



PROFHISTÓRIA

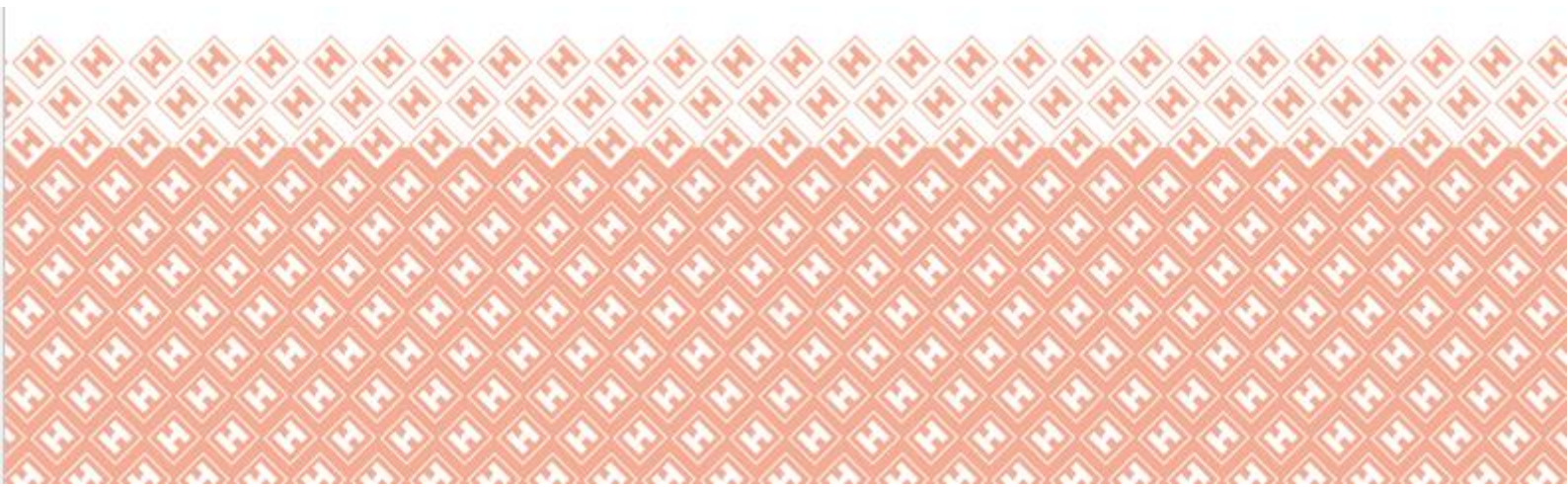
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

FERNANDA PEREIRA DE MOURA

**“ESCOLA SEM PARTIDO”:
RELAÇÕES ENTRE ESTADO,
EDUCAÇÃO E RELIGIÃO E OS
IMPACTOS NO ENSINO DE
HISTÓRIA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Dezembro / 2016





PROF HISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Instituto de História
Programa de Pós-graduação em Ensino de História**

FERNANDA PEREIRA DE MOURA

**“ESCOLA SEM PARTIDO”: RELAÇÕES ENTRE ESTADO,
EDUCAÇÃO E RELIGIÃO E OS IMPACTOS NO ENSINO DE
HISTÓRIA**

Rio de Janeiro
2016

FERNANDA PEREIRA DE MOURA

“ESCOLA SEM PARTIDO”: Relações entre Estado, Educação e Religião e os impactos
no Ensino de História

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado
Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de
História do Instituto de História da UFRJ como parte dos
requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino
de História.

Orientadora: Alessandra Carvalho

Rio de Janeiro
2016

M363

MOURA, FERNANDA PEREIRA DE

“ESCOLA SEM PARTIDO”: RELAÇÕES ENTRE ESTADO, EDUCAÇÃO E RELIGIÃO E OS IMPACTOS NO ENSINO DE HISTÓRIA / FERNANDA PEREIRA DE MOURA. -- Rio de Janeiro, 2016.

188 f.: il.

Orientadora: Alessandra Carvalho.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2016.

1. Ensino de História. 2. Escola Sem Partido. 3. Religião. 4. Gênero. 5. Laicidade. I. Carvalho, Alessandra, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Aprovada por:

Prof.^a Dr.^a Alessandra Carvalho (UFRJ)

Prof.^a Dr.^a Cinthia Monteiro de Araújo (UFRJ)

Prof. Dr. Fernando de Araújo Penna (UFF)

RESUMO

MOURA, Fernanda Pereira de. **“ESCOLA SEM PARTIDO”**: Relações entre Estado, Educação e Religião e os impactos no Ensino de História. Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2016.

A presente dissertação investiga o Movimento Escola sem Partido, os projetos de lei Escola sem Partido e projetos a ele relacionados e suas consequências para o ensino de história. Analisamos o movimento como parte de um movimento conservador característico da sociedade brasileira, entendendo que os projetos do tipo escola sem partido funcionam no campo da educação como mecanismos de contenção que agem em conjunto com os mecanismos de imposição (ensino religioso e moral e cívica) contra os avanços da laicidade do estado e da secularização da cultura. O foco da análise são os projetos em tramitação no Congresso Nacional relacionando-os aos projetos em tramitação em estados e municípios. Também foram examinadas em perspectiva históricas as relações entre as religiões e o estado brasileiro no campo das políticas públicas para educação em diálogo com um movimento conservador maior presente em vários outros países. Por fim, são examinados os impactos dos projetos escola sem partido, bem como de suas bases ideológicas subjacentes, para o ensino de história no que tange a uma educação voltada para a democracia e que inclua o respeito ao outro, com foco na questão das relações de gênero.

Palavras-chave: Ensino de História. Escola Sem Partido. Religião. Gênero. Laicidade.

ABSTRACT

“SCHOOL WITHOUT PARTY”: RELATIONS BETWEEN STATE, EDUCATION AND RELIGION AND THE IMPACTS IN THE TEACHING OF HISTORY

Fernanda Pereira de Moura

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Alessandra Carvalho

Abstract da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

"Party-free Education": relations between State, education and religion and impacts in History teaching This Masters' essay investigates the "Party-free Education" movement, the "Party-free Education" bills of law, other related bills and their effects on the field of History teaching. We analyse the movement as part of a larger conservative movement characteristic of Brazilian society and the bills of law that represent it in the educational field as contention mechanisms that act together with imposition mechanisms (religious education, moral and civics) against advances of the proces of secularization in politics and culture. This analysis's main focus are the bills currently proceding in the National Congress, relating them to the bills proceding in states and cities. We also evaluate the relations between religions and the Brazilian State regarding public policies for education and the activities of a larger conservative movement present in several countries. At last, we analyse the impacts of the "Party-free Education" bills, as well as their ideological udertones to History teaching and a conception of democratic education that includes the respect to others, focusing on the question of gender relations.

Key-words: History teaching. Party-free Education. Religion. Gender. Secularism.

Rio de Janeiro
2016

Para Sofia.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a minha filha, por compreender que a mamãe precisava estudar e trabalhar. Agradeço pelo amor incondicional que é, e sempre será recíproco. Você é o amor da minha vida.

À minha família, particularmente à minha mãe, Irene, meu pai, Aníbal, ao meu irmão, Felipe, e à minha vó, Margarida, por todo o amor e cuidado comigo e minha filha. Vocês sabem que sem vocês essa dissertação nunca seria possível. Agradeço a Adolpho por ser um pai presente, carinhoso e amoroso para nossa filha.

Não posso deixar de agradecer a Annelise Aurea e ao pequeno Pedro Torquato, pela família que formamos quando estamos juntos. Agradeço a Thany, a Anzai e a Diego por essa tão longa amizade que, com certeza, não terá fim. A Delfina Mara, agradeço pelo carinho de mãe comigo e com Sofia e pelos abraços apertados.

Agradeço também aos amigos e amigas da Escola Municipal Eunice Weaver, onde aprendi a ser professora: Alessandra, Ana Melo, Clarice, Cristiano, Fábio, Rita, Ronny, Nelson, Vinícius e também a todos os educadores e educadoras da rede municipal e estadual de ensino do Rio de Janeiro, que tão aguerridamente defendem a educação pública. Particularmente aos amigos Bruno, Cristiano e Fernando por terem sido companheiros sempre tão próximos na luta e a Amanda Cesar, por dividir comigo todas as angústias de ser mãe, professora, estudante e militante.

Agradeço demais aos amigos e amigas que este mestrado me deu: Alessandro, Cadu Valdez, Daniel Carvalho, Fernanda Crespo, Joana D'arc, Karla Rodrigues, Helena, Lorraine, Lícia, Marcelo Ferro, Mariana Lins, Quincas e Rennan e Raone Ferreira. Nossa amizade garantiu nossa sobrevivência ao ProfHistória, muitas risadas, um Podcast e vários projetos.

Agradeço enormemente aos companheiros do Professores Contra o Escola Sem Partido (PCESP): Carina, Diogo, Fabi, Mauricio e Renata por todo aprendizado na militância. Vocês fazem toda a diferença.

Não posso deixar de agradecer aos meus professores e professoras, de quem tenho tanto orgulho de ter sido aluna e com quem aprendi tanto. Meu eterno agradecimento ao Manoel Salgado por ter me levado a pensar sobre o papel do professor de História e o que é fazer/ensinar História desde o primeiro período da graduação. Também à professora Helena Araújo, com quem muito aprendi sobre ser

professora de História no estágio supervisionado no Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e a Maria Letícia Correia, por ter sido sempre mais que uma professora. Também ao professor Ilmar Rohloff pelo tanto que me ensinou no período em que trabalhamos juntos. Ao longo do mestrado, tive a sorte de conhecer novos professores e estar novamente com outros de quem já tinha tido a felicidade de ser aluna na especialização em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Agradeço aos professores Amílcar Pereira, Ana Maria Monteiro, Juçara Mello, Marcelo Magalhães, Marieta de Moraes Ferreira e Regina Bustamante. E agradeço, especialmente, a professora Rachel Soihet tanto pelas discussões que coordenou nos seminários e pelas críticas ao artigo que se tornou parte deste trabalho.

Agradeço muito a Cinthia Araújo, com quem pela primeira vez tive acesso às discussões sobre identidade e direitos humanos e por suas orientações preciosas durante a banca de qualificação, e ao professor Fernando Penna, tanto por suas valiosas orientações durante a banca de qualificação quanto por sua militância incansável contra o Escola Sem Partido. Por fim, agradeço enormemente à minha orientadora, Alessandra Carvalho, tanto por sua orientação e paciência quanto por seu trabalho árduo na coordenação do Programa de Pós-graduação em Ensino de História da UFRJ, que garantiu que muitos outros professores tenham acesso ao que a nossa primeira turma teve.

Preciso agradecer mais uma vez a Amanda Cezar, Daniel Carvalho, Joana Darc e Renata Aquino. Sem o enorme esforço de vocês eu nunca teria conseguido acabar a revisão a tempo. Vocês são incríveis.

Por último, agradeço a CAPES pela bolsa de estudos durante todo o período do mestrado sem a qual esta pesquisa jamais teria sido possível.

Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente
livres.

Rosa Luxemburgo

Que nada nos limite. Que nada nos defina. Que nada nos sujeite. Que a liberdade seja a
nossa própria substância.

Simone de Beauvoir

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Página inicial do Movimento ESP.....	27
Figura 2 - <i>Banner</i> presente na página do Movimento Escola sem Partido que busca desvincular os projetos de lei Programa Escola Sem Partido do Movimento	28
Figura 3 - Carta compromisso feita pelo ESP para os candidatos.....	32
Figura 4 - Ilustrações contra o uso do termo gênero ou questões associadas, veiculadas na página do Movimento Escola Sem Partido.....	50
Figura 5 - Vídeo apresentando a criação de Força Tarefa em defesa da Família no Senado Federal.....	61
Figura 6 - <i>Print screen</i> da página com as seis aulas sobre marxismo cultural	97
Figura 7 - Nesta imagem é possível observar a duração de cada “aula”.....	97

ANEXOS

ANEXO 1: ALGUNS DOS CANDIDATOS APOIADORES E APOIADOS PELO MESP NAS ELEIÇÕES 2016	138
ANEXO 2 - PROJETO DE LEI Nº 2974/2014	143
ANEXO 3 - PROJETO DE LEI Nº 867, DE 2015.....	148
ANEXO 4 - PROJETO DE LEI DO SENADO Nº 193, DE 2016	156
ANEXO 5: TABELA 1 - PANORAMA DO ESCOLA SEM PARTIDO NO BRASIL	165
ANEXO 6: TABELA 2 - PROPOSITORES DO CONGRESSO DENTRO DAS BANCADAS.....	175
ANEXO 7: TABELA 3 - RELIGIÃO DOS PROPOSITORES DO ESCOLA SEM PARTIDO NO BRASIL.....	177
ANEXO 8: TABELA 4 - PROIBIÇÃO ÀS DISCUSSÕES DE GÊNERO NOS PROJETOS DE LEI.....	182

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
1 INTRODUÇÃO.....	13
2 CAPÍTULO 1: ESCOLA SEM PARTIDO – MOVIMENTO E PROGRAMA	22
2.1 O Movimento Escola sem Partido	22
2.2 Os projetos de lei Escola sem Partido	29
2.3 O Plano Nacional de Educação e os debates sobre gênero.....	50
2.4 Projetos ESP nas esferas municipal e estadual.....	62
3 CAPÍTULO 2: Estado, religião e educação no Brasil.....	66
3.1 Religião, Estado e educação no Brasil (1889-1985).....	67
3.2 Religião, Estado e educação após a ditadura militar	73
3.3 O fortalecimento do ensino religioso como componente curricular.....	77
3.4 O pentecostalismo no Brasil	81
3.5 A Renovação Carismática Católica e a Guerra Cultural Católica.....	84
3.6 O fundamentalismo religioso cristão em ação: católicos e evangélicos na política brasileira.	93
4 CAPÍTULO 3: ENSINO DE HISTÓRIA, IDENTIDADE E GÊNERO	100
4.1 A questão das identidades: trajetória no Ensino de História	100
4.2 A questão das identidades e o ensino de História no Brasil	107
4.3 A discussão de gênero nas escolas	112
5 CONCLUSÃO.....	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
ANEXOS	126

1 INTRODUÇÃO

No final de 2014, o deputado Jair Bolsonaro do Partido Social Cristão / Rio de Janeiro (PSC/RJ), no plenário da Câmara dos Deputados, repetiu as ofensas que já havia feito à deputada Maria do Rosário do Partidos dos Trabalhadores / Rio Grande do Sul (PT/RS) em 2003, durante uma entrevista desta (RÊGO, 2014 e REVISTAISTOE, 2014). Novamente, o deputado afirmou que não a estupraria porque ela não mereceria (PINTO e LUCCIOLA, 2014). No ano de 2015, os representantes das forças conservadoras¹ avançaram seus projetos na Câmara dos Deputados. Poucos meses depois da fala de Jair Bolsonaro, o deputado Alberto Fraga do Partido Democratas / Distrito Federal (DEM/DF), logo após a deputada Jandira Feghali do Partido Comunista do Brasil / Rio de Janeiro (PCdoB/RJ) ter acusado o deputado Roberto Freire do Partido Trabalhista Brasileiro / Rio de Janeiro (PTB/RJ) de tê-la empurrado (PASSARINHO e ALEGRETTI, 2015), afirmou que “mulher que participa da política e bate como homem, tem que apanhar como homem também”.

Nesta mesma casa, a Comissão Especial para o Estatuto da Família² aprovou o texto principal do projeto, proposto pelo deputado Anderson Ferreira do Partido da República / Pernambuco (PR/PE), que define família apenas como a união entre homem e mulher (ALEGRETTI e OLIVEIRA, 2015), e a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania aprovou o Projeto de Lei (PL) 5069/13 (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2013a), de autoria do então presidente da Câmara, Eduardo Cunha do Partido do Movimento Democrático Brasileiro / Rio de Janeiro (PMDB/RJ), que dificulta o atendimento a mulheres vítimas de agressão sexual, inclusive vetando que esta receba informações sobre seu direito ao aborto legal (ROSSI, 2015). E estes não são os únicos projetos conservadores, antidemocráticos e contrários aos direitos humanos em tramitação na Câmara. A Educação também é alvo de projetos deste tipo.

Uma série de projetos de lei conhecida genericamente por Escola Sem Partido ou “Lei da Mordaza” foram propostas não só no Congresso Nacional, mas também em inúmeros estados e municípios bem como no próprio Distrito Federal. Entendemos, tal

¹ Abordaremos a definição de conservadorismo adotada por nós mais à frente.

² O Estatuto da família é particularmente importante pois garantiria os direitos legais dentro das relações familiares bem como as políticas públicas de defesa da família e de seus membros. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=A81C261B48C05521A47777820042E534.proposicoesWebExterno2?codteor=1159761&filename=PL+6583/2013>

como Cunha, que existe um projeto reacionário de educação que tem como seus principais defensores, parlamentares ligados aos segmentos mais conservadores das religiões cristãs tais como católicos, principalmente da Renovação Carismática Católica, evangélicos de diferentes denominações e mesmo alguns representantes espíritas. Segundo o autor, este projeto se dá em duas frentes. A primeira frente seria os movimentos sociais e parlamentares de contenção e a segunda seria os projetos parlamentares e governamentais de imposição. Enquanto esta seria marcada pela presença dos projetos para (re)inclusão da Educação Moral e Cívica e do Ensino Religioso nos currículos, a primeira caracterizaria-se pelos projetos de lei do Programa Escola Sem Partido e congêneres, incluindo muitos projetos que tratam especificamente da questão das relações de gênero, chamadas por estes grupos conservadores de “ideologia de gênero”.

Esta pesquisa pretende, então, investigar o que é o Escola Sem Partido, sua relação com a sociedade, suas bases ideológicas e as consequências dos projetos de lei Programa Escola Sem Partido e congêneres para o Ensino de História, principalmente no que tange à questão do respeito às diferenças, à formação de identidades e à história das relações de gênero.

Estruturamos o trabalho da seguinte maneira: no primeiro capítulo, examinaremos como surgiu o Movimento Escola Sem Partido, criado por Miguel Nagib em 2004, e os três momentos de crescimento do movimento: a polêmica quanto ao livro Nova História Crítica, o momento de combate aos materiais do programa Escola Sem Homofobia do governo federal (chamado pelos conservadores de Kit-gay) e, por último, a crise política do governo do Partido dos Trabalhadores. Analisaremos brevemente os *sites* do movimento, entendendo que o método histórico demanda a crítica interna e externa ao documento, ou seja, considerar o lugar de produção do discurso.

Enfocaremos, então, os projetos de lei Escola Sem Partido e os projetos a eles relacionados em tramitação no Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado Federal). Pelo mesmo motivo de necessidade de crítica externa ao documento, traçaremos brevemente o perfil dos proponentes destes projetos de lei e suas relações com a Frente Parlamentar Evangélica e a Católica. Pretendemos demonstrar, ainda, que o Escola Sem Partido é um projeto político conservador já característico da sociedade brasileira.

Faz-se, então, necessário explicitar o referencial do que entendemos como conservadorismo para embasar nosso percurso analítico. Segundo BOTELHO e FERREIRA, citando Karl Mannheim (1982), o conservadorismo

[...] não deve ser confundido com tradicionalismo. Esse último se apresenta como uma característica psicológica universal, comum a todos os homens em todas as épocas, de apego quase instintivo a modos de vida antigos, em geral como reação defensiva a tendências reformistas. O conservadorismo, por sua vez, é uma estrutura mental objetiva, dinâmica e condicionada historicamente. Estrutura objetiva, pois se trata de um modo de pensar e agir que de alguma forma transcende a subjetividade individual, por ser função do desenvolvimento da sociedade. Diferentemente do tradicionalismo, quase exclusivamente reativo, o conservadorismo moderno é coerente e reflexivo, pois surge como movimento consciente de oposição ao movimento “progressista”, ou ao pensamento liberal-burguês. Por isso, diz Mannheim, em última instância o conservadorismo é o tradicionalismo tornado consciente. (BOTELHO e FERREIRA, 2010, p. 11)

Ainda de acordo com os autores, o pensamento conservador

[...] surge e se desenvolve no contexto da moderna sociedade de classes, marcado por seu dinamismo, por suas múltiplas e sucessivas transições; como função dessa sociedade, não é um sistema fechado e pronto, mas sim um modo de pensar em contínuo processo de desenvolvimento. (Idem)

Entretanto, é possível

[...] encontrar alguns traços teórico-metodológicos estruturantes do pensamento conservador, derivados do problema central que está em sua origem, na Europa do século XVIII: a oposição ao pensamento baseado no direito natural. (BOTELHO e FERREIRA, 2010, p. 11)

Os conservadores, segundo Mannheim, não concordariam com conceitos como os de “contrato social, de direitos universais do homem, de soberania popular”. (BOTELHO e FERREIRA, 2010, p. 11-12). Os autores destacam a importância do pensamento conservador³ como um “componente da nossa tradição intelectual, mas também pelo seu papel como força político-social na sociedade brasileira”. E que é preciso compreendê-lo para entender

[...] como se constituiu no Brasil uma cultura política que menospreza a monumental desigualdade que marca a nossa sociedade. E, sobretudo, porque avessa à democracia, não acredita na ação coletiva e favorece que o homem comum não leve a sério os seus iguais. (BOTELHO e FERREIRA, 2010, p.14)

³ A avaliação do passado colonial parece ser uma questão chave, e espinhosa, que o pensamento conservador brasileiro deve enfrentar. Como valorizar formas passadas de organização social e política em países como o nosso, que só existem enquanto tais justamente a partir do rompimento com o passado, por meio da emancipação política? Por outro lado, diferentemente de outros países da América Ibérica, no Brasil houve relativa continuidade em relação à situação colonial no pós-independência, tanto em termos políticos, com a permanência da monarquia encabeçada pelos Bragança, quanto socioeconômicos, com a persistência da escravidão, do latifúndio, da agricultura de exportação. (BOTELHO e FERREIRA, 2010, p.13)

De acordo com BOTELHO e FERREIRA, é comum entre os conservadores “a importância dada à religião; a valorização das associações intermediárias situadas entre o Estado e os indivíduos (família, aldeia tradicional, corporação) e a correlata crítica à centralização estatal e ao individualismo moderno”, bem como “o apreço às hierarquias e a aversão ao igualitarismo em suas várias manifestações; o espectro da desorganização social visto como consequência das mudanças vividas pela sociedade ocidental” (BOTELHO e FERREIRA, 2010, p.12). Ao analisarmos o discurso do Movimento Escola Sem Partido (MESP), seus projetos de lei e leis congêneres, bem como a atuação dos parlamentares, podemos verificar seu alinhamento a esses ideais.

Neste primeiro capítulo, abordaremos também como a discussão de gênero vem sendo retirada da legislação educacional brasileira. Faremos um breve histórico da aprovação do último Plano Nacional de Educação, na Câmara dos Deputados, apenas após a retirada de todas as menções a gênero no documento, bem como os principais debates que se seguiram a fim de evitar a presença do termo nos planos municipais e estaduais. Por fim, identificaremos os projetos em âmbito municipal e estadual que abordam a questão de gênero bem como o caso específico do estado de Alagoas, onde a lei “Escola Livre”, baseado no Escola sem Partido, foi aprovada pela assembleia estadual, tendo posteriormente recebido parecer federal declarando sua inconstitucionalidade.

O segundo capítulo enfocará a relação entre Estado e Religião na elaboração de políticas públicas para educação no Brasil. Pretendemos, com este capítulo, mostrar como a política brasileira para educação sofre e sempre sofreu influência direta das religiões. Primeiro, da Igreja Católica e, depois, das religiões “evangélicas”. Faremos um breve histórico desde a formação do Estado brasileiro independente em 1822 até a concordata Brasil-Vaticano, assinada em 2007, sublinhando a atuação conjunta de católicos e evangélicos através da Frente Parlamentar Evangélica na questão educacional. A questão da laicidade na educação será discutida, bem como algumas hipóteses sobre o porquê de a intromissão da religião no campo educacional ser aceita e mesmo naturalizada, tendo como estudos de caso o ensino religioso nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo.

Faz-se necessário identificar o que entendemos por “evangélico”. Conceição destaca que “há pouco consenso e muita imprecisão entre os pesquisadores brasileiros acerca do termo evangélico” (CONCEIÇÃO, 2015, p. 52). O autor optou, então, pelo

caminho seguido pela maioria dos sociólogos da religião no Brasil, que é o de entender que,

[...] no contexto latino-americano, o termo evangélico cobre o campo religioso formado pelas denominações cristãs nascidas ou que descendem, de alguma maneira, da Reforma Protestante europeia do século XVI. Portanto, o termo designa tanto as igrejas ditas protestantes históricas (Luterana, Presbiteriana, Congregacional, Anglicana, Metodista e Batista), mas também designa as igrejas justificadamente chamadas de pentecostais (Congregação Cristã do Brasil, Assembleia de Deus, Igreja do Evangelho Quadrangular, Igreja Brasil Para Cristo, Igreja Deus é Amor, Casa da Bênção, Igreja Universal do Reino de Deus e outras) (MARIANO, 2012). Pode parecer estranho, mas o termo evangélico é facilmente utilizado no Brasil para designar tanto os grupos religiosos legitimados como protestantes, herdeiros mais diretos do trono da Reforma Protestante, mas também aqueles que levam toda sorte de “confusão” e “complicação” ao campo religioso brasileiro. Essa é a imagem projetada sobre os grupos pentecostais. [...] Temos um grande guarda-chuva que abriga tanto os protestantes de sangue real quanto os protestantes de sangue plebeu. O termo evangélico, em linhas gerais, designa cristianismo não católico no Brasil. (CONCEIÇÃO, 2015, p. 52 e 53)

As informações sobre a origem do pentecostalismo⁴ dentro do movimento protestante são variadas. Parece haver concordância sobre a data, 1901, e que teria surgido nos Estados Unidos. A localização exata dentro desse país é problemática e há a defesa de que teria surgido em vários locais simultaneamente, o que seria mais uma evidência de uma intervenção divina no seu aparecimento. Uma das versões mais aceitas, porém, localiza o surgimento no colégio bíblico Bethel, fundado por um pastor metodista dissidente, no sul dos Estados Unidos. A interpretação religiosa ali surgida destacava o poder de cura do Espírito Santo e a capacidade de falar em línguas. Destacamos esta versão para o surgimento do pentecostalismo evangélico por ser muito similar à história contada como sendo da fundação do pentecostalismo católico, como veremos quando falarmos do movimento de renovação carismática. Assim,

[...] nascido nos Estados Unidos no começo deste século, o pentecostalismo, herdeiro e descendente do metodismo wesleyano e do movimento *holiness*, distingue-se do protestantismo, grosso modo, por pregar, baseado em Atos 2, a contemporaneidade dos dons do Espírito Santo, dos quais sobressaem os dons de línguas (glossolalia), cura e discernimento de espíritos. Para simplificar, os pentecostais, diferentemente dos protestantes históricos, acreditam que Deus, por intermédio do Espírito Santo e em nome de Cristo, continua a agir hoje da mesma forma que no cristianismo primitivo, curando enfermos, expulsando demônios, distribuindo bênçãos e dons espirituais, realizando milagres, dialogando com seus servos, concedendo infinitas amostras concretas de Seu supremo poder e inigualável bondade. (MARIANO, 2014, p. 9-10)

4 A caracterização de pentecostal atribuído a esses movimentos se dá em referência a Pentecostes bíblica. Segundo Silveira, “pentecostes é, segundo a Bíblia, o quinquagésimo dia depois da ressurreição de Jesus Cristo, quando os apóstolos foram tomados pelo Espírito Santo e receberam os carismas ou dons de curar, falar em outras línguas e perder o medo de pregar”. (GRIGOLETTO, 2003, p. 28)

Levando sempre em conta a definição de conservadorismo já explicitada, dialogamos com alguns autores do campo das ciências da religião, a fim de tentar esclarecer a aproximação entre católicos e evangélicos para a aprovação das pautas conservadoras, dentre elas o projeto Escola Sem Partido. Abordaremos a “Guerra Cultural Católica”⁵, procurando mostrar como ela engloba elementos católicos e elementos conservadores. Como veremos no segundo capítulo, a Guerra Cultural Católica caracteriza-se por uma tentativa de barrar o que Cunha (2016?) identifica como o processo de laicização do Estado e secularização da sociedade. Um dos principais *fronts* desta guerra é a luta dos grupos conservadores contra a chamada “ideologia de gênero”. Segundo Miguel,

[...] a construção da doutrina católica contrária ao gênero começou no pontificado do papa Wojtyła (João Paulo II), sob o comando do prefeito da Congregação para a Doutrina da Fé, cardeal Ratzinger, que em 2005 sucederia a Wojtyła no papado, adotando o nome de Bento XVI. A partir dos anos 2000, delinea-se com clareza o adversário a ser combatido: aquilo que no Brasil recebeu o nome de “ideologia de gênero”, mas que na França e na Itália costuma ser chamada de “teoria do *gender*” (“*théorie du gender*”, “*teoría del gender*”), com o uso do inglês como forma de marcar sua origem alienígena. Embora se apoiando superficialmente na literatura feminista e *queer*, “trata-se de uma invenção polêmica dos meios conservadores católicos que visa caricaturizar e, assim, deslegitimar um campo de estudos”. Também na França, a ofensiva (predominantemente católica) levou a recuos e, em alguma medida, a um veto informal à palavra “gênero” (*genre*) em documentos oficiais (DELAPORTE, 2014 *Apud* MIGUEL, 2016, p.599)

Porém, esta discussão não se restringe à Europa. Na América Latina, ela também se faz presente. Gostaríamos de citar o caso específico da Colômbia devido às suas várias similaridades com o que vem acontecendo no Brasil. Em agosto de 2016, circularam nas redes sociais imagens de uma suposta cartilha do ministério da educação colombiano que poderíamos comparar com o kit de combate à homofobia elaborado pelo ministério da educação brasileiro. Sem embargo, na Colômbia como aqui, as imagens que supostamente apareceram nas redes sociais não correspondiam ao material que estava de fato sendo desenvolvido. Mesmo a ministra da educação colombiana, Gina Parody, tendo desmentido o caso e denunciado o uso político do fato pelos opositores ao governo, a população foi às ruas protestar contra a ‘ideología de género’ e pedir a renúncia da ministra. (RONDÓN, 2016)

Rondón destaca algumas questões importantes sobre o caso. Primeiro, relata que o material começou a ser desenvolvido, em agosto de 2014, quando um jovem de 17 anos se suicidou após ter sido vítima de homofobia pela direção da escola em que

⁵ Silveira (2015) chama de Guerra Cultural Católica a reação católica ao que esta religião e segmentos conservadores veem como uma Guerra Cultural das esquerdas ou Marxismo Cultural.

estudava. A segunda questão é que o ministério estava desenvolvendo o material em convênio com três agências da Organização das Nações Unidas (ONU). Por fim, ele pontua que as manifestações contra o avanço das conquistas das mulheres e Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis e Transgêneros (LGBT) já se faziam sentir antes desse episódio por conta de outros processos ou eventos tais como: a corte colombiana permitiu o casamento entre pessoas do mesmo sexo e a adoção de crianças por casais homoafetivos; duas mulheres lésbicas foram eleitas nas últimas eleições e duas outras mulheres lésbicas ocuparam cargos importantes no governo, como a atual ministra de educação e a ex-ministra de comércio; algumas universidades passaram a adotar banheiros sem distinção de gêneros e alguns colégios também reviram suas políticas de gênero para uniformes. Porém, para a autora, o fato mais “grave” foi o reconhecimento, por parte do governo, da população LGBT e das mulheres como vítimas do conflito armado com as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia. Dessa forma, segundo Rondón, o acordo despertou a ira não apenas dos que se opõem a uma saída política e não militar do conflito, como também de todos que se opõem ao reconhecimento de direitos para a população LGBT e para as mulheres.

No terceiro capítulo, trataremos, então, da discussão teórica sobre o Ensino de História propriamente dito. Pretendemos mostrar como a História enquanto disciplina escolar sempre esteve vinculada a um projeto político que, em seus primórdios, relacionava-se com a criação da sensação de pertencimento a uma nação e, após todas as mudanças sociais ocorridas no século XXI, ganha um novo objetivo vinculado à promoção dos direitos humanos e a vinculação do sujeito a identidades outras que não a nacional.

Abordaremos, então, a teoria de gênero para fazer a desconstrução da ideia conservadora de que existe uma “ideologia de gênero” para destruir a família. Discutiremos a necessidade de inserir o debate sobre gênero no ensino de História, focando a questão da necessidade de representatividade para a formação de identidades com vistas à igualdade de gênero e o combate à homofobia e à transfobia. Por fim, sinalizaremos que a história ensinada na escola é androcêntrica e heteronormativa, discutindo possibilidades de inserção da história das mulheres e das relações de gênero nos currículos atuais. Pretendemos mostrar como o apagamento de identidades não hegemônicas é um processo antidemocrático e nocivo a toda a sociedade.

Considerando o caráter pioneiro deste trabalho acadêmico, nossas considerações finais vão também no sentido de apontar mais caminhos de pesquisa necessários para a

compreensão do movimento Escola Sem Partido, bem como apresentar algumas iniciativas já existentes contra esse cerceamento da liberdade de aprender e ensinar. Para proceder com a pesquisa a qual nos propomos, foi necessário o levantamento de todos os projetos de lei do Programa Escola Sem Partido e congêneres existentes no nível federal, municipal e estadual no Brasil. Com o mesmo intuito de contribuir para a realização de futuras pesquisas, recolhemos e disponibilizamos todas estas leis e as tabelas que elaboramos para esta dissertação em um site⁶ criado para este fim. Assim, pretendemos diminuir a distância entre a professora e a pesquisadora, procedendo na academia da mesma maneira que procedemos em sala de aula, na qual a produção de conhecimento e a sua divulgação estão intimamente relacionadas.

⁶ Disponível em: <<https://pesquisandoesp.wordpress.com/>>

CAPÍTULO 1: ESCOLA SEM PARTIDO – MOVIMENTO E PROGRAMA

2 CAPÍTULO 1: ESCOLA SEM PARTIDO – MOVIMENTO E PROGRAMA

2.1 O Movimento Escola sem Partido

O mito⁷ de fundação do Movimento Escola Sem Partido (MESP) remonta ao não tão longínquo ano de 2003. Segundo o fundador do movimento, o procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib, em setembro deste ano uma de suas filhas chegou da escola contando que seu professor de História teria comparado Che Guevara a São Francisco de Assis. A comparação teria sido feita por ambos terem aberto mão de tudo por uma ideologia. O primeiro pela ideologia política e o segundo pela ideologia religiosa. Segundo o procurador, “as pessoas que querem fazer a cabeça das crianças associam as duas coisas e acabam dizendo que Che Guevara é um santo” (BEDINELLI, 2016a). O procurador, que é católico, conta ainda que esta não teria sido a primeira vez que o professor teria dito em sala de aula algo que ele julgava como “doutrinação”.

Ele teria, então, escrito uma carta aberta ao professor, impresso 300 cópias e distribuído no estacionamento da escola da filha. Mas, segundo o próprio Nagib, a recepção não teria sido das melhores. “Foi um *bafafá* e a direção me chamou, falou que não era nada daquilo que tinha acontecido. Recebi mensagens de estudantes me xingando. Fizeram passeata em apoio ao professor e nenhum pai me ligou” (BEDINELLI, 2016a). Esse episódio teria motivado Nagib a criar, no ano seguinte, o Movimento Escola Sem Partido. O procurador é sempre convidado a falar em programas de debate⁸, concede entrevistas⁹ a todos os meios de comunicação, é convidado para apresentar e defender o Projeto Escola Sem Partido em audiências

⁷ Entendemos esta explicação sobre o surgimento do movimento como um mito fundador por esta história ser sempre contada já com uma interpretação sobre o fato ocorrido que direciona as ações futuras do movimento. Luis Felipe Miguel também utiliza a palavra mito para se referir a este episódio.

⁸ Cf. ESCOLA SEM PARTIDO. **Entre Aspás**. Globo News, exibido em 26 jul. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kqTkGilyofY>>. Acesso em: 18 out. 2016.

COMO TRATAR AS DIFERENÇAS SEXUAIS NAS ESCOLAS? **Entre Aspás**. Globo News, exibido em 9 jun. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iNSC1rNOz74>>. Acesso em: 18 out. 2016.

⁹ ENTREVISTA COM MIGUEL NAGIB. **The Noite**. SBT, exibido em 9 ago. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wkBBW91jVEA>>. Acesso em: 18 out. 2016.

públicas¹⁰. Em todas as entrevistas, repete exatamente os mesmos argumentos que podem ser observados no trecho da entrevista concedida ao jornal *El País* transcrita abaixo:

Para Nagib, as falas em sala de aula têm um peso grande, porque os professores são geralmente figuras queridas, vistas como ídolos pelos estudantes e porque os alunos são obrigados a ouvi-lo, ‘não podem sair para tomar um cafezinho quando o professor começa a falar sobre essas coisas’. É justamente por isso, diz, que a lei que seu movimento criou não pode ser acusada de censura, como fazem os opositores, na opinião dele. ‘Não é cerceamento à liberdade de expressão porque o professor não tem direito à liberdade de expressão na sala de aula’, diz ele. ‘Se o professor tivesse, ele sequer seria obrigado a apresentar o conteúdo. A prova que ele não tem liberdade de expressão é que ele tem uma grade curricular obrigatória por lei. Liberdade de expressão é a que a gente exerce no Facebook®. Ele não pode agir em sala de aula como ele age no Facebook®’, afirma. ‘A segunda prova disso é a seguinte: ele pode [na sala de aula] impor aos seus alunos seus pontos de vista. Se exerce a liberdade de expressão em locais onde as pessoas não são obrigadas a escutar o outro. Na TV se pode mudar de canal. De um pregador na praça, se pode desviar. Mas o aluno está ali na condição de audiência cativa’, conclui. (BEDINELLI, 2016a)

Segundo o site oficial (ESCOLA SEM PARTIDO, 2014-2017) do movimento, este “é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior.” Ainda segundo o site, “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”. É bastante difícil encontrar informações sobre o movimento. Como destaca Miguel, não há indicação de seus integrantes e os únicos porta-vozes públicos são Miguel Nagib, “coordenador”, e Bráulio Porto, “vice-presidente” – uma hierarquia no mínimo confusa”. (MIGUEL, 2016, p. 595)

Apesar do discurso do movimento tentar criar para si uma imagem de defensor da escola contra o que chama de “contaminação político-ideológica”, o criador do movimento, Miguel Nagib, tem profundos vínculos com o *think-tank*¹¹ liberal Instituto Millenium, tendo sido por muito tempo articulista e depois um dos mantenedores do

¹⁰ Cf. Composição da mesa da Audiência pública “Liberdade de expressão em sala de aula” da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/comissoes/reuniao?reuniao=5325>>. Acesso em: 18 out. 2016. É interessante que o proponente do projeto de lei nesta casa, o senador Magno Malta, não foi convidado para a audiência e sim Miguel Nagib como autor do projeto de lei.

¹¹ Um *Think-Tank* é em geral um grupo de interesse ou uma instituição que investe em divulgação e propagação de conhecimento com viés político-ideológico definido e ligado a interesses particulares deste grupo, visando transformações na sociedade.

instituto¹². O Instituto Milenium é “o principal *think tank* da direita brasileira, criado em 2006 e financiado por empresas nacionais e transnacionais, com eco na linha editorial de parte da grande imprensa e popularizada por jornalistas como Rodrigo Constantino” (MIGUEL, 2016, p. 593).

Ao buscarmos mais informações sobre a Associação Escola Sem Partido, que seria a pessoa jurídica do MESP, acabamos nos deparando com a existência de uma segunda pessoa jurídica: Escola Sem Partido Treinamento e Aperfeiçoamento Eireli – ME. Esta seria uma Empresa Individual de Responsabilidade Limitada de Natureza Empresária do procurador Miguel Nagib e seu ramo de atividade seria treinamento em desenvolvimento profissional e gerencial que tem um capital de quase oitenta mil reais¹³. Portanto, a apresentação do MESP como apenas “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2014-2017), como consta no site, vai de encontro à sua proximidade ideológica com a corrente liberal e o desenvolvimento de suas atividades empresariais, que contradizem uma neutralidade defendida publicamente.

No site, encontramos artigos variados com críticas ao modelo de educação (chamado pelos autores de doutrinação) defendido por Paulo Freire, e uma área com links para informações sobre os livros recomendados pelo movimento, chamada de “Biblioteca Politicamente Incorreta”. Nesta, são indicados apenas quatro livros: O Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil (NARLOCH, 2012), o Guia Politicamente Incorreto da América Latina (NARLOCH e TEIXEIRA, 2011), O livro Por uma Crítica da Geografia Crítica (FILHO, 2013) e o livro Professor Não é Educador (WURMEISTER, 2012)¹⁴ - este último tem o título sempre repetido pelos defensores do projeto. Também são indicados dois blogs. Um deles é o Tomatadas (FILHO, 2011-2017), do professor Luís Lopes Diniz Filho, do departamento de Geografia da Universidade Federal do Paraná, autor do livro de geografia indicado na seção “Biblioteca Politicamente Incorreta” e o outro é o blog De Olho no Livro Didático (SILVA, O., 2014-2016), no qual o autor Orley José Silva, professor da rede municipal

¹² As ligações do procurador com o Instituto foram investigadas por Aquino em artigo do Blog Liberdade para Ensinar. Disponível em: <<https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/tag/instituto-millenium/>>. Acesso em: 18 out. 2016.

¹³ De acordo com a pesquisa no *website* ConsultaSocio.com. Disponível em: <<http://www.consultasocio.com/q/sa/miguel-francisco-urbano-nagib>>. Acesso em: 18 out. 2016.

¹⁴ Para mais informações consultar o *website* “Professor não é educador”. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Professornaoeducador>>. Acesso em: 18 out. 2016.

de Goiânia e mestrando em Teologia pelo Seminário Presbiteriano Renovado Brasil Central (SPRBC)¹⁵, defende a ideia de que os livros didáticos e paradidáticos são material para doutrinação no comunismo ou nas religiões de matriz africana.

São inúmeras as seções do site do movimento. Algumas delas são destinadas especificamente a tratar da “doutrinação” em sala de aula, em livros didáticos e em provas de concurso público como as provas do ENEM, provas de vestibular e provas de concurso para o ingresso no serviço público. Há também a seção intitulada “Síndrome de Stocolmo”, destinada a relatar casos em que alunos defendem seus professores “doutrinadores”. Segundo a página,

Vítima de um verdadeiro “sequestro intelectual”, o estudante doutrinado quase sempre desenvolve, em relação ao professor/doutrinador, uma intensa ligação afetiva. Como já se disse a propósito da Síndrome de Estocolmo, dependendo do grau de sua identificação com o sequestrador, a vítima pode negar que o sequestrador esteja errado, admitindo que os possíveis libertadores e sua insistência em punir o sequestrador são, na verdade, os responsáveis por sua situação. De modo análogo, muitos estudantes não só se recusam a admitir que estão sendo manipulados por seus professores, como saem furiosos em sua defesa, quando alguém lhes demonstra o que está acontecendo. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2016?b)

Uma destas seções traz um modelo de notificação extrajudicial para os pais usarem para ameaçar¹⁶ professores e direções de colégios. Segundo Miguel, “a campanha pelas notificações extrajudiciais contra escolas e contra docentes surgiu às margens do MESP, na direita católica, tendo como iniciador o procurador Guilherme Schelb” que, em vídeo, chegou a citar a possibilidade da família “obter polpudas indenizações pecuniárias de professores e colégios” (MIGUEL, 2016, p.602).

¹⁵ Cf. Seminário Presbiteriano Renovado Brasil Central. Disponível em: <http://www.sprbc.com/>. Acesso em: 18 out. 2016.

¹⁶ Na audiência realizada pela Comissão Especial de Educação do Senado Federal no dia 17 de novembro de 2016 a procuradora Deborah Duprat voltou a afirmar que estas notificações extra judiciais não possuem nenhum efeito legal. Professores contra o Escola Sem Partido. Facebook®. 19 nov. 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/contraoescolasempartido/videos/1657157161243260/>. Acesso: 10 dez. 2016.

Figura 1 - Página inicial do Movimento ESP.

UNIVERSIDADES

VESTIBULAR

Tomatadas

O Blog do Diniz

De olho no livro didático

Blog do Prof. Orley

Não deixe que seu professor faça isso com você.

Denuncie!

Enfim, o tema musical da

Denúncia de DOCTRINAÇÃO MARXISTA

Sociologia é baile de favela

Doutrinador em flagrante delito

Doutrinador em flagrante

Eu aposto no PT porque o PT transformou o Brasil para melhor

Flagrando o Doutrinador

Planeje sua Denúncia

Conselho aos Pais

Casa CQC

NÃO DEIXE DE LER:

- Professor não tem direito de "fazer a cabeça" de aluno.
- Quem disse que educação sexual é conteúdo obrigatório?

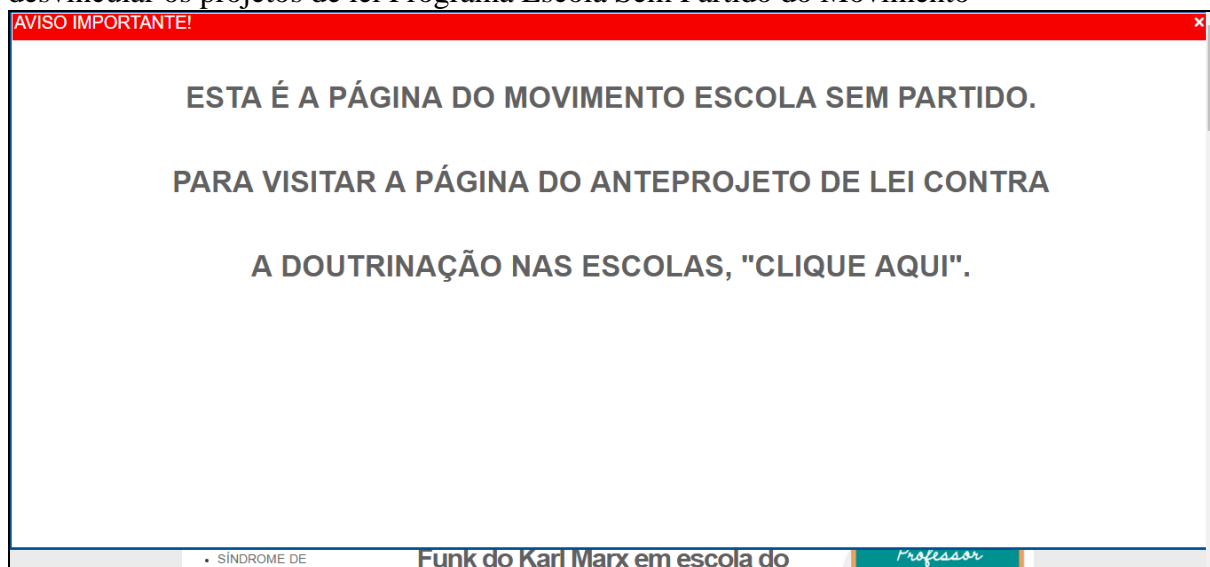
Fonte: <http://www.escolasempartido.org/>

Uma antiga seção do site, intitulada Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar, foi recentemente transformada em um link para uma nova página na qual trata-se especificamente de assuntos referentes aos projetos de lei Escola Sem Partido. Desde um debate ocorrido no Canal Futura¹⁷ entre Miguel Nagib e o professor Fernando Penna, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, em que o último problematizou alguns pontos do projeto de lei contrapondo-os ao discurso presente no site do MESP, há um *banner* com o aviso em letras maiúsculas: “Esta é a página do Movimento Escola sem Partido. Para visitar a página do anteprojeto de lei contra a doutrinação nas escolas, clique aqui” em uma tentativa de desvincular os projetos de lei *Programa Escola Sem Partido*¹⁸ do *Movimento Escola Sem Partido* (MESP).

¹⁷ Neste debate “Miguel Nagib, causou espanto ao dizer que o objetivo do método Paulo Freire é recrutar jovens para o PT, aparentemente desconhecendo o fato de que as principais contribuições do educador pernambucano datam dos anos 1960, isto é, muito antes do surgimento do partido”. (MIGUEL, 2016, p.601) “Escola sem partido”. *Sala Debate*. Canal Futura, exibido em 19 jul. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=J2v7PA1RNqk>>. Acesso em: 18 out. 2016.

¹⁸ Programa Escola Sem Partido é nome dos anteprojeto de lei criados por Nagib e que foram assim apresentados em sua maioria em câmaras municipais, assembleias estaduais e no congresso nacional.

Figura 2 - *Banner* presente na página do Movimento Escola sem Partido que busca desvincular os projetos de lei Programa Escola Sem Partido do Movimento



Fonte: <http://www.escolasempartido.org/>

Entretanto, a desvinculação de ambos é impossível. O movimento que surgiu há doze anos manteve-se muito tempo sem grande expressividade, encontrando maior eco na sociedade em três momentos (PENNA, 2016c). O primeiro momento se deu em 2007 por ocasião da polêmica gerada pela coluna no Jornal O Globo do jornalista Ali Kamel¹⁹, no qual ele fez duras críticas à coleção de livros didáticos Nova História Crítica, de Mario Schimidt (KAMEL, 2007); o segundo momento foi em 2011, com a querela gerada em torno do material produzido pelo Ministério da Educação de Combate à Homofobia (SOARES, 2015), chamado pela mídia de “Kit Gay”. Segundo Miguel,

[...] o crescimento da importância do MESP no debate público ocorre quando seu projeto conflui para o de outra vertente da agenda conservadora: o combate à chamada “ideologia de gênero”. Antes, a ideia de uma “Escola Sem Partido” focava sobretudo no temor da “doutrinação marxista”, algo que estava presente desde o período da ditadura militar. O receio da discussão sobre os papéis de gênero cresceu com iniciativas para o combate à homofobia e ao sexismo nas escolas e foi encampado como bandeira prioritária pelos grupos religiosos conservadores. Ao fundi-lo à sua pauta original, o MESP transferiu a discussão para um terreno aparentemente “moral” (em contraposição a “político”) e passou a enquadrá-la nos termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família sobre as crianças. (MIGUEL, 2016, p.596)

Segundo Miguel, “fica patente que a oposição dos religiosos conservadores à educação progressista nas questões de gênero é *inteiramente independente do Movimento Escola Sem Partido*. De fato, o MESP nasceu com outra agenda”.

¹⁹ Na época era diretor-executivo de jornalismo da TV Globo, além de ocupar o cargo de colunista no Jornal, onde até 2001 ocupou também o cargo de editor-chefe. Atualmente o jornalista é editor de jornalismo da TV Globo.

(MIGUEL, 2016, p.599) O autor justifica sua afirmação citando o “mito” de fundação do movimento, cujo estopim teria sido a suposta “doutrinação marxista”.

A fusão da denúncia da doutrinação marxista de inspiração gramsciana com a oposição à “ideologia de gênero” obedeceu, assim, ao senso de oportunidade do MESP. Deu a ele aliados de peso, uma capilaridade com a qual nem poderia sonhar e um discurso com ressonância popular muito mais imediata. A confluência foi facilitada graças ao trabalho de propagandistas da extrema-direita, em particular os alinhados a Olavo de Carvalho, para quem a dissolução da moral sexual convencional é um passo da estratégia comunista. (MIGUEL, 2016, p.601)

O terceiro momento de expansão do ESP iniciou-se em 2014, por ocasião da crise política e da polarização da sociedade em torno das campanhas presidenciais da então presidenta Dilma Rousseff e do senador Aécio Neves, e se estende até o atual momento. A oposição ao governo Dilma, como veremos, responsabilizou o partido da então presidenta pela suposta doutrinação “comunista-homossexual”. Desde o início do processo de impeachment contra a presidenta, no final de 2015, o MESP parece ter alcançado ainda mais destaque, uma vez que a denúncia pelos professores de ruptura da ordem democrática era respondida pelo movimento como abuso da liberdade de ensinar e doutrinação política e ideológica.

Contudo, não se deve de forma alguma reduzir o debate sobre o Movimento Escola Sem Partido e os projetos a ele relacionados à dimensão político-partidária²⁰. A questão é muito mais ampla, relacionando-se fundamentalmente com uma disputa em torno de modelos de sociedade, podendo-se pensar em termos de disputa entre uma sociedade mais progressista e uma sociedade mais conservadora, como mostraremos adiante.

Ao que tudo indica, a polêmica em torno do Movimento Escola Sem Partido ficará cada vez maior. O primeiro grupo recebido pelo novo ministro da Educação, Mendonça Filho²¹, foi uma representação do grupo Revoltados Online (REIS, 2010-2017), composta por três membros deste. Seu criador, Marcelo Cristiano Reis, a cunhada do procurador Miguel Nagib, a procuradora aposentada Bia Kicis, e o ator Alexandre Frota, “conhecido por suas posições extremistas contra a esquerda e por uma

²⁰ Por certo, não podemos afirmar qual foi o peso da crise político-partidária e da mobilização de professores da educação básica e superior, que construíram fortes greves em 2013 e 2014 em todo país, e das mobilizações de estudantes secundaristas, que ocuparam escolas em todo país em 2015. no fortalecimento do MESP. O fato da sociedade se organizar em prol de mudanças para e, principalmente, através da escola pública, pode ter levado muita gente a acreditar no discurso do Movimento Escola Sem Partido de que haveria doutrinação política nas escolas, que os materiais seriam cartilhas e os professores apenas “militantes travestidos”.

²¹ José Mendonça Bezerra Filho é administrador de empresas e político de carreira tendo sido deputado estadual, deputado federal e governador do estado de Pernambuco.

aparição na TV em que disse, em um quadro humorístico, ter estuprado uma mulher” (BEDINELLI, 2016b). Segundo o próprio grupo declarou em vídeo, ainda em frente ao MEC logo após o encontro, um dos pontos de pauta do encontro foi o Programa Escola Sem Partido. A declaração foi repetida em outro vídeo gravado algumas horas, depois no qual Alexandre Frota não estava presente, mas estavam Kicis, Reis e Nagib. Neste vídeo, Kicis e Reis reclamaram, dentre outras coisas, da existência da lei da Palmada²², que seria, também ela, uma violação ao direito dos pais sobre a educação dos seus filhos.

2.2 Os projetos de lei Escola sem Partido

Desvincular o “Programa Escola Sem Partido”, os projetos de lei, do MESP, o movimento do qual o autor desses projetos faz parte, é, realmente, impossível. O Projeto de Lei nº 2974 de 2014 (RIO DE JANEIRO, 2014a), apresentado no Anexo 2 deste trabalho, primeiro dos projetos Escola Sem Partido a ser apresentado em um poder legislativo, foi encomendado pelo deputado estadual fluminense Flávio Bolsonaro (PSC-RJ) a Miguel Nagib, a quem pediu que “formulasse um projeto com base em suas propostas” (PENNA, 2016b, p. 44). O projeto de Bolsonaro, sem as informações específicas a respeito do local de proposição e do proponente, foi então disponibilizado no site do Movimento, ainda em 2014 como um anteprojeto para ser utilizado na esfera estadual. Outro anteprojeto muito similar foi disponibilizado também para a esfera municipal.

Desde então, como já dissemos, a área dos Projetos de Lei no site do movimento foi transformada em um site específico. Também os projetos foram reformulados, adequando-se a algumas críticas formuladas ao longo do período. Enquanto o primeiro projeto apresentado possuía 8 artigos, o anteprojeto atual possui apenas 4. E enquanto no primeiro projeto mencionava-se apenas a questão da moralidade e falava-se de doutrinação política e ideológica, no anteprojeto atual traz em seu artigo primeiro, parágrafo único, que

O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer o 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. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2016?a)

²² A chamada lei da palmada foi uma lei sancionada pela presidenta Dilma Roussef em junho de 2014 que incluía no Estatuto da Criança e do Adolescente “o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante” (BRASIL, 2014).

Esta mudança é bastante significativa uma vez que nos projetos anteriores não se citava diretamente gênero. A questão ficava subentendida pelo emprego do termo “moral”. Isto tornava necessário, como veremos adiante, a estes parlamentares conservadores, apresentar mais um projeto de lei tratando apenas da proibição da discussão de gênero, o que atrasava o andamento da tramitação dos projetos em suas casas legislativas uma vez que por tratarem do mesmo assunto os projetos precisariam tramitar apensados.

Hoje, no site do Programa Escola Sem Partido, encontramos os anteprojetos municipal²³, estadual²⁴ e federal²⁵ já com a proibição de tratar temas referentes a gênero e sexualidade. Neste site, encontramos também a seção “ESP nas Eleições 2016”, na qual encontra-se um modelo de termo de compromisso para os candidatos à câmara de vereadores e à prefeitura imprimirem, preencherem e enviarem ao movimento, se comprometendo a “apresentar ou apoiar projetos de lei contra a doutrinação e a propaganda política e partidária nas escolas, nos moldes do anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola sem Partido” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2016?c) como podemos observar na figura 3 abaixo. Nesta mesma seção, encontramos uma lista com alguns estados brasileiros²⁶ e os respectivos candidatos comprometidos com a causa do MESP.

²³ Cf. “**Anteprojeto de Lei Municipal e minuta de justificativa**”. Disponível em: <http://www.programaescolasempartido.org/municipal/>. Acesso em: 18 out. 2016.

²⁴ Cf. “**Anteprojeto de Lei Estadual e minuta de justificativa**”. Disponível em: <http://www.programaescolasempartido.org/anteprojeto-estadual/>. Acesso em: 18 out. 2016.

²⁵ Cf. “**Anteprojeto de Lei Federal**”. Disponível em: <http://www.programaescolasempartido.org/pl-federal/>. Acesso em: 18 out. 2016.

²⁶ Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe.

Figura 3 - Carta compromisso feita pelo ESP para os candidatos

ESP NAS ELEIÇÕES 2016

ESP NAS ELEIÇÕES 2016

ALAGOAS

BAHIA

CEARÁ

ESPÍRITO SANTO

GOIÁS

MATO GROSSO DO SUL

MINAS GERAIS

PARÁ

PARANÁ

PERNAMBUCO

PIAUI

RIO DE JANEIRO

RIO GRANDE DO SUL


SANTA CATARINA

SÃO PAULO

SERGIPE

Escola sem Partido nas eleições municipais de 2016

Nas eleições municipais de 2016, são muitos os candidatos a prefeito e vereador que se comprometeram formalmente a apresentar ou apoiar projetos de lei contra a doutrinação e a propaganda política e partidária nas escolas, nos moldes do anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola sem Partido, assinando um dos seguintes Compromissos Políticos Públicos:




COMPROMISSO POLÍTICO PÚBLICO - ELEIÇÕES 2016

Eu, _____, candidato(a) ao cargo de Vereador pelo Partido _____, no Município de _____, assumo publicamente o compromisso de, sendo eleito(a), apresentar, no primeiro mês do meu mandato, ou apoiar com o meu voto, projeto de lei contra a doutrinação e a propaganda política e ideológica nas instituições pertencentes ao sistema municipal de ensino, nos moldes do anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola sem Partido.

_____/_____/_____
local data

assinatura



COMPROMISSO POLÍTICO PÚBLICO - ELEIÇÕES 2016

Eu, _____, candidato(a) ao cargo de prefeito pelo Partido _____, no Município de _____, assumo publicamente o compromisso de, sendo eleito(a), enviar à Câmara Municipal, no primeiro mês do meu mandato, projeto de lei contra a doutrinação e a propaganda política e partidária nas instituições pertencentes ao sistema municipal de ensino, nos moldes do anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola sem Partido, sem prejuízo de tornar obrigatória, desde logo, mediante Decreto do Poder Executivo a ser editado no primeiro mês do meu mandato, a afiação, nas salas de aula e nas salas dos professores das instituições de ensino mantidas pelo Poder Público municipal que atuem no ensino fundamental e médio, do cartaz com os Deveres do Professor elaborado pelo Movimento Escola sem Partido.

_____/_____/_____
local data

assinatura

Divulgamos aqui o nome desses candidatos, para que você saiba quem está a favor de uma escola sem partido. Se você é candidato a prefeito ou vereador, e apoia o ESP, mande uma mensagem para escolasempartido@gmail.com, e nós lhe enviaremos uma cópia do termo de compromisso.

Fonte: <http://escolasempartido.org>

Para esta dissertação, nos propusemos pesquisar os projetos que instituem o Programa Escola Sem Partido no nível federal. Logo no início da pesquisa, notamos que não poderíamos analisar apenas os projetos que se intitulavam Escola Sem Partido, mas que precisaríamos analisar também outros projetos que possuíam os mesmos propósitos sem utilizar este nome. Estabelecemos a data de 2014 baseando-nos, como mencionamos anteriormente, na data do primeiro projeto de lei do Programa Escola Sem Partido, o PL 2974/2014 (RIO DE JANEIRO, 2014a), apresentado por Flávio Bolsonaro na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro no dia 15 de maio de 2014. Em seguida, projeto semelhante foi apresentado pelo irmão do deputado, o vereador Carlos Bolsonaro, o PL 867/2014 (RIO DE JANEIRO, 2014b) na Câmara de Vereadores da cidade do Rio de Janeiro, no dia 3 de junho.

Apesar de não ser o foco da dissertação, ao longo desta pesquisa localizamos mais de 40 projetos de lei²⁷ em câmaras municipais, assembleias estaduais de todo Brasil e no Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado). Durante o ano de 2014, foram apresentados 18 projetos de lei, seguidos de 17 projetos no ano de 2015 e,

²⁷ Sabemos que o número de projetos de lei pode ser ainda maior haja vista a falta de transparência das casas legislativas, principalmente no nível municipal.

até o mês de outubro de 2016, 14 projetos de lei foram apresentados, como é possível conferir na Tabela 1: Panorama do Escola Sem Partido no Brasil, anexo 5 deste trabalho. Estes projetos não serão analisados aqui, mas é possível dizer que, em sua maioria, são uma repetição uns dos outros com apenas algumas poucas alterações. Desta forma, decidimos nos ater à análise de conteúdo dos projetos de lei no âmbito federal, fazendo apenas uma análise quantitativa de dados relativos aos projetos municipais e estaduais. É importante destacar também, que quando a pesquisa se iniciou, analisar os projetos ESP em tramitação no nível federal significava analisar os projetos em tramitação na Câmara dos Deputados, uma vez que não havia nenhum projeto ESP em tramitação do senado. Essa situação mudou em 2016, como veremos adiante.

O primeiro projeto de lei federal instituindo o Programa Escola Sem Partido foi o de número 867, de 23 de março de 2015. Porém, por ser muito similar a um projeto anteriormente proposto, tramita apensado àquele²⁸. O projeto em questão é Projeto de Lei nº 7.180 de 2014 (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2014a), do deputado Erivelton Santana do Partido Ecológico Nacional da Bahia (PEN / BA), que “Altera o artigo 3º da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”. Segundo este PL, a LDB incluiria o seguinte texto:

[...] 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.

O projeto 7.180 foi proposto no dia 24 de fevereiro de 2014, três meses antes do primeiro PL do Programa Escola Sem Partido apresentado pelo deputado Flávio Bolsonaro no estado do Rio de Janeiro e um ano antes do PL do Programa Escola Sem Partido apresentado na Câmara dos Deputados. Entretanto, nele já está presente a tentativa de limitação da autonomia docente que marcará os PL do Programa ESP. Também já se utiliza da principal justificativa dos PL ESP, que é o Artigo 12 da Convenção Americana de Direitos Humanos (CADH)²⁹, estabelecida por meio do Pacto de San José da Costa Rica, em 22 de novembro de 1969: “Os pais e, quando for o caso,

²⁸ **7180/2014 – Árvore de apensados e outros documentos da matéria.** Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_arvore_tramitacoes?idProposicao=606722. Acesso em: 18 out. 2016. O Projeto de Lei 867/2015 encontra-se apensado ao projeto 7180/2014. Além deste, outros quatro projetos de lei estão apensados aquele: 7181/2014, 1859/2015, 5487/2016.

²⁹ “A Convenção, assinada em 1969, é um documento com perspectiva bastante conservadora, indicando tanto a prevalência da família quanto o direito à vida ‘desde a concepção’ (art. 4º). Tornou-se, assim, a referência fundamental dos opositores do direito ao aborto e dos adversários da educação crítica, que a usam para colocar suas posições sob o manto dos ‘direitos humanos’ e da ‘legislação internacional’.” (MIGUEL, 2016, p.602)

os tutores, têm direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.”

O procurador Miguel Nagib já havia utilizado esta argumentação em um artigo de opinião escrito para o jornal Gazeta do Povo, em novembro de 2012, intitulado Conteúdo imoral na sala de aula (NAGIB, 2013)³⁰. Neste artigo, Nagib abordou supostos casos em que professores teriam falado de maneira inapropriada sobre sexo com seus alunos e orientava os pais a processarem os professores, caso isso ocorresse, baseando-se neste artigo da CADH. O artigo de Nagib foi, como todos os outros, reproduzido na página do MESP. Assim, acreditamos em uma influência recíproca entre o projeto de lei do deputado Erivelton Santana e Nagib. O artigo de opinião teria influenciado o PL 7180 (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2014a) e este, por sua vez, teria influenciado na redação do projeto entregue a Flávio Bolsonaro e, posteriormente, divulgado no site do movimento.

O projeto de lei 7180/2014 (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2014a) que altera o art. 3º da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), incluindo neste o inciso XIII segundo o qual

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. (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2014a)

O PL que tem apenas duas páginas e termina sua justificativa da seguinte forma:

Somos da opinião de que a escola, o currículo escolar e o trabalho pedagógico realizado pelos professores em sala de aula não deve 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. (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2014a)

O deputado Erivelton Santana apresentou no mesmo dia 24 de fevereiro o Projeto de Lei nº 7.181, de 2014 (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2014b), também de duas páginas que “dispõe sobre a fixação de parâmetros curriculares nacionais em lei com vigência decenal”. Segundo esse PL, “a educação escolar, promovida em

³⁰ Inúmeros foram os artigos escritos pelo procurador sobre os supostos abusos da liberdade de ensinar pelos professores e sobre a suposta doutrinação política a favor do PT via MEC. Como exemplo temos também o artigo Professor não tem direito de “fazer a cabeça” de aluno. **Consultor Jurídico**. 3 out, 2013. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2013-out-03/miguel-nagib-professor-nao-direito-cabeça-aluno>>. Acesso em: 18 out. 2016.

instituições de ensino básico, será orientada por parâmetros curriculares nacionais, estabelecidos em lei e com vigência decenal”.³¹ O PL estabelece também que

Os parâmetros curriculares nacionais respeitarão as convicções dos alunos, 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.

O deputado Erivelton Santana, quando apresentou as propostas fazia parte da legenda PSC-BA. Atualmente fazendo parte do PEN-BA, o deputado tem curso superior incompleto em Licenciatura em História pela Universidade Católica de Salvador e faz parte da FPE (Frente Parlamentar Evangélica) pela Igreja Evangélica Assembleia de Deus. Dos quatro discursos³² que proferiu em plenário, um foi contra a “ideologia de gênero” na educação infantil, um em ocasião do 23º aniversário da Constituição, no qual teceu considerações sobre a importância da comunhão com Deus para a obtenção de sucesso em uma gestão governamental e um foi seu voto favorável ao impeachment da então presidenta Dilma Rousseff. Sua fala foi: “Presidente, pelo resgate da esperança do povo brasileiro, pela reconstrução do nosso País, mas, sobretudo, em defesa da vida, da família e da fé, voto ‘sim’”. Dentre seus projetos de lei, destacamos o de nº 5.618/2013 (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2013b), que autoriza o poder executivo a transformar em projeto de Estado o programa denominado “Fé na Prevenção”³³, que levaria os agentes religiosos, dentre outras coisas, a “participar da implementação de projetos pedagógicos de prevenção do uso indevido de drogas, nas instituições de ensino de que trata a lei nº 9.394/96” (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2013b), ou seja, grupos religiosos fariam seu “trabalho educativo” nas instituições de educação básica, inclusive públicas.

Como veremos no capítulo seguinte, parlamentares evangélicos e católicos estão bastante alinhados a respeito da necessidade de limitação da autonomia docente. O PL 7.180/14 recebeu longo parecer³⁴ favorável do Deputado Diego Garcia (PHS-PR), que

³¹ Idem.

³² Os discursos do deputado estão disponíveis em:

<http://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/resultadoPesquisaDiscursos.asp?txOrador=erivelton+santana&txPartido=&txUF=&dtInicio=&dtFim=&txTexto=&txSumario=&basePesq=plenario&CampoOrdenacao=dtSessao&PageSize=50&TipoOrdenacao=DESC&btnPesq=Pesquisar>. Acesso em: 18 out. 2016.

³³ Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=577826>>

³⁴ Todas as citações a seguir foram retiradas do: “Parecer do Relator, Dep. Diego Garcia (PHS-PR), pela aprovação deste, do PL 7181/2014 e do PL 867/2015, apensados, com Substitutivo”. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1280714>>. Acesso em: 18 out. 2016.

foi presidente do conselho diocesano da Renovação Carismática Católica em Jacarezinho, Paraná. Na justificação de seu parecer, o deputado explicou que, sendo os estudantes da educação básica “indivíduos em processo de formação”, estes “não devem ser expostos a noções morais que se contradizem mutuamente. Por isso, ou bem mandam os pais, ou bem mandam os professores”.³⁵ Segundo o deputado, ao permitir a autonomia pedagógica, “estaríamos contribuindo para solapar a autoridade moral dos pais sobre seus filhos, o que arruinaria de vez a já combalida família brasileira”. Para o deputado, os professores devem ser impedidos de abordar determinados temas uma vez que

é sobre os ombros dos pais e não dos professores, que recairá a obrigação de cuidar e prestar alimentos aos filhos que seus filhos vierem a conceber, estimulados pela erotização precoce e pela banalização do sexo, sabidamente promovidas pelas aulas de educação sexual.

O deputado Erivelton Santana também usou o mesmo texto em sua Proposta de emenda à constituição nº 435/2014³⁶, apresentada em novembro do mesmo ano, que altera a redação do art. 10 da Constituição Federal. A alteração constituiu-se de dois pontos. O primeiro seria a determinação pela constituição da obrigatoriedade de fixação de um currículo mínimo a cada dez anos. O segundo seria a obrigatoriedade de os sistemas educacionais respeitarem as convicções dos alunos e seus responsáveis. Caso esta PEC seja aprovada, passará a constar na carta magna do país a precedência dos valores familiares sobre a educação escolar. Segundo o texto,

Os sistemas educacionais respeitarão as convicções próprias do aluno e dos seus pais ou responsáveis, não concorrendo com as funções destes e nem os substituindo, tendo os valores de foro familiar precedência sobre a educação escolar, sendo vedada a aplicação da transversalidade ou técnicas subliminares no ensino de matéria moral e de conteúdo ou orientação religiosa

Quanto a esse ponto, faz-se necessário levantar duas questões principais. A primeira, destacada por Penna, é “a tentativa de tornar a educação uma questão de foro privado e de responsabilidade exclusiva das famílias”, o que, segundo Pinha.

[...] contraria o pressuposto constitucional que entende a educação como direito de todos, dever da família e, também, do Estado, promovida e incentivada em colaboração com a sociedade, visando a qualificação para o mundo do trabalho e, também, o exercício da cidadania. ” (PINHA, 2016, p. 30)

³⁵ Ver nota 33.

³⁶ BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Emenda à Constituição 435/2014**. Estabelece que a cada dez anos, a lei fixará conteúdos mínimos para a educação básica e superior, proibindo a aplicação da transversalidade ou técnicas subliminares no ensino de matéria moral ou orientação religiosa. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=796706>. Acesso em: 18 out. 2016.

Miguel destaca que se trata da “negação do caráter republicano da instituição escolar” pois uma das funções pedagógicas da escola é justamente a “educação para o convívio com as diferentes visões de mundo, próprio de uma sociedade pluralista e democrática.” A socialização na escola seria importante justamente “porque oferece às crianças o contato com valores diversos, ou diversamente interpretados, daqueles que estão presentes na família”. (MIGUEL, 2016, p.603)

A segunda questão, também apontada por Miguel, é “a negação do estatuto da criança como sujeito de direitos”, o que inclui, obviamente, “o direito de conhecer o mundo e de adquirir os instrumentos para pensar com a própria cabeça” e também o próprio direito a ter a sua integridade física e psicológica resguardada. Nas palavras de Miguel,

A autoridade absoluta dos pais, que subjaz às propostas de intimidação dos educadores, ilustra a caracterização crítica que a teórica feminista Christine Delphy faz da família, na qual impera um “estado de exceção”: nela, os direitos de seus integrantes estão suspensos. [...] Muitas vezes, mesmo os grupos mais progressistas têm receio de discutir o *status* atribuído à unidade familiar, preferindo deslocar a luta para a necessidade de pluralizar o entendimento do que é família. Claro que é importante dar a todos que o queiram a possibilidade de buscar formar famílias, no formato que desejem, mas ainda precisamos dessacralizar a “família”. A família é também um lugar de opressão e de violência. A defesa de uma concepção plural de família não pode colocar em segundo plano a ideia de que é necessário proteger, sempre, os direitos individuais dos seus integrantes. E entre estes direitos está o de ter acesso a uma pluralidade de visões de mundo, a fim de ampliar a possibilidade de produção autônoma de suas próprias ideias. (MIGUEL, 2016, p.604-605)

A família é apresentada nesta lei e em falas conservadoras, de maneira geral,

[...] como uma entidade cujos direitos suplantam as garantias individuais de seus integrantes. É uma visão que está entranhada no senso comum e que foi, em parte, vencida no que concerne à violência contra a mulher, mas que mal começou a ser disputada no que diz respeito aos filhos. (MIGUEL, 2016, p.616)

Talvez o assunto esteja mais estabelecido juridicamente do que no nível do “senso comum”. Cunha lembra que existe “limitação do poder no interior da família, qualquer que seja seu modelo. Até mesmo a expressão ‘pátrio poder’ foi substituída por ‘poder familiar’, o que não é mera questão de sinônimo”. (CUNHA, 2016, p.6) E explica que

[...] o Estatuto da Criança e do Adolescente (lei 8.069/1990) prevê penas aos pais que não cumprirem seus deveres para com os filhos, bem como incorrerem em situações de abuso ou omissão quanto aos direitos fundamentais deles. A pena pode chegar à perda do direito de guarda dos filhos, destituição da tutela e até do poder familiar. A lei Maria da Penha (11.340/2006) pune severamente o cônjuge agressor do outro e a lei “da palmada” ou do Menino Bernardo (lei 13.010/2014) pune os castigos físicos

aplicados às crianças, assim como o tratamento cruel ou degradante imposto a elas. (CUNHA, 2016, p.6)

Segundo Cunha, “a família tem sido a idealização maior dos grupos conservadores, que supõem em geral uma forma familiar específica (pai, mãe e filhos em convivência duradoura)”. É este molde de família “nuclear pequeno-burguesa estaria supostamente dotada de valores positivos, crença que não resiste à mais elementar análise objetiva” (CUNHA, 2009, p. 418)

Em abstrato, a família não existe, ou melhor dizendo, essa categoria designa diferentes configurações sociais. A tradição religiosa judaico-cristã sacramenta a família nuclear, urbana e pequeno-burguesa, formada por pai, mãe e filhos, vivendo juntos no mesmo espaço. A ideologia da *sagrada família* (Jesus, Maria e José) se apresenta como sendo a normal, o modelo a ser seguido, todas as outras não passando de anormalidades. O pai é provedor, é quem se vincula ao espaço público mediante o trabalho, e assume filiações diversas como políticas e esportivas. O grupo doméstico formado por esse tipo de família forma o *lar*, espaço privado e lugar “natural” da mulher/esposa/mãe, que preferencialmente não trabalha fora, dedicando-se ao cuidado da casa e dos filhos. Esse grupo vive harmoniosamente, num ambiente alegre e bem cuidado, provido de meios materiais e laços afetivos capazes de proporcionar-lhe um desenvolvimento saudável e, assim, garantir que reproduza esse modelo no futuro. (FÁVERO, 2007, p. 122 *Apud* CUNHA, 2016, p. 5)

Por ser um projeto de emenda à constituição e não um projeto de lei ordinário, a PEC nº 435/2014 não faz parte do conjunto de apensados anteriormente citado (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2014a). Entretanto, apresenta os mesmos objetos daqueles projetos, tendo sido usadas nesta, como já dissemos, as mesmas justificativas.

A PEC nº 435/2014 é de autoria do deputado Erivelton Santana e de mais dezesseis deputados³⁷. Quase todos os proponentes são representantes de algum segmento religioso na Câmara dos Deputados, tendo usado o capital religioso para se eleger, além de fazerem proselitismo religioso durante o mandato. Destes dezesseis deputados, cinco são evangélicos, seis são católicos e os outros cinco não costumam declarar sua religião. Pelo menos seis fazem parte da Frente Parlamentar Católica³⁸ (incluindo o próprio presidente da frente) e nove fazem parte da Frente Parlamentar

³⁷ Erivelton Santana, Givaldo Carimbão, João Campos, Alan Rick, Celso Russomanno, Luiz Carlos Haully, Eduardo Cury, Flavinho, Stefano Aguiar, Rosângela Gomes, Antônio Carlos Mendes Thame (Suplente), Leonardo Picciani, Imbassahy, Evandro Gussi, Bonifácio Andrada e Izalci Lucas.

³⁸ Cf. Frente Parlamentar Mista Católica Apostólica Romana. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/internet/deputado/frenteDetalhe.asp?id=53496>. Acesso em: 28/10/2016.

Evangélica³⁹ (também incluindo o próprio presidente da frente). Três destes parlamentares (católicos) fazem parte de ambas as frentes⁴⁰.

Interessante observar na tabela 3, anexo 7 deste trabalho, que, mesmo deputados que não costumam empregar o discurso religioso ou usarem diretamente a fé como capital político, fazem, em geral, parte de uma ou outra frente. Entretanto, apenas o pertencimento a uma frente religiosa não significa necessariamente um posicionamento conservador ou reacionário⁴¹, assim como não participar de uma bancada religiosa não pode ser suficiente para avaliar nenhum político como progressista. Por isso, torna-se necessário avaliar as proposições, discursos em plenário e o discurso nas redes para compreender quem é cada deputado⁴². Como trata-se de 16 deputados, faremos apenas uma breve apresentação de cada um.

O deputado João Campos é filiado ao PSDB e líder da Frente Parlamentar Evangélica, delegado e pastor pela Assembleia de Deus. Assim como ele, o deputado Alan Rick (PRB) e o deputado Stefano Aguiar (PSB) também são pastores. Não nos foi possível descobrir a igreja à qual pertence o primeiro, mas o segundo pertence à Igreja do Evangelho Quadrangular. Rosângela Gomes (PRB) também é evangélica, pertencente à Igreja Universal do Reino de Deus e seu marido é pastor desta. Todos os três votaram favoravelmente ao impedimento. Além dos representantes dos segmentos evangélicos, temos os representantes dos segmentos católicos. Givaldo Carimbão (PROS) é o líder da Frente Parlamentar Católica e ligado à CNBB. Votou contrariamente ao Impedimento—segundo, ao que tudo indica, as orientações desta entidade⁴³. O deputado Celso Russomanno⁴⁴ (PRB) é repórter e apresentador de

³⁹ Cf. Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/internet/deputado/frenteDetalhe.asp?id=53658>>. Acesso em: 28 out. 2016.

⁴⁰ Uma Frente parlamentar ou bancada é um grupo de membros dos poderes legislativos federal, estaduais e municipais que tem sua atuação unificada em função de interesses comuns, independentemente do partido político a que pertençam. Existem atualmente mais de uma centena de frentes registradas oficialmente na câmara. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/internet/deputado/frentes.asp>>. Acesso em: 28 out. 2016.

⁴¹ O deputado Chico Alencar (PSOL-RJ) faz parte da Frente católica e é reconhecido por ter um posicionamento bastante progressista se comparado ao restante da câmara.

⁴² Outro fato digno de nota a respeito dos proponentes deste projeto foi apenas dois destes proponentes terem votado contrariamente ao Impeachment da presidenta Dilma Rousseff, Leonardo Picciani e Givaldo Carimbão. O que acreditamos, possa ser mais um indicio de que o discurso do ESP é utilizado para disputa de hegemonia entre grupos (não partidos) políticos.

⁴³ COMISSÃO BRASILEIRA JUSTIÇA E PAZ. “CBPJ divulga nota sobre a decisão de acolhida de pedido de impeachment contra a presidente Dilma”. Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17768:cbjp-divulga-nota-sobre-sobre-a-decisao-de-acolhida-de-pedido-de-impeachment-contr-a-presidente-dilma&catid=114&Itemid=106>. Acesso em: 28 out. 2016.

televisão. Deputado federal desde 1995, já esteve filiado ao PFL, ao PSDB, ao PP e, agora, ao PRB. O deputado também é católico e votou favoravelmente ao impedimento. Luiz Carlos Hauly (PSDB), que se identifica como economista e professor de educação física, também é católico e votou favoravelmente. Outros propositores católicos e que votaram favoravelmente ao impedimento foram os deputados ligados à Renovação Carismática Católica (RCC) como Eros Biondini (PTB) e Flavinho (PSB), aos quais voltaremos em breve por serem proponentes de outros projetos particularmente relevantes, e Evandro Gussi (PV). O deputado Evandro Gussi, que é doutor em direito pela USP, tem defendido os interesses conservadores da RCC em detrimento às posições do seu partido, o que já levou inclusive seus companheiros a levarem seu nome para a comissão de ética da executiva nacional, na ocasião da votação do Estatuto da Família.

Ainda no grupo dos propositores da PEC que são católicos e votaram favoravelmente ao Impedimento, destacamos a figura de Bonifácio de Andrada (PSDB/MG)⁴⁵. O deputado é advogado, tem 86 anos e está há 60 anos ininterruptos em um mandato parlamentar. Só na Câmara dos Deputados, exerce mandato desde 1979 e já foi filiado à UDN de 1954 a 1965, à ARENA de 1966 a 1979, ao PDS de 1980 a 1993, ao PTB de 1994 a 1996 e ao PSDB, de 1997 até hoje, sempre exercendo funções proeminentes nos partidos - foi líder da UDN e da ARENA em Minas Gerais e vice-líder do PDS, do PTB e do PSDB. Como verificamos pela trajetória política, o deputado filia-se a uma posição bastante conservadora. É doutor em direito público pela UFMG e também foi professor de Direito em diversas faculdades mineiras e na UNB, onde lecionou por 20 anos. O deputado também teve intensa vida sindical, participando de sindicatos de professores e do sindicato rural de Minas Gerais, bem como da OAB/MG. Um destes livros chama-se “A educação e segurança nacional”, publicado em 1966, dois anos após o golpe militar e na época em que o deputado era filiado à ARENA. O PEC 435/2014 é de autoria também do deputado Izalci Lucas, autor do projeto Escola Sem Partido na Câmara dos Deputados.

Como dissemos, apesar de filiarem-se aos mesmos ideais do MESP e utilizarem a mesma base argumentativa na justificativa, incluindo a menção ao artigo 12 da

⁴⁴ CÂMARA DOS DEPUTADOS. Biografia do deputado Celso Russomano. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/deputados/pesquisa/layouts_deputados_biografia?pk=73441. Acesso em: 28/10/2016.

⁴⁵ CÂMARA DOS DEPUTADOS. Biografia do deputado Bonifácio de Andrada. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/deputados/pesquisa/layouts_deputados_biografia?pk=74650. Acesso em: 28/10/2016. Todas as informações sobre o deputado foram retiradas desta página.

CADH, os projetos de lei propostos pelo deputado Erivelton Santana não recebem o nome de Escola Sem Partido. O primeiro projeto com nome Programa Escola Sem Partido foi o projeto de lei nº 867/2015⁴⁶, de autoria do deputado, Izalci Lucas, do PSDB/DF. Este foi apresentado um ano depois dos já citados projetos de lei 7.180 e 7.181 e quase um ano depois do primeiro projeto de lei com nome Escola Sem Partido, apresentado na assembleia estadual do Rio de Janeiro. No momento da apresentação deste projeto de lei, o Programa Escola Sem Partido já estava espalhado por todo o Brasil⁴⁷.

Este PL 867/2015 “inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o 'programa escola sem partido'”, ou seja, incide sobre a LDB tal qual o projeto 7180/2014 (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2014a) anteriormente tratado. Como já dissemos, os projetos ESP apresentados são basicamente os mesmos, ainda mais ao longo deste primeiro ano, de forma que o projeto apresentado por Izalci Lucas é muito semelhante ao que fora anteriormente apresentado no município e no estado do Rio de Janeiro pela família Bolsonaro^{48, 49}.

Para tanto, o projeto de 8 páginas sugere, assim como os outros PL Escola Sem Partido, afixar nas salas de aula e nas salas dos professores das escolas um cartaz “com 70 centímetros de altura por 50 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas”, supostamente divulgando a “liberdade de aprender” dos alunos.

O artigo 7º estabelece que as secretarias de educação criarão um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurando o anonimato do reclamante. O PL também prevê a criação de ouvidorias a fim de receber a reclamação de alunos e responsáveis, que deverão ser encaminhadas ao Ministério Público. Segundo o PL, a lei aplicar-se-ia também aos livros didáticos e paradidáticos, às avaliações para o ingresso no ensino superior, às provas de concurso para o ingresso na carreira docente e às instituições de ensino superior. De acordo com o deputado,

⁴⁶ CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei 867 de 2015. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>. Acesso em: 28/10/2016.

⁴⁷ Vitória da Conquista (BA), Cachoeira do Itapemirim (ES), estado de Goiás, Campo Grande (MS), Rio de Janeiro (estado e município), Joinville (SC), São Paulo (estado e município) além de Curitiba, Foz do Iguaçu, Santa Cruz do Monde Castelo e Toledo (todos no Paraná).

⁴⁸ <http://familiabolsonaro.blogspot.com.br/>

⁴⁹ Para mais, ver o PL 867/2014 da câmara dos deputados anexo a este trabalho.

[...] 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 e 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. (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2015a)

Quanto a este ponto, é necessário chamar atenção para dois aspectos. O primeiro, e mais importante, é que, 30 anos atrás, estávamos saindo de um período de 21 anos de ditadura militar. Assim, o marco temporal utilizado no projeto diz muito sobre qual o ideal de educação (e de sociedade) de seus propositores. A abertura política possibilitou a inclusão de novos atores sociais o que identificamos como um incômodo para os grupos conservadores. Desta forma, segundo Cunha, o Programa ESP seria um movimento de contenção parte deste projeto reacionário de educação (CUNHA, 2016?). O segundo, igualmente importante, é que os livros passam por avaliação de especialistas na ocasião da escolha do PNLD. Pinha, baseando-se em Martins explica que

[...] adotando tom alarmista, os defensores do “Escola Sem Partido”, utilizam como exemplo livros, por vezes, fora de circulação e já reprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Neste sentido, como lembra apropriadamente o artigo, o PNLD já considera como critério para aprovação do livro “a defesa da pluralidade de concepções de ensino e aprendizagem, bem como de referenciais teóricos para cada disciplina”. Assim, fica claro que o sistema de avaliação dos livros didáticos vigente já conta com balizas específicas que consideram critérios como o rigor acadêmico, científico e as particularidades da área de conhecimento; portanto, não haveria a necessidade de elaboração e imposição de uma Lei, feita à revelia dos interesses dos professores e especialistas em educação. (PINHA, 2016, p. 29)

Segundo a interpretação da Constituição Federal apresentada neste PL, a liberdade de consciência, garantida pelo seu art. 5º, conferiria ao estudante “o direito de não ser doutrinado por seus professores”, assim como a liberdade de aprender assegurada pelo art. 206 “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”. Porém, quando o mesmo artigo 206 garante a liberdade de ensinar, a interpretação dada a este artigo por Nagib é que esta não se confunde com liberdade de expressão, pois não existiria 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”.

Quanto a esse ponto, três questões fundamentais precisam ser levantadas. A primeira diz respeito ao direito dos professores. Penna lembra que é garantido a qualquer brasileiro o direito constitucional de “livre expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independente de censura ou licença” (artigo 5º, IX, da Constituição Federal). Como um cidadão tem sua liberdade de expressão cassada por desempenhar determinada função? Miguel aponta que algumas profissões são inteiramente dependentes da liberdade de expressão para existirem enquanto tal como os cientistas, os jornalistas e os professores (MIGUEL, 2016, p.614). A segunda diz respeito ao próprio direito de aprendizagem dos alunos⁵⁰. Convém destacar, como lembra Penna, que estas questões são indissociáveis. Esse autor pondera:

O programa “Escola Sem Partido” reafirma os princípios do pluralismo de ideias e da liberdade de aprender, mas ignora intencionalmente aqueles com os quais eles foram agrupados em incisos do artigo 206 da nossa constituição. A liberdade de aprender é indissociável da liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; por isso, foram reunidos no mesmo inciso do artigo em questão. O mesmo vale para a relação entre o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Por que excluir a liberdade de ensinar e o pluralismo de concepções pedagógicas? Por que o movimento Escola Sem Partido adota uma linguagem da aprendizagem que torna mais fácil excluir a dimensão educacional da escolarização. [...]

Como o aluno pode ter garantido sua liberdade de aprender o pensamento, a arte e o saber se o professor não desfrutar da sua liberdade de ensinar? É impossível. [...] é uma limitação desproporcional da liberdade de ensinar em nome da liberdade de aprender, como se elas fossem opostas e não complementares. (PENNA, 2016b, p.50-51)

Penna completa dizendo que, “mais do que equivocada, essa proibição é absolutamente impossível de ser aplicada. Como pode o professor, diante de turmas heterogêneas, evitar atividades que possam estar em conflito com as convicções dos mais diferentes pais de todos os estudantes? ” (PENNA, 2016b, p.53) Especificamente sobre os direitos dos alunos, Miguel destaca que é retirado dos jovens “o direito de ter acesso a informações que são necessárias para que eles possam refletir sobre sua própria posição nesse mundo e avançar de maneira segura para a vida adulta”. (MIGUEL, 2016, p.606)

Mas, não se trata só do porvir. Se trata também do agora. As crianças têm de ter seus direitos respeitados enquanto seres humanos pelo simples fato de serem seres humanos como preconiza a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Como sublinha Penna, “essas crianças e jovens já estão vivendo em sociedade e espera-se que mesmo os alunos mais novos já pautem o seu comportamento segundo valores

⁵⁰ Ver incisos II e III do artigo 6º, da constituição Federal.

associados à cidadania e à democracia”. Por isso, “a educação democrática [...] não visa preparar para uma ação futura, mas sim propiciar experiências de convívio com a diferença e abrir espaço para que os alunos possam agir e se revelar como indivíduos” (PENNA, 2016b, p.54-55). Nesse sentido,

O programa escola sem partido não só representa os alunos como figuras absolutamente passivas, a proposta apresenta-se como uma política de escolarização que reduziria enormemente o espaço para que os alunos pudessem revelar-se como sujeitos na sala de aula. A função da escolarização reduzir-se-ia à qualificação (no caso, a transmissão de conteúdos), excluindo a dimensão de subjetivação. O projeto usa o conceito de audiência cativa e o que ele faria, se colocado em prática, seria justamente transformar a escola em uma prisão, em que os alunos não podem se manifestar nem pensar diferente daquilo que os seus pais pregam. Eles nem sequer poderiam ter acesso a atividades que pudessem contradizer as crenças dos seus pais. É pior que uma prisão. (PENNA, 2016b, p.55)

A terceira questão diz respeito aos interesses da sociedade civil. O Brasil é signatário dos principais documentos internacionais sobre direitos humanos o que o obriga a incluir os princípios defendidos nestes documentos também em seu ordenamento jurídico. Além disso a própria constituição brasileira já traz em si boa parte destes princípios por ter sido elaborada através de ampla discussão com a sociedade civil organizada no momento da redemocratização do país. Uma vez que

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã. Nessa direção, o governo brasileiro tem o compromisso maior de promover uma educação de qualidade para todos, entendida como direito humano essencial. Assim, a universalização do ensino fundamental, a ampliação da educação infantil, do ensino médio, da educação superior e a melhoria da qualidade em todos esses níveis e nas diversas modalidades de ensino são tarefas prioritárias. Além disso, é dever dos governos democráticos garantir a educação de pessoas com necessidades especiais, a profissionalização de jovens e adultos, a erradicação do analfabetismo e a valorização dos(as) educadores(as) da educação, da qualidade da formação inicial e continuada, tendo como eixos estruturantes o conhecimento e a consolidação dos direitos humanos. (BRASIL, 2007)

Existem valores que precisam ser apreendidos pelos indivíduos para que possamos viver da forma preconizada na carta magna do país. Desta forma o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos preconiza como fundamental uma “ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa”. Como enfatiza Penna,

[...] qualquer professor realmente não tem o direito de adotar medidas restritivas com o objetivo de obrigar o aluno a conservar ou mudar suas

crenças religiosas ou morais. [...] O programa Escola Sem Partido, no entanto, equivocadamente extrapola essa interpretação, defendendo que ninguém possa sequer dialogar sobre esses temas com as crianças e os jovens. Independentemente de quais sejam os valores morais transmitidos pelos pais aos filhos, eles não poderiam ser contraditos na escola. Essa é uma proibição completamente absurda, pois impediria a construção dos valores necessários a uma convivência democrática e o combate de toda forma de valores preconceituosos. Os interesses privados sobrepujariam os interesses públicos, o debate sobre a definição do que seria o bem comum. (PENNA, 2016b, p.52)

O PL 867/2015 também cita o Estatuto da Criança e do Adolescente, especialmente o artigo que determina que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração”, para afirmar que os jovens estariam sofrendo uma “exploração política”. É citado, também, seu artigo 53, que garante aos estudantes “o direito de ser respeitado por seus educadores” para afirmar que “um professor que deseja transformar seus alunos em réplicas ideológicas de si mesmo evidentemente não os está respeitando”⁵¹. Ainda segundo o PL,

[...] 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. (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2015a)

Assim como o Projeto de lei nº 7.180/14, este Projeto de lei nº 867/2015 (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2015a) evoca o artigo 12 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, segundo o qual “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. Segundo o PL, “cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral” e “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”.

Ainda segundo o PL 867/2015,

[...] 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. (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2015a).

O texto deste PL também critica o “o uso da máquina do Estado”, que compreende o sistema de ensino, dizendo que isto “contraria os princípios republicanos”. Segundo o documento,

⁵¹ Ver nota 45.

[...] 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. (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2015a).

O deputado Izalci Lucas⁵² atualmente encontra-se filiado ao PSDB/DF, porém o deputado já trocou cinco vezes de partido. Sua primeira filiação foi ao PSDB, de 1997 a 2001, depois filiando-se ao PFL, de 2001 a 2008. Por este partido, conseguiu sua primeira legislatura como deputado federal (2007-2011). Mesmo assim, deixou o partido, retornando ao PSDB onde ficou por apenas um ano, no período entre 2008 e 2009. Em seguida, filiou-se ao PR, no qual permaneceu de 2009 a 2012. Foi neste partido que terminou seu primeiro mandato como deputado federal, no qual foi filiado a três diferentes partidos, e começou o segundo (2011-2015). Desde 2012, o deputado está filiado ao PSDB, onde cumpriu a maior parte de sua segunda legislatura na casa e está cumprindo a terceira (2015-2019). Sua relação com o PSDB precisa ser melhor investigada uma vez que, apesar de ter deixado o partido duas vezes, Izalci foi, em todas as filiações vice-líder do partido.

Segundo seu perfil no site da Câmara dos Deputados⁵³, o deputado tem formação em Pedagogia (1976-1978) e em Ciências Contábeis (1978-1981) pela mesma universidade, a Associação de Ensino Unificado Brasília. O deputado também tem pós-graduação em Administração Financeira pela mesma instituição (1983). O site ainda informa que o deputado foi presidente do Sindicato dos Contadores de Brasília de 1992 a 1994 e presidente do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Distrito Federal, de 1995 a 1998. Ao investigar a ligação do deputado com este sindicato, descobrimos que o mesmo é sócio, além de uma imobiliária e de dois escritórios de contabilidade, também de um estabelecimento de ensino privado.⁵⁴ Além disso, sua campanha eleitoral recebeu doações de vários grupos educacionais.⁵⁵

Izalci é membro titular da Comissão de Educação e de várias outras comissões referentes à educação. Dentre as comissões das quais participa, destacamos a sua

⁵² Todas as informações sobre o deputado foram retiradas da página da câmara. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/Internet/Deputado/dep_Detalhe.asp?id=4931&btnPesquisar.x=24&btnPesquisar.y=7&btnPesquisar=OK>

⁵³ CÂMARA DOS DEPUTADOS. Informações do deputado Izalci Lucas. Disponível em: http://www.camara.leg.br/internet/Deputado/dep_Detalhe.asp?id=4931. Acesso em: 28/10/2016.

⁵⁴ Cf. Consultasocio. Disponível em: <http://www.consultasocio.com/q/sa/izalci-lucas-ferreira>. Acesso em: 28 out. 2016.

⁵⁵ Foram R\$ 100.000,00 da União de Faculdades do Amapá; R\$50.000,00 da Devry Educacional do Brasil, R\$50.000,00 da Rede Internacional de Universidades Laureate e R\$50.000,00 da Sociedade Padrão de Educação Superior.

presidência na Comissão Especial para análise da Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio⁵⁶ e sua suplência na Comissão Especial para análise da PL 7180/2014 (BRASIL 2014a), ao qual seu próprio PL 867/2015 (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2015a) está apensado. Também foi de autoria do deputado o famoso PL 6003/2013 (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2013c) que, segundo a ementa, “altera os arts. 9º, 35 e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional”, e que na prática retirava a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. Segundo a justificativa do projeto, a proposta se deu

[...] como alternativa à obrigatoriedade de sua presença como disciplinas em cada um dos anos do ensino médio, cuja implementação tem sido difícil e questionada, adota-se uma norma ampla que mantém o objetivo de que os princípios dessas disciplinas permeiem todo o currículo escolar. Entretanto, retira-se a imposição de que sejam abordados na forma de aulas estanques, muitas vezes, como hoje ocorre, com carga horária insuficiente para o adequado desenvolvimento de seus conteúdos. (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2013c)

Após toda a repercussão negativa, o deputado pediu a retirada do projeto de tramitação, o que ocorreu em março de 2014. Em uma postagem em seu perfil na rede social Facebook®, o deputado falou sobre a retirada do projeto justificando que “o trabalho parlamentar não é solitário, ao contrário, tem que ser feito junto com a sociedade. Os parlamentares devem ouvir a população para apresentar propostas, melhorá-las e até retirar aquelas que não trazem os benefícios esperados” (LUCAS, 2016).

Também do deputado Izalci, o Projeto de lei nº 1859, de 2015 (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2015d), acrescenta o seguinte parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996): “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’.”. Apesar de não termos encontrado referências à sua religião, o deputado faz parte da Frente Parlamentar Evangélica e atuou muitas vezes em conjunto com outros membros da frente, como poderemos notar a seguir.

O projeto de 16 páginas traz em sua justificativa, de mais de quatorze páginas, alguns argumentos que são repetidos em inúmeros projetos e falas conservadoras sobre

⁵⁶ A MEDIDA PROVISÓRIA nº 746, de 2016 “Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências”.

gênero. O projeto de lei cita trechos de obras de Karl Marx, Friedrich Engels, Kate Millett, Max Horkheimer, John Money, Michel Foucault, Judith Butler e Shulamith Firestone para provar o “totalitarismo” da “ideologia de gênero” para, ao fim, refutar a “ideologia” a partir de uma entrevista do padre José Eduardo⁵⁷ que, segundo sua página no Facebook®, é doutor em Teologia Moral pela Pontifícia Universidade da Santa Cruz (Roma) e padre em Osasco. Tanto no seu perfil na referida rede social quanto em sua página na web, o padre se dedica a elucidar os “defensores do 'gênero' e as tais ‘minorias’ [para que] percebam que estão sendo feitos de trouxas”. Como veremos adiante, o padre José Eduardo não é o único padre a pregar contra as discussões de gênero.

A justificativa do PL começa pela citação à Constituição Federal em seu artigo 226, que estabelece que “a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado” e refere-se também aos artigos 220 e 221, que vedam qualquer forma de censura e estabelecem que compete à lei proteger a pessoa e a família de programas de rádio e televisão. O texto, então, explica:

Se o constituinte, em 1988, não mencionou explicitamente a possibilidade de ameaças mais graves à família do que os apresentados pelos meios de comunicação social, isto se deveu a que, naquele ano, a ideologia de gênero era algo impensável para o público em geral. (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2013c)

O texto do PL, então, passa a citar supostos trechos de A ideologia alemã (MARX e ENGELS, 2001)⁵⁸ e de A origem da família, da propriedade privada e do Estado (ENGELS, 2012)⁵⁹, seguidos de longas interpretações. Segundo o projeto de lei,

Marx escreveu na sua obra “A Ideologia alemã”: “A propriedade privada somente poderá ser suprimida quando a divisão do trabalho puder ser suprimida. A divisão do trabalho, porém, na sua origem, não é nada mais do que a divisão do trabalho no ato sexual, que mais tarde se torna a divisão do trabalho que se desenvolve por si mesma. A divisão do trabalho, por conseguinte, repousa na divisão natural do trabalho na família e na divisão da sociedade em diversas famílias que se opõem entre si, e que envolve, ao mesmo tempo, a divisão desigual tanto do trabalho como de seus produtos, isto é, da propriedade privada, que já possui seu germe na sua forma original, que é a família, em que a mulher e os filhos são escravos do marido”. [Karl Marx e Friedrich Engels: A Ideologia Alemã]. (IZALCI, 2014, p. 4).

⁵⁷ FACEBOOK. Sobre Pe. José Eduardo. Disponível em: https://pt-br.facebook.com/Pe.JoseEduardo/?ref=page_internal. Acesso em:: 28/10/2016.

⁵⁸ A ideologia Alemã de Friedrich Engels e Karl Marx, escrita entre 1845-1846, é a primeira exposição estruturada da concepção materialista da história e o principal texto dos autores acerca da religião.

⁵⁹ A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado de Friedrich Engels de 1884 de maneira geral aborda a passagem do comunismo primitivo, matriarcal, ao início da propriedade privada e do Estado, patriarcal.

Derisso demonstrou como os textos são desconstruídos e reconstruídos no projeto, a fim de servirem de prova para a tese que se quer defender: a de que existe uma conspiração comunista para a destruição da família. Segundo ele,

a leitura desta citação deixa explícita a ideia de que Marx e Engels identificavam na abolição da família a pré-condição para a abolição da divisão do trabalho e, por sua vez, da propriedade privada. Pelo fato da citação trazer como referência apenas os autores Marx e Engels e a obra *A Ideologia Alemã*, sem alusão à edição e página, procedemos a uma pesquisa por meio da qual constatamos que a passagem citada não consta de nenhuma das publicações em português desta obra e que a mesma se trata, na realidade, de uma montagem a partir de trechos que aparecem em diferentes partes do livro, sem sequer respeitar a ordem sequencial dos mesmos. Desse modo, o requerimento atribuiu à Marx e Engels um raciocínio que não era deles, mas que seria conveniente que fosse porque assim ficaria mais fácil combater o marxismo. (DERISSO, 2016, p. 6)

No trecho abaixo, retirado do projeto de lei, contendo a suposta explicação dos escritos de Marx e Engels, podemos observar que a análise de Derisso é, de fato, correta: a destruição da família é apresentada como pré-requisito para o comunismo.

Nesta obra [A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado], Engels, seguindo Marx, sustentava que nos primórdios da história não teria existido a instituição que hoje denominamos de família. A vida sexual era totalmente livre e os homens relacionavam-se sexualmente com todas as mulheres. Deste modo, as crianças somente conheciam quem eram as suas mães, mas não sabiam quem fossem os seus pais. Mais tarde, à medida em que a sociedade passou de caçadora à agricultora, a humanidade começou a acumular riqueza e os homens, desejando deixar as novas fortunas como herança à sua descendência, para terem certeza de quem seria o seu herdeiro, foram obrigados a forçar as mulheres a não mais se relacionarem com outros parceiros. Com isto transformaram as mulheres em propriedade sexual e assim teriam surgido as primeiras famílias, fruto da opressão do homem sobre a mulher, e com a qual se teria iniciado a luta de classes. A conclusão óbvia desta tese, afirmada como absoluta certeza, visto que confirmava as teorias já levantadas pelo jovem Marx, é que não poderia haver revolução comunista duradoura sem que a concomitante destruição da família. (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2015d)

Entretanto, como explica Derisso, não há nestes escritos nenhum trecho sobre a necessidade dos revolucionários destruírem a família ou mesmo que ela fosse acabar:

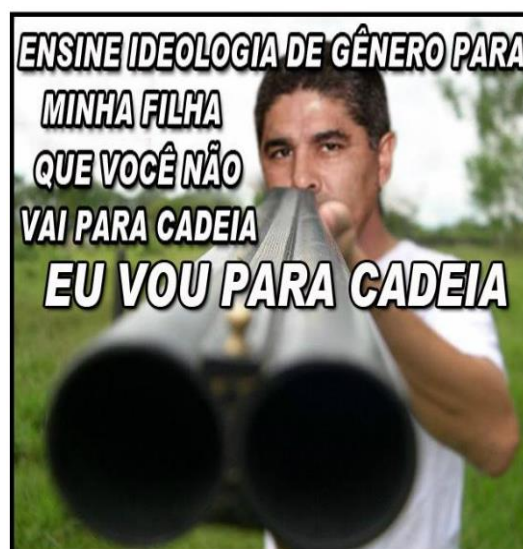
A utilização da expressão “origem da família” no título da obra de Engels associa-se à ideia de que a família é um produto histórico-cultural e, portanto, dinâmica, diferente da horda animal que a antecede. Isto fica evidente no fato de que Engels apresenta uma sucessão de modelos de famílias historicamente constituídas, sem teorizar sobre um suposto desaparecimento da instituição familiar, e muito menos que tal desaparecimento seria um pressuposto para a destruição da propriedade privada e implantação do comunismo. Ao passo que com relação à propriedade privada e ao estado, Engels indica o contexto de seus surgimentos e as pré-condições para a destruição de ambas as instituições. Mas mesmo assim os opositores da chamada “ideologia de gênero” ao invés de dizerem que ele concebia várias formas históricas de instituições familiares, sustentam que a teoria marxista está na base da conspiração contra a família. (DERISSO, 2016, p. 10)

A seguir, o texto do projeto de lei explica a longa conspiração para a destruição da família e do Estado através do uso da chamada “ideologia de gênero”:

O que verdadeiramente está acontecendo é que o conceito de ‘gênero’ está sendo utilizado para promover uma revolução cultural sexual de orientação neo-marxista com o objetivo de extinguir da textura social a instituição familiar. Na submissão do feminino ao masculino através da família, Marx e Engels enxergaram o protótipo de todos os subsequentes sistemas de poder. Se esta submissão é consequência da biologia, não há nada a que se fazer. Mas se ela é uma construção social, ou um gênero, então, a longo prazo, ela poderá ser modificada até chegar-se a uma completa igualdade onde não haverá mais possibilidade de opressão de gênero, mas também onde não haverá mais famílias, tanto as heterossexuais como demais famílias alternativas. Neste contexto, a educação caberia como uma tarefa exclusiva do Estado, e não existiria mais traços diferenciais entre o masculino e o feminino. Em um mundo de genuína igualdade, segundo esta concepção, todos teriam que ser educados como bissexuais e a masculinidade e a feminilidade deixariam de ser naturais. (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2015d)

Por fim, o texto explica como esta “revolução cultural sexual de orientação neomarxista” foi tramada pela ONU, pela delegação dos Estados Unidos e pela própria primeira dama americana Hillary Clinton ao recomendarem o uso no termo “gênero” no lugar de “sexo” sem responder qual seria a definição de gênero e levando as delegações de outros países a adotar o termo por boa-fé, acreditando que “gênero” seria apenas um sinônimo chique para “sexo”. O termo gênero tem sido um dos principais alvos dos deputados defensores dos projetos do Programa Escola sem Partido, seja neste projeto 1859/2015 de maneira direta, seja nos 7.180/2014 e 7.181/2014 ou na PEC 435/2014, que retiraram gênero do currículo nacional ao vedar os temas transversais, única parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na qual estava presente o debate sobre gênero.

Figura 4 – Ilustrações contra o uso do termo gênero ou questões associadas, veiculadas na página do Movimento Escola Sem Partido



Fonte: facebook.com/escolasempartidooficial

2.3 O Plano Nacional de Educação e os debates sobre gênero

Para compreender esses e outros projetos em andamento, é preciso analisar como o Plano Nacional de Educação⁶⁰ (PNE) foi construído. Em abril de 2010, ocorreu a Conferência Nacional de Educação (CONAE) da qual participaram vários atores da sociedade civil para a preparação da proposta do plano que estabelece as metas e diretrizes das ações públicas voltadas para a educação. Em novembro do mesmo ano, o poder executivo federal preparou o plano já bem diferente do inicial, que chegou em dezembro à Câmara dos Deputados. Em março de 2011, foi criada uma comissão especial para analisar o plano composta por membros da comissão de educação, cultura, direitos humanos e minorias, seguridade social e família e finanças e tributação. O PNE recebeu mais de 3 mil emendas, número recorde para um projeto de lei. Em outubro de 2012, o projeto seguiu para o Senado, onde começou a ser analisado em novembro. Em dezembro de 2013, o PNE foi finalmente aprovado no Senado e retornou à Câmara, onde suas alterações começaram a ser analisadas em fevereiro de 2014.

Em junho do mesmo ano, quatro anos depois do início das discussões e três anos após a data prevista, o plano finalmente aprovado era bem diferente do proposto originalmente. Dentre as mudanças mais comentadas, estavam o montante destinado à educação que, de 10% do PIB passou para 8%; o destino deste dinheiro, cuja redação inicial - “investimento em educação pública” -, passou para “investimento público em

⁶⁰ CÂMARA DOS DEPUTADOS. Lei 13.005, de 25/06/2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-norma-pl.html>>. Acesso em: 28 out. 2016.

educação”, incluindo, assim, repasse de verba para instituições privadas como o PROUNI; e a retirada do gênero do texto final, como resultado do lobby liderado pelos deputados/pastores Marco Feliciano (PSC-SP), Marcos Rogério (PDT-RO) e Pastor Eurico (PSB-PE). Deputados da ala católica radical também tiveram papel fundamental no processo, seguindo o entendimento da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) de que “a introdução dessa ideologia na prática pedagógica das escolas trará consequências desastrosas para a vida das crianças e das famílias”⁶¹.



Enquanto o PNE 2001-2011⁶², por inúmeras vezes, se refere a gênero, principalmente no tocante à questão da educação como meio de promoção da igualdade de gênero, o PNE aprovado no ano de 2014 só foi aprovado na Câmara dos Deputados após a retirada das duas menções ao termo. A primeira no inciso III do artigo 2º, cuja redação inicial estabelecia que “são diretrizes do PNE: superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” e foi substituída por “superação das desigualdades educacionais, com

⁶¹ CÂMARA DOS DEPUTADOS. Lei 10.172, de 09/01/2011. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-norma-pl.html>. Acesso em: 28/10/2016.

⁶² CÂMARA DOS DEPUTADOS. Lei 10.172, de 09/01/2011. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-norma-pl.html>. Acesso em: 28/10/2016.

ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.” E a segunda na Estratégia 3.12, que previa “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão”, sendo substituída por “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão”.⁶³

Porém, o Ministério da Educação orientou que estados e municípios produzissem seus planos de educação baseados no texto final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2014 e não no Plano Nacional de Educação. O texto final fora sistematizado e divulgado pelo Fórum Nacional de Educação, criado pela portaria do Ministério da Educação n.º 1.407, de 14 de dezembro de 2010, conforme deliberação da CONAE 2010.

Imediatamente, houve reação na Câmara dos Deputados. O Projeto de decreto do legislativo n.º 122⁶⁴, de 2015, visou “sustar os efeitos da inclusão da ideologia de gênero no documento final do CONAE-2014, assinado e apresentado pelo Fórum Nacional de Educação”. Segundo o texto do documento, “ficam sustados os efeitos do Documento Final do CONAE - 2014, assinado e apresentado pelo Fórum Nacional de Educação, em todas as suas disposições que contenham ou façam referência às expressões gênero, diversidade ou orientação sexual”. O projeto, originalmente de autoria do deputado Flavinho, foi assinado também por quase setenta deputados⁶⁵. Outro projeto de decreto legislativo relacionado à questão do gênero foi o n.º 214, de 2015⁶⁶, que sustou a Portaria n.º 916, de 9 de setembro de 2015, do Ministério da Educação, que “institui Comitê de Gênero, de caráter consultivo, no âmbito do Ministério da Educação”, trazendo como texto de justificativa o mesmo já apresentado no já citado, PL

⁶³ CÂMARA DOS DEPUTADOS. Lei 13.005, de 25/06/2014. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-norma-pl.html>

⁶⁴ CÂMARA DOS DEPUTADOS. PDC 122/2015. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1430832>. Acesso em: 28/10/2016.

⁶⁵ Lista completa disponível em:

http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_autores?idProposicao=1430832. Acesso em: 28/10/2016.

⁶⁶ CÂMARA DOS DEPUTADOS. PDC 214/2015. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1724803>. Acesso em: 28/10/2016.

1.859/2015. O projeto é de autoria do Pastor Eurico e mais outros quase 50 deputados⁶⁷. Com a análise dos proponentes dos dois projetos, percebemos que as bancadas evangélicas e católicas foram mobilizadas mais uma vez para impedir a discussão de gênero na educação.

Ainda como reação à orientação do MEC, foram feitos na Câmara dos Deputados dois requerimentos específicos: O REQ-83/2015⁶⁸, da comissão de Educação, que foi arquivado, e o Requerimento de Informação (RIC) 565/2015. O primeiro requeria “a realização de Audiência Pública na Comissão de Educação para discutir a inclusão da ‘ideologia de gênero e orientação sexual’ nos planos estaduais e municipais de educação, apesar da retirada de tais temáticas do Plano Nacional de Educação”. Julgamos particularmente importante destacar os autores desses requerimentos, que foram Givaldo Carimbão (PROS), Diego Garcia (PHS), Flavinho (PSB) e Eros Biondini (PTB). Destacamos a autoria por esta ser composta apenas de parlamentares católicos, incluindo o líder da frente católica e membros da RCC. Destacamos estes propositores pois observamos, ao longo de toda a pesquisa, que a tentativa de impedir o debate de gênero não se deveu apenas aos segmentos evangélicos, mas também aos católicos. O segundo, o requerimento de informação 565/15, foi proposto pelo deputado Izalci e mais nove deputados. Neste requeriam

[...] ao Ministro de Estado da Educação informações sobre o Documento Final do Conae-2014, assinado e apresentado pelo Fórum Nacional de Educação, como passo na articulação da educação nacional como política de Estado, no qual define, contrariamente ao que foi estabelecido durante a votação do PNE nesta casa, a ideologia de gênero como diretriz obrigatória para o PNE, o planejamento e as políticas educacionais no Brasil. (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2015b)

Com relação aos propositores do primeiro requerimento, gostaríamos de destacar o deputado Flavinho. O deputado do PSB tem, como profissões relatadas na sua página no site da Câmara dos Deputados⁶⁹ as de empresário, apresentador de televisão, locutor, cantor, escritor e compositor. Também, segundo a página, o deputado tem como escolaridade apenas o Ensino Fundamental, porém é autor de duas obras O Segredo da Vida Conjugal (SILVA, 2010) e Vencendo Meus Medos (SILVA, 2012). Novato na

⁶⁷ A lista completa pode ser conferida em

http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_autores?idProposicao=1724803. Acesso em: 28/10/2016.

⁶⁸ CÂMARA DOS DEPUTADOS. REC 83/2015 CE. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1515623>. Acesso em: 28/10/2016.

⁶⁹ Cf. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Informações deputado Flavinho. Disponível em:

http://www.camara.leg.br/Internet/Deputado/dep_Detalhe.asp?id=178978. Acesso em: 28/10/2016.

carreira política, o cantor da Canção Nova foi eleito com mais de 90 mil votos tendo como pauta principal a luta contra o aborto e a defesa dos interesses católicos (CORRÁ e SANTOS, 2014). O deputado mantém um perfil na rede social Facebook® que utiliza para se comunicar com seus eleitores e fãs⁷⁰.

Flavinho, em diversas ocasiões, foi membro de comissões importantes como as comissões permanentes de Educação (CE) e a de Direitos Humanos e Minorias (CDHM), além das comissões especiais como a do Estatuto da Família (PL 6583/13), do Estatuto do Desarmamento (PL 3722/12), da Maioridade Penal (PEC 171/93) e da Liberdade de Opinião e Ensino Religioso (PL 6314/05). Além dos projetos relacionados ao Escola Sem Partido já citados, o deputado também é autor de vários projetos de lei conservadores, além de projetos que beneficiam diretamente a igreja católica. Gostáramos de destacar, de autoria do deputado, o REQ-3935/2016⁷¹ que “Requer a aprovação de Moção de repúdio à atuação do órgão de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas-ONU por quebra do princípio democrático, com ofensa às liberdades individuais, ao direito à vida e à saúde dos cidadãos brasileiros” pela pressão desta entidade à descriminalização do aborto no Brasil.

Outro membro da Renovação Carismática Católica e cantor da Canção Nova com destaque na Câmara dos Deputados no combate à discussão de gênero na educação é o deputado Eros Biondini. É de sua autoria o Projeto de lei nº 2731, de 2015, que “altera a lei 13.005 de 25 de junho de 2014, que estabelece o plano nacional de educação – PNE e dá outras providências”. Segundo a nova redação, inclui-se no artigo 2º o parágrafo único: “É proibida a utilização de qualquer tipo de ideologia na educação nacional, em especial o uso da ideologia de gênero, orientação sexual, identidade de gênero e seus derivados, sob qualquer pretexto”.

O texto do projeto também estabelece punições. Aos estados e municípios que incluam o debate de gênero em seus prazos, está previsto que isto “impossibilitará o repasse de recursos financeiros federais, destinados à educação, ao ente federativo” assim como aos educadores estabelece-se que “o descumprimento da proibição de utilização da ideologia de gênero, orientação sexual e congêneres ou de qualquer outro tipo de ideologia, na educação nacional, sujeitará os infratores às mesmas penas

⁷⁰ Perfil do deputado Flavinho no Facebook: <https://www.facebook.com/Flavinhocn/#>. Acesso em: 28/10/2016.

⁷¹ CAMARA DOS DEPUTADOS. REQ 3935/2016. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2077181>. Acesso em: 28 out. 2016.

previstas no artigo 232 da Lei nº 8.069/90 (ECA), além da perda do cargo ou emprego”. O citado artigo estabelece a quem “submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou a constrangimento” a pena de detenção de seis meses a dois anos.

O deputado Eros Biondini do PROS/MG é de Belo Horizonte, Minas Gerais, e é médico veterinário e músico. Segundo a página da Câmara dos Deputados, possui pós-graduação *lato sensu* em Poder Legislativo pela PUC-BH (2008). Já foi filiado ao PHS (2005-2009), ao PTB (2009-2016) e ao PROS (2016 – atual). Foi deputado estadual em BH/MG, (PHS / 2007-2011) e está em seu segundo mandato como deputado federal (PTB-MG/ 2011-2015; 2015-2019). Fez parte do Conselho Estadual de Direitos Humanos de Belo Horizonte de 2007 a 2011 e também já foi Presidente da Comunidade Canção Nova Minas. Na Câmara, foi membro das comissões especiais do Estatuto da Família (PL 6583/13) e de Liberdade de Opinião e Ensino Religioso (PL 6314/05). Na votação pelo impedimento da Presidenta Dilma Rousseff, o deputado votou favoravelmente com um discurso bastante significativo para esta pesquisa como veremos a seguir:

Sr. Presidente, pelos valores que herdei dos meus pais, e que procuro repassar aos meus filhos; pela gratidão que tenho à Renovação Carismática Católica, à Canção Nova e aos demais movimentos que me ajudaram a me livrar das drogas; pelos milhões de brasileiros que vivem hoje nas drogas e não têm ajuda; para honrar os belo-orientinos, os mineiros, os brasileiros nesta Terra de Santa Cruz, o meu voto é "sim". E o voto do meu suplente, Euclides, também seria "sim", Sr. Presidente. (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2016a)

O deputado é ativo nas redes sociais e quase todos os dias deixa em sua página no Facebook® um vídeo com a bênção do dia a todos seus eleitores e fãs. Em seu perfil, também são divulgadas imagens dos seus shows, de seus encontros com líderes religiosos católicos, falando em plenário e até recebendo a comunhão, em uma missa. No dia 27 de maio de 2016, o deputado fez uma postagem comemorando o aniversário do grupo de oração Beata Elena Guerra na Câmara dos Deputados (BIONDINI, 2016a), que ocorre todas as quartas feiras. E no dia 07 de junho, o deputado postou sua participação em uma marcha contra o aborto:

Nona Marcha Nacional pela Vida e contra o Aborto. Como em todos os anos, participei hoje ao lado do @flavinhocn, da Dra Lenise e do ex deputado Bassuma, autor do Estatuto do Nascituro, da Marcha em Defesa da Vida em frente ao Congresso Nacional. Nesse momento tão difícil pelo qual passa o Brasil, o nosso grito é em favor dos valores pelos quais a nossa população clama. Ao invés da cultura da morte, a cultura da vida; ao invés da cultura da corrupção, a cultura da correção e honestidade, ao invés da cultura das drogas, a luta pela recuperação dos nossos jovens. Lutamos por políticas públicas de qualidade para as mulheres, para que sejam cuidadas e

respeitadas em todas as etapas de suas vidas, tendo condições de planejamento familiar, assistência no Pré natal e pós parto, e acompanhamento para a criação de seus filhos. @dungaphn @diacononelsinho @myrianrios @claudiodomundonovo #vida #aborto #familia #drogas #deus (BIONDINI, 2016b)

Ainda na polêmica sobre a presença da discussão de gênero no PNE, o PL 3.236, de 2015 (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2015e), de autoria do deputado Marco Feliciano, “acrescenta parágrafo único ao artigo 2º da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que ‘aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências’”. Segundo o texto do PL, o “art. 2º da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE” passaria a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único: “A consecução da diretriz constante do inciso III do caput deste artigo exclui a promoção da ideologia de gênero por qualquer meio ou forma.”.

Segundo a página do deputado⁷² no site da Câmara dos Deputados, Marco Feliciano (PSC) tem graduação em filosofia e é Pós-doutor em filosofia cristã. Atua como empresário, pastor evangélico da igreja Assembleia de Deus e conferencista. Apesar de não constar deste perfil, o deputado também é autor de inúmeros livros religiosos e cantor gospel. Em seu site⁷³, o deputado, além de falar sobre sua atuação parlamentar, mantém uma loja onde é possível adquirir os seus produtos a preços módicos. O deputado mantém também um blog⁷⁴ no qual trata de assuntos relacionados à fé e um canal no YouTube[®] com suas pregações, discursos, clips e entrevistas, se vangloriando de ser o segundo político brasileiro mais influente da rede social Facebook[®], estando atrás de Aécio Neves e na frente de Jair Bolsonaro. Sobre isso, o deputado declarou:

Muito me honra estar em segundo lugar com honrados vizinhos, o primeiro lugar Senador Aécio Neves, o sempre Governador de Minas e em terceiro meu grande amigo e Irmão Deputado Jair Bolsonaro, também constato com o coração exultante que entre os 10 políticos mais influentes do Facebook®, 5 são evangélicos e carregam a mesma bandeira comum a mais de 90% da população do Brasil que se declaram cristãos.⁷⁵

⁷² CÂMARA DOS DEPUTADOS. Informações do deputado Marco Antônio Feliciano. Disponível em: http://www.camara.leg.br/Internet/deputado/Dep_Detalhe.asp?id=5830379. Acesso em: 28/10/2016.

⁷³ FELICIANO, M.A. Sítio eletrônico do deputado Marco Feliciano. Disponível em: <http://marcofeliciano.com.br/site/>. Acesso em: 28/10/2016.

⁷⁴ FELICIANO, M.A. Blog do deputado Marco Feliciano. Disponível em: <http://marcofeliciano.com.br/blog>. Acesso em: 28/10/2016.

⁷⁵ FELICIANO, M.A. Sítio eletrônico do deputado Marco Feliciano. “2º político com maior audiência no Facebook”. Disponível em: <http://marcofeliciano.com.br/site/2016/10/21/1067/>. Acesso em: 28/10/2016.

O último projeto de lei de que vamos tratar relativo à questão de gênero em tramitação na câmara dos deputados é o 5487 DE 2016⁷⁶, do deputado Professor Victório Galli. Segundo a ementa este projeto, ele “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”. No corpo da lei, lê-se que “fica proibido o Ministério da Educação e Cultura a orientar e distribuir livros às escolas públicas que versem sobre orientação à diversidade sexual de crianças e adolescentes, em consonância com a Lei 13.005/2014 (PNE)”. Segundo Miguel,

A curta justificativa invoca o Plano Nacional de Educação, do qual a discussão sobre gênero foi retirada, e afirma que ele não está sendo cumprido, o que é corroborado por menção à resolução nº 12/2015, do Ministério da Educação, “que garante o uso de banheiros e vestiários de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito em todas as instituições e rede de ensino em todos os níveis” (pp. 1-2). A ligação entre livros e banheiros não é esclarecida. (MIGUEL, 2016, p.608)

O deputado Victório Galli é membro do PSC, pastor evangélico e professor de Teologia das Faculdades Evangélicas Integradas Cantares de Salomão. Seu principal projeto é o PL 4.500/2012 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2012), que prevê a possibilidade de líderes religiosos questionarem e criticarem a homossexualidade sem estarem sujeitos a penalidades por homofobia. Membro da Frente Parlamentar Evangélica, o deputado também assina outros projetos anteriormente mencionados.

Para finalizar a análise dos projetos da Câmara, temos o Projeto de Lei nº 1.411, de 2015 (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2015c), do deputado Rogério Marinho, que “tipifica o crime de assédio ideológico e dá outras providências”. Segundo o PL,

[...] 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. (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2015c)

De acordo com Miguel, “a lei guarda notáveis semelhanças com o Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, pelo qual o regime militar buscou sufocar a discussão políticas nas instituições de ensino” (MIGUEL, 2016, p.609). O PL prevê pena de detenção de três meses a um ano e multa para quem promover o assédio ideológico. Se o agente for professor, coordenador, educador, orientador educacional, psicólogo escolar, ou praticar o crime no âmbito de estabelecimento de ensino, público

⁷⁶ CÂMARA DOS DEPUTADOS. PL 5487/2016. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2087086>. Acesso em: 28/10/2016.

ou privado, a pena será aumentada em 1/3 (um terço) e, “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 (metade)”. A punição, aumentada no caso do suposto crime ocorrer dentro da instituição escolar, dá a entender que a lei também puniria o professor por manifestar sua opinião fora do ambiente escolar. Somos levados a crer que até o posicionamento político nas redes sociais seria passível de punição.

Na justificativa do projeto, novamente cita-se o mesmo artigo constitucional e o mesmo artigo da Convenção Interamericana de Direitos Humanos presente nos outros projetos. “Aos outros projetos aqui analisados, o PL 1411/2015, do Deputado Rogério Marinho, acrescenta explicitamente a paranoia antipetista que tomou conta do discurso da direita brasileira sobretudo a partir de sua terceira e quarta derrotas nas eleições presidenciais (em 2010 e 2014).” (MIGUEL, 2016, p.609). Segundo o texto do PL, que fala em totalitarismo, hegemonia e cita o nome do pensador marxista italiano Antônio Gramsci, o PT estaria usando:

Esse expediente estratégico [que] 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. (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2015c)

O deputado Rogério Marinho⁷⁷, do PSDB/RN, segundo o site da Câmara dos Deputados, é economista, professor, administrador público, coordenador de projetos, empregado público e assessor político. Foi filiado ao PSB (1993-2009) e ao PSDB (2009 – até agora). Foi vereador em Natal, primeiro interinamente de 2001 a 2003 e, depois, exercendo seu mandato de 2005 a 2008. É deputado federal desde 2007. “Marinho não integra nenhuma das frentes parlamentares religiosas e, depois de carreira política anódina, iniciada no PSB, adotou uma posição de conservador extremado” (MIGUEL, 2016, p.609). Faz parte da Comissão de Educação da Câmara, assim como das comissões especiais para o PL 6583/13, que julga o Estatuto da família, e a PL 6314/05, que julga a liberdade de opinião no ensino religioso. O deputado é autor também do PL 4.486⁷⁸, de 2016, que “altera a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014,

77 CÂMARA DOS DEPUTADOS. Informações do deputado Rogério Simonetti Marinho. Disponível em: http://www.camara.leg.br/internet/deputado/dep_Detalhe.asp?id=5830463. Acesso em: 28/10/2016.

78 CÂMARA DOS DEPUTADOS. PL 4486/2016. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2077662>. Acesso em: 28/10/2016.

Plano Nacional de Educação - PNE, visando que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, mediante proposta do Poder Executivo, seja aprovada pelo Congresso Nacional”.

Segundo sua página no site da Câmara dos Deputados, atuou no movimento estudantil como secundarista e também na faculdade. Entretanto, hoje, Rogério Marinho parece não ser mais favorável à militância. Em seu perfil na rede social Facebook®, o deputado quer cunhar para si o título de deputado da educação e divulga notícias, comentários e vídeos de falas suas denunciando a suposta doutrinação de esquerda na educação. O deputado fez uma série de quatro postagens com trechos de sua palestra sobre educação na Câmara Municipal de SP, em que defende os argumentos de seu PL 1411/2015. Nas postagens, o deputado apresenta o assunto dos vídeos. Em uma, ele escreve que "Nazismo, fascismo e comunismo são iguais, são primos-irmãos"⁷⁹ e explica que “Hegemonia do poder, controle da imprensa, fim da oposição, são algumas das características”. Ao link para a palestra segue-se a *hashtag* “#DeputadodaEducação”. Em outra postagem, lê-se "Esquerda burra atrasa o país" seguida de “Em mais um trecho de sua palestra, o deputado federal Rogério Marinho crítica o construtivismo como método de alfabetização do país”⁸⁰, terminando a mensagem com as mesmas *hashtags* da mensagem anterior. Por último, uma das postagens afirma "Há pensamento hegemônico das esquerdas nos livros didáticos e na formação dos professores".⁸¹ Em sua estreia como colunista do “Novo Jornal” (RN), com um texto intitulado “Urgência para superar ‘degradação’” (MARINHO, 2016a), o deputado também apresenta muitos dos argumentos de seu PL:

Jamais o brasileiro deverá esquecer que os governos do PT destruíram os fundamentos macroeconômicos e levaram o país à recessão e à inflação; promoveram irresponsabilidade fiscal e abalaram a confiança dos investidores internacionais; destruíram o sistema elétrico nacional; promoveram ofensa constante ao direito de propriedade; submeteram o povo à lógica do fisiologismo e do assistencialismo vulgar e ameaçaram, enfaticamente, a liberdade de expressão e opinião nos meios de comunicação. [...] O PT e sua essência bolivariana e totalitária foi revelada. Tão bem escondida durante décadas, o totalitarismo típico do modo de governar petista teve suas vísceras expostas. Hoje, sabe-se que o partido usa os movimentos sociais ao bel prazer, manipulando-os e coagindo-os a ficarem contra os brasileiros. Sabe-se, também, que travou uma guerra de comunicação, pagando com dinheiro do povo blogs obscuros para difamar inimigos e

⁷⁹ Perfil do deputado Rogério Marinho no Facebook. Disponível em:

<https://www.facebook.com/rogeriosmarinho/videos/1027300847357975/>. Acesso em: 28/10/2016.

⁸⁰ Perfil do deputado Rogério Marinho no Facebook. Disponível em:

<https://www.facebook.com/rogeriosmarinho/videos/1027088537379206/>. Acesso em: 28/10/2016.

⁸¹ Perfil do deputado Rogério Marinho no Facebook. Disponível em:

<https://www.facebook.com/rogeriosmarinho/videos/1026485650772828/>. Acesso em: 28/10/2016.

construir mitos políticos. [...] Denunciamos com vigor a gana por hegemonia de pensamento praticada no país sob a inspiração do pensamento gramsciano e o covarde assédio ideológico feito por doutrinadores contra nossas crianças e jovens estudantes. A ênfase dada por eles ao fisiologismo, patrimonialismo e ao aparelhamento nos levou à degradação econômica e à corrupção moral. [...] A superação da degradação nacional, imposta pelo PT, exigirá coragem, consciência política e visão clara sobre os males que nos abateram. Vamos nos manter vigilantes. (MARINHO, 2016b)

Todos os projetos de lei mencionados até agora estão em tramitação na Câmara dos Deputados. Em maio deste ano, o Programa Escola Sem Partido chegou ao Senado. O senador Magno Malta propôs o Projeto de Lei do Senado (PLS) 193/2016 (SENADO FEDERAL, 2016), apresentado no anexo 4 deste trabalho, que “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 PLS, que é baseado no anteprojeto atualizado disponibilizado no site do MESP, traz poucas mudanças da versão anterior apresentada na Câmara, sendo a principal o parágrafo único do artigo 2º, que acrescenta a proibição explícita às discussões de gênero.

O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou SF/16801.74544-58 jw2015-00920 2 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. (SENADO FEDERAL, 2016)

Figura 5 – Vídeo apresentando a criação de Força Tarefa em defesa da Família no Senado Federal



Fonte: <https://www.facebook.com/magnomalta>⁸²

O senador Magno Malta (PR/ES), tem curso superior em teologia, é pastor da Igreja Batista e foi criador e integrante da banda de pagode gospel *Tempero do Mundo*, da qual faziam parte também suas duas filhas. É presidente da Frente Parlamentar em Defesa da Família e se reelegeu senador focando sua campanha no combate à pedofilia. Assim como todos os projetos em tramitação, na Câmara dos Deputados, o PLS 193/2016 (SENADO FEDERAL, 2016) também possui uma enquete aberta na qual o cidadão pode votar se concorda ou discorda. Entretanto, esta enquete, ao contrário das outras, não traz apenas a emenda e o link para o texto completo do projeto. O site do Senado colocou na página da votação⁸³ um vídeo onde o senador aparece “explicando” e, obviamente, defendendo a sua proposição. Mesmo assim, a enquete, que já recebeu quase 400 mil votos (número muito superior a maioria das enquetes do site), tem quase 15 mil votos a mais contra a proposição⁸⁴.

⁸² Disponível em: <<https://www.facebook.com/magnomalta/videos/1044428228934267/>>

⁸³ Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/ecidania/visualizacaomateria?id=125666>>

⁸⁴ As 11h26 de 30/10/2016 eram 184.112 a favor e 198.755 contrários.

2.4 Projetos ESP nas esferas municipal e estadual

Como já dissemos, os projetos do tipo Escola Sem Partido não estão em tramitação apenas no Congresso. Outros projetos de lei semelhantes tramitam (ou tramitaram) nas assembleias legislativas de pelo menos 12 estados, a saber: Alagoas, Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo, além do Distrito Federal. E nas Câmaras de Vereadores de, pelo menos, 18 cidades como as de: Manaus (AM); Vitória da Conquista (BA); Cachoeiro do Itapemirim (ES); Campo Grande (MS); Belo Horizonte (MG); Benevides (PA); Picuí (PB); Teresina (PI); Curitiba, Foz do Iguaçu, Santa Cruz do Monte Castelo e Toledo (PR); Recife (PE); Rio de Janeiro e Nova Iguaçu (RJ), Joinville (SC), São Paulo (SP) e Palmas (TO). Importante observar que em alguns estados, onde não houve apresentação do projeto na esfera estadual, houve no âmbito de algum município, o que faz com que o ESP esteja representado em 19 dos 26 estados da Federação, além do Distrito Federal.

É necessário destacar, também, que em algumas câmaras e assembleias tramitam (ou tramitaram) mais de um projeto do tipo Escola Sem Partido. Dentre os projetos que conseguimos localizar nas esferas municipal e estadual, 14 abordavam a proibição à discussão de gênero, fosse através de um PL específico para isso (6 casos), fosse através de um dos artigos dentro de um PL ESP (6 casos) ou em um PL do tipo ESP como são o PL 8262/2016, de Campo Grande (MS), e o PL 1818/2016, que ganhou o nome de Liberdade de Consciência do Rio de Janeiro. A maioria dos projetos de lei encontra-se em tramitação, alguns poucos já foram arquivados e já foram aprovados nas cidades de Santa Cruz do Monte Castelo (onde já encontra-se valendo – WELLE, 2016), Picuí e Campo Grande e no Estado de Alagoas.

Não analisaremos cada um dos projetos de lei municipais e estaduais pelo foco do nosso trabalho ser a esfera federal e também pela maioria deles ser muito semelhante aos anteprojeto apresentados no site do movimento Escola Sem Partido. A única exceção pode ser encontrada no PL 665/2015 do Estado de São Paulo, que “proíbe a prática do proselitismo político no sistema educacional do estado de São Paulo”. O único caso particular que abordaremos é Alagoas por este ter tido a sua constitucionalidade já avaliada pelo Ministério Público Federal.

O projeto foi proposto pelo deputado Ricardo Nezinho (PMDB). Político de longa data, foi vereador por quatro mandatos consecutivos em Arapiraca e está no seu terceiro mandato consecutivo na Assembleia legislativa. Segundo Penna,

[...] devido à mudança de nome, os opositores das propostas do movimento escola sem partido e os professores de Alagoas nem ao menos sabiam da tramitação do projeto até que ele fosse aprovado por unanimidade e todos identificassem sua real origem. A polêmica ganhou força quando o governador do estado vetou o projeto, alegando que era inconstitucional. A assembleia, algumas semanas depois, derrubou o veto e promulgou a Lei n. 7.800, em 5 de maio de 2016. O MEC posicionou-se através de nota oficial contra o projeto e informou que entrará com uma ação de inconstitucionalidade. (PENNA, 2016b, p.57)

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) entraram com Ações Diretas de Inconstitucionalidade (5.537/AL e 5.580/AL). Tais ações foram avaliadas como procedentes pelo relator (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2013c), o Procurador-Geral da República Rodrigo Janot, e agora seguirão para votação no Supremo Tribunal Federal. Seu relatório de 75 páginas traz avaliações sobre diferentes aspectos da lei, incluindo a questão das competências de cada ente federado e quais questões cabem ao direito público e ao direito privado. Mas, para não nos alongarmos, focaremos nos pontos do parecer que mais nos interessam, que são os que dizem respeito especificamente ao processo de ensino-aprendizagem e à finalidade da educação segundo preconizada na nossa constituição. Quanto ao processo de ensino-aprendizagem o relator é claro afirmando que

Há equívocos conceituais graves na norma, como o de considerar que o alunado seria composto de indivíduos prontos a absorver de forma total, passiva e acrítica quaisquer concepções ideológicas, religiosas, éticas e de outra natureza que os professores desejassem. Despreza a capacidade reflexiva dos alunos, como se eles fossem apenas sujeitos passivos do processo de aprendizagem, e a interação de pais e responsáveis, como se não influenciassem a formação de consciência dos estudantes. A atividade de ensino não é via de mão única. Prevendo a lei que o aluno seria a “parte vulnerável” da relação de ensino, toma o processo de aprendizagem a partir da posição de autoridade exercida pelo professor em sala de aula e nos demais espaços pedagógicos e o compreende equivocadamente como atividade monológica e hierarquizada. Desconsidera que, em termos pedagógicos, a rotina em sala de aula é essencialmente dialógica, e há espaço para que os alunos suscitem dúvidas e inquietudes e promovam debates, muitas vezes até no nível pessoal ou envolvendo temáticas como religião e política, para as quais não há respostas necessariamente fechadas ou definitivas. Tomar o estudante como *tábula rasa* a ser preenchida unilateralmente com o conteúdo exposto pelo docente é rejeitar a dinâmica própria do processo de aprendizagem. (BRASIL, 2016)

Quanto a qual deve ser a finalidade da educação no Brasil, o relator lembra que

A Constituição de 1988 adota, explicitamente, concepção de educação como preparação para exercício de cidadania, respeito à diversidade e convívio em sociedade plural, com múltiplas expressões religiosas, políticas, culturais e étnicas. [...] Considerando que a Constituição delinea um projeto de sociedade, a escola e a comunidade escolar são espaços privilegiados para estimular o aluno a se identificar como parte de uma obra coletiva. Também porque os alunos não encerram sua vivência nas fronteiras da unidade familiar, a definição das diretrizes da educação nacional não pode estar a cargo exclusivo da vontade dos pais. Ainda que tal intento fosse recomendável, seria inútil toda tentativa de equacionar e dar sentido unívoco a todas as demandas oriundas das famílias dos estudantes. (BRASIL, 2016)

E para fazer o contraponto do argumento contido nos Projetos de Lei ESP e congêneres da prevalência dos valores familiares conforme artigo 12 do Pacto de São José da Costa Rica, o relator cita outros dois documentos internacionais:

No plano internacional, os objetivos de uma educação democrática estão expressos no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC – promulgado pelo Decreto 591, de 6 de julho de 1992) e no Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de São Salvador – promulgado pelo Decreto 3.321, de 30 de dezembro de 1999). O art. 13, item 1, do PIDESC estabelece que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade, a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, a capacitar todas as pessoas a participar de sociedade livre, a favorecer compreensão e tolerância entre as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos e religiosos. (BRASIL, 2016)

O MESP manteve silêncio sobre o relatório não tendo feito nenhuma menção sequer ao documento nem em seu site e nem em suas redes sociais.

CAPÍTULO 2: ESTADO, RELIGIÃO E EDUCAÇÃO NO BRASIL

3 CAPÍTULO 2: Estado, religião e educação no Brasil

Procuramos, ao longo do primeiro capítulo, enquanto apresentamos os projetos de lei relacionados ao Escola Sem Partido e à proibição do debate de gênero na educação especificamente, já indicar as relações entre seus propositores e setores mais conservadores das religiões cristãs. Como vimos, boa parte dos projetos são de autoria de parlamentares fortemente atrelados a essas religiões ou às suas bancadas - a Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional e a Frente Parlamentar Mista Católica Apostólica Romana. Além disso, o discurso destes projetos baseia-se tanto na defesa de uma moral judaico-cristã quanto no modelo de família mononuclear defendido por esta mesma tradição.

Os dados coletados e as análises construídas ao longo da pesquisa nos levaram a concordar com Cunha a respeito da contínua interferência das religiões hegemônicas (católica e evangélicas) nas políticas públicas para educação no Brasil. Acreditamos também que a disputa por hegemonia no campo das políticas públicas para educação entre grupos mais progressistas, alinhados com as diretrizes dos órgãos internacionais como a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a ONU, e grupos mais conservadores, próximos ao discurso produzido por grupos religiosos tradicionalistas, não esteja ocorrendo apenas no Brasil, como exemplificamos com o caso da Colômbia. Neste sentido, o MESP seria fruto da combinação entre dois elementos: o peso da tradição da influência católica na educação brasileira e a adesão a uma nova onda conservadora, também de influência religiosa, abarcando católicos e evangélicos, que tem em sua linguagem e nos meios empregados para divulgá-la características mais modernas. Em texto recente, Cunha apresenta a tese de que

[...] o currículo da Educação Básica, particularmente das escolas públicas, é objeto de ação modeladora que visa frear os processos de secularização da cultura e de laicidade do Estado, mediante dois movimentos, um de contenção, outro de imposição. Ambos os movimentos configuram um projeto de educação reacionária, entendida aqui como a que se opõe às mudanças sociais em curso e se esforça para restabelecer situações ultrapassadas. (CUNHA, 2016, p. 2)

Segundo esse autor, o movimento de contenção seria um movimento social e parlamentar e teria como sua principal arma os projetos do tipo Escola Sem Partido. Já os projetos de imposição seriam parlamentares e governamentais que propõem a inclusão das disciplinas de Moral e Cívica e de Ensino Religioso no currículo escolar.

Acreditamos que esta tese consegue de fato abarcar boa parte do fenômeno conservador que observamos na educação nos últimos anos, uma vez que oferece uma perspectiva de interpretação mais abrangente, se compreendemos a luta contra a laicidade e a secularização para além da ação de segmentos religiosos, mas também empreendida por setores conservadores de maneira mais ampla e que, muitas vezes, se beneficiam ou até mesmo se apropriam do discurso religioso.

A partir das afirmações acima, explicitamos que, neste capítulo, buscamos traçar um breve histórico do envolvimento de católicos e evangélicos com as políticas públicas para educação no Brasil, examinando sempre os pontos de afinidade entre a tradição católica ou cristã e o discurso do MESP. Destacamos também a relação entre a “guerra cultural católica” e sua apropriação pelos segmentos mais conservadores da sociedade brasileira e a ofensiva contra a questão de gênero, identificada por estes grupos como “ideologia de gênero”.

3.1 Religião, Estado e educação no Brasil (1889-1985)

Nesse item, começaremos por abordar a força da tradição católica na sociedade e na política brasileira, enfocando como esse aspecto se reflete nas políticas públicas para educação. Cunha e Oliva lembram que o Brasil, assim como outras ex-colônias latino-americanas, seguiu o mesmo padrão dos países europeus que se formaram da herança medieval, ou seja, tendo uma estreita ligação entre poder político e poder eclesiástico. O regime do padroado foi instalado nessas regiões no século XVI e, no Brasil, durou até as vésperas do século XX. Para estes autores, “a presença de atores religiosos na política brasileira é tão antiga quanto o próprio Estado nacional” (CUNHA e OLIVA, 2014, p.222), uma vez que a independência do país não alterou as relações estabelecidas entre Estado e Igreja Católica.

Segundo Silveira, no Brasil a Igreja Católica começou a sentir seu poder temporal abalado em meados do século XIX, mas somente no final deste século essa tendência se desenvolveu de maneira mais significativa, com um afluxo maior de protestantes e a divulgação do espiritismo. E em seguida, obviamente, com o advento da República e, mais precisamente, o novo texto constitucional de 1891, que secularizava a lei do casamento, do registro civil de nascimento e de toda a legislação em geral. Para o autor, foi a partir deste momento que a movimentação de grupos que ele chama de “tradicionalistas” se intensificou e “as altas esferas eclesiásticas perceberam a necessidade de empreender diversas estratégias para ‘recatolicizar’ o Estado e a

sociedade, buscando influenciar as decisões políticas e sociais mediante a formação de uma elite intelectual católica” (SILVEIRA, 2015, p. 11).

Segundo Cunha e Oliva, a luta pela construção da laicidade do Estado brasileiro se fez com muitos avanços e recuos e é preciso destacar que a defesa da separação entre a Igreja Católica e o Estado, no Brasil, durante o século XIX, foi feita baseada no conceito de Estado Leigo e não de Estado Laico. Segundo o autor, “leigo não concerne ao Estado nem a uma instituição, mas a um indivíduo ou grupo de indivíduos que não dispõem de determinada formação tomada como referência”. Já laico seria o Estado “imparcial diante das disputas do campo religioso, que se priva de interferir nele, seja pelo apoio, seja pelo bloqueio a alguma confissão religiosa. Em contrapartida, o poder estatal não é empregado pelas instituições religiosas para o exercício de suas atividades” (CUNHA e OLIVA, 2014, p. 209)

Cunha afirma que Rui Barbosa empregou largamente o termo leigo na Constituição de 1891, que determinou a independência do Estado em relação às instituições religiosas (Idem). Esta, no artigo 72, parágrafo 6º, determinou: “Será leigo o ensino nas escolas públicas” e, durante quatro décadas, o ensino religioso foi substituído pela disciplina “Moral” ou “Moral e Cívica”, de viés positivista. Entretanto, as primeiras décadas do século XX foram bastante turbulentas, com a entrada maciça de imigrantes, os movimentos de trabalhadores e os levantes militares. Fazia-se necessário defender a “ordem”, ou seja, o Estado capitalista e as hierarquias sociais.

Dom Sebastião Leme (DICIONÁRIO, 2001), arcebispo do Rio de Janeiro desde 1921, trabalhou para reconquistar o espaço perdido pela Igreja Católica no campo político, com ações como a criação da Confederação Católica, em 1922, e a luta, ao lado de Jackson de Figueiredo⁸⁵, para a introdução de duas modificações na Constituição: a instituição da obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas e o reconhecimento oficial do catolicismo como religião da maioria dos brasileiros. Em 1930, após a morte do Cardeal Arcoverde, Dom Sebastião se tornou cardeal, se envolvendo cada vez mais na vida política e tendo, inclusive, acompanhado o presidente Washington Luís até sua prisão no Forte de Copacabana, na ocasião do golpe de 1930,

⁸⁵ Advogado, fundador da revista A Ordem para divulgação da doutrina católica e feroz militante contra o liberalismo e o comunismo.

sob alegação de garantir sua integridade física. Também defendeu a criação de uma universidade católica⁸⁶.

Combinando pressão e colaboração com o novo governo após 1930, o Cardeal Leme interviu bastante no processo de montagem da nova ordem institucional. Segundo o Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro, da Fundação Getúlio Vargas (DHBB-FGV), a inauguração da estátua do Cristo Redentor, no Rio de Janeiro, em outubro de 1931, fazia “parte do esforço de recuperação e consolidação de espaços para a Igreja Católica na sociedade”. Não por acaso,

[...] seis meses após a instalação do governo provisório que decorreu da *revolução* de 1930, o Ensino Religioso foi enxertado no currículo das escolas públicas primárias, secundárias e normais. Não foi um ato isolado, mas parte de um pacote de um ordenamento imposto à educação nacional pelo Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931. (CUNHA, 2009, p. 407) (Grifo do autor)

O então ministro do recém-criado Ministério da Educação e Saúde, Francisco Campos, fez uma exposição de motivos em 1931 para justificar o decreto. Estas ideias foram atualizadas e aparecem hoje nos discursos do MESP. Segundo Cunha, Francisco Campos

[...] partiu do princípio de que o fim da escola implica a adoção de proposições sobre a natureza e os destinos do homem, ou seja, de uma concepção ético-religiosa da vida, a qual não pode ser ditada pelo Estado, sem violar o direito natural dos pais à educação dos filhos. Assim, o Estado deveria garantir às famílias que seus filhos tivessem o ensino da religião nas escolas oficiais, mas deixar a elas a escolha da religião a ser ensinada, assim como a opção da dispensa desse ensino. Para o ministro, essa era uma conquista do catolicismo contra o “dogma da liberdade de pensamento” defendido por liberais, e, provisoriamente, pelos comunistas, interessados em “destruir as instituições nacionais”. Numa defesa posterior daquele decreto, Campos dizia que era preciso opor a “liberdade do ensino religioso” à “liberdade de ensino” dos liberais. Portanto, esse ensino só poderia ser imposto por uma ditadura. A educação era considerada por Francisco Campos como um processo destinado a criar, conservar ou recuperar os valores que teriam sido perdidos – a religião, a família e a pátria –, uma tríade semelhante à do integralismo, forjada nos quadros de referência do fascismo, ideologia à qual Francisco Campos não era avesso. (CUNHA, 2009, p. 408)

Ainda de acordo com Cunha, desde 1931, quando do retorno do ensino religioso, verifica-se a presença continuada deste nas escolas públicas, ao passo que a Educação Moral e Cívica tem ocorrência intermitente desde o início da república. (CUNHA, 2009, p. 403). O autor também destaca que seja através do ensino religioso, seja através da moral e cívica, a moralidade católica ou cristã sempre se fez presente na escola pública

⁸⁶ A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro foi fundada em 1941 por D. Sebastião Leme e pelo padre Leonel Franca e reconhecida oficialmente pelo Decreto 8.681, de 15 de janeiro de 1946. Por decreto da Congregação dos Seminários, de 20 de janeiro de 1947, a universidade recebeu o título de pontifícia.

por força de lei. Como veremos mais à frente, a Igreja Católica no Brasil buscou sempre atuar, inclusive nos momentos de quebra da ordem democrática, em benefício de seus interesses.

Em 1933, o Cardeal Leme criou a Liga Eleitoral Católica (LEC), associação civil de âmbito nacional cujo objetivo era apoiar candidatos de diversos partidos que concordassem com seu programa nas eleições para a Assembleia Nacional Constituinte, marcadas para aquele ano. A mobilização política católica foi vitoriosa de forma que “todos os pontos de sua plataforma foram inseridos na nova Carta, inclusive a obrigatoriedade do Ensino Religioso nas escolas públicas, em termos ainda mais favoráveis do que os do Decreto n. 19.941/31”. E “desde então, todas as Constituições brasileiras determinam a oferta do Ensino Religioso nas escolas públicas, aliás a única determinação curricular nesse nível da legislação” (CUNHA, 2009, p. 408-9). Cunha ainda lembra que “a Constituição é, sem dúvida, a meta preferida. Por ser mais difícil de ser revertida a norma incluída e por ter maior abrangência, ela constitui o desaguadouro de todos os grupos de interesse” (CUNHA, 2009, p. 403). Segundo Silveira,

[...] intelectuais, lideranças e grupos religiosos católicos sempre participaram das movimentações da Igreja Católica pelo espaço público no Brasil Republicano, organizando discursos, campanhas, passeatas e outras formas de pressão e intervenção (como participação e articulações políticas junto às autoridades estatais e apelos ao eleitorado com posições próximas à direita). (SILVEIRA, 2015, p. 11)

No Brasil do Estado Novo, a Educação Moral e Cívica foi reinserida nos currículos escolares,

[...] mas o crescente envolvimento do Brasil na luta contra o Eixo retirou seu suporte político-ideológico. Isso não impediu, contudo, que fossem produzidos livros didáticos para a Educação Moral e Cívica, alguns deles publicados pelo famigerado Departamento de Imprensa e Propaganda. (CUNHA, 2009, p. 413)

Extinta imediatamente após a deposição de Vargas, durante o breve período democrático que se seguiu ao Estado Novo, de 1946 a 1964, a disciplina Educação Moral e Cívica caiu na obscuridade. Além disso, em 1961, o então presidente João Goulart assinou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Prevista desde a Constituição de 1934, a lei foi encaminhada pelo Poder Executivo ao Legislativo ainda em 1948 e passou por 13 anos de debates até ser finalmente aprovada. Esta primeira LDB também vedava o uso de recursos públicos para o Ensino Religioso.

Para Cunha, os militares tentaram reinserir a disciplina nos currículos imediatamente após o golpe, mas o Conselho Federal de Educação teria conseguido

resistir às propostas da Escola Superior de Guerra até 1969. Só neste momento, a junta militar que ocupou a Presidência da República após a deposição do vice-presidente Pedro Aleixo determinou, por meio do Decreto-lei n. 869/69 (BRASIL, 1969), a implantação em caráter obrigatório da disciplina em todos graus e modalidades de ensino do país. Assim como os projetos de lei atuais para restringir a autonomia docente utilizam como argumento a defesa da democracia e dos direitos humanos, também durante a ditadura militar esta argumentação foi utilizada para a defesa da inserção da Educação Moral e Cívica não só no Brasil, mas em todos os Estados membros da OEA, como encontramos no trecho a seguir:

Em 1965, no ano seguinte ao do golpe de Estado, a entidade [Movimento de Arregimentação Feminina] enviou manifesto da delegação brasileira à II Conferência Interamericana, promovida pela Organização dos Estados Americanos, cujo primeiro ponto reivindicava a “obrigatoriedade da educação moral e cívica nas escolas, desde as primeiras classes, para o aprimoramento do regime democrático e repulsa às ideologias totalitárias”; e o último continha um apelo “a todas as entidades de classe, grupos voluntários e meios de comunicação, para que assumam uma responsabilidade e criem um clima em todas as Américas, a fim de desenvolver um programa de formação moral e cívica e de fé ideológica democrática, baseada nos direitos humanos” (OLIVEIRA *Apud* CUNHA, 2009, p.369)

Ainda que o parecer n. 94/71 do Conselho Federal de Educação (CFE)⁸⁷, que normatizou o ensino da disciplina, proclame “que a Educação Moral e Cívica devesse ser aconfessional, isto é, não vinculada à religião específica alguma, a incorporação das doutrinas tradicionais do catolicismo e de seus quadros não era sequer disfarçada”. (CUNHA, 2009, p. 414). De acordo com Cunha,

[...] o parecer proclamava que a religião é a base da moral a ser ensinada. Para escapar do paradoxo, o arcebispo lançou mão do conceito de “religião natural”, isto é, aquela que levaria ao conhecimento de Deus pela luz da razão. Assim, ficavam afastadas várias religiões, inclusive as da matriz afro-brasileira, apesar de efetivamente praticadas por dezenas de milhões de pessoas, relegadas à condição de resíduos de ignorância ou de curiosidades folclóricas. O mesmo acontecia com as crenças indígenas, a despeito da celebração dos índios como os primeiros brasileiros. (CUNHA, 2009, p. 414)

Na década de 1960, ao mesmo tempo em que começou a haver uma expansão das igrejas evangélicas pentecostais, principalmente entre as camadas populares⁸⁸, a Igreja Católica enquanto instituição também se dividiu. Para Cunha,

⁸⁷ O relator deste parecer foi o arcebispo Luciano José Cabral Duarte.

⁸⁸ Mariano citando Pierucci e Prandi, “Comparadas às da população em geral, a renda e escolaridade dos pentecostais são muito inferiores. A já citada pesquisa do Datafolha também esquadrinhou o perfil social dos pentecostais adultos, só que o fez em todo o território nacional. Verificou que, comparados aos adeptos de outras religiões, eles possuíam o maior contingente de analfabetos (11,2%) e o de pessoas que cursaram até o primeiro grau (68,3%), o maior número de trabalhadores que recebiam até dois salários

[...] enquanto setores da Igreja Católica comprometidos com os movimentos populares e orientados pelo Concílio Vaticano II eram reprimidos pela ditadura e seus aliados, não faltaram clérigos que colaboraram com os militares na luta contra o “comunismo ateu”. Na área de educação, o mais importante deles foi Luciano Cabral Duarte, arcebispo de Aracajú. Em 1964, o arcebispo Duarte era já o mais destacado intelectual da corrente integrista da Igreja Católica, que resistia às mudanças induzidas pelo Concílio Vaticano II e seus desdobramentos teológicos e pastorais. No CFE, o arcebispo Duarte substituiu o padre Helder Câmara como “representante” da Igreja Católica. (CUNHA, 2014b, p. 370)

Desta forma, a disciplina Educação Moral e Cívica era “uma sólida fusão” deste “catolicismo conservador” com “a doutrina de segurança nacional, conforme concebida pela Escola Superior de Guerra”. (CUNHA, 2009, p. 413). Nas palavras de Cunha,

[...] apoiando-se nas tradições nacionais, essa disciplina teria por finalidade: a. a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; b. a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; c. o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d. o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história; e. o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; f. a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sociopolítico-econômica do País; g. o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando ao bem comum; h. o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. (CUNHA, 2009, p. 413)

Segundo Cunha, propagava-se na época a ideia de que as “mais caras tradições democráticas e cristãs” estavam sendo “ameaçadas pelo materialismo marxista” e que a “infiltração comunista” foi a responsável pela “queda nos padrões de comportamento social”. Por isso, precisaria haver um “saneamento moral da sociedade”; como bem lembra Cunha, “a ideia da regeneração do indivíduo é essencial para o cristianismo desde o início” (ARRUDA *Apud* CUNHA, 2014b, p. 370). Desta forma, Cunha defende que foram dois os legados da ditadura para a educação pública. O primeiro seria “a educação tratada em função da simbiose Estado-capital” e o segundo seria “a educação tratada como instrumento de regeneração moral do indivíduo e da sociedade” (CUNHA, 2014b, p. 361).

mínimos (33,3%), taxa de desempregados acima da média nacional (8,2%), a maior proporção de ocupados como trabalhadores por conta própria irregulares (27,2%) e taxa de pardos (34,3%) e negros (11,1%) inferior somente a dos cultos afro-brasileiros”. (MARIANO, 2014, p. 12) Ainda segundo Mariano, “Com o propósito de superar precárias condições de existência, organizar a vida, encontrar sentido, alento e esperança diante de situação tão desesperadora, os estratos mais pobres, mais sofridos, mais escuros e menos escolarizados da população, isto é, os mais marginalizados - distantes do catolicismo oficial, alheios a sindicatos, desconfiados de partidos e abandonados à própria sorte pelos poderes públicos -, têm optado voluntária e preferencialmente pelas igrejas pentecostais. Nelas, encontram receptividade, apoio terapêutico-espiritual e, em alguns casos, solidariedade material.” (Idem)

3.2 Religião, Estado e educação após a ditadura militar

Devido ao tortuoso processo de abertura política, apenas em 1993 a Lei n. 8.663 (BRASIL, 1993) revogou o Decreto-lei n. 869/69, acabando com a disciplina Educação Moral e Cívica e determinando que “a carga horária dessa disciplina, ‘bem como seu objetivo formador de cidadania e de conhecimentos da realidade brasileira’ fossem incorporados às disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais, a critério de cada instituição educacional” (CUNHA, 2009, p. 414). Entretanto, mesmo após sua exclusão do currículo, “a ideologia subjacente persistiu como uma aspiração dos grupos situados à direita do espectro político-ideológico, que pretendem produzir a ordem social pela educação escolar. Nessa ideologia, a religião ocupa um lugar privilegiado” (Idem).

Ainda em 1971, mesmo ano do parecer citado anteriormente, redigido pelo arcebispo Luciano José Cabral Duarte, sobre a Educação Moral e Cívica, foi publicada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971). Dentre os itens, destacamos como relevante o fato desta LDB permitir o uso de recursos públicos no ensino religioso.⁸⁹ A Constituição brasileira de 1988 determinou, em seu art. 19, que

[...] é vedado a todas as instâncias do Estado estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, mantendo a ressalva da colaboração de interesse público, na forma da lei. (BRASIL, 1988)

Todavia, garantiu espaço para uma relação próxima entre Estado e religiões, pelo menos na área da educação, ao colocar em seu texto a obrigatoriedade da oferta do ensino religioso no ensino fundamental das redes públicas, na forma de disciplina facultativa para os alunos, a ser ministrada dentro do horário de aulas. Sabemos que isso se deve tanto à enorme mobilização das instituições religiosas hegemônicas no momento da Constituinte quanto por um enorme apoio popular.

Ana Maria Cavaliere aponta em seu artigo “Quando o Estado pede socorro à religião” (2006), que trata da implantação do Ensino Religioso no Rio de Janeiro com base na Lei 3.459/2000 (RIO DE JANEIRO, 2000), que, frente às dificuldades encontradas pelos sistemas públicos de ensino de incorporar as classes populares, o

⁸⁹ Cunha lembra sempre em seus textos que, geralmente, as motivações dos projetos contra a laicidade são ao mesmo tempo de ordem econômica e ideológica. O autor lembra que a Igreja Católica participa do mercado educacional em todos os níveis e teve papel destacado “na legitimação dos interesses privatistas, não apenas de seus próprios, mas de todo o setor privado, que ainda não tinha força suficiente para dispensar o patrocínio que essa instituição religiosa propiciava.” (CUNHA e FERNANDES, 2012).

Estado vem cedendo seu papel socializador para a religião. E, mais especificamente para o cristianismo. Para a autora,

[...] com o acirramento da crise econômica, nos anos 1980, e dos conflitos sociais urbanos, a religião tornou-se um tipo de panaceia, que se pretende ministrar em doses amplas nas escolas públicas, como um mecanismo de controle individual e social supostamente capaz de acalmar os indisciplinados, de conter o uso de drogas, de evitar a gravidez precoce e as doenças sexualmente transmissíveis, capaz até mesmo de fornecer a presumida única base válida para a ética e a cidadania, como se fosse uma espécie de educação moral e cívica (CAVALIERE, 2006. Sem paginação).

Em 1996, o então presidente Fernando Henrique Cardoso assinou a Lei n. 9.394/96, a mais recente Lei de diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), em vigor até hoje, que endossou o dispositivo constitucional do ensino religioso nas escolas públicas. A nova LDB conseguiu elevar “o Ensino Religioso a uma posição que ele não havia tido até então” (CUNHA, 2014, p. 371) pois

[...] foi incluída no texto da LDB a determinação absurda de que o Ensino Religioso faria “parte integrante da formação básica do cidadão”. Isso revela o sentimento de autorreferência (para dizer o mínimo) dos religiosos hegemônicos no país, a ponto de suporem que as crianças que não tiverem essa disciplina na escola pública, por impossibilidade de seu oferecimento ou por opção dos pais, ficariam com uma formação insuficiente ou defeituosa. (CUNHA, 2009, P. 411)

Mas, se por um lado foi incluída esta determinação, a LDB ao menos trazia em sua redação que esta se daria “sem ônus para os cofres públicos”, o que desagradou a Igreja Católica. Como explica Mariano,

[...] nossos parlamentares, como se sabe, facilmente se rendem ou se acovardam diante das pressões do "lobby da batina". Insatisfeita com a inserção na Constituição de 1988 da obrigatoriedade da oferta de ensino religioso, de matrícula facultativa, nas escolas públicas de primeiro grau, a Igreja Católica conseguiu, em julho de 1997, oito meses depois de aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), por meio de pressões difusas sobre o governo federal e o Congresso Nacional, retirar do texto original da LDB, por meio de emenda sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, a expressão [sem ônus para os cofres públicos]. Embora a nova lei proibisse o proselitismo no ensino religioso, é inegável que a Igreja Católica, no momento mais bem preparada do que qualquer outra religião para esse ofício, será a mais beneficiada com esse amplo e anacrônico retrocesso que a sanção dessa lei representa na separação da Igreja do Estado e na laicidade do ensino fundamental. Seus “professores” poderão, como já o fazem na maioria dos Estados da federação, só que a partir de agora com o ônus do contribuinte, socializar entre crianças e adolescentes concepções metafísicas e valores religiosos. (MARIANO, 2014, p. 14-5)

Por outro lado, a LDB de 1996 previa uma maior flexibilização curricular, inclusive dos currículos do Ensino Superior, onde estaria presente também o ensino religioso. Cunha destaca o fato desta LDB determinar que o conteúdo da disciplina Ensino Religioso fosse estabelecido pelos sistemas de ensino (federal, estaduais e

municipais), depois de ouvidas entidades civis constituídas pelas diversas confissões religiosas. Assim, o autor analisa que “pode não haver ‘ensino religioso católico’, nem de confissão específica alguma”. Segundo ele, se esse conteúdo será “de caráter histórico, sociológico ou antropológico” ou “um extrato das doutrinas religiosas conveniadas dependerá da composição política de tais entidades civis” (CUNHA, 2014b, p. 372). Cunha alerta que essa flexibilização curricular é sempre acompanhada de um movimento contrário tentando restringi-la. Como explica o autor,

[...] começa[m] com um grupo de interesse que mobiliza apoio político – no Executivo ou no Legislativo (municipal, estadual, mas de preferência federal) – para conseguir a edição de uma norma que determine a obrigatoriedade da inserção do elemento de seu interesse nos currículos de todas as escolas; se não de todas, pelo menos nas redes públicas de ensino. O interesse real defendido pode ser de ordem econômica, de ordem político-ideológica ou de ambas, o caso mais frequente. Uma disciplina obrigatória é a preferência geral. Justificativas diversas procuram fazer crer que esse interesse particular é bom para todos. (CUNHA, 2009, p. 403)

Cunha identifica que essas demandas partem de “grupos situados à direita do espectro político-ideológico, que pretendem produzir a ordem social pela educação escolar” (CUNHA, 2009, p. 414). Análise que, cremos, também se aplica aos projetos relacionados ao Escola sem Partido. Um dos projetos analisados por Amaral, em uma citação de Cunha, se mostra útil para evidenciar que os projetos recentes relativos ao Escola sem Partido inserem-se em um longo projeto de manutenção da ordem através da legislação relativa à educação:

[...] dentre os projetos examinados, escolhi como exemplo o que me pareceu mais conspícuo. Trata-se do Projeto de Lei n. 722, apresentado em 16/4/2003, pelo deputado Frankembergen Galvão da Costa, do Partido Trabalhista Brasileiro – PTB/RR. Bacharel em contabilidade, delegado de polícia e pastor da Assembleia de Deus, o deputado apresentou projeto que previa a inclusão obrigatória, nas escolas oficiais de ensino fundamental e médio, da disciplina Estudo para a Moral e o Civismo. Ela teria, como finalidade, ...a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática, através da *preservação do espírito religioso*, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, *sob a inspiração de Deus*. Adiantando-se a possíveis críticas, o proponente esclareceu que não pretendia a interferência do Estado definindo a religião a ser objeto da nova disciplina. Apenas a “diretriz geral, o fundamento filosófico” seria estabelecido pela lei. Em seu projeto, Deus teria sido citado de “maneira ecumênica”, sem favorecer uma religião específica, como se houvesse consenso sobre a divindade. (CUNHA, 2009, p. 415)

Em maio de 2007, o então papa, Bento XVI, visitou o país. Em novembro de 2008, foi firmada uma *concordata* Brasil-Santa Sé/Vaticano pelo ministro brasileiro das Relações Exteriores e pelo secretário de Estado do Vaticano. Após ser homologada pelo

Congresso Nacional, foi promulgada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva em 11 de fevereiro de 2010, através do Decreto n. 7.107. Segundo Cunha,

[...] tornou-se realidade o que jamais acontecera, nem mesmo durante o Império, quando o catolicismo era religião oficial, e parecia impossível desde que, em 1889, o regime republicano extinguiu o *padroado* imperial: a direção mundial da Igreja Católica logrou que o Estado brasileiro firmasse com ela um tratado que lhe garante privilégios especiais, em termos políticos, fiscais, trabalhistas, educacionais e outros. (CUNHA. 2014b, p. 371)

Em seu artigo 11, a *concordata* estabelece que o Ensino Religioso católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. Esse artigo contraria não só o artigo 33 da LDB-96, que, como já vimos, estabelece que o conteúdo da disciplina seria estabelecido pelos sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais) depois de ouvidas entidades civis constituídas pelas diversas confissões religiosas, mas, também, a própria Constituição brasileira, que proíbe alianças do Estado com instituições religiosas. Nas palavras de Cunha e Oliva, “os cínicos dizem que o Vaticano é um Estado com o qual o Brasil mantém relações diplomáticas, mas omitem o fato de que há uma verdadeira simbiose dele com a Santa Sé, a direção mundial da Igreja Católica”⁹⁰ (CUNHA e OLIVA. 2014, p. 215). Cunha sublinhou ainda que,

[...] em 2001, o Conselho de Educação do Estado de São Paulo estabeleceu as normas para o Ensino Religioso nas escolas da rede estadual (Deliberação n.16/01); elas determinavam o oferecimento dessa disciplina no ensino fundamental, como prescreve a Constituição Federal. Nas quatro primeiras séries (7 a 10 anos), o Ensino Religioso deveria ser ministrado como um “tema transversal”, pelo próprio docente da classe. [...] Em consequência, o Ensino Religioso tornou-se obrigatório para os alunos de 7 a 10 anos, pois, desenvolvido como “tema transversal”, não lhes caberia opção. Igualmente, o Ensino Religioso tornou-se obrigatório para os docentes, ao menos em tese, pois todos eles deveriam desenvolvê-lo com os alunos, ainda que sem um horário próprio para isso. (CUNHA, 2009, p. 409)

Esta proposta pode ser considerada uma manobra legal para tornar o ensino religioso obrigatório, uma vez que não haveria possibilidade de escolha dos alunos e seus responsáveis legais quanto à sua participação ou não nestas aulas. Assim, o ensino religioso que, por leis federais, deveria ser facultativo, foi transformado em obrigatório para professores e alunos, através do Decreto 46.802/02 do governador do Estado de

⁹⁰ Diante do crescimento das igrejas evangélicas e do destaque que líderes evangélicos têm tido, tanto na mídia quanto nas diversas instâncias do Poder Legislativo, a Igreja Católica tenta retomar sua predominância na sociedade e no Estado sendo ajudados até por setores laicos que, acreditando no perigo do fundamentalismo evangélico, creem que os candidatos católicos ou as políticas católicas, seriam menos nocivas por si só ou por equilibrar o jogo de forças. Esquecem-se “que os evangélicos são meros aprendizes quando comparados com os rivais [católicos], veteranos nos campos religioso e político.” (CUNHA e OLIVA. 2014, p. 223-4)

São Paulo, Geraldo Alckmin. Apesar deste documento ter assegurado “o caráter supra confessional do Ensino Religioso e o condicionamento de sua implementação à audiência do Conselho de Ensino Religioso do Estado de São Paulo⁹¹, pelo decreto, o Ensino Religioso deveria “assegurar o respeito a Deus, à diversidade cultural e religiosa, e fundamentar-se em princípios de cidadania, ética, tolerância e em valores universais, presentes em todas as religiões”. (CUNHA, 2009, p. 410), o que se caracteriza em grave desrespeito às religiões que creem em mais de um Deus e a todos aqueles que não professam fé religiosa.

3.3 O fortalecimento do ensino religioso como componente curricular

Pelo acima exposto, é possível apontar uma tendência por parte do poder público de naturalizar o processo de adesão individual a uma determinada religião ou mesmo ao culto a um Deus monoteísta nos moldes judaico-cristãos,⁹² assim como a tendência a apresentar as religiões como capazes de promover uma educação voltada para a tolerância, o que é discutível, uma vez que é notória a intolerância religiosa de algumas confissões religiosas. Esta mesma tendência pode ser notada no Estado do Rio de Janeiro, como vemos abaixo na declaração da Coordenadora de Educação Religiosa da Secretaria Estadual de Educação⁹³:

Ao contrário do que muitos dizem, o objeto do Ensino Religioso não é o Ecumenismo ou o diálogo Inter-religioso. Nem mesmo a Ética e os Valores, se assim fosse, não se justificaria o Ensino Religioso como disciplina, pois outras, tais como Filosofia, a Sociologia dariam conta desses conteúdos de maneira muito mais eficaz e, provavelmente, de maneira mais interessante. Também não se trata da História das Religiões, isso a História pode fazer melhor do que qualquer professor de Religião. [...] Por outro lado, conceber as aulas de religião como uma aproximação ao Fenômeno Religioso não nos parece suficiente. [...] Então, o Ensino Religioso precisa ajudar aos educandos a dirigirem o olhar para o mistério, que, segundo Guitton, é a própria realidade. Segundo ele, a teoria quântica não prova a existência de Deus, pois Deus não é da ordem da demonstração, “mas é um ponto de apoio científico às concepções propostas pela religião”. É dessa relação entre religiosidade e realidade que surge a epistemologia do Ensino Religioso, onde cada religião tem seu objeto de conhecimento, seu método, sua teoria. (LOPES, 2005 *Apud* CAVALIERE, 2006) (Sem Paginação)

⁹¹ Segundo o Decreto 46.802/02, o conselho deveria ser formado por instituições lideradas pela Igreja Católica, assim como por ‘outras entidades religiosas’, não nomeadas.

⁹² Poder-se-ia incluir a religião Islâmica no mesmo modelo de religião monoteísta, inclusive por vir da mesma linhagem de religiões abraâmicas. Entretanto, a grande campanha da mídia por atribuir à religião islâmica o rótulo de terrorista e o espaço quase nulo para estudo desta religião na Escola fazem com que, a meu ver, ela não esteja incluída entre estas religiões naturalizadas.

⁹³ A autora não cita o nome da então Coordenadora de Educação Religiosa da Secretaria Estadual de Educação.

Segundo Cavaliéri, a declaração “não deixa dúvidas sobre o esforço em diferenciar e especializar a disciplina, tornando-a efetivamente uma disciplina de formação religiosa no interior da escola pública” (CAVALIERI, 2006.). Ainda segundo essa autora,

[...] a religião chega à escola com um propósito muito claro. A escola pública deve ser um espaço auxiliar dos templos religiosos na divulgação e consolidação de suas doutrinas e dogmas de fé. A escola, de forma canhestra, parece resistir a isso, pelas mãos dos próprios professores de ensino religioso, em sua recusa ao confessionalismo. Em geral, a receptividade das escolas ao ensino religioso pareceu-nos sempre muito ambígua. Há tolerância, mas há incômodo. Há aceitação, mas há muitas dúvidas. O fato é que a pobreza cultural da escola brasileira, sua renitente ineficiência, ao lado da crise social prolongada deixam o campo aberto para a penetração de propostas salvacionistas, estranhas à concepção moderna, obrigatória e universal de educação escolar. (CAVALIERI, 2006.)

Tendo realizado trabalhos de campo, a autora destaca que pouco viu nas escolas visitadas no Rio de Janeiro “atividades artísticas, culturais, esportivas, comunitárias ou de lazer, capazes de enriquecer o ambiente escolar e as vidas das crianças e das famílias que as freqüentam”. Ainda de acordo com ela, nas 14 escolas estudadas, encontrou apenas 5 bibliotecas em funcionamento e, ainda assim, muito precárias. Não existiam profissionais de outras áreas para apoiar os estudantes como psicólogos, assistentes sociais ou profissionais de saúde (CAVALIERI, 2006). Segundo a autora, seria impossível não comparar esta estrutura com o programa do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), com proposta de educação integral, laica e com peso nas ações culturais. Para ela,

[...] o fortalecimento da presença da religião na escola pública vem na exata medida em que a ação educativa escolar se enfraquece. Revela, de um lado, esse fracasso do campo educacional e, de outro, a capitulação do Estado a uma ação mais efetiva no processo de socialização e incorporação social das grandes massas da população. (CAVALIERI, 2006)

Nas entrevistas que realizou⁹⁴, a autora constatou que parte significativa dos professores e diretores ouvidos encarava o ensino religioso “como um caminho importante para a formação dos alunos e para o enfrentamento de comportamentos indesejados, agressividade e resistência à escola” (CAVALIERI, 2006). Assim,

[...] a defesa da religião como parte da formação integral do homem, presente inclusive no texto da LDB, leva à conclusão lógica de que os educados sem religião são carentes de algo. Assim, as mazelas sociais poderiam estar

⁹⁴ A autora e sua equipe de pesquisa realizaram 96 entrevistas com professores da rede estadual de educação do Rio de Janeiro entre professores de ensino religioso, professores de outras disciplinas, e professores que atuavam na equipe de direção. 244 alunos também foram ouvidos através do preenchimento de questionários. Segundo a autora, a pesquisa visava conhecer e compreender a situação instalada nas escolas após a chegada dos professores de Ensino Religioso recém empossados.

relacionadas a essa ausência. Uma de nossas conclusões, após realizar entrevistas e observações durante dois anos, é que a ameaça do descontrole social tem sido o fundamento para a atuação do ensino religioso nas escolas do Rio de Janeiro e está na base do discurso dos professores que o defendem. (CAVALIERI, 2006)

Para a autora, a religião tem sido um “simulacro dos ‘Temas Transversais’ previstos nos PCN” e o ensino religioso está sendo feito de forma utilitária. O que, se por um lado, representaria uma recusa à “utilização da escola como ‘igreja’”, por outro lado representaria “a permissão de uma colonização não explícita da escola pelo *ethos* religioso” que, na visão desta, poderia ser mais perigosa que uma atuação direta. A autora defende também que a “invasão de um campo só se dá quando há espaços desocupados” (CAVALIERI, 2006) e afirma que,

[...] num outro cenário, de enriquecimento da experiência escolar laica, a formação geral, integral, seria preenchida por ações que oferecessem sentidos à formação dos indivíduos, sentidos esses que, na sociedade contemporânea, não estão dados de antemão, como já estiveram nas sociedades tradicionais. Utopias, ideais, valores morais, sensibilidade estética, exercício da crítica, produzem os nexos entre o que se aprende e o que se vive. A formação integral é aquela que propicia a experimentação e a (re)construção desses nexos, num complexo e longo processo de desenvolvimento. Esse projeto, entretanto, ainda não foi assumido pela cultura escolar brasileira posterior à ampliação do acesso das camadas populares à educação básica. (CAVALIERI, 2006)

É possível, no entanto, questionar essa perspectiva de que apenas espaços desocupados sofrem invasão. Embora seja procedente argumentar que haja maior predisposição a aceitar o ensino religioso quando este se apresenta como a grande solução para os problemas de socialização dos alunos na escola, não há como afirmar que, mesmo que a escola fosse estruturada fisicamente e com toda a equipe de profissionais necessária para atender às necessidades dos alunos, não haveria aceitação da entrada do ensino religioso nas escolas e, muito menos, que não haveria a tentativa dos grupos religiosos de inseri-la.

Cavaliere conclui apresentando dois importantes pontos para reflexão. O primeiro é que, com o crescimento das religiões evangélicas entre as camadas populares, transformar religião em matéria obrigatória da escola pública pode servir apenas para aumentar os embates religiosos. Outro ponto é o paralelo que a autora traça entre o que está acontecendo no Brasil hoje e o que aconteceu na Itália do início do século XX. Para ela,

[...] a realidade assim constituída, guardadas as devidas proporções, faz lembrar o quadro descrito por Gramsci (1968), sobre as Concordatas entre o Estado italiano e a Igreja Católica, no início do século XX: O estado consegue [...] que a Igreja não dificulte o exercício do poder, mas favorece-o

e sustenta-o, assim como uma muleta sustenta um inválido. A Igreja, assim, compromete-se com uma determinada forma de governo a promover aquele consentimento de uma parte dos governados que o Estado, explicitamente, reconhece não poder obter com os seus meios. Nisto consiste a capitulação do Estado, pois, de fato, ele aceita a tutela de uma soberania externa da qual reconhece, na prática, a superioridade. (CAVALIERI, 2006)

Vimos que a concordata contraria a LDB/96, mas ainda há inúmeras propostas para alterar essa lei federal. Um exemplo é o PLS 2/2012 (SENADO FEDERAL, 2012), do senador Sérgio Souza (PMDB-PR), aprovado pelo Senado e enviado à Câmara dos Deputados em novembro de 2012. O projeto pretende inserir no currículo do ensino fundamental a disciplina Cidadania, Moral e Ética, e, no ensino médio, a disciplina Ética Social e Política. A justificativa apresentada pelo senador no projeto foi a seguinte:

Estou convencido de que, dessa forma, estaremos oferecendo a nossa sociedade instrumentos para o fortalecimento da formação de um cidadão brasileiro melhor, por um lado, pela formação, ensinando conceitos que se fundamentam na obediência a normas, tabus, costumes ou mandamentos culturais, hierárquicos ou religiosos; por outro lado, pela formação ética, ensinando conceitos que se fundamentam no exame dos hábitos de viver e do modo adequado da conduta em comunidade, solidificando a formação do caráter; e finalmente para sedimentar o exercício de uma visão crítica dos fatos sociais e políticos que figuram, conjuntamente, na pauta prioritária da opinião pública, oferecendo aos jovens os primeiros contatos com as noções de democracia, sem caráter ideológico, ensinando-o a construir seu pensamento político por sua própria consciência. (PLS n. 2/2012 *Apud* CUNHA, 2014b, p. 373)

Segundo Cunha, Daniela Patti do Amaral, em seu texto *Ética, Moral e Civismo: difícil consenso* (2007), analisa 13 projetos de lei apresentados por deputados e senadores no período entre 1997 e 2006 que procuravam “inserir no currículo do ensino fundamental, do ensino médio e até do ensino superior disciplinas ou temas transversais (com e sem esse nome) sob diversos títulos, montados a partir dos termos Moral, Civismo, Cidadania, Ética, Direitos e Deveres”, a fim de resgatar valores supostamente perdidos pela sociedade. A autora concluiu perguntando se “seria a inclusão da Ética e da Moral e Cívica na escola um movimento disfarçado para ocupar o lugar do Ensino Religioso de forma obrigatória e não facultativa?” (AMARAL, 2007 *Apud* CUNHA, 2009, p. 416). Como já mencionamos anteriormente, a moral da Educação Moral e Cívica é a moral religiosa católica ou cristã.

De fato, como entendem Almeida e Reis, “uma estratégia da bancada católica de se institucionalizar como parte da democracia brasileira seria de manter o vínculo dos ditames da fé católica na sociedade brasileira” (ALMEIDA E REIS, 2015, p.106). Acreditamos que podemos expandir o raciocínio dos católicos também para os

evangélicos. Segundo Silveira, “de modo geral, a alteração do peso de evangélicos e católicos no campo religioso nacional trouxe mudanças”, mas ele mesmo destaca que “no que tange às tendências conservantistas - sobretudo em relação aos direitos das minorias, ao aborto, à presença na política e no espaço público -, há muito mais continuidade entre esses dois grandes grupos religiosos do que rupturas.” (SILVEIRA, 2015, p. 26). Reis e Almeida lembram que “os católicos no Congresso Nacional têm trabalhado pela defesa do modelo de família tradicional, contra o aborto e contra o casamento gay – bandeiras também defendidas pela bancada evangélica”. (ALMEIDA e REIS, 2015, p. 72)

O próprio coordenador da Frente Parlamentar Mista Católica Apostólica Romana, deputado Givaldo Carimbão, destacou isso em entrevista para a rádio Câmara (DEPUTADOS, 2015) na ocasião do lançamento da frente, em maio de 2015. Para ele, a Frente Católica, mesmo nunca tendo sido oficializada, sempre existiu e que agora, oficializada, vai compor com a Frente Evangélica uma vez que, apesar das divergências na doutrina como o culto à virgem Maria, os dois grupos têm uma pauta comum e afirma, também, que a lei dos homens não pode se contrapor à lei de Deus.

3.4 O pentecostalismo no Brasil

Faz-se, então, necessário falar sobre estes outros atores que são os políticos evangélicos. Segundo Cunha e Oliva, os evangélicos teriam tido que criar estratégias e compor com católicos para conseguir se eleger e chegar ao poder. Como exemplo de estratégia bem-sucedida, os autores citam “a criação de colégios de melhor qualidade do que os católicos” nas últimas décadas do Império e nas primeiras da República. O exemplo de estratégia de composição entre as duas religiões dado pelos autores é o de Guaracy Silveira⁹⁵. Sobre ele, os autores mencionam apenas que este “de desafiador, passou a aliado dos deputados apoiados pela Liga Eleitoral Católica” (CUNHA e OLIVA, 2014, p.218). Ainda sobre o caminho dos evangélicos até o poder, Cunha e Oliva lembram as perseguições que este grupo religioso sofreu ao longo do tempo, pois

[...] até a proclamação da República, em 1889, os evangélicos sequer tinham o direito de erguer templos com essas características, nada de sinos nem de símbolos religiosos na fachada das casas particulares onde se reuniam. A existência do Catolicismo como religião oficial desestimulou até mesmo a vinda para o Brasil de imigrantes protestantes, principalmente da Alemanha, pois aqui não poderiam ter família legalmente constituída, seus filhos eram

⁹⁵ Guaracy Silveira, pastor metodista, foi o primeiro deputado protestante eleito no Brasil, tendo participado das Constituintes de 1934 e 1946.

tidos como ilegítimos, quando morriam não podiam ser enterrados nos cemitérios públicos. Portanto, os presbiterianos, metodistas e congregacionais desenvolveram uma longa e silenciosa luta contra o monopólio religioso da Igreja Católica, até que a laicidade republicana (plataforma de liberais, maçons e positivistas) os liberou dos entraves jurídico-políticos existentes no Estado confessional da monarquia. (CUNHA e OLIVA, 2014, p.218-19)

Nos concentraremos, agora, em traçar brevemente a história do movimento no Brasil para chegarmos à questão fundamental para nós, que é a sua atuação parlamentar, principalmente nas questões relativas à educação. Mariano, citando Freston, aponta que “o pentecostalismo brasileiro pode ser compreendido como a história de três ondas de implantação de igrejas”. (MARIANO, 2014, p. 28-9) A primeira ocorreu na década de 1910, com a chegada da Congregação Cristã, em 1910, em São Paulo, e da Assembleia de Deus, em 1911, em Belém. De 1910 até 1950, as duas religiões se expandiram sem concorrentes por todo Brasil, da seguinte maneira:

[...] no início, compostas majoritariamente por pessoas pobres e de pouca escolaridade, discriminadas por protestantes históricos e perseguidas pela Igreja Católica, ambas caracterizaram-se por um ferrenho anticatolicismo, por enfatizar o dom de línguas, a crença na volta iminente de Cristo e na salvação paradisíaca e pelo comportamento de radical sectarismo e ascetismo de rejeição do mundo exterior. (MARIANO, 2014, p. 29)

A segunda onda pentecostal se deu basicamente em São Paulo, de onde se espalhou pelo país nos anos 1950 e início dos 1960. Foi nesse período que começou a fragmentação dos pentecostais em três grandes grupos: Quadrangular (1951), Brasil Para Cristo (1955) e Deus é Amor (1962) e dezenas de igrejas menores. Iniciou-se com o “trabalho missionário de dois ex-atores de filmes de faroeste do cinema americano, Harold Williams e Raymond Boatright, vinculados à International Church of The Foursquare Gospel, que [...] trouxeram para o Brasil o evangelismo de massa centrado na mensagem da cura divina”. (MARIANO, 2014, p. 30) Ainda segundo Mariano,

[...] com mensagem sedutora e métodos inovadores e eficientes, atraíram, além de fiéis e pastores de outras confissões evangélicas, milhares de indivíduos dos estratos mais pobres da população, muitos dos quais migrantes nordestinos. Causaram escândalo e reações adversas por toda parte. Mas, ao chamarem a atenção da imprensa, que os ridicularizava e os acusava de charlatanismo e curandeirismo, conseguiram pela primeira vez dar visibilidade a este movimento religioso no país. (MARIANO, 2014, p. 30)

Já a terceira onda começou no final dos anos 1970, ganhando força nos anos 1980 no Rio de Janeiro. Teve como principais igrejas a Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), criada por Edir Macedo em 1977, e a Igreja Internacional da Graça de Deus, de R. R. Soares e surgida em 1980. Para Mariano,

[...] a terceira onda demarca o corte histórico-institucional da formação de uma corrente pentecostal que será aqui designada de neopentecostal, termo praticamente já consagrado pelos pesquisadores brasileiros para classificar as novas igrejas pentecostais, em especial a Universal do Reino de Deus. O prefixo neo mostra-se apropriado para designá-la tanto por remeter à sua formação recente como ao caráter inovador do neopentecostalismo. (MARIANO, 2014, p. 33)

Mariano, analisando o movimento neopentecostal, aponta algumas diferenças deste movimento para as duas ondas pentecostais que o precederam. Segundo ele, as duas primeiras ondas não possuíam “diferenças teológicas significativas entre si”, mas o mesmo não acontecia comparando pentecostais e neopentecostais. Enquanto pentecostais buscavam a salvação pelo ascetismo e a “rejeição do mundo”, os neopentecostais pregavam a “Teologia da Prosperidade” a qual, “grosso modo, defende que o crente está destinado a ser próspero, saudável e feliz neste mundo”. Assim, “enquanto a primeira onda privilegia as línguas estranhas e a segunda, a cura divina”, os neopentecostais, como são conhecidos os evangélicos da terceira onda, “ênfaticamente enfatizam a libertação dos demônios”. Segundo Mariano, “tal ênfase nos rituais de exorcismo e o repúdio à umbanda acarretam ataques aos cultos afro-brasileiros, dos quais procura libertar seus fiéis e clientes” (MARIANO, 2014, p. 35-6) Mas, essa cruzada pela “libertação dos demônios” não aconteceria apenas no campo individual e espiritual. A crença seria a de que,

[...] na atualidade, vivemos e participamos de uma empedernida guerra cósmica entre Deus e Diabo pelo domínio da humanidade. Tal perspectiva teológica, porém, não se reduz à crença nesta guerra sobrenatural e a mediações ritualistas para enfrentá-la. A teologia do domínio ostenta igualmente um ideário de dominação sociopolítica (Cox, 1995: 281-297) ou, nos termos de Gilles Kepel (1991), concepções de descristianização da sociedade “pelo alto”, quer dizer, pela via político-partidária e, acrescentaria, pela mídia eletrônica. (Idem)

Mariano aponta que não há como não notar os evangélicos. Como pretendem transformar a sociedade não apenas pela “conversão individual” e pela “inculcação da moral bíblica”, mas também pela “realização crescente de obras sociais, da participação na política partidária, da conquista de postos de poder nos setores privado e público e do uso religioso do rádio e da TV” (MARIANO, 2014, p. 45), construíram para si uma megaestrutura. Com estes fins,

[...] além dos milhares de templos espalhados pelo país, muitos deles localizados em teatros e cinemas decadentes ou desativados, as igrejas pentecostais possuem diversos seminários teológicos, escolas, editoras, gravadoras, lojas, livrarias, videolocadoras, organizações missionárias e de assistência social, fundações, orfanatos, asilos, hospitais, centenas de emissoras de rádio e algumas de TV. Publicam um sem-número de jornais, revistas e folhetos. (MARIANO, 2014, p. 16)

Os evangélicos, então, romperam com a tradicional postura pentecostal apolítica, “ao substituírem a velha máxima ‘crente não se mete em política’ por projetos eclesiais corporativistas radicados no slogan ‘irmão vota em irmão’ título de livro de um pastor assembleiano” e “passaram a engajar-se ativamente na política partidária por ocasião do Congresso Nacional Constituinte de 1986”. (MARIANO, 2014, p. 15)

A análise das estatísticas a respeito da pertença religiosa dos brasileiros também é bastante significativa. Segundo Silveira (2015), considerando o período de 1910 a 2010, o número de católicos caiu de 90% para menos de 68% enquanto o número de evangélicos foi de praticamente zero para 22%, em 2010. Mas, a análise se torna mais interessante se compararmos esses dados com os de Mariano (2014), que considera o período de 1980 a 2010. Segundo os dados apresentados por ele, nesses anos o número de católicos diminuiu de 89,2% para 64,6% e o de evangélicos aumentou de 6,6% para 22%. Ainda que haja uma pequena variação nos dados fornecidos por ambos quanto ao número de católicos em 2010, o interessante é perceber como praticamente não houve variação no número de católicos e evangélicos nos 70 anos entre 1910 e 1980 e que apenas a terceira onda pentecostal foi capaz de alterar significativamente as estatísticas de pertença religiosa. Outra questão importante é que, mesmo que a pertença religiosa tenha mudado, o número de cristãos permanece praticamente inalterado neste período de cem anos, estando na casa dos 87% em 2010.

Segundo Mariano (2014), “a expansão do pentecostalismo constitui fenômeno de amplitude mundial”, uma vez que esse ramo do cristianismo vem crescendo aceleradamente no Pacífico Sul, na África e no leste e sudeste da Ásia, em “um autêntico processo de globalização ou transnacionalização”. Nenhum continente supera a América Latina e, “em números absolutos, [o Brasil] figura como o maior país protestante da América Latina, abrigando pouco menos da metade dos cerca de 50 milhões de evangélicos estimados atualmente no continente” (MARIANO, 2014, p. 9). Contudo, convém lembrar que, se o Brasil é o maior país protestante da América do Sul, também é o maior país católico do mundo.

3.5 A Renovação Carismática Católica e a Guerra Cultural Católica

Talvez mais importante que o crescimento do número de pentecostais em si, seja o que Mariano chama de pentecostalização,

[...] iniciada já na década de [19]60, de setores do protestantismo histórico, sobretudo de batistas e metodistas, e a rápida expansão da Renovação

Carismática Católica, movimento leigo de linha pentecostal oriundo dos EUA que se instalou no catolicismo brasileiro no começo dos anos 70". (MARIANO, 2014, p. 12)

O movimento da Renovação Carismática Católica (RCC) surgiu nos Estados Unidos em 1967. Um grupo de cerca de 30 católicos, alunos e professores de uma universidade de Pittsburg, estavam reunidos em retiro espiritual quando, durante uma oração, teria ocorrido o que eles chamaram de pentecostes renovado: alguns teriam começado a falar em línguas estranhas e outros teriam recebido o dom da profecia. Como pode-se notar é, basicamente, a mesma história do surgimento do pentecostalismo dentro do protestantismo, só que em sua versão católica. Grigoletto sublinha que, “a partir daí, estavam lançadas as bases do que viria a ser a Renovação Carismática, um movimento pentecostal que se inscreve na linha da Nova Evangelização da Igreja, apregoada por João Paulo II, e que visa reter os seus fiéis e barrar o avanço pentecostal”. (GRIGOLETTO, 2003, p. 28)

O movimento foi trazido para o Brasil no final da década de 1960 pelos padres Eduardo Dougherty e Haroldo Rahn. Foi nesta época que eles criaram o grupo base em Campinas (SP), que existe até hoje. Fundaram, em 1981, a Associação do Senhor Jesus que comanda os programas da Rede Vida de televisão. A associação é mantida pela contribuição dos fiéis e pela venda de produtos como medalhas e CDs, em estratégia semelhante à empregada pela Igreja Universal do Reino de Deus. A igreja liderada pelo bispo Edir Macedo é principal representante do pentecostalismo no Brasil e a principal concorrente da Renovação Carismática. (GRIGOLETTO, 2003) Sobre a concorrência entre a principal representante do movimento pentecostal evangélico e a representante do movimento pentecostal católico, Grigoletto, citando uma reportagem jornalística (SILVA, 1.999), afirma que

[...] tanto a RCC quanto a IURD se valem de estratégias de marketing sofisticadas e usam de um proselitismo agressivo para arrebatar fiéis. Organizadas segundo critérios empresariais, com técnicas de aliciamento próprias da economia de mercado, são religiões “mágicas”, emocionais, cujos cultos são baseados no transe coletivo. Feitas estas considerações, parece-nos que, na verdade, o que há é uma disputa pela conquista seja de fiéis, seja por um espaço na mídia ou na sociedade, que se acirra entre os dois movimentos. (GRIGOLETTO, 2003, p. 31)

Mariano, também referindo-se a disputa por fiéis, explica que

[...] resultam disso sua atual corrida para ocupar mais espaços na TV (incentivo à criação e manutenção da Rede Vida), maximizar o uso evangelístico de sua extensa rede radiofônica (de quase 200 emissoras), incrementar a participação dos leigos nas celebrações, revalorizar tradições populares e as pastorais social e de saúde, renovar ainda mais a liturgia (para além das inovações concebidas no Concílio Ecumênico Vaticano II), abrir

novos ministérios, tornar os sacerdotes mais disponíveis, acolhedores e atentos às necessidades dos fiéis, conceder espaço à expressividade emocional nos cultos, pesquisar as “seitas” para definir respostas pastorais adequadas, evitando, por sua ineficácia, qualquer campanha de ataques. (MARIANO, 2014, p. 14)

Mas, as semelhanças da RCC com as religiões evangélicas não ficam apenas no campo da disputa midiática e por novos fiéis. Grigoletto aponta como pontos de convergência o “especial ao uso dos meios de comunicação de massa”, a atuação do Espírito Santo hoje, “a experiência da conversão”, a “auto atribuição de uma missão”, a “atribuição de poder ao leigo”, a “prática religiosa emocional”, o “uso de termos comuns como orar e louvar” e a “‘demonização’ do espiritismo e das religiões afro-brasileiras”, uma forte hierarquia, uma “manifestação festiva da fé”, um projeto de expansão mundial, eventos de massa, inclusive com “espaços profanos” sendo “reapropriados” e, até mesmo, o lema dos movimentos: “O lema da RCC é ‘Brasil Cristão’ e o do pentecostalismo ‘Brasil para Cristo’”. Para Grigoletto, “existe um número maior de aspectos que aproximam do que afastam a RCC do pentecostalismo”, uma vez que as principais divergências entre os dois movimentos são apenas a obediência ao Papa e a devoção à Virgem Maria (GRIGOLETTO, 2003, p. 30).

Grigoletto acredita que a RCC seja “um movimento religioso que possui duas dimensões: uma voltada para fora do catolicismo, afrontando o pentecostalismo, e outra para dentro do catolicismo, enfrentando os setores mais progressistas” (GRIGOLETTO, 2003, p. 31). Ele aponta que o desenvolvimento do movimento nunca foi tranquilo na Igreja Católica, pois “enquanto alguns párocos e bispos assumiram posições favoráveis, outros impediram a sua implantação em suas paróquias e dioceses” (idem). E a própria Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB) teria relutado em adotar uma posição oficial sobre a RCC.

Apenas depois de mais de 30 anos e muitas cobranças, a CNBB aceitou que precisava se posicionar. Enviou, então, um questionário para suas dioceses para saber o posicionamento destas sobre a RCC. Desta pesquisa de opinião saiu um documento oficial que “reconhece a legitimidade da RCC, tecendo-lhe elogios e também recomendações sobre o que deve ou não fazer”. Grigoletto destaca, entre os elogios, o de que “entre os vários movimentos de renovação espiritual e pastoral do tempo pós-conciliar, surgiu a RCC que tem trazido novo dinamismo e entusiasmo para a vida de muitos cristãos e comunidades”. E, sobre as recomendações, destaca a de que a RCC se posicione frente aos problemas sociais. Nas palavras contidas no documento da CNBB, está o “empenho de uma presença na sociedade humana, a serviço da dignidade da

pessoa humana, mediante a participação e solidariedade para construir condições mais justas e fraternas no seio da sociedade” (GRIGOLETTO, 2003, p. 32).

Entretanto, como o próprio Grigoletto aponta, a recomendação não foi seguida e os problemas sociais continuam a ser tratados como questões de fé e não questões políticas, o que, não impediu que a liderança da RCC venha incentivando seus membros a se filiarem a partidos e disputarem as eleições para cargos no executivo e no legislativo. (Reis e Almeida, 2015, p. 73) Ao que tudo indica, apesar da crítica da CNBB com relação à forma como a RCC trata as questões sociais, isto não é um problema para a Igreja Católica, muito pelo contrário. Mariano citando Prandi aponta que,

[...] estrategicamente estimulada pela bênção papal, a Renovação Carismática, apesar de ostentar feições teológicas e métodos evangelísticos típicos do seu principal concorrente na América Latina, tornou-se a grande arma do Vaticano para tentar conter o avanço pentecostal, combater a Teologia da Libertação e recuperar parte do rebanho desgarrado. [...] Embora ambos convertam os segmentos economicamente desprivilegiados, as igrejas pentecostais, mais concentradas nas capitais e regiões metropolitanas, arregimentam os estratos mais pobres, menos escolarizados e mais escuros da população, enquanto a Renovação Carismática, mais concentrada nas cidades do interior, angaria adeptos, 70% dos quais mulheres, especialmente na classe média baixa. (MARIANO, 2014, p. 12-3)

Indo ao encontro das conclusões de Mariano, durante nossa pesquisa, notamos que muitos dos propositores dos PL Programa Escola Sem Partido ou similares faziam parte de uma frente parlamentar religiosa (evangélica, católica ou ambas) e da frente ruralista, como podemos observar na Tabela 2, anexo 6 deste trabalho. Podemos, então, inferir a ligação entre o rechaço à figura e a pedagogia de Paulo Freire (ARAÚJO, 2015) e o rechaço à teologia da libertação (DOMINI, 2015), uma vez que existiam fortes vínculos entre ambas (BOFF, 2011 e VIEIRA, 2007).

Segundo Ferreira, é marcante a questão da prática libertadora tanto na obra de Paulo Freire como na Teologia da Libertação. Segundo ela, tanto esta pedagogia quanto esta teologia “ressaltam a importância do caráter prático e desenvolvimento crítico dos sujeitos para alcançarem sua libertação, entendendo-se, portanto, como sujeito histórico e transformador da sua condição social” (FERREIRA, 2015, sem paginação). Nas palavras da autora,

[...] a Teologia da Libertação foi, na América Latina, uma reflexão sobre o papel da Igreja católica em um contexto marcado pelas fortes desigualdades sociais. Ancorada em um conjunto de obras e escritos produzidos na década de 1970, teólogos e clérigos passaram a pensar o evangelho a partir de um enfoque que ressaltasse a situação social dos países latino-americanos. A Teologia da Libertação surgiu como resposta a uma sociedade caracterizada

pela desigualdade social, opressão, cerceamento das liberdades individuais, violação dos direitos humanos, etc. A Igreja Católica (na figura de alguns de seus clérigos), até então, indiferente aos problemas sociais desses países, passa por uma mudança substancial ao refletir sobre as lutas de libertação e, principalmente, sobre o abismo que havia entre a fé e a prática libertadora dos cristãos. (FERREIRA, 2015) (Sem paginação)

De fato, uma pedagogia e uma fé que lutam pela emancipação dos sujeitos e por justiça social não teriam como não serem rechaçadas por grupos conservadores ideológica e politicamente⁹⁶ que, como já dissemos, são favoráveis a desigualdades e à manutenção das hierarquias. Como veremos, a desigualdade é naturalizada e toda tentativa de diminuição desta é apontada nos discursos destes grupos como vinculada ao comunismo e, automaticamente, como um ataque à moralidade cristã.

Freitas e Almeida acompanharam a atividade parlamentar de deputados da renovação carismática. Segundo os autores, “das dezenas de projetos investigados, um número significativo deles garante a presença católica e sua doutrina nos diversos setores da sociedade e, assim, mantém a reprodução católica romana ante o mercado simbólico brasileiro”. São projetos que legislam sobre práticas abortivas, eutanásia, pornografia, pesquisa com células tronco, dentre outros, garantindo que a “ ‘moralidade’ da Igreja Católica seja um usufruto da sociedade”. (ALMEIDA E REIS, 2015, p. 87) Os pesquisadores, infelizmente, não se debruçaram sobre os projetos para a educação e acreditamos que nossa pesquisa possa preencher esta lacuna.

Sobre a atividade parlamentar dos membros da RCC, alguns dos quais mencionados no nosso capítulo anterior, os pesquisadores concluíram, ainda, que

[...] os deputados estão diluídos em um vasto espectro de partidos políticos. Mesmo nessa vastidão de partidos, através das análises dos seus projetos (independente das propostas defendidas pelos partidos), os congressistas vinculados à RCC propõem projetos que beneficiam o campo religioso católico. (ALMEIDA e REIS, 2015, p. 87)

A Renovação Carismática Católica insere-se em um movimento que Silveira apresenta como sendo uma Guerra Cultural Católica, articulada entre católicos leigos e sacerdotes conservadores para a defesa de seus valores na sociedade, que não ocorre apenas no Brasil e nem é um fenômeno recente. O autor cita como alguns exemplos França, Espanha, Estados Unidos, Argentina e cremos que poderíamos, pelo já mencionado na introdução, acrescentar a Colômbia nesta lista. Para o autor, por trás

⁹⁶ Cf: MENDONÇA, Sonia. Educação rural e hegemonia norte-americana no Brasil: (1945-1961) In, Anais do VIII Simpósio Nacional Estado e Poder. Juazeiro/BA: UNIVASF – ETC, 2014.

dessa articulação estariam também grupos católicos internacionais, como a Opus Dei⁹⁷ (criada na Espanha em 1928), a Comunhão e Libertação⁹⁸ (criada na Itália em 1954) e a TFP⁹⁹ - Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade (criada na cidade de São Paulo em 1960) -, dentre outras. O autor destaca que muitas são diretamente ligadas ao Vaticano, o que reduziria o poder dos bispos diocesanos sobre elas.

Silveira explica que a maioria destas organizações surgiu entre 1920 e 1970, período em que “o catolicismo institucional travou duros embates com as novas configurações do Estado, do espaço público e das legislações nacionais e internacionais, procurando resistir às mudanças e articular reações políticas e sociais para frear ou reverter o *mainstream* cultural”. (SILVEIRA, 2015, p. 14) Segundo o autor, nestes anos de combate surgiram novas organizações e atores que apropriaram-se de “novos vocabulários, incorporando ideias advindas de outros contextos culturais nacionais e dos debates acadêmicos travados pelos partidários de grupos direitistas, nas ciências humanas e na teologia, em universidades e academias católicas” (SILVEIRA, 2015, p. 14).

O terreno onde a Guerra Cultural Católica cresceu, de acordo com Silveira, foi nos Estados Unidos dos anos 1970 e 1980, após o “colapso da coalizão do *New Deal*” e a “luta pelos Direitos Civis dos movimentos negro, gay e feminista e com declínio do Partido dos Democratas”, que culminou na chegada ao poder do Partido Republicano com Ronald Reagan. Segundo Silveira, Hunter, sociólogo norte-americano, caracterizaria essa nova configuração social norte-americana como uma “virada conservadora”, marcada também por uma ascensão do conservadorismo religioso¹⁰⁰ que

⁹⁷ Para mais informações consultar a página virtual da Opus Dei. Disponível em:

<<http://opusdei.org.br/pt-br/>>

⁹⁸ Para mais informações consultar a página virtual da Comunhão e Libertação. Disponível em:

<<http://br.clonline.org/>>

⁹⁹ É caracterizada como "associação civil de caráter cultural, cívico, filantrópico e beneficente". Desde sua fundação, a tríade tradição (católica), família (monogâmica e indissolúvel) e propriedade (privada) são as principais bandeiras de luta doutrinária e cultural - embora outras temáticas afins sejam mobilizadas com alguma periodicidade (contra a descriminalização do aborto, o Plano Nacional de Direitos Humanos, o desarmamento civil, o casamento homossexual, a eutanásia e outros). (SILVEIRA, 2015, p. 14). Para mais informações consultar a página virtual da Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade. Disponível em: <<http://www.tfp.org.br/>>

¹⁰⁰ Buscando o termo guerra cultural em títulos de livros, encontramos um livro de um padre norte-americano. A resenha disponibilizada no site da livraria é a seguinte: Em 'Como Vencer a Guerra Cultural', Peter Kreeft chama os cristãos para a 'batalha'. O autor defende que cristãos têm de entender a verdadeira natureza da guerra cultural - uma guerra entre a cultura da vida e a da morte. Kreeft identifica aqueles que, em sua perspectiva, são os inimigos reais que estão diante da Igreja e indica os diferentes campos de disputa. Finalmente, procura traçar uma estratégia para a luta e equipar os cristãos com as

teria levado a uma “mudança permanente na dinâmica do sistema político americano, substituindo divisões clássicas de economia e de classe por outras baseadas em desacordos culturais e morais” (SILVEIRA, 2015, p. 15). O autor afirma que,

[...] na ótica desses grupos, as estruturas familiares e sociais defendidas são naturais e universais, porém, tais estruturas vêm sofrendo ataques, sendo desmanchadas e desmontadas por uma conspiração liderada pela Organização das Nações Unidas (ONU), somada aos partidos de esquerda, organizações de direitos humanos (como a Anistia Internacional) e intelectuais defensores dos direitos dos homossexuais, das mulheres etc. (SILVEIRA, 2015, p. 13)

Este autor destaca também a problemática relação que a Igreja, “entidade ao mesmo tempo pré-estatal, supraestatal e multinacional”, teve e tem, com os Estados nacionais, com as organizações internacionais civis e laicas e com a ONU. Silveira e Miguel destacam que tanto o papa João Paulo II quanto o papa Bento XVI eram defensores da ideia da existência de uma guerra cultural (SILVEIRA, 2015). Segundo Miguel, o pontificado de João Paulo II “foi marcado, desde o início, pela preocupação com a posição das mulheres, tema de vários textos e conferências do papa.” (MIGUEL, 2016, p. 598). Para esse pesquisador,

[...] em lugar da aversão à mulher, que marcou boa parte da história da Igreja, há a exaltação de seus papéis tradicionais. A igualdade pretendida pelo feminismo representaria um rebaixamento da mulher, a perda de sua “dignidade extraordinária” na condição de “especialista do amor”. A complementaridade entre os sexos é explicada pela ideia de que “Deus dotou a mulher de um ‘gênio feminino’, acompanhando sua função de gestadora, que se caracteriza por uma propensão e um dom naturais para o cuidado e a sensibilidade às necessidades dos outros” que será central na elaboração dos pensadores católicos contrários à “ideologia de gênero”. Trata-se, portanto, de uma verdade fundada na fé, por mais que, nos debates públicos posteriores, muitas vezes se busque minimizar tal elemento. Por um lado, há o esforço de embasar o discurso com argumentos científicos, sejam eles de base biológica, psicológica ou sociológica. Por outro, tenta-se mostrar que a posição da Igreja não está “fundada sobre uma crença religiosa particular”, sendo antes “uma resposta aos desafios éticos contemporâneos”. (Miguel, 2016, p.598-9)

Quanto a Bento XVI, Silveira cita um discurso em que ele é bastante claro acerca da guerra cultural: “*Si se llega a un enfrentamiento de culturas, no será por un choque entre grandes religiones [...], sino por el conflicto entre esa emancipación radical del hombre [eliminación de referencias trascendentes] y las grandes culturas históricas*” (RATZINGER, 2005 Apud SILVEIRA e MORAES JÚNIOR, 2015). O papa Francisco, apesar de ser apontado como mais progressista, mantém basicamente o mesmo discurso de seus antecessores com relação às questões sexuais. O *Instrumentum*

*Laboris*¹⁰¹ (Instrumento de Trabalho), do Sínodo das Famílias convocado pelo Papa Francisco, também utiliza o termo *gender studies* em um sentido negativo e reafirma que a família compõe-se da união homem-mulher, apresentando a adoção de crianças por casais homossexuais como um risco.

Nos Estados Unidos, estes segmentos conservadores ligados à RCC defendem que existiria um “choque de civilizações intraocidental” que dividiria os EUA em dois “partidos”: os “conservadores” que afirmam a visão cristã do mundo e são identificados com a tradição cultural e moral judaico-cristã e os “progressistas”, identificados com a vida contemporânea americana e com movimentos como o feminismo, o multiculturalismo e a causa LGBT, por exemplo. Estes, segundo os conservadores, teriam uma visão de mundo “relativista, hedonista, liberacionista, pós-religiosa, e que alguns chamam de ‘esquerda pós-moderna’”. (SILVEIRA, 2015, p. 17) Seria, então um “choque de ortodoxias: a ortodoxia judaico-cristã e a ortodoxia secularista-laicista, em conflito permanente”. Silveira destaca que ambos os grupos estão longe de serem homogêneos, entretanto se veem ou se apresentam como tal.

Silveira explica que “essas estratégias práticas e discursivas, com impacto político, disseminaram-se pelo mundo católico ocidental” incluindo a Europa e as Américas, “capitaneadas por líderes eclesiais, bispos, padres e grupos de leigos engajados” e influenciando o pensar teológico e a atuação de grupos católicos junto aos agentes políticos e espaços públicos”. (SILVEIRA, 2015, p. 18) Silveira apresenta a forma de agir destes grupos em todos os países por onde se expandiram:

[...] a partir da reestruturação do establishment conservador católico em países como os EUA, Argentina, Espanha, França e outros, um amplo leque de ações sociais começou a ser organizado em três frentes: marchas pela família, contra matrimônio igualitário entre pessoas do mesmo sexo, contra o aborto e a eutanásia, contra as pesquisas com células-tronco; a fundação, ou o relançamento de institutos e associações civis, mas também religiosos, em defesa da família cristã e do pensamento liberal-conservador, assim como o uso das mídias digitais e das novas tecnologias para mobilizar a sociedade em torno de um campo de “batalha” organizado em torno de três eixos: a bioética (aborto, nascimento e eutanásia); a ética sexual cristã conservadora e o modelo de família (casamento homoafetivo); e o lugar da religião na vida pública. (SILVEIRA, 2015, p. 19)

Silveira explica que essa expansão não aconteceu em um “espaço vazio” e sim em

¹⁰¹ *Instrumentum Laboris* é o nome técnico do documento base elaborado pela Secretaria do Sínodo traduzindo as respostas do episcopado e responsáveis eclesiais sobre as questões referentes à família. Disponível em: <http://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20140626_instrumentum-laboris-familia_po.html>

[...] um cenário marcado por diversas tendências que poderiam favorecê-la ou imprimir mudanças de direção, a saber: a permanência de antigos grupos, associações e lideranças católicas conservadoras (em especial, após o Concílio Vaticano II), o refluxo do catolicismo progressista (da Teologia da Libertação, na América Latina, e das Teologias Liberais, na Europa, sobretudo após a ascensão do Papa João Paulo II) e a criação de novos grupos cristãos majoritários e minoritários, evangélicos e católicos (movimento carismático católico, igrejas neopentecostais, movimentos liberalistas [como as Católicas pelo Direito de Decidir], pastorais sociais etc.). (SILVEIRA, 2015, p. 18)

Silveira destaca como o termo “‘guerra cultural’ (e toda a rede semântica tecida em torno dele)” tem aparecido cada vez mais nos discursos de algumas lideranças católicas brasileiras ligadas à estrutura eclesiástica ou mesmo leigos, expandindo a “doxa tradicionalista” para além das já constantes do vocabulário norte-americano. Segundo o autor, esse discurso conservador se estrutura em torno de duas questões: a verdade única (Deus, Igreja, Revelação e Sagradas Escrituras) e a família “natural” (homem, mulher e filhos). Ainda segundo Silveira, “o vínculo entre esses dois princípios é profundo e ontológico. Um sustenta e permite ao outro exercer domínio discursivo dos fatos, fenômenos, grupos e ações sociais, e, com isso, é construída uma teia fechada de interpretação”. (SILVEIRA, 2015, p. 20) Analisando este discurso, o autor destaca algumas questões:

A memória da tradição talmúdico-evangélica aparece sem rupturas, sem as dobras e os vincos das temporalidades históricas e dos espaços cultural-sociais impressos ao longo de milênios. Por certo, não é apenas a coincidência entre esses dois princípios que nos permite falar da nova carga semântica, mas o raio de ação (com o intenso uso das mídias sociais eletrônicas), a absorção e releitura de fatos históricos (algumas formas do comunismo e marxismo, por exemplo) e categorias, como guerra e hegemonia cultural (absorção seletiva, seguida de reinterpretação catolicizada de ideias gramscianas). (Idem)

Não foi apenas a mensagem que se modernizou, mas o meio de transmissão dela também. Às tradicionais formas de pressão católicas, agregou-se o discurso midiático característico, como vimos, do movimento neopentecostal e da RCC. Dessa forma, segundo Silveira, contra a laicização do Estado e secularização da sociedade,

[...] duas armas são usadas: a primeira é a pressão junto aos representantes eleitos nas câmaras, por meio de conversas de gabinete, entrega de abaixo-assinados, presença em reuniões legislativas públicas; a segunda, a mobilização pública, por meio de palestras em diversos ambientes internos e externos à Igreja Católica, programas de TV e rádio, discursos falados e escritos, difundidos por jornais e redes eletrônicas. (SILVEIRA, 2015, p. 12)

3.6 O fundamentalismo religioso cristão em ação: católicos e evangélicos na política brasileira.

Reis e Almeida destacam que, a cada eleição, no Brasil, o número de políticos ligados a instituições religiosas aumenta significativamente. Segundo os autores, “emplacar o título de utilidade pública para instâncias ligadas a instituições religiosas tem sido uma estratégia entre católicos e evangélicos. O investimento público permite a expansão das atividades proselitistas desses grupos religiosos” porque, quando uma entidade recebe tal título, fica isenta de recolher o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) de seus empregados e ainda recebe, via de regra, verba do Estado. Os autores citam, entre as atividades dessas entidades, trabalho em hospitais, orfanatos, presídios, creches, escolas, população de rua e prostitutas. (REIS E ALMEIDA, 2015, p. 73) Em nossa pesquisa, pudemos perceber que, quando se trata de atividade social, o principal foco de ação da bancada evangélica tem sido a recuperação de dependentes químicos. Alguns dos propositores dos projetos de lei programa ESP¹⁰² e congêneres, investigadas no primeiro capítulo, inclusive, possuem sua própria ação-social voltada para este segmento. Dentre as atividades proselitistas citadas, podemos destacar o que Cunha identificou como as políticas de contenção e imposição anteriormente mencionadas.

Segundo Miguel, o fundamentalismo religioso, definido por ele como a “percepção de que há uma verdade revelada que anula qualquer possibilidade de debate”, tornou-se uma força política no Brasil a partir dos anos 1990, sobretudo com o investimento das igrejas neopentecostais em prol da eleição de seus pastores. Entretanto, o autor destaca a participação de grupos católicos também fundamentalistas, “ou mesmo a presença de um fundamentalista espírita, isolado mas muito ativo em seus dois mandatos na Câmara dos Deputados, o baiano Luiz Bassuma”. (MIGUEL, 2016, p.593)

Estes parlamentares fundamentalistas “se aliam a diferentes forças conservadoras no Congresso, como os latifundiários e os defensores dos armamentos, numa ação conjunta que fortalece a todos. ” (MIGUEL, 2016, p.593). Estes parlamentares formam o grupo intitulado pela mídia como bancada BBB - do boi, da bala e da bíblia (MARTINS, 2015) - que, por atuarem conjuntamente na defesa de

¹⁰² Para mais informações consultar a página virtual do movimento Fé na Prevenção. Disponível em: <http://www.fenaprevencao.senad.gov.br/>

ideias conservadoras, é identificado, inclusive, como uma única bancada (ou frente) mesmo não existindo oficialmente. Nos discursos destes parlamentares, ganha uma nova legitimidade “a velha ideia dos direitos humanos como uma fórmula que concede proteção indevida a pessoas com comportamento antissocial” (MIGUEL, 2016, p.592). É essa inversão do significado dos direitos humanos que permite que representantes destes grupos critiquem abertamente organismos internacionais como a ONU. Silveira, analisando a atuação dos parlamentares da RCC explica que

[...] a ONU, os Tratados e Organizações Internacionais e os poderes dos Estados Nacionais (Poder Judiciário, Legislativo e Executivo) reconhecem e promovem novos direitos e legislações para regular as estruturas familiares que emergiram nos tempos contemporâneos. Tudo isso desestabilizou a velha moral cristã, que se vê, assim, colocada como mais uma moral - e não como a única fonte verdadeira -, sendo interpretada, inclusive, como estrutura histórica passível de ultrapassagens. Nessa medida, contra essa percepção de perda e ultrapassagem, os setores religiosos católicos conservadores se insurgem em uma batalha pela recuperação da hegemonia perdida. É duvidoso que a obtenham novamente, mas sua energia e ações têm se dirigido em três frentes principais: pressão sobre os legisladores (deputados e senadores), com a constituição de grupos pró-vida; pressão para impor mudanças nas legislações aprovadas; apoio aos candidatos a cargos eletivos em diversos níveis (municipal, estadual e federal); e mobilização social, com palestras, vídeos, passeatas, campanhas e outras ações que buscam engajar grupos, indivíduos e organizações, dentro e fora da Igreja Católica. (SILVEIRA, 2015, p. 42)

A mesma análise serve para os fundamentalistas evangélicos. Como já mencionado, católicos e evangélicos têm atuado conjuntamente contra o processo de laicidade e secularização, em defesa dos interesses cristãos. Para Miguel, “uma das características notáveis da política brasileira dos anos 2010 é o avanço, no debate público, de vozes abertamente conservadoras” (MIGUEL, 2016, p. 592). Segundo o autor,

[...] é razoável estabelecer que, a partir do fim da ditadura militar, o combate à desigualdade extrema e a defesa dos direitos humanos formavam a base de um consenso – mesmo que apenas verbal – entre todas as forças políticas relevantes. Havia quem se insurgisse contra este consenso, mas eram excêntricos sem maior peso no debate público. Agora, ao contrário, é perceptível uma significativa presença de discursos em que a desigualdade é exaltada como corolário da “meritocracia” e em que tentativas de desfazer hierarquias tradicionais são enquadradas como crime de lesa-natureza. Nestes discursos, também ganha uma nova legitimidade a velha ideia dos direitos humanos como uma fórmula que concede proteção indevida a pessoas com comportamento antissocial. (Idem)

Miguel interpreta esse discurso conservador atual como uma conjugação heteróclita entre o fundamentalismo religioso já descrito, o “libertarianismo” e o antigo anticomunismo. Segundo o autor, o libertarianismo é uma ideologia ultraliberal muito influente em meios acadêmicos e ativistas dos Estados Unidos que prega o menor

Estado possível e afirma que qualquer situação que nasça de mecanismos de mercado é justa por definição, por mais desigual que pareça (MIGUEL, 2016, p.592). Para ele, o anticomunismo, que “parecia ultrapassado com o fim da Guerra Fria”, pode ser ressuscitado graças ao “bolivarianismo” de Hugo Chávez e ao Foro de São Paulo (MIGUEL, 2016, p.594). Ainda segundo Miguel,

[...] as três correntes não são estanques: por exemplo, Olavo de Carvalho, apresentado aqui como emblema do anticomunismo tradicional, é igualmente um católico fundamentalista; o espantalho do Foro de São Paulo é levantado também por ultraliberais libertarianos e assim por diante. Sua ação conjunta contra um inimigo comum levou a um programa *sui generis*, segundo o qual o Estado deve se abster de interferir nas relações econômicas e de prover serviços, mas regular fortemente a vida privada. O ultraliberalismo original, fiel à ideia de que cada um é proprietário de si mesmo, tenderia a assumir uma agenda “progressista” em relação a temas como liberação das drogas, direito ao aborto, arranjos familiares heterodoxos ou direitos dos homossexuais (MIGUEL, 2016, p.593)

Como vimos no primeiro capítulo, o PL 1859/2015, do deputado Izalci (PSDB/DF), que trata explicitamente da questão de gênero, traz um trecho de uma entrevista com o Padre José Eduardo de Oliveira, em que este fala sobre a questão de gênero. Porém, para este PL e outros que tratam de gênero utilizando a mesma justificativa deste, mais importante que o padre José Eduardo é o Padre Paulo Ricardo. Apesar dos PL não o citarem em momento algum, pudemos perceber que a argumentação da justificativa do projeto é toda baseada em seus discursos.

Silveira investigou a figura do Padre Paulo Ricardo para sua pesquisa sobre a Guerra Cultural Católica, devido à sua proeminência dentro do movimento de renovação carismática brasileiro. Sua carreira teria começado nos anos 1990, quando conseguiu papel de destaque atuando junto a grupos contrários ao direito ao aborto em São Paulo. Segundo o autor,

[...] o padre Paulo Ricardo de Azevedo Júnior pertence ao clero da Arquidiocese de Cuiabá (Mato Grosso). Durante um ano (1983-1984), permaneceu como estudante de intercâmbio e concluiu o ensino médio em Michigan, EUA, justamente nos anos da ascensão conservadora na política e na sociedade norte-americana, quando as “guerras culturais” atingiram seu auge. Em 1985, ingressou no seminário e, em 1992, foi ordenado sacerdote pelo Papa João Paulo II. Formado em filosofia e teologia, defendeu, em 1993, seu mestrado em direito canônico pela Pontifícia Universidade Gregoriana (Roma). Toda sua formação deu-se, portanto, dentro de dois pontificados extremamente ciosos de assinalar a relevância do catolicismo e da Igreja Católica no panorama mundial, tomando os princípios morais da tradição cristã como elementos inegociáveis e pelos quais se deveria atuar no espaço público e político, não raro de forma contundente. Com experiências de exercício pastoral, administrativo e de ensino, passou por diversas faculdades e paróquias: vigário paroquial, reitor do Seminário Cristo, secretário geral do Sínodo Arquidiocesano de Cuiabá, professor de filosofia e psicologia nas faculdades de Filosofia e de Psicologia da Universidade Católica Dom

Bosco, Instituto Regional de Teologia e do Studium Eclesiástico Dom Aquino Corrêa (Campo Grande e Cuiabá). Por essas credenciais aqui apresentadas, percebe-se o quanto Paulo Ricardo está envolvido nas engrenagens e modos de existência do catolicismo tradicionalista e da Igreja Católica. Além dessas atividades, o padre também escreve livros, artigos em blogs e apresenta um programa de TV semanal chamado Oitavo Dia, veiculado pela Rede Canção Nova de Televisão; ele atua, ainda, nas redes sociais que mantém: uma conta no Twitter, um perfil no Facebook®, um blog e uma página eletrônica, ademais de exercer o ofício de palestrante em encontros acadêmicos e religiosos pelo Brasil afora. Ora, o fato do padre Paulo Ricardo possuir um programa de TV em uma das mais importantes comunidades carismáticas, a Canção Nova, celebrando missas e pregando em seus eventos de massa (na sede e em outros lugares espalhados pelo Brasil), bem como em outras grandes comunidades carismáticas, aponta para essa articulação entre carismáticos católicos e grupos conservadores. Todo o conjunto de canais midiáticos é manejado e alimentado diariamente, ou semanalmente, pelo próprio sacerdote ou por uma equipe que assina a autoria de algumas postagens do blog, das páginas e dos vídeos do YouTube. Em todas essas páginas eletrônicas, há links para o serviço de assinaturas que envia automaticamente vídeos, postagens e propaganda para os e-mails cadastrados. (SILVEIRA, 2015, p. 21-22)

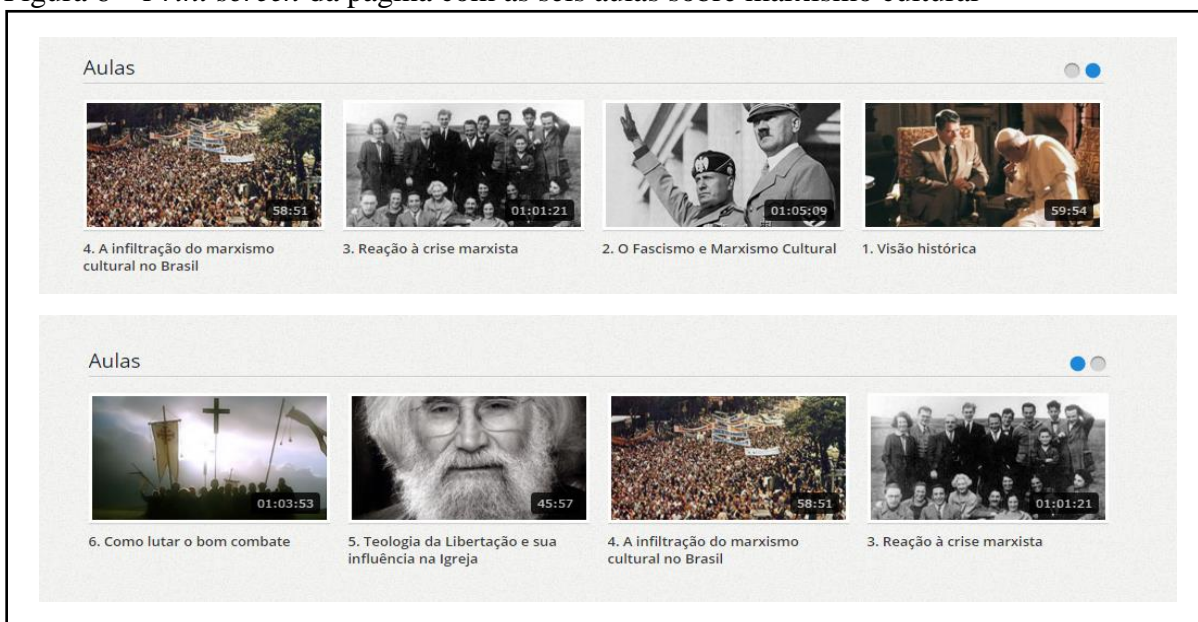
O padre tem uma equipe que, com ele, administra sua página *Christo Nihil Praeponere* (A nada dar mais valor do que a Cristo), além de seus perfis no YouTube®, no Twitter® e no Facebook®. Todas as redes mantêm a mesma identidade visual e complementam-se fazendo referências recíprocas (vídeos, textos, livros, postagens, reportagens e entrevistas). Segundo Silveira, “toda a intensa atividade do padre Paulo Ricardo como professor, pregador, palestrante e ‘lobista’ junto a deputados católicos e evangélicos está espalhada nas redes sociais eletrônicas”. Para o autor, o padre se utiliza desse capital simbólico conseguido com sua atuação nas redes, em palestras e em eventos católicos de massas pelo Brasil para “pressionar políticos religiosamente conservadores e campanhas políticas no Congresso e nas Câmaras Estaduais”. (SILVEIRA, 2015, p. 24)

O padre Paulo Ricardo, que se coloca, como “‘militante’ anticomunista e anti-PT” também oferece em sua página uma série de cursos gratuitos em vídeo tanto sobre a doutrina católica quanto sobre temas da atualidade. Um de seus cursos é justamente sobre Revolução e Marxismo Cultural (PADRE, 2016?), sendo composto de 6 aulas: 1) Visão Histórica; 2) O fascismo e marxismo cultural; 3) Reação à crise marxista; 4) A infiltração do marxismo cultural no Brasil; 5) Teologia da libertação e sua influência na igreja e 6) Como lutar o bom combate. Nestes vídeos, estão expostos todos os argumentos que embasam o PL 1859/2015. Segundo a ementa do curso disponível neste site, o objetivo

[...] é o de apresentar a revolução cultural dentro da Igreja ou, melhor dizendo, um estudo sistemático das raízes da Teologia da Libertação e de sua

atuação dentro da Igreja Católica. Como reflexão teológica, o objetivo é o de identificar o que está acontecendo com a teologia e a maneira como o pensamento revolucionário está influenciando a forma de pensar a teologia, Deus, a Igreja e o sacerdócio. Porém, para se chegar à teologia é importante conhecer as raízes desta revolução, que se encontram na filosofia. O curso também irá abordar a razão pela qual a expressão teologia da libertação não é mais tema de discussão. Na realidade, ela já domina hegemonicamente o pensamento da própria Igreja. E é exatamente para desmascarar esse domínio velado que este curso é apresentado aos alunos do site Christo Nihil Praeponere. (PADRE, 2016?)

Figura 6 – *Print screen* da página com as seis aulas sobre marxismo cultural



Fonte: <https://padrepauloricardo.org/>

Figura 7 - Nesta imagem é possível observar a duração de cada “aula”

Aula	Título	Duração	Data
1	Visão histórica	59:54	Janeiro 04, 2012
2	O Fascismo e Marxismo Cultural	01:05:09	Janeiro 10, 2012
3	Reação à crise marxista	01:01:21	Janeiro 18, 2012
4	A infiltração do marxismo cultural no Brasil	58:51	Janeiro 24, 2012
5	Teologia da Libertação e sua influência na Igreja	45:57	Janeiro 31, 2012
6	Como lutar o bom combate	01:03:53	Fevereiro 19, 2012

Fonte: <https://padrepauloricardo.org/>

Segundo Silveira,

[...] são falas que mesclam muitos elementos, constituindo um mosaico desarmônico de referências e uma leitura enviesada e absolutamente fora dos padrões acadêmicos da sociologia, filosofia ou antropologia. Nelas, são feitas referências a filósofos fundamentais, como Karl Marx, Friedrich Hegel e Antônio Gramsci, além de Judith Butler e outros. As ideias filosóficas dos

pensadores e os fatos históricos citados (como a Revolução Russa, por exemplo) boiam como fragmentos em meio a um caldo de leitura feito por uma “hermenêutica” da suspeita absoluta, chegando a afirmações completamente desfocadas, descontextualizadas e dificilmente corroboradas como acadêmicas e científicas. Desse modo, não analiso as falhas lógicas do argumento, tampouco as ideias filosóficas, mas o que torna o argumento um “tecido contínuo” e situa o discurso como forma de inserção nos jogos linguísticos. (SILVEIRA, 2015, p. 31)

Acreditamos ter encontrado ao longo da pesquisa indícios suficientes para afirmar que o Movimento Escola Sem Partido não é algo isolado com relação ao cenário político e ideológico brasileiro. Acreditamos ter demonstrado como o movimento insere-se na lógica de contenção da laicização da sociedade e secularização do Estado, tal como defendido por Cunha. Os mesmos parlamentares, que propuseram as leis programa ESP e congêneres, foram autores dos projetos de lei contrários ao aborto, à eutanásia, a direitos da população LGBT, que contrariam a tradicional moral cristã. Seus discursos baseiam-se na defesa da família (tradicional) e contra tudo que identifiquem como uma tentativa de destruição desta, como, por exemplo, a discussão de gênero, identificada por estes grupos como “ideologia de gênero”.

CAPÍTULO 3: ENSINO DE HISTÓRIA, IDENTIDADE E GÊNERO

4 CAPÍTULO 3: ENSINO DE HISTÓRIA, IDENTIDADE E GÊNERO

4.1 A questão das identidades: trajetória no Ensino de História

No capítulo 1, analisamos a atuação do MESP e os projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional baseados no PESP e contra a discussão do gênero na educação. Por conta da expressiva presença de parlamentares relacionados às igrejas católica e evangélicas na elaboração e defesa dessas proposições, investigamos, no segundo capítulo, duas questões fundamentais. A primeira delas se referiu às relações entre Estado e religião no Brasil, considerando o campo específico das políticas educacionais. A segunda questão nos remeteu ao crescimento do pentecostalismo e à emergência de novas formas de religiosidade católica, ambos ocorridos nas últimas décadas, buscando estabelecer conexões entre essas concepções religiosas e ideológicas e a ação do MESP e dos parlamentares federais.

A questão que colocamos para investigação, nesse capítulo final, é sobre os impactos dessas dinâmicas ideológicas e políticas no ensino de História. Acreditamos que, para respondê-la, é preciso voltar ao momento em que a história se tornou uma disciplina ensinável para, assim, explicar como o PESP inviabiliza o processo de ensino-aprendizagem do conhecimento histórico.

Koselleck, citando Novalis, lembra que, antes do século XVIII, a palavra História não era sinônimo de passado tal como é hoje, depois de sua elaboração científica. Significava, antes de tudo, “a vinculação secreta entre o antigo e o futuro, cuja conexão só se podia reconhecer depois de se haver aprendido a compor a história a partir dos dois modos de ser, o da recordação e o da esperança” (KOSELLECK, 2006, p.308). Entretanto, por mais que por muito tempo tenha-se proclamado a História como “a ciência do passado”, ela, como nos lembra Bloch, é na realidade a ciência dos homens no tempo. (BLOCH, 2001) Assim, sabemos que

[...] esperança e recordação, ou mais genericamente, expectativa e experiência - pois a expectativa abarca mais que a esperança, e a experiência é mais profunda que a recordação - são constitutivas, ao mesmo tempo, da história e de seu conhecimento, e certamente o fazem mostrando e produzindo a relação interna entre passado e futuro, hoje e amanhã. (KOSELLECK, 2006, p.308)

Tendo em vista a certeza de que “todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem” (KOSELLECK, 2006, 306), Koselleck propõe seu uso como categorias históricas, inclusive equivalentes em importância às categorias de espaço e tempo. O autor lembra que, enquanto categorias, não supõem uma oposição e, sim, complementaridade, pois “não há expectativa sem experiência, não há experiência sem expectativa [...] e da tensão que daí resulta pode ser deduzido algo como o tempo histórico. (KOSELLECK, 2006, p.307 e 312). Esse tempo histórico seria “uma grandeza que se modifica com a história, e cuja modificação pode ser deduzida da coordenação variável entre experiência e expectativa” (KOSELLECK, 2006, p.309).

Koselleck vai, então, nos falar de “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”, reforçando a todo momento a impossibilidade de separação entre as duas categorias. Para ele, “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa” se relacionam de maneira não estática, pois o primeiro não determina o segundo, já que a previsão libera expectativas que podem se misturar com temores e esperanças, de maneira que a conexão criada possui uma “estrutura de prognóstico”. Além disso, o autor salienta que essas categorias entrelaçam passado e futuro de maneira desigual e, por isso constituem uma diferença temporal no hoje (KOSELLECK, 2006).

Hartog, em um diálogo entre a antropologia e a história, começou a utilizar a noção de regime de historicidade. Partindo da ideia de Koselleck de que o tempo histórico é produzido pela tensão entre o campo da experiência e o horizonte da expectativa, propôs se a entender como estas duas categorias vão interagir em diferentes momentos históricos. Ou seja, quais seriam os regimes de historicidade de cada momento. Um regime de historicidade seria “uma maneira de engrenar passado, presente e futuro ou de compor um misto das três categorias”, que, de certa maneira, teria sempre a ver com o presente. Ou, ainda, os três modos do presente - o presente do passado (a memória), o presente do presente (a atenção) e o presente do futuro (a expectativa). Ou seja, “como, em cada presente, as dimensões temporais do passado e do futuro haviam sido correlacionadas” (HARTOG, 2013, p.28). Assim, “regime de historicidade” designaria: 1) como uma sociedade trata o/do seu passado e; 2) qual seria a “modalidade de consciência de si de uma comunidade humana” (HARTOG, 2013, p.28).

Porém, existem alguns momentos em que a ideia de regime de historicidade se faria particularmente útil. Segundo Hartog,

partindo de diversas experiências do tempo, o regime de historicidade se pretenderia uma ferramenta heurística, ajudando a melhor apreender, não o tempo, todos os tempos ou a totalidade do tempo, mas principalmente momentos de crise do tempo, aqui e lá, quando vêm justamente perder sua evidência as articulações do passado, do presente e do futuro. (HARTOG, 2013, p.37)

Mas quais seriam esses momentos de “crise do tempo”? Hartog recorre a Hannah Arendt para entender essa crise, buscando em seu livro *Entre o passado e o futuro* uma chave explicativa que seria a ideia de “brecha entre o passado e o futuro”: “‘estranho entremeio no tempo histórico, onde se toma consciência de um intervalo no tempo inteiramente indeterminado por coisas que não são mais e por coisas que não são ainda’. O tempo histórico parecia então suspenso” (HARTOG, 2013, p.22). Pensando nesses momentos de crise do tempo, Hartog identifica dois grandes regimes de historicidade e acena com a possibilidade de existência de um terceiro, como veremos adiante.

O primeiro regime - História Mestra da Vida - será nomeado pegando de empréstimo o nome dado por Cícero ao modo helenístico de entender a História, conferindo a ela um sentido de imortalidade que serviria como instrução para a vida, tornando sempre valiosa a experiência (HARTOG, 2013, p. 43). Neste regime de historicidade, a História tem sempre um caráter exemplar, fossem esses exemplos “repulsivos ou dignos de serem imitados” (KOSELLECK, 2006, p. 44). Havia, também, a crença de que a história se repetisse ou, ao menos, acontecesse novamente de maneira bem semelhante.

A utilização da expressão História Mestra da Vida, até o século XVIII, seria o “indício inquestionável da constância da natureza humana, cujas histórias são instrumentos recorrentes apropriados para comprovar doutrinas morais, teológicas, jurídicas ou políticas” (KOSELLECK, 2006, p. 42). Segundo Koselleck, o que faz com que a história seja entendida desta maneira é o regime de historicidade, no sentido da forma como passado, presente e futuro articulam-se. Ainda segundo ele, o ritmo lento das mudanças influiria sobre a percepção de tempo.

Para Koselleck, o século XVIII é o momento da ruptura com esta forma de entender a História. Em suas palavras, “entre a Revolução Inglesa passada e a Revolução Francesa futura foi possível descobrir e experimentar uma relação temporal que ia além da mera cronologia” (KOSELLECK, 2006, p. 309). A escola alemã abandonou a História-Exemplo e começou a se deter “no caráter único do

acontecimento. Assim, aprofundam-se uma distância e uma tensão entre o campo da experiência dos indivíduos e seu horizonte de expectativa” (HARTOG, 2013, p. 103).

Para Hartog, essa formulação teórica será testada pela prática logo em seguida:

[...] essas reflexões da escola histórica alemã, formuladas anteriormente, são realmente colocadas à prova na Revolução Francesa, que foi vivenciada por muitos como uma experiência de aceleração do tempo, acarretando uma brutal distensão e até uma ruptura entre o campo de experiência e o horizonte de expectativa. ((HARTOG, 2013, p. 103)

A essa aceleração do tempo, seguiu-se a criação de um novo horizonte de expectativa “que permitiu que a doutrina dos últimos fins fosse ultrapassada, assumindo-se o risco de um futuro aberto” (KOSELLECK, 2006, 316). A este novo horizonte batizou-se de Progresso. Tanto para Koselleck quanto para Hartog, é neste final do século XVIII que “o horizonte de expectativa passa a incluir um coeficiente de mudança que se desenvolve com o tempo” (KOSELLECK, 2006, p.317). Ou seja, o futuro deixa de ser mera repetição do passado e passa a poder ser entendido como algo inteiramente novo. Mas, como vimos, passado, presente e futuro são categorias indissociáveis, de maneira que, se a visão sobre o futuro muda, a de passado também muda.

Como “o espaço de experiência deixou de estar limitado pelo horizonte de expectativas” (KOSELLECK, 2006, p.318), nenhuma experiência anterior podia servir de limitação ao futuro. Para Koselleck, essa brutal separação entre o campo de experiência e o horizonte de expectativa seria a marca da modernidade e do regime moderno de historicidade que se opunha à História mestra da vida, baseando-se na crença no progresso. Um “progresso [...] voltado para uma transformação ativa deste mundo, e não do além, por mais numerosas que possam ser, do ponto de vista intelectual, as conexões entre o progresso e uma expectativa cristã do futuro” (KOSELLECK, 2006, p.318). Temos, então, como marcas do regime moderno de historicidade, a crença no progresso, “a certeza de que as invenções e descobertas científicas iriam criar um mundo novo” e o sentimento de aceleração do tempo causado tanto pelo progresso sociopolítico quanto pelo progresso técnico-científico (KOSELLECK, 2006, p.321).

Como já vimos, trata-se de um momento de crise. Crise do tempo causada pelo esgarçamento dos laços entre passado e futuro e, assim, conseqüentemente, uma crise de identidades. É assim que a História do século XIX passará a desempenhar uma função

eminentemente política: forjar as identidades nacionais (PROST, 2008, p. 262). Pinha cita Koselleck e explica que,

[...] “tão logo as massas estamentalmente desarticuladas desafiaram para uma nova organização social e política, cresceu o papel do ensino de História.” Relacionado a esse ponto está o privilégio temático conferido nas narrativas históricas oitocentistas à questão nacional, entendida como entidade capaz de unificar interesses comuns. (PINHA, 2016, p. 16)

Como aponta Furet pensando o caso francês, foi no século XIX que a História se tornou uma disciplina “ensinável” com carga horária, programas próprios e focada na História do nascimento e desenvolvimento do Estado-Nação - nunca visto como criação recente, mas, sim, como vinda de longínquos tempos nos quais a história se confunde com os mitos. Neste mesmo momento, não por acaso, a escola se torna laica, obrigatória e gratuita. A finalidade do ensino é clara: “formar um cidadão compenetrado dos seus deveres e um soldado que ama a sua arma” (FURET, 197-?, p.130). Assim, o século XIX será o século da História, da Nação e do ideal do progresso. Vemos, então, que desde que se constituiu como disciplina, o ensino de História nunca se pretendeu neutro. Como afirma Pinha, sua função política sempre fora destacada:

[...] de acordo com Reinhart Koselleck a conformação da história como área do conhecimento – em meio às discussões do Iluminismo europeu, da Revolução Francesa, bem como seus desdobramentos ao longo do século XIX – é resultado não apenas do acúmulo de discussões científicas especializadas, mas também das diversas interfaces da história com as dimensões político-sociais mobilizadas no debate cotidiano. Nas palavras do historiador alemão, a gênese do conceito moderno de História coincide com a sua função social e política – sem naturalmente se limitar a ela. (PINHA, 2016, p. 15)

Manoel Guimarães, em seu texto *Nação e Civilização nos Trópicos*, talvez o mais importante texto sobre a história do ensino de História no Brasil, apresenta de forma magistral a relação entre o ensino de História e a construção da identidade nacional, a partir da análise do projeto historiográfico implementado pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) para escrever (e ensinar) a história nacional. Fundado em 1838, em um momento de contestações à centralização do Estado, o IHGB criou uma interpretação para a história brasileira baseada no papel civilizador e progressista do Estado, que implantaria nos trópicos um modelo de nação e civilização europeus. Guimarães mostrou como o IHGB aglutinou as elites políticas e intelectuais e forjou os mitos da nossa nacionalidade. Em suas palavras,

[...] abafar as diversidades regionais, amenizar as diferenças entre os grupos étnicos habitantes do território brasileiro no ambiente imperial – casos de negros e índios – além de afastar-se dos vizinhos recém-independentes da América Espanhola, por estes adotarem o modelo político republicano, visto

como sinal máximo da barbárie: eis alguns dos sentidos políticos contidos no projeto de escrita da história do IHGB. Isto é, o investimento em uma determinada forma da história, que envolvia a adoção de métodos científicos e de um princípio de isenção ao historiador, não foi capaz de suprimir o projeto político que sustentava a escrita da história nacional do IHGB, ou seja, aquele que defendia uma totalidade nacional dissipadora de diferenças, em nome da consolidação do modelo Imperial do presente oitocentista. (PINHA, 2016, p. 16)

O caráter eminentemente político do Ensino de História fica ainda mais evidente quando comparamos o período monárquico, no qual, apesar de oficialmente independente, o Brasil permanecia unido a Portugal pelos laços de sangue dos Bragança, e período republicano. Se, antes, buscava-se mostrar o Brasil como parte da História europeia, a partir de 1889 o Brasil precisa ganhar uma história própria. Por isso,

[...] a história do Brasil como disciplina distinta da história da civilização só surgiu em 1895. Era caracterizada pela cronologia política e pelo estudo da biografia de brasileiros ilustres, além de acontecimentos considerados relevantes para a afirmação da nacionalidade. Cabia à história como disciplina escolar: construir a memória da nação como uma unidade indivisível e fornecer os marcos de referência para se pensar o passado, o presente e o futuro do país. (MAGALHÃES, 2003, p. 169)

Segundo Pinha, o

[...] contexto político era o da afirmação do regime republicano, marcado, inclusive, pela adoção do critério de alfabetização para exercício pleno da cidadania política – entendendo que o conhecimento do mundo letrado era decisivo para a participação do cidadão na coisa pública. [...] Em suma, no caso brasileiro, tanto a escrita da história quanto a modalidade pedagógico-escolar da história, comportam, desde os primórdios, um conteúdo político subjacente às suas tarefas. (PINHA, 2016, p. 17)

Entretanto, a crença no ideal do progresso não durará muito mais. No início do século XX, o progresso é interrompido por uma guerra mundial, seguida de uma enorme crise econômica, de outra guerra mundial e do assassinato em massa de populações inteiras, com utilização do que havia de mais moderno em matéria de ciência e com precisão matemática. Esse início do século XX tornou visível o que Huyssen chamou de “lado sombrio da modernidade”, quando “as fantasias narcísicas de onipotência e superioridade que assombraram a modernidade ocidental vieram à tona”. (2004, p. 70-1) A questão principal é que, ao mesmo tempo em que perdeu-se a fé no progresso social e político, continuou-se a sentir os efeitos da cada vez maior aceleração do tempo causada pelo progresso científico e tecnológico.

Ou seja, um distanciamento cada vez maior do passado para o futuro, de maneira que sobra ao indivíduo apenas a “solidão” do presente. Para Huyssen, “sem memória, sem a leitura dos restos do passado, não pode haver o reconhecimento da diferença

(“não-identidade” como a denomina Adorno), nem a tolerância das ricas complexidades e instabilidades de identidades pessoais e culturais, políticas e nacionais”. (HUYSSSEN, 2004, p. 72) Desta maneira, Hobsbawm constatou que “a barbárie esteve em crescimento durante a maior parte do século XX, e não há nenhum indício de que este crescimento esteja no fim”, sobretudo no ocidente, com a falência do projeto iluminista do século XVIII. (1998, p.348) Essa falência teria tido sua culminância, tanto para Hobsbawm quanto para Huyssen, na Alemanha nazista.

As décadas seguintes não são tão mais tranquilas, com os movimentos de descolonização, a crise do petróleo seguida de crise geral da economia, a guerra fria, os debates cada vez mais amplos sobre o holocausto (numa onda comemorativa dos aniversários relacionados a ele) e a denúncia dos crimes do stalinismo; o progresso tecnológico, que não parava de crescer; a revolução da informática; a globalização; a economia mundo; o desemprego em massa; o avanço da midiatização. Assim, Hartog vai identificar neste final do século XX outra possível brecha no tempo, outro momento de crise que poderia estar nos levando a um novo regime de historicidade a que ele chama de presentismo, ou “o presente único: o da tirania do instante e da estagnação de um presente perpétuo” (HARTOG, 2013, p.11). Para ele,

[...] o presentismo pode [...] ser um horizonte aberto ou fechado: aberto para cada vez mais aceleração e mobilidade, fechado para uma sobrevivência diária e um presente estagnante. A isso, deve-se ainda acrescentar outra dimensão de nosso presente: a do futuro percebido não mais como promessa mas como ameaça; sob a forma de catástrofes, de um tempo de catástrofes que nós mesmos provocamos. (HARTOG, 2013, p.15)

Para Hartog, a enorme utilização das palavras memória e patrimônio nos dias de hoje são indícios dessa crise do tempo. Alguns autores como Nora, Huyssen e Laville, além do próprio Hartog, identificam nos últimos 40 ou 50 anos uma incessante busca pelo passado. Esse movimento da sociedade contemporânea em busca de sua memória, um “boom memorial”, teria se originado em meio às incertezas causadas pela perda de fé na história. Nora explica a onda de valorização da memória como tentativas de compensar o que nos faltaria hoje: o retorno da narrativa na história estaria ligado à preponderância das imagens e do cinema na cultura contemporânea; nas biografias de anônimos, a tentativa de buscar o individual em meio à massificação da qual somos parte; nas histórias do cotidiano, a busca pela lentidão do passado a qual não temos mais direito nesse mundo do instantâneo. Assim,

[...] memória-espelho, dir-se-ia, se os espelhos não refletissem a própria imagem, quando é o contrário, é a diferença que procuramos aí descobrir; e

no espetáculo dessa diferença, o brilhar repentino de uma identidade impossível de ser encontrada. Não mais gênese, mas o deciframento do que somos à luz do que não somos mais. (NORA, 1993, p.20)

A memória é “um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e sociedades de hoje, na febre e na angústia”. (LE GOFF, 2008, p.469) Esse boom memorial, então, provavelmente reflete uma grande angústia e uma grande perda de sentido.

Rosa coloca a história como um “conjunto de artefatos intelectuais para a constituição da experiência coletiva, para dar-lhe significado, entendê-la em nosso presente e preparar o futuro” (ROSA, 2007 *Apud* PINHA, 2016). Logo, o ensino de História deveria ter como parte de suas preocupações administrar relatos e transmissões do passado, para que ambos sejam capazes de evitar as naturalizações do passado e a mera recepção das tradições herdadas. Assim, Gabriel e Costa, retomando a questão de Furet e dialogando com Hartog, vão pensar a emergência da escola pública e da disciplina escolar história dentro do regime moderno de historicidade questionando,

[...] frente às demandas e exigências do nosso presente, como repensar essa função política atribuída historicamente à disciplina História? Como nas aulas, nas propostas curriculares, nos livros didáticos de história do Brasil, são fixados - ainda que de forma provisória - os fluxos identitários que hoje atravessam o conhecimento histórico, sem comprometer simultaneamente a tarefa de socialização de sentidos de passado e a possibilidade de subversão das relações hegemônicas presentes nas configurações narrativas da história do Brasil? Como os currículos de história nesses tempos de forte presentismo têm equacionado a tensão entre passado e futuro?” (GABRIEL E COSTA, 2011, p. 128)

4.2 A questão das identidades e o ensino de História no Brasil

Não por acaso, desde a década de 1990 no Brasil, a questão da identidade assumiu a centralidade nas reflexões dentro do campo do currículo (GABRIEL, 2004).

Segundo Canen,

[...] no Brasil, com a abertura democrática durante a década de 1980 e o fortalecimento de movimentos sociais e ONGs, sensibilidades com relação a outros fatores além de classes sociais passam a exercer influência no pensamento curricular. Movimento negro, feminista, indígena e outros trazem à tona desigualdades educacionais que atingem identidades de gênero, étnicas, raciais e culturais diversas. (CANEN, 2002, p. 179)

Tomaz Tadeu da Silva nos lembra que “a questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular” e que o “outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra

sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (SILVA, T., 2014, p.97). Assim, isso se coloca como

[...] um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também por que a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo em violência. (SILVA, T., 2014, p. 97)

À luz da teoria pós crítica do currículo, entendemos que identidade e diferença constroem uma a outra em um eterno processo de diferenciação no qual são forjadas e naturalizadas as relações de poder. Como destaca Tomaz da Silva, “a diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas” (SILVA, T., 2014, p.81). Ele aponta que,

[...] em geral consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos. [...] Seria possível dizer, contrariamente à primeira perspectiva, é a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual *tanto* a identidade *quanto* a diferença (compreendida aqui, como resultado) são produzidas. Nesta origem estaria a diferença compreendida, agora, como ato ou processo de diferenciação. (SILVA, T., 2014, 75-6)

Assim, entendemos que identidade e diferença não são naturais, são ativamente produzidas, são atos de criação linguística-no contexto de relações culturais e sociais e precisam ser nomeadas. E nessa perspectiva, “em contraste com a ideia da diferença como produto, a noção de diferença como operação ou o processo básico de funcionamento da língua e, por extensão, de instituições culturais e sociais como a identidade, por exemplo” (Silva. T., 2014, p. 78). Por isso,

[...] a Identidade “ser brasileiro” não pode [...] ser compreendida fora de um processo de produção simbólica e discursiva, em que o “ser brasileiro” não tem nenhum referente natural ou fixo, não é um absoluto que exista anteriormente à linguagem e fora dela. Ela só tem sentido em relação com uma cadeia de significações formadas por outras identidades nacionais que, por sua vez, tampouco são fixas, naturais ou predeterminadas.” (SILVA, T., 2014, p. 80)

Se pensarmos no caso brasileiro, em como, além de duas guerras, vivemos ainda duas décadas de ditadura militar e toda a participação dos movimentos sociais na luta pela redemocratização, podemos compreender que o currículo tradicional da disciplina contando a história dos homens ilustres, em boa parte militares, não cabia mais neste momento de mudança de regime político e efervescência social. Assim, as experiências

vivenciadas na vida política e social vão interferir diretamente no modo pelo qual a história é ensinada. Pinha, respaldando-se em Bittencourt, enfatiza que esse momento

[...] é incompatível com um modelo de história enciclopédica que priorizava a biografia dos homens ilustres, tal como no molde oitocentista, destinado a determinados setores economicamente favorecidos e à constituição de uma elite ‘iluminada’, única responsável pelos destinos políticos do País e justificadora das desigualdades sociais e seus direitos. A preocupação agora é contribuir com uma formação humanística para as atuais gerações que frequentam a escola – muitas das quais estiveram excluídas por longo tempo do processo de escolarização. (PINHA, 2016, p. 17)

Pinha explica que nesse momento, “nem a noção de cidadania política é a mesma do século XIX nem as categorias disponíveis para a sua análise o são. Trata-se, agora, de uma cidadania ancorada na necessidade de ampliação de vozes, de sujeitos e movimentos sociais”, que se fundamenta “nas singularidades e no respeito pelas diferenças étnicas, religiosas, sexuais das diversas sociedades. Isto é, uma concepção de cidadania pautada, fundamentalmente, na noção de pluralidade” (PINHA, 2016, 18-9). Pinha, ao citar Magalhães, mostra que tal perspectiva refletiu nos PCN de história, pois estes apresentaram uma associação entre democracia e cidadania que adquiriram novas dimensões ao englobar os direitos sociais e os direitos humanos. (PINHA, 2016, p. 19) Segundo Pinha, Magalhães “identifica a questão a partir de dois eixos principais: primeiro, um uso da perspectiva da cidadania pela via da ampliação e universalização dos direitos ao longo do tempo; segundo, como uma concepção de cidadania fundada no direito à diferença”. (PINHA, 2016, p. 19). Assim,

[...] a aula de história sugerida pelos PCN relaciona o ensino escolar da história a essa agenda da cidadania. Considera as especificidades do conhecimento histórico e a incorporação das pesquisas no âmbito da historiografia recente, sugerindo também a necessidade de conexão desses temas com o mundo da vida no tempo presente. Ao professor cabe, portanto, uma tarefa intelectual das mais refinadas: trazer para o ambiente da aula um conjunto amplo de questões que envolvam a atualização do conhecimento específico da história associada à agenda da cidadania e da vida pública vivida fora do ambiente escolar. Deste modo, constrói-se com os alunos uma atmosfera adequada não só ao exercício do ensino-aprendizagem da história, mas fundamentalmente à prática do debate capaz de dar conta da agenda pública contemporânea. (PINHA, 2016, p. 19-20)

Entretanto, por mais que os PCN preconizem uma história que compreenda a cidadania como o direito à diferença, os currículos e materiais didáticos não sofreram uma mudança automática e, em grande medida, continuam apresentando,

predominantemente, identidades normativas e hegemônicas¹⁰³. Como destaca Canen, precisamos entender “o currículo como uma seleção cultural impregnada por uma visão de mundo branca, masculina, heterossexual e eurocêntrica” (CANEN, 2002, p. 179). A história apresentada continua tendo como agentes apenas homens brancos heterossexuais e a parte mais cruel deste currículo é que, como nos lembra Silva, “a força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade”. Assim,

[...] fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação, às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial. (SILVA, T., 2014, p. 83)

Desta forma, identidade e diferença estão estreitamente ligadas a sistemas de significação ou de representação. É por meio da representação que identidade e diferença ganham sentido, logo, dessa maneira, passam a existir. Além disso, a representação as conectam a sistemas de poder, posto que quem tem o poder de representar tem também o poder de definir a identidade. (SILVA, T., 2014). Desta forma,

[...] na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com as relações de poder. A identidade e a diferença não são, nunca inocentes. (SILVA. 2014, p. 81)

Nesta disputa por recursos simbólicos e sociais da sociedade, vemos grupos social e/ou politicamente excluídos organizando-se para inserirem suas histórias nos currículos e materiais escolares, bem como para conseguir criar leis visando sua inclusão igualitária na política e na sociedade, justificados por um “dever de memória” - expressão “cunhada ao longo dos anos 1990 e que, em poucas palavras, remete à ideia de que memórias de sofrimento e opressão geram obrigações, por parte do Estado e da

¹⁰³ Para mais informações ver Silva, T., 2014; Unbehau e Vianna, 2006; Diniz e Oliveira, 2014; Bortolini, 2008.

sociedade, em relação às comunidades portadoras dessas memórias” (HEYMANN, 2006, p. 4).

Assim, uma série de estratégias são utilizadas para não permitir o esquecimento do que supostamente deve ser lembrado. Criam-se associações, livros de memória, biografias, historiografia, memoriais, dias comemorativos, comissões reivindicativas. Com relação às reivindicações, elas deixam claro que “o dever de memória seria não apenas o dever de manter vivo o passado, mas, fundamentalmente, a ideia de que um reconhecimento é devido àqueles que sofreram”, bem como que “cada grupo social, em outro tempo vítima, e hoje herdeiro da dor, pode reivindicar a celebração de seus mártires e heróis, bem como o reconhecimento pelo dano sofrido e uma forma de reparação.” (HEYMANN, 2006, p.7)

Vemos surgir, então, em vários países leis memoriais (legislação sobre eventos históricos) como as leis 10.639 e 11.645, no Brasil; na França, a lei Gayssot de 2001, reconhecendo o genocídio armênio, outra lei, do mesmo ano, que reconhece o tráfico de escravos e a escravidão moderna como crimes contra a humanidade e a mais polêmica dentre elas, de 2003, que estabelecia que os programas escolares deveriam reconhecer “o papel positivo” da presença francesa em além-mar, especialmente na África do Norte. Foram tantas as manifestações, tanto nas ex-colônias quanto nas comunidades originárias destas na França, que o artigo acabou por ser suprimido sob a, no mínimo plausível, alegação de que a referência legal ao “papel positivo” representava um desrespeito e uma violência. (HEYMANN, 2006, p.8) Mas, as leis memoriais são muitas e algumas já têm características supranacionais tais como

[...] o “Dia da memória do Holocausto e da prevenção dos crimes contra a humanidade” nos estabelecimentos escolares, introduzido em 2002 pelo Conselho da Europa e adotado pelos ministros europeus da educação – inclusive na Suíça–, [que] contribui para o aumento dos projetos escolares que recorrem a testemunhas dos acontecimentos “comemorados”. Os atores individuais estão no centro dos dispositivos empregados. Na França, a utilização de testemunhos orais é inscrita no programa de ensino da História Contemporânea. (FINK, 2008, P.161)

Entretanto, se algumas políticas inclusivas são até bastante aceitas, pelo menos em um primeiro momento, como a inserção de história e cultura negra e indígena nos currículos brasileiros, outras políticas ainda são imediatamente rejeitadas como é o caso da discussão de gênero. Não queremos dizer, com isso, que haja um cumprimento efetivo das leis 10.638 e 11.645, pois inúmeros são os trabalhos denunciando o não cumprimento da lei. Nem que a questão da cultura negra não desperte manifestações de intolerância religiosa e racismo, porém a questão da problematização das identidades

sexuais e, principalmente, de gênero, parece mais problemáticas devido à falta de discussão e, mesmo, devido a compreensões diversas sobre os termos identidade, diferença, diversidade e multiplicidade. Outra razão que influi bastante é a campanha contrária às discussões de gênero promovida pelos grupos conservadores, incluindo leis que vedam as discussões de gênero, como vimos nos capítulos anteriores.

4.3 A discussão de gênero nas escolas

Como vimos, são relativamente recentes os ataques à chamada “ideologia de gênero”, o que é justificado pelo fato de serem também recentes as tentativas de discussão das questões de gênero na escola, apesar desta já fazer parte há um pouco mais de tempo do debate acadêmico. Como apresenta Soihet e Pedro (2007), a História das Mulheres se desenvolveu como campo de estudo no final dos anos 1960 e início dos 1970, no bojo das correntes revisionistas marxistas ligadas à História Social,

[...] cuja preocupação incide sobre as identidades coletivas de uma ampla variedade de grupos sociais, até então excluídos do interesse da história: operários, camponeses, escravos, pessoas comuns. Pluralizam-se os objetos de investigação histórica, e, nesse bojo, as mulheres são alçadas à condição de objeto e sujeito da história. A preocupação da corrente neomarxista com a inter-relação entre o micro e o contexto global permite a abordagem do cotidiano, dos papéis informais e das mediações sociais – elementos fundamentais na apreensão das vivências desses grupos, de suas formas de luta e resistência. Ignorados num enfoque marcado pelo caráter totalizante, tornam-se perceptíveis numa análise que capte o significado de sutilezas, possibilitando o desvendamento de processos de outra forma invisíveis. (SOIHET e PEDRO, 2007, p.5)

Segundo a autora, foram estas transformações na historiografia articuladas à explosão do feminismo que “tiveram um papel decisivo no processo em que as mulheres são alçadas à condição de objeto e sujeito da história, marcando a emergência da História das Mulheres”, campo que se desenvolveu primeiro nos EUA, depois na França, na Inglaterra e no Brasil ainda durante a década de 1970. Neste primeiro momento, os historiadores encaravam “as mulheres como uma categoria homogênea; eram pessoas biologicamente femininas que se moviam em papéis e contextos diferentes, mas cuja essência não se alterava” (SOIHET e PEDRO, 2007, p.6). Essa interpretação teve como ponto positivo a afirmação de uma identidade coletiva que contribuiu para o movimento feminista da década de 1970 e marcou o antagonismo homem X mulher como central para política e para história.

No final desta década, entretanto, as tensões tanto dentro da História quanto dentro do movimento feminista já deixavam claro a impossibilidade de se falar em uma mulher universal. A análise deixou de focar as mulheres per si para examinar as

várias relações sociais estabelecidas pelas mulheres, dentre elas as relações de gênero. A diferença passou a ser levada em conta através da análise também da “classe, raça, etnia, geração, sexualidade” (SOIHET e PEDRO, 2007, p.7).

No Brasil, durante a década de 1980, muitos trabalhos foram feitos por historiadoras feministas pioneiras investigando a condição feminina e a história das mulheres no país. Apenas em 1990, quando uma tradução do artigo de Joan Scott, “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, foi publicada no Brasil pela revista “Educação e Realidade”, a identidade comum feminina foi mais contestada e os estudos de estudos de gênero ganharam ainda mais força.

O texto seminal de Scott começava marcando sua posição política. Explicava que o interesse pelas categorias de classe, raça e gênero demonstravam um compromisso com uma história que incluísse a fala dos oprimidos e “com uma análise do sentido e da natureza de sua opressão”, bem como levava cientificamente em consideração o fato de que as desigualdades de poder estão organizadas segundo, no mínimo, estes três eixos. (SCOTT, 1989, p. 4) A autora, citando Nathalie Davis em texto de 1975 para explicar a necessidade de abordar as relações de gênero e não apenas a história das mulheres, defendeu:

[...] eu acho que deveríamos nos interessar pela história tanto dos homens quanto das mulheres, e que não deveríamos trabalhar unicamente sobre o sexo oprimido, do mesmo jeito que um historiador das classes não pode fixar seu olhar unicamente sobre os camponeses. Nosso objetivo é entender a importância dos sexos dos grupos de gênero no passado histórico. Nosso objetivo é descobrir a amplitude dos papéis sexuais e do simbolismo sexual nas várias sociedades e épocas, achar qual o seu sentido e como funcionavam para manter a ordem social e para mudá-la (SCOTT, 1989, p.2)

Scott explica que sua definição de gênero tem duas partes e várias subpartes, que são ligadas entre si. A sua primeira proposição é que “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” e a segunda proposição é que “o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1989, p. 21). É a partir destas proposições que Scott desenvolve todas as seguintes.

Assim, a primeira questão é que o gênero é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos e “o seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior”. O gênero vai sempre explicitar as construções sociais, ou seja “a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às

mulheres”. (SCOTT, 1989, p. 7) Esta leitura de gênero não exclui o corpo sexuado, mas “coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade”. Vai mostrar como os papéis sexuais ou, nos termos de Scott, a identidade de gênero, é uma categoria social imposta “sobre um corpo sexuado”. Em sua análise, destaca-se o fato de nunca podermos falar apenas de um gênero, pois a questão é sempre relacional. Segundo a autora, “a informação a respeito das mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica no estudo do outro” (SCOTT, 1989, p. 7). Para Scott,

esse tipo de interpretação torna problemáticas as categorias “homem” e “mulher” sugerindo que o masculino e o feminino não são características inerentes e sim construções subjetivas (ou fictícias). Essa interpretação implica também que o sujeito se encontra num processo constante de construção e oferece um meio sistemático de interpretar o desejo consciente e inconsciente, referindo-se à linguagem como um lugar adequado para a análise. (SCOTT, 1989, p. 16)

Outra questão muito importante para Scott é que os gêneros são entendidos como conceitos normativos, ou seja, buscariam limitar e conter as suas possibilidades. Segundo Scott, “esses conceitos são expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tipicamente tomam a forma de uma oposição binária que afirma de forma categórica e sem equívoco o sentido do masculino e do feminino”. (SCOTT, 1989, p. 21) Nesse processo, as identidades dominantes não são apresentadas como uma das possibilidades e, sim, como a única possível. Estas são apresentadas como fruto de consenso e não de conflitos. Segundo a autora,

[...] da mesma forma que os sistemas de significações, as identidades subjetivas são processos de diferenciação e de distinção, que exigem a supressão das ambiguidades e dos elementos opostos a fim de assegurar (de criar a ilusão de) uma coerência e uma compreensão comuns. O princípio de masculinidade baseia-se na repressão necessária dos aspectos femininos – do potencial bissexual do sujeito – e introduz o conflito na oposição entre o masculino e o feminino. (SCOTT, 1989, p. 15)

Scott também acha importante destacar “as maneiras como as sociedades representam o gênero, o utilizam para articular regras de relações sociais ou para construir o sentido da experiência” e como as instituições, as organizações sociais e a política influem nessa aparência de permanência eterna da representação binária dos gêneros. Como o parentesco, o mercado de trabalho, a educação, os sistemas políticos, dentre outras, fazem parte do mesmo processo de construção das identidades de gênero que será a base de um acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos, de forma que a “política constrói o gênero e o gênero constrói a política” (SCOTT, 1989, p. 23).

A política, inclusive, será um dos campos preferidos de análise de Scott, justamente por entender que

o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado dentro e por esse mundo. Esse uso rejeita a validade interpretativa da ideia das esferas separadas e defende que estudar as mulheres de forma separada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tem muito pouco ou nada a ver com o outro sexo. [...] como podemos explicar no seio dessa teoria a associação persistente da masculinidade com o poder e o fato de que os valores mais altos estão investidos na virilidade do que na feminilidade? (SCOTT, 1989, p.7)

Tomado de empréstimo da gramática, onde desinências diferentes marcam sexos diferentes para pessoas e coisas, nas ciências sociais “gênero” vai marcar a diferenciação social baseada na diferenciação sexual/genital. Soihet destaca que

‘Gênero’ dá ênfase ao caráter fundamentalmente social, cultural, das distinções baseadas no sexo, afastando o fantasma da naturalização; dá precisão à ideia de assimetria e de hierarquia nas relações entre homens e mulheres, incorporando a dimensão das relações de poder; dá relevo ao aspecto relacional entre as mulheres e os homens, ou seja, de que nenhuma compreensão de qualquer um dos dois poderia existir através de um estudo que os considerasse totalmente em separado, aspecto essencial para ‘descobrir a amplitude dos papéis sexuais e do simbolismo sexual nas várias sociedades e épocas, achar qual o seu sentido e como funcionavam para manter a ordem social e para mudá-la’. (SOIHET, 2007, p.8)

Após quase meio século de pesquisas de alta qualidade sobre a história das mulheres e das relações de gênero, não se contesta mais este campo de estudo. Entretanto, como denuncia Scott, o campo “permanece marginal em relação ao conjunto da disciplina – o que poderia ser aquilatado pelos manuais, programas universitários e monografias” (SOIHET, 2007, p. 9). Soihet, apresentando Scott, destaca que,

Assim, não teria sido suficiente aos historiadores das mulheres provar que as mulheres tiveram uma história ou que as mulheres participaram das mudanças políticas principais da civilização ocidental. Após um reconhecimento inicial, a maioria dos historiadores descartou a história das mulheres ou colocou-a em um domínio separado – ‘as mulheres têm uma história separada da dos homens, portanto deixemos as feministas fazer a história das mulheres que não nos concerne necessariamente’. Quanto à participação das mulheres na história, a reação foi de um interesse mínimo: ‘a compreensão de um determinado acontecimento, a revolução francesa, por exemplo, não mudou com a descoberta de que as mulheres dela participaram’. Esse tipo de reação encerra, segundo Scott, um desafio teórico. Ele exige a análise não só da relação entre experiências masculinas e femininas no passado mas também a ligação entre a história do passado e as práticas históricas atuais. (SOIHET, 2007, p.9)

Essa marginalidade da história das mulheres e das relações de gênero se repetirá na área do ensino de História. Os PCN para o ensino fundamental, elaborados entre 1995 e 1997, sem dúvida representaram um grande avanço para a inserção das discussões de gênero no campo educacional. Entretanto, essa inserção não se deu na

área das Ciências Humanas e Sociais, na qual não há nenhuma inserção sequer na parte dedicada à História. Sua inserção se faz apenas na área das ciências biológicas através do volume Temas Transversais, na parte de Orientação Sexual (BRASIL, 1997b). A palavra gênero apareceu, mas em nenhum momento foi explicada, deixando-a aberta a interpretações várias, inclusive ao entendimento de gênero como um sinônimo de sexo. Segundo Valeria Fernandes da Silva,

[...] é possível perceber, nos PCN, a tentativa de contemplar algumas das discussões e demandas feministas na medida em que as mulheres estão incluídas nos documentos junto com outros grupos desprivilegiados; houve, também, um grande esforço para acomodar o conceito de gênero dentro do texto final, no entanto este ficou associado às discussões referentes à orientação sexual e à sexualidade. [...] Desde a apresentação do volume de Temas Transversais, fica evidente no texto que o conceito de gênero se faz presente na discussão subordinado aos temas que realmente preocupam os/as autores/as do texto, isto é, o avanço do HIV, das doenças sexualmente transmissíveis, da gravidez na adolescência, entre outros. (Silva, V., 2015)

Nos Parâmetros Curriculares para o ensino médio, a situação é talvez pior: a palavra gênero aparece uma única vez, na seção de História, em uma discussão sobre a cidadania no Brasil. Novamente, surge sem uma explicação do seu significado e podendo ser substituída por sexo, mantendo-se o sentido do texto. Entretanto, há, ao longo das recomendações, uma preocupação com a “pluralidade de sujeitos” e com as identidades individuais e coletivas, especificamente as de grupos minoritários entendendo as mulheres como um destes grupos (BRASIL, 2013).

Se o avanço no campo da história das mulheres e da história das relações de gênero não se faz presente nos parâmetros curriculares, também muito pouco se faz nos livros e materiais didáticos. Há um

[...] contínuo silenciamento em relação à atuação das mulheres enquanto agentes históricos nos livros didáticos, cujos textos deveriam caminhar junto com o que está expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Fala-se muito pouco das mulheres, e, quando se fala, ressalta-se a exceção, ou a opressão como regra”. (SILVA, V., 2015)

De maneira semelhante, a atuação das mulheres, assim como a dos indígenas ou dos negros, nunca aparece no texto principal dos livros didáticos, mas apenas em box ou nas páginas de atividades complementares ao final dos capítulos. Segundo Cristiani Silva,

[...] ao incorporar temáticas que envolvem mulheres e relações de gênero como apêndices da história geral – através de textos complementares – expõem, paradoxalmente, permanências, ao invés de mudanças. [...] as mulheres parecem permanecer como um grupo desviante entre os saberes históricos escolares, ao passo que os homens ainda ocupam a “base da elaboração da regra”. A história das mulheres e, mesmo, as formulações sobre as diferenças e desigualdades de gênero, são, ainda, adendos da história

geral, muitas vezes incorporadas e abrigadas sob o guarda-chuva das minorias étnicas, nacionais, religiosas ou sexuais. (SILVA, C., 2007, p. 228)

Como destaca Valeria Fernandes da Silva (2014), as mulheres continuam a ser “reclusas de caixa de texto”. Nos materiais didáticos, que são comprados e distribuídos com verba pública para os quase 85% dos jovens em idade escolar no Brasil que estudam na rede pública, a voz que se faz presente ainda é a do

[...] sujeito masculino, branco, cristão, heterossexual, europeu, produtivo e reprodutivo. Ao longo do tempo essa voz obteve ampla autoridade e legitimidade, construindo e difundindo representações racistas, sexistas, colonialistas e eurocêntricas acerca da história, das identidades e relações sociais. (OLIVEIRA, 2014, p. 277)

As principais discussões a respeito da identidade, hoje em dia, se fazem como tentei mostrar, problematizando a naturalização das identidades, sejam elas quais forem. Assim, as identidades perdem seu caráter essencialista, estável, coerente, fixo, permanente, acabado, transcendental, e adquirem um caráter de construção, processo, relação, performance, instabilidade, contradição, fragmentação, representação e relação de poder. Por isso, as metáforas para descrever os movimentos identitários fazem justamente alusão à ideia de movimento, viagem e deslocamento como diáspora, fronteira, nomadismo, hibridismo, miscigenação, sincretismo, travestismo (HALL, 2014).

Muito caro aos movimentos identitários, principalmente quando discute-se a identidade, o conceito de performatividade “desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é – uma ênfase que é de certa forma, mantida pelo conceito de representação – para a ideia de ‘tornar-se’, para uma concepção de identidade como movimento e transformação” (SILVA, T., 2014, p. 92). Silva lembra que para Judith Butler um dos principais ganhos ao utilizar o conceito de performance no lugar do de representação seria que a mesma repetibilidade linguística que “garante a eficácia dos atos performativos que reforçam as identidades existentes pode significar também a possibilidade da interrupção das identidades hegemônicas. A repetição pode ser interrompida. A repetição pode ser questionada e contestada” (idem), levando assim a uma possibilidade de diminuição das desigualdades. Na visão de Hall, as identidades significariam

o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são, pois,

pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. (HALL, 2014, p. 113)

Entendendo-se identidade desta forma, tende-se a fugir de posicionamentos problemáticos como o de simplesmente fazer uma “ode à diversidade”, falando sobre uma “natureza humana” que se apresentaria de variadas formas e evitaria-se um sentimento paternalista de superioridade, um naturalizar os processos de diferenciação e as relações de poder assim criadas. Deixaria-se de apresentar o outro como o exótico, o folclórico e pararia-se de atribuir a incapacidade de convivência com grupos diferentes como fruto de “estereótipos e preconceitos”, que precisam de tratamento psicológico e campanhas de conscientização, sem que se questione as relações de poder que envolvem estas identidades. Chamaria-se a atenção para o caráter de construção/produção das identidades, sejam quais forem, e das imbricações políticas de cada construção bem como as relações de poder estabelecidas nos processos de diferenciação. (CANEN, 2002; SILVA, T., 2014)

Assim, substitui-se o conceito de diversidade em sua lógica estática, natural, estéril, de diferenças irreduzíveis, que se limita ao existente e reafirma sempre o idêntico, para o conceito de multiplicidade - entendida como processo, fluxo - ativa, produtiva e produtora de diferenças, multiplicadora, proliferadora, disseminadora e recusando-se a permanecer sempre idêntica.

Compreendendo as identidades, incluindo a de gênero, como discursivas e performativas, acadêmicos e movimentos sociais tentam incluir os debates de gênero nos planos municipais, estaduais e federal de educação, de forma a garantir que eles estejam presentes em currículos e materiais didáticos. Ao mesmo tempo, setores conservadores ligados principalmente à igreja Católica e às igrejas neopentecostais se organizam em uma ação para barrar essa iniciativa. Neste contexto, movimentos sociais e grupos acadêmicos lançaram em 2015 um “manifesto pela igualdade de gênero na educação: por uma escola democrática, inclusiva e sem censuras”. Reproduzimos dois trechos abaixo:

grupos de pesquisas, instituições científicas e de promoção de direitos civis, as instituições abaixo assinadas vêm a público manifestar repúdio à forma deliberadamente distorcida que o conceito de gênero tem sido tratado nas discussões públicas e denunciar a tentativa de grupos conservadores de instaurar um pânico social, banir a noção de “igualdade de gênero” do debate educacional e reificar as desigualdades e violências sofridas por homens e mulheres no espaço escolar. [...] Ao contrário de “ideologias” ou “doutrinas” sustentadas pela fundamentação de crenças ou fé, o conceito de gênero está baseado em parâmetros científicos de produção de saberes sobre o mundo. Gênero, enquanto um conceito, identifica processos históricos e culturais que classificam e posicionam as pessoas a partir de uma relação sobre o que é

entendido como feminino e masculino. É um operador que cria sentido para as diferenças percebidas em nossos corpos e articula pessoas, emoções, práticas e coisas dentro de uma estrutura de poder. E é, nesse sentido, que o conceito de gênero tem sido historicamente útil para que muitas pesquisas consigam identificar mecanismos de reprodução de desigualdades no contexto escolar. (MANIFESTO PELA IGUALDADE [...], 2016)

Como destaca Tomaz Silva, “a Identidade e a Diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido” entendendo a língua como um sistema de significação e sendo, ela própria, uma estrutura instável. (SILVA, T., 2014, p. 78). Especificamente dentro do campo do ensino de História, devemos retomar as questões colocadas por Hartog e Koselleck para pensar a dimensão temporal que, assim como a linguística, também constitui um sistema de significações. Ou, como coloca Gabriel e Costa,

[...]isso significa perceber como as lógicas da equivalência e da diferença atuam em um contexto onde o jogo de linguagem se faz de forma imbricada como o jogo do tempo em contexto escolar, onde a temporalidade é uma dimensão central do discurso, isto é, de uma totalidade estruturada resultante de práticas articulatórias. (GABRIEL E COSTA, 2011, p. 133)

Assim, caberia a nós, professores de História, ajudar na construção da identidade dos nossos alunos, mas não de uma identidade única, ligada ao nacional ou mesmo a um grupo específico e, sim, de uma ideia de identidades múltiplas ligadas às diferentes instâncias de suas vidas. A melhor forma de proporcionar ferramentas aos alunos para que possam construir suas identidades desta maneira é fornecendo-lhes não apenas os conteúdos disciplinares, mas também ensinando-lhes a fazer a crítica histórica e a pensar historicamente sobre como as identidades se constituíram e se constituem e por que, muitas vezes, são apresentadas de maneira que

[...] parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões ‘quem somos’ ou ‘de onde nós viemos’, mas muito mais com as questões ‘quem podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e ‘como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios’. (HALL, 2002, p. 109)

Como destaca Borne (1998, p. 140), é preciso que os alunos saibam operar um “ordenamento no tempo”, que tenham trabalhado o “pensamento lógico e crítico”, que compreendam o significado de alteridade e, assim, consigam viver “de maneira tolerante”. Quanto à identidade, Borne destaca que precisa haver no ensino a preocupação de que “o fluxo de palavras e imagens” não sejam hierarquizados de

maneira que diferenças não se naturalizem como sinônimo de desigualdades (idem). Assim,

[...] respeitar a diferença não pode significar ‘deixar que o outro seja como eu sou’ ou ‘deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)’, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas a diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade. (Pardo, p. 101 *Apud* SILVA, 2014)

Mattos também nos lembra da necessidade de ressignificar a memória, explicando os mecanismos de construção das identidades para, como Borne apresenta, “construir cidadãos enraizados numa comunidade de memória livremente escolhida e não temerosamente preservada, sem arrogância, aberta a outras solidariedades que não a de nação” (BORNE, 1998, p.133).

Como destaca Candau “os direitos humanos são uma construção ocidental e moderna e hoje necessitam ser ressignificadas numa perspectiva multicultural, para que tenham relevância social e política, isto é, têm de incorporar as questões relacionadas à diversidade cultural”. (CANDAU, 2012, p. 719) É esta perspectiva que é silenciada pelos proponentes dos projetos relacionados ao Escola Sem Partido, quando defendem seus projetos baseadas em antigos acordos¹⁰⁴ acerca dos direitos humanos.

Boto, baseando-se na ideia de Bobbio de que os direitos “nascem e se desenvolvem essencialmente por conjunturas históricas de formações sociais concretamente dadas”, defende que o direito à educação teria também se desenvolvido em gerações - três, especificamente. O primeiro momento seria quando “o ensino torna-se paulatinamente um direito público” e “todos adquirem a possibilidade de acesso à escola pública”. O segundo momento seria quando a educação passaria a buscar “maior qualidade do ensino oferecido” e o “reconhecimento de ideais democráticos internos à vida escolar”. Já o terceiro momento, atual, se caracterizaria por tentar atender “à guisa de justiça distributiva – grupos sociais reconhecidamente com maior dificuldade para participar deste direito subjetivo universal – que é a escola pública, gratuita, obrigatória e laica” (BOTO, 2005, p. 779). Candau, porém, amplia a problemática. Ela lembra que “a educação como direito humano é considerada um direito social integrante da

¹⁰⁴ O documento internacional sempre citado é a Convenção Americana sobre Direitos Humanos também chamada de Pacto de San José da Costa Rica que foi firmado em 22 de novembro de 1969 tendo como um dos signatários o Estado Brasileiro que encontrava-se em um momento de ruptura da ordem democrática.

denominada segunda geração de direitos, formulados e afirmados a partir do século XIX”. (CANDAUI, 2012, p. 720). Entretanto, como ela destaca logo em seguida,

[...] são muitas as referências à importância do direito à educação, mas poucas as reflexões que têm se dedicado a aprofundar o conteúdo deste direito numa perspectiva ampla, sem reduzi-lo à escolarização, abordagem que constitui a tendência quase exclusiva dos trabalhos que vem sendo realizados. (CANDAUI, 2012, p. 720)

A autora cita em seu trabalho Sergio Haddad, na introdução do Relatório sobre o direito à Educação:

Conceber a Educação como Direito Humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer “ser mais”, diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar sua condição de existência no mundo. Para tanto, utiliza-se do seu trabalho, transforma a natureza, convive em sociedade. Ao exercitar sua vocação, o ser humano faz História, muda o mundo, por estar presente no mundo de uma maneira permanente e ativa. (HADDAD *Apud* CANDAUI, 2012, p. 720)

Perspectiva que contraria a argumentação dos projetos relacionados ao Escola Sem Partido, quando estes defendem o direito dos pais a que seus filhos não recebam uma educação que contrarie suas crenças, em detrimento da defesa do direito dos indivíduos de se apropriarem dos conhecimentos desenvolvidos por homens e mulheres ao longo da História.

5 CONCLUSÃO

Ao longo do capítulo 1, mostramos como se deu a criação do movimento ESP bem como do programa ESP. Tratamos dos projetos de lei na esfera federal e mencionamos os propostos nas esferas municipal e estadual. Entretanto, acreditamos que os PL municipais e estaduais merecem a mesma atenção, ainda que a maioria deles apresente basicamente o mesmo conteúdo com poucas alterações. Acreditamos que a principal questão seja qual foi o caminho que os projetos de lei percorreram no Brasil. Analisando os projetos de lei no âmbito federal, acreditamos poder afirmar que, mesmo que uma parte deles possa ter se baseado diretamente no anteprojeto contido no site do Escola Sem Partido, um número considerável, na realidade, se baseou em outros projetos ESP anteriormente apresentados em estados e municípios. Cabe perguntar como foi feito o elo entre os dois níveis em que o PL foi apresentado, quem foi o lobista, quais os partidos, coligações, grupos religiosos e conservadores que lideram cada um dos projetos apresentados.

No capítulo 2, discutimos como as religiões cristãs hegemônicas sempre influíram diretamente nas políticas públicas para educação do Estado Brasileiro. À influência católica, somou-se a influência evangélica na segunda metade do século XX e como, hoje, esta frente cristã atua aliada a outras frentes conservadoras contra os direitos humanos, identificados como anticristãos, e tentando barrar o processo de laicização do estado e secularização da sociedade. Vimos como, no Brasil, o movimento de contenção da secularização é feito pela legislação ESP e seus congêneres e como as discussões de gênero, apresentadas por este grupo como “ideologia de gênero”, são utilizadas para justificar a censura a professores. Como explicitamos, o combate à chamada “ideologia de gênero” insere-se na lógica da “guerra cultural católica”, que foi adotada por grupos conservadores mesmo entre as denominações evangélicas. Procuramos mostrar como este combate ideológico à igualdade de gênero tem se dado também em outros países. Acreditamos que faz-se necessária uma pesquisa sobre a existência de legislação de contenção da secularização e da laicização também neles, bem como a ligação destas proposições com as religiões “transnacionais”.

Também acreditamos serem necessárias maiores investigações sobre o processo que o professor Fernando Penna chamou de ódio aos professores - todo o discurso de desvalorização, criminalização e desumanização do professor propagada por estes

setores conservadores funcionam como argumentação para a necessidade de compra de materiais prontos para que o professor seja mero aplicador e, também, para a privatização do ensino. Desta forma, é necessário investigar a relação do MESP com organizações, fundações e institutos do terceiro setor voltados para a educação, assim como sua ligação com grandes grupos educacionais. Ainda neste sentido, seria produtivo investigar a relação entre o Escola Sem Partido, a Base Nacional Curricular Comum e a reforma do Ensino Médio.

Mais uma vez, gostaríamos de destacar a necessidade de o currículo de História englobar a multiplicidade de possibilidades de existência do humano. Neste momento em que a palavra gênero é retirada dos planos de educação, em que a presença da mitologia afro-brasileira em livros didáticos é apontada como doutrinação religiosa, em que o ensino religioso vem sendo defendido como necessário para a formação humana e sendo feito de maneira confessional em redes públicas de educação, no qual há vários projetos para reinserir nos currículos a educação moral (e cívica), em que uma reforma educacional é feita por meio de medida provisória e uma série de projetos de lei retiram do professor sua autonomia docente e dos alunos o direito ao livre acesso ao conhecimento desenvolvido pela humanidade, faz-se necessário lutar ainda mais pela educação pública.

Alguns parlamentares já apresentaram projetos de tipo Anti-ESP, projetos que são o exato contrário do ESP, destacando que nenhuma legislação poderia retirar de alunos e professores sua liberdade de aprender e ensinar. No dia 02 de outubro dois projetos do tipo foram apresentados. O deputado estadual Juliano Roso (PCdoB/RS) apresentou o projeto Escola Sem Mordaza (PL 156/2016) na assembleia legislativa de seu Estado, enquanto o deputado Carlos Giannazi (PSOL/SP) apresentava o projeto Escola Com Liberdade (PL587/2016) na Assembleia Legislativa de São Paulo. Alguns dias depois, o deputado federal Jean Wyllys (PSOL-RJ) apresentou o projeto Escola Livre (6005/2016) na Câmara dos Deputados. Logo em seguida, o projeto foi apresentado na câmara de vereadores do Rio de Janeiro (PL 2024/2016) pelo vereador Babá (PSOL/RJ) e na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro pelo deputado estadual Eliomar Coelho, que apresentou o projeto Escola Para a Democracia (PL 2075/2016). Entretanto estes projetos de lei não ganham tanta repercussão quanto os projetos ESP. É necessário informar a população sobre o que de fato significam estes projetos de lei e quais são os interesses dos grupos responsáveis por sua proposição. Esperamos com esta dissertação ter contribuído neste processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEGRETTI, LAÍS. OLIVEIRA, LAÍS DE. Comissão aprova definição de família como união entre homem e mulher. **O Globo**. 24/09/2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/09/comissao-aprova-definir-familia-como-uniao-entre-homem-e-mulher.html>>. Acesso em: 29/12/2015.
- ALMEIDA, Fábio Py Murta de; REIS, Marcos Vinícius de Freitas. *Católicos Carismáticos e seus Projetos de Leis Parlamentares*. In SILVEIRA, Emerson Sena da; MORAES JÚNIOR, Mauel Ribeiro de. **Religião, Política e Espaço Público no Brasil: Discussões Teóricas e investigações empíricas**. São Paulo: Fonte Editorial, 2015.
- ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Estudos Feministas**. Florianópolis: v. 9, nº 2, p. 575-585, 2001.
- ARAÚJO, Thiago de. Após faixa pedir um 'basta de Paulo Freire', ONU divulga mensagem aos que dispensam ensinamentos de Paulo Freire. **THE HUFFINGTON POST**. [S.l.], 16 mar. 2015. Disponível em: <http://www.huffpostbrasil.com/2015/03/16/faixa-contra-paulo-freire_n_6877442.html>. Acesso em: 18 out. 2016.
- BÉDARIDA, François. Tempo presente e presença da História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. (Orgs.). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, p. 219-229, 2006.
- BEDINELLI, Talita. O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis. **El País Brasil, Política**. São Paulo, 25 jun. 2016a. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html>. Acesso em: 18 out. 2016.
- BEDINELLI, Talita. A educação brasileira no centro de uma guerra ideológica. **El País Brasil, Política**. 26 jun. 2016b. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/22/politica/1466631380_123983.html?id_externo_rsoc=FB_CM?rel=mas>. Acesso em: 18 out. 2016
- BIONDINI, Eros. “Aniversário do grupo de oração Beata Elena Guerra da Câmara dos Deputados. [...]”. [S.l.], 27 mai. 2016a. **Facebook**[®]: facebook.com/erosbiondini. Disponível em: <<https://www.facebook.com/erosbiondini/photos/a.154961077916452.41014.150455861700307/1051439968268554/?type=3&theater>>. Acesso em 28 out. 2016.
- BIONDINI, Eros. “Nona Marcha Nacional pela Vida e contra o Aborto. [...]”. [S.l.], 07 jun. 2016b. **Facebook**[®]: facebook.com/erosbiondini. Disponível em: <<https://www.facebook.com/erosbiondini/photos/a.154961077916452.41014.150455861700307/898304820248737/>>. Acesso em 28 out. 2016.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- BOFF, Leonardo. Quarenta anos da Teologia da Libertação. **Leonardo Boff.com**. [S.l.], 09 ago. 2011. Disponível em: <<https://leonardoboff.wordpress.com/2011/08/09/quarenta-anos-da-teologia-da-libertacao/>>. Acesso em: 18 out. 2016.

BORNE, Dominique. *Comunidade de Memória e Rigor crítico*. In: BOUTIER, J.; JULIA, Dominique. (Orgs.) **Passados Reconstituídos**: campos e canteiros da História. Rio de Janeiro: UFRJ/ FGV, 1998.

BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e de gênero na escola. **Revista Espaço Acadêmico**. [S.l.], v. 11, n. 123, p. 27-37, ago. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13953>>. Acesso em: 18 out. 2016.

BOTELHO, André; FERREIRA, Gabriela Nunes. *Reverendo o pensamento conservador*. In: FERREIRA, Gabriela Nunes e BOTELHO, André (Org). **Revisão do Pensamento Conservador**: ideias e políticas no Brasil. São Paulo: Hucitec / Fapesp, 2010.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educ. Soc., Campinas**, v. 26, n. 92, p. 777-798, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 out. 2016.

BRAGA, Andreia Vieira. Temas Transversais, identidade sexual e cultura escolar: Uma crítica à versão de sexualidade contida nos PCN. **Cadernos de Educação**. Pelotas/RS: v. 27, Faculdade de Educação – UFPel, 09 set. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1814>>. Acesso em 10 dez. 2016.

BRASIL. Procuradoria-Geral da República. **Ações diretas de inconstitucionalidade 5.537/AL e 5.580/AL**. 19 out. 2016. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=5036462>>. Acesso em 10 dez. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.010/2014**. Altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 26 Jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm>. Acesso em: 18 out. 2016.

BRASIL – Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 nov. 2016.

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/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 out. 2016.

BRASIL - Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEF, v. 10, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 20 Dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 out. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 8.663/1993**. Revoga o Decreto-Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969, e dá outras providências. 14 jun. 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8663.htm>. Acesso em: 18 out. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 18 out. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 5.692/1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 11 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 18 out. 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei nº 869/1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. 12 set. 1969. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 out. 2016.

CAIMI, Flávia. *História Escolar e Memória Coletiva: Como se ensina e como se aprende*. In: ROCHA, Helenice. **A escrita da História escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **DETAQ** - Sessão: 091.2.55.O. Brasília: 07 abr. 2016. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=3&nuSessao=091.2.55.O&nuQuarto=232&nuOrador=1&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=21:42&sgFaseSessao=OD%20%20%20%20%20%20%20%20%20&Data=17/04/2016&txApelido=BETO%20MANSUR&txEtapa=Com%20reda%C3%A7%C3%A3o%20final>>. Acesso em: 28 out. 2016.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 867/2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido” – Apensado ao PL 7180/2014. Brasília: 23 mar. 2015a. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230836&filename=PL+7180/2014>. Acesso em: 18 out. 2016.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Requerimento de Informação 565/2015**. Requer ao Ministro de Estado da Educação Saúde informações sobre o Documento Final do Conae-2014, assinado e apresentado pelo Fórum Nacional de Educação, como passo na articulação da educação nacional como política de Estado, no qual define, contrariamente ao que foi estabelecido durante a votação do PNE nesta casa, a ideologia de gênero como diretriz obrigatória para o PNE, o planejamento e as políticas educacionais no Brasil. Brasília: 20 mai. 2015b. Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1279906>>. Acesso em: 28 out. 2016.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei 1.411/2015. Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências. Brasília: 06 mai. 2015c. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1229808>>. Acesso em: 28 out. 2016.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei 1.859/2015. Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) – Apensado ao PL 7180/2014. Brasília: 10 jun. 2015d. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1346799&filenome=PL+1859/2015>. Acesso em: 18 out. 2016.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei 3.236/2015. Acrescenta parágrafo único ao artigo 2º da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que "Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências" – Apensado ao PL 7180/2014 Brasília: 24 nov. 2015e. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2016876>>. Acesso em: 28 out. 2016.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei 7180/2014. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 24 fev. 2014a. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230836&filenome=PL+7180/2014>. Acesso em: 18 out. 2016.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei 7181/2014. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – Apensado ao PL 7180/2014. 24 fev. 2014b. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230838&filenome=PL+7181/2014>. Acesso em: 18 out. 2016.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 5069/2013. Acrescenta o art. 127-A ao Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal. Brasília: 27 fev. 2013a. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=565882>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei 5618/2013. Autoriza o Poder Executivo a transformar em Projeto de Estado o programa denominado Fé na Prevenção. Brasília: 21 mai. 2013b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=577826>>. Acesso em: 18 out. 2016.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei 6003/2013. Altera os arts. 9º, 35 e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 17 Jul. 2013c. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=585581>>. Acesso em: 28 out. 2016.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei 4.500/2012. Acresce inciso IV ao art. 142 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 e garante a liberdade de expressão religiosa. Brasília: 09 out. 2012. Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=556579>>
. Acesso em: 28 out. 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc., Campinas**, v. 33, n. 120, p. 715-726, Set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 out. 2016.

CANEN, Ana. *Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio*. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.). **Currículo: Debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, p. 174-195, 2002.

CATROGA, Fernando. **Memória, história e historiografia**. Coimbra: Quarteto Editora, 2001.

CAVALIERE, Ana Maria. Quando o Estado pede socorro à religião. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro: UFRJ, v. 1 n. 2, 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1503/1352>>.

COLLING, A. M.; TEDESCHI, L. A.; CABRAL, Alcileide; MATOS, Maria Izilda Santos de; COSTA, Sueli Gomes. *Gênero e História*. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/FAPERJ, 2003.

CONCEIÇÃO, Douglas Rodrigues da. *Por um rosto da religião no Brasil do século XXI* In SILVEIRA, Emerson Sena da. **Religião, política e espaço público no Brasil**. São Paulo: Fonte Editorial, 2015.

CORRÁ, D.; SANTOS, C. Novato na política, Flavinho priorizará na Câmara a luta contra o aborto. **G1**. Rio de Janeiro: 28 out. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/eleicoes/2014/noticia/2014/10/novato-na-politica-flavinho-priorizara-na-camara-luta-contra-o-aborto.html>>. Acesso em: 28/10/2016.> Acesso em: 18 out. 2016.

COSTA-LOPES, Viviane. O discurso educacional católico sob a perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu. **Paideia**. Ribeirão Preto, v. 16, p. 09-17, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n33/03.pdf>>.

CUNHA, Luiz Antônio. *O projeto reacionário de educação*. [S.l.], 2016?. Disponível em: <<http://luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/1-EduReacionaria.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. Hegemonia e confronto na produção da segunda LDB: o ensino religioso nas escolas públicas. **Pró-Posições**, Campinas, v. 25, p. 141-159, 2014a.

_____. O Legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação e Sociedade**. Rio de Janeiro: UFRJ, v. 35, p. 357-377, 2014b.

_____. *A laicidade em disputa: religião, moral e civismo na educação brasileira*. **Teias**. Rio de Janeiro: v. 14, p. 5, 2014c.

_____. O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas. **Educação e Sociedade**. Rio de Janeiro: UFRJ, v. 34, p. 925-941, 2013a.

_____. **Educação e religiões: a descolonização religiosa da escola pública**. 1ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013b.

_____. *A difícil laicidade na educação pública*. In: BERTUSSI, Guadalupe Teresinha; OURIQUES, Nildo. (Org.). **Anuário Educativo Brasileiro**: visão retrospectiva. 1ed. São Paulo: Cortez, v. 1, p. 105-122, 2011.

_____. A luta pela ética no ensino fundamental: religiosa ou laica? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: v. 39, n. 137, p. 401-419. Ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 out. 2016.

_____. *Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil - 1937/1997*. In: **CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 4, 2006, Uberlândia. *IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Uberlândia: COLUBHE, 2006.

_____.; OLIVA, C. E. *Sete teses equivocadas sobre o Estado Laico*. In: Conselho Nacional do Ministério Público. (Org.). **Ministério Público em Defesa do Estado Laico**. 1ed. Brasília: CNMP, v. 1, p. 207-227, 2014.

_____.; FERNANDES, Vânia. *Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB*". **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 38, n. 4, out/dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/en_aop753.pdf>. Acesso em 28 out. 2016.

_____.; CAVALIERE, Ana Maria. *O ensino religioso nas escolas públicas brasileiras: formação de modelos hegemônicos*. In: PAIXÃO, Léa Pinheiro; ZAGO, Nadir. (Org.). **Sociologia da Educação**: pesquisa e realidade brasileira. 1ed. Petrópolis: Vozes, v. 1, p. 110-127, 2007.

DEPUTADOS lançam Frente Parlamentar Mista Católica Apostólica Romana. **Com a Palavra**. Brasília: Rádio Câmara. 28 mai. 2015. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/COM-A-PALAVRA/489102-DEPUTADOS-LANCAM-FRENTE-PARLAMENTAR-MISTA-CATOLICA-APOSTOLICA-ROMANA.html>>. Acesso em: 18 out. 2016.

DERISSO, José Luis. *Marxismo e história da família*: Resposta aos opositores da chamada “ideologia de gênero” na educação. **Anais do X Seminário Nacional do HISTEDBR – 30 anos do HISTEDBR** Contribuições para a história e a historiografia da educação brasileira. Campinas/SP: Unicamp, 2016. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/ged/histedbr2016/xhistedbr/paper/viewFile/1029/196>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

DICIONÁRIO Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/sebastiao_leme>. Acesso em: 29 dez. 2015

DINIZ, Débora; OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. *Materiais Didáticos Escolares e Injustiça Epistêmica*: sobre o marco heteronormativo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: v. 39, n. 1, p. 241-256, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/29665/28428>>. Acesso em: 28 out. 2016.

DOMINI, Sanctus Angele. O Que é a Teologia da Libertação? Escola da Fé Com Padre Paulo Ricardo. **YouTube**®. [S.l.], 23 mai. 2015. 1h14min28'. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Dczq7nzLDdg>>. Acesso em: 18 out. 2016

ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. São Paulo: Centauro Editora, 2012.

“ESCOLA SEM PARTIDO – educação sem doutrinação”. [S.l.], 2014-2017. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/>>. Acesso em: 18 out. 2016.

ESCOLA SEM PARTIDO – educação sem doutrinação. **Anteprojeto de Lei Estadual e minuta de justificativa**. [S.l.], 2016?a. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/component/content/article/2-uncategorised/484-anteprojeto-de-lei-estadual-e-minuta-de-justificativa>>. Acesso em: 18 out. 2016.

ESCOLA SEM PARTIDO – educação sem doutrinação. **Síndrome de Estocolmo**. [S.l.], 2016?b. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo>>. Acesso em: 18 out. 2016.

ESCOLA SEM PARTIDO – educação sem doutrinação. **Escola sem Partido nas eleições municipais de 2016**. [S.l.], 2016?c. Disponível em: <<http://www.programaescolasempartido.org/esp-nas-eleicoes-2016/>>. Acesso em: 18 out. 2016.

FERREIRA, Jaqueline Leandro. *Paulo Freire e a teologia da libertação: uma prática libertadora*. Campina Grande / PB: 2015. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_M D1_SA2_ID4333_10082015142823.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **Aprendendo história: reflexão e ensino**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2013.

FILHO, Luis Lopes Diniz. **Por uma Crítica da Geografia Crítica**. Ponta Grossa – PR: UEPG Ciências Humanas, 2013.

_____. **Tomatadas**. Paraná, 2011-2017. Disponível em: <<http://tomatadas.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 18 out. 2016.

FINK, Nadine. *As testemunhas e o ensino da história: Uma abordagem didática*. **Educação em Revista**. Rio de Janeiro: UFRJ, v. 47, p. 157-178, 2008.

FISCHMANN, Roseli. *Constituição brasileira, direitos humanos e educação*. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 40, p. 156-167, 2009.

_____. *Religião, ideologia e escola*. **Educação**. São Paulo, v. 1, p. 52-54, 2009.

FURET, François. **A oficina da história**. Lisboa: Gradiva, 197-?.

GABRIEL, Carmen Teresa. *Práticas Curriculares no Ensino de História: entre tradição e tradução*. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4. / COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES. **Anais do VI Colóquio sobre Questões Curriculares**. Rio de Janeiro, 2004.

_____.; COSTA, Warley. *Currículo de História, Política da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis*. **Educação e Realidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, v. 36, p. 127-146, 2011.

GANDELMAN, Luciana M. *Parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas*. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/FAPERJ, 2003.

- GUIMARÃES, Manoel Salgado. *Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional*. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: n.1, p. 5-27, 1988.
- _____. *Usos da História: refletindo sobre identidade e sentido*. **História em Revista**, Pelotas, v. 6, p. 21-36, 2000.
- _____. *Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos*. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. (Org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009.
- GRIGOLETTO, Evandra. **Sob o rótulo do novo, a presença do velho**: análise do funcionamento da repetição e das relações divino/temporal no discurso da Renovação Carismática. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- HALL, Stuart. *Quem Precisa da Identidade?* In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.
- HARAWAY, Donna Haray. *Gênero para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra*. **Cadernos Pagu**. Campinas: Unicamp, n. 22, p. 201-246, 2004.
- HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- HEYMANN, Luciana. **O "devoir de mémoire" na França contemporânea: entre a memória, história, legislação e direitos**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006.
- HOBSBAWM, E. J. **Sobre história: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HUYSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Aeroplano/UCAM, 2004.
- JOUTARD, Philippe. *Memória e História: iComo superar elconflicto?* **História, Antropologia y Fuentes Orales**. AtravesarelEspejo. Barcelona, Espana. n. 38, 2007.
- KAMEL, Ali. O que ensinam às nossas crianças? **O Globo**, 18 set. 2007. Disponível em: http://www.newmarc.com.br/drws/ali_kamel.pdf. Acesso em: 18 out. 2016.
- KOCH, Ana Maria. *Cruzada pela democracia: militantes católicos no Brasil republicano*. **Revista Brasileira de História**. [S.l.] v. 33, p. 287-308, 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v33n66/a14v33n66.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2016.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/Contraponto, 2006.
- LAVILLE, Christian. *Em educação histórica, a memória não vale a razão*. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da FAE/UFMG, n. 41, p.13-42, jun. 2005.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 2008.
- LIMA, Danilo. **Educação, Igreja e ideologia: uma análise sociológica da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1978.
- LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, gênero e sexualidade: O normal, o diferente e o excêntrico*. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

LUCAS, Izalci. Tenho sido alvo de críticas infundadas [...]. **Facebook**[®]: facebook.com/izalci: 3 Jun. 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/izalci/posts/1794727104095429:0>>. Acesso em: 18 out. 2016.

MACHADO, Adriano Henriques. *Os católicos e o Partido dos Trabalhadores: aproximações, distanciamentos e suas diversas tensões*. **Perseu: História, Memória e Política**. Rio de Janeiro: UFRJ, v. 1, p. 201-225, 2011.

MAGALHÃES, Marcelo de S. *História e cidadania: por que ensinar história hoje?*. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra: FAPERJ, 2003.

MANIFESTO PELA IGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO: Por Uma Escola Democrática, Inclusiva e Sem Censuras. [S.l.], Sociedade Brasileira de Sociologia, 23 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.sbsociologia.com.br/home/index.php?formulario=noticias&metodo=0&id=29>>. Acesso em: 18 out. 2016.

MARIANO, Ricardo. **Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil**. São Paulo, Edições Loyola, 2014.

MARINHO, R. Urgência para superar “degradação”. **Novo Jornal**. [S.l.], 11 jun. 2016a. Disponível em: <<http://novojournal.jor.br/politica/artigo-rogerio-marinho-urgencia-para-superar-degradacao?platform=hootsuite>>. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. O país está atravessando momento crucial de sua história. **Empresas e Negócios**. [S.l.], 27 jun. 2016b. Disponível em: <<http://www.jornalempresasenegocios.com.br/index.php/artigos/5809-superacao>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

MARTINS, Rodrigo. A bancada BBB domina o Congresso. **Carta Capital**. [S.l.] 14 abr. 2015. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/revista/844/bbb-no-congresso-1092.html>>. Acesso em 10 dez. 2016.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *"Mas não somente assim!"* leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de história. **Tempo**. [S.l.] 11, n. 21, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a02.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

MENDES, Débora. *Ideologia de gênero: uma contribuição marxista para a teoria feminista*. **Anais do IV Simpósio Lutas Sociais na América Latina**. Londrina/PR: UEL, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais_ivsimp/gt7/1_deboramendes.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. *A história cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais*. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. São Paulo: v. 34, 1992.

MEYER, Dagmar Estermann. *Gênero e educação: teoria e política* In: LOURO, Guacira Lopes. (Org). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MIGUEL, Luis Felipe. *Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”*: Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, v.7, n.15, 2016. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

MONTEIRO, A. M. F.C. “*Conhecimento poderoso*”: um conceito em discussão. In: FAVACHO, A. M, p.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Orgs.). **Currículo: conhecimento e avaliação. Divergências e tensões**. 1ed. Curitiba/PR: CRV, v. 1, p. 57-70, 2013.

NAGIB, Miguel. *Liberdade de consciência* - Professor não tem direito de ‘fazer a cabeça’ de aluno. **Consultor Jurídico**, 3 out. 2013. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2013-out-03/miguel-nagib-professor-nao-direito-cabeca-aluno>>. Acesso em: 18 out. 2016.

NARLOCH, Leandro. **Guia politicamente incorreto da história do Brasil**. Rio de Janeiro: Leya, 2012.

___; TEIXEIRA, Duda. **Guia politicamente incorreto da América Latina**. Rio de Janeiro: Leya, 2011.

NORA, Pierre. *Entre Memória e História: A Problemática dos Lugares*. Tradução: Yara Aun Houry. In: Projeto História. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História**. São Paulo: n. 10, 1993.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues. *Ensino de história das mulheres: reivindicações, currículos e potencialidades pedagógicas*. In: OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; STEVENS, Cristina; ZANELLO, Valeska (Org.). **Estudos Feministas e de Gênero: Articulações e Perspectivas**. Florianópolis: Mulheres, v. 1, p. 276-291, 2014.

ORO, Ari Pedro; ALVES, Daniel. *Renovação Carismática Católica: movimento de superação da oposição entre catolicismo e pentecostalismo?* **Religião e Sociedade**. [S.l.], v. 33, p. 122-144, 2013.

PADRE Paulo Ricardo. *Revolução e Marxismo Cultural*. **CHRISTO NIHIL PRAEPONERE**. [S.l.], 2016?. Disponível em: <<https://padrepauloricardo.org/cursos/revolucao-e-marxismo-cultural>>. Acesso em 18 out. 2016.

PASSARINHO, N.; ALEGRETTI, L. Se bate como homem, mulher tem que apanhar como homem, diz deputado. **G1**, 06 mai. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/05/se-bate-como-homem-mulher-tem-que-apanhar-como-homem-diz-deputado.html>>. Acesso em: 29 dez. 2015.

PEDRO, Joana Maria. *Traduzindo o debate: O uso da categoria gênero na pesquisa histórica*. **História**. São Paulo: v.24, n.1, p. 77-98, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-90742005000100004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 18 out. 2016.

PENNA, Fernando e AQUINO, Renata. *As operações que tornam a história pública*. In: MAUAD; RABELO; SANTHIAGO. **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

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

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

_____. “Investigando o Escola Sem Partido. Palestra com o prof. Dr. Fernando Penna”. Movimento Liberdade Para Educar. **YouTube**[®]. Série de cinco vídeos, 59 min. no total. [S.l.], 28 jan. 2016c. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=UG5feB3w7wA>>. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. **O ódio aos professores se profissionaliza**. [S.l.], 14 nov. 2016d. Disponível em: <<https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/2016/11/14/o-odio-aos-professores-se-profissionaliza/>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

PINHA, Daniel. *Ampliação e veto ao debate público na escola: História Pública, ensino de História e o projeto “Escola Sem Partido”*. **Revista Transversos**: “Dossiê: História Pública: escritas contemporâneas de História”. Rio de Janeiro: v. 07, n. 7, p. 11-34. 03 set. 2016. Disponível em:

<<https://professorescontraoescolasempartido.files.wordpress.com/2016/07/silva-daniel-pinha-ampliac3a7c3a3o-e-veto-ao-debate-pc3bablico-na-escola-histc3b3ria-pc3bablica-ensino-de-histc3b3ria-e-o-projeto-escola-sem-partido.pdf>>. Acesso em 28 out. 2016.

PINTO, A.C.; LUCCIOLA, L. Jair Bolsonaro repete insulto a deputada Maria do Rosário: ‘Só não te estupro porque você não merece’. **Extra Online**, 09 dez. 2014. Disponível em: <<http://extra.globo.com/noticias/brasil/jair-bolsonaro-repete-insulto-deputada-maria-do-rosario-so-nao-te-estupro-porque-voce-nao-merece-14781338.html>>. Acesso em: 29 dez. 2015.

PIOVESAN, Flávia. *A constituição Brasileira de 1988 e os tratados internacionais de proteção aos direitos humanos*. In: **As mulheres e os Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: CEPIA, 2001.

PORTELLI, Alessandro. *A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais*. **Tempo**. Revista do Departamento de História da UFF. Rio de Janeiro: UFF, v.1, n.2, 1996.

PROCHNOW, Elaine; SILVA, Cristiani Bereta da. *Formação histórica e relações de gênero: Como jovens significam a história de mulheres em suas narrativas? Um estudo de caso*. **Labrys: estudos feministas**. [S.l.] Jan./Jun. 2015. Disponível em: <<https://www.labrys.net.br/labrys27/historia/elaine.htm>>. Acesso em: 28 out. 2016.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RAGO, Margareth. *Descobrendo historicamente o gênero*. **Cadernos Pagu**. Campinas: Unicamp, n.11, p. 89-98, 1998.

RAGO, Margareth. *Epistemologia Feminista, gênero e História*. In: PEDRO, Joana Maria (Org.); GROSSI, Miriam Pilar (Org.). **Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade**. 1. ed. Florianópolis: Editora Mulheres, 1998.

RÊGO, Tânia. “Não estupro você porque não merece”, diz Bolsonaro a Maria do Rosário. **Forum**. [S.l.], 9 dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/2014/12/09/nao-estupro-voce-porque-nao-merece-diz-bolsonaro-maria-rosario/>. Acesso em: 10 dez. 2016.

REIS, Marcello. **Revoltados ONLINE**. São Paulo, 2010-2017. Disponível em: <https://revoltadosonline.blogspot.com.br/>. Acesso em: 18 out. 2016.

REVISTAISTOE. "Não estupro porque você não merece", diz Bolsonaro a Maria do Rosário. **Canal da revistaISTOE no YouTube®**. 2min04'. 9 dez. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LD8-b4wvIjc>. Acesso em: 10 dez. 2016.

RIO DE JANEIRO. Alerj. **Projeto de Lei nº 2.974/2014**. Cria, no âmbito do sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro, o “Programa Escola Sem Partido”. 13 mai. 2014a. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/0c5bf5cde95601f903256caa0023131b/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2?OpenDocument&Highlight=0,2974%2F2014>. Acesso em: 18 out. 2016.

RIO DE JANEIRO. Câmara Municipal. **Projeto de Lei 867/2014**. Cria, no âmbito do sistema de ensino do município, o “Programa Escola Sem Partido”. 03 jun. 2014b. Disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1316.nsf/f6d54a9bf09ac233032579de006bfef6/5573ae961660b4cd83257ceb006bc7d4?OpenDocument>. Acesso em: 18 out. 2016.

RIO DE JANEIRO. Alerj. **Lei nº 3.459/2000**. Dispõe sobre ensino religioso confessional nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro. 14 set. 2000. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/136999/lei-3459-00>. Acesso em: 18 out. 2016.

RONDÓN, Manuel Rodríguez. *La infancia como símbolo y moneda de cambio*. Colombia: CLAM, 21 set. 2016. Disponível em: <http://www.clam.org.br/ES/destaque/conteudo.asp?cod=12437>. Acesso em: 18 out. 2016.

ROSSI, Marina. Ofensiva na Câmara para complicar atendimento a vítima de abuso sexual. **El País**, 22/10/2015. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2015/10/23/politica/1445557952_906110.html. Acesso em: 29 dez. 2015.

SANTOS, Danielle Silva Moreira dos; SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho. *Para além da universidade: expectativas e abordagens de gênero no ensino de História*. **Labrys**: estudos feministas. Jan./Jun. 2015. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys27/historia/ana.htm>. Acesso em: 28 out. 2016.

SCOTT, Joan. *Gênero: Uma categoria útil para análise histórica*. Tradução de Christine Rufino Dabat Maria Betânia Ávila. Texto original: *Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history*. Nova Iorque, Columbia: University Press, 1989. Disponível em: https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAAnero-Joan%20Scott.pdf >. Acesso em: 10 dez. 2016.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei do Senado 193/2016**. 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". Brasília: 03 mai. 2016. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>. Acesso em: 18 out. 2016.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei do Senado nº 02/2012**. Altera a redação dos artigos 32 e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para inserir novas disciplinas obrigatórias nos currículos dos ensinos fundamental e médio. Brasília: 06 fev. 2012. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/104063>>. Acesso em: 18 out. 2016.

SILVA, Cristiani Bereta. *O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história*. **Caderno Espaço Feminino**. Uberlândia: v.17, n.1, p. 219-246, jan./jul. 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/440>>. Acesso em: 18 out. 2016.

SILVA, Fernando de Barros e. Mágica e diversão no palco da fé. **Folha de São Paulo Online**. São Paulo: 26 dez. 1.999. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/fe/fe05.htm>>. Acesso em: 18 out. 2016.

SILVA, Flavio Augusto da. **O Segredo da Vida Conjugal**. São Paulo: Palavra e Prece, 2010.

_____. **Vencendo Meus Medos**. São Paulo: Palavra e Prece - Canção Nova, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *A Produção Social da Identidade e da Diferença*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.

SILVA, Valeria Fernandes da. *Entre silêncios, esquecimentos e exclusões: das dificuldades em se falar de gênero e mulheres nos PCN's e nas aulas de história*. **Labrys: estudos feministas**. Jan./Jun. 2015. Disponível em: <<http://labrys.net.br/labrys27/historia/valeria.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. *Sujeito da história ou reclusa de caixa de texto: um olhar feminista sobre as representações femininas nos livros didáticos de história*. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska (org.). **Estudos Feministas e de Gênero: Articulações e Perspectivas**. Santa Catarina: Mulheres, 2014.

SILVA, Daniel Pinha. *Ampliação e veto ao debate público na escola: História Pública, ensino de História e o projeto "Escola Sem Partido"*. **Revista Transversos**. Rio de Janeiro, v. 07, nº. 07, p. 11-34, set. 2016.

SILVA, Orley José da. **De olho no livro didático – ocorrências de doutrinação política e ideológica**. Goiânia, 2014-2016. Disponível em: <<http://deolhonolivrodidatico.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

SILVEIRA, Emerson José Sena da. *"Guerra Cultural" Católica: política, espaços públicos e lideranças eclesiais*. In: SILVEIRA, Emerson Sena da; MORAES JÚNIOR, Mauel Ribeiro de. **Religião, Política e Espaço Público no Brasil: Discussões Teóricas e investigações empíricas**. São Paulo: Fonte Editorial, 2015.

_____; MORAES JÚNIOR, Mauel Ribeiro de. **Religião, Política e Espaço Público no Brasil: Discussões Teóricas e investigações empíricas**. São Paulo: Fonte Editorial, 2015.

SKLIAR, Carlos. *A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui?* In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: Debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, Wellington. Conheça o 'kit gay' vetado pelo governo federal em 2011. **Nova Escola**, 1 fev. 2015. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011>>. Acesso em: 18 out. 2015

SOIHET, Rachel. *História das mulheres*. In CARDOSO, Ciro Flamarion S.; VAINFAS, Ronaldo; MAUAD, Ana Maria. **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. *A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero*. **Revista Brasileira de História**. [S.l.], vol.27, n.54, pp.281-300, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882007000200015&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 18 out. 2016.

UNBEHAUM, Sandra; VIANNA, Claudia. *Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil*. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.27, n.95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

VIEIRA, Rafael. Paulo Freire e a TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO. **YouTube®**. [S.l.], 20 mai. 2007. 6min22'. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OsLHMA3EU0k>>. Acesso em: 28 out. 2016.

WELLE, Deutsche. A única cidade a adotar o 'Escola sem Partido'. **Carta Capital**. [S.l.], 8 set. 2016. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-unica-cidade-a-adotar-o-escola-sem-partido>>.

WURMEISTER, Fabíola. "O educador usurpa uma função que é da família". **Gazeta do Povo, Educação**. Paraná, 7 ago. 2012. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/o-educador-usurpa-uma-funcao-que-e-da-familia-293fk255btxfvp15ip2ikn4ni>>. Acesso em: 18 out. 2016.

ANEXOS

ANEXO 1: ALGUNS DOS CANDIDATOS APOIADORES E APOIADOS PELO MESP NAS ELEIÇÕES 2016.

Fonte: Página do Programa Escola Sem Partido. Disponível em: <<http://www.programaescolasempartido.org/esp-nas-eleicoes-2016/>>. Acesso em: 18 out. 2016.

ESCOLA SEM PARTIDO
POR UMA LEI CONTRA O ABUSO DA LIBERDADE DE ENSINAR...

FAMÍLIA
POR LEIS QUE GARANTEM A DEFESA DOS PRINCÍPIOS E VALORES CRISTÃOS E DA FAMÍLIA...

LEI DO PSIU
EM DEFESA DA IGREJA, LUTAR PARA QUE O TRABALHO SOCIAL DESENVOLVIDO PELA MESMA SEJA CONSIDERADO QUANTO À APLICAÇÃO DA LEI DO PSIU...

ALVARÁ
AS IGREJAS SOFREM COM A BUROCRACIA IMPOSTA PELA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, É IMPORTANTE ALTERAR DECRETOS E CRIAR MECANISMOS QUE DIMINUAM A BUROCRACIA DO PROCESSO DE EMISSÃO DA LICENÇA...

SÃO PAULO SABE, A GENTE RESOLVE!

2020
Gilberto Nascimento

PSIU O Partido da Família

HOJE 10 Celso Russomanno

Vereador
MARCEL FARIAS

55000

PROPOSTAS

Segurança Pública:
Lutar pela integração da Guarda Municipal com a Polícia Militar;
Lutar pela implantação da Operação Delegada;
Pressionar o Governo Estadual para cobrir o déficit de Policiais na cidade;

Saúde:
Brigar pela implantação de um centro de Oncologia (Tratamento de Câncer);
Fiscalizar o dinheiro aplicado na saúde e brigar pela solução da grande fila de espera que a população enfrenta para realizar exames;
Buscar junto ao poder executivo a possibilidade da implantação de um Hospital de referência para a cidade;

Educação:
Lutar pela implantação do período integral nas escolas;
Lutar pela volta das matérias OSPB (Organização Social e Política Brasileira); e Educação Moral e cívica, nas Escolas Municipais;
Implantação do Projeto Escola Sem Partido;

Gestão Pública:
Lutar pela redução de IMPOSTOS;
Criar incentivos fiscais para atrair mais empresas para a cidade, assim gerando mais emprego dentro do Município;
Propor a redução do salário do vereador;

(11) 99067-7054 <https://facebook.com/marcelafarias2020>

Tiragem: 10.000 exemplares

Perfil **Karan 55**
Por Melhor Gestão

Proposta

Adoção do Programa "Escola sem Partido", para evitar a contaminação política-ideológica-partidária nas escolas de Cachoeirinha.

Vereador Timothy Nery - 90.000

PROS RS
Cachoeirinha



JEFERSON
DEFENDEMOS A EDUCAÇÃO
SEM DOCTRINAÇÃO
PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO
20.123
ESCOLA SEM PARTIDO
#VemProUrnaMudar
MOBILIZA
FEIRA

VAMOS APOIAR ESSA CAUSA PELO BEM DE TODA SOCIEDADE
TODOS PELO BASTA A DOCTRINAÇÃO NA SALA DE AULA



Nenhuma criança merece ser doutrinada
Escola sem Partido
VEREADOR
Christian von Berg
90.000
COLIGAÇÃO
JUNTOS PODEMOS MAIS | PMS
ChristianvonBerg90



VEREADOR
WALTINHO 55345
"SE VOCÊ NÃO TEM FIHOS PEQUENOS, PENSE NO
SEU NETO OU NO SEU SOBRINHO OU ATÉ NO FILHO
DO VIZINHO E VOTE NO WALTINHO"
#Família #Educação #Liberdade de Expressão #ForaIdeologiaSem Partido

**ESCOLA
SEU
PARTIDO**
Eu apoio!

**SU VARGAS
11022**

**PARTIDO
PROGRESSISTA**

O QUE EU DEFENDO:

- DESBUROCRATIZAÇÃO
- EDUCAÇÃO SEM DOUTRINAÇÃO
- COMBATE À CORRUPÇÃO
- SEGURANÇA PARA O CIDADÃO DE BEM
- VALORIZAÇÃO DOS ESPAÇOS CULTURAIS
- COOPERAÇÃO SOCIAL
E AUTONOMIA INDIVIDUAL
- FEDERALISMO

EDER BORGES
20.002
#ENDIREITACURITIBA

PSC **MBL**

© 2015 - 21.06.2015/000001-01

**Sou contra
a doutrinação
na educação.
Sou
Pedrossian.**

PREFEITO
**PEDRO
PEDROSSIAN**
— MARISA FREITAS FILHO —
Por uma política diferente.

35



PROPOSTAS 

*CORTE DE GASTOS DOS VEREADORES
VOUCHERS ESCOLARES
LEGALIZAÇÃO DO UBER
DESBUROCRATIZAÇÃO PARA EMPRESAS
REDUÇÃO DE IMPOSTOS
FIM DA IDEOLOGIA DE GÊNERO
ESCOLA SEM PARTIDO*

VEREADOR
RICARDO AZEVEDO
20120
Coragem e capacidade para mudar!



ANEXO 2 - PROJETO DE LEI Nº 2974/2014

EMENTA:
CRIA, NO ÂMBITO DO SISTEMA DE ENSINO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, O “PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO”.
Autor(es): Deputado FLAVIO BOLSONARO

A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO RESOLVE:

Art. 1º. Fica criado, no âmbito do sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro, o Programa **Escola Sem Partido**, atendidos os 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 menores não recebam a educação moral que venha a conflitar com suas próprias convicções.

Art. 2º. É vedada a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula, bem como a veiculação, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos estudantes ou de seus pais.

Art. 3º. No exercício de suas funções, o professor:

I - não abusará da inexperiência, da falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente político-partidária, nem adotará livros didáticos que tenham esse objetivo;

II - não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, 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 – isto é, com a mesma profundidade e seriedade – as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;

V - deverá abster-se de introduzir, em disciplina obrigatória, conteúdos que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos estudantes ou de seus pais.

Art. 4º. Os conteúdos morais dos programas das disciplinas obrigatórias deverão ser reduzidos ao mínimo indispensável para que a **escola** possa cumprir sua função essencial de transmitir conhecimento aos estudantes.

Parágrafo único. A Secretaria de Estado de Educação poderá criar disciplina facultativa para a educação de valores não relacionados ao cumprimento da função referida no *caput* deste artigo, cabendo aos pais ou responsáveis decidir sobre a matrícula de seus filhos.

Art. 5º. As **escolas** das redes pública e particular deverão educar e informar os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio sobre os direitos que decorrem da liberdade de consciência e de crença asseguradas pela Constituição Federal, especialmente sobre o disposto no artigo 3º desta lei. Parágrafo único. Para o fim do disposto no *caput* deste artigo, as **escolas** das redes pública e particular afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por alunos e professores, cartazes com o conteúdo e as dimensões previstas no Anexo desta lei.

Art. 6º. A Secretaria de Estado de Educação poderá promover a realização de cursos de ética do magistério para professores da rede pública de ensino, a fim de informar e conscientizar o educador sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que se refere ao abuso da liberdade de ensinar em prejuízo da liberdade de consciência e de crença do educando e do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Art. 7º. A Secretaria Estadual de Educação poderá criar um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta lei, assegurado o anonimato.

Art. 8º. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Anexo I

DEVERES DO PROFESSOR

I - O Professor não abusará da inexperiência, da falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente político-partidária, nem adotará livros didáticos que tenham esse objetivo;

II - O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, 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; e

V - O Professor não criará em sala de aula uma atmosfera de intimidação, ostensiva ou sutil, capaz de desencorajar a manifestação de pontos de vista discordantes dos seus, nem permitirá que tal atmosfera seja criada pela ação de alunos sectários ou de outros Professores.

Plenário Barbosa Lima Sobrinho, 13 de maio de 2014

FLÁVIO BOLSONARO
Deputado Estadual

JUSTIFICATIVA

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 -- por vezes incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais.

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** públicas e privadas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos menores 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, 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 política 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 (literalmente) cativa para promover em sala de aula suas próprias concepções políticas, ideológicas e morais. 5 - Além disso, a doutrinação política e ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, já que visa a induzi-lo a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas, escolhas que beneficiam, direta ou indiretamente, os movimentos, as organizações, as políticas, os **partidos** e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor.

6 - Por outro lado, a prática da doutrinação política e ideológica

nas **escolas** configura uma afronta ao próprio regime democrático, já que ela instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores. 7 - Ademais, como entidades pertencentes à Administração Pública, as **escolas** públicas estão sujeita 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.”

8 - E não é só. O uso da máquina do Estado -- que compreende o sistema público de ensino -- para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível, ainda, 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.

9 - No que tange à educação moral, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos -- que tem no Brasil a mesma hierarquia das normas constitucionais, segundo a jurisprudência do STF -- 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”.

10 - 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 as disciplinas obrigatórias -- aquelas disciplinas que o aluno é obrigado a frequentar sob pena de ser reprovado --, para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos.

11 - Com outras palavras: o governo, as **escolas** e os professores não podem se aproveitar do fato de os pais serem obrigados a mandar seus filhos para a **escola**, e do fato de os estudantes não poderem deixar de frequentar as disciplinas obrigatórias, para desenvolver nessas disciplinas conteúdos morais que possam estar em conflito com as convicções dos pais ou dos estudantes.

12 - Por fim, 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. Permitir que o Estado ou, o que é pior, o governo 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.

Pois bem. Entendemos que a melhor forma de combater a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções 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. Ora, o direito de ser informado sobre os próprios direitos é uma questão de estrita cidadania. Urge, portanto, informar os estudantes do 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.



CÂMARA DOS DEPUTADOS
ANEXO 3 - 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.



CÂMARA DOS DEPUTADOS

§ 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.



CÂMARA DOS DEPUTADOS

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.



CÂMARA DOS DEPUTADOS

JUSTIFICAÇÃO

Esta proposição se espelha em anteprojeto de lei elaborado pelo movimento **Escola sem Partido** (www.escolasempartido.org) – “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” –, cuja robusta justificativa subscrevemos:¹

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

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

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

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

¹ <http://escolasempartido.org/component/content/article/2-uncategorised/484-anteprojeto-de-lei-estadual-e-minuta-de-justificativa>



CÂMARA DOS DEPUTADOS

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

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

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

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

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

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

8 - *Sendo assim, não há dúvida de que os estudantes que se encontram em tal situação estão sendo manipulados e explorados politicamente, o que ofende o art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente*



CÂMARA DOS DEPUTADOS

(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



CÂMARA DOS DEPUTADOS

(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



CÂMARA DOS DEPUTADOS

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 4 - 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.

Magno Malta
Senador



ANEXO 5: TABELA 1 - PANORAMA DO ESCOLA SEM PARTIDO NO BRASIL

Estado / Município	Nº	Ano	Tipo de Projeto	Ementa	Propositor	Partido
Alagoas	7800	2016	Escola Livre	INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO, O PROGRAMA “ESCOLA LIVRE”	Ricardo Nezinho	PMDB
Amazonas	102	2016	Escola Sem Partido	INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO, O “PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO”	Platiny Soares	DEM
Amazonas / Manaus	389	2015	Gênero	PROÍBE NA GRADE CURRICULAR DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE MANAUS AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS QUE VISEM À REPRODUÇÃO DO CONCEITO DE IDEOLOGIA DE GÊNERO.	Marcel Alexandre	PMDB
Bahia / Vitória da Conquista	19	2014	Escola Sem Partido	DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DO “PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO” NO ÂMBITO DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA.	Gilzete Moreira	PSD (saiu do PSB em mar. 2016)
Ceará	91	2014	Escola Sem Partido	INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ, O PROGRAMA “ESCOLA SEM PARTIDO”.	Ferreira Aragão	PDT
Ceará	273	2015	Escola Sem Partido	INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ, O PROGRAMA “ESCOLA SEM PARTIDO.	Dra Silvana	PMDB
Distrito Federal	1	2015	Escola Sem Partido	ASSEGURA, NO AMBITO DO SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO DISTRITAL, O “PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO”, E DÁ OUTRAS PROVIDENCIAS.	Sandra Faraj	SD
Distrito	53	2015	Escola Sem	INSTITUI, NO AMBITO DO DISTRITO FEDERAL, O	Rodrigo	PTN

Federal			Partido	“PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO”.	Delmasso	
Espírito Santo	250	2014	Escola Sem Política Partidária	EMENTA: INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO, O "PROGRAMA ESCOLA SEM POLÍTICA PARTIDÁRIA"	Esmael de Almeida	PMDB
Espírito Santo	121	2016	Escola Livre	INSTITUI O PROGRAMA “ESCOLA LIVRE” NO ÂMBITO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO.	Dr. Hudson Leal	PRP
Espírito Santo / Cachoeira do Itapemirim	266	2014	Escola Sem Partido	FICA CRIADO, NO ÂMBITO DO SISTEMA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM, O PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.	José Carlos Amaral	DEM
Goiás	293	2014	Escola Sem Partido	CRIA, NO ÂMBITO DO SISTEMA DE ENSINO DO ESTADO DE GOIÁS, O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO" QUE DISPÕE SOBRE OS DEVERES DOS PROFESSORES NO EXERCÍCIO DE SUA PROFISSÃO EM TODO TERRITÓRIO DO ESTADO DE GOIÁS NA FORMA QUE ESPECIFICA, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.	Luiz Carlos do Carmo	PMDB
Mato Grosso	403	2015	Escola Sem Partido	INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO, O PROGRAMA “ESCOLA SEM PARTIDO”	Dilmar Dal Bosco	DEM
Mato Grosso do Sul / Campo Grande	8242	2016	Tipo Escola Sem Partido	DETERMINA A AFIXAÇÃO DE CARTAZES NAS SALAS DE AULA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO BÁSICA PERTENCENTES AO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.	Paulo Siufi (autor)	PMDB
					Professor João Rocha	PSDB
					Herculano Borges	SDD

					Eduardo Cury (Dr. Cury)	SDD
					Pastor Gilmar da Cruz	PRB
					Waldecy Nunes (Chocolate)	PTB
					Roberto Santana (Betinho)	PRB
Mato Grosso do Sul / Campo Grande	7.937	2014	Escola Sem Partido	CRIA, NO ÂMBITO DO SISTEMA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE-MS, O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO".	Alceu Bueno (Assassinado / renunciou após denúncia de pedofilia)	PSL
Minas Gerais / Belo Horizonte	1911	2016	Escola Sem Partido	INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE, O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO"	Sergio Fernando Pinho Tavares	PV
Pará / Benevides	36	2015	Escola Sem Partido	INSTITUI NO ÂMBITO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE BENEVIDES O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO" E DÁ OUTRAS PROVIDENCIAS.	Prefeito Ronie Rufino	PMDB
Paraíba / Picuí	008	2015	Escola Sem Partido	CRIA, NO ÂMBITO DO SISTEMA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE PICUÍ, O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO".	Joaquim Vidal de Negreiros	PTB

					Filho (Irmão Vidal)	
Paraná	748	2015	Escola Sem Partido	INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO, O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO".	Gilson de Souza	PSC
					Hussein Bakri	PSC
					Pastor Edson Praczyk	PRB
					Missionário Ricardo Arruda	PSC
					Claudio Palozzi	PSC
					Paranhos	PSC
					Artagão Júnior	PSB
					Cantora Mara Lima	PSDB
					Elio Rusch	DEM
					Cobra Reporter	PSD
					Tião Medeiros	PTB

					Schiavinato	PP
Paraná / Curitiba	236	2014	Escola Sem Partido	INSTITUIR, NO ÂMBITO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO, A DISCIPLINA " EDUCAÇÃO E ESCOLA SEM PARTIDO".	Carla Pimentel	PSC
Paraná / Foz do Iguaçu	130	2014	Escola Sem Partido	INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO, O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO".	Luiz Queiroga	DEM
Paraná / Santa Cruz do Monte Castelo	002	2014	Escola Sem Partido	INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO, O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO".	Armando de Meira Garcia (Bola)	PSDB
Paraná / Toledo	191	2014	Escola Sem Partido	INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO, O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO".	Vagner Delabio	PSD (saiu do PMDM em abril 2016)
Pernambuco	823	2016	Tipo Escola Sem Partido	DISPÕE SOBRE PRINCÍPIOS, VEDAÇÕES E DEVERES NO ÂMBITO DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.	Pastor Cleiton Collins	PP
Pernambuco	709	2016	Gênero	DISPÕE SOBRE A PROIBIÇÃO DE LECIONAMENTO DE QUALQUER TEMÁTICA RELACIONADA A IDEOLOGIA DE GÊNERO NO ÂMBITO EDUCACIONAL DO ESTADO DE PERNAMBUCO E TRAZ OUTRAS CONSIDERAÇÕES.	Joel da Harpa	PTN (saiu do PROS em fevereiro)
Pernambuco / Recife	033	2016	Gênero	INSTITUI A FRENTE PARLAMENTAR DE ACOMPANHAMENTO DA DISTRIBUIÇÃO E UTILIZAÇÃO DOS LIVROS, E OUTROS MATERIAIS DIDÁTICOS, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.	Luiz Eustáquio	REDE (saiu do PT em 2015)

Piauí / Teresina	112	2015	Escola Sem Partido	INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO, O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO".	Tiago Vasconcelos	PRB (saiu do PSB no início de 2016)
Piauí / Teresina	20	2016	Gênero	VEDA A DISTRIBUIÇÃO, EXPOSIÇÃO E DIVULGAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO CONTENDO MANIFESTAÇÕES DA IDEOLOGIA DE GÊNERO NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE TERESINA.	Cida Santiago	PHS
Rio de Janeiro	2974	2014	Escola Sem Partido	CRIA, NO ÂMBITO DO SISTEMA DE ENSINO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, O "PROGRAMA ESCOLASEM PARTIDO"	Flávio Bolsonaro	PSC
Rio de Janeiro	823	2015	Escola Sem Partido	INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO, O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO"	Milton Rangel	PSD
Rio de Janeiro / Rio de Janeiro	867	2014	Escola Sem Partido	CRIA, NO ÂMBITO DO SISTEMA DE ENSINO DO MUNICÍPIO, O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO".	Carlos Bolsonaro	PTB-PP
Rio de Janeiro / Rio de Janeiro	1818	2016	Liberdade de Consciência	INSTITUI O PROGRAMA LIBERDADE DE CONSCIÊNCIA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS	Dr. Jorge Manaia	SDD
Rio de Janeiro / Nova Iguaçu	4576	2016	Gênero	VEDA A DISTRIBUIÇÃO, EXPOSIÇÃO E DIVULGAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO CONTENDO ORIENTAÇÕES SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DA REDE PÚBLICA DE NOVA IGUAÇU.	Denilson Ambrosio	PSB
Rio Grande do Sul	190	2015	Escola Sem Partido	INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO, O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO"	Marcel Van Hatten	PP

Santa Catarina / Joinville	221	2014	Escola Sem Partido	INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE JOINVILLE, O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO".	Pastora Léia	PSD
São Paulo	960	2014	Escola Sem Partido	INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO, O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO".	José Bittencourt	PSB
São Paulo	665	2015	Tipo Escola Sem Partido	PROÍBE A PRÁTICA DO PROSELITISMO POLÍTICO NO SISTEMA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO.	Aldo Demarchi	DEM
São Paulo	1301	2015	Escola Sem Partido	DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO NO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DO PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, VISANDO A NEUTRALIDADE POLÍTICA, IDEOLÓGICA E RELIGIOSA DO ESTADO.	Luiz Fernando Machado	PSDB
São Paulo / São Paulo	325	2014	Escola Sem Partido	"CRIA, NO ÂMBITO DO SISTEMA DE ENSINO DO MUNICÍPIO, O 'PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO' E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS".	Eduardo Tuma	PSDB
Palmas / Tocantins	67	2016	Escola Sem Partido	REQUER AO EXCELENTÍSSIMO PREFEITO MUNICIPAL, QUE ENVIE A ESTA CASA DE LEIS, PROJETO DE LEI QUE DISPOE SOBRE A INSTITUIÇÃO NO AMBITO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO, O PROGRAMA "ESCOLA SEM PARTIDO" E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.	Pastor João Campos	PSC
Palmas / Tocantins	MP 6	2016	Gênero	ALTERA NO ANEXO ÚNICO À LEI Nº 2.238, DE 19 DE JANEIRO DE 2016, NA META 5, AS REDAÇÕES DAS ESTRATÉGIAS 5.24 E 5.26.	Prefeito Carlos Enrique Franco Amastha	PSB
CÂMARA	7180	2014	Tipo Escola	ALTERA O ART. 3º DA LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE	Erivelton	PSC – PEN

DOS DEPUTADOS			Sem Partido	1996	Santana	
CÂMARA DOS DEPUTADOS	7181	2014	Tipo Escola Sem Partido	DISPÕE SOBRE A FIXAÇÃO DE PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS EM LEI COM VIGÊNCIA DECENAL	Erivelton Santana	PSC – PEN
CÂMARA DOS DEPUTADOS	PEC 435	2014	Tipo Escola Sem Partido	ALTERA A REDAÇÃO DO ART. 210 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL.	Izalci Lucas	PSDB
					Givaldo Carimbão	PROS
					Pastor João Campos	PSDB
					Pastor Alan Rick	PRB
					Celso Russomanno	PRB
					Eros Biondini	PTB
					Luiz Carlos Haully	PSDB
					Eduardo Cury	PSDB
					Flavinho	PSB
Stefano	PSB					

					Aguiar	
					Rosângela Gomes	PRB
					Antonio Carlos Mendes	PSDB
					Leonardo Picciani	PMDB
					Antonio Imbassahy	PSDB
					Evandro Gussi	PV
					Bonifácio de Andrada	PSDB
CÂMARA DOS DEPUTADOS	867	2015	Escola Sem Partido	INCLUI, ENTRE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO".	Izalci Lucas	PSDB
CÂMARA DOS DEPUTADOS	1411	2015	Assédio Ideológico	TIPIFICA O CRIME DE ASSÉDIO IDEOLÓGICO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.	Rogério Marinho	PSDB
CÂMARA DOS	1859	2015	Gênero	ACRESCENTA PARÁGRAFO ÚNICO AO ARTIGO 3º DA LEI 9.394/96 (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO).	Izalci Lucas	PSDB

DEPUTADOS						
CÂMARA DOS DEPUTADOS	2731	2015	Gênero	ALTERA A LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014, QUE ESTABELECE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.	Eros Biondini	PTB
CÂMARA DOS DEPUTADOS	3236	2015	Gênero	ACRESCENTA PARÁGRAFO ÚNICO AO ARTIGO 2º DA LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014, QUE “APROVA O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS”.	Marco Feliciano	
CÂMARA DOS DEPUTADOS	5487	2016	Gênero	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.	Victorio Galli	
SENADO	193	2016	Escola Sem Partido	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".	Magno Malta	PR

ANEXO 6: TABELA 2 - PROPOSITORES DO CONGRESSO DENTRO DAS BANCADAS

Propositor	Partido	Profissão	Confissão	Frente Católica	Frente Evangélica	Porte de Armas	Bancada Ruralista	Contra o Aborto	Impeachment
Erivelton Santana	PSC - PEN	Pastor	Assembleia de Deus		SIM	CONTRA		SIM	SIM
Givaldo Carimbão	PROS	Comerciante	Católico (CNBB)	SIM Pres		CONTRA	SIM		CONTRA
João Campos	PSDB	Pastor / Delegado	Assembleia de Deus		SIM Pres				SIM
Alan Rick	PRB	Pastor	Evangélico		SIM	CONTRA	SIM		SIM
Celso Russomanno	PRB	Apresentador	Católico					SIM	SIM
Luiz Carlos Hauly	PSDB	Economista	Católico	SIM	SIM		SIM		SIM
Eduardo Cury	PSDB	Engenheiro	-	SIM					SIM
Flavinho	PSB	Cantor Canção Nova	RCC	SIM	SIM				SIM
Stefano Aguiar	PSB	Pastor	Igreja Evangélica Quadrangular		SIM	CONTRA		SIM	SIM
Rosângela Gomes	PRB	Enfermeira	IURD		SIM	CONTRA			SIM
Antônio Carlos Mendes Thame (Suplente)	PSDB	Professor / USP	Católico						
Leonardo Picciani	PMDB	Agropecuária	-			CONTRA	SIM		CONTRA
Imbassahy	PSDB	Engenheiro	-	SIM			SIM		SIM
Evandro Gussi	PV	Advogado /	RCC		SIM		SIM	SIM	SIM

		Professor							
Bonifácio Andrada	PSDB	Advogado / Professor	Católico				SIM	SIM	SIM
Rogério Marinho	PSDB	Economista	-					SIM	SIM
Izalci Lucas	PSDB	Contador / Professor	-	SIM	SIM		SIM		SIM
Eros Biondini	PTB	Cantor Canção Nova	RCC	SIM	SIM	CONTRA		SIM	SIM
Victorio Galli	PSC	Professor	Assembleia de Deus		SIM	CONTRA	SIM	SIM	SIM
Marco Feliciano	PSC	Pastor/Cantor	Assembleia de Deus		SIM				SIM
Magno Malta	PR	Pastor / Cantor	Evangélico		SIM		SIM	SIM	SIM

ANEXO 7: TABELA 3 - RELIGIÃO DOS PROPOSITORES DO ESCOLA SEM PARTIDO NO BRASIL

Propositor	Partidos	Profissão	Estudou Direito	Confissão Religiosa	Igreja	Defesa da Família	Contrário ao aborto
Ricardo Nezinho	PMDB	Veterinário	NÃO	Evangélica	Batista	NÃO	-
Platiny Soares	DEM	PoliciaI Militar	SIM	-	-	NÃO	-
Marcel Alexandre	PMDB	Apóstolo	NÃO	Evangélica	Ministério Internacional da Restauração	SIM	SIM
Gilzete Moreira	PSD (saiu do PSB em mar. 2016)	Técnico em contabilidade e administração	NÃO	Evangélica	Batista	SIM	-
Ferreira Aragão	PDT	Radialista e apresentador	SIM	Religioso	-	--	SIM
Dra Silvana	PMDB	Médica	NÃO	Evangélica	Assembleia de Deus	SIM	SIM
Sandra Faraj	SD	Administradora de empresas	NÃO	Evangélica	Ministério da Fé	SIM	SIM
Rodrigo Delmasso	PTN	Pastor, gestor público	NÃO	Evangélica	Sara Nossa Terra	SIM	SIM
Esmael de Almeida	PMDB	Engenheiro	NÃO	Evangélica	Igreja Evangélica Batista de Vitória	SIM	SIM
Dr. Hudson Leal	PRP	Médico	NÃO	Evangélico	Igreja Cristã Maranata	SIM	SIM
José Carlos Amaral	DEM	-	-	Religioso	-	-	-
Luiz Carlos do Carmo	PMDB	Empresário, pastor	NÃO	Evangélica	Assembleia de Deus	-	-
Dilmar Dal Bosco	DEM	Bancário, empresário	NÃO	Católica	-	SIM	-
Paulo Siufi (autor)	PMDB	Médico	NÃO	Católica	-	SIM	SIM
Professor João Rocha	PSDB	Professor de educação física	NÃO	Católico	-	SIM	-
Herculano Borges	SDD	Diretor de ensino médio	NÃO	Evangélica	Primeira Igreja Batista de Campo	SIM	SIM

					Grande		
Eduardo Cury (Dr. Cury)	SDD	Médico	NÃO	-	-	SIM (família > Estado)	-
Pastor Gilmar da Cruz	PRB	-	NÃO	Evangélica	IURD	SIM (família > Estado)	SIM
Waldecy Nunes (Chocolate)	PTB	-	NÃO	Religioso	-	-	-
Roberto Santana (Betinho)	PRB	Técnico em segurança do trabalho	NÃO	Evangélica	Igreja Assembleia de Deus Missões	-	-
Alceu Bueno (Assassinado / renunciou após denúncia de pedofilia)	PSL	Empresário	-	Evangélica	Igreja Mundial	SIM	-
Sergio Fernando Pinho Tavares	PV	Advogado	SIM	Católico	-	SIM	SIM
Prefeito Ronie Rufino	PMDB	-	SIM	-	-	-	-
Joaquim Vidal de Negreiros Filho (Irmão Vidal)	PTB	Comerciante	-	-	-	-	-
Gilson de Souza	PSC	Pastor	NÃO	Evangélica	Igreja do Evangelho Quadrangular	SIM	SIM
Hussein Bakri	PSC	-	NÃO	Católica	-	-	-
Pastor Edson Praczyk	PRB	Pastor, radialista	NÃO	Evangélica	IURD	SIM	SIM
Missionário Ricardo Arruda	PSC	Empresário	NÃO	Evangélica	Igreja Mundial do Poder de Deus	SIM	SIM

Claudio Palozzi	PSC	Professor	SIM	Cristã	-	-	-
Paranhos	PSC	Administrador	NÃO	Evangélica	Assembleia de Deus	-	-
Artagão Júnior	PSB	Advogado	SIM	Evangélica	Igreja Adventista de Vista Alegre	-	-
Cantora Mara Lima	PSDB	Cantora	NÃO	Evangélica	Assembleia de Deus Madureira	SIM	SIM
Elio Rusch	DEM	Agricultor	NÃO	Evangélica	-	-	-
Cobra Reporter	PSD	Jornalista	NÃO	Católica	-	SIM	-
Tião Medeiros	PTB	Advogado	SIM	Católica	-	SIM	-
Schiavinato	PP	Engenheiro civil	NÃO	-	-	-	-
Carla Pimentel	PSC	Tecnologia da informação, psicologia e pedagogia	NÃO	Evangélica	Assembleia de Deus	SIM	SIM
Luiz Queiroga	DEM	Guia de turismo	NÃO	Evangélica	Igreja Batista Renovada	SIM	-
Armando de Meira Garcia (Bola)	PSDB	Advogado	SIM	-	-	-	-
Vagner Delabio	PSD (saiu do PMDM em abril 2016)	Empresário	-	Católica	-	SIM	SIM
Pastor Cleiton Collins	PP	Radialista e apresentador	-	Evangélica	Assembleia de Deus	SIM	SIM
Joel da Harpa	PTN (saiu do PROS em fevereiro)	Policia militar, diácono	-	Evangélica	Igreja Batista	SIM	SIM
Luiz Eustáquio	REDE (saiu do PT em 2015)	Funcionário público	NÃO	Evangélica	Assembleia de Deus	SIM	SIM
Tiago Vasconcelos	PRB (saiu do PSB no início de 2016)	Empreendedor, bancário	NÃO	Evangélica	Assembleia de Deus	SIM	-

Cida Santiago	PHS	-	NÃO	Católica	Renovação Carismática Católica	SIM	SIM
Flávio Bolsonaro	PSC	Empresário, advogado	SIM	Evangélica	Igreja batista não identificada	SIM	SIM
Milton Rangel	PSD	Empresário	NÃO	Evangélica	Igreja Mundial do Poder de Deus	SIM	-
Carlos Bolsonaro	PTB-PP	-	NÃO	-	-	SIM	SIM
Dr. Jorge Manaia	SDD	Médico	NÃO	Evangélica	-	SIM	-
Denilson Ambrosio	PSB	Comerciante	NÃO	Evangélica	Ministério Apascentar de Nova Iguaçu	SIM	-
Marcel Van Hatten	PP	Jornalista	SIM	Evangélica	Luterano	SIM	SIM
Pastora Léia	PSD	Pedagoga	NÃO	Evangélica	Igreja Quadrangular de Joinville	SIM	-
José Bittencourt	PSB	Advogado	SIM	Evangélica	Assembleia de Deus Utinga	-	-
Aldo Demarchi	DEM	Administrador de empresas	NÃO	Evangélica	Igreja Messiânica Mundial do Brasil	-	-
Luiz Fernando Machado	PSDB	Advogado	SIM	Católico	-	SIM	-
Eduardo Tuma	PSDB	Advogado	SIM	Evangélica	Bola de Neve Church	SIM	SIM
Pastor João Campos	PSC	Advogado, administrador de empresas	SIM	Evangélica	Assembleia de Deus	SIM	SIM
Prefeito Carlos Enrique Franco Amastha	PSB	Empresário	NÃO	Religioso	-	SIM	-
Erivelton Santana	PSC - PEN	Pastor		Assembleia de Deus	Assembleia de Deus		SIM
Izalci Lucas	PSDB	Contador / Professor					

Givaldo Carimbão	PROS	Comerciante		Religioso	Católico (CNBB)		
Pastor João Campos	PSDB	Pastor / Delegado		Evangélica	Assembleia de Deus		
Pastor Alan Rick	PRB	Pastor		Evangélica			
Celso Russomanno	PRB	Apresentador		Católica	Católico		SIM
Eros Biondini	PTB	Cantor Canção Nova		Católica	RCC		SIM
Luiz Carlos Hauly	PSDB	Economista		Católica	Católico		
Eduardo Cury	PSDB	Engenheiro		-			
Flavinho	PSB	Cantor Canção Nova		Católica	RCC		
Stefano Aguiar	PSB	Pastor		Evangélica	IEQ		SIM
Rosangela Gomes	PRB	Enfermeira		Evangélica	IURD		
Antonio Carlos Mendes	PSDB	Professor / USP		Católico	Católico		
Leonardo Picciani	PMDB	Agropecuarista					
Antonio Imbassahy	PSDB	Engenheiro					
Evandro Gussi	PV	Advogado / Professor	SIM	Católico	RCC		SIM
Bonifácio de Andrada	PSDB	Advogado / Professor	SIM	Católico	Católico		SIM
Rogério Marinho	PSDB	Economista					SIM
Victorio Galli							
Marco Feliciano							
Magno Malta	PR	Pastor / Cantor		Evangélica	Batista		SIM

ANEXO 8: TABELA 4 - PROIBIÇÃO ÀS DISCUSSÕES DE GÊNERO NOS PROJETOS DE LEI

Estado / Município	Região	Nº	Ano	Tipo de Projeto	Ementa	Cita Gênero
Alagoas	NE	7800	2016	Escola Livre	INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO, O PROGRAMA “ESCOLA LIVRE”	NÃO
Amazonas	N	102	2016	Escola Sem Partido	INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO, O “PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO”	SIM
Amazonas / Manaus	N	389	2015	Gênero	PROÍBE NA GRADE CURRICULAR DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE MANAUS AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS QUE VISEM À REPRODUÇÃO DO CONCEITO DE IDEOLOGIA DE GÊNERO.	SIM
Bahia / Vitória da Conquista	NE	19	2014	Escola Sem Partido	DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DO “PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO” NO ÂMBITO DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA.	NÃO
Ceará	NE	91	2014	Escola Sem Partido	INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ, O PROGRAMA “ESCOLA SEM PARTIDO”.	NÃO
Ceará	NE	273	2015	Escola Sem Partido	INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ, O PROGRAMA “ESCOLA SEM PARTIDO.	SIM
Distrito Federal	DF	1	2015	Escola Sem Partido	ASSEGURA, NO AMBITO DO SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO DISTRITAL, O “PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO”, E DÁ OUTRAS PROVIDENCIAS.	NÃO
Distrito Federal	DF	53	2015	Escola Sem Partido	INSTITUI, NO AMBITO DO DISTRITO FEDERAL, O “PROGRAMA	NÃO

					ESCOLA SEM PARTIDO”.	
Espírito Santo	SE	250	2014	Escola Sem política Partidária	EMENTA: INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO, O "PROGRAMA ESCOLA SEM POLÍTICA PARTIDÁRIA"	NÃO
Espírito Santo	SE	121	2016	Escola Livre	INSTITUI O PROGRAMA “ESCOLA LIVRE” NO ÂMBITO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO.	NÃO
Espírito Santo / Cachoeira do Itapemirim	SE	266	2014	Escola Sem Partido	FICA CRIADO, NO ÂMBITO DO SISTEMA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM, O PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.	NÃO
Goiás	CO	293	2014	Escola Sem Partido	CRIA, NO ÂMBITO DO SISTEMA DE ENSINO DO ESTADO DE GOIÁS, O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO" QUE DISPÕE SOBRE OS DEVERES DOS PROFESSORES NO EXERCÍCIO DE SUA PROFISSÃO EM TODO TERRITÓRIO DO ESTADO DE GOIÁS NA FORMA QUE ESPECIFICA, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.	NÃO
Mato Grosso	CO	403	2015	Escola Sem Partido	INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO, O PROGRAMA “ESCOLA SEM PARTIDO”	NÃO
Mato Grosso do Sul / Campo Grande	CO	8242	2016	Tipo Escola Sem Partido	DETERMINA A AFIXAÇÃO DE CARTAZES NAS SALAS DE AULA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO BÁSICA PERTENCENTES AO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.	SIM
Mato Grosso do Sul / Campo Grande	CO	7.937	2014	Escola Sem Partido	CRIA, NO ÂMBITO DO SISTEMA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE-MS, O “PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO”.	NÃO

Minas Gerais / Belo Horizonte	SE	1911	2016	Escola Sem Partido	INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE, O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO"	SIM
Pará / Benevides	N	36	2015	Escola Sem Partido	INSTITUI NO ÂMBITO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE BENEVIDES O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO" E DÁ OUTRAS PROVIDENCIAS.	SIM
Paraíba / Picuí	NE	008	2015	Escola Sem Partido	CRIA, NO ÂMBITO DO SISTEMA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE PICUÍ, O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO".	NÃO
Paraná	S	748	2015	Escola Sem Partido	INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO, O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO".	SIM
Paraná / Curitiba	S	236	2014	Escola Sem Partido	INSTITUIR, NO ÂMBITO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO, A DISCIPLINA " EDUCAÇÃO E ESCOLA SEM PARTIDO".	NÃO
Paraná / Foz do Iguaçu	S	130	2014	Escola Sem Partido	INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO, O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO".	NÃO
Paraná / Santa Cruz do Monte Castelo	S	002	2014	Escola Sem Partido	INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO, O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO".	NÃO
Paraná / Toledo	S	191	2014	Escola Sem Partido	INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO, O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO".	NÃO
Pernambuco	NE	823	2016	Tipo Escola Sem Partido	DISPÕE SOBRE PRINCÍPIOS, VEDAÇÕES E DEVERES NO ÂMBITO DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.	NÃO
Pernambuco	NE	709	2016	Gênero	DISPÕE SOBRE A PROIBIÇÃO DE LECIONAMENTO DE QUALQUER TEMÁTICA RELACIONADA A IDEOLOGIA DE	SIM

					GÊNERO NO ÂMBITO EDUCACIONAL DO ESTADO DE PERNAMBUCO E TRAZ OUTRAS CONSIDERAÇÕES.	
Pernambuco / Recife	NE	033	2016	Gênero	INSTITUI A FRENTE PARLAMENTAR DE ACOMPANHAMENTO DA DISTRIBUIÇÃO E UTILIZAÇÃO DOS LIVROS, E OUTROS MATERIAIS DIDÁTICOS, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.	SIM
Piauí / Teresina	NE	112	2015	Escola Sem Partido	INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO, O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO".	NÃO
Piauí / Teresina	NE	20	2016	Gênero	VEDA A DISTRIBUIÇÃO, EXPOSIÇÃO E DIVULGAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO CONTENDO MANIFESTAÇÕES DA IDEOLOGIA DE GÊNERO NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE TERESINA.	SIM
Rio de Janeiro	SE	2974	2014	Escola Sem Partido	CRIA, NO ÂMBITO DO SISTEMA DE ENSINO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, O "PROGRAMA ESCOLASEM PARTIDO"	NÃO
Rio de Janeiro	SE	823	2015	Escola Sem Partido	INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO, O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO"	NÃO
Rio de Janeiro / Rio de Janeiro	SE	867	2014	Escola Sem Partido	CRIA, NO ÂMBITO DO SISTEMA DE ENSINO DO MUNICÍPIO, O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO".	NÃO
Rio de Janeiro / Rio de Janeiro	SE	1818	2016	Liberdade de Consciência	INSTITUI O PROGRAMA LIBERDADE DE CONSCIÊNCIA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS	SIM
Rio de Janeiro / Nova Iguaçu	SE	4576	2016	Gênero	VEDA A DISTRIBUIÇÃO, EXPOSIÇÃO E DIVULGAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO CONTENDO ORIENTAÇÕES SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DA REDE PÚBLICA DE NOVA IGUAÇU.	SIM

Rio Grande do Sul	S	190	2015	Escola Sem Partido	INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO, O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO"	NÃO
Santa Catarina / Joinville	S	221	2014	Escola Sem Partido	INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE JOINVILLE, O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO".	NÃO
São Paulo	SE	960	2014	Escola Sem Partido	INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO, O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO".	NÃO
São Paulo	SE	665	2015	Tipo Escola Sem Partido	PROÍBE A PRÁTICA DO PROSELITISMO POLÍTICO NO SISTEMA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO.	NÃO
São Paulo	SE	1301	2015	Escola Sem Partido	DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO NO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DO PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, VISANDO A NEUTRALIDADE POLÍTICA, IDEOLÓGICA E RELIGIOSA DO ESTADO.	SIM
São Paulo / São Paulo	SE	325	2014	Escola Sem Partido	"CRIA, NO ÂMBITO DO SISTEMA DE ENSINO DO MUNICÍPIO, O 'PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO' E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS".	NÃO
Palmas / Tocantins	N			Escola Sem Partido		SIM
Palmas / Tocantins	N	MP 6	2016	Gênero	ALTERA NO ANEXO ÚNICO À LEI Nº 2.238, DE 19 DE JANEIRO DE 2016, NA META 5, AS REDAÇÕES DAS ESTRATÉGIAS 5.24 E 5.26.	SIM
CÂMARA DOS DEPUTADOS	BR	7180	2014	Tipo Escola Sem Partido	ALTERA O ART. 3º DA LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996	NÃO

CÂMARA DOS DEPUTADOS	BR	7181	2014	Tipo Escola Sem Partido	DISPÕE SOBRE A FIXAÇÃO DE PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS EM LEI COM VIGÊNCIA DECENAL	NÃO
CÂMARA DOS DEPUTADOS	BR	PEC 435	2014	Tipo Escola Sem Partido	ALTERA A REDAÇÃO DO ART. 210 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL.	SIM
CÂMARA DOS DEPUTADOS	BR	867	2015	Escola Sem Partido	INCLUI, ENTRE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO".	NÃO
CÂMARA DOS DEPUTADOS	BR	1411	2015	Assédio Ideológico	TIPIFICA O CRIME DE ASSÉDIO IDEOLÓGICO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.	NÃO
CÂMARA DOS DEPUTADOS	BR	1859	2015	Gênero	ACRESCENTA PARÁGRAFO ÚNICO AO ARTIGO 3º DA LEI 9.394/96 (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO).	SIM
CÂMARA DOS DEPUTADOS	BR	2731	2015	Gênero	ALTERA A LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014, QUE ESTABELECE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.	SIM
CÂMARA DOS DEPUTADOS	BR	3236	2015	Gênero	ACRESCENTA PARÁGRAFO ÚNICO AO ARTIGO 2º DA LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014, QUE “APROVA O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS”.	SIM
CÂMARA DOS DEPUTADOS	BR	5487	2016	Gênero	INSTITUI A PROIBIÇÃO DE ORIENTAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS ÀS ESCOLAS PÚBLICAS PELO MINISTÉRIO DA	SIM

DEPUTADOS					EDUCAÇÃO E CULTURA QUE VERSE SOBRE ORIENTAÇÃO DE DIVERSIDADE SEXUAL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES.	
SENADO	BR	193	2016	Escola Sem Partido	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".	SIM