato da matrícula, autorização expressa para a veiculação de conteúdos identificados com os referidos princípios, valores e concepções. Parágrafo único. Para os fins do disposto no caput deste artigo, as escolas deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes material informativo que possibilite o pleno conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados.

Art. 5º. No exercício de suas funções, o professor: I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; II - não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; IV - ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito; V - respeitará o direito dos

pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;

VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

Art. 6º. Os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio serão informados e educados sobre os direitos que decorrem da liberdade de consciência e de crença assegurada pela Constituição Federal, especialmente sobre o disposto no art. 5º desta Lei.

Art. 7º. Os professores, os estudantes e os pais ou responsáveis serão informados e educados sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que tange aos princípios referidos no art. 1º desta Lei.

Art. 8º. O ministério e as secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato. Parágrafo único. As reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.

Art. 9º. O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber: I – às políticas e planos educacionais e aos conteúdos curriculares; II - aos materiais didáticos e paradidáticos; III - às avaliações para o ingresso no ensino superior; IV - às provas de concurso para o ingresso na carreira docente; V - às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal.

Art. 10. Esta Lei entra em vigor no prazo de sessenta dias, a partir da data de sua publicação.

JUSTIFICATIVA

O presente projeto de lei foi inspirado na luta do Movimento Escola Sem Partido. É fato notório que professores e autores de materiais didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes à determinadas correntes políticas e ideológicas para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. Diante dessa realidade – conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis, como se passa a demonstrar: 1 - A liberdade de consciência – assegurada pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal – compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores; 2 - O caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe a liberdade de consciência do indivíduo. Por isso, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica para esse profissional o dever de não utilizar sua disciplina como instrumento de cooptação político-partidária ou ideológica; 3 - Ora, é evidente que a liberdade de consciência dos estudantes restará violada se o professor puder se aproveitar

de sua audiência cativa para promover em sala de aula suas próprias concepções políticas, ideológicas e morais; 4 - Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – não se confunde com a liberdade de expressão.

Não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa; 5 - De forma análoga, não desfrutam os estudantes de liberdade de escolha em relação às obras didáticas e paradidáticas cuja leitura lhes é imposta por seus professores, o que justifica o disposto no art. 9º, II, do projeto de lei; 6 - Além disso, a doutrinação política e ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, na medida em que visa a induzi-lo a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas, que beneficiam, direta ou indiretamente as políticas, os movimentos, as organizações, os governos, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor; 7 - Sendo assim, não há dúvida de que os estudantes que se encontram em tal situação estão sendo manipulados e explorados politicamente, o que ofende o art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo o qual “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração”; 8 - Ao estigmatizar determinadas perspectivas políticas e ideológicas, a doutrinação cria as condições para o bullying político e ideológico que é praticado pelos próprios estudantes contra seus colegas.

Em certos ambientes, um aluno que assuma publicamente uma militância ou postura que não seja a da corrente dominante corre sério risco de ser isolado, hostilizado e até agredido fisicamente pelos colegas. E isso se deve, principalmente, ao ambiente de sectarismo criado pela doutrinação; 9 - A doutrinação infringe, também, o disposto no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante aos estudantes “o direito de ser respeitado por seus educadores”. Com efeito, um professor que deseja transformar seus alunos em réplicas ideológicas de si mesmo evidentemente não os estará respeitando; 10 - A prática da doutrinação política e ideológica nas escolas configura, ademais, uma clara violação ao próprio regime democrático, na medida em que ela instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores; 11 - Por outro lado, é inegável que, como entidades pertencentes à Administração Pública, as escolas públicas estão sujeitas ao princípio constitucional da impessoalidade, e isto significa, nas palavras de Celso Antonio Bandeira de Mello (Curso de Direito Administrativo, Malheiros, 15ª ed., p. 104), que “nem favoritismo nem perseguições são toleráveis.

Simpatias ou animosidades pessoais, políticas ou ideológicas não podem interferir na atuação administrativa e muito menos interesses sectários, de facções ou grupos de qualquer espécie.”; 12 - E não é só. O uso da máquina do Estado – que compreende o sistema de ensino – para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível com o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado. Também, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal; 13 - No que se refere à educação moral, referida no art. 2º, VII, do projeto de lei, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, vigente no Brasil, estabelece em seu art. 12 que “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”; 14 - Ora, se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos; 15 - Finalmente, um Estado que se define como laico – e que, portanto, deve ser neutro em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino

para promover uma determinada moralidade, já que a moral é em regra inseparável da religião; 16. Permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI, e 19, I, da Constituição Federal.

Ante o exposto, entendemos que a melhor forma de combater o abuso da liberdade de ensinar é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles. Nesse sentido, o projeto que ora se apresenta está em perfeita sintonia com o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prescreve, entre as finalidades da educação, o preparo do educando para o exercício da cidadania. Afinal, o direito de ser informado sobre os próprios direitos é uma questão de estrita cidadania.

Note-se por fim, que o projeto não deixa de atender à especificidade das instituições confessionais e particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, às quais reconhece expressamente o direito de veicular e promover os princípios, valores e concepções que as definem, exigindo-se, apenas, a ciência e o consentimento expressos por parte dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

Sala das Sessões, de de 2016.

Senador MAGNO MALTA

LEGISLAÇÃO CITADA

Constituição de 1988 - 1988/88 artigo 207 Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 - LEI DARCY RIBEIRO - -

9394/96

(À Comissão de Educação, Cultura e Esporte, em decisão terminativa)

ANEXO III

PROJETO DE LEI Nº 867, DE 2015

(Do Sr. Izalci)

Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido".

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º. Esta lei dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional do "Programa Escola sem Partido".

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:

I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;

III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;

IV - liberdade de crença;

V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;

VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;

VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

§ 1º. As escolas confessionais e as particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos, deverão obter dos pais ou responsáveis pelos estudantes, no ato da matrícula, autorização expressa para a veiculação de conteúdos identificados com os referidos princípios, valores e concepções.

§ 2º. Para os fins do disposto no § 1º deste artigo, as escolas deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes material informativo que possibilite o conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados.

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

I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária;

II - não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

IV - ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;

V - respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;

VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

Art. 5º. Os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio serão informados e educados sobre os direitos que decorrem da liberdade de consciência e de crença assegurada pela Constituição Federal, especialmente sobre o disposto no art. 4º desta Lei.

§ 1º. Para o fim do disposto no caput deste artigo, as escolas afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por estudantes e professores, cartazes com o conteúdo previsto no Anexo desta Lei, com, no mínimo, 70 centímetros de altura por 50 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

§ 2º. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no § 1º deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores.

Art. 6º. Professores, estudantes e pais ou responsáveis serão informados e educados sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que tange aos princípios referidos no art. 1º desta Lei.

Art. 7º. As secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

Parágrafo único. As reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.

Art. 8º. O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:

I - aos livros didáticos e paradidáticos;

II - às avaliações para o ingresso no ensino superior;

III - às provas de concurso para o ingresso na carreira docente;

IV - às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal.

Art. 9º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

ANEXO

DEVERES DO PROFESSOR

I - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária.

II - O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

III - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

IV - Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

V - O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

VI - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

JUSTIFICAÇÃO

Esta proposição se espelha em anteprojeto de lei elaborado pelo movimento **Escola sem Partido** (www.escolasempartido.org) – “uma iniciativa conjunta de estudantes e

pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” –, cuja robusta justificativa subscrevemos:²⁸

“É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

Diante dessa realidade – conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis, como se passa a demonstrar:

1 - A liberdade de aprender – assegurada pelo art. 206 da Constituição Federal – compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado, para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores;

2 - Da mesma forma, a liberdade de consciência, garantida pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal, confere ao estudante o direito de não ser doutrinado por seus professores;

3 - O caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe a liberdade de consciência do indivíduo. Por isso, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica para esse professor o dever de não utilizar sua disciplina como instrumento de cooptação político-partidária ou ideológica;

4 - Ora, é evidente que a liberdade de aprender e a liberdade de consciência dos estudantes restarão violadas se o professor puder se aproveitar de sua audiência cativa para promover em sala de aula suas próprias concepções políticas, ideológicas e morais;

²⁸ <http://escolasempartido.org/component/content/article/2-uncategorised/484-anteprojeto-de-lei-estadual-e-minuta-de-justificativa>

5 - *Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa;*

6 - *De forma análoga, não desfrutam os estudantes de liberdade de escolha em relação às obras didáticas e paradidáticas cuja leitura lhes é imposta por seus professores, o que justifica o disposto no art. 8º, I, do projeto de lei;*

7 - *Além disso, a doutrinação política e ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, na medida em que visa a induzi-lo a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas, que beneficiam, direta ou indiretamente as políticas, os movimentos, as organizações, os governos, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor;*

8 - *Sendo assim, não há dúvida de que os estudantes que se encontram em tal situação estão sendo manipulados e explorados politicamente, o que ofende o art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo o qual “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração”;*

9 - *Ao estigmatizar determinadas perspectivas políticas e ideológicas, a doutrinação cria as condições para o bullying político e ideológico que é praticado pelos próprios estudantes contra seus colegas. Em certos ambientes, um aluno que assuma publicamente uma militância ou postura que não seja a da corrente dominante corre sério risco de ser isolado, hostilizado e até agredido fisicamente pelos colegas. E isso se deve, principalmente, ao ambiente de sectarismo criado pela doutrinação;*

10 - *A doutrinação infringe, também, o disposto no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante aos estudantes “o direito de ser respeitado por seus educadores”. Com efeito, um professor que deseja transformar seus alunos em réplicas ideológicas de si mesmo evidentemente não os está respeitando;*

11 - *A prática da doutrinação política e ideológica nas escolas configura, ademais, uma clara violação ao próprio regime democrático, na medida em que ela instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores;*

12 - *Por outro lado, é inegável que, como entidades pertencentes à Administração Pública, as escolas públicas estão sujeitas ao princípio constitucional da impessoalidade, e isto significa, nas palavras de Celso Antonio Bandeira de Mello (Curso de Direito Administrativo, Malheiros, 15ª ed., p. 104), que “nem favoritismo nem perseguições são toleráveis. Simpatias ou animosidades pessoais, políticas ou ideológicas não podem interferir na atuação administrativa e muito menos interesses sectários, de facções ou grupos de qualquer espécie.”;*

13 - *E não é só. O uso da máquina do Estado – que compreende o sistema de ensino – para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível com o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal;*

14 - *No que tange à educação moral, referida no art. 2º, VII, do projeto de lei, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, vigente no Brasil, estabelece em seu art. 12 que “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”;*

15 - *Ora, se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos;*

16 - *Finalmente, um Estado que se define como laico – e que, portanto deve ser neutro em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, já que a moral é em regra inseparável da religião;*

17. *Permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI, e 19, I, da Constituição Federal.*

Ante o exposto, entendemos que a melhor forma de combater o abuso da liberdade de ensinar é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores.

Nesse sentido, o projeto que ora se apresenta está em perfeita sintonia com o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prescreve, entre as finalidades da educação, o preparo do educando para o exercício da cidadania. Afinal, o direito de ser informado sobre os próprios direitos é uma questão de estrita cidadania.

Urge, portanto, informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles.

Note-se por fim, que o projeto não deixa de atender à especificidade das instituições confessionais e particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, às quais reconhece expressamente o direito de veicular e promover os princípios, valores e concepções que as definem, exigindo-se, apenas, a ciência e o consentimento expressos por parte dos pais ou responsáveis pelos estudantes.”

Frisamos mais uma vez que projetos de lei semelhantes ao presente – inspirados em anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola sem Partido (www.escolasempartido.org) – já tramitam nas Assembleias Legislativas dos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Goiás e Espírito Santo, e na Câmara Legislativa do Distrito Federal; e em dezenas de Câmaras de Vereadores (v.g., São Paulo-SP, Rio de Janeiro-RJ, Curitiba-PR, Vitória da Conquista-BA, Toledo-PR, Chapecó-SC, Joinville-SC, Mogi Guaçu-SP, Foz do Iguaçu-PR, etc.), tendo sido já aprovado nos Municípios de Santa Cruz do Monte Carmelo-PR e Picuí-PB.

Pelas razões expostas, esperamos contar com o apoio dos Nobres Pares para aprovação deste Projeto de Lei.

Sala das Sessões, em 23 de março de 2015.

**Deputado IZALCI
PSDB/DF**

ANEXO IV

PROJETO DE LEI Nº, DE 2015.

(Do Sr. Rogério Marinho)

Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º Esta Lei tipifica o crime de Assédio Ideológico e modifica a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Art. 2º. Entende-se como Assédio Ideológico toda prática que condicione o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou qualquer tipo de constrangimento causado por outrem ao aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente.

Art. 3º. O Capítulo VI do Decreto-Lei n. 2.848 de 1940 passa a vigorar acrescido do seguinte artigo: “Art. 146 – A. Expor aluno a assédio ideológico, condicionando o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou constranger o aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente:

Pena – detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano e multa.

§ 1º. Se o agente for professor, coordenador, educador, orientador educacional, psicólogo escolar, ou praticar o crime no âmbito de estabelecimento de ensino, público ou privado, a pena será aumentada em 1/3.

§ 2º. Se da prática criminosa resultar reprovação, diminuição de nota, abandono do curso ou qualquer resultado que afete negativamente a vida acadêmica da vítima, a pena será aumentada em 1/2”.

Art. 4º O Art. 16 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso: “Art. 16.

.....

VIII – adotar posicionamentos ideológicos de forma espontânea, livre de assédio de terceiros.” Art. 5º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Sala das Sessões.

Deputado Rogério Marinho PSDB – RN

JUSTIFICAÇÃO

A forma mais eficiente do totalitarismo para dominar uma Nação é fazer a cabeça de suas crianças e jovens. Quem almeja o poder total, o assalto à Democracia, precisa doutrinar por dentro da sociedade, estabelecer a hegemonia política e cultural, infiltrar-se nos aparelhos ideológicos e ser a voz do partido em todas as instituições. Para eles, é preciso calar a pluralidade, a dúvida saudável e substituir a linguagem, criando um ambiente onde proliferam mitos, inversões, clichês, destruição de reputações e conflitos desnecessários. Para o totalitarismo vingar, é preciso destruir a coesão social e as tradições da sociedade. Por isso, partidos autoritários necessitam calar a imprensa e os meios de comunicação, dominar o sistema de ensino, estabelecer a voz única, enfim, a hegemonia decantada por Antônio Gramsci (filósofo e político Italiano - 1891-1937). Esse expediente estratégico foi utilizado para a conquista e manutenção de poder dos fascistas, nazistas, comunistas e ditadores por várias nações. Hegemonia política significa que a voz do partido deve ser ecoada em todos corações. Por isso, a propaganda desonesta, o marketing mentiroso, a idolatria por indivíduos, a falsificação da realidade e a tentativa de reescrever a História, forjando o passado.

Essa forma de assédio ideológico está espalhada, como receita política, em documentos do PT, divulgados por eles, denominado de “Caderno de Teses” para o quinto congresso do partido. Vejamos algumas pérolas de autoritarismo. Um partido em tempos de guerra pede: "ampliação da importância e dos recursos destinados às áreas da comunicação, da educação, da cultura e do esporte, pois as grandes mudanças políticas, econômicas e sociais precisam criar raízes no tecido mais profundo da sociedade brasileira".

Outra facção escreve com todas as palavras que "é a partir desta centralidade que devem ser articulados programaticamente a defesa do avanço nos direitos sociais e a retomada de um novo ciclo econômico (...). Ele pressupõe uma disputa de valores, de agendas e de programas, forte e permanente na sociedade, para fazer frente à pressão midiaticamente rearticulada neoliberal e conservadora." Há correntes do partido dos trabalhadores que nomeiam seus inimigos e pregam guerra aos que pensam como a maioria da população brasileira em temas como segurança, educação e valores da família: "a mobilização de iniciativas reacionárias e regressivas em relação aos direitos da juventude, dos/as negros/as, das mulheres e dos/as LGBT, como a que foi colocada em movimento pelas bancadas neoconservadoras do Congresso Nacional: tentativa de reduzir a maioria penal e de bloquear o fim dos autos de resistência, a legislação sobre a legalização do aborto, a legislação que criminaliza a homofobia."

As correntes internas expõem a estratégia sem pudor: "o PT precisa retomar o conceito de disputa de hegemonia, combinando a ação institucional, articulado com as lutas dos movimentos sociais e com base numa forte organização interna, com vistas reencantar a juventude e a sociedade como um todo." Jamais a sociedade deve aceitar essa forma estrita e tacanha de política, a liberdade é um bem precioso para a Democracia, o respeito às Leis e ao progresso econômico. É dever cívico dos representantes do povo, defender com vigor e altivez a liberdade de pensamento, de opinião e ideológica.

As instituições de ensino, em sua essência, deveriam ter por objetivo precípua fornecer àqueles que atendem aos seus bancos o amplo acesso ao conhecimento. O amplo acesso ao conhecimento passa necessariamente pela apresentação por parte dos professores de todas as vertentes ideológicas, políticas e partidárias, sem distinção, fazendo com que o aluno, desprovido de experiências e de maturidade intelectual, possa formar suas convicções a partir de conhecimento profundo e amplo.

O que se observa hodiernamente no Brasil é o total desrespeito e afronta ao direito dos alunos em formar suas convicções a partir de experiências pessoais e baseadas na formação provida pela família e pela religião que adota. Têm-se observado inúmeros casos de jovens que são doutrinados, muitas vezes com argumentos falhos e dados inventados, com o único objetivo de arregimentar indivíduos para compor os movimentos de apoio a essas doutrinas. Mais grave ainda é o cometimento dessa ação criminosa para arregimentar novos afiliados para partidos políticos.

O indivíduo em formação não possui maturidade intelectual suficiente para fazer juízo de valor acerca de posicionamentos que lhe são apresentados, aproveitando-se o professor dessa situação de vulnerabilidade para impor seus convencimentos ideológicos. É vil a utilização da hipossuficiência intelectual por parte do professor, que goza da inteira confiança do aluno e de sua família para transmitir conhecimentos, para promover sua agenda ideológica pessoal.

A prática do condicionamento intelectual é ainda mais preocupante quando se verifica que é reiteradamente efetuada pelo partido que está no poder, uma clara utilização dos instrumentos educacionais para a promoção de um projeto de poder. Os alunos devem ter acesso a todas as vertentes de conhecimento, independente da vertente que o professor considere mais correta ou que adote em sua vida particular. É necessário respeitar o livre-convencimento do aluno, cabendo somente a ele a decisão de apoiar esse ou aquela posição ideológica com base em dados fáticos e interpretações pessoais.

A Constituição Federal é clara e objetiva quando no artigo 206, inciso II, que o ensino brasileiro será ministrado com base na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Resta, portanto, claro que continuar permitindo que as crianças brasileiras sejam assediadas ideologicamente é, além de um despropósito moral, uma clara afronta à Carta Magna. Como se já não bastasse a previsão da liberdade de aprender, o mesmo artigo 206 da Constituição, dessa vez no seu inciso III, determina que o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino é preceito básico quanto às diretrizes pelas quais o ensino deve ser ministrado.

Como se já não bastasse a expressa previsão Constitucional do direito do aluno em não ser exposta ao assédio ideológico, o Pacto de San Jose da Costa Rica, a Convenção Interamericana de Direitos Humanos, prevê em seu artigo 12 o Direito a liberdade de consciência e de religião, inclusive renunciando, que os pais e tutores tem direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

O Estado tem o dever de proteger e zelar pela boa e plural formação dos seus alunos. O viés moral, por si só, seria suficiente para tornar a aprovação do presente Projeto de Lei, e torna-se ainda mais certa e imperativa a sua aprovação em vista da necessidade do cumprimento da norma Constitucional e da norma Internacional.

ANEXO V

PROJETO DE LEI Nº 1411 DE 2019

Institui o “Programa Escola sem Partido”. O Congresso Nacional decreta: Art. 1º Fica instituído, com fundamento nos artigos 23, inciso I; 24, inciso XV e § 1º; e 227, caput, da Constituição Federal, o “Programa Escola sem Partido”, aplicável aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os seguintes princípios:

I – dignidade da pessoa humana; II – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; V – liberdade de consciência e de crença; VI – direito à intimidade; VII – proteção integral da criança e do adolescente; VIII – direito do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando ao exercício da cidadania; IX – direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, conforme assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

Art. 2º O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero.

Art. 3º É vedado o uso de técnicas de manipulação psicológica destinadas a obter a adesão dos alunos a determinada causa.

Art. 4º No exercício de suas funções, o professor: I – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; II – não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; III – não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; IV – ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria; V – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções; VI – não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou de terceiros, dentro da sala de aula.

Art. 5º 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, 420 milímetros de largura por 594 milímetros de altura e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

Parágrafo único. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no caput serão afixados somente nas salas dos professores.

Art. 6º As escolas particulares que atendem a orientação confessional e ideologia específicas poderão veicular e promover os conteúdos de cunho religioso, moral e ideológico autorizados contratualmente pelos pais ou responsáveis pelos estudantes, devendo ser respeitado, no tocante aos demais conteúdos, o direito dos alunos à educação, à liberdade de aprender e ao pluralismo de ideias.

Parágrafo único. Para os fins do disposto no caput deste artigo, as escolas deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes material informativo que possibilite o pleno conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados.

Art. 7º É assegurado aos estudantes o direito de gravar as aulas, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola.

Art. 8º É vedada aos grêmios estudantis a promoção de atividade político-partidária.

Art. 9º O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber: I – às políticas e planos educacionais; II – aos conteúdos curriculares; III – aos projetos pedagógicos das escolas; IV – aos materiais didáticos e paradidáticos; V – às avaliações para o ingresso no ensino superior; VI – às provas de concurso para ingresso na carreira docente; VII – às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal.

Art. 10. Configura ato de improbidade administrativa que atenta contra os princípios da administração pública o descumprimento do disposto no art. 5º desta Lei, bem como a remoção indevida ou a destruição total ou parcial dos cartazes ali referidos.

Art. 11. O Poder Público contará com 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 direitos da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.

Art. 12. Esta Lei entra em vigor 90 dias após a sua publicação. ANEXO DEVERES DO PROFESSOR 1 – O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias. 2 – O Professor não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas. 3 – O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas. 4 – Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto

é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria. 5 – O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. 6 – O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

JUSTIFICAÇÃO

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas, bem como para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. Diante dessa realidade – amplamente comprovada pela Comissão Especial destinada a proferir parecer sobre o PL 7.180/2014 e apensados, conhecida como “Comissão Escola sem Partido” –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis, como se passa a demonstrar:

1) A liberdade de consciência e de crença – assegurada pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal – compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado, para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores.

2) O caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe essa liberdade. Por isso, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica, para o professor, o dever de não se aproveitar da audiência cativa desses alunos, para promover suas próprias preferências religiosas, morais, ideológicas, políticas e partidárias.

4) Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes que formam, em sala de aula, uma audiência cativa.

5) A liberdade de ensinar, obviamente, não confere ao professor o direito de se aproveitar do seu cargo e da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; nem o direito de favorecer, prejudicar ou constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas; nem o direito de fazer propaganda político-partidária em sala de aula e incitar seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; nem o direito de manipular o conteúdo da sua disciplina, com o objetivo de obter a adesão dos alunos a determinada corrente política ou ideológica; nem, finalmente, o

direito de dizer aos filhos dos outros o que é certo e o que é errado em matéria de religião e de moral.

6) Além disso, a doutrinação política e ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, na medida em que visa a induzi-lo a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas, que beneficiam, direta ou indiretamente as políticas, os movimentos, as organizações, os governos, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor.

7) Sendo assim, não há dúvida de que os estudantes que se encontram em tal situação estão sendo manipulados e explorados politicamente, o que ofende o art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo o qual “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração”.

8) Ao estigmatizar determinadas perspectivas políticas e ideológicas, a doutrinação cria as condições para o bullying político e ideológico que é praticado pelos próprios estudantes contra seus colegas. Em certos ambientes, um aluno que assuma publicamente uma militância ou postura que não seja a da corrente dominante corre sério risco de ser isolado, hostilizado e até agredido fisicamente pelos colegas. E isso se deve, principalmente, ao ambiente de sectarismo criado pela doutrinação.

9) A doutrinação infringe, também, o disposto no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante aos estudantes “o direito de ser respeitado por seus educadores”. Com efeito, um professor que deseja transformar seus alunos em réplicas ideológicas de si mesmo evidentemente não os está respeitando.

10) A prática da doutrinação política e ideológica nas escolas configura, ademais, uma clara violação ao próprio regime democrático, na medida em que instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores.

11) Por outro lado, é inegável que, como entidades pertencentes à Administração Pública, as escolas públicas estão sujeitas ao princípio constitucional da impessoalidade, e isto significa, nas palavras de Celso Antônio Bandeira de Mello (Curso de Direito Administrativo, Malheiros, 15ª ed., p. 104), que “nem favoritismo nem perseguições são toleráveis. Simpatias ou animosidades pessoais, políticas ou ideológicas não podem interferir na atuação administrativa e muito menos interesses sectários, de facções ou grupos de qualquer espécie.”.

12) E não é só. O uso da máquina do Estado – que compreende o sistema de ensino – para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível com o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal.

13) Cabe recordar, a propósito, que o art. 117, V, da Lei nº 8.112/1991, reproduzindo norma tradicional no Direito Administrativo brasileiro, presente na legislação de diversos Estados e Municípios, estabelece que é vedado ao servidor público “promover manifestação de apreço ou despreço no recinto da repartição”.

14) No que tange à educação religiosa e moral, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, vigente no Brasil, já assegura aos pais “o direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções.” Trata-se, apenas, de fazer com que esse direito dos pais – sem o qual eles não poderiam cumprir o dever constitucional de criar e educar seus filhos menores (CF, art. 229) – seja respeitado dentro das escolas.

15) Finalmente, um Estado que se define como laico – e que, portanto, deve manter uma posição de neutralidade em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover valores que sejam hostis à moralidade dessa ou daquela religião.

16) Permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI, e 19, I, da Constituição Federal.

Ante o exposto, entendemos que a melhor forma de combater o abuso da liberdade de ensinar é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles. Nesse sentido, o projeto que ora se apresenta está em perfeita sintonia com o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prescreve, entre as finalidades da educação, o preparo do educando para o exercício da cidadania. Afinal, o direito de ser informado sobre os próprios direitos é questão de estrita cidadania.

O projeto reconhece também o direito dos estudantes e dos pais de gravar as aulas, caso a escola não o faça ou não disponibilize as gravações. Trata-se de direito que decorre do art. 206, VII, da Constituição – que assegura, entre os princípios com base nos quais o ensino será ministrado, a “garantia de padrão de qualidade” – o que implica necessariamente, para os pais, o direito de conhecer e avaliar a qualidade dos serviços prestados pelas escolas –; e do art. 53, parágrafo único, do ECA, que reconhece aos pais o direito de ter ciência do processo pedagógico vivenciado por seus filhos.

Em complemento ao disposto no art. 1º da Lei nº 7.398/1985 – que assegura aos estudantes do ensino fundamental e médio o direito de se organizar “como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais.” –, o projeto explicita a proibição de atividades político-partidárias por parte dos grêmios estudantis, visando a impedir o risco de instrumentalização dessas entidades por partidos políticos. Tendo em vista que os grêmios estudantis desenvolvem

suas atividades no espaço escolar, a proibição também atende ao princípio constitucional da impessoalidade.

Note-se por fim, que o projeto não deixa de atender à especificidade das instituições confessionais e particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, às quais reconhece expressamente o direito de veicular e promover os princípios, valores e concepções que as definem, exigindo-se, apenas, a ciência e o consentimento expressos por parte dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

Ao aprovar a presente proposição, esta Casa estará atuando no sentido de “zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas” dentro das escolas e universidades, como determina o art. 23, I, da Constituição; e no de “prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente”.

Como prescreve o art. 70 do Estatuto da Criança e do Adolescente. Sala das Sessões, em de de 2019. Deputada Bia Kicis