

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE *ESCOLA "SEM" PARTIDO*- "A QUE SE DESTINA?": UMA ANÁLISE SÓCIO-JURÍDICO-FEMINISTA

MIRLA CISNE

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil

MAÍRA KUBIK MANO

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil

GIULIA MARIA JENELLE CAVALCANTE OLIVEIRA

Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil

RESUMO: O objetivo deste trabalho é realizar uma análise sócio-jurídico-feminista sobre a concepção de educação do Programa Escola "sem" Partido e sua expressão em projetos de lei que versam sobre planos educacionais. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental. Como conclusão principal, entendemos que o Escola "sem" Partido reitera o legado de uma democracia restrita, de um país com marcas de autoritarismo, elitismo, racismo, sexismo e heterossexismo. O que está em curso, portanto, não são apenas projetos de lei, mas a disputa do papel da educação que se associa a projetos de sociedade, que tanto pode contribuir para uma perspectiva conservadora, como pode potencializar a defesa da emancipação humana.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. *Escola "sem" Partido*. Ideologia. Emancipação.

INTRODUÇÃO

Ela é tão livre que um dia será presa.
- Presa por quê?
- Por excesso de liberdade.
- Mas essa liberdade é inocente?
- É. Até mesmo ingênua.
- Então por que a prisão?
- Porque a liberdade ofende.
Clarice Lispector

A educação ocupa um lugar central no imaginário brasileiro: ela aparece com frequência como a saída possível para todas as expressões da questão social do país. Em

um momento de crise política, econômica, social e ecológica, essa perspectiva parece ocupar, de diferentes maneiras, um espaço de destaque no cenário político atual. É tema recorrente na mídia, nos movimentos sociais de cunho popular e, até mesmo, em torno do chamado Movimento Brasil Livre (MBL), defensor do *Programa Escola "sem" Partido*, que defende um novo modelo de educação para o país.

Esse programa, surgido em 2004, cujo precursor foi o advogado Miguel Nagib, tem como foco principal o combate a uma suposta "ideologia de gênero" presente nas escolas, cujo objetivo é proibir os debates sobre as relações de gênero e sexualidade nos planos de educação, o que fez gerar diversos projetos de lei em âmbito nacional. Outra forte propositura é o combate a qualquer influência de "esquerda" (lê-se: formação crítica) nas escolas.

Neste artigo, temos o objetivo de realizar uma análise sócio-jurídico-feminista sobre a concepção de educação do *Programa Escola "sem" Partido* e sua expressão em projetos de lei que versam sobre planos educacionais.

Para tanto, realizamos uma pesquisa de tipo bibliográfica e documental. Na pesquisa bibliográfica recorreremos a fontes científicas sobre educação, com destaque para autores (as) da área como Frigotto, Guimarães e Torres, além dos pensadores Gramsci e Mézários, que são referência para abordar uma concepção mais ampla e crítica do papel da educação para pensar uma sociedade emancipada. Na pesquisa documental, recorreremos a *sites* para consultar e analisar documentos do *Escola sem Partido* e do Congresso Nacional para ter acesso às proposições legislativas. Utilizamos ainda as notas taquigráficas das Assembleias Legislativas para refletir sobre os Planos Estaduais de Educação, assim como uma etnografia realizada na Assembleia Legislativa da Bahia durante a votação do PEE-BA. Ressaltamos que este artigo resulta ainda, de pesquisas na área da educação que desenvolvemos ao longo da docência em ensino superior, além da vivência em movimentos sociais, com destaque para o movimento feminista e sindical.

Para nós, o que está em curso não são apenas projetos de lei, mas projetos de sociedade que se confrontam e disputam a educação nesse processo de ascensão do conservadorismo, que nega não apenas possibilidades de transformações societárias, mas retrocede em direitos e é um forte oponente às ideias iluministas. Talvez trate-se de mais um capítulo do que Roberto Schwartz (1973, p. 153) nos apresenta como "ideias fora do lugar", que tanto marca a história brasileira: no discurso de alguns movimentos, a combinação de um raciocínio econômico burguês aliado a ideais liberais proporia a via educacional como uma forma de melhorar a sociedade, mas, por não reconhecer, convenientemente, sua estrutura racista e colonialista, tais movimentos fazem com que essa proposta, no lugar de ser uma "saída" para o país, sirva para deixar tudo como está.

Podemos pensar, como coloca Carlos Nelson Coutinho (2011, p. 50), que

A conciliação social e política encontra um reflexo ideológico na tendência do pensamento brasileiro ao ecletismo, ou seja, à conciliação igualmente no plano das ideias. Fortes contaminações de "prussianismo" aparecem também em nosso pensamento liberal, tornando-o por vezes acentuadamente moderado e mesmo conservador'. O liberal defende mudança que se tomou necessária, valendo-se para tanto de formulações ideológicas progressistas; mas, ao mesmo tempo, recusa as

consequências últimas do progresso, por temor explícito da "anarquia" e do "caos" que vêm "de baixo", das forças populares ainda "imaturas".

A educação se inscreve nesse processo de "contrarrevolução burguesa permanente", que articula interesses antipopulares e reacionários, legitimando formas históricas que, "desde a Independência até ao presente, denotam a continuidade e reiteração das soluções autoritárias, de cima para baixo, pelo alto, organizando o Estado segundo interesses oligárquicos, burgueses, imperialistas" (IANNI, 1984, p. 11).

Assim, na particularidade da disputa do modelo de Escola como um processo mediador do conservadorismo em curso, entendemos que a educação hegemônica no Brasil reproduz e legitima ideologicamente as desigualdades materializadas nas relações sociais. Dito de outra maneira, "as práticas educativas refletem modelos sociais fundamentados no sistema sociopolítico e na cultura, que no Brasil, tem a marca do patriarcalismo, do escravismo, do autoritarismo e da violência" (GUIMARÃES, 2008, p. 39). Daí a resistência em se pautar uma educação que problematize esses matizes negadores e violentadores dos direitos humanos e da possibilidade de construção de uma sociedade substantivamente livre e igualitária.

Como forma de exposição do artigo, apresentaremos de início, nossa concepção sobre educação associada à crítica ao modelo do *Escola "sem" Partido*, buscando situar nossa análise nos projetos societários em disputa. Em seguida, no item 2, destacaremos alguns discursos que aparecem nos debates sobre a inclusão ou retirada dos termos "gênero" e "sexualidade" dos planos estaduais de educação, para refletir sobre as bases em que se assentam. No item 3, apresentaremos uma análise sócio jurídica dos principais argumentos utilizados pelo *Escola "sem" Partido*, refutando-os com base no direito crítico. Por fim, teceremos algumas notas conclusivas sobre educação como mediação para emancipação humana.

EDUCAÇÃO NA ENCRUZILHADA DAS CLASSES SOCIAIS: UMA DANÇA SINCRÔNICA DE IDEOLOGIAS DOMINANTES

A educação não se limita ao âmbito formal-institucional das escolas, ela é, também, forjada por meio de outras instituições importantes na reprodução de ideologias, destacadamente a família e a Igreja, não excluindo partidos políticos, sindicatos, associações, movimentos sociais, dentre outros. Melhor dizendo, a educação (formal e não formal) reflete sínteses das relações sociais que estruturam historicamente o país e que, para nós, estão imbricadas nas relações sociais de sexo, raça e classe que estruturam o "sistema patriarcal-racista-capitalista" que vivemos (SAFFIOTI, 2004; CISNE, 2014). Tais relações se expressam dentro e fora das escolas, seja no reforço à naturalização das desigualdades e opressões, seja nas resistências. Dialeticamente, a educação se encontra nessa encruzilhada, própria de uma sociedade antagonica, de classes sociais com interesses opostos.

A educação brasileira encontra-se enraizada, hegemonicamente, por um pensamento conservador que, por sua vez, caracteriza-se pela:

[...] apreensão da sociedade como constitutiva de entidades orgânicas, funcionalmente articuladas, cujo modelo é a família e a corporação. Os pequenos grupos são tidos como fonte das relações interpessoais, da sociabilidade e da

moralidade. Os elementos sagrados, irracionais [...] são valorizados, em contraposição ao primado da razão. Tradição e costumes legitimam a autoridade (IAMAMOTO, 2000, p. 24).

Por outro lado, a política educacional pode assumir indispensável importância quando norteada pelo objetivo de formar "sujeitos que, no processo de transformação promovido pela educação, sejam capazes não apenas de executar tarefas técnicas, mas também de entender e defender seus direitos de cidadania" (TORRES, 2013, p. 49-50). Aqui falamos, portanto, de uma educação não técnico-bancária, limitada às demandas do mercado, mas voltada para a formação humano-crítica, que estimula o ser humano como sujeito pensante, crítico, criativo, propositivo e politicamente situado. Assim, "o processo educativo se reverte de suma importância, de uma relevância sem par na construção da vida, na formação do mundo, no estabelecimento das relações interpessoais dos indivíduos" (GUIMARÃES, 2008, p. 39).

Entendemos, todavia, que a educação, por si só, não é capaz de transformar o mundo, o que seria uma visão fatalmente idealista. Por outro lado, sem uma educação crítica (leia-se libertária/emancipatória), essa transformação se torna ainda mais longínqua ou mesmo, impossível. A educação é um meio fundamental para a construção de uma contra hegemonia, por meio da formação de consciências críticas capazes de disputar não apenas o sistema de valores e a cultura, mas também contestar estruturalmente o modelo societário, em prol da superação de todas as formas de desigualdades e opressões. Em outras palavras, concebemos a educação como uma condição para que os seres humanos singulares se tornem, de fato, membros do gênero humano (TONET, 2016).

É nesse sentido que defendemos a concepção de escola de Gramsci, uma escola que "conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou controlar quem dirige" (GRAMSCI, 2011, p. 49), o que exige, por óbvio, uma educação crítica, criativa, estimulante e não paralisante dos cérebros, como propõe o *Escola "sem" Partido*.

As aspas do "sem" partido são propositais, pois, "sob a ideologia da neutralidade do conhecimento e da redução do papel da escola pública de apenas instruir, esconde-se a privatização do pensamento e a tese de que é apenas válida a interpretação dada pela ciência da classe detentora do capital" (FRIGOTTO, 2017, p. 29). Em outras palavras, a escola proposta por esse Programa, sob o manto ideológico de uma falsa neutralidade, busca assegurar os interesses de uma elite dominante, arraigada no patriarcado, no sexismo e na lgbtfobia. Daí a rejeição, que ganha foco central no programa e projetos do *Escola "sem" Partido*, à chamada "ideologia de gênero" e aos temas referentes ao debate sobre sexualidades.

Afinal, de que ideologia se fala? O que mais encontramos nesses discursos e nas escolas são ideologias. Ideologias dominantes que encontram seu alicerce na alienação – determinada materialmente por uma sociedade que separa o trabalho intelectual do manual, bem como opera uma divisão sexual e racial do mesmo. A alienação (des) historiciza a realidade ao naturalizar dominações e opressões, é subjetiva e "profundamente enraizada como carga afetiva, baseada em modelos e identificações de fundo psíquico" (IASI, 1999, p. 24). Ela é compreendida como "a primeira forma de

consciência gerada da percepção imediata e sensível da pessoa que forma sua concepção de mundo” (IASI, 2002, p. 111). Nela, a razão crítica é praticamente nula ao reproduzir as ideias dominantes sem questioná-las, incorporado-as como se fossem naturais e imutáveis. Ideias dominantes que mosaícam as ideologias dominantes, como a patriarcal, a racista e a lgbtfóbica. Tais ideologias, por sua vez, estão radicalmente associadas às relações e interesses materiais, como nos explicam Marx e Engels (2009, p. 67):

As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder **material** dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder **espiritual** dominante. [...] As ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes [...]; portanto, das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto as ideias do seu domínio (destaque dos autores).

É para a reprodução do seu poder espiritual que legitima o seu poder material, que a classe dominante utiliza do sistema de valores difundidos por instituições como a escola. Por isso, a disputa do modelo de escola perpassa diretamente interesses de classe, de manutenção de relações de poder que estruturam o sistema do capital material (ao fornecer força de trabalho) e espiritualmente, como nos fundamenta Mészáros (2008, p. 33):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes.

Na estruturação desse sistema do capital, o processo de educação hegemônico no Brasil reproduz e legitima ideologicamente as desigualdades históricas que, como apontamos, são consubstancializadas nas relações sociais de sexo, raça e classe. Advém dessas desigualdades materiais ideias que representam interesses de uma classe dominante, que dissemina preconceitos, discriminações, violência e violações de direitos. São essas ideias que são defendidas no *Escola “sem” Partido*. Com um discurso centrado em uma “moral” em defesa da família tradicional e do direito à liberdade de religião, acionam ferrenhamente o patriarcado associado aos fundamentalismos religiosos, atingindo sobremaneira os direitos das mulheres e da população Lgbt. Frigotto (2017, p. 31) nos alerta que:

A junção das teses dos arautos do fundamentalismo do mercado e do fundamentalismo religioso, se transformadas em legislação, como está correndo, constituirá o lado mais voraz da esfinge que se alastra na sociedade e não apenas na escola. Escola sem Partido avança num território que historicamente desembocou na insanidade da intolerância e da eliminação de seres humanos sob o nazismo, o fascismo e similares. Uma proposta que é absurda e letal pelo que manifesta e pelo que esconde.

Sobre a miséria material e espiritual, assentam-se as ideologias dominantes reproduzidas pela educação. Miséria que fertiliza o solo para os fundamentalismos religiosos que, não por acaso, possuem grandes representantes políticos no parlamento brasileiro, mentores e/ou árdus defensores do *Escola “sem” Partido*, a exemplo do

Deputado Federal Jair Bolsonaro (PP-RJ). Nas palavras de Frigotto (2017, p. 20): “a miséria econômica de milhões de famílias, em especial as que vivem nas periferias urbanas em favelas e nas regiões rurais abandonadas ao seu destino, condena também à miséria educacional e cultural e as deixa reféns da manipulação da mídia e de um crescente mercado de seitas religiosas que usam “deus” como mercadoria” (FRIGOTTO, 2017, p. 20).

É importante perceber que essas ideias, ou melhor, a ideologia defendida pelo *Escola “sem” Partido*, tem base material, histórica. Não são meras ideias que se difundem pelo ar. Em momentos de crise, como a que atravessamos, a irracionalidade ganha vulto, responsabilizando moralmente os indivíduos e cultuando a “família tradicional”, como explica Mészáros (2002, p. 272):

[...] quando há grandes dificuldades e perturbações no processo de reprodução, manifestando-se de maneira dramática também no nível do sistema geral de valores [...]. Os porta-vozes do capital na política e no mundo empresarial procuram lançar sobre a família o peso da responsabilidade pelas falhas e ‘disfunções’ cada vez mais freqüentes, pregando de todos os púlpitos disponíveis a necessidade de “retornar aos valores da família tradicional” e aos ‘valores básicos’.

É simples de entender. Quanto mais se agudiza a pobreza, quanto menos o Estado é responsável pela garantia dos direitos sociais e sua operacionalização em políticas públicas, mais o capital demanda a responsabilização das expressões da questão social às famílias. Mais precisamente, às mulheres. Aquela mulher que precisa dar conta da ausência da saúde pública, da escassez de escola em tempo integral, da falta de emprego, do prato sem comida e, ainda nesse caos, conseguir garantir a reprodução da força de trabalho para o capital, de preferência, passiva, resignada e amordaçada diante dos desígnios de “deus” (lê-se: interesses das classes dominantes). O que demanda o apelo ao modelo tradicional heteropatriarcal de família e de mulher “recatada e do lar”.

Contudo, após ao menos 150 anos de movimentos feministas organizados, essa posição hierarquicamente inferior das mulheres – que nunca foi ocupada com consentimento, mas sim por concessões (MATHIEU, 2013, p. 121) – está cada vez mais incômoda e inadequada, em especial se considerarmos que as mulheres são hoje as pessoas de referência em 38,7% dos lares brasileiros e são chefes de 87,4% das famílias de pessoas sem cônjuge e com filhos (IBGE, 2014). Nesse sentido, mesmo aquelas mais distantes de uma perspectiva emancipatória parecem identificar o quão deslocada é a proposição de “bela, recatada e do lar”, demonstrando o potencial de espraiamento da crítica feminista.

ADÃO, EVA E A “IDEOLOGIA DE GÊNERO”

Nesse contexto de disputa, surge como uma pauta do conservadorismo o enfrentamento à chamada “ideologia de gênero”, que aparece tanto na proposição do *Escola “sem” Partido* – que no projeto de lei apresentado pelo Senador Magno Malta, no seu artigo 2º, inciso VII, *veda* “a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de

gênero” (PLS 193, 2016, p. 2) – quanto nas ações pela retirada das diretrizes de “gênero” e “sexualidade” dos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação.

Inicialmente, é preciso situar o que é “ideologia de gênero”. Essa expressão, ao contrário do que se poderia pensar pela forma como está sendo utilizada hoje em dia, foi cunhada por teóricas feministas. Destacamos o trabalho de Teresa de Lauretis (1994), apesar de possuímos um referencial teórico diferente, que em seu artigo “A tecnologia do gênero” discorre sobre esse fenômeno e é uma das primeiras a cunhar o termo.

Utilizaremos aqui a abordagem do feminismo materialista, em especial com base em Colette Guillaumin, para compreender que há uma construção discursiva segundo a qual a posição que mulheres e homens ocupam na sociedade seria consequência direta de uma natureza ontológica intocável. Esse “discurso de natureza” (GUILLAUMIN, 1992, p. 49), que na verdade é o responsável pela produção de hierarquias e distinções, ganha materialidade de diferentes maneiras, entre elas, por meio da violência física, dos meios de comunicação e das leis – caso aqui estudado.

Há, portanto, uma evidente e proposital distorção da acepção inicial do termo. Para novamente citar o PLS apresentado por Magno Malta, o *Escola “sem” Partido* garante que haveria, na escola, uma “harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo”. Trata-se de reforçar a construção de uma correlação entre identidade e biologia e, mais do que isso, de tratar como anormalidade qualquer diferenciação do que seria esse “destino biológico” – que nada mais é do que a manutenção da divisão sexual do trabalho que pressupõe, para a sua existência, a heterossexualidade compulsória.

Ademais, corroborando com a vocação brasileira para importação de conceitos, as manifestações contrárias à “ideologia de gênero” surgem primeiro no exterior – notadamente na França – para, após algum tempo, aterrissarem aqui. Lá, o contexto foi a aprovação da união igualitária entre pessoas do mesmo sexo e a oposição à implementação desse direito reuniu diversas agremiações religiosas. Aqui, em uma repetição adaptada, a aliança que encontramos e que se destaca nas votações dos Planos de Educação é entre denominações neopentecostais e representantes do catolicismo.

Assim, vimos que, durante as votações dos planos de educação, aqueles que argumentaram contra a inclusão de diretrizes de “gênero” o fizeram com base em discursos literalmente religiosos, invocando citações de textos bíblicos. Na etnografia que fizemos durante a votação do PEE na Assembleia Legislativa da Bahia, o trecho de “Gênesis” que cita a criação da mulher, Eva, a partir da costela do homem, Adão, foi utilizado como justificativa para tal medida.

Em geral, ao fazer uma breve pesquisa documental sobre as notas taquigráficas, vimos que as argumentações religiosas se repetiram nas Assembleias Legislativas país afora por parte de parlamentares, para embasar a retirada de gênero – em sua maioria, autointitulados bispos, missionários ou pastores e pertencendo aos principais partidos envolvidos como PR, PP e PSC. Por outro lado, as parlamentares favoráveis à gênero e orientação sexual nos PEEs buscaram argumentar pela via do combate às violências que levariam à exclusão escolar, sendo os principais partidos envolvidos o PCdoB e o PT e cujos pronunciamentos foram de deputadas mulheres – o que corrobora com a percepção de que pode haver uma imbricação ao menos de relações de classe e de sexo para se colocar a favor de propostas dos “de baixo”.

Não foram apenas os partidos mais notadamente ligados à religiosidade que votaram dessa restritiva aos direitos de mulheres e população LGBT. Percebemos em

curso a formação de um bloco de alianças que provocou o deslocamento de alguns grupos que antes abrigavam feministas liberais, como o PMDB e o PSDB, para o campo do conservadorismo, o que nos remete a Leandro Konder:

O pluralismo da ideologia da direita pressupõe uma unidade substancial profunda, inabalável: todas as correntes conservadoras, religiosas ou leigas, otimistas ou pessimistas, metafísicas ou sociológicas, moralistas ou cínicas, científicas ou místicas, concordam em um determinado ponto essencial. Isto é em impedir que as massas populares se organizem, reivindiquem, façam política e criem uma verdadeira democracia (KONDER *apud* COUTINHO, *op.cit.*).

Nessa análise, podemos concluir, como apontado no item 1, que está em curso com o *Escola "sem" Partido* não apenas uma disputa sobre modelos de escola, mas projetos de sociedade que confrontam interesses de classes. Para tanto, os "de cima" utilizam ideologias e fundamentalismos religiosos, mas, também, interpretações jurídicas, segundo seus interesses de classe, para tentar legitimar seus projetos de lei. Por isso, a seguir, analisaremos aspectos jurídicos dessas proposições, em especial do PL 867, com base no direito crítico.

A INCONSTITUCIONALIDADE DO PROJETO DE LEI 867 (*ESCOLA "SEM" PARTIDO*) FRENTE À NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO PLURALISTA E EMANCIPATÓRIA

Como apontamos na introdução do artigo, a proposta do *Escola "sem" Partido* vem sendo disseminada por todo o país e atualmente temos inúmeros projetos de leis tramitando pelas Casas Legislativas, seja de âmbito nacional, sejam de âmbitos estaduais e municipais.

Para se materializar juridicamente, esse Programa tem como proposta o Projeto de Lei (PL) nº 867, de 2015, que objetiva alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, seguindo seus preceitos da defesa de uma suposta "neutralidade" da educação, mas, que em verdade, criminaliza educadores (as) que contrariam as ideologias dominantes. Infelizmente, esse Projeto não está em curso isoladamente. Projetos tão prejudiciais quanto este caminham pelo Legislativo brasileiro, como o PL 5487/2016, que proíbe a distribuição de livros às escolas públicas pelo Ministério da Educação e Cultura que trate de orientação de diversidade sexual para as crianças e adolescentes.

Na página da web do Programa *Escola "sem" Partido* (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017), encontramos alguns argumentos jurídicos utilizados, que distorcem e usam de uma interpretação, segundo seus interesses ideológicos de classe – assentados, especialmente, no patriarcado e no heterocentrismo – sobre a Constituição Federal (CF) e a Convenção Americana de Direitos Humanos.

O programa defende, baseado no art. 5º, VI e VIII e art. 206, II da CF "a liberdade de consciência e de crença e a liberdade de aprender dos alunos" (BRASIL, 1988), mas esquecem que a liberdade é ampla e também abarca a liberdade de questionar a dinâmica social e política que estamos inseridos (as). O mesmo limita a participação dos docentes em apenas "expor" o conteúdo, sem problematizar e dialogar com estudantes, ou seja, resumindo a função do (a) educador (a) a uma mera função técnica, própria de

educação positivista técnico-bancária. Ao passo que também limita os/as estudantes a sujeitos passivos, como meros (as) receptores de informações, incapazes de formulações crítico-reflexivas próprias. O Projeto despreza, portanto, a capacidade de reflexão dos (as) estudantes, hierarquizando o ensino, desconsiderando a dinâmica própria do processo de ensino-aprendizagem como uma atividade dialógica, na qual o estudante pode e deve suscitar inquietudes, reflexões e conclusões próprias.

O Projeto também se utiliza dos artigos 1º, V; 5º, caput; 14, caput; 17, caput; 19, 34, VII, 'a', e 37, caput, da CF (BRASIL, 1988), defendendo a neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado, como justificativa de que, existe hoje no país, uma doutrinação moral e ideológica de esquerda ocorrendo nas escolas. O que a CF defende é termos um Estado neutro politicamente, ideologicamente e religiosamente, porém o/a cidadão (ã) não está adstrito (a) a essa neutralidade. Não há neutralidade político-ideológica, pois, por trás desse discurso, guardam-se os interesses de classe na manutenção das relações de dominações históricas que marcam a formação brasileira, em detrimento de uma democracia sólida, real, substantiva.

Além disso, devemos atentar que os objetivos políticos previstos em nossa Carta Magna (BRASIL, 1988) se referem a "promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e outras formas de discriminação" (CF, art. 3º, s/p). Nesse sentido, a educação precisa se comprometer com o combate a todas as formas de opressão. Esse seria um importante caminho para ampliação de processos democráticos. Para tanto, não há como falar em neutralidade, é preciso ter posicionamento e ação política, o que torna imprescindível uma educação crítica e libertária, inclusive, para além do âmbito escolar.

A Constituição prevê em seu art. 1º, II, que são elementos primordiais do Estado Democrático de Direito "a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, e o pluralismo político". Desse modo, como formamos um (a) cidadão (a)? Formamos um (a) cidadão (ã) como prevê o Programa da *Escola "sem" Partido*, que prevê uma atuação dos (as) educadores (as) como meros tecnicistas do ensino, sem contribuir com o processo de formação de consciência crítica dos (as) estudantes? Ou formamos cidadãos (ãs) segundo preceitos éticos e democráticos, possibilitando discussões de assuntos diversos, promovendo a inserção crítica dos (as) estudantes dentro da dinâmica social que afeta diretamente suas vidas? Cremos que a última indagação/afirmação, faz-se mais coerente na formação da cidadania, do pluralismo e da democracia.

Nossa Carta Magna ainda traz em seu art. 205, que a educação visará o pleno desenvolvimento da pessoa, devendo o ensino ser ministrado com base nos princípios da liberdade para aprender, **ensinar** (grifo nosso), pesquisar e divulgar o pensamento, o saber e a arte. O que vem corroborar com o art. 206 da CF, que nos traz o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e art. 214, que prevê a formação humanística tão necessária aos dias atuais. Desse modo, a CF (BRASIL, 1988), ainda que inscrita nos limites de uma sociedade burguesa, que impossibilita uma democracia plena, preconiza a chamada "formação cidadã" nas escolas, que estimule o debate livre e reflexões críticas, expandindo as potencialidades humanas.

Outro argumento jurídico também trazido pelo Programa da *Escola "sem" Partido*, é o art. 12, IV da Convenção Americana sobre Direitos Humanos de 1969 - promulgada pelo Decreto nº 678 (BRASIL, 1992 a), que prevê que os pais têm direito sobre

a educação religiosa e moral dos (as) filhos (as). Esse argumento é falacioso. Já temos a proteção por parte do judiciário brasileiro da não imposição em escolas de que o/a estudante seja obrigado (a) a ter em sua grade curricular o ensino religioso, mesmo que a escola adote/oferte, tendo em vista que, constitucionalmente, o nosso Estado é laico. Por sua vez, entendemos que a construção da moral por parte da escola, deve estar voltada ao fortalecimento e respeito aos Direitos Humanos e às liberdades fundamentais, como preceitua o art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNIC, 2009, p. 14):

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem [sic] [e da mulher] e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (Inserções nossas).

Temos, ainda, no mesmo sentido, o art. 13 do Pacto Internacional (BRASIL, 1992):

Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma **sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos** e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (Grifos nossos).

Fazendo uso dos artigos constitucionais, Convenção e Pacto acima citados, o Supremo Tribunal Federal (STF) nas Ações Diretas de Inconstitucionalidade² (ADI's) 5.537/AL e 5.580/AL, de forma acertada, deferiu medida cautelar suspendendo a Lei alagoana que estabelecia a "Escola Livre", projeto inspirado na *Escola "sem" Partido*, que previa punição para os (as) educadores (as) que porventura viessem a praticar "doutrinação ideológica" dentro da sala de aula. O texto da lei proibia a "prática de doutrinação política e ideológica", bem como quaisquer outras condutas por parte do corpo docente ou da administração escolar que impusessem ou induzissem aos alunos, opiniões político-partidárias, religiosa ou filosófica" (art. 2º da Lei 7.800, de 5 de maio de 2016) (ALAGOAS, 2016), lei essa baseada do PL 867 de 2015 (BRASÍLIA, 2015), que deseja incluir na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, o Programa *Escola "sem" Partido*.

Importante atentar para uma questão de inconstitucionalidade com vício formal de iniciativa das leis estaduais e municipais que invadem a competência privativa da União, prevendo alterações nas normas gerais de ensino e educação. Assim, sem ao menos adentrarmos no debate ideológico desse estudo, temos a flagrante inconstitucionalidade em relação à produção desses projetos, pois cabe somente à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, bem como sobre normas gerais de ensino e educação, como prevê o art. 24, IX da CF (BRASIL, 1988).

Direitos estabelecidos na CF, como em tratados internacionais não possuem caráter absoluto, desse modo a liberdade constitucional de consciência dos estudantes não inclui como dever estatal proibir a veiculação de ideias que possam ser consideradas de "doutrinação política e ideológica", político-partidárias ou convicções morais.

Limitações ao conteúdo no ambiente escolar em face da justificativa de que contrariam convicções morais, religiosas, políticas ou ideológicas dos (as) estudantes, pais ou responsáveis, não coadunam com os princípios constitucionais previstos no art. 206, II, III, e VI da CF (BRASIL, 1988), já citados anteriormente. Outrossim, não serve a uma sociedade que vem presenciando um desmonte e retrocessos de direitos tão arduamente conquistados. A análise da CF deve se dá à luz de uma perspectiva de defesa de uma sociedade plural, tendo como parâmetro a garantia de direitos democráticos. Por isso, a formação de consciência crítica faz-se necessária para rejeitarmos qualquer prática que deseje amordaçar a escola.

Precisamos defender uma educação democrática, como fez o Tribunal Alemão ao inserir a disciplina Educação Sexual em escolas públicas, afirmando que: "a missão geral da escola, relativa à formação e à educação das crianças, não é subordinada, mas se encontra no mesmo patamar do direito dos pais" (BRASIL. ADI 5.537/AL. PGR). Reconhece, assim, a importância do debate plural para o entendimento da diversidade sexual.

O que o *Escola "sem" Partido* deseja é a manutenção do *status quo*, uma sociedade que não problematize para além da realidade que está sendo posta, que não indague o porquê das desigualdades sociais, o porquê da visão patriarcal, o porquê do sexismo, do racismo e da lgbthomofobia. Em outras palavras, o que está em curso é a defesa de uma educação passiva, sem questionamento às violações de direitos ainda tão parcamente efetivados na nossa "democracia restrita típica" (FERNANDES, 1981) que caminha a passos lentos e ainda tentam nos fazer retroceder, engatinhar. Como nos lembra Florestan Fernandes (1981, p. 350): o que é "democracia e liberdade" para uma "minoridade dominante", é "oligarquia e opressão para a maioria submetida", quando não, uma "**democracia de cooptação**" que marca a trajetória histórica do nosso país (FERNANDES, 1981, p. 350).

CONCLUSÕES: POR QUE FALAR DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA?

Instruí-vos, porque teremos necessidade de toda a vossa inteligência
Agitai-vos, porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo
Organizai-vos, porque teremos necessidades de toda a nossa força
Antônio Gramsci

A educação não pode ser entendida de forma isolada, tampouco a proposta do *Escola "sem" Partido*. A educação é disputada e atravessada por interesses de classe. Historicamente nosso país esteve a serviço da classe dominante que, por sua vez, é heteropatriarcal, sexista, elitista e branca. Logo, podemos concluir que não há nenhuma neutralidade quando a pauta é educação no Brasil.

Se por um lado "a escola é um lugar de reprodução dos preconceitos" [...] "é também um espaço muito importante para combatê-los" (TORRES, 2013, p. 56). Daí a educação ser uma política em forte disputa, numa encruzilhada de projetos de classes antagônicas. Mészáros (2008, p. 65, grifos do autor), elucida a importância que a educação

pode ocupar como uma mediação estratégica para construção de uma sociedade radicalmente nova:

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *auto mudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. [...] Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a '*efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho*' seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional.

É tarefa, portanto, da educação emancipatória estar voltada para a superação da alienação. Para tanto, precisa estar associada à luta pela superação de um modelo de sociedade que divide o trabalho intelectual do manual, além da divisão sexual e racial que também cinde o mundo do trabalho e intensifica a superexploração sobre segmentos da classe trabalhadora, especialmente, sobre as mulheres negras. Entendemos que essas divisões do trabalho operam formas de exploração mais intensas que, por sua vez, demandam ideologias dominantes para naturalizar/biologizar as desigualdades socialmente construídas entre as pessoas, seja por sexo, raça ou classe: "os que pensam", "os/as que fazem"; "os que podem e mandam" e os/as" que obedecem"; "os capazes", "os/as incapazes"; "os mais aptos e inteligentes", "os mais importantes e valorizados", "as que servem apenas para reproduzir"; "os que entendem de tecnologia", "as que entendem de cuidados domésticos", etc.

Por isso, consideramos fundamental que a educação se proponha à desnaturalização das ideologias decorrentes da imbricação dialética entre as relações sociais de sexo, raça e classe que compõem este sistema hetero-patriarcal-racista-capitalista. É nesse esteio que a educação se torna condição fundamental para a formação de consciências críticas e comprometidas com a emancipação humana, ou seja, com uma sociedade livre de qualquer forma de exploração e opressão. Nesse sentido, Konder (2002, p. 110) seguindo o pensamento de Gramsci afirma: "A história pressupõe [...] não só a ação dos líderes e atuação dos de cima, mas também a ineliminável possibilidade da intervenção ativa e consciente dos de baixo" (grifos do autor).

Nosso convite consiste, portanto, em fortalecer a resistência em defesa da educação pública. Afinal, a crítica ao *Escola "sem" Partido* parte do entendimento de que esse Programa "ameaça à vivência social e à liquidação da escola pública como espaço de formação humana, firmado nos valores da liberdade, de convívio democrático e de direito e respeito à diversidade" (FRIGOTTO, 2017, p.17). Trata-se de não nos resignarmos diante do crescimento e estímulo aos discursos de ódio que vêm sendo disseminados no país e se materializam em diversas formas de violências e naturalizações de opressões. Nessa perspectiva analítica, alerta-nos, ainda, Galdêncio Frigotto (Idem, p. 18), ao analisar o sentido do *Escola "sem" Partido*:

Um sentido autoritário que se afirma na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos

CISNE, M.; MANO, M. K.; OLIVEIRA, G. M. J. C.

sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Mas também, o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros.

É nessa arena que a educação encontra sua trincheira. Disputada para o reforço ao conservadorismo – mantenedor dos interesses de um capital em profunda crise – ou, como oposto, para uma mediação indispensável à formação de consciências críticas, em prol de um projeto voltado para a emancipação humana.

Para superar essa direção que vem ganhando corpo no Brasil, em uma conjuntura reacionária de golpes à democracia, é urgente derrotar a lógica da educação positivista e técnico-bancária, defendida pelos projetos embasados no *Escola "sem" Partido*, e fomentar uma educação verdadeiramente libertária, democrática e não elitista, ou seja, anti-patriarcal, anti-heterossexista, antirracista e emancipatória.

Que o legado da vida e dos sentidos de humanização vença a irracionalidade do conservadorismo moderno que teima em cooptar a educação.

Artigo recebido em: 25/08/2017

Aprovado para publicação em: 27/10/2017

EDUCATION IN THE TIME OF ESCOLA SEM PARTIDO - "WHAT IS IT INTENDED FOR?": A SOCIO-LEGAL-FEMINIST ANALYSIS

ABSTRACT: This The objective of this work is to establish a social-legal-feminist analysis on the educational conception of the Escola "sem" Partido Project and it's expression on educational bills. For that, we did bibliographic and documentary research. As a main conclusion, we understand that the Escola "sem" Partido reiterates the legacy of a restricted democracy, of a country marked by authoritarianism, elitism, racism, sexism and heterosexism. What is going on, therefore, are not just bills, but the dispute over the role of education, which is associated to projects of society that can either contribute to a conservative perspective or it may potentiate the defense of human emancipation.

KEYWORDS: Public Policy. Social actors. Gender ideology. School without party.

EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE ESCUELA "SIN" PARTIDO - "¿AL QUE SE DESTINA?": UN ANÁLISIS SOCIO-JURIDICO-FEMINISTA

RESUMEN: El objetivo de este trabajo es realizar un análisis socio-jurídico-feminista sobre la concepción de educación del Programa Escuela "sin" Partido y su expresión en proyectos de ley que versan sobre planes educativos. Para hacerlo, realizamos una investigación bibliográfica y documental. Como conclusión principal, entendemos que la Escuela "sin" Partido reitera la herencia de una democracia restringida, de un país con marcas de autoritarismo, elitismo, racismo, sexismo y heterosexismo. Lo que está en curso, por lo tanto, no son sólo proyectos de ley, sino la disputa del papel de la educación que se asocia a proyectos de sociedad, que tanto pueden contribuir con una perspectiva conservadora, como puede potenciar la defensa de la emancipación humana.

PALABRAS CLAVE: Education. Escola "sem" Partido. Ideology. Emancipation.

NOTAS

1) Decreto nº 591, de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

2) ADI é uma ação de controle da norma em abstrato, prevista formalmente no texto constitucional. É um controle direto que impugna uma lei perante o Tribunal em face da Constituição. Ao perder a validade constitucional é, conseqüentemente, anulada erga omnes (em relação a todos).

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Assembleia Legislativa. Lei Ordinária 7.800, de 5 de maio de 2016. Disponível em: <<https://sapl.al.al.leg.br/norma/1195>>. Acessado em: 01 jun. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 16 jun. 2017.

BRASIL. Decreto nº 678 que promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0678.htm>. Acesso em: 15 jun. 2017.

BRASIL. Decreto-Lei n° 591, 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Brasília, 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. ADI n. 5.537/AL. Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade. Relator: Ministro Roberto Barroso. Brasília, 20 de outubro de 2016. Disponível em <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoPeca.asp?id=310588309&tipoApp=.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASÍLIA. Câmara Legislativa. Projeto de Lei PL 867/2015. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

CISNE, M. *Feminismo e Consciência de Classe no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2014.

COUTINHO, C. N. *Cultura e sociedade no Brasil: ensaio sobre ideias e formas*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em <<http://www.programaescolasempartido.org>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

FERNANDES, F. *A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de Interpretação Sociológica*. Terceira edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Escola "sem" partido: esfinge*

CISNE, M.; MANO, M. K.; OLIVEIRA, G. M. J. C.

que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 17-34.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. Vol. 2.

GUILLAUMIN, C. *Sexe, race et pratique du pouvoir*. Paris: Coté-Femmes, 1992.

HABERLE, P. *Hermenêutica Constitucional - a Sociedade Aberta dos Intérpretes da Constituição*: Constituição para e procedimental da Constituição. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris editor, 1997.

GUIMARÃES, V. Educação não-sexista e não-homofóbica- Um caminho de múltiplas mãos na construção de um projeto educativo. In: GENTLE, I.; ZENAIDE, M.; GUIMARÃES, V. *Gênero, diversidade sexual e educação: conceituação e práticas de direito e políticas públicas*. João Pessoa: Editora UFPB, 2008.

IAMAMOTO, M. *Serviço Social e Conservadorismo*. São Paulo: Cortez, 2000.

IANNI, O. *O ciclo da revolução burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

IASI. *O processo de consciência*. São Paulo: CPV, 1999.

_____. *O dilema de Hamlet: o ser e o não ser da consciência*. São Paulo: Viramundo, 2002.

KONDER, L. *A questão da ideologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LAURETIS, T. "A tecnologia do gênero". Tradução de Suzana Funck. In: HOLLANDA, H. (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

MARX, K. & ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MATHIEU, N.C. *L' Anatomie Politique*. Donnemarie-Dontilly: Éditions iXe, 2013.

MÉSZÁROS, I. *A Educação para Além do Capital*. 2 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008. (Coleção Mundo do Trabalho).

SAFFIOTI, H. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

SCHWARZ, R. "As ideias fora do lugar". In: *Estudos CEBRAP*, n. 3, jan. 1973, p.150-161.

SOUZA, I. Educação e Gênero (Humano) – Mediações Negligenciadas. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 1, p. 122-134, jun. 2013.

TONET, I. *Educação contra o capital*. 3 ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

TORRES, A. Marco. *A diversidade sexual na escola e os direitos de cidadania LGBT na escola*. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

UNIC. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

MIRLA CISNE: Doutora em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professora de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É líder do Grupo de estudos e pesquisas sobre relações sociais de gênero e feminismo (GEF) e integrante do Núcleo de Estudos sobre a Mulher Simone de Beauvoir (NEM).

E-mail: mirlacisne@gmail.com

MAÍRA KUBIK MANO: Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professora do Departamento de Estudos de Gênero e Feminismo da Universidade Federal da Bahia (UFBA). É pesquisadora do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM/UFBA).

E-mail: maira.kubik@ufba.br

GIULIA MARIA JENELLE CAVALCANTE OLIVEIRA: Advogada e pesquisadora do Grupo de Estudos em Direito Crítico, Marxismo e América Latina (GEDIC) da Universidade Federal do Semi-Árido (UFERSA).

E-mail: giuliamjco@gmail.com
