

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU**  
**Faculdade de Direito “Prof. Jacy de Assis”**  
**Programa de Pós-Graduação em Direito**  
**Mestrado Acadêmico em Direito**

**ESTHER FARIA RODRIGUES**

**ESCOLA SEM PARTIDO: o cerceamento da liberdade de ensinar em ataque à  
educação para a democracia**

**UBERLÂNDIA**

**2021**

**ESTHER FARIA RODRIGUES**

**ESCOLA SEM PARTIDO: o cerceamento da liberdade de ensinar em ataque à  
educação para a democracia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Direito.

Orientador: Prof. Dr. Helvécio Damis de Oliveira Cunha

Área de Concentração: Direitos e Garantias Fundamentais.

Linha de Pesquisa 1: Tutela Jurídica e Políticas Públicas.

**UBERLÂNDIA**

**2021**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

R696  
2021 Rodrigues, Esther Faria, 1995-  
ESCOLA SEM PARTIDO [recurso eletrônico] : o  
cerceamento da liberdade de ensinar em ataque à educação  
para a democracia / Esther Faria Rodrigues. - 2021.

Orientador: Helvécio Damis de Oliveira Cunha.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de  
Uberlândia, Pós-graduação em Direito.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.358>

Inclui bibliografia.

1. Direito. I. Cunha, Helvécio Damis de Oliveira, 1975-  
, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia.  
Pós-graduação em Direito. III. Título.

CDU: 340

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
 Secretaria da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Direito  
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 3D, Sala 302 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
 Telefone: 3239-4051 - mestradodireito@fadir.ufu.br - www.cmdip.fadir.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Direito				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, número 152, PPGDI				
Data:	Dezenove de agosto de dois mil e vinte e um	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	16:00
Matrícula do Discente:	11912DIR005				
Nome do Discente:	Esther Faria Rodrigues				
Título do Trabalho:	ESCOLA SEM PARTIDO: O CERCEAMENTO DA LIBERDADE DE ENSINAR EM ATAQUE À EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA				
Área de concentração:	Direitos e Garantias Fundamentais				
Linha de pesquisa:	Tutela Jurídica e Políticas Públicas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Tutelas da Liberdade				

Reuniu-se, utilizando tecnologia de comunicação à distância, conforme previsto na Portaria n°. 36 da CAPES, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Direito, assim composta: Professoras/es Doutoradas/es: Dirce Djanira Pacheco e Zan - Unicamp; Daniela de Melo Crosara - UFU; e Helvécio Damis de Oliveira Cunha - UFU - orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Helvécio Damis de Oliveira Cunha, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Neste ato, e para todos os fins de direito, as/os examinadoras/es e a discente autorizam a transmissão ao vivo da atividade. As imagens e vozes não poderão ser divulgadas em nenhuma hipótese, exceto quando autorizadas expressamente pelas/os examinadoras/es e pela discente. Por ser esta a expressão da vontade, nada haverá a reclamar a título de direitos conexos quanto às imagens e vozes ou quaisquer outros, nos termos firmados na presente.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora e pela discente.



Documento assinado eletronicamente por **Daniela de Melo Crosara, Professor(a) do Magistério Superior**, em 20/08/2021, às 18:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Helvecio Damis de Oliveira Cunha, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/08/2021, às 18:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dirce Djanira Pacheco e Zan, Usuário Externo**, em 23/08/2021, às 16:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Esther Faria Rodrigues, Usuário Externo**, em 24/08/2021, às 13:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2987426** e o código CRC **6AF5EE2C**.

Mestranda: Esther Faria Rodrigues

Título: ESCOLA SEM PARTIDO: o cerceamento da liberdade de ensinar em ataque à educação para a democracia

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito Jacy de Assis da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para a obtenção do título de Mestre em Direito.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Helvécio Damis de Oliveira Cunha

Orientador – Faculdade de Direito “Prof. Jacy de Assis”, UFU

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Daniela de Melo Crosara

Examinadora – Faculdade de Direito “Prof. Jacy de Assis”, UFU

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dirce Djanira Pacheco e Zan

Examinador externo – Faculdade de Educação, UNICAMP

## DEDICATÓRIA

À minha mãe, pelas leituras atentas e por todo o incentivo que me foi dado ao longo não só deste trabalho, mas desde o primeiro texto que escrevi.

Ao meu pai, por ter sido sempre tão gentil, compreensivo e amoroso.

À minha irmã Gabriela, minha companheira de vida.

À minha querida Tia Joaquina, em quem me espelho sempre.

Aos meus amados avós Jesus e Joana, que partiram durante o processo de escrita desse trabalho, mas que deixam vivo seu legado de sabedoria e amor pela liberdade. Mesmo com toda a sua simplicidade, me ensinaram coisas grandiosas, dentre elas, que se deve odiar a ditadura, porque, como dizia o Vô Jesus, “o homem nasceu para ser livre”.

Aos meus queridos avós Lourival e Santa, por todo amor e por todas as orações feitas sempre com tanto carinho.

À Liz, que me traz alegria mesmo nos dias mais difíceis.

Ao meu querido companheiro José, por todo apoio, incentivo, e por sempre acreditar em mim.

A todos os meus professores e professoras da ESEBA, da E.E. Prof. José Ignácio de Sousa e da Faculdade de Direito “Prof. Jacy de Assis”.

A todos e todas que lutam por uma educação libertadora.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo amor, sustento e amparo em todos os momentos.

Ao meu orientador, professor Helvécio Damis, por todo apoio e paciência durante o desenvolvimento dessa pesquisa, pelas leituras atenciosas e pelas nossas discussões sempre tão importantes.

Às professoras Débora Pastana e Daniela Crosara, pelos comentários enriquecedores feitos na minha banca de qualificação, pelas dicas de leitura, por todo carinho, gentileza e por serem professoras inspiradoras.

Às amigas e aos amigos que fiz na décima primeira turma do Mestrado em Direito da UFU, pelo companheirismo.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), que financiou minha pesquisa.

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por contribuir com a minha formação desde o ensino fundamental, na ESEBA, durante o Curso de Graduação em Direito e agora no Curso de Mestrado em Direito.



*Querer ser livre é também querer livres os outros.*

*(Simone de Beauvoir)*

## RESUMO

O Escola sem Partido é um movimento da sociedade civil que tem como pauta o combate ao que seus apoiadores chamam de “doutrinação ideológica” e à “ideologia de gênero”, as quais, segundo eles, estariam sendo promovidas nas escolas e universidades do Brasil. O movimento ganhou destaque no debate público na última década e, desde então, começaram a ser propostos, nas casas legislativas de todo o país, projetos de lei que visam impor censura ao direito à liberdade de ensinar, com base nas diretrizes do Escola sem Partido. Alguns desses projetos se tornaram leis que posteriormente tiveram sua constitucionalidade questionada no âmbito do Supremo Tribunal Federal, o qual tem se posicionado no sentido de considerá-las materialmente inconstitucionais por violarem o direito à liberdade de ensinar e o direito de expressão nos ambientes escolar e universitário. No entanto, muitos projetos de lei de censura ainda seguem sendo discutidos em âmbito federal, estadual e municipal. Diante desse cenário, o presente trabalho visa discutir se a proposta educacional do movimento Escola sem Partido, baseada na restrição à liberdade de ensinar e no controle da atividade docente, se constituiria em uma ameaça ao direito à educação conforme preconizado pela Constituição de 1988, sendo este entendido como um direito à educação para a democracia. Para tanto, aborda-se o tratamento dado pela Carta Constitucional ao direito à educação e busca-se esclarecer como o direito à liberdade de ensinar se articula enquanto um garantidor de uma educação para a democracia, destacando seu caráter de direito fundamental autônomo. Ademais, utiliza-se da pedagogia crítica freireana como ponto de partida para a compreensão de como se dá um processo educacional voltado para a formação democrática, bem como para orientar a análise da concepção educacional defendida pelo Escola sem Partido. Ainda no intuito de compreender o movimento, esclarecendo suas bases ideológicas, promove-se uma análise do contexto sociopolítico brasileiro em que ele se insurge, no qual se verifica uma mitigação da democracia. É feita também a análise dos projetos de lei de censura à liberdade de ensinar em trâmite no Congresso Nacional e das decisões emitidas pelo STF sobre a temática abordada. Diante disso, conclui-se que a proposta educacional defendida pelo Escola sem Partido, fundamentada no cerceamento à liberdade de ensinar, ameaça à educação para a democracia preconizada na Constituição de 1988, não apenas pela inconstitucionalidade da proposta, mas também por que ela se baseia em um ideário neoconservador e antidemocrático, representando, portanto, valores opostos àqueles instituídos pelo texto constitucional.

**Palavras-chave:** Escola sem Partido. Direito à liberdade de ensinar. Direito à educação. Democracia. Direitos Fundamentais.

## ABSTRACT

Schools Without a Party is a civil society movement whose agenda is to combat what its supporters call “ideological indoctrination” and “gender ideology”, which, according to them, are being promoted in schools and universities in Brazil. The movement has gained prominence in public debate in the last decade and, since then, bills aimed at imposing censorship on the academic freedom of teachers, based on the guidelines of the Schools Without a Party, have started to be proposed in legislative houses across the country. Some of those projects became laws that later had their constitutionality questioned by the Supreme Court, which has considered them materially unconstitutional for violating the academic freedom of teachers and the freedom of speech in school and university environments. However, many censorship bills are still being discussed at the federal, state and municipal levels. Given this situation, this thesis aims to discuss whether the educational proposal of the Schools Without a Party movement, based on the restriction of the academic freedom teachers and the control of teaching activity, would constitute a threat to the right to education as regards the Brazilian Constitution of 1988, which sees that as a right to education for democracy. This thesis discusses how the Constitution addresses the right to education and seeks to clarify how the academic freedom of teachers constitutes an assurance for education for democracy, highlighting it as an autonomous fundamental right. Furthermore, this thesis draws on Freire's critical pedagogy as a starting point for understanding the educational process aimed at democratic formation, as well as a guide for analyzing the educational concept defended by Schools Without a Party movement. In order to understand the movement, clarifying its ideological bases, an analysis of the Brazilian sociopolitical context in which it arises is carried out, in which a mitigation of democracy is verified. This thesis also analyzes the bills for censoring the academic freedom of teachers being discussed in the National Congress and the decisions issued by the Supreme Court on this topic. This thesis concludes that the educational proposal defended by Schools Without a Party movement, based on curtailing the academic freedom of teachers, threatens the education for democracy advocated in the Brazilian Constitution of 1988, not only because of its unconstitutionality, but also because it is based on a neoconservative and anti-democratic ideology, representing values opposed to those established by the constitutional text.

**Keywords:** Schools Without a Party. Academic freedom of teachers. Right to education. Democracy. Fundamental Rights.

## **LISTA DE SIGLAS**

ADI- Ação Direta de Inconstitucionalidade

ADPF: Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental

CF: Constituição Federal

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

ESP: Escola sem Partido

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

MPF: Ministério Público Federal

PGR: Procuradoria-Geral da República

PL: Projeto de Lei

PNE: Plano Nacional de Educação

STF: Supremo Tribunal Federal

STJ: Superior Tribunal de Justiça

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 O DIREITO FUNDAMENTAL À LIBERDADE DE ENSINAR COMO GARANTIA DA EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA.....</b>	<b>18</b>
1.1 A perspectiva freireana da educação.....	20
1.2 O direito à educação na Constituição Federal de 1988.....	37
1.2.1. A Constituição de 1988 e o constitucionalismo garantista de Luigi Ferrajoli .....	44
1.2.2. A Constituição de 1988 e a educação para a democracia .....	47
1.3 A liberdade de ensinar como pressuposto de uma educação para a democracia.....	53
1.4 A liberdade de ensinar enquanto direito fundamental autônomo .....	60
<b>2 O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E O CONTROLE POLÍTICO E IDEOLÓGICO DO ENSINO .....</b>	<b>66</b>
2.1 O ideário político do movimento.....	68
2.2 A proposta educacional do programa e seus supostos fundamentos jurídicos .....	81
2.2.2. Os projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional.....	91
2.3. As raízes antidemocráticas do Movimento Escola sem Partido: uma concepção educacional adequada ao "Estado Pós-Democrático" brasileiro .....	101
<b>3 ANÁLISE DO ESCOLA SEM PARTIDO NO CONTEXTO CONSTITUCIONAL E SOCIOPOLÍTICO BRASILEIROS: ESTARIA A EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA AMEAÇADA? .....</b>	<b>114</b>
3.1 A inconsistência jurídica do cerceamento da liberdade de ensinar e o controle de constitucionalidade exercido pelo STF sobre o tema .....	115
3.2 O Escola sem Partido como uma proposta de “educação bancária”.....	134
3.3 Escola sem Partido e educação para a democracia: duas propostas em conflito em meio à ruptura democrática brasileira.....	141
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>149</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>152</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>167</b>

## INTRODUÇÃO

A censura à atividade docente é um tema que tem ocupado espaço no debate público brasileiro desde 2014, quando se iniciaram tramitações de projetos de lei nas diversas casas legislativas do país que objetivavam, em linhas gerais, coibir uma suposta “doutrinação ideológica” que estaria sendo promovida por professores nos âmbitos da Educação Básica e do Ensino Superior, através da instituição do “Programa Escola sem Partido”. Tais projetos estão vinculados ao movimento Escola sem Partido (ESP), criado no ano de 2004 pelo advogado Miguel Nagib, que, nas palavras do fundador, constitui-se em “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” (NAGIB, 2019).

Segundo Miguel Nagib, o surgimento do movimento foi motivado pelo fato de que, no ano de 2003, sua filha, então no 7º ano do Ensino Fundamental, contou a ele que seu professor havia comparado o revolucionário Che Guevara a São Francisco de Assis. Em razão disso, o advogado se indignou com a situação e decidiu criar o movimento, que segundo ele foi inspirado em sítios da internet estadunidenses, buscando combater a “doutrinação nas escolas” (G1, 2018). No entanto, cabe destacar que, embora a criação do ESP tenha se dado em 2004, ele só ganha destaque nos primeiros anos da década de 2010, ao unir sua pauta inicial, o combate à “doutrinação ideológica”, à pauta conservadora do combate à “ideologia de gênero”.

Nesse contexto, mais especificamente a partir de 2014, inicia-se a tramitação de projetos de lei em diversas casas legislativas do Brasil, os quais, com base nos ideais do ESP, buscam instituir censura à abordagem de determinados temas dentro das salas de aula, restringindo a liberdade de ensinar. Tais projetos, como se verá, guardam bastante semelhança entre suas redações. Basicamente, o que se pretende é censurar a abordagem de temas relacionados a gênero e sexualidade no ambiente escolar, bem como tornar obrigatória a afixação de cartazes nas salas de aula contendo os chamados “deveres do professor”, que se resumiriam em: não se aproveitar da “audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas”; não fazer “propaganda político-partidária” em sala de aula; e respeitar “o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> As expressões entre aspas estão contidas no Projeto de Lei 246/2019, em seu anexo denominado “Deveres do Professor”. O projeto, em tramitação na Câmara dos Deputados, visa instituir o “Programa Escola sem Partido”

Em suma, os projetos visam impedir que os professores promovam debates com temas considerados “polêmicos”, sustentando posições que divirjam moral, política ou ideologicamente das convicções dos alunos ou de seus pais.

Alguns desses projetos já se tornaram leis que foram posteriormente questionadas no âmbito do Supremo Tribunal Federal através de Ações Diretas de Inconstitucionalidade e de Arguições de Descumprimento de Preceito Fundamental. Até o presente momento, o STF já se manifestou sobre três ADIs e nove ADPFs, firmando posicionamento no sentido de declarar inconstitucional a censura à liberdade de expressão no âmbito escolar e das universidades. Ainda aguardam manifestação do tribunal apenas três ADPFs.

Todavia, vários projetos de lei de censura à liberdade de ensinar, baseados nas diretrizes do ESP, continuam em tramitação no Congresso Nacional, nas Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais. A título de exemplo, no Congresso Nacional estão atualmente em trâmite os seguintes projetos: PL 7180/2014, PL 7181/2014, PL 867/2015, PL 1859/2015, PL 3235/2015, PL 5487/2016, PL 8933/2017, PL 9957/2018, PL 10577/2018, PL 10659/2018, PL 246/2019, PL 258/2019, PL 1239/2019, PL 2692/2019, PL 3492/2019, PL 3674/2019, PL 5854/ 2019 e PL 4893/2020. Todos eles buscam proibir a “doutrinação ideológica” e as discussões sobre a temática “gênero e sexualidade” nas salas de aula do país.

Tais projetos são de autoria de parlamentares vinculados a partidos de centro e à direita no espectro político, e que têm em comum o apoio e o fomento aos ideais do ESP. Destaca-se que alguns deles se elegeram em 2018 com base na pauta do movimento, a exemplo do deputado federal Alexandre Frota (SP) (MIRANDA, 2018) e da deputada estadual Ana Caroline Campagnolo (SC) (MAZZA, 2019).

É importante observar que tanto o ESP, quanto os projetos de lei a ele vinculados ganharam notoriedade em um momento em que se anunciava uma crise política no Brasil, que teve início com o processo de impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff e culminou, conforme enuncia Luciana Ballestrin (2018), em uma ruptura democrática, aprofundada através da eleição do atual presidente Jair Messias Bolsonaro, representante das agendas neoliberal e neoconservadora. Ademais, como foi dito, o ESP não só ganha notoriedade nesse processo como é incorporado como pauta política e ideológica por atores defensores do impeachment e/ou alinhados ao atual presidente e à sua agenda política.

Diante desse cenário, em que a Suprema Corte sinaliza a inconstitucionalidade dos projetos de lei baseados nas diretrizes do ESP, mas que, ao mesmo tempo, setores da classe política prosseguem na defesa desses projetos e dos ideais do movimento, o presente trabalho pretende investigar se a proposta educacional do movimento Escola sem Partido, baseada na restrição à liberdade de ensinar e no controle da atividade docente, ameaçaria a consolidação do modelo de educação para a democracia<sup>2</sup> proposto pela Constituição Federal de 1988.

Isto por que, conforme será explorado ao longo do trabalho, a Carta Constitucional Brasileira, ao elencar como escopos da educação, em seu artigo 205, o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e, no artigo 206, orientar o ensino pelos princípios da liberdade de aprender e ensinar, do pluralismo de ideias e da gratuidade do ensino público, pretende estabelecer um modelo de educação que forme os sujeitos de acordo com valores democráticos e os prepare para a participação ativa no debate público, fortalecendo assim o processo de consolidação da democracia no país, objetivo que perpassa todo o texto constitucional.

Desse modo, a liberdade de ensinar- direito que é restringido pelas legislações propostas-, cumpre um importante papel na construção de um processo educacional voltado para a formação democrática, pois, como será sustentado no decorrer do trabalho, tal liberdade, juntamente com os demais direitos de liberdade elencados no artigo 206 da CF, permite que se construa um processo dialógico entre docentes e discentes que conduz à formação do senso crítico.

Para além disso, o ESP, ao ser parte de uma agenda política neoliberal e neoconservadora que conduziu à ruptura democrática no Brasil, como já destacado, possui bases ideológicas antidemocráticas, as quais, justamente por serem antidemocráticas, se opõem às bases teóricas fundantes da Constituição de 1988, o que também será explorado durante o trabalho, mas já se anuncia diante das declarações de inconstitucionalidade advindas do STF.

Diante desses fatores, tem-se a hipótese de que o ESP se constituiria em uma ameaça à consolidação da educação para a democracia, elencada enquanto direito na Constituição Federal, uma vez que ele representa um projeto de educação autoritário e alienante, fundado em bases ideológicas neoconservadoras e antidemocráticas, as quais servem à manutenção da

---

<sup>2</sup> A utilização do termo “educação para a democracia” se baseia na conceituação trazida por Maria Victoria Benevides (BENEVIDES, 1996, p. 226) conforme se verá mais adiante.



ordem no atual estágio do neoliberalismo, que depende da mitigação dos direitos e liberdades fundamentais e da própria democracia.

Tal projeto educacional é, então, distinto daquele trazido pela Constituição. Isto por que, tanto o ESP, quanto os projetos de lei que seguem as diretrizes do movimento, ao defenderem a restrição da liberdade de ensinar e imporem controle à atividade docente, não somente violam esse direito de liberdade dos professores, mas também constituem um obstáculo à formação cidadã, ao impedirem que ocorra, no processo educacional, o livre debate de ideias que propicia a formação crítica dos sujeitos. O projeto, então, representaria um modelo de educação antidemocrático, fundado em uma concepção “bancária” de educação (FREIRE, 2019c) e ameaçando, dessa forma, a “educação para a democracia”, conforme se pretende demonstrar.

A fim de submeter a hipótese apresentada à verificação, o trabalho se utiliza do método dedutivo, uma vez que parte de premissas gerais, quais sejam, as bases constitucionais do direito à educação e à liberdade de ensinar, bem como da pedagogia crítica freireana, para chegar a conclusões mais específicas sobre o Escola sem Partido, buscando compreendê-lo e posteriormente contrastá-lo com o modelo de “educação para a democracia” que será inicialmente explorado.

Para tanto, foi empreendida extensa pesquisa bibliográfica em livros, artigos, relatórios, teses e dissertações que abordam os temas do direito à educação, da liberdade de ensinar, da garantia constitucional dos direitos fundamentais, do contexto sociopolítico brasileiro e da democracia no Brasil, bem como que promovem análises sociológicas, educacionais e jurídicas do ESP, a fim de fornecer ao trabalho uma base teórica consistente para a compreensão dos direitos abordados, bem como para a posterior análise do fenômeno estudado. Foi feita também uma pesquisa documental acerca das legislações que disciplinam o direito à liberdade de ensinar e à educação, dos projetos de lei baseados nas diretrizes ESP e das decisões judiciais que abordam a temática, no intuito de incrementar o conteúdo analisado. Desse modo, a presente pesquisa tem caráter predominantemente qualitativo.

Assim, para compreender o processo de formação democrática através da educação, o trabalho adota como embasamento a teoria da pedagogia crítica de Paulo Freire<sup>3</sup> (2019a; 2019c), pois ela foi desenvolvida pelo autor justamente para proporcionar uma educação

---

<sup>3</sup> Importa destacar que a pedagogia crítica freireana não é uma prática pedagógica institucionalizada no Brasil; ela será utilizada neste trabalho como referencial teórico-metodológico para análise do objeto da pesquisa aqui desenvolvida.

libertadora, que desenvolvesse nos educandos o senso crítico, ao qual o autor dá o nome de transitividade crítica (FREIRE, 2019a), pois, para ele, a posição de transitividade crítica dos sujeitos “é característica dos autênticos regimes democráticos” (FREIRE, 2019a, p. 84).

Além disso, a opção por nortear o trabalho pela perspectiva teórica de Freire se dá também por que sua teoria foi construída com base nas observações por ele feitas da sociedade brasileira, a qual, na época em que o pensamento do autor foi desenvolvido, se encontrava em processo de transição, na tentativa de uma democratização, processo esse que foi interrompido pelo Golpe Civil-Militar (1964) e reiniciado com a promulgação da Constituição de 1988. Desse modo, sua teoria educacional se mostra muito pertinente, uma vez que foi construída através da análise da sociedade brasileira e para contribuir com a transformação dessa mesma sociedade através da propositura de uma prática pedagógica libertadora, em oposição a práticas autoritárias. Constitui-se, portanto, em uma teoria pedagógica especializada e voltada para o contexto do Brasil, em que pese sua relevância mundial.

A pedagogia crítica de Freire (2019a; 2019c), assim, é utilizada para explicar como se dá, em termos substanciais, a correlação do direito à educação e da liberdade de ensinar com a formação cidadã, demonstrando como deve ser desenvolvida uma prática educacional voltada para a democracia. Posteriormente, ela é utilizada também para orientar análise da concepção de educação que fundamenta o ESP e suas propostas.

Ademais, no intuito de delimitar o conteúdo do que neste trabalho se entende por “educação para a democracia”, utiliza-se a conceituação trazida por Maria Victoria de Mesquita Benevides (1996) para o termo, bem como o sentido trazido pelo próprio texto constitucional ao tratar do direito à educação.

Para promover a interpretação constitucional do direito fundamental à educação e do direito fundamental à liberdade de ensinar sob uma perspectiva teórica jurídica, adota-se como referencial o constitucionalismo garantista do jurista italiano Luigi Ferrajoli (2006; 2015).

Já para analisar o contexto sociopolítico brasileiro em que se insurge o Escola sem Partido, bem como para entender suas bases ideológicas, será explorado o conceito de “Pós-democracia”, utilizado pelos autores Pierre Dardot e Christian Laval (2016), Rubens Casara (2017; 2018; 2020) e Luciana Ballestrin (2018), o qual permitirá a compreensão do processo de ruptura da democracia no Brasil. Esse processo ocorre, segundo os autores, em termos

substanciais, porém não formais, sustentando-se a aparência democrática ao mesmo tempo em que direitos fundamentais são violados, o que se dá em razão do acirramento do neoliberalismo no Brasil. Procurar-se-á demonstrar, então, como o ESP nasce desse processo de mitigação da democracia no país, representando, assim, uma proposta educacional antidemocrática, que exerce influência no contexto educacional e nas relações que o permeiam, a despeito das declarações de inconstitucionalidade da proposta pelo Judiciário.

Para tanto, o trabalho é dividido em três capítulos. No primeiro, procurar-se-á delinear como o direito fundamental à liberdade de ensinar se estabelece na Constituição Federal, sustentando-se que ele se configura enquanto um direito fundamental autônomo, bem como se estabelece como uma das bases fundantes do direito fundamental à educação, uma vez que propicia o processo de formação cidadã, sendo imprescindível para que se estabeleça uma educação para a democracia.

Nesse capítulo, portanto, antes de adentrar em seu tópico central, é apresentada a teoria da pedagogia crítica de Paulo Freire (2019a; 2019c), na qual todo o trabalho se embasa, evidenciando-se os conceitos trazidos pelo autor, os quais ao longo do trabalho serão correlacionados com a temática central, servindo de base também para a análise dos ideais educacionais do ESP.

Posteriormente, no segundo capítulo, é feita a análise do movimento Escola sem Partido, apresentado sua proposta educacional, bem como os projetos de lei que impõem censura à liberdade de ensinar, com o intuito de demonstrar como os ideais do ESP influenciaram a redação desses projetos. A abordagem desse capítulo se restringe aos que se encontram em trâmite no Congresso Nacional, em razão da impossibilidade de abordar todos os projetos de censura propostos no país desde 2014, quando o movimento ganha destaque e é apresentado o primeiro PL a ele vinculado. Desde esse primeiro PL até o ano de 2020, já foram propostos pelo menos 237 projetos em todo o país, conforme o relatório “6 anos de projetos ‘Escola sem Partido’ no Brasil: levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar”<sup>4</sup> (MOURA; SILVA, 2020, p. 13).

---

<sup>4</sup> O relatório mapeia os projetos de censura apresentados no Brasil desde 2014. As pesquisadoras responsáveis pela elaboração são Fernanda Pereira de Moura e Renata da Conceição Aquino da Silva. O relatório foi solicitado pela “Frente Nacional Escola sem Mordada” e financiado pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – (ANDES- Sindicato Nacional), pelo Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe) e pela Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (Fasubra).

Nesse ponto, importa ressaltar que, apesar da grande quantidade de projetos de lei propostos em todos os âmbitos- federal, estadual e municipal-, eles não diferem muito entre si no que se refere ao conteúdo. Em muitos casos, até mesmo as redações de algumas dessas proposições são muito semelhantes. Sendo assim, a restrição à abordagem apenas dos projetos de lei em trâmite no Congresso Nacional não prejudica a análise feita nesse capítulo, já que ela tem como objetivo demonstrar a influência dos ideais do ESP na elaboração desses projetos, de forma exemplificativa. Destarte, a abordagem, apesar de restrita, é suficiente para cumprir com o referido objetivo, em face da semelhança que os projetos federais guardam com os demais.

Ademais, nesse capítulo, serão traçadas as bases ideológicas fundantes do ESP, contextualizando-o a partir do cenário sociopolítico brasileiro de mitigação da democracia e ataque aos direitos fundamentais.

Finalmente, no terceiro capítulo, com base nos apontamentos feitos nos capítulos anteriores, buscar-se-á responder à problemática do trabalho, qual seja, se a proposta educacional do ESP representaria uma ameaça à consolidação da educação para a democracia preconizada pela Constituição de 1988, ao cercear o direito fundamental à liberdade de ensinar e impor controle à atividade docente. Para isso, é feita uma análise acerca da (in)constitucionalidade do ESP, abordando-se o controle de constitucionalidade exercido pelo STF sobre a temática, bem como analisando a proposta do movimento através da pedagogia freireana, para finalmente contrastá-la com o direito à educação conforme estabelecido na Constituição, a fim esclarecer como o ESP, em razão de seus fundamentos, se constitui em uma proposta educacional antidemocrática e, portanto, ameaça à consolidação da educação para a democracia.

Mais que empreender uma análise técnica-jurídica acerca da constitucionalidade dos projetos de lei vinculados ao ESP, o trabalho busca demonstrar como o movimento se opõe ao projeto educacional trazido pela Constituição de 1988, compreendendo-a como um projeto político de sociedade, sem desprezar, em momento algum, seu cariz de norma fundamental norteadora de todo o ordenamento jurídico brasileiro. Busca-se, ao contrário, defender sua plena efetividade tanto jurídica, quanto política, enquanto instrumento garantidor da democracia e dos direitos fundamentais.

---

## **1 O DIREITO FUNDAMENTAL À LIBERDADE DE ENSINAR COMO GARANTIA DA EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA**

Este capítulo tem o propósito de compreender como a liberdade de ensinar, direito que tangencia o debate acerca do Escola sem Partido, se articula enquanto garantidor de uma educação para a democracia. Sendo assim, em primeiro lugar é necessário entender como se articula um processo educativo voltado para formação democrática, temática que será abordada no primeiro tópico.

Para tanto, optou-se por abordar esse processo à luz da pedagogia crítica de Freire (2019a; 2019c), uma vez que ela foi desenvolvida pelo autor justamente com o intuito de promover uma prática pedagógica que contribuísse para o processo de formação para a atuação autônoma dos sujeitos na construção da democracia no Brasil, buscando superar um passado marcado pelo autoritarismo. Ademais, acredita-se que tal prática pedagógica é a que mais tem potencial para conferir efetividade ao direito à educação e ao direito à liberdade de ensinar, considerando a dinâmica em que tais direitos se inserem na atual Carta de 1988.

Em um segundo momento, será analisado como o direito à educação é tratado na Constituição Federal, abordando seu caráter de direito social subjetivo, seus propósitos e princípios, bem como sua garantia por tratados internacionais e demais legislações garantidoras, buscando demonstrar mais pormenorizadamente seu propósito de formação democrática.

Posteriormente, será feita a análise do direito à liberdade de ensinar enquanto garantidor de uma educação para a democracia, abordando seu caráter de direito fundamental autônomo, bem como delineando sua abrangência e seus possíveis limites.

Antes de iniciar tais discussões, é importante esclarecer qual o significado que será atribuído neste trabalho para o termo “educação para democracia”, uma vez que, como será demonstrado, o texto constitucional faz nítida opção por orientar o direito à educação à formação para a participação crítica dos cidadãos em um ambiente democrático.<sup>5</sup>

De acordo com a concepção trazida por Benevides (1996), a educação para a democracia abrange duas dimensões distintas: a primeira se refere à formação para os “valores republicanos e democráticos” (BENEVIDES, 1996, p. 226) e a segunda compreende

---

<sup>5</sup> Cabe ressaltar que, na prática, o direito à educação jamais foi garantido na totalidade do que prescreve a Constituição de 1988; muitos dos objetivos nela elencados para a educação e para outros direitos fundamentais nunca chegaram a ter concretude após sua promulgação, conforme será melhor explorado mais adiante.

a formação para a tomada de decisões políticas (BENEVIDES, 1996, p. 226). Para a autora, esse processo educativo pressupõe tanto a aquisição de “conhecimentos básicos da vida social e política” (BENEVIDES, 1996, p. 227), quanto uma formação ética que corresponda à prática democrática (BENEVIDES, 1996, p. 227). Ademais, não se confunde com a democratização do ensino, embora o tenha como um de seus pressupostos (BENEVIDES, 1996, p. 227).

Sendo assim, a educação para a democracia não equivale à simples instrução cívica, a qual se refere ao ensino sobre o modo de organização do Estado e os deveres do cidadão. Mais que isso, objetiva a formação para a vivência dos valores democráticos concretizados nas liberdades civis e nos direitos sociais, tornando os indivíduos mais conscientes “de sua dignidade e da de seus semelhantes” (BENEVIDES, 1996, p. 228). A autora se refere a essa educação como um paradoxo: “[...] nas democracias a educação pública pode ser um processo iniciado pelo Estado, mas ela visa a *fortalecer o povo perante o Estado, e não o contrário.*” (BENEVIDES, 1996, p. 228, grifos da autora).

Ademais, em sua dimensão de formação para a participação na vida pública, a educação para a democracia visa à cidadania ativa, que consiste na capacidade de participação tanto quanto cidadão comum, quanto como governante (BENEVIDES, 1996, p. 228).

Portanto, esta é a compreensão que se adota como significante de “educação para a democracia”, uma vez que ela guarda correspondência com os ditames constitucionais, os quais direcionam a educação para a formação cidadã, para o respeito aos direitos humanos, ao pluralismo de ideias e para a concreção do princípio democrático elencado em seu artigo 1º, conforme se verá.

Finalmente, antes de adentrar na análise da pedagogia freireana, importa destacar que esta prática educativa ultrapassa a concepção trazida por Benevides (1996), apesar de também abrangê-la. Isto por que, para Freire (2019a; 2019c), a prática educativa deve possibilitar aos educandos sua percepção de si mesmos enquanto seres históricos, capazes de modificar a realidade social através da práxis, se libertando, assim, da condição de oprimidos e superando a reprodução de práticas opressoras, processo que se dá por meio da formação da consciência crítica.

Assim, a pedagogia freireana possibilita a formação para valores democráticos e para a tomada de decisões políticas, em conformidade com a concepção de Benevides (1996) e com

a Constituição. No entanto, ultrapassa tal compreensão, pois abrange toda a vivência dos sujeitos no ambiente histórico-social.

Feitas essas considerações iniciais, passe-se a abordar, brevemente, os pontos essenciais para a compressão da pedagogia freireana, a qual norteará toda a discussão a ser desenvolvida no trabalho.

### 1.1 A perspectiva freireana da educação

A pedagogia crítica de Freire<sup>6</sup>, conforme enuncia Fernandes (2016), “[...] consiste de um conjunto de teorias e práticas fundadas na educação como forma de emancipação e um projeto para a libertação política e social para um mundo sem opressão.” (FERNANDES, 2016, p. 482). Ela será explorada em seus pontos mais importantes nesse tópico, permitindo uma compreensão geral de como se dá o processo educativo elaborado por Paulo Freire em suas principais obras.

A importância dessa explicação mais detalhada se deve ao fato de acreditar-se que a pedagogia freireana, ao se voltar para a formação democrática e se pautar em uma relação de liberdade entre educadores e educandos, possui grande potencialidade para promover a concretização dos objetivos da educação propostos pela Constituição de 1988<sup>7</sup>, conforme já destacado. Portanto, através dessa teoria, será possível compreender como deve se desenvolver uma educação para a formação cidadã, possibilitando também a compreensão do papel que cumprem os direitos de liberdade elencados no inciso II do artigo 206 da CF (BRASIL, 1988) na prática do ensino voltada para a formação cidadã, em conformidade com o que estabelece a CF.<sup>8</sup>

Ademais, a pedagogia crítica freireana também servirá de lente para a análise da concepção de educação defendida pelo ESP, o que se dará no capítulo 3. Desse modo, a compreensão da pedagogia freireana será crucial para o entendimento da ideologia

---

<sup>6</sup> Importante esclarecer que a pedagogia crítica de Paulo Freire, também conhecida como pedagogia libertadora, é classificada na categoria das pedagogias progressistas, que abrange tanto a tendência libertadora de Freire, quanto as tendências libertárias e a crítico-social dos conteúdos (LUCKESI, 1999, p. 64). Para conhecer essas e outras tendências pedagógicas, ver: Luckesi, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

<sup>7</sup> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

<sup>8</sup> “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber [...]” (BRASIL, 1988).

educacional que sustenta o ESP, pois tal teoria não só aponta o caminho para o desenvolvimento de uma educação voltada para a democracia, como também fornece bases para a identificação de ideologias educacionais que se prestam à alienação. Assim, a pedagogia crítica de Freire será retomada em diversos pontos do trabalho, servindo de base à boa parte das análises que serão empreendidas.

Inicialmente, cabe destacar que Paulo Freire desenvolveu sua teoria em um momento em que a sociedade brasileira vivia, segundo ele, uma fase de transição (FREIRE, 2019a, p. 65), na tentativa de consolidar um regime democrático. Para Freire, devido à sua formação histórica, marcada pela colonização, a sociedade brasileira se constituiria em uma “sociedade fechada”, isto é, alienada, sem tradição democrática, comandada pelas elites locais, dotada de um expressivo índice de analfabetismo da população, com uma economia controlada pelo mercado externo:

[...] Sociedade, crescente-se, com o centro de decisão de sua economia fora dela. Economia, por isso mesmo, comandada pelo mercado externo. Exportadora de matérias-primas. Crescendo para fora. Predatória. Sociedade reflexa na sua economia. Reflexa na sua cultura. Por isso alienada. Objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo. Antidualogal, dificultando a mobilidade social vertical ascendente. Sem vida urbana ou com precária vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo, ainda hoje persistentes. Atrasada. Comandada por uma elite superposta a seu mundo, em vez de com ele integrada. (FREIRE, 2019a, p. 67).

Essa tradição antidemocrática, segundo o autor, tem início no processo de colonização do Brasil, que se fundou em uma economia baseada no latifúndio. As grandes propriedades de terra eram doadas “[...] a uma pessoa só, que se apossava delas e dos homens que vinham povoá-las e trabalhá-las.” (FREIRE, 2019a, p. 93). Nesse contexto, os proprietários dessas grandes áreas exerciam domínio sobre elas e sobre os indivíduos que nela trabalhavam, os quais não tinham escolha a não ser serem “protegidos pelos senhores, devido ao risco de violência que pairava naquele contexto (FREIRE, 2019a, p. 93). Para Freire,

Aí que se encontram, realmente, as primeiras condições culturais em que nasceu e se desenvolveu no homem brasileiro o gosto, a um tempo de mandonismo e de dependência, de “protecionismo”, que sempre floresce entre nós em plena fase de transição. (FREIRE, 2019a, p. 93).

Em decorrência desses fatores é que o autor considera que na sociedade brasileira houve o predomínio do “mutismo do homem” (FREIRE, 2019a, p. 95), ou seja, a ausência de



participação comunitária (FREIRE, 2019a, p. 95). Para Freire, a política de colonização, então, se desenvolveu sob “moldes exageradamente tutelares”, os quais impediram qualquer experiência democrática (FREIRE, 2019a, p. 101). Assim, quando as condições históricas fizeram necessária a importação do modelo formal de democracia política para o Brasil, sequer havia experiência democrática no país, inexistia qualquer “[...] vivência da participação popular na coisa pública. Não havia povo.” (FREIRE, 2019a, p. 96).

No que se refere à transição pela qual Freire considerava que passava a sociedade brasileira, essa se devia, segundo ele, a alterações econômicas ocorridas no fim do século XIX e acirradas no século XX, decorrentes do processo de industrialização pelo qual passou o Brasil nesse período (FREIRE, 2019a, p. 68). Passava-se, assim, de uma economia marcadamente rural, comandada pela elite latifundiária, para uma abertura dos centros urbanos (FREIRE, 2019a, p. 68).

Para o autor, em que pese não fosse possível dizer ainda que a sociedade brasileira havia passado a ser uma “sociedade aberta”, já não poderia mais se classificar como uma sociedade totalmente fechada, daí então ser considerada uma sociedade em processo de abertura, o qual se viu ameaçado, posteriormente, pelo Golpe Militar (FREIRE, 2019a, p. 68).<sup>9</sup>

Esse período ao qual faz referência era a década de 1960, época em que o autor coordenou, no governo de João Goulart, o Programa Nacional de Alfabetização, que tinha o objetivo de alfabetizar 5 milhões de adultos, através do método de alfabetização criado pelo autor, que ficou conhecido como “método Paulo Freire” (INSTITUTO PAULO FREIRE, s.d). Todavia, após três meses de oficialização, o projeto foi extinto em abril de 1964 pelo governo militar, em razão do qual Paulo Freire foi preso e depois se exilou no Chile (INSTITUTO PAULO FREIRE, s.d).

Conforme observa Francisco C. Weffort, em prefácio ao livro “Educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2019a), antes mesmo do golpe militar a empreitada de alfabetização em massa já havia deixado desconfortáveis os grupos tradicionais- representados por latifundiários-, que sempre haviam se mantido no poder, uma vez que, em um cenário onde os

---

<sup>9</sup> Importante destacar que essa transição para uma “sociedade aberta”, conforme Freire compreendia, não chegou a se concretizar mesmo após o fim da Ditadura Civil-Militar e a promulgação da Constituição de 1988. Isto porque, conforme será abordado mais adiante neste capítulo, os direitos previstos na nova Carta Constitucional tiveram sua concretização impedida pela adoção de políticas neoliberais a partir da década de 1990 (PEREIRA, 2012, p.735), o que obstaculizou o processo de transição. Ademais, posteriormente essa “abertura” foi praticamente interrompida pelo Golpe de 2016- processo de ruptura democrática no Brasil que será abordado no capítulo 2.

analfabetos eram excluídos do processo eleitoral, o Programa de Alfabetização Nacional faria com que o número de eleitores aumentasse expressivamente (FREIRE, 2019a, p. 30).

Ainda de acordo com Weffort, “no estado de Sergipe, por exemplo, o plano permitiria acrescentar 80 mil eleitores aos 90 mil já existentes; em Pernambuco, a massa votante cresceria de 800 mil para 1 milhão e 300 mil. E assim em vários outros estados do país.” (FREIRE, 2019a, p. 30). Sendo assim, com o aumento de eleitores advindos das classes populares, o cenário eleitoral daquele momento histórico poderia sofrer sensível mudança, abrindo-se a possibilidade de eleição de representantes dos interesses dessa classe recém-alfabetizada.

O propósito de Freire era, então, promover uma prática educativa que propiciasse às camadas populares, para além da alfabetização, uma capacitação para influir autonomamente no cenário histórico e político que se apresentava naquele momento. Nas palavras do autor, pretendia-se promover

uma ampla conscientização das massas brasileiras que as colocasse numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço [...] Autorreflexão que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na história não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras. (FREIRE, 2019a, p. 52).

Freire considerava que o processo de transição do que ele chamava de “sociedade fechada” para uma “sociedade aberta” seria marcado pelo fenômeno da “democratização fundamental”, caracterizado pela influência e participação do povo no processo de construção histórica da sociedade brasileira (FREIRE, 2019a, p. 75). Assim, o povo passaria da condição de espectador, característica da “sociedade fechada”, para a condição de ator do processo histórico do país, o que implicaria em uma tomada de consciência de sua condição de sujeitos históricos (FREIRE, 2019a, p. 76).

Para o autor, portanto, esse processo de constatação era fundamental, uma vez que, para uma autêntica democracia, seria imprescindível o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos (FREIRE, 2019a, p. 79), pois as soluções para as questões sociais atinentes ao povo deveriam ser dadas “sempre *com o povo, nunca apenas para ele ou sobre ele.*” (FREIRE, 2019a, p. 78, grifo do autor). Sendo assim, a proposta educacional de Freire objetivava contribuir com esse processo de tomada de consciência das camadas populares

(FREIRE, 2019a, p. 133). Para Freire, o projeto de alfabetização por ele desenvolvido deveria ser uma introdução à democratização (FREIRE, 2019a, p. 136).

O autor desenvolveu tanto sua teoria, quanto o método de alfabetização aplicado no Plano de Alfabetização do governo de João Goulart com base nessa compreensão do ser humano como um ser histórico (FREIRE, 2019a, p. 57). Na conceituação de Freire, os seres humanos são “seres da práxis” (FREIRE, 2019c, p. 167):

[...] São seres do quefazer, diferentes, por isso mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não “admiram” o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho.

Assim, para o autor, os seres humanos são dotados da capacidade de se perceber no mundo e interferir na realidade, característica que os diferencia dos demais animais (FREIRE, 2019a, p. 5). O ser humano se percebe no tempo (FREIRE, 2019a, p. 57), cria e recria, interferindo no mundo natural através de sua ação (FREIRE, 2019a, p. 137). Para Freire, a posição do ser humano é a de “[...] não apenas estar no mundo, mas com ele.” (FREIRE, 2019a, p. 137).

Desse modo, através de sua percepção no mundo e no tempo, pela qual é capaz de interferir na realidade, o ser humano produz a história e a cultura (FREIRE, 2019a, p. 58). Assim, a capacidade de ingerência no mundo não permite que os indivíduos sejam meros espectadores da realidade, mas sujeitos da mesma (FREIRE, 2019b, p. 53). A esse processo de interferência ativa do ser humano no mundo, enquanto sujeito histórico, Paulo Freire dá o nome de integração, a qual “resultada da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la, a que se ajunta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade.” (FREIRE, 2019a, p. 58).

A integração com a realidade, então, é característica puramente humana, de modo que quando a percepção do ser humano quanto à sua integração com seu contexto se perde, ocorre um processo de acomodação e ajustamento à realidade, sintomas da desumanização (FREIRE, 2019a, p. 58). A acomodação e o ajustamento ocorrem quando o ser humano

[...] perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. *Acomoda-se. Ajusta-se.* O homem

integrado é o homem *sujeito*. A adaptação é assim um conceito passivo- a integração ou comunhão, ativo. Esse aspecto passivo se revela no fato de que não seria o homem capaz de alterar a realidade, pelo contrário, altera-se a si para adaptar-se. A adaptação daria margem apenas a uma débil ação defensiva. Para defender-se, o máximo que faz é adaptar-se. [...] (FREIRE, 2019a, p. 58, grifos do autor).

Desse modo, a acomodação e o ajustamento colocam o ser humano na posição de mero espectador da realidade, adaptado a ela e sem nela interferir (FREIRE, 2019a, p. 58). Daí a importância da integração, pois ela implica na consciência de que a visão do ser humano sobre si mesmo e sobre o mundo não podem se tornar absolutas (FREIRE, 2019a, p. 58).

Ademais, a integração do ser humano com seu contexto decorre de sua consciência de ser inacabado, mas com possibilidades de ir além desse inacabamento (FREIRE, 2019b, p. 52-53), da qual decorre também a noção de que a sua presença no mundo não é construída no isolamento, alheia às condições sociais e históricas em que o sujeito se insere, uma vez que não é possível explicar a existência humana apartada de seu contexto:

[...] Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Não posso me perceber como uma presença no mundo, mas, ao mesmo tempo, explicá-la como resultado de operações absolutamente alheias a mim. (FREIRE, 2019b, p. 53).

Tal percepção implica na responsabilidade ética de assumir a vocação ontológica atinente ao ser humano de intervir na realidade (FREIRE, 2019b, p. 53), de, portanto, integrar-se a ela. Além disso, a consciência dessa possibilidade gera a esperança, pois se passa a saber que é possível, através da intervenção, tornar essa realidade melhor (FREIRE, 2019b, p. 52).

Sendo assim, o autor conclui que a história não é constituída de determinismo, mas de possibilidades, o que acarreta na necessidade de problematizar o futuro, não aceitando sua inexorabilidade (FREIRE, 2019b, p. 52), uma vez que “a inexorabilidade do futuro é a negação da história” (FREIRE, 2019b, p. 71). Daí que a condição de sujeitos históricos permite que esses sujeitos, ao constatarem os fatos ocorridos em seu contexto, não os constatem para se adaptar, mas para mudar (FREIRE, 2019b, p. 75).

Todavia, Freire destaca que o ser humano moderno vem sendo ameaçado em seu processo de integração por um sentimento de impotência que o paralisa diante das tarefas de

sua época, que deixam de ser captadas pelo homem simples, mas são “[...] a ele apresentadas por uma ‘elite’ que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida [...]” (FREIRE, 2019a, p. 60). Nesse processo, o ser humano vai se domesticando, deixando sua condição de sujeito e passando a ser puro objeto da história (FREIRE, 2019a, p. 61), ou seja, ajustando-se e acomodando-se.

Para Freire, essas prescrições se dão através do que ele chama de “ação de conquista”, pela qual as elites mantêm as massas alienadas (FREIRE, 2019c, p. 188). Essa ação se dá por meio de mitos (FREIRE, 2019a; 2019c), os quais o autor considera “indispensáveis à manutenção do status quo.” (FREIRE, 2019c, p. 188). A título de exemplo do que seriam esses mitos, o autor elenca:

O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o Patrão, podem deixá-lo e procurar outro emprego. O mito de que esta ‘ordem’ respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários- mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: ‘doce de banana e goiaba’ é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica. [...] O mito da operosidade dos opressores e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos. O mito da inferioridade ‘ontológica’ destes e da superioridade daqueles (FREIRE, 2019c, p. 188-189).

Sendo assim, Freire defende que o processo de integração, interrompido por essas prescrições, é aperfeiçoado pelo desenvolvimento da consciência crítica (FREIRE, 2019a, p. 59). Para entender como se dá esse desenvolvimento, é importante compreender os estágios de consciência nos quais o autor considera que os seres humanos podem se encontrar. São eles a intransitividade e a transitividade de consciência, esta última podendo ser ingênua ou crítica (FREIRE, 2019a, p. 82-84).

Por “consciência intransitiva” o autor entende como sendo o estado limitado do ser humano em sua esfera de apreensão, em que não percebe a causalidade que envolve as questões que o rodeiam (FREIRE, 2019a, p. 82). Essa consciência vai se tornando transitiva à medida que o indivíduo aumenta sua percepção do entorno e sua capacidade de dialogar com outros indivíduos e com o mundo, expandindo seus interesses e preocupações para “esferas mais amplas que a simples esfera vital” (FREIRE, 2019a, p. 82). A intransitividade de consciência é marcada pelo compromisso com a existência, fator que é quase superado por completo com a transitividade (FREIRE, 2019a, p. 82).

Importante destacar que, na consciência intransitiva, também chamada pelo autor de “consciência mágica”, os fatos apresentados ao ser humano são captados como algo superior, com o poder de dominá-lo, de modo que se submete a eles. Para Freire, “[...] é próprio dessa consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem.” (FREIRE, 2019a, p. 139).

Já a consciência transitiva se inicia ingênua, sendo caracterizada por uma interpretação simplista dos problemas, por uma adesão a explicações fabulosas da realidade, por uma fragilidade argumentativa e “[...] pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica. [...]” (FREIRE, 2019a, p. 83). Nesse estado de consciência, o indivíduo acredita ser superior aos fatos, com capacidade para dominá-los de fora e para compreendê-los da forma que lhe parecer melhor (FREIRE, 2019a, p. 138).

Finalmente, a transitividade crítica se caracteriza por uma interpretação profunda dos problemas, a qual se dá através da compreensão da causalidade. Nela, os fatos são representados em correspondência a sua existência empírica, “nas suas correlações causais e circunstanciais.” (FREIRE, 2019a, p. 138). Na transitividade crítica, os problemas em análise são submetidos a testes e há uma abertura para a revisão de conceitos. Essa análise se dá sem preconceitos (FREIRE, 2019a, p. 84).

Nesse estado de consciência- que caracteriza a consciência crítica-, o ser humano recusa posições quietistas, argumenta com segurança, sempre em uma posição dialógica (FREIRE, 2019a, p. 84) e, por isso, para atingi-lo o autor considera necessária uma prática educativa “[...] dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política [...]” (FREIRE, 2019a, p. 84).

Ademais, em sua concepção, tanto a democracia, quanto a educação democrática se fundam na crença de que o ser humano não só é capaz, mas tem o dever de discutir os problemas atinentes à sua realidade, bem como “[...] os problemas da própria democracia.” (FREIRE, 2019a, p. 127). Em outras palavras, crê-se na necessidade de que o ser humano desenvolva a posição de transitividade crítica, uma vez que ela é característica da democracia:

Essa posição transitivamente crítica implica num retorno à matriz verdadeira da democracia. Daí ser esta transitividade crítica característica dos autênticos regimes democráticos e corresponder a formas de vida altamente permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialogais, em oposição a formas de vida “mudas”, quietas e discursivas, das fases rígidas e militarmente autoritárias [...] (FREIRE, 2019a, p. 84).

Sendo assim, Freire considera ser possível auferir o nível de democracia em um grupo humano pelo seu nível de criticidade (FREIRE, 2019a, p. 126). Por isso, no intuito de construir uma práxis democrática, acreditava que a educação a ser empreendida no contexto brasileiro deveria ser voltada à superação da transitividade ingênua pela transitividade crítica e, portanto, “[...] haveria de ser uma educação crítica e criticizadora.” (FREIRE, 2019a, p. 113). Para tanto, Freire considerava necessário que essa educação se estabelecesse através de uma prática dialógica, por meio da qual a contradição entre os sujeitos opressores e oprimidos seria superada, enquanto resultado da ação consciente desses últimos (FREIRE, 2019c, p. 74).

Contudo, tal prática dialógica só poderia ser estabelecida através da superação de uma prática educativa a qual o autor chamou de “educação bancária” (FREIRE, 2019c, p. 80). Na concepção de educação bancária, segundo o autor, os educandos são vistos como sujeitos que nada sabem, nos quais serão “depositados” conhecimentos por um processo de narração da realidade. O educador apenas comunica o conteúdo, que deve ser mecanicamente memorizado pelos estudantes. Narra a realidade como algo estático, deposita o conteúdo como algo pronto, desconectado de um todo, produto de uma realidade alheia, distanciada da experiência de vida dos educandos (FREIRE, 2019c, p. 79-80).

Portanto, na visão bancária da educação, os educadores se tornam, através da narração, sujeitos do processo de conhecimento. Os educandos, por sua vez, se tornam objetos nos quais o conteúdo narrado será depositado (FREIRE, 2019c, p. 89). Daí o nome “educação bancária”, pois nela os educandos são vistos como “vasilhas” nas quais o conhecimento será “depositado”, tornando-os depositários e os educadores depositantes (FREIRE, 2019c, p. 80).

Sendo assim, ao terem sua margem de atuação restrita ao arquivamento dos conteúdos depositados, os educandos se veem “fora da busca, fora da práxis” (FREIRE, 2019c, p. 81), condição que impede a criatividade, a transformação e o próprio saber, uma vez que, para o autor, o saber se desenvolve apenas “[...] na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros [...]” (FREIRE, 2019c, p. 81).

Ademais, Freire considera que, ao conceber o conhecimento como uma “doação” do educador que tudo sabe para o educando que nada sabe, a educação bancária reproduz a ideologia da opressão, através do que ele chama de “absolutização da ignorância” ou “alienação da ignorância”, segundo a qual a ignorância está sempre no outro:

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (FREIRE, 2019c, p. 81).

Assim, a visão de educação bancária reproduz a concepção do ser humano como um ser de adaptação e ajustamento, pois, ao permitir aos educandos apenas a ação de depósito do conhecimento, impede que estes desenvolvam em si a consciência crítica, por meio da qual os seres humanos se inserem no mundo como sujeitos transformadores da história (FREIRE, 2019c, p. 83). Quanto mais passivos os educandos forem no processo educacional, mais eles se adaptam à realidade ao invés de transformá-la (FREIRE, 2019c, p. 83). Sendo assim, na educação bancária

Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos (FREIRE, 2019c, p. 96).

Desse modo, a educação bancária, ao estimular a ingenuidade ao invés da criticidade, contribui para a manutenção da ordem opressora (FREIRE, 2019c, p. 83). Isto por que, segundo o autor, a intenção dos opressores, a fim de manter a ordem que os beneficia, é exercer dominação sobre os oprimidos, o que se dá por meio da transformação da “mentalidade dos oprimidos e não da situação que os oprime [...]” (BEAUVOIR, 1963, p. 34 apud FREIRE, 2019c, p. 84).

A educação bancária, então, enquanto prática de dominação, tem a pretensão ideológica de acomodar os oprimidos ao “mundo da opressão” (FREIRE, 2019c, p. 92). Tal pretensão ideológica, segundo Freire, nem sempre é percebida pelos educadores praticantes da educação bancária (FREIRE, 2019c, p. 92).

Diante disso, o autor propõe a realização do que ele chama de “educação libertadora”, a qual deve ser problematizadora e exige a superação da contradição entre educadores e educandos, a fim de permitir uma relação dialógica entre eles (FREIRE, 2019c, p. 95). Tal prática, como já enuncia o nome, serve à libertação dos oprimidos e tem como pressuposto a dialogicidade, opondo-se, desse modo, à educação bancária, uma vez que esta última serve à dominação e “nega a dialogicidade como essência da educação [...]” (FREIRE, 2019c, p. 95).



Sendo assim, na educação libertadora os educandos não são mais depósitos de conteúdos, o educador deixa de ser um “narrador” e a contradição entre educadores e educandos é superada (FREIRE, 2019c, p. 94). Isto por que, para Freire, a relação dialógica que leva à criticidade só é possível com a superação dessa contradição, de modo que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2019c, p. 96). Dessa maneira, o objeto cognoscível, que antes era apropriado pelo educador bancário, passa a ser objeto da reflexão crítica de ambos, enquanto investigadores críticos (FREIRE, 2019c, p. 97).

Por consequência, a prática da educação libertadora, em razão de seu caráter reflexivo, conduz ao processo de leitura da realidade, de desalienação, o qual permite a emergência das consciências, inserindo-as criticamente na realidade, ao contrário da educação bancária, que conduz à imersão (FREIRE, 2019c, p. 98). Isto é possível por que

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 2019c, p. 98).

A partir daí, os seres humanos rompem com o fatalismo, uma vez que, tendo tomado consciência das situações, se apropriam da realidade como realidade histórica na qual são capazes de interferir, o que desperta um desejo por transformação e os impele para um processo de busca pela sua humanização (FREIRE, 2019c, p. 104). A esta humanização o autor dá o nome de “ser mais” (FREIRE, 2019c, p. 104).

É importante destacar que Freire considera que qualquer situação em que os seres humanos sejam impedidos por outros de serem sujeitos no seu processo de busca pelo “ser mais”, será uma situação violenta, independente dos meios usados para o impedimento. Isto por que, uma vez impedidos, são feitos objetos, alienando-os de suas próprias decisões e transferindo-as a outros (FREIRE, 2019c, p. 104).

Ademais, o autor destaca que a busca pelo “ser mais” não pode se dar de forma isolada, em uma perspectiva individualista, mas somente em comunhão, em uma perspectiva

solidária, o que torna possível que essa busca ocorra mesmo nas relações entre opressores e oprimidos, de modo que esses últimos também se libertem (FREIRE, 2019c, p. 105).

Assim, na educação libertadora, tendo como sujeitos de seu processo tanto os educadores, quanto os educandos, o intelectualismo que gera a alienação é superado, bem como também se superam o autoritarismo do educador bancário e a “falsa consciência do mundo.” (FREIRE, 2019c, p. 74). E, uma vez que na educação libertadora o mundo passa a ser campo de “incidência da ação transformadora dos homens” (FREIRE, 2019c, p. 105), gerando sua humanização, ela não pode servir à opressão<sup>10</sup> (FREIRE, 2019c, p. 105). Nesse sentido é que “a cognição da própria humanidade e as potencialidades históricas que se seguem são um passo para se tornar consciente de como alguém é oprimido.” (FERNANDES, 2019, p. 56).

Ademais, conforme destaca Fernandes (2019, p. 60), em análise da pedagogia freireana, a consciência crítica não pode ser imputada, como no processo de educação bancária. Ela deve ser adquirida pelos próprios indivíduos por meio de uma pedagogia dialógica, através da qual eles próprios questionem sua alienação por sua própria percepção da realidade (FERNANDES, 2019, p. 60).

Quanto à prática dialógica, Freire destaca que, para estabelecê-la, o educador deve desafiar os educandos a produzirem sua própria compreensão acerca do conteúdo comunicado (FREIRE, 2019b, p. 39). Isto por que, na prática dialógica não há espaço para imposição de vontades, mas sim um comprometimento com a busca da verdade (FREIRE, 2019c, p. 109). Além disso, no diálogo a ação e a reflexão dos sujeitos se voltam, permeadas por um sentimento de solidariedade, à compreensão do mundo e à busca por sua transformação, motivo pelo qual não pode se restringir ao depósito de ideias ou à simples troca de ideias. O diálogo tem como princípio esse escopo coletivo de busca pela verdade e pela transformação (FREIRE, 2019c, p. 109).

Uma vez que se constitui em um ato de liberdade, o diálogo não pode servir à manipulação, mas sim criar outros “atos de liberdade.” (FREIRE, 2019c, p. 111). Ademais, pressupõe-se como ato humilde, pois não há diálogo em um processo de alienação da

---

<sup>10</sup> Diante dessa constatação, em análise do sistema capitalista enquanto ordem opressora, Sabrina Fernandes acrescenta que “o poder do capitalismo vem de sua capacidade de impedir o acesso a uma visão histórica da existência e, por consequência, da agência da criação e da subjetividade que diferenciam os humanos.” (FERNANDES, 2019, p. 56). Uma vez que essa visão do ser humano como ser histórico seja possibilitada, a ordem opressora capitalista perde seu poder alienante, razão pela qual a educação libertadora não pode servi-la.

ignorância, ou seja, em um processo no qual o indivíduo enxerga a ignorância sempre no outro, nunca em si mesmo (FREIRE, 2019c, p. 112), como já explanado.

Freire compreende o diálogo como “[...] uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade.” (JASPERS apud FREIRE, 2019a, p. 141). Ele cria uma relação de simpatia entre os sujeitos, razão pela qual, para o autor, somente o diálogo é capaz de comunicar, tornando os indivíduos constituintes dessa relação “críticos na busca de algo.” (FREIRE, 2019a, p. 141).

É, portanto, oposto ao antidiálogo, prática presente, segundo Freire, na formação histórico cultural brasileira e que, por se fundar na ausência de humildade, na autossuficiência e na desesperança, quebra a relação de simpatia que permite a comunicação efetiva. Sendo assim, o antidiálogo “[...] não comunica. Faz comunicados [...]” (FREIRE, 2019a, p. 142), constituindo-se, então, em uma prática típica da educação bancária.

Daí a necessidade de se estabelecer um modelo de educação baseado no diálogo para que se atingisse a democratização da sociedade brasileira, uma vez que, para Freire, uma prática educativa voltada para esse fim deve proporcionar o aprendizado da discussão e do debate, não podendo, então, temer o debate de ideais (FREIRE, 2019a, p. 127), já que seu escopo é a consolidação de uma consciência crítica.

É importante destacar que, uma vez atingida a consciência crítica, dela decorrerá também uma ação crítica. Na verdade, mesmo a consciência mágica, característica da intransitividade da consciência, é geradora de uma ação correspondente:

[...] a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação. (FREIRE, 2019a, p. 139).

Portanto, para o autor “a conscientização também está enraizada na ‘práxis humana’, que Freire considera ser uma unidade indissolúvel entre a ação e a reflexão de um indivíduo sobre o mundo.” (FREIRE, 2001, p. 30 apud FERNANDES, 2016, p. 486). A consciência crítica, portanto, guarda sua importância no fato de que ela é geradora de uma ação crítica na realidade.

Em razão disso, o conceito de práxis se torna central na teoria da pedagogia crítica freireana. Para Freire, a práxis autêntica é, então, a correspondência entre a ação e reflexão, sendo estas inseparáveis e voltadas para a construção alternativas históricas libertadoras (FREIRE, 2005, p. 146 apud FERNANDES, 2016, p. 482). Sendo ação e reflexão inseparáveis, o desenvolvimento de uma consciência crítica implica necessariamente em ações críticas, advindas das reflexões dialógicas entre os indivíduos. Ações que tenham como alicerce a consciência do ser humano enquanto ser histórico, capaz de interferir no curso dessa história, serão ações transformadoras da realidade.

É interessante ressaltar que o conceito de práxis freireano corresponde ao de Marx, pois, de acordo com a teoria marxiana, “a práxis é a coincidência entre a atividade humana e a mudança da realidade e que esta transformação implica igualmente na realização de uma verdadeira consciência” (FROMM, 2011, p. 21-22; MARX, 1994, p. 99 apud FERNANDES, p. 494).

Portanto, a práxis autêntica, que surgiria como resultado de uma prática educacional dialógica, atuaria na consolidação de uma sociedade democrática e sem opressão através de uma ação cultural dialógica (FREIRE, 2019c, p. 245). Para Freire,

[...] toda ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la. (FREIRE, 2019c, p. 245).

Assim, toda ação cultural se baseia em uma teoria que orienta seus objetivos e suas metodologias, podendo estar tanto a serviço da dominação, quanto a serviço da libertação (FREIRE, 2019c, p. 245). O autor destaca que os agentes de uma ação cultural a serviço da dominação podem agir de forma consciente ou não (FREIRE, 2019c, p. 245).

Desse modo, enquanto uma ação cultural antidialógica pretende explicar o mundo de forma mítica para impedir qualquer transformação radical da sociedade, a ação cultural dialógica, sendo ação histórica, busca superar a cultura alienada e alienante que mantém as relações de opressão na sociedade, possibilitando a libertação dos seres humanos (FREIRE, 2019c, p. 246-247).

Diante de todo o exposto até agora, importa destacar que, para Freire, o discurso que considera inadequado que a formação para a cidadania seja uma das finalidades da educação é

um discurso reacionário (FREIRE, 2019b, p. 99-100). Tal discurso prega que educação deveria ser uma prática “neutra”, voltada essencialmente para a qualificação técnica.

Todavia, em que pese Freire não considere a formação técnico-científica como antagônica à formação humanista, o referido discurso, para ele, é alienante, uma vez que impede a formação da consciência do homem como ser histórico (FREIRE, 2019b, p. 100; 2019c, p. 214). Portanto, a preparação técnico-científica, enquanto parte constituinte de sua formação, deve servir também à libertação dos educandos (FREIRE, 2019b, p. 123; 2019c, p. 215).

Aliás, a defesa da neutralidade da educação, da separação entre educação e política, é centralmente confrontada pela pedagogia crítica freireana. De acordo com Freire (2019b, p. 107-108), a neutralidade da educação é impossível, uma vez que a prática educativa é dotada de um caráter político. Essa *politicidade* da educação existe devido à capacidade de se educar do ser humano, a qual é inerente à sua natureza, devido ao seu inacabamento histórico. O ser humano, então, quando toma consciência de seu inacabamento, percebe a sua capacidade de decidir, de optar, podendo então afirmar-se na ética ou transgredi-la (FREIRE, 2019b, p. 108).

A educação, portanto, é diretiva, direciona-se a ideias, utopias e objetivos (FREIRE, 2019b, p. 107). O autor afirma que, para que a educação fosse neutra, seria necessário que não houvesse qualquer discordância entre as pessoas acerca dos “[...] modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a ser encarnados.” (FREIRE, 2019b, p. 108). Assim, a educação não se torna política devido à vontade de um determinado educador, pois a *politicidade* lhe é inerente:

[...] É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. É impossível não por que professores e professoras “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. Quem pensa assim, quem afirma que é por obra deste ou daquele educador, mais ativista que outra coisa, que a educação vira política não pode esconder a forma depreciativa como entende a política. (FREIRE, 2019b, p. 108).

Ademais, Freire adverte que a educação, enquanto forma de intervenção no mundo, serve tanto à reprodução da ideologia dominante, quanto à sua contestação (FREIRE, 2019b, p. 96). Sendo assim, a educação não pode ser neutra em face da ideologia, uma vez que pode vir a reproduzi-la ou a revelá-la. Sempre se direciona a um propósito. Assim, o autor compreende que a ideologia dominante, ao afirmar a neutralidade da educação, objetiva

condicionar os educandos a práticas apolíticas, “[...] como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra.” (FREIRE, 2019b, p. 95-96).

Portanto, Freire considera perigoso o discurso que fala da “*morte das ideologias*” (FREIRE, 2019b, p. 129, grifo do autor), devido ao seu poder de persuasão. Isto por que, na verdade, esse mesmo discurso é em si ideológico e ameaça a capacidade de percepção da realidade (FREIRE, 2019b, p. 129). Assim, para o autor, é necessário resistir, através de uma consciência cada vez mais crítica, ao poder persuasivo da ideologia.

Moacir Gadotti (2008) converge na análise feita por Freire. Para Gadotti, em que pese a educação esteja ligada à atividade social e econômica, ela, por ser práxis, não se reduz às suas ligações com o sistema produtivo de uma determinada sociedade. Enquanto práxis, ela abre espaço para a formação da consciência crítica, desnudando a ideologia dominante que busca obscurecer a consciência (GADOTTI, 2008, p. 34-35).

Assim, o autor também entende a educação como um ato político, não passível de neutralidade, uma vez que, convergindo com a análise de Freire, entende que ela pode se destinar à manutenção da ideologia dominante ou à formação da consciência crítica (GADOTTI, 2008, p. 35). Nesse sentido, o autor assevera:

[...] nossa tarefa de filósofos, educadores, de cientistas (não faço distinção entre eles enquanto intelectuais) é hoje uma *tarefa essencialmente crítica*. Somos frequentemente acusados de que estamos confundindo política com educação, filosofia, ciência, arte etc., como se tudo isso fosse neutro, como se tudo isso estivesse se passando apenas no “mundo das ideais”. Não. A educação, a filosofia, a arte, a ciência não são neutras. Elas estão sempre vinculadas a uma sociedade, às relações de produção, ao modo de produção econômica, a um sistema político.

Assim, ao fazermos nosso trabalho não podemos fazer abstração dessa vinculação, como não podemos fazer abstração de nossa subjetividade em nome de uma pseudo-neutralidade científica. Como se a objetividade, o rigor científico, o respeito pela realidade, fossem sinônimos de neutralidade. Como se o educador, o filósofo, o artista, o cientista, não fizessem, eles também, parte do que buscam, analisam, criam. Como se a práxis pudesse explicar-se por ela mesma e não pelas finalidades que a motivam. (GADOTTI, 2008, p. 36).

Dessa maneira, sendo a educação um ato político, Freire considera não ser possível separar o ensino de conteúdos da formação ética (FREIRE, 2019a, p. 93). Sendo práxis, não pode a educação se efetivar na separação entre teoria e prática. Sendo dialógica, deve se pautar pela indivisibilidade entre os atos de ensinar e aprender, uma vez que, na prática do

diálogo, os educandos aprendem com os educadores e os educadores também aprendem com os educandos, em uma relação de respeito mútuo (FREIRE, 2019a, p. 93).

Finalmente, sendo a educação voltada para a formação da autonomia do educando, não deve separar autoridade de liberdade. Isto por que, a autoridade do professor, enquanto autoridade democrática, se volta ao convencimento do educando de que ele, na construção de sua liberdade, deve assumir sua responsabilidade, a qual substitui a dependência por autonomia (FREIRE, 2019a, p. 92).

Todavia, Freire adverte que, em que pese o potencial que possui a educação de influir na práxis social, alterando a realidade, ela sozinha não tem poder de cumprir esse papel de transformação. Em outras palavras, a educação não deve ser vista, nos dizeres de Freire, como “algo milagroso”, que por si só pudesse operar na transformação da sociedade brasileira em uma sociedade democrática (FREIRE, 2019a, p. 116). Pelo contrário, ela deve ser valorada por seu caráter instrumental, que pode operar mudanças, mas em conjunto com outras forças de transformação do contexto estrutural social (FREIRE, 2019a, p. 116).

Em síntese, a pedagogia freireana tem como objetivo a libertação do ser humano das mais diversas condições de opressão impostas na dinâmica social. Para tanto, a democratização substancial da sociedade brasileira- para a qual se voltava sua análise-, se fazia essencial e só seria alcançada quando o povo realmente conhecesse sua realidade e participasse das decisões que lhe dizem respeito, influísse nos rumos de sua própria história.

Sendo assim, o papel da educação deveria se voltar para a formação da consciência crítica, pautada pela noção do ser humano enquanto ser histórico e adquirida através de uma prática educativa dialógica, superando-se a educação bancária. Com base na criticidade, então, os indivíduos poderiam, com autonomia, direcionar sua práxis coletiva para a democratização efetiva da sociedade brasileira, superando desigualdades com vistas à sua libertação da condição de oprimidos.

Isto por que, conforme lembra Weffort, no prefácio de “Educação como prática da liberdade”, a democracia e a liberdade são possibilidades históricas que não se concretizam sem que o povo por elas lute (FREIRE, 2019a, p. 26). Elas dependem da transitividade crítica dos sujeitos para que, através da ação pautada na reflexão, as concretizem. Para Weffort,

[...] preparar para a democracia não pode significar apenas preparar para a conversão do analfabeto em eleitor, isto é, para uma opção limitada pelas alternativas estabelecidas por um esquema de poder preexistente. Se esta

educação só é possível enquanto compromete o educando com o homem concreto, ao mesmo tempo o prepara para a crítica das alternativas apresentadas pelas elites e dá-lhe a possibilidade de escolher seu próprio caminho.” (FREIRE, 2019a, p. 34).

Portanto, para Freire a educação deveria buscar a libertação do ser humano, não podendo ser “[...] um instrumento a mais de sua dominação.” (FREIRE, 2019a, p. 159). Sendo assim, ela não deve ser mais um instrumento de alienação, mas sim de formação da autonomia.

Feita essa explanação sobre a pedagogia crítica freireana, passar-se-á agora à análise do direito fundamental à liberdade de ensinar e do direito fundamental à educação, procurando demonstrar como a Constituição de 1988, ao garantir esses direitos e estabelecer entre eles uma relação de interdependência, visa estabelecer a educação como um instrumento de formação democrática. Ao longo do capítulo será possível perceber como a Constituição Brasileira atual, ao garantir um plexo de direitos vinculados ao direito à educação, possibilita que o processo de formação da consciência crítica descrita por Freire aconteça.

## **1.2 O direito à educação na Constituição Federal de 1988**

A Constituição Federal de 1988 foi promulgada após um longo período autoritário no Brasil, consolidado através da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), e representou os anseios de diversos setores sociais pela redemocratização (DUARTE, 2007, p. 695). Assim, a Carta Constitucional brasileira estabelece um amplo rol de direitos fundamentais, resguardando liberdades e afirmando direitos sociais, dentre eles a educação. A Constituição, portanto, assume um forte caráter dirigente, atribuindo ao Estado o dever de promover os direitos sociais nela elencados (DUARTE, 2007, p. 695).

Em que pese o direito à educação já tivesse sido enunciado pelas constituições anteriores,<sup>11</sup> a Constituição de 1988 fez questão de estabelecer mecanismos que garantissem mais efetividade na consolidação desse direito (OLIVEIRA, 1999, p. 71), uma vez que,

---

<sup>11</sup> A primeira Constituição a declarar a educação enquanto direito foi a de 1934 (OLIVEIRA, 1999, p. 71), limitando-se a reconhecer o direito ao acesso ao ensino fundamental (CURY, 2002, p. 259), mas a Constituição Imperial já estabelecia sua gratuidade (OLIVEIRA, 1999, p. 65).



devido à formação histórica e social brasileira, a educação encontrou vários obstáculos para se concretizar enquanto direito universal.

Isto por que, conforme assinala Cury (2002, p. 256-257), em análise semelhante à de Freire, o processo de colonização e a presença da escravatura impuseram desigualdades sociais e uma cultura de discriminação étnica e de gênero no país que se constituem em obstáculos para a consolidação dos direitos civis e da própria educação. Para além disso, diferentemente dos países europeus, os países colonizados desenvolveram apenas tardiamente sua industrialização, de modo que não possuíam uma classe operária bem articulada que pudesse demandar e lutar pelo direito à educação (CURY, 2002, p. 257).

Assim, as classes dirigentes não viam a educação como uma demanda social relevante e, enquanto parte do aparelho estatal, essas classes “se preocuparam muito mais com seus interesses exclusivos do que com um projeto nacional que englobasse dimensões mais amplas da cidadania para todos.” (CURY, 2002, p. 257). Em suma,

A escravidão, o caráter agrário-exportador desses países e uma visão preconceituosa com relação ao “outro” determinaram uma estratificação social de caráter hierárquico. Nela, o outro não era visto como igual mas como “inferior”. Logicamente as elites atrasadas desses países, tendo-se na conta de “superiores”, determinaram o pouco peso atribuído à educação escolar pública para todos. Na perspectiva dessas classes dirigentes, era suficiente para as classes populares serem destinatárias da cultura oral. Bastava-lhes um tipo de catequese em que o “outro” deveria ser aculturado na linha da obediência e da lealdade servil. (CURY, 2002, p. 257).

Desse modo, o processo de reconhecimento da educação enquanto direito subjetivo e universal encontrou diversos obstáculos e, em que pese fosse declarado em diversas constituições brasileiras, não alcançava efetividade. Diante disso, a Constituição de 1988, no seu intuito de promover uma consolidação democrática, procurou reconhecê-lo enquanto direito público subjetivo, sendo a primeira a fazê-lo (CURY, 2002, p. 259), ainda que restrito à educação básica, pois não há direito subjetivo à educação superior.

Ademais, a Carta o instrumentalizou enquanto mecanismo para a formação cidadã, como se verá, buscando romper com a tradição desigual e antidemocrática que marcava a sociedade brasileira até o momento de sua promulgação. Nesse sentido, Vieira (2007, p. 304) conclui:

Em sintonia com o momento de abertura política, o espírito do texto é o de uma "Constituição Cidadã" que propõe a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, expressa no princípio da "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (art. 206, I). Outras conquistas asseguradas são: a educação como direito público subjetivo (art. 208, § 1º), o princípio da gestão democrática do ensino público (art. 206, VI), o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (art. 208, IV), a oferta de ensino noturno regular (art. 208, VI), o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que a ele não tiveram acesso em idade própria (art. 208, I), o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências (art. 208, III).

A Constituição, portanto, é inovadora não por declarar o direito à educação como um direito subjetivo- uma vez que a mera declaração em si nada garante-, mas por criar mecanismos de garantia para que esse direito se efetivasse de forma ampla, a fim de promover uma cidadania plena, em uma relação instrumental com os demais direitos fundamentais elencados na carta.

Para além dos mecanismos de garantia citados acima, Oliveira (1999, p. 62) destaca também que a Constituição traz em seu texto o oferecimento de material didático escolar, de transporte, alimentação e assistência à saúde, todos elencados no inciso VII do artigo 208 da CF. Todavia, conforme menciona o autor, tais mecanismos já haviam antes sido contemplados pela legislação educacional brasileira, de modo que o que há de inovador na Carta Constitucional é o maior detalhamento e precisão jurídica, além da previsão de que esses direitos nela elencados pudessem ser pleiteados judicialmente através do mandado de segurança coletivo, do mandado de injunção e da ação civil pública (OLIVEIRA, 1999, p. 65). Esse plexo de garantias não acompanha somente o direito à educação, mas também os demais direitos sociais e até mesmo os direitos de liberdade elencados na Constituição de 1988, que vêm acompanhados de diversos mecanismos que buscam conferir efetividade a eles.

Através desses mecanismos, a carta buscava promover uma ruptura com o estado autoritário consolidado por meio da Ditadura Civil-Militar, como já destacado, de modo que o processo constituinte representou a busca de diversos movimentos sociais e partidos políticos pela construção de um Estado Democrático de Direito, se concretizando como resultado de diversas lutas históricas nesse sentido (DOURADO, 2019 p. 7). Esses grupos buscavam consolidar uma democracia plena no Brasil através do novo pacto constitucional, democracia esta que teria como espinha dorsal de seu desenvolvimento a garantia de direitos humanos

reconhecidos na carta como direitos fundamentais, sem os quais uma cidadania plena não seria possível.

Dessa maneira, o processo da constituinte foi marcado pela presença desses atores sociais promotores de lutas por igualdade social e pela consolidação democrática, mas também se consolidou em um campo de disputas entre grupos com interesses antagônicos, o que lhe conferiu um caráter híbrido e barrou muitos dos anseios pela democratização plena. No que se refere à educação, essas disputas se deram, segundo Saviani (2013, p. 215), entre grupos que defendiam o ensino público e grupos defensores do ensino privado:

Essa mobilização do campo educacional desembocou na Constituinte com a atuação do “Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito”, formado por 15 entidades, [...] (ANDE, ANDES, ANPEd, CEDES, FENOE, CPB, FASUBRA), às quais se acrescentaram a ANPAE (Associação Nacional dos Profissionais da Administração Educacional), a SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas), a SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), a UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundários), a UNE (União Nacional dos Estudantes), a CGT (Confederação Geral dos Trabalhadores), a CUT (Central Única dos Trabalhadores) e a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil). A esta Frente em Defesa da Escola Pública vieram se contrapor os defensores do ensino privado representados pela FENEN (Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino), AEC (Associação de Educação Católica), ABESC (Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas) e a CNEC (Campanha Nacional de Escolas da Comunidade). (SAVIANI, 2013, p. 209-210)

Saviani (2013, p. 215) assevera que, em que pese os grupos defensores do ensino público tenham obtido vitórias significativas, os grupos representantes do setor privado obtiveram maiores conquistas, aprovando uma redação final da Constituição que garantiu seus interesses:

Assim, se os defensores da escola pública podem contabilizar conquistas com o texto aprovado, os ganhos dos adeptos da escola particular foram maiores. Isto por que, se os primeiros garantiram a gratuidade do ensino público em todos os níveis; o piso salarial profissional com ingresso somente mediante concurso público e regime jurídico único para o magistério da União; a gestão democrática do ensino público; a autonomia universitária; a definição da educação como direito público subjetivo e a manutenção da vinculação orçamentária com a ampliação do percentual da União, os segundos asseguraram o ensino religioso no ensino fundamental; o repasse de verbas públicas para as instituições filantrópicas, comunitárias e confessionais; o apoio financeiro do Poder Público à pesquisa e extensão nas universidades particulares; a não aplicação do princípio da gestão

democrática, plano de carreira, piso salarial e concursos de ingresso para o magistério das instituições particulares. (SAVIANI, 2013, p. 215).

É importante destacar que, no que se refere ao ensino religioso, em razão de a Constituição de 1988 ter declarado o Brasil como um estado laico (art. 19, inciso I, CF), nas escolas públicas a matrícula na disciplina deve ser facultativa, uma vez que o Estado, sendo laico, não pode obrigar o educando a cursar disciplina religiosa (TAVARES, 2008, p. 8). Entretanto, deve oferecer essa modalidade de ensino a quem por ela se interesse (TAVARES, 2008, p. 8).

Pino et al. (2018, p. 815) consideram que a atuação dos defensores do ensino privado foi decisiva no processo constituinte, já que conseguiram impor seus interesses e limitaram avanços em áreas como a gestão democrática do ensino. Dentre os interesses, o autor considera como centrais a “a autorização de repasse de recursos públicos para a iniciativa privada e o ensino religioso nas escolas públicas de ensino fundamental.” (PINO et al., 2018, p. 815). Dessa maneira, a temática do ensino religioso nas escolas públicas e o repasse de recursos públicos para a iniciativa privada provocam até hoje diversos debates e disputas. Isso por que, segundo os autores, em razão de garantir em seu texto interesses de grupos antagônicos, a Constituição Federal se constituiu em uma carta ambígua e inacabada (PINO et al., 2018, p. 815).

Quanto à destinação de verbas públicas, Florestan Fernandes, sociólogo e deputado federal constituinte pelo Partido dos Trabalhadores, considerava ser crucial que esta destinação fosse feita exclusivamente para as escolas públicas para que as demais conquistas na área da educação no Brasil fossem efetivadas (NOVAES; OKUMURA, 2020, p. 101-102). Essa compreensão não era exclusiva do então deputado, mas também da maioria dos grupos defensores da educação pública naquele momento histórico (NOVAES; OKUMURA, 2020, p. 102).

Isso se dava em razão do entendimento de que, para que uma educação para a formação cidadã fosse garantida, era necessário que a concepção de educação como mercadoria fosse afastada e, conforme destacam Novaes e Okumura (2020, p. 102), historicamente a destinação de verbas públicas para a iniciativa privada tem favorecido a construção de uma educação com cariz de mercadoria. Corroborando essa percepção, Cury (2018, p. 882) observa que nas ditaduras o investimento público em educação era reduzido, possibilitando o crescimento da iniciativa privada.

Nas ditaduras, como se verá mais adiante, o fomento da concepção de educação como mercadoria, em oposição ao propósito de formação cidadã, era algo característico e central para a consolidação desses regimes autoritários. Por isso, segundo a compreensão dos defensores do ensino público, a não exclusividade da destinação para as escolas públicas dos recursos públicos colocou em risco o caráter de formação cidadã e democrática da educação, além de ressaltar o caráter ambíguo do texto constitucional. No entanto, Cury (2018, p. 882) destaca que, em que pese a oferta do ensino pela iniciativa privada tenha sido permitida e incentivada pela Constituição de 1988, ela “não independe do cumprimento das normas gerais da educação nacional.” (CURY, 2018, p. 882).

Dessa maneira, a despeito das ambiguidades e incompletudes que compõem o texto constitucional não apenas na área da educação, a Constituição de 1988, ao elencar um amplo rol de direitos sociais, assume um cariz transformador ao buscar romper com as desigualdades sociais e com o autoritarismo que compunham (e ainda compõem) a realidade social brasileira (CURY, 2018, p. 876). Nesse sentido, a Constituição

[...] é revolucionária quanto a um passado escravagista, à dominação patrimonialista e à naturalização da desigualdade e da discriminação. Mas não é revolucionária como entende a concepção marxista das classes sociais [...]. Desse modo, reitere-se, a Constituição adere a uma concepção de cidadania tanto liberal, que reconhece o sujeito individual e a propriedade, quanto democrática, com acento republicano e social. (CURY, 2018, p. 876).

Assim, a Constituição de 1988 resulta de uma pluralidade de projetos antagônicos advindos das demandas de diversos grupos e movimentos sociais organizados, não apenas na área da educação, representando a convergência desses interesses ao estabelecer a redemocratização no país (PINTO; XIMENES, 2018, p. 985). Como fruto dessa convergência, então, a CF estabelece um arranjo jurídico-constitucional que é genericamente denominado de Estado Social (SOTELO, 2010 apud PINTO; XIMENES, 2018, p. 983-984), já que garante direitos de liberdade e a livre iniciativa, mas ao mesmo tempo busca promover a igualdade através da garantia de direitos sociais (PINTO; XIMENES, 2018, p. 983-984).

No entanto, é importante destacar que o Estado Social nunca se concretizou de fato no Brasil. Isso por que a promulgação do texto constitucional foi feita no momento em que o neoliberalismo ascendia no país, negando espaço para a realização dos direitos sociais, os quais, em oposição ao projeto constitucional, foram sendo mitigados nas últimas décadas (PEREIRA, 2012, p. 735).

Sobre a redemocratização no Brasil, que se daria através da constituinte, Pereira (2012, p. 736-737) constata:

[...] essa redemocratização ocorreu em um momento histórico adverso: processou-se na mesma época em que, nos países europeus, berço das políticas sociais regidas pela cidadania, já se aplicavam medidas contra os direitos sociais e se decidia pela implantação de um Estado mínimo (Marques, 2010, p. 1) em substituição ao Estado Social. E, nos Estados Unidos, país que se transformaria, em fins dos anos 1980, na única potência imperial, devido à autodissolução da União Soviética e ao colapso do socialismo real, o neoliberalismo radicalizaria a sua rejeição à proteção social pública e se projetaria mundialmente como uma ortodoxia sem alternativas, empunhando as seguintes *consignas*: do livre mercado; das privatizações do patrimônio público; da flexibilização laboral; da negação dos direitos sociais; da substituição das políticas universais pelas focalizadas; da transformação da seguridade social em simples seguro, com descarte da assistência; e da primazia do mérito empreendedor dos indivíduos em detrimento dos direitos.

Sendo assim, o Estado Social já nasce ameaçado no país, sendo alvo de diversas reformas (FAGNANI, 2005, p. 396), as quais vão ameaçar também a concretização do direito à educação. Desse modo, em que pese o processo constituinte tenha culminado no estabelecimento de uma constituição com um objetivo democratizador da sociedade brasileira, logo em seguida ela foi amplamente emendada, passando por reformas “cujo objetivo foi tornar o texto constitucional palatável a uma nova hegemonia em construção — o neoliberalismo.” (PINO et al., 2018, p. 814). Essa questão será abordada nos capítulos 2 e 3, mas já se adianta que o conflito de interesses antagônicos que permeou a constituinte permaneceu e tem levado a uma mitigação democrática, a qual, por sua vez, tem desencadeado uma desconfiguração do sentido democrático da educação.

No entanto, mesmo em face dessas contradições, é preciso compreender o sentido do arranjo jurídico-constitucional representado pela Constituição de 1988, a fim de entender como o direito à educação deveria ser interpretado e promovido à luz desse arranjo. Para tanto, é oportuno fazer uma leitura da carta constitucional brasileira a partir da perspectiva do constitucionalismo garantista elaborada pelo jurista italiano Luigi Ferrajoli (2006; 2015).

### 1.2.1. A Constituição de 1988 e o constitucionalismo garantista de Luigi Ferrajoli

Na compreensão de Luigi Ferrajoli, o constitucionalismo atual se consolidou com a superação de um antigo paradigma, ao qual ele dá o nome de Estado Legislativo de Direito (FERRAJOLI, 2006, p. 418). Neste paradigma, sob o qual se consolidou o Estado Moderno, o princípio da legalidade atribuía legitimidade a todo o direito existente (FERRAJOLI, 2006, p. 418), de modo que o que conferia validade às normas jurídicas era o fato das mesmas terem sido criadas por autoridades competentes (FERRAJOLI, 2006, p. 422-423).

Assim, o paradigma do Estado Legislativo de Direito promoveu um novo critério de validade às normas, em relação ao que vigorava anteriormente à consolidação do Estado Moderno: abandona-se a ideia de validade vinculada ao caráter “justo” ou “injusto” de uma determinada legislação e passa-se a considerar válidas aquelas normas postas por autoridades competentes, na forma da lei, rompendo, assim, com o vínculo entre direito e moral (FERRAJOLI, 2006, p. 423).

Todavia, após a Segunda Guerra Mundial, esse paradigma é superado pelo que o autor denomina de Estado Constitucional de Direito. Neste, os poderes públicos têm seus poderes de atuação vinculados e limitados pela lei, “não apenas quanto às formas, mas também quanto aos conteúdos de seu exercício.” (FERRAJOLI, 2006, p. 417). Sob esse novo paradigma, então, as constituições assumem um caráter rígido e impõem mecanismos de controle de constitucionalidade sobre as normas infraconstitucionais (FERRAJOLI, 2006, p. 418).

Assim, as leis passam a ser válidas não apenas em razão de terem sido produzidas por autoridades competentes, respeitando normas que regem o formato adequado de sua produção, mas têm sua validade alicerçada em sua consonância com normas substanciais que impõem ou limitam seu significado (FERRAJOLI, 2006, p. 425). Em outras palavras, uma norma pode ser considerada inválida se seu conteúdo confrontar com o conteúdo das normas constitucionais (FERRAJOLI, 2006, p. 425).

Desse modo, sob o paradigma do Estado Constitucional de Direito, não apenas as formas de produção normativa são consideradas para conferir validade a uma norma, mas a substância dessa norma produzida deve estar em consonância com os ditames constitucionais (FERRAJOLI, 2006, p. 426).

Ferrajoli destaca que esse novo paradigma confere à ciência jurídica e à jurisprudência uma responsabilidade civil e política na avaliação de seu objeto (o direito), uma vez que, ao se depararem com lacunas e antinomias, devem saná-las buscando conferir efetividade aos princípios constitucionais e buscando atribuir ao sistema jurídico vigente uma “coerência interna e completude [...]” (FERRAJOLI, 2006, p. 427).

Ademais, o paradigma do Estado Constitucional de Direito opera uma mudança na própria estrutura política da democracia, uma vez que esta deixa de ter uma legitimidade apenas formal, calcada no princípio da maioria e no sufrágio universal, mas passa a auferir sua legitimidade também com base em um critério substancial, qual seja, pautar o exercício do poder pelo respeito às normas constitucionais substanciais (FERRAJOLI, 2015, p. 48).

Esses limites substanciais, segundo o autor, são delineados pelas “formas representativas da democracia política e a separação de poderes [...]” (FERRAJOLI, 2015, p. 22) e pelos “[...] direitos fundamentais, impostos às decisões políticas enquanto limites e vínculos de substância.” (FERRAJOLI, 2015, p. 22). Assim, com a passagem do Estado Legislativo de Direito para o Estado Constitucional de Direito há uma genuína submissão da política ao direito, conforme enuncia o autor:

Com o primeiro juspositivismo, correspondente à formação do Estado soberano como detentor do monopólio da produção legislativa, nasce, assim, a política moderna como fonte primária do direito: o direito se torna um produto da política e o seu principal instrumento de governo. Com o segundo juspositivismo, de natureza constitucional, que positiviza o dever ser da produção legislativa, a relação entre política e direito se complica: o direito continua a ser um produto e um instrumento da política, mas a política se subordina ao direito e, precisamente, à esfera do não decidível estipulada na constituição. (FERRAJOLI, 2015, p. 21).

No que se refere a essa “esfera do não decidível”, ela também é constituída pelos direitos fundamentais constitucionalmente elencados (FERRAJOLI, 2015, p. 58). Ferrajoli acrescenta que os direitos de liberdade e de autonomia compõem a esfera do *indecidível que*, pois criam expectativas negativas, de não intervenção do Estado, a fim de não lesar esses direitos; já os direitos sociais compõem a esfera do *indecidível que não*, já que essa categoria de direitos exige uma atuação positiva do Estado para garanti-los (FERRAJOLI, 2015, p. 58, grifos do autor).

Essa força condicionante dos direitos fundamentais advém da concepção sustentada pelo autor de que esses direitos, enquanto princípios constitucionais, constituem-se em



verdadeiras regras, que sujeitam a elas toda a produção e interpretação das normas infraconstitucionais (FERRAJOLI, 2015, p. 30). Essa concepção é defendida por Ferrajoli em contraposição à ideia de que os direitos fundamentais seriam, na verdade, princípios ou valores morais distintos das regras, carregando uma normatividade mais fraca que elas e que, portanto, seriam (os direitos fundamentais) passíveis de ponderações ao serem interpretados e aplicados (FERRAJOLI, 2015, p. 29-30).

Dessa maneira, então, o autor compreende os direitos fundamentais com regras por excelência, já que vão impor proibições ou demandar ações positivas para que sejam garantidos, impondo uma rígida sujeição de todo o ordenamento jurídico aos princípios constitucionais (FERRAJOLI, 2015, p. 30).

Para Ferrajoli, a Constituição Brasileira, ao estabelecer a ruptura com a Ditadura Civil-Militar e com a ausência de democracia e liberdades impostas pelo período, prevê um complexo sistema de garantias que, para o autor, é dotado de uma articulação superior aos estabelecidos pelas atuais constituições europeias (FERRAJOLI at al, 2012, p. 232). Isto por que, dentre outros aspectos, a Constituição Brasileira de 1988 traz em seu texto

[...] a rigidez absoluta de uma série de princípios declarados imodificáveis por nenhuma maioria, como a forma federativa do Estado, a separação dos poderes e os direitos fundamentais e suas garantias (art. 60, § 4) [...] (FERRAJOLI at al, 2012, p. 232).

Sendo assim, tomando como base as concepções teóricas trazidas pelo constitucionalismo garantista de Luigi Ferrajoli (2006; 2015), é necessário compreender a educação como: I- um direito fundamental dotado de uma forte normatividade, o qual vincula toda a legislação que disciplina as matérias a eles atinentes, que deve ser produzida e interpretada em conformidade ao que a constituição dispõe sobre a educação; II- um direito fundamental de cariz social, motivo pelo qual impõe uma ação positiva do Estado para garantir a sua efetividade, não podendo o poder público se eximir de promovê-lo; III- um direito fundamental que, por compor um rol de outros direitos fundamentais em uma constituição que estabelece um regime democrático, deve ser interpretado em consonância com os demais princípios constitucionais, buscando conferir coerência ao sistema jurídico constitucional. Corroborando essa interpretação, Duarte (2007, p. 693) afirma que

O papel de destaque conferido aos direitos fundamentais como um todo em nosso sistema desautoriza qualquer tentativa de negar ou esvaziar a natureza jurídica dos direitos sociais, como se estes não fossem verdadeiros direitos, mas meros conselhos ou exortações ao legislador. Tal esvaziamento, ademais, obstará, ainda, a concretização dos objetivos de justiça social, explicitamente enunciados no artigo 3º (especialmente incisos I e III).

Desse modo, a educação, enquanto direito fundamental de natureza social, impõe ao poder público um dever de atuação positiva para consolidá-la, atuação esta que se deve dar através da promoção de políticas públicas, com o escopo de realizar o princípio democrático e cumprir com os objetivos impostos pela Constituição Federal (COMPARATO, 1997, p. 350 apud DUARTE, 2007, p. 694).

### **1.2.2. A Constituição de 1988 e a educação para a democracia**

Feitas essas considerações sobre como se articula o arranjo jurídico-constitucional da Constituição de 1988, demonstrando como o direito à educação deve ser compreendido à luz desse arranjo, buscar-se-á agora esclarecer como a Constituição, através dos objetivos e princípios da educação e do ensino, visa preconizar uma educação para a democracia, não adotando uma postura neutra quanto aos propósitos aos quais a educação deve servir.

Inicialmente, é importante observar que a CF confere uma redação ao direito à educação que o coloca em diálogo com outros princípios constitucionais, articulando-o como instrumento de formação democrática. Ele se encontra elencado no artigo 6º da CF, compondo um amplo rol de direitos sociais e recebe tratamento individualizado nos artigos 205 a 214 da CF. O artigo 205 estabelece que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Portanto, já da leitura do artigo 205 é possível perceber que a educação adquire um caráter universal- é direito de todos; demanda a ação do Estado e da família, em colaboração para a sua promoção; tem três claros objetivos, quais sejam: “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), os quais guardam importante vínculo com o estabelecimento da democracia,

uma vez que constituem-se em pressupostos para a consolidação do Estado Democrático de Direito estabelecido no artigo 1º da CF, estado este que se funda na cidadania (inciso III) e no pluralismo político (inciso V) (DUARTE, 2007, p. 693).

Sobre isso, Cury (2002, p. 246) assevera que “a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania”, já que a garantia desse direito é fundamental para a promoção de uma maior participação política dos cidadãos na vida pública e para a formação profissional (CURY, 2002, p. 246), itens indispensáveis em um regime democrático, o qual pressupõe a participação ativa do povo nas decisões políticas e a redução da desigualdade social. Sendo assim, o direito à educação cumpre um papel basilar em todo o ordenamento jurídico, em conjunto com outros direitos fundamentais (DUARTE, 2007, p. 710-711), ao constituir-se em instrumento de formação democrática.

Dessa maneira, ao falar-se em direito à educação, não se trata de qualquer educação, mas sim daquela que está em consonância com os ditames constitucionais (TAVARES, 2008, p. 5-6). Em outras palavras, esse direito faz referência a uma educação que se volte para a formação humanística, profissional e cidadã. Trata-se, portanto, de uma educação para a democracia, uma vez que ela deve ser oferecida a todos, sem exceção, e deve preparar o educando para a participação ativa na sociedade enquanto cidadão. O artigo 205, portanto, reforça o dever do Estado para com a educação e elenca os objetivos aos quais ela deve perseguir. A leitura atenta dos artigos seguintes vai corroborar a percepção do vínculo entre educação e democracia.

O artigo 206 estabelece os princípios que devem orientar o ensino no país, sendo eles: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (inciso I); a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (inciso II); o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (inciso III); a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (inciso IV); a valorização dos profissionais da educação escolar (inciso V); a gestão democrática do ensino público, na forma da lei (inciso VI); garantia de padrão de qualidade (inciso VII); e, por fim, o piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (inciso VIII) (BRASIL, 1988).

No que se refere aos princípios educacionais, Saviani (2013, p. 210) esclarece que a positivação dos mesmos na Constituição se deu em razão de serem não apenas fundamento da

prática educativa, mas também norteadores dela, de modo que são indispensáveis para que a educação se realize em conformidade com os objetivos constitucionais.

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), em seu artigo 3º, elenca os mesmos princípios trazidos pela CF como fundamentos do ensino, mas acrescenta outros como o respeito à liberdade e apreço à tolerância (inciso IV), a valorização da experiência extra-escolar (inciso X), a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (inciso XII), a consideração com a diversidade étnico-racial (inciso XI) e a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (inciso XII) (BRASIL, 1996).

O artigo 207 vai tratar da autonomia universitária, que se dá nos âmbitos didático-científico, administrativo, de gestão financeira e patrimonial e se orienta pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988).

Já o artigo 208 determina de forma detalhada como deve ser promovido o dever do Estado para com a educação, estabelecendo, dentre outras coisas, a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, mantendo a gratuidade para aqueles que não tiverem acesso à idade própria e, em seus parágrafos 1º e 2º, elenca o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo e impõe a responsabilidade pela não oferta ou oferta irregular do ensino à autoridade competente (BRASIL, 1988).

Acerca da responsabilidade estatal estabelecida no artigo 208, Tavares (2008, p. 19) assevera que, em que pese o Estado deva promover a educação através de políticas públicas, não pode usar da existência delas como argumento para se eximir do dever de garantir o direito quando demandado individualmente.

O artigo 209 da CF declara o ensino livre à iniciativa privada, desde que cumpridas as normas gerais da educação nacional (BRASIL, 1988), como já mencionado, e o artigo 210 estabelece a fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988). Acerca disso, Tavares (2008, p. 6) observa que a CF, ao estabelecer a fixação desses conteúdos mínimos, tem o objetivo claro de estabelecer pautas comuns, de acordo com o interesse geral.

O artigo 210 trata também do ensino religioso, nos moldes já descritos acima e garante aos povos indígenas a oferta do ensino fundamental em suas línguas maternas, respeitando seus processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988). Os artigos seguintes abordam a

cooperação da União, Distrito Federal, Estados e Municípios na organização dos sistemas de ensino, as vinculações orçamentárias, a destinação dos recursos públicos e o plano nacional de educação.

A partir da leitura desses dispositivos constitucionais é possível perceber que a educação elencada na Constituição de 1988 assumiu, de modo geral, um caráter de formação cidadã, com o escopo de promover a igualdade e a participação no debate público (CURY, 2018, p. 877-878). Para Cury, (2018, p. 872), a cidadania, elemento fundante do Estado Democrático de Direito no Brasil, conceitua-se na “[...] capacidade que os sujeitos têm em poder participar das decisões de uma sociedade nacional e poder também alargar este poder [...]”.

Sendo assim, a educação preconizada pela CF não é uma educação neutra e, como foi visto, segundo Freire ela nem poderia sê-lo, uma vez que toda a prática educativa assume um caráter diretivo (FREIRE, 2019b, p. 107). Em que pese seu caráter ambíguo, resultado da disputa de interesses que permearam o processo constituinte, a CF não elenca um direito à educação indefinido, abstrato. Pelo contrário, o direciona à formação cidadã, sendo clara em seus objetivos, sem qualquer aparência de neutralidade.

Portanto, a educação a ser promovida pelo Brasil, deve preparar os educandos para a participação em uma sociedade democrática. Mas o papel do Estado não se restringe a isso, uma vez que, em um regime democrático, os direitos fundamentais devem ser garantidos a todos, o que demanda a atuação do poder público através de políticas públicas que garantam o acesso universal à educação.

Isto por que, para que uma sociedade seja de fato democrática, não basta que alguns poucos cidadãos tenham o acesso ao direito à educação garantido e se capacitem para a atuação no espaço democrático. É necessário que esse direito seja estendido a todos, motivo pelo qual a CF estabelece a vinculação orçamentária e a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Nesse sentido, Oliveira (1999, p. 71) observa que, em que pese haja um discurso dominante que tende a valorar a educação em razão de sua importância para o desenvolvimento econômico, a CF é clara ao situá-la como instrumento de formação democrática e, por essa razão, ela deva abranger toda a população, uma vez que a formação para a cidadania só tem sentido se for garantida a todos, em condição de igualdade.

Ademais, Cury acrescenta que, para estabelecer o vínculo entre educação e democracia, a atuação do Estado é indispensável “seja para garantir a igualdade de

oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades.” (CURY, 2002, p. 249). Assim, para Saviani (2018, p. xii), a educação assume um significado nitidamente político ao se apresentar como pressuposto da formação cidadã e, portanto, pressuposto também da democracia. Esse é o significado histórico da existência da escola (SAVIANI, 2018, p. xii).

Ainda no sentido de promover uma formação para a democracia, a educação deve corroborar os valores trazidos pela constituição, de modo a promover a tolerância e o respeito à diversidade, princípios elencados no artigo 3º da LDB e fomentados pelo artigo 210 da CF, que estabelece a fixação de conteúdos mínimos no ensino fundamental visando assegurar o respeito a valores culturais e artísticos.

Dando suporte a essa interpretação, o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, ratificado pelo Brasil em 12 de dezembro de 1991 e promulgado por meio do Decreto Legislativo nº 591, preconiza em seu artigo 13 que

Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (BRASIL, 1992).

Tal interpretação vai ao encontro da compreensão de Benevides (1996, p. 226) acerca de como se constitui a educação para a democracia, uma vez que abrange a primeira dimensão abordada pela autora: a formação para os valores democráticos.

Assim, o pacto estabelece uma relação de complementariedade em relação à CF (TAVARES, 2008, p. 6-7), acrescentando o respeito aos direitos humanos como objetivo educacional. Ademais, ele também reforça a obrigação do Estado de não apenas “tornar a educação primária gratuita, como também compulsória [...]” (DUARTE, 2007, p. 703), reforçando o aspecto universal do direito.

Canotillho entende que a qualidade do ensino de uma sociedade é pressuposto de garantia dos direitos fundamentais, sendo, então, a educação uma das bases fundantes desses

direitos (CANOTILHO, 2003, p. 473 apud TAVARES, 2008, p. 1). Nesse sentido, a educação é “um pré-requisito do exercício de outros direitos.” (MARSHALL apud CURY, 2002, p. 249).

Para além disso, Cury (2002, p. 260), em análise convergente à de Freire, lembra que a educação é um instrumento de autoconstrução e de autopercepção como ser histórico, fator que abre possibilidades de atuação social dos indivíduos com o escopo de, em uma posição livre e crítica, transformar o ambiente social. Desse modo, o pleno desenvolvimento da pessoa, o qual depende do desenvolvimento de sua capacidade cognitiva, é também pressuposto para uma atuação cidadã e crítica (CURY, 2002, p. 261).

Outra dimensão do vínculo entre educação e democracia amplamente explorado pela CF é a gestão democrática do ensino. Gadotti (2003, p. 49) considera que “a participação e a democratização num sistema público de ensino é a forma mais prática de formar para a cidadania. A educação para a cidadania dá-se na participação no processo de tomada de decisão.” Portanto, em sintonia com a pedagogia freireana, tem-se que a participação dos educadores e educandos no processo de tomada de decisões acerca de seu próprio contexto escolar (ou universitário) é fundamental para possibilitar a atuação democrática deles nos demais espaços da vida social, através do fomento de uma consciência crítica. Nesse sentido,

[...] o ambiente escolar deveria ser um organismo vivo o qual educa sua comunidade com bases democráticas. A escola que não é construída e direcionada pelos seus agentes não expressa os valores da realidade do próprio entorno e, conseqüentemente, faz o papel de opressora e reprodutora da ideologia hegemônica. Essa escola, em vez de representar as necessidades objetivas da comunidade e formar cidadãos críticos, preparados para o trabalho (científico e tecnológico) e politizados, aliena os filhos da classe trabalhadora e perpetua as condições de exclusão, autoritarismo e mandonismo vindas de vestígios das relações sociais oriundas do regime servil. Além disso, a escola com tais características coaduna-se com os interesses do capital internacional de controlar e dominar politicamente e economicamente países pertencentes à periferia do capitalismo. (NOVAES; OKUMURA, 2020, p. 121-122).

Sendo assim, a gestão democrática do ensino tem sua importância não apenas por colaborar com a formação cidadã, mas também por evitar que a educação deixe de ser emancipadora e se consolide enquanto um mecanismo de controle, assumindo um caráter de “educação bancária”.

Todavia, o aspecto que mais interessa à temática explorada neste trabalho é o vínculo entre os princípios estabelecidos no inciso II do artigo 206 da CF com o direito à educação, este entendido com o escopo de formar para a democracia. Esses princípios, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, estão em constante e necessário diálogo, constituindo a chamada “liberdade acadêmica” (OLIVEIRA; REPOLÊS; CASTILHO PRATES, 2016, p. 778) e objetivam orientar a prática do ensino. Mais especificamente, interessa a esse trabalho a liberdade de ensinar, direito que é questionado pelo Movimento Escola sem Partido.

A liberdade de ensinar aparece como princípio do ensino por que, na prática educativa, ela guarda íntima relação com a formação para democracia, uma vez que, em conjunto com as liberdades de aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, ela atua como item indispensável para a formação da consciência crítica, ao proporcionar a relação dialógica que, como visto na pedagogia crítica freireana, é pressuposto para o desenvolvimento dessa consciência.

Resta claro, portanto, que o direito à educação estabelecido pela CF, devido aos seus objetivos e princípios norteadores, é um direito à educação para a democracia, sendo esta entendida como uma educação que visa formar os educandos com base em valores democráticos e prepará-los para a participação na vida pública enquanto cidadãos (BENEVIDES, 1996, p. 226).

Todavia, a relação entre a liberdade de ensinar e o direito à educação para a formação democrática será mais detalhadamente explorada no tópico a seguir, o qual demonstrará também que a liberdade de ensinar constitui-se em um direito fundamental autônomo do professor, que não pode ser cerceado para além dos limites constitucionais próprios a ele.

### **1.3 A liberdade de ensinar como pressuposto de uma educação para a democracia**

A previsão constitucional do direito à liberdade de ensinar não é novidade na história do direito constitucional brasileiro. Enquanto na Constituição de 1988 ele aparece com a atual denominação (“liberdade de ensinar”), nas constituições anteriores vinha elencado como “liberdade de cátedra”. As primeiras constituições, de 1824 e 1891, nada tratam sobre o tema (BRASIL, 1824; 1891), mas já na Constituição de 1934 o direito à liberdade de cátedra é garantido expressamente no artigo 155 (BRASIL, 1934).



Todavia, a Constituição de 1937, outorgada no contexto do Estado Novo, também nada tratou sobre a temática (BRASIL, 1937). Já a Constituição de 1946, em seu capítulo “Da Educação e Da Cultura”, elenca novamente a liberdade de cátedra no inciso VII do artigo 168 (BRASIL, 1946), desta vez como princípio do ensino, semelhantemente à constituição atual.

No período da Ditadura Civil-Militar, a liberdade de cátedra permanece garantida como princípio educacional no inciso VI do parágrafo 3º do artigo 168. (BRASIL, 1967). Ademais, o artigo 171 estabelecia que “as ciências, as letras e as artes são livres”. (BRASIL, 1967). Todavia, com o advento do Ato Institucional nº 5, que endureceu ainda mais o regime militar, bem como do advento da Emenda Constitucional de 1969, por meio da qual a constituição anterior ganhou uma nova redação, esse direito sofreu restrições expressas quanto ao seu exercício. Isto por que, em que pese sua garantia tenha sido mantida no inciso VII do parágrafo 3º do artigo 176, a nova redação constitucional limitou a livre manifestação do pensamento ao preconizar, no parágrafo 8º do artigo 153 que não seriam toleradas “propagandas de guerra, de subversão à ordem ou de preconceitos de religião, de raça ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes.” (BRASIL, 1969). Ademais, o artigo 154 reforçava essa restrição, ao impor que

Art. 154. O abuso de direito individual ou político, com o propósito de subversão do regime democrático ou de corrupção, importará a suspensão daqueles direitos de dois a dez anos, a qual será declarada pelo Supremo Tribunal Federal, mediante representação do Procurador Geral da República, sem prejuízo da ação cível ou penal que couber, assegurada ao paciente ampla defesa. (BRASIL, 1969).

É importante observar que, sempre que houve regimes autoritários, como os do Estado Novo e da Ditadura Civil-Militar, a liberdade de cátedra ou sequer aparecia no texto constitucional, ou então sofria restrições quanto ao seu exercício. A Constituição de 1988, então, rompendo com o regime ditatorial e inaugurando um novo período democrático no Brasil, assegura novamente esse direito, elencando-o como princípio do ensino e dando a ele o nome de “liberdade de ensinar”. Ademais, a CF o coloca em diálogo com as liberdades de aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (BRASIL, 1988). Esse conjunto de direitos em diálogo constituem a chamada “liberdade acadêmica”, de modo que a liberdade de ensinar é uma das dimensões dessa liberdade mais ampla (TRAVINCAS, 2016, p. 43), sendo mais especificamente ligada ao universo docente.

Amanda Travincas (2016) trabalha o conceito de liberdade acadêmica através da teoria estadunidense denominada “*for the common good*” school<sup>12</sup> (escola “para o bem comum”), elaborada por Robert Post. De acordo com essa teoria, a liberdade acadêmica, constituída pela liberdade de pesquisa e divulgação, liberdade de ensinar da sala de aula e pela liberdade de manifestação extramuros<sup>13</sup>, seria imprescindível para o avanço do conhecimento científico, uma vez que ele depende da possibilidade de se discutir ideias através de diversos argumentos e contra-argumentos, ou seja, pressupõe o livre debate e não pode se estabelecer em uma relação unilateral (TRAVINCAS, 2016, p. 54-56).

Ademais, a autora acrescenta que, de acordo com a citada teoria, a produção do conhecimento depende de um espaço de diálogo e de questionamento entre docentes e discentes, não se reduzindo à mera transmissão de conhecimentos. (TRAVINCAS, 2016, p. 57). Sendo assim, o ambiente acadêmico deveria ser um ambiente livre, que instigasse o debate e que estimulasse os discentes a pensarem autonomamente, de modo a influenciar não só o desenvolvimento científico, mas também a participação democrática qualificada (TRAVINCAS, 2016, p. 57).

É nítida a convergência dessa análise com a pedagogia crítica de Freire, em que pese tenha sido desenvolvida em um contexto diferente, qual seja, o ambiente acadêmico estadunidense. Como vimos, para Freire, uma educação adequada à democratização da sociedade brasileira pressupunha a formação de uma consciência crítica nos educandos, a qual se daria através de um processo dialógico em que, tanto os educadores, quanto os educandos, seriam sujeitos do processo educativo.

Para tanto, seria necessária a superação da concepção de “educação bancária”, na qual os educandos eram vistos como “depósitos” dos conteúdos, aos quais recebiam sem lhes atribuir sentido, sem criticidade. Esses conteúdos, apresentados de forma desconexa da realidade, são simplesmente narrados pelo educador, gerando a absolutização da ignorância, ou seja, criando uma relação em que supostamente os docentes tudo sabem e os discentes

---

<sup>12</sup> De acordo com essa teoria, a liberdade acadêmica serve ao escopo de preparar os discentes para a participação cidadã no debate público, direcionando-se à consolidação do princípio democrático. Diante disso, ao cumprirem essa tarefa, os professores e as instituições de ensino servem ao interesse público, de modo que “a proteção da liberdade acadêmica promove o bem comum (*“for the common good”*)” (TRAVINCAS, 2016, p. 78-79).

<sup>13</sup> A liberdade de manifestação extramuros faz referência ao direito de expressão dos professores no debate público, fora do contexto acadêmico. O que justificaria a proteção específica desse direito dos professores, dentre outros fatores, em distinção ao direito geral de liberdade de expressão, seria o fato de que a condição de docente exerce uma influência significativa sobre os demais cidadãos, ou seja, o professor teria maior poder de influir no debate público. (SARLET; TRAVINCAS, 2016, p. 536-537).

nada sabem (FREIRE, 2019c, p. 79-81). Nesse sentido, a educação bancária serve à opressão, uma vez que acomoda os sujeitos à realidade posta, impedindo que se percebam como seres históricos (FREIRE, 2019c, p. 83).

Já a educação libertadora se dá na superação da contradição entre educadores e educandos (FREIRE, 2019c, p. 95), tornando-se ambos sujeitos do processo de interpretação dos objetos cognoscíveis, por meio de uma reflexão crítica (FREIRE, 2019c, p. 97). Nesse processo, os problemas são apresentados em conexão com a realidade, gerando uma compreensão crítica da mesma e, portanto, desalienando a consciência (FREIRE, 2019c, p. 98). Dessa consciência crítica, destaque-se, decorreria necessariamente uma prática crítica na realidade (FREIRE, 2019a, p. 139), motivo pelo qual a formação cidadã está necessariamente vinculada à construção do senso crítico, pois ele desencadeia em uma atuação cidadã qualificada.

Assim, o educador, para promover uma educação libertadora, deve estimular o educando a desenvolver a sua própria reflexão crítica sobre as diferentes temáticas (FREIRE, 2019b, p. 39), uma vez que o processo dialógico se pauta pela busca solidária da verdade, não havendo espaço para imposições de vontade (FREIRE, 2019c, p. 109). Por esse motivo, a educação não pode se dar através do simples depósito de ideias e conhecimentos, justamente porque que ela se constitui em uma busca coletiva pela verdade (FREIRE, 2019b, p. 39).

Desse modo, com base na pedagogia crítica de Freire, nota-se que o espaço de conhecimento, se alicerçado em uma prática de educação libertadora, deve ser, por si, um espaço de liberdade, de diálogo entre educadores e educandos, uma vez que, para Freire, o diálogo por si próprio é criador de “atos de liberdade” (FREIRE, 2019c, p. 111). Nesse contexto, a garantia do direito à liberdade acadêmica é, portanto, imprescindível para que a prática de uma educação libertadora se consolide, visando à formação democrática.

Destarte, a prática dialógica formadora da consciência crítica pressupõe a garantia das liberdades de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, conforme estabelecido na CF. A Constituição, portanto, ao vincular, em seu artigo 205, o direito à educação à formação para o exercício da cidadania, o faz já construindo condições para que isso aconteça: logo em seguida, no artigo 206, elenca como princípios norteadores do ensino aqueles constituintes da liberdade acadêmica.

Daí depreende-se, então, que não há liberdade de ensinar sem liberdade de aprender e vice-versa, já que, em uma relação dialógica de aprendizado, ambos, educador e educando são

sujeitos desse processo, dependendo um do outro para que a aprendizagem crítica se consolide (FREIRE, 2019a, p. 93). Dessa mesma maneira, a liberdade de ensinar e aprender também dependem da possibilidade de investigação e divulgação dos resultados, sem as quais o diálogo sobre os objetos cognoscíveis não seria possível. Só há, portanto, aprendizagem crítica voltada para a formação cidadã em um ambiente em que a liberdade acadêmica esteja garantida.

A garantia dessa liberdade pela CF demonstra que o texto constitucional não apenas elencou os objetivos da educação, quais sejam, o desenvolvimento da pessoa, a formação cidadã e para o trabalho, mas também ofereceu outras garantias através das quais esses objetivos seriam atingidos, sendo uma delas a liberdade acadêmica. Isso reforça a importância dada pela CF para a formação democrática, já que o texto constitucional se preocupa em garantir os mecanismos sem os quais essa formação não ocorreria.

Diante dessa dinâmica, ao professor incumbe então o dever de conduzir o processo de aprendizagem com base em sua formação e seus conhecimentos, propondo aos discentes objetos de investigação sempre com base em suas concepções e percepções prévias sobre os assuntos, com uma perspectiva transformadora (TRAVINCAS, 2017, p. 49). Assim, o processo educativo depende da atuação do docente, que nunca é neutra, devido à impossibilidade de sê-lo e que não pretende significar também que o professor é detentor de todo conhecimento, enquanto os alunos nada saberiam (TRAVINCAS, 2017, p. 49).

Nesse sentido, os ambientes escolar e universitário se tornam espaços de formação democrática. Neles, os educandos convivem com visões de mundo antagônicas, opiniões morais e políticas diferentes das suas, com crenças religiosas e valores diversos (SEFFNER, 2017, p. 5). Esses ambientes, portanto, em comparação com os espaços da família e da religião, são espaços de convivências menos homogêneas, em que o educando tem contato com o diferente e aprende a conviver com ele, desenvolvendo uma postura democrática de diálogo (SEFFNER, 2017, p. 5). Então, para além de desenvolverem sua formação científica, na escola e na universidade os discentes aprendem a conviver com as diferenças que compõem a sociedade, se preparando para o exercício da cidadania (SEFFNER, 2017, p. 12).

Assim, a sala de aula é um local- não o único- de capacitação científica e para o debate democrático, tendo o professor o dever de conduzir o processo de aprendizagem visando esses objetivos, motivo pelo qual depende da garantia do direito à liberdade de ensinar (TRAVINCAS, 2016, p. 78-79). Dessa maneira, o professor assume, na sala de aula, uma

responsabilidade vinculada ao interesse coletivo (TRAVINCAS, 2016, p. 79), já que deve conduzir o processo educativo visando à concreção do princípio democrático (art. 1º, CF). A liberdade de ensinar assume, então, o caráter de uma liberdade-meio, através da qual o referido princípio se concretiza (TRAVINCAS, 2016, p. 132).

É importante destacar que o direito à liberdade de ensinar, sob o qual a presente pesquisa se debruça com especial interesse, possui uma dimensão contramajoritária, uma vez que, para atuar como instrumento de formação do senso crítico, não pode ser limitado por concepções morais dominantes, pois, se restringido conforme o que as maiorias consideram moralmente correto, atuando com uma limitação de conteúdos e questões possíveis de serem abordadas, deixa de proporcionar o debate, a indagação e a curiosidade científica e transformadora, se vendo impedido de cumprir seu papel crítico (OLIVEIRA; REPOLÊS; CASTILHO PRATES, 2016, p. 794).

Todavia, a liberdade de ensinar, enquanto pressuposto de uma educação para a democracia, não protege a enunciação de discursos de ódio e de intolerância por parte dos professores, na medida em que estes discursos vão contra os próprios princípios constitucionais e ferem direitos fundamentais, desvirtuando a função desse direito (OLIVEIRA; REPOLÊS; CASTILHO PRATES, 2016, p. 779). Mesmo assim, não são cabíveis censuras externas prévias a esse direito, impostas pelo Poder Público, de modo que qualquer excesso deve ser apurado “[...] por procedimentos internos, entre pares com a exigida qualificação para analisar as pretensões levantadas nos casos concretos [...]” (OLIVEIRA; REPOLÊS; CASTILHO PRATES, 2016, p. 797). Nesse sentido,

[...] se, por exemplo, um professor de história afirma que o holocausto judaico foi uma “invenção do sionismo internacional”, ou que publica artigos colocando que a “escravidão” não foi tão perversa aos afrodescendentes, ele não poderia se apoiar em sua liberdade acadêmica, pois esta possibilita que, em situações limites como as hipoteticamente aqui erigidas, quando demonstrada uma enorme incompetência funcional, o professor possa ser sancionado academicamente, já que haveria um claro desvirtuamento de sua fala, a qual estaria para além da liberdade acadêmica. (OLIVEIRA; REPOLÊS; CASTILHO PRATES, 2016, p. 797).

Desse modo, o professor tem o dever de respeitar os discentes, suas ideias e concepções, em face do direito à liberdade de aprender, contudo, não tem o dever de pautar o conteúdo que é ensinado com base nas crenças dos educandos, uma vez que o direito à liberdade de aprender nada tem a ver com um suposto direito a não ser contrariado

(TRAVINCAS, 2016, p. 73). Segundo Travincas (2016, p. 73), imposições dessa natureza desvirtuariam o processo educacional, pois os professores teriam que elaborar suas aulas sempre preocupados em não ofender ninguém, tarefa extremamente subjetiva e contraproducente. Ademais, quando há controvérsias sobre determinados assuntos, a liberdade de ensinar se torna ainda mais importante para propiciar uma reflexão crítica sobre os objetos da discussão (TRAVINCAS, 2016, p. 73).

A liberdade de ensinar, que atualmente é posta em questão no Brasil pelo Movimento Escola sem Partido, já foi outras vezes questionada em diferentes contextos. Como já abordado, foi cerceada na Ditadura Civil-Militar, mas também o foi no período do macarthismo nos Estados Unidos da América, na década de 1950, sob o contexto da Guerra Fria. Neste período, o senador estadunidense McCarthy- a quem se deve o nome “macarthismo”-, promoveu uma perseguição a diversos cidadãos, dentre eles muitos professores, em razão do que o senador considerava ser uma ameaça comunista no país. Assim, o senador criou uma comissão para investigar cidadãos que supostamente defendiam e propagavam ideias tidas como subversivas, questionando o patriotismo dos mesmos, o que levou à delação de vários professores, os quais eram sabatinados com o intuito de que provassem sua lealdade aos valores dos Estados Unidos (OLIVEIRA; REPOLÊS; CASTILHO PRATES, 2016, p. 775).

Em decorrência disso, a temática da liberdade de cátedra foi bastante debatida nas cortes superiores estadunidenses. Os primeiros precedentes advindos destas cortes, em que pese o contexto de perseguição em que foram enunciados, trazem votos nos quais a liberdade acadêmica é entendida enquanto um direito constitucional (TRAVINCAS, 2016, p. 52).

O direito é mencionado pela primeira vez no caso *Adler vs. Board of Education*, que questionava a possível violação da liberdade acadêmica por uma lei do Estado de Nova Iorque que permitia a demissão de professores vinculados a grupos comunistas (TRAVINCAS, 2016, p. 52). Em que pese a corte tenha decidido pela constitucionalidade da lei- pois, no entendimento geral da corte, os funcionários deviam lealdade ao Estado-, o voto dissidente do Juiz Douglas enunciou que não poderia haver liberdade acadêmica em um ambiente de vigilância, pois os professores se sentiriam constantemente amedrontados e isso impediria a busca pelo conhecimento, impondo um pensamento padronizado (*Adler v. Board of Educ. of City of New York*, 1952, Justice Douglas, dissenting apud TRAVINCAS, 2016, p. 52).

Já no caso *Keyishian vs. Board of Regents*, ocorrido no mesmo contexto de perseguição, contudo já em 1967, foram discutidas as mesmas normas do Estado de Nova Iorque que impunham aos funcionários públicos juramentos de lealdade, provando que estes não partilhavam de ideias consideradas “subversivas”. No caso, alguns professores tinham se recusado a declarar que não participavam das tais organizações subversivas, motivo pelo qual foram demitidos da *State University of New York*, de modo que então recorreram ao judiciário alegando que a exigência de tais juramentos afrontava seus direitos de liberdade de expressão e de associação (OLIVEIRA; REPOLÊS; CASTILHO PRATES, 2016, p. 794). Nessa ocasião, a Suprema Corte acatou a reclamação dos professores e declarou que a lei nova-iorquina realmente afrontava a liberdade acadêmica (*Keyishian vs. Board of Regents of City of New York*, 1967 apud OLIVEIRA; REPOLÊS; CASTILHO PRATES, 2016, p. 795).

Portanto, esses casos são uns dos primeiros a elencarem a liberdade acadêmica enquanto direito no âmbito da discussão jurisprudencial. No contexto brasileiro atual, embora essa liberdade tenha status constitucional, ela não consta do rol de direitos fundamentais expressamente elencados no artigo 5º da CF, sendo elencada textualmente apenas enquanto princípio do ensino. Desse modo, em um momento em que essa liberdade é questionada no Brasil, faz-se necessário esclarecer seu caráter de direito fundamental, demonstrando quais seriam seus possíveis limites legítimos, especialmente no que tange à liberdade de ensinar.

#### **1.4 A liberdade de ensinar enquanto direito fundamental autônomo**

Como já esclarecido acima, a liberdade de ensinar possui um caráter de direito-dever, uma vez que o professor, ao ser contratado ou empossado em uma instituição de ensino, não possui o direito de não ensinar (OLIVEIRA; REPOLÊS; CASTILHO PRATES, 2016, p. 787). Ademais, o docente não só adquire o dever de ensinar, mas também de fazê-lo segundo os ditames constitucionais.

Assim, não se pode confundir a liberdade de ensinar com a liberdade de expressão, uma vez que esse segundo direito traz consigo uma garantia a toda a sociedade, abarcando também o direito de não expressão. (OLIVEIRA; REPOLÊS; CASTILHO PRATES, 2016, p. 787). Ao contrário, a liberdade de ensinar, então, implica em responsabilidades não abarcadas pelo direito à liberdade de expressão (OLIVEIRA; REPOLÊS; CASTILHO PRATES, 2016, p. 787).

Ademais, Travincas (2016, p. 32) ressalta que a liberdade de expressão serve à tutela de situações em que os cidadãos se expressam no debate público sem estarem vinculados a uma competência específica em determinada área do conhecimento, ou seja, se manifestam sem a necessidade de conhecer a fundo sobre o que dizem (TRAVINCAS, 2016, p. 120). No entanto, a liberdade de ensinar impõe a necessidade dessa competência, pois não se pode ensinar sem a qualificação adequada, o que torna o discurso do professor qualificado em decorrência da exigência de uma competência específica, diferentemente do que é exigido no direito à liberdade de expressão (TRAVINCAS, 2016, p. 120).

Para além disso, destaca-se que, em razão de decisão proferida pelo Superior Tribunal de Justiça, os docentes possuem direitos autorais sobre o material didático por eles produzido. No Recurso Especial 1201340, o STJ entendeu que da Lei de Direitos Autorais (Lei nº 9.610/1998) tem incidência sobre tal situação (TRAVINCAS, 2016, p. 122).

É importante ressaltar que, para além da relação já destacada que o direito à liberdade de ensinar trava com as demais liberdades constituintes da liberdade acadêmica, ele também se relaciona com outros direitos de liberdade previstos no artigo 5º da CF, quais sejam, a liberdade de manifestação do pensamento (inciso IV), a liberdade de expressão da atividade intelectual, científica e de comunicação, independente de censura ou licença (inciso IX) e a liberdade de profissão (inciso XIII) (TRAVINCAS, 2016, p. 117).

Cabe destacar também que o *caput* do artigo 5º prevê um direito geral de liberdade e, nos seus incisos, garante essas diversas outras liberdades. Diante disso, Travincas (2016, p. 117) aponta que o artigo 5º, ao fazer isso, visa “proteger a liberdade enquanto um direito geral e nos termos arrolados nos incisos subsequentes.” (TRAVINCAS, 2016, p. 117). Assim, os direitos de liberdade previstos no artigo 5º seriam espécies do gênero liberdade, de modo que o artigo demonstra objetivar a proteção tanto de um direito geral de liberdade, quanto de direitos em espécie, o que, segundo Sarlet, cria uma “cláusula de abertura constitucional para liberdades fundamentais não nominadas” (SARLET, 2015, p. 478 apud TRAVINCAS, 2016, p. 117-118). Ademais, essa interpretação impõe também a conclusão de que a incidência da liberdade geral só deve se dar quando não for cabível a incidência de uma liberdade específica (SARLET, 2015, p. 478 apud TRAVINCAS, 2016, p. 117-118).

Essa interpretação reforça a diferenciação da liberdade de ensinar com a liberdade de expressão, sendo aquela um direito autônomo em relação aos demais direitos de liberdade (TRAVINCAS, 2016, p. 119). Sendo assim, em que pese a liberdade de ensinar guarde uma



relação com os demais direitos de liberdade previstos no artigo 5º, tal fator não obsta a conclusão de que ela se constitui em um direito independente daqueles (TRAVINCAS, 2016, p. 122).

Todavia, essa conclusão não é suficiente para dar à liberdade de ensinar o caráter de direito fundamental. Inicialmente, Travincas (2016, p. 123) destaca que a possibilidade de considerá-lo um direito fundamental, ainda que não expressamente constante do rol do artigo 5º da CF, estaria na cláusula de abertura constante do parágrafo 2º desse mesmo artigo, o qual preconiza que “os direitos e garantias expressos na Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte”.

A autora destaca que os direitos elencados como fundamentais em razão dessa cláusula são chamados de “direitos apenas materialmente fundamentais”, ou seja, possuem conteúdo de direito fundamental, mas não são expressamente tipificados (TRAVINCAS, 2016, p. 124). Esses direitos podem ser divididos entre direitos que “carecem apenas de fundamentalidade formal” e os que são “desprovidos simultaneamente de fundamentalidade e constitucionalidade formal.” (TRAVINCAS, 2016, p. 124). Os primeiros estão no texto constitucional, mas não compõem o rol de direitos fundamentais do artigo 5º, enquanto os segundos não estão expressos na constituição, podendo estar previstos em tratados internacionais ou serem implícitos (SARLET, 2015, p. 143-144 apud TRAVINCAS, 2016, p. 124).

Assim, a liberdade de ensinar se enquadraria no primeiro caso. O que justifica a sua fundamentalidade é o fato de que ela estabelece relações com outros direitos fundamentais, conforme já explorado, bem como se encontra intimamente vinculada ao direito fundamental à educação, constando da mesma seção que este direito social e sendo elencada com princípio do ensino. Assim, “há que conceber a liberdade de ensinar como um direito de liberdade associado ao âmbito de proteção de um direito social em espécie.” (TRAVINCAS, 2016, p. 125). Desse modo, a autora conclui que “o fluxo existente entre a liberdade de ensinar e os direitos formal e materialmente fundamentais torna incontestado o seu caráter de direito fundamental.” (TRAVINCAS, 2016, p. 132).

Assim, enquanto direito fundamental, a liberdade de ensinar deve ser interpretada como uma verdadeira regra imposta ao Poder Público, conforme enuncia Ferrajoli (FERRAJOLI, 2015, p. 30). Toda a legislação infraconstitucional sobre a educação, portanto,

deve se pautar por essa regra constitucional, a qual vincula a atual do Poder Legislativo na criação de normas e o Poder Judiciário em sua interpretação, que deve ser balizada por esse direito fundamental.

Para além disso, Travincas (2016, p. 139) aponta que o direito fundamental à liberdade de ensinar impõe ao Estado tanto um dever de não intervenção, quanto um dever de garantir as condições para que essa liberdade se desenvolva sem óbices, assumindo um caráter simultâneo de prestação negativa e positiva. Nesse sentido, uma vez que os direitos fundamentais incidem em todo o espectro das relações jurídicas, o direito à liberdade de ensinar abarca também a atuação dos professores nas instituições de ensino privadas, uma vez que estas, embora firmem relações de natureza contratual, servem a uma finalidade pública, qual seja, a promoção do ensino, que deve ser pautada também pelos princípios constitucionais (TRAVINCAS, 2016, p. 152). Assim, mesmo nas instituições de ensino confessionais, o direito deve ser resguardado, a despeito da orientação religiosa delas:

O que isso quer dizer é que não se coaduna com a finalidade constitucional da educação o soerguimento da religiosidade em detrimento da liberdade de ensinar, a qual só é plenamente efetivada se compraz a faculdade de explorar um tema, em sala de aula, sob suas mais distintas matizes. O ensinar compassado pelo cerceio ideológico é uma contradição em sua gênese. Um ensino que não pactue com a pluralidade, descompromissado com a finalidade de questionar, é menos ensino, propriamente, que catequização. E uma Instituição de Ensino, mesmo confessional, há de se comprometer com a promoção de um serviço que tem, em qualquer circunstância, uma finalidade pública. (TRAVINCAS, 2016, p. 184).

Ademais, a autora destaca que o direito à liberdade de ensinar não permite que o professor descumpra os currículos e os planos de ensino previsto pelas instituições, a fim de não ofender a liberdade de aprender dos discentes (TRAVINCAS, 2016, p. 244). O direito à liberdade de ensinar, porém, permite que os professores tomem decisões em relação à bibliografia utilizada, à distribuição e redistribuição de carga horária, bem como em relação à ordem dos conteúdos a serem ensinados. O direito permite também que os professores tratem também de temas conexos às disciplinas em suas aulas, a fim de contribuir para o aprendizado dos discentes (TRAVINCAS, 2016, p. 244).

No que se refere à abordagem de temas polêmicos, os docentes também se encontram resguardados pelo direito, podendo o educador enunciar suas preferências de ordem técnica, mas também devendo apresentar aos alunos, em respeito ao seu direito de aprender, outros

posicionamentos teóricos com os quais ele não concorde (TRAVINCAS, 2016, p. 244). Todavia, mais uma vez ressalta-se que não existe um direito a não ser contrariado, de modo que os professores podem defender suas ideias e discuti-las com os discentes ainda que estes não estejam de acordo com elas por motivos morais, ideológicos, religiosos ou políticos (TRAVINCAS, 2016, p. 244).

Travincas (2016, p. 244) sustenta que os professores também têm direito de defender teses impopulares desde que esta defesa se configure mera expressão, “sem prejuízo da responsabilização cível e criminal, acaso transborde os limites daquela.” (TRAVINCAS, 2016, p. 244). Todavia, entende-se que o docente, pelo seu dever de promover uma formação democrática, não deve sustentar posições que impliquem na violação de direitos fundamentais, a exemplo de discursos de ódio, uma vez que a sustentação das mesmas desvirtuaria o propósito constitucional da educação (OLIVEIRA; REPOLÊS; CASTILHO PRATES, 2016, p. 779), conforme já debatido.

A Constituição de 1988, portanto, coloca o direito à liberdade de ensinar em uma rede de relações com outros direitos fundamentais que o confere um caráter de direito fundamental. Sendo assim, ela se faz clara em seu objetivo de promover uma educação para a formação democrática, pois não só o elenca expressamente, como também elenca meios para que a formação do senso crítico- através do qual uma atuação democrática efetiva é possível- ocorra no processo de ensino e aprendizagem, garantindo não só a liberdade de ensinar, mas também as liberdades de aprender, de pesquisa e divulgação dos conhecimentos. A CF, portanto, preconiza em seu texto uma educação transformadora, uma vez que, em uma democracia, é incabível sustentar a defesa de uma educação alienadora, que afaste o povo da compreensão de sua própria realidade e da atuação transformadora sobre ela.

Todavia, em razão da adesão do Brasil a uma dinâmica econômica e política pautada por princípios neoliberais, as conquistas constitucionais da educação acabaram sendo mitigadas (SAVIANI, 2013, p. 217), pois essa adesão pôs em risco a concretização dos direitos sociais e ameaçou o gozo dos direitos de liberdade, conforme se verá. Ademais, diante dessa mitigação e da tradição antidemocrática brasileira, o propósito constitucional que aqui chamamos de “educação para a democracia” ainda não se consolidou no país enquanto propósito direcionador da prática educacional (BENEVIDES, 1996, p. 224). É nesse contexto de disputa pela concretização do texto constitucional que se insurgem as propostas de restrição à liberdade de ensinar sustentadas pelo Escola sem Partido.

Assim, uma vez traçadas as bases que sustentarão a discussão proposta nesse trabalho, o capítulo seguinte abordará a proposta educacional do ESP, analisando o ideário político sustentado por seus apoiadores, apresentando os projetos de lei orientados pelas diretrizes do movimento em âmbito federal, destacando os argumentos utilizados em defesa da constitucionalidade desses projetos e analisando o contexto sociopolítico em que a proposta educacional do ESP ganha destaque e se fortalece, a fim de compreender seus propósitos e implicações.

## 2 O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E O CONTROLE POLÍTICO E IDEOLÓGICO DO ENSINO

Conforme destacado no início deste trabalho, o Movimento Escola sem Partido<sup>14</sup> tem como escopo o combate a uma suposta “doutrinação ideológica” promovida por professores no âmbito da educação básica e superior, a qual se daria, segundo os apoiadores do movimento, com o intuito de promover valores vinculados ao marxismo e à chamada “ideologia de gênero”. Portanto, o combate a essa suposta doutrinação teria como objetivo “proteger” os estudantes de serem convencidos por tais valores e ideologias, o que se daria através do controle do que pode ser dito ou não dentro das salas de aula.

---

<sup>14</sup> Cabe aqui um esclarecimento sobre o uso do termo “movimento” para designar o ESP. Ainda que esta seja a forma como o ESP se auto intitula, pode haver dúvidas quanto à adequação do termo para se referir a um grupo de propagação de ideias conservadoras, devido ao fato de que, historicamente, o termo “movimento” tem sido mais comumente utilizado para nomear grupos que defendem pautas e promovem ações progressistas na sociedade. No entanto, de acordo com Maria da Glória Gohn (2018), que desenvolve análises sobre o histórico dos movimentos sociais no Brasil, grupos como o ESP ganharam destaque e relevância no cenário político-social brasileiro na década de 2010, sendo fruto do que a autora chama de um “ciclo político” (GOHN, 2018, p. 7) que propiciou a ascensão de grupos conservadores, sendo esses classificados por ela também como “movimentos” (GOHN, 2018, p. 23-24). Gohn detecta que houve, na história recente brasileira, cinco “ciclos políticos” que desencadearam a participação política da sociedade em movimentos e ações coletivas diversas. Eles se deram, segundo a autora, “1º- na década de 1970; 2º- [na] transição democrática dos anos de 1980; 3º- após Constituição de 1988; e 4º- na primeira década do novo século, e 5º- após junho de 2013.” (GOHN, 2018, p. 7). O movimento ESP se localizaria no quinto ciclo, que se desenvolveu após junho de 2013. Esta foi uma data marcada por manifestações contra diversas políticas sociais, com destaque para o “Movimento Passe Livre” e para as manifestações contra os gastos públicos empregados na Copa do Mundo marcada para acontecer no Brasil (GOHN, 2018, p. 19). Tais acontecimentos, juntamente com a crise econômica, aumentaram a tensão no processo democrático e levaram a “crise de representatividade das instituições participativas, descrença na política e emergência de outro tipo de novíssimos movimentos sociais, com espectros ideológicos distintos.” (GOHN, 2018, p. 26). Em razão disso, movimentos neoliberais e conservadores ascenderam no cenário político, se mobilizando através de manifestações de rua contra a corrupção e pelo impeachment da então presidenta Dilma Rousseff (PT) (GOHN, 2018, p. 23). A autora explica que “[...] Os conservadores e neoliberais são novidades após 2013, porque passaram a atuar também nas ruas, criaram organizações movimentalistas que se aproximam mais de movimentos políticos do que movimentos sociais. Defendem a desregulamentação de direitos sociais conquistados e a menor presença do estado na economia. Mas, de fato, miram o acesso ao poder político estatal. Na realidade, fazem parte de uma onda mais geral no capitalismo ocidental, de retorno de grupos conservadores ao poder, de desmonte de direitos e políticas sociais progressistas das últimas décadas, num momento de crise econômica, desemprego e grandes fluxos migratórios populacionais fugindo de regimes autoritários de toda natureza. Neste cenário, em que os movimentos sociais apresentam matrizes discursivas e ideológicas variadas e opostas, os novos grupos conservadores e neoliberais buscam teorias do passado para dar suporte às suas organizações movimentalistas, as quais se estruturaram no Brasil utilizando basicamente redes online. Após junho de 2013, mais de trinta grupos foram criados, destacando-se o “Vem Pra Rua” (ver CHEQUER; BUTTERFIELD, 2016), o Movimento Brasil Livre” (MBL), entre outros. As matrizes teóricas e ideológicas que dão suporte às suas ideias são o liberalismo e a doutrina econômica de Hayek e Ludwig von Mises, a defesa do império da lei de Frédéric Bastiat e citações no campo da ciência política de E. Burke e Ortega y Gasset (ver GOHN, 2017a). No seu conjunto, esses grupos defendem propostas liberais para o papel do mercado e atuação do estado na economia, privatizações, estado mínimo e fim do financiamento de políticas públicas distributivas. [...]” (GHON, p. 23-24). É, portanto, nesse quinto ciclo político que o ESP ganha relevância. Em que pese tenha sido criado na década anterior, é no cenário político formado na década de 2010, especialmente após junho de 2013, que o movimento consegue destaque e aderência na sociedade, uma vez que tal cenário criou condições propícias para a ascensão de movimentos conservadores e neoliberais.

Na compreensão dos apoiadores do ESP, uma forma eficaz de garantir esse controle seria a aprovação, em âmbito federal, estadual e municipal, de projetos de lei que regulamentassem os limites da expressão em sala de aula, bem como os conteúdos possíveis de serem abordados pelos professores. Diante disso, diversos projetos de censura à atividade docente foram propostos e alguns aprovados nas casas legislativas por todo o país.

A fim de defender a constitucionalidade desses projetos de lei, vários argumentos jurídicos foram levantados por apoiadores do movimento e, no intuito de promover suas ideias, tais apoiadores buscaram estabelecer um diálogo com setores conservadores da sociedade civil, através da defesa e promoção de pautas em comum. A retórica utilizada pelo movimento foi bastante eficiente na promoção desse diálogo e, por consequência, da própria pauta do ESP, ao ponto da defesa do combate à “doutrinação ideológica” nas escolas ter sido o motivo da eleição de alguns parlamentares vinculados à direita conservadora em 2018.

Desde já se destaca que a inconstitucionalidade dos referidos projetos de lei é evidente e já foi atestada pelo Supremo Tribunal Federal em diversas decisões, conforme se abordará no capítulo 3, uma vez que violam a liberdade acadêmica e, conseqüentemente, o próprio direito à educação. No entanto, nem a anunciação, nem mesmo a confirmação dessa inconstitucionalidade foi capaz de interromper a tramitação desses projetos e muito menos de frear a disseminação dos valores defendidos pelo movimento.

Diante disso, para possibilitar a compreensão do fenômeno de disseminação e defesa desses valores, bem como seu efeito em face do direito à educação e da liberdade de ensinar, é necessário, primeiramente, conhecer mais a fundo o movimento, suas propostas, sua ideologia e a concepção de educação por ele defendida. Para tanto, esse capítulo buscará expor o ideário do Movimento Escola sem Partido, explorar seu histórico de atuação na sociedade civil, apresentar os projetos de lei vinculados ao movimento propostos em âmbito federal, os argumentos em defesa da constitucionalidade deles e, por fim, analisar o contexto sociopolítico em que o movimento se fortalece, possibilitando que, no capítulo seguinte, seja possível verificar em que medida tal proposta viola a Constituição e se ela se constituiria em uma ameaça à educação para a democracia, analisando-a com base tanto nos argumentos levantados pelo STF, quanto na pedagogia freireana.

## 2.1 O ideário político do movimento

Conforme mencionado no início do trabalho, o Movimento Escola sem Partido tem como idealizador o advogado e procurador do Estado de São Paulo Miguel Francisco Urbano Nagib e, segundo ele, o movimento constitui-se em “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” (NAGIB, 2019).

Assim, o ESP busca coibir o que seus apoiadores chamam de “doutrinação ideológica”, a qual, segundo eles, estaria ocorrendo nas salas de aula de todo o país. Para tanto, empreendem a defesa de que os professores deveriam assumir em sala de aula uma postura “neutra” em relação às divergências políticas, morais e ideológicas, sem ofender as convicções dos alunos e de suas famílias. Já na página inicial do sítio eletrônico do movimento, seu ideário aparece em destaque, em forma de convite: “Diga não à doutrinação nas escolas e universidades. Junte-se ao Escola sem Partido.” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020).

De acordo com seu idealizador, o que teria motivado a criação do movimento foi uma atitude do professor de história de sua filha, o qual teria comparado o revolucionário argentino Ernesto Che Guevara a São Francisco de Assis, com o intuito de fazer uma analogia entre pessoas que teriam aberto mão de tudo em prol de uma ideologia (BEDINELLI, 2016). Para Nagib, isso teria sido uma forma de doutrinação, pois o professor havia comparado um revolucionário comunista a um santo (BEDINELLI, 2016), o que, na visão dele, não seria uma comparação pertinente e induziria os alunos a pensarem que o revolucionário deveria ser admirado.

Diante do fato, ocorrido em 2003, Nagib decidiu escrever uma carta aberta ao professor da filha e imprimiu 300 cópias do documento, as quais distribuiu na escola. No entanto, segundo ele, não houve apoio da comunidade escolar à sua causa, pelo contrário, ocorreram manifestações de apoio ao referido professor (BEDINELLI, 2016). Em razão disso, Nagib decidiu, então, criar o movimento Escola sem Partido, a fim de combater a “doutrinação nas escolas” (BEDINELLI, 2016), inspirado no sítio eletrônico estadunidense *No Indocritnation.org* (já fora do ar), o qual teria sido criado por pais de alunos norte-americanos com objetivo semelhante (SILVEIRA, 2019, p. 22).

No entanto, por mais que o início do movimento tenha se dado no ano de 2004, ele só começa a ganhar adesão quando expande sua pauta para abarcar uma preocupação de ordem moral: a chamada “ideologia de gênero”. Isto por que, inicialmente, o foco do ESP era combater a “doutrinação comunista”, o que, na época da criação do movimento, não gerou tanta adesão social. Mas, ao unir-se à pauta de religiosos conservadores do combate à “ideologia de gênero”, o ESP começa a ganhar destaque no debate público:

Antes, a ideia de uma Escola sem Partido focava, sobretudo, no temor à doutrinação marxista. Mais tarde, encampando a bandeira de grupos religiosos conservadores, promove-se a cruzada contra as discussões sobre papéis de gênero e combate à homofobia e ao sexismo nas escolas, alimentada pela ideia fantasiosa da ideologia de gênero. Assim, o discurso construído pelo Movimento Escola sem Partido passa a basear-se na defesa de uma educação “neutra” que se consolide com a doutrina da família cristã, impedindo professoras e professores de disseminarem, em sala de aula, qualquer conteúdo que seja contrário aos valores do mercado e das famílias “tradicionais” brasileiras. (FURLAN; CARVALHO, 2020, p. 183).

Assim, o debate proposto pelo movimento desloca-se do terreno do “político” e passa para o terreno da “moral”, rendendo ao movimento uma maior inserção social, por meio da qual aumentou seu número de aliados (MIGUEL, 2016b, p. 601). Ademais, tal inserção se deu também em razão do apoio de personagens da extrema-direita como o autointitulado filósofo Olavo de Carvalho, para quem a contestação da moral sexual tradicional seria uma estratégia para a implantação de regimes comunistas (MIGUEL, 2016b, p. 601).

É importante esclarecer que o termo “ideologia de gênero” tem sua origem em movimentos antifeministas e em teóricos representantes da tradição Católico-Romana conservadora (MOURA; SALLES, 2018, p. 143-144), segundo os quais os debates feministas, bem como a discussão teórico-científica acerca de gênero e sexualidade teriam como objetivo disseminar uma ideologia ameaçadora da família tradicional cristã. A provável primeira aparição do termo teria se dado em 1998, no livro “O evangelho face a desordem mundial”, do padre belga Monsenhor Michel Schooyans, o qual contou com o prefácio de Joseph Ratzinger, que viria a ser o Papa Bento XVI (MOURA; SALLES, 2018, p. 143-144). De acordo com Fernando Penna (2016),

[...] Este termo foi criado por grupos que tentam desqualificar e, até mesmo, demonizar o trabalho com a questão de gênero nas salas de aula. A meta, em grande parte já alcançada, é criar um termo que remeta a medos difusos de que as crianças aprenderiam a ser gays e lésbicas em sala de aula e que os



professores estariam tentando destruir a família tradicional. (PENNA, 2016, p. 99).

Assim, procura-se, ao cunhar o termo, atacar um campo de estudos, colocando em xeque sua legitimidade, ainda que de forma muito simplista (Garbagnoli, 2014, p. 149 apud MIGUEL, 2016, p. 598). Cabe destacar que o termo “gênero” passa a ser utilizado, a partir da década de 1970, para designar a diferenciação entre o sexo biológico e ao papel social que é atribuído aos homens e às mulheres, partindo do entendimento de que esses papéis não são uma consequência natural do sexo biológico, mas sim socialmente construídos (MIGUEL, 2016b, p. 596). No entanto, o campo de estudos sobre gênero é bastante plural e complexo, perpassando por diversas disciplinas e matrizes teóricas, não sendo passível de reducionismos como esse empregado por grupos conservadores “antigênero” (JUNQUEIRA, 2018, p. 458).

Miguel (2016b, p. 599) esclarece que, em que pese o combate à desigualdade de gênero seja pauta de diversas políticas governamentais, há uma preocupação especial dos setores religiosos conservadores com a área da educação, uma vez que, para eles, “as crianças seriam as mais vulneráveis à ‘ideologia de gênero’, que impediria a consolidação da identidade masculina ou feminina.” (MIGUEL, 2016b, p. 599).

Ademais, o autor destaca que a temática foi amplamente pautada por tais setores nas discussões sobre o Plano Nacional de Educação aprovado em 2014 (MIGUEL, 2016b, p. 599), influenciando diretamente na retirada do termo “gênero” do texto (MOURA, 2016, p. 50-51). De acordo com Moura (2016, p. 50-51), essa retirada foi fruto do lobby de deputados radicais católicos e evangélicos, liderados pelos parlamentares Marco Feliciano (PSC-SP, à época), Marcos Rogério (PDT-RO, à época) e Pastor Eurico (PSB-PE, à época), todos pastores. Ademais, a autora acrescenta que

Enquanto o PNE 2001-2011, 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 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”. (MOURA, 2016, p. 51-52).

Um pouco antes da aprovação do PNE, entre 2013 e 2014, outra cruzada contra a “ideologia de gênero” havia sido empreendida. O então deputado Jair Messias Bolsonaro (PP-RJ, à época), juntamente com as bancadas evangélica e católica, se opuseram à distribuição do material “Escola sem Homofobia”, o qual fazia parte do projeto “Brasil sem Homofobia”, do governo federal (à época sob o comando do Partido dos Trabalhadores- PT), e que seria distribuído a educadores (SILVEIRA, 2019, p. 32; G1, 2018). Tais parlamentares passaram a chamar o material de “kit gay”, nome pelo qual foi amplamente divulgado na mídia e que ficou conhecido.

Diante desses fatores, Miguel (2016b, p. 599-600) aponta que o combate dos setores religiosos conservadores ao que eles chamam de “ideologia de gênero” na educação é uma mobilização independente do ESP, mas que dá visibilidade ao movimento a partir do momento em que seus apoiadores decidem unir-se à pauta. E, a partir dessa união, para além da defesa de uma educação neutra, o movimento passa a apoiar e disseminar a ideia de que, no que se refere à educação, a família teria uma autoridade sobre os indivíduos superior a da escola (MIGUEL, 2016b, p. 601). Desse modo, então, a escola não poderia se contrapor aos valores da família (MIGUEL, 2016b, p. 601).

Um exemplo dessa compreensão de supremacia dos valores da família é o bordão “meu filho, minhas regras”, utilizado por Miguel Nagib de forma a deturpar a expressão “meu corpo, minhas regras”, utilizada por algumas vertentes do movimento feminista como meio de afirmação da autonomia da mulher sobre o próprio corpo (MOURA; SALLES, 2018, p. 156). O bordão usado por Nagib deixa clara sua crença de que os filhos deviriam estar totalmente subordinados à autoridade dos pais.

No entanto, importa destacar que a pauta do combate à “doutrinação ideológica” (doutrinação essa que, para o movimento, seria de cunho marxista) não é abandonada pelo ESP. A ideia de que ocorreria uma “doutrinação marxista” nas escolas e universidades brasileiras era uma ideia difundida na Ditadura Civil-Militar, ocasionalmente retomada em momentos específicos desde então, de acordo com cenário político (MIGUEL, 2016b, p. 601). Essa ideia parte de uma interpretação muito precária e equivocada dos escritos do teórico marxista italiano Antonio Gramsci. Sobre isso, Miguel (2016b) esclarece:

Entendendo que a luta pela transformação social, nas sociedades capitalistas ocidentais, não pode ser restrita à conquista do Estado, Gramsci formulou a ideia de um combate pela hegemonia que inclui a disputa por projetos e visões de mundo, em diferentes espaços da sociedade civil (Gramsci, 2000 [1932-4]). Essa sofisticada percepção da luta política se torna, nas mãos de seus detratores à direita, uma estratégia maquiavélica e simplória, com o objetivo de solapar os consensos que permitem o funcionamento da sociedade, por meio da manipulação das mentes (a noção de “lavagem cerebral” é invocada com frequência). (MIGUEL, 2016b, p. 601).

Portanto, a ideia por trás da expressão “marxismo cultural” diz respeito a essa concepção de que, utilizando-se de uma estratégia criada por Gramsci, os professores estariam, de forma maquiavélica, manipulando as mentes de seus alunos para inculcar neles valores contrários aos da “família tradicional”, a fim de possibilitar a implementação do comunismo. É exatamente isso que defendem apoiadores do ESP como Olavo de Carvalho, conforme já salientado. Para ele e seus “discípulos”, um dos passos para a instauração do comunismo seria o fim da moral sexual tradicional (MIGUEL, 2016b, p. 601). E, a partir dessa ideia, a ligação entre o combate ao comunismo e à “ideologia de gênero” encontra embasamento, passando ambas a serem difundidas conjuntamente. Outro pensador amplamente rejeitado pelos apoiadores do ESP é o educador Paulo Freire, cuja pedagogia, segundo eles, também serviria à “doutrinação marxista”, conforme se verá mais adiante.

É interessante destacar que os adeptos do combate ao “marxismo cultural” entendem que este combate deveria ser estendido também ao Partido dos Trabalhadores (PT), a partir da perspectiva, novamente sem lastro na realidade, de que o PT seria um partido de esquerda radical (MIGUEL, 2016b, p. 593-594). A partir daí, cria-se a ideia, também impulsionada por Olavo de Carvalho, de que a oposição ao comunismo deveria perpassar necessariamente por uma oposição ao PT (MIGUEL, 2016b, p. 594).

Quanto à difusão dessa ideia entre os setores religiosos tradicionais, Leite (2019, p. 134) aponta a expansão da crença, entre alguns grupos evangélicos, de que o PT estaria tentando divulgar o marxismo e a “ideologia de gênero” através da distribuição de livros didáticos, com o intuito de destruir a “família tradicional”. Percebe-se aqui um claro efeito das *fake news* sobre o suposto “kit gay”.

Ainda acerca da difusão dos ideais do ESP, cabe destacar que ela se dá, principalmente, através das mídias sociais, atingindo não só os setores religiosos, mas a sociedade civil de forma geral, utilizando-se de “um discurso pautado no senso-comum e de fácil adesão” (SEVERO; GOLÇALVES; ESTRADA, 2019, p. 22).

Ademais, é importante ressaltar que, em que pese o ESP defenda uma educação “neutra” e o combate à “doutrinação ideológica”, seu fundador, Miguel Nagib, já publicou, em 2009, um texto intitulado “Por uma escola que promova os valores do Millenium”, no sítio eletrônico do Instituto *Millenium*, um *think thank* ultraliberal que promove pautas como o Estado Mínimo e a flexibilização da legislação trabalhista, as quais compõem o programa da direita econômica (MIGUEL, 2016b, p. 600). No texto, atualmente removido do sítio eletrônico, Nagib advogava por uma educação nada neutra, alegando que “Os problemas da educação brasileira [...] seriam a falta de deferência pela propriedade privada, pela meritocracia e pelo princípio da responsabilidade individual. [...]” (MIGUEL, 2016b, p. 600).

Atualmente, no *blog* do movimento, é possível acessar artigos que defendem os valores do ESP<sup>15</sup>, por meio dos quais se pode perceber a ideologia política de seus apoiadores e que ilustram muito bem os aspectos do movimento que foram descritos até agora. Em um deles, intitulado “Alienação Parental: uma prática cometida também por professores”, o autor alega que os docentes, ao se utilizarem de sua liberdade de expressão em sala de aula para defender uma determinada ideologia, poderiam convencer seus alunos de ideias e concepções que vão contra a família desses últimos, de modo que estariam praticando alienação parental (REGO, 2020). Cabe destacar que o artigo 2º da Lei nº 12.318/2010, define a alienação parental como:

[...] a interferência na formação psicológica da criança ou do adolescente promovida ou induzida por um dos genitores, pelos avós ou pelos que tenham a criança ou adolescente sob a sua autoridade, guarda ou vigilância para que repudie genitor ou que cause prejuízo ao estabelecimento ou à manutenção de vínculos com este. (BRASIL, 2010).

Ademais, o inciso II do parágrafo único desse mesmo artigo estabelece que o ato de dificultar o exercício da autoridade parental seria uma forma de alienação parental (BRASIL, 2010). Diante disso, o autor do texto alega que os professores, ao emitirem posicionamentos que convençam seus alunos de determinada ideologia ou concepção, poderiam fazer com que os discentes se rebelassem contra seus pais, já que esses poderiam ter valores contrários aos dos docentes:

A Alienação Parental traz consigo uma série de consequências devastadoras para a criança e para os pais. Uma dessas consequência [sic] é o fato de que a criança se torna um instrumento de manipulação contra a formação moral que o genitor, legítimo detentor do poder parental, deseja ao filho. O

<sup>15</sup> Os textos estão disponíveis para acesso em: <https://www.escolasempartido.org/blog/>.

alienante induz suas ideologias à criança, manipulando-a por meio de sua influência exercida em sala de aula, sem se importar com o que essa conduta pode causar na relação familiar, por exemplo, levar a criança a sentir raiva, decepção e ódio contra os pais alienados, tomando por base as ideologias e convicções ditas pelo formador. (REGO, 2020).

Em outro artigo, intitulado “Ataque ao ESP revela falsos amigos das crianças e adolescentes”, o autor critica a postura da Procuradoria-Geral da República que, na pessoa da antiga Procuradora-Geral Raquel Dodge, questionou a constitucionalidade do cerceamento à liberdade de ensinar no âmbito do STF, através da ADPF 624. Isto por que, segundo ele, ao fazer esse questionamento, a PGR estaria descumprindo com seu dever de “zelar pelo efetivo respeito aos direitos e garantias legais assegurados às crianças e adolescentes, promovendo as medidas judiciais e extrajudiciais cabíveis;”, o qual é atribuído ao Ministério Público pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, no inciso VIII de seu artigo 201 (ALVES, 2020).

Em suma, para o autor do texto, defender a liberdade acadêmica seria o mesmo que defender a “doutrinação”. Ele questiona também a argumentação de entidades que participaram da referida ADPF como *amici curiae* (o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente [CEDECA], a Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente [ANCED], o Instituto Alana e a “Rede Não Bata, Eduque”), as quais alegam que práticas de cerceamento da liberdade no campo da educação impedem a formação do senso crítico, que seria pressuposto de uma formação cidadã voltada ao respeito às diversidades de gênero, de raça, de orientação sexual e religiosa (ALVES, 2020). Para o autor, tal argumentação seria falaciosa:

A argumentação falaciosa dessas entidades não é, evidentemente, nova. Na verdade, é a velha capa que cobre uma pauta político-ideológica que nada tem a ver com a tutela dos direitos de crianças e adolescentes. Trata-se de uma militância de matriz gramsciana que quer incutir na sociedade determinados valores através da educação, isto é, da manipulação e exploração dos mais vulneráveis – visto que ainda estão em desenvolvimento de suas faculdades cognitivas –, as crianças e os adolescentes; e da violação aos direitos dos pais sobre a educação de seus filhos segundo suas próprias crenças e convicções, direito de nível supralegal no Brasil (quer dizer: hierarquicamente, abaixo apenas da Constituição). (ALVES, 2020).

Ganha destaque aqui a mencionada crença dos defensores do ESP de que existe uma tentativa de “doutrinação marxista” embasada em pressupostos gramscianos, a fim de implantar na sociedade o que chamam de “marxismo cultural”. Ou seja, para eles, a PGR e as entidades participantes da ação, ao defenderem o direito a uma educação voltada para a

formação cidadã, estariam, na verdade, encobrendo sua intenção de defender a doutrinação política nas escolas e universidades. Em seguida, ele acrescenta que há, também, a intenção por parte dessas entidades de alterar valores morais e religiosas através da defesa da liberdade acadêmica:

Portanto, não é que eles queiram uma “criança crítica”, mas uma criança que aceite, de forma devota, determinada posição ideológica, ainda que contrária às convicções de seus pais; não é que queiram “debater política” com os adolescentes, mas querem a liberdade do professor de fazer proselitismo político em sala de aula em vez de ministrar a sua disciplina, tarefa deveras mais difícil do que fazer politicagem, coisa que não exige qualquer formação; não é que queiram ensinar aos alunos “diversidade de gênero” ou “sexualidade”, mas querem deformar as bases morais e religiosas deles em prol de uma ideologia que tem tantos ou mais dogmas que uma religião – na maioria das vezes debaixo do falso pretexto de cientificidade. [...] (ALVES, 2020).

Fica evidente, na argumentação do autor, o vínculo que os defensores do ESP acreditam haver entre “marxismo cultural” e “ideologia de gênero”. Ademais, eles acreditam e propagam a ideia de que instituições como as supramencionadas agem intencionalmente para acobertar a prática de “doutrinação”, com o intuito de colaborar com a promoção de valores de esquerda e com o ataque aos princípios morais e religiosos dos estudantes e de suas famílias. Seriam “falsos amigos das crianças e adolescentes” (ALVES, 2020).

Outro texto divulgado no blog do ESP, dessa vez de autoria do próprio Miguel Nagib, é destinado a criticar o projeto de lei nº 6005/2016, de autoria do ex-deputado Jean Wyllys (PSOL- RJ), PL este criado como reação aos projetos de lei em trâmite na Câmara dos Deputados que visam estabelecer as diretrizes no ESP. O PL nº 6005/2016 visa garantir a livre expressão do pensamento e coibir censura de qualquer natureza nas salas de aula (art. 2º) (BRASIL, 2016b).

Para Miguel Nagib, o PL seria um “show de demagogia e oportunismo” (NAGIB, 2020a). Nas palavras dele, a intenção do projeto seria

[...] conferir ares de legitimidade democrática à propaganda ideológica, política e partidária que come solta nas escolas e universidades. Integrante do PSOL – um dos partidos que mais lucram politicamente com essa prática covarde, antiética e ilegal –, o Deputado Jean Wyllys atua no sentido de oferecer uma falsa base jurídica para a doutrinação, a fim de confundir a opinião pública e encorajar a ação dos militantes disfarçados de professores. É mais uma tentativa de assassinato perpetrada pela esquerda contra a educação brasileira. (NAGIB, 2020a).

Mais uma vez fica nítida a crença do movimento de que haveria uma “doutrinação” de esquerda sendo promovida através de professores, os quais são chamados por Nagib de “militantes disfarçados” (NAGIB, 2020a) e que teriam sua atitude incentivada e acobertada por diversos setores da sociedade. Pela leitura desse e dos demais textos, é possível perceber que os apoiadores do movimento parecem acreditar que há uma ação articulada, um “plano” envolvendo diversos atores sociais e instituições para disseminar o “marxismo cultural” e a “ideologia de gênero”.

Outro texto divulgado no blog do ESP que merece destaque é o artigo intitulado “Liberdade de expressão x Liberdade de ensinar: o conflito por trás da chamada ‘doutrinação ideológica’”, no qual o autor se propõe a diferenciar as referidas liberdades. Em que pese essa seja uma diferenciação tecnicamente válida, que inclusive já foi feita neste trabalho, o autor do referido texto a faz sem nenhum embasamento teórico e conduz seus argumentos para justificarem a ideia de que o professor não deve emitir posicionamentos que contrariem as concepções morais e ideológicas dos alunos e de suas famílias.

Para o autor, na sala de aula, os docentes não poderiam exercer sua liberdade de expressão, apenas sua liberdade de ensinar, a qual conceitua como sendo o “direito conferido ao professor no exercício da profissão, garantindo-lhe poderes para lecionar sem limitação doutrinária ou ideológica” (COSTA, 2020), devendo seguir o conteúdo programático de sua disciplina (COSTA, 2020). Mesmo sem embasamento, o conceito em si não é apresentado de forma totalmente incorreta. No entanto, logo em seguida o autor acrescenta que,

[...] muitas vezes os alunos não comungam das mesmas ideias que estão sendo transmitidas, mas, em razão de a permanência em sala ser obrigatória, não possuem outra opção senão a de ouvir atentamente o que é dito [...] (COSTA, 2020).

Diante disso, o autor conclui, contraditoriamente ao conceito por ele dado à liberdade de ensinar, que o professor deve se abster de emitir em sala de aula posicionamentos de cunho político ou partidário, “[...] uma vez que tais comentários podem ofender ou ir de encontro aos princípios particulares que cada aluno adquire através de sua família, principalmente no âmbito religioso, ideológico e moral [...]” (COSTA, 2020). Em outras palavras, nada que contrarie as opiniões e concepções prévias dos alunos e de suas famílias deve ser dito pelo professor. Essa argumentação, além de excluir o debate das salas de aula, parece reivindicar um suposto direito dos estudantes e de suas famílias de não serem contrariados ou questionados.

Outros dois textos divulgados no blog do ESP que merecem ser destacados tecem críticas ao educador Paulo Freire e à pedagogia por ele desenvolvida. O primeiro, intitulado “O pesadelo de Paulo Freire”, também de autoria de Miguel Nagib, tem o escopo de questionar uma afirmação específica da pedagogia freireana: a impossibilidade de a educação ser “neutra”.

Essa afirmação é feita por Freire, como foi visto no capítulo 1 desse trabalho, partindo-se da constatação de que a *politicidade* é inerente ao processo educativo, uma vez que a educação é dotada de um caráter diretivo (FREIRE, 2019b, p 108). Ela direciona-se sempre a certos objetivos e ideias (FREIRE, 2019b, p. 107). Por esse motivo, para Freire, a educação não pode ser neutra, uma vez que ela se direciona ou à reprodução da ideologia dominante, ou a sua contestação (FREIRE, 2019b, p. 96).

Mas, para Miguel Nagib, o argumento da impossibilidade da neutralidade estaria sendo utilizado como respaldo para que os professores praticassem a “doutrinação” (NAGIB, 2020b). Nesse sentido, ele afirma:

De fato, se não existe neutralidade, não só não é possível exigir do professor que seja neutro, como é inútil fazê-lo, já que ele nunca o será. O que mais um militante disfarçado de professor precisaria escutar para ceder à – humana – tentação de fazer a cabeça dos alunos? (NAGIB, 2020b).

Ademais, ele sugere que os professores não deveriam usar a “desculpa” de que a educação não pode ser neutra, mas sim se precaverem para evitar a “contaminação” ideológica (NAGIB, 2020). Para ele, “Justificar a doutrinação pela inexistência da neutralidade é como tentar justificar o roubo pela existência da cobiça.” (NAGIB, 2020).

Diante desses argumentos, Nagib demonstra ou desconhecer a pedagogia freireana, ou interpretá-la de forma bastante errônea. Isto por que, ao sugerir que, mesmo diante da impossibilidade de atingi-la, a neutralidade deveria ser buscada pelo professor, Nagib interpreta a neutralidade como algo positivo, de modo a considerar o argumento de Freire sobre essa impossibilidade como uma desculpa para se esquivar de perseguir uma postura supostamente mais ética, ainda que utópica.

No entanto, Freire em momento algum considera que essa “neutralidade” seja uma possibilidade ou um “tipo ideal” de postura docente a ser buscada. Seu argumento parte da constatação do caráter diretivo da educação, a qual pode reproduzir ou questionar a ideologia dominante, de onde vem a impossibilidade de que seja neutra (FREIRE, 2019b, p. 96-108).



Então, se a educação não assume um caráter crítico, procurando apresentar-se “neutra” diante dos conflitos sociais, ela simplesmente acaba por impedir que a realidade seja questionada, ou seja, assume o caráter de reprodutora da ideologia dominante.

E é justamente por isso que Freire rejeita a ideia de neutralidade: porque ela conduz a uma educação reprodutora e acrítica, o contrário do que persegue a pedagogia freireana. Não existe, para Freire, um “meio-termo”, um “tipo ideal” de educação pura, que não se volta a nenhum propósito. A educação sempre se direciona a um objetivo, por isso não pode ser neutra, o que independe da vontade dos professores (FREIRE, 2019b, p. 108). A prática do educador sempre se direcionará a um fim, ainda que ele próprio não tenha consciência disso (FREIRE, 2019c, p. 92).

É importante destacar que, além de demonstrar desconhecimento da construção teórica de Freire sobre o caráter político da educação, Miguel Nagib não apresenta qualquer embasamento teórico ou científico para as afirmações que faz ao longo do texto.

O segundo texto que traça críticas a Paulo Freire é intitulado “Por que o pensamento pedagógico de Paulo Freire leva à doutrinação ideológica, política e partidária?”. Nele, o autor também demonstra um profundo desconhecimento da pedagogia freireana, argumentando que Freire teria um desprezo pelo conhecimento científico:

Na concepção freireana, ensinar conteúdos clássicos, como gramática, aritmética, teorias epistemológicas e a cientificidade nas ciências naturais e exatas, é uma alienação. Se um professor de biologia disser que uma mulher é uma mulher, devido seu genótipo ser XX, isso pode ser considerado uma opressão-cientificista, pois, segundo os critérios pós-modernos, ser mulher é uma questão social, uma vez que não se nasce mulher, torna-se mulher; e não é a biologia que faz de um indivíduo mulher ou homem, mas sim sua condição de sujeito sócio-histórico; logo, usar a ciência da biologia para definir gênero é uma opressão segundo essa visão. Claro, todas as pessoas têm direito a definir o seu gênero social, já que isso é uma questão subjetiva delas, mas mesmo que elas mudem seus fenótipos, seus genótipos não serão mudados. Com efeito, a ciência não trabalha a favor da opressão ou dos burgueses; a ciência estabelece lógica e racionalidade a partir de fatos e evidências comprovadas de forma analítica e experimental que se chama conhecimento e método científico. A ciência não é um simples achismo intersubjetivo. (AZEVEDO, 2019).

No entanto, contrariamente ao que o autor argumenta, Freire não desconsidera a importância da formação técnico-científica, mas diz que a educação deve ultrapassá-la (FREIRE, 2019b, p. 123). Ademais, no trecho destacado, fica evidente que o autor do texto considera como conhecimento científico apenas as ciências da natureza, demonstrando um

desprezo pelas ciências humanas, uma vez que, para ele, o conceito de “homem” e “mulher” deveria ser dado apenas pela biologia, não sendo cabível discutir o aspecto social do “ser homem” e do “ser mulher”, nem como a construção social influi nas identidades.

Traçado esse panorama, já é possível compreender as pautas que o ESP defende, como seus apoiadores as justificam e de que maneira o movimento começa a ganhar espaço no debate público. Importa destacar que o ápice de crescimento do ESP se dá quando o então deputado estadual Flávio Bolsonaro (PP-RJ, à época) solicita ao fundador, Miguel Nagib, a elaboração de um projeto de lei com base nos ideais do movimento, a fim de implementá-lo no âmbito educacional do estado do Rio de Janeiro:

O projeto de Lei n. 2974/2014, que propõe a criação do Programa Escola sem Partido, foi então apresentado, em maio de 2014, na Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. No mesmo ano, o irmão do deputado, o Vereador Carlos Bolsonaro, apresentou na Câmara de Vereadores da cidade do Rio de Janeiro um projeto com o mesmo teor. A partir dessas duas iniciativas, Nagib disponibilizou no site do ESP os modelos dos anteprojetos de lei, para serem consultados e copiados pelos legisladores que quisessem apresentá-los em suas câmaras (SEVERO; GOLÇALVES; ESTRADA, 2019, p. 12).

Nagib disponibilizou no sítio eletrônico do movimento três modelos de projetos de lei: um municipal, um estadual e um federal. Tais modelos sofreram modificações e acréscimos ao longo dos anos, mas ainda continuam disponíveis no sítio do ESP em suas versões mais atualizadas, juntamente com modelos de decretos municipal e estadual. As versões atuais de tais anteprojetos podem ser verificadas nos anexos A, B, C, D e E deste trabalho.<sup>16</sup> Segundo Nagib, a inspiração para a elaboração dos anteprojetos teria vindo do Código de Defesa do Consumidor (SILVEIRA, 2019, p. 33), o qual regulamenta as relações entre fornecedor e consumidor, equiparando-as às relações de ensino-aprendizagem (MOURA; SALLES, 2018, p. 158), ou seja, concebendo a escola e os professores como prestadoras de um serviço e os alunos como consumidores deste serviço.

Cabe destacar que, um mês antes da proposição desse projeto de lei por Flávio Bolsonaro, o deputado Erivelton Santana (PSC/BA) já havia proposto, no âmbito do Congresso Nacional, um projeto de lei que trazia em seu texto algumas diretrizes educacionais defendidas pelo ESP. Era o PL 7180/2014, que tinha como objetivo alterar a LDB para incluir entre os princípios do ensino o “[...] respeito às convicções do aluno, de seus

---

<sup>16</sup> Os modelos também podem ser encontrados em: < <http://escolasempartido.org/anteprojeto/>>.

pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa [...]” (BRASIL, 2014a).

Desde então, vários outros projetos de lei que continham as diretrizes do ESP começaram a ser propostos em diversas casas legislativas pelo Brasil. De acordo com o relatório “6 anos de projetos ‘Escola sem Partido’ no Brasil: levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar” (MOURA; SILVA, 2020), de 2014 até o ano de 2020 já foram propostos, em todo o país, pelo menos 237 projetos que visam estabelecer algum tipo de censura à liberdade acadêmica (MOURA; SILVA, 2020, p. 13).

No tópico seguinte, serão apresentados alguns desses projetos de lei, buscando demonstrar como eles explicitam os ideários do ESP e buscam impor suas diretrizes. Como já ressaltado, devido a grande quantidade de projetos de censura propostos nas diversas casas legislativas do Brasil, a análise deste capítulo se restringirá aos projetos que se encontram em trâmite no Congresso Nacional. Em razão da semelhança que os projetos guardam entre si (MOURA; SILVA, p. 7), sejam eles federais, estaduais, municipais ou distritais, essa restrição não trará prejuízos para a análise a ser feita, uma vez que ela objetiva apenas demonstrar, de forma exemplificativa, como os ideais do ESP exerceram influência na redação desses projetos.

Contudo, antes de iniciar tal exposição, serão apresentados os anteprojetos de lei criados por Miguel Nagib e disponibilizados no sítio eletrônico do ESP, uma vez que muitos dos projetos de censura à liberdade de ensinar apresentados no Brasil se baseiam nesses modelos, em alguma medida.

Feita essa exposição, será apresentado também o modelo de mandado de segurança disponibilizado no referido sítio eletrônico, com o intuito de auxiliar pais que desejam ingressar na justiça solicitando o suposto direito de seus filhos de gravarem aulas.

Por fim, serão brevemente expostos os principais argumentos em defesa da constitucionalidade do ESP, contidos no parecer de constitucionalidade elaborado por Miguel Nagib em defesa da adequação constitucional dos diversos projetos de lei que visam implementar o “Programa Escola sem Partido” por todo o país.

## 2.2 A proposta educacional do programa e seus supostos fundamentos jurídicos

Conforme mencionado acima, após a elaboração do PL n. 2974/2014, a pedido do ex-deputado estadual Flávio Bolsonaro, Miguel Nagib passou a disponibilizar modelos de projetos de lei (um federal, um estadual e um municipal) no sítio eletrônico do ESP, para que fossem consultados e embasassem a elaboração de projetos por parlamentares que desejassem propor o “Programa Escola sem Partido” (nome dado às propostas de lei) nas respectivas casas legislativas em que estivessem atuando. Atualmente, estão disponíveis também modelos de decretos para a implementação do programa, um estadual e um municipal.

Ao longo do tempo, esses anteprojetos foram sofrendo modificações. Dentre elas, uma que se destaca é a inclusão de um parágrafo que veda discussões sobre a “ideologia de gênero” (MOURA; SILVA; 2020, p. 12), reflexo da adesão do movimento à pauta antigênero. Atualmente, os modelos disponibilizados, renomeados de “ESP 2.0”, incluem um artigo que autoriza a gravação das aulas pelos alunos, bem como outro artigo que veda a realização de atividades “político-partidárias” nas escolas por parte dos grêmios estudantis (MOURA; SILVA; 2020, p. 12-13).

Os anteprojetos federal, estadual e municipal são muito semelhantes entre si, trazendo um texto praticamente idêntico. O federal e o estadual apresentam como fundamento, em seus artigos 1<sup>os</sup>, os seguintes artigos da Constituição Federal: artigo 23, inciso I, artigo 24, inciso XV, e o caput do artigo 227 (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019c; 2019d).

O artigo 23, inciso I da CF estabelece a competência concorrente da União, dos Estados e dos Municípios pelo zelo com a “guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas e conservar o patrimônio público [...]” (BRASIL, 1988); o artigo 24, inciso XV, estabelece a competência concorrente dos três entes federativos para legislar acerca da “proteção à infância e à juventude [...]” (BRASIL, 1988); já o art. 227 dispõe sobre o dever compartilhado entre a família, a sociedade e o Estado de assegurar, com prioridade, à criança e ao adolescente “o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” (BRASIL, 1988).

Quanto ao anteprojeto municipal, seu fundamento se dá também nos artigos 23, inciso I e 227 da Constituição, com o acréscimo do artigo 30, incisos I e II, também da CF, os quais

estabelecem a competência dos Municípios para legislar sobre “assuntos de interesse local” (inciso I) e “suplementar a legislação federal e a estadual no que couber” (BRASIL, 1988).

“O artigo 1º dos três modelos de projeto, então, após instituir o ‘Programa Escola sem Partido’ e estabelecerem sua (suposta) fundamentação constitucional, dispõe sobre os princípios norteadores do programa, quais sejam:

- I – dignidade da pessoa humana;
- II – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- V – liberdade de consciência e de crença;
- VI – direito à intimidade;
- VII – proteção integral da criança e do adolescente;
- VIII – direito do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando ao exercício da cidadania;
- IX – direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019c; 2019d; 2019e).

É interessante notar que os princípios elencados pelos modelos de projeto de lei são princípios constitucionais, o que, inicialmente, contribui pra que não sejam suscitados questionamentos acerca da possível inconstitucionalidade do Programa. Esses questionamentos surgem na medida em que se avança na análise dos anteprojeto, conforme se verá mais adiante no trabalho.

O artigo 2º dos modelos de projeto de lei é o que dispõe sobre a vedação das discussões sobre gênero, trazendo a seguinte redação: “O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero.” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019c; 2019d; 2019e).

Já o artigo 3º trata da vedação do uso de “técnicas de manipulação” psicológica”, a fim de incitarem a adesão dos alunos a determinada causa (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019c; 2019d; 2019e); o artigo 4º trata das funções do professor, que segundo os anteprojeto, seriam as seguintes:

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

- I – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;

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

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

IV – ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria;

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

VI – não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019c; 2019d; 2019e).

O artigo 5º, por sua vez, estabelece que sejam afixados cartazes com o conteúdo artigo 4º nas salas de aula e na sala dos professores das escolas de educação básica. O cartaz deve receber o nome de “Deveres do Professor”.

No artigo 6º, é tratada a questão da possibilidade de que as escolas particulares confessionais promovam conteúdos de cunho religioso, moral e ideológico, desde que respaldados pela autorização da família do discente. O parágrafo único do artigo estabelece que deve ser entregue aos pais ou responsáveis dos discentes matriculados nessas escolas um material informativo sobre o conteúdo ministrado nas aulas (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019c; 2019d; 2019e).

Já o artigo 7º, recentemente incluído, trata do direito dos alunos de gravarem as aulas, caso a escola não disponibilize a gravação, com o objetivo de “permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019c; 2019d; 2019e). O artigo 8º, também recentemente incluído, estabelece vedação à promoção de atividade político partidária por parte dos grêmios estudantis (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019c; 2019d; 2019e).

O artigo 9º do anteprojeto de lei municipal dispõe que o conteúdo da lei se aplica, naquilo que for cabível, às políticas e planos educacionais (inciso I), aos conteúdos curriculares (inciso II), aos projetos pedagógicos das escolas (inciso III), aos materiais didáticos e paradidáticos (inciso IV) e às provas de concurso para ingresso na carreira docente (inciso V) (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019e). O artigo 9º nos anteprojeto estadual e federal

além desses incisos, acrescenta que a aplicação é cabível também nas avaliações para o ingresso no ensino superior (inciso V) e nas instituições de ensino superior (inciso VII) (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019c; 2019d).

No anteprojeto de lei federal, o artigo 10 dispõe que a não afixação dos cartazes contendo os “deveres do professor” configura ato de improbidade administrativa:

Configura ato de improbidade administrativa que atenta contra os princípios da administração pública o descumprimento do disposto no artigo 5º desta Lei, bem como a remoção indevida ou a destruição total ou parcial dos cartazes ali referidos. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019d).

Já nos anteprojetos municipal e estadual, o artigo 10 trata da disponibilização pelo Poder Público de um canal de comunicação para o recebimento, anônimo ou não, de reclamações acerca do descumprimento das disposições do Programa Escola sem Partido, contando com um parágrafo único que estabelece que tais reclamações devem ser encaminhadas para o órgão do Ministério Público responsável pela proteção dos direitos da criança e do adolescente (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019c; 2019e); o mesmo conteúdo, com a mesma redação, é disposto no artigo 11º do anteprojeto federal (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019d).

Os três modelos de projeto contam com a mesma justificação. Em suma, partem da seguinte premissa:

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. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019c; 2019d; 2019e).

Sobre tal “fato notório”, a justificação contida no anteprojeto de lei federal diz que ele foi comprovado “pela Comissão Especial destinada a proferir parecer sobre o PL 7.180/ 2014 e apensados, conhecida como Comissão Escola sem Partido” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019d).

As justificações partem, portanto, da principal crença disseminada pelo ESP: a de que há uma “doutrinação” de cunho político, exercida pelos professores, que visa promover determinadas ideologias (de esquerda, segundo creem os apoiadores), bem como disseminar a “ideologia de gênero” e subverter os valores morais ensinados pelos pais a seus filhos.

Partindo, então, da alegada existência da “doutrinação”, argumenta-se acerca da necessidade e urgência de que sejam tomadas medidas para coibi-la, uma vez que ela violaria direitos e liberdades fundamentais, tais como a liberdade de consciência e de crença, bem como o artigo 5º do ECA, o qual estabelece que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019c; 2019d; 2019e).

Para além disso, é argumentado que a prática de “doutrinação” feriria o regime democrático “na medida em que instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores;” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019c; 2019d; 2019e). Ademais, alega-se a violação do princípio da impessoalidade, uma vez que a escola pública faria parte da Administração Pública, bem como lesaria o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado e os princípios do pluralismo político e de ideias (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019c; 2019d; 2019e). É levantado também o argumento de que, pela Lei 8112/1991, o servidor público não poderia “promover manifestação de apreço ou despreço no recinto da repartição” (artigo 17, inciso V da referida legislação) (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019c; 2019d; 2019e).

Outro argumento bastante utilizado pelo ESP e que é elencado nas justificações dos anteprojetos é o de que a Convenção Americana de Direitos Humanos, da qual o Brasil é signatário, asseguraria aos pais o direito de que seus filhos recebessem educação moral e religiosa que estivesse de acordo com as suas próprias convicções (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019c; 2019d; 2019e).

Além disso, argumenta-se que o Brasil, sendo um Estado Laico, deveria se manter neutro ante as religiões, não podendo o ambiente escolar ser utilizado para a promoção de valores que, na concepção do ESP, seriam contrários à moralidade de algumas religiões. Para o ESP, a promoção de desses valores poderia ofender a crença religiosa dos estudantes (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019c; 2019d; 2019e).

Diante desses argumentos, diz-se que a melhor forma de combater o “abuso da liberdade de ensinar” seria esclarecer os estudantes do direito que têm de não serem doutrinados pelos seus professores, alegando-se que esse esclarecimento atenderia ao objetivo educacional do preparo para o exercício da cidadania, elencado no art. 2º da LDB (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019c; 2019d; 2019e).

Acerca do artigo que trata do direito à gravação das aulas, é argumentado na justificção que este direito decorreria da “garantia do padrão de qualidade”, estabelecida no



inciso VII do artigo 206 do texto constitucional, bem como do artigo 53, parágrafo único, do ECA, o qual “reconhece aos pais o direito de ter ciência do processo pedagógico vivenciado por seus filhos.” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019c; 2019d; 2019e). Isto por que, de acordo com a justificção, a gravação permitiria que os pais observassem os serviços prestados pela escola e pudessem avaliá-los (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019c; 2019d; 2019e).

No que tange aos grêmios estudantis, é alegado que a vedação à promoção de atividade político-partidárias por essas entidades teria como objetivo impedir que elas sejam aparelhadas por partidos políticos, o que atenderia ao princípio da impessoalidade e complementar a o artigo 1º da Lei 7398/1995, o qual “assegura aos estudantes do ensino fundamental e médio o direito de se organizar ‘como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais’.” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019c; 2019d; 2019e).

Finalmente, é argumentado na justificção que o projeto atende às especificidades das escolas confessionais e particulares, exigindo apenas que elas informem os pais e contem com o consentimento deles para que possam veicular seus princípios e concepções (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019c; 2019d; 2019e).

Já no que se refere aos modelos de decreto estadual e municipal<sup>17</sup>, ambos estabelecem praticamente as mesmas diretrizes que os anteprojetos de lei, com redação semelhante, inclusive. A novidade que trazem, além da própria implementação do Programa Escola sem Partido através de decreto, está contida nos artigos 7º e 9º. O primeiro trata do oferecimento de um curso para os professores sobre a temática dos “limites éticos e jurídicos da atividade docente” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019a; 2019b); o segundo estabelece o direito de regresso do Estado em face dos professores caso seja condenado à indenização por descumprimento do disposto nos decretos (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019a; 2019b).

Além desses documentos, o sítio eletrônico do ESP também disponibiliza um modelo de mandado de segurança<sup>18</sup> para ser utilizado pelos pais que desejarem reivindicar o suposto direito de seus filhos à gravação de aulas, direito este que, conforme acredita o movimento, seria líquido e certo. A argumentação apresentada no modelo disponibilizado se desenvolve no sentido de que o registro fonográfico das aulas seria parte do pleno exercício do direito à educação, pois facilitaria a aprendizagem (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019f).

---

<sup>17</sup> Anexos D e E.

<sup>18</sup> Anexo F.

Ademais, tal registro permitiria o exercício do direito dos pais de “ter ciência do processo pedagógico” desenvolvido pela escola, invocando novamente, assim como na justificação dos projetos de lei, o artigo 53, parágrafo único, do ECA (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019f). Nesse ponto, é alegado que a verificação do que ocorre nas salas de aula deveria ser realizada em razão de ser fato notório que, por vezes, as aulas não estariam sendo efetivamente ministradas:

Considerando que a parte decisiva do processo pedagógico se desenvolve durante as aulas, não há como negar aos pais o direito de ter ciência do efetivo conteúdo das aulas ministradas pelos professores dos seus filhos, inclusive para saber se essas aulas estão sendo realmente ministradas, o que nem sempre acontece, como é notório. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019f).

Novamente repetindo um argumento presente nas justificações dos anteprojetos de lei, é mencionado no modelo de mandado de segurança o artigo 12, inciso 4, da Convenção Americana de Direitos Humanos, segundo o qual os pais têm direito a que seus filhos recebam educação moral e religiosa em conformidade com as suas convicções (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019f). A gravação, portanto, permitiria aos pais verificar se esse direito estaria sendo garantido (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019f).

Mais adiante, argumenta-se no sentido de que o estudante não teria condições de verificar se o direito à garantia do padrão de qualidade da educação, estabelecido no inciso VII do artigo 206 da CF, estaria sendo observado, em razão do chamado “pacto da malandragem”:

Ora, é evidente que o segundo impetrante – usuário direto do serviço – não possui a experiência e a maturidade necessárias para avaliar se essa garantia constitucional está sendo observada pela escola. Pelo contrário: o estudante, quase sempre, é “cúmplice” do professor “camarada”, mas negligente, que desperdiça o tempo precioso das aulas com assuntos estranhos ao conteúdo programático, poupando-se do esforço de lecionar sua disciplina, e poupando os alunos do indispensável mas, para a esmagadora maioria, nada prazeroso estudo da matéria. Trata-se, aqui, do conhecido “pacto da malandragem”, no qual o professor finge que ensina, e o aluno finge que estuda. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019f).

Outro argumento que embasa o pedido a ser feito em sede de mandado de segurança é o inciso X do artigo 6º do Código de Defesa do Consumidor, o qual elenca como direito básico dos consumidores “a adequada e eficaz prestação dos serviços públicos em geral” (BRASIL, 1990b). Nesse sentido, os “consumidores”, nos casos os alunos, por sua alegada inexperiência e imaturidade, não teriam condições de verificar se a prestação dos serviços- no

caso, as aulas- estaria sendo feita de forma adequada, sendo necessário que seus pais fizessem tal verificação mediante ao acesso ao registro fonográfico das aulas. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019f).

No entanto, o argumento central é de que a gravação das aulas evitaria a prática de abusos por parte de professores que utilizariam de suas aulas para disseminar suas próprias ideologias:

[...] os impetrantes entendem que a gravação realizada de forma ostensiva, além de respeitar a relação de confiança que deve existir entre a família e a escola, tem o condão de inibir prática de abusos por parte de professores ativistas e militantes que usam a sala de aula para promover suas próprias preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias, em afronta aos direitos constitucionais dos estudantes e seus pais ou responsáveis. Cientes de que estão sendo gravados, esses professores tenderão a ser mais cuidadosos e moderados no uso da palavra, evitando problemas para si mesmos e para as escolas onde lecionam. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019f).

Argumentações muito semelhantes, se não idênticas às desenvolvidas nas justificações dos anteprojetos de lei e no referido modelo de mandado de segurança, são apresentadas em um parecer elaborado por Miguel Nagib sobre a constitucionalidade desses anteprojetos de lei e dos projetos de lei já apresentados que visam implementar o Programa Escola sem Partido<sup>19</sup>.

Nagib (2018) inicia seu parecer reiterando que o Movimento Escola sem Partido foi criado para se contrapor à “doutrinação” de cunho político e ideológico que ocorreria nas escolas e universidades e à violação do “direito dos pais dos alunos sobre a educação religiosa e moral dos filhos [...]” (NAGIB, 2018, p. 1), supostamente promovidas por essas instituições e por seu corpo docente<sup>20</sup>. Sobre essa violação, Nagib acrescenta:

As famílias são lesadas quando a autoridade moral dos pais é solapada por professores que se julgam no direito de dizer aos filhos dos outros o que é certo e o que é errado em matéria de moral. Instigados por esses professores, muitos jovens passam a questionar e rejeitar o direcionamento estabelecido por seus pais no campo da religião, da moral e dos costumes, ensejando o surgimento de graves conflitos no seio das famílias. (NAGIB, 2018, p. 2).

Além disso, ele argumenta que o fato da suposta “doutrinação” ocorrer dentro das salas de aula e se direcionar, muitas vezes, a crianças e adolescentes, dificultaria seu combate, uma vez que haveria pouco controle sobre as ações do professor em sala de aula e que os

<sup>19</sup> O parecer pode ser integralmente acessado em: <http://escolasempartido.org/constitucionalidade/>.

<sup>20</sup> É interessante notar que a afirmação inicial de Nagib em seu parecer explicita a união feita pelo ESP entre a pauta do combate à “doutrinação marxista” com a pauta do combate à “ideologia de gênero”.

alunos dificilmente se perceberiam como vítimas dessa situação, devido à sua imaturidade (NAGIB, 2018, p. 2).

Adentrando no debate acerca dos fundamentos legais e constitucionais do Programa Escola sem Partido, Nagib argumenta, em suma, que o programa não cria nenhum direito ou obrigação que ainda não exista no ordenamento jurídico brasileiro, apenas repete e explicita preceitos constitucionais e legais já existentes, com exceção da obrigação de afixar os cartazes contendo os “deveres do professor” (NAGIB, 2018, p. 4).

Nesse sentido, ele aponta que o programa se fundamenta no princípio da dignidade da pessoa humana (art. 1º, inciso III, CF), da liberdade de consciência e de crença (art. 5º, inciso VI, CF), da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (art. 206, inciso IV, CF), bem como no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (art. 206, inciso III, CF), princípios esses que os anteprojetos repetem literalmente (NAGIB, 2018, p. 5-6).

Acerca da neutralidade política e ideológica do Estado, afirmada também como princípio nos anteprojetos (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019c; 2019d; 2019e), Nagib afirma que ela decorre do princípio do pluralismo político (art. 1º, inciso V, CF) e do artigo 5º da Constituição, que estabelece a igualdade de todos perante à lei (NAGIB, 2018, p. 5).

Já acerca do “direito dos pais sobre a educação moral e religiosa dos filhos” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019c; 2019d; 2019e), elencada no inciso VIII do art. 1º dos anteprojetos, ele decorreria do já mencionado artigo 12 da Convenção Americana de Direitos Humanos (NAGIB, 2018, p. 6).

Sobre a proibição da abordagem das questões de gênero, contida no artigo 2º dos anteprojetos, Nagib argumenta que ela se basearia nos incisos VII e X do artigo 5º da CF, que estabelecem a inviolabilidade da liberdade consciência e da crença, bem como da intimidade, da vida privada e da honra (NAGIB, 2018, p. 7); encontraria fundamento também nos artigos 15 e 17 do ECA, os quais afirmam os direito à liberdade, à dignidade e à inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral das crianças e adolescentes, bem como à preservação de seus valores, ideias e crenças (NAGIB, 2018, p. 7).

Da inviolabilidade de consciência e de crença também decorreria a proibição de que os professores promovessem suas próprias concepções e ideologias, contida no inciso I do art. 3º dos anteprojetos. (NAGIB, 2018, p. 7). Ademais, tal proibição também encontraria

fundamento no artigo 117 da Lei 8112/1990, que em seu inciso V proíbe que o servidor público promova manifestação de apreço ou despreço na repartição em que trabalha (NAGIB, 2018, p. 7).

No que se refere à competência dos Estados e Municípios para a proposição de projetos de lei com o conteúdo do Programa Escola sem Partido, Nagib afirma que, de acordo com o inciso I do art. 23 da CF, seria da competência de todos os entes federados zelar para que a Constituição e as leis fossem respeitadas em suas esferas administrativas, de modo que, como o ESP, no entendimento de Nagib, se basearia na Constituição, na Convenção Interamericana de Direitos Humanos e no ECA, os deveres estabelecidos nos anteprojetos já existiriam e, portanto, não haveria criação legislativa por parte dos entes, apenas aplicação de normas vigentes através de mecanismos considerados adequados por eles (NAGIB, 2018, p. 13).

É importante destacar que, no que se refere ao princípio da laicidade do Estado, Miguel Nagib argumenta que tal princípio traria legitimidade ao conteúdo dos anteprojetos na medida em que interpreta a neutralidade do Estado ante as religiões como uma proibição a que valores de determinada tradição religiosa sejam ofendidos de alguma maneira (NAGIB, 2018, p. 23). Desse modo, não poderiam os professores dizer qualquer coisa que fosse de encontro aos valores das religiões dos alunos e de suas famílias (NAGIB, 2018, p. 23).

O referido parecer e, principalmente, os anteprojetos de lei apresentados, serviram de modelo para a criação de diversos projetos lei apresentados em todo o território nacional, conforme já destacado. Moura e Silva (2020), em levantamento sobre os projetos de lei de censura às liberdades de aprender e ensinar apresentados no país, feito no mencionado relatório “6 anos de projetos ‘Escola sem Partido’ no Brasil”, agruparam esses projetos em quatro categorias distintas, sendo elas: os projetos “Escola sem Partido”; os projetos “Tipo Escola sem Partido”; os projetos “Antigênero” e, finalmente, os projetos “Infância sem Pornografia”. (MOURA; SILVA, 2020, p. 7).

Em suma, a primeira categoria trata daqueles projetos diretamente inspirados nos anteprojetos de lei disponibilizados no sítio eletrônico do ESP e que receberam o nome de “Programa Escola sem Partido” (MOURA; SILVA, 2020, p. 7). A segunda categoria abrange os projetos de lei que seguem as ideias do ESP, mas não exatamente os modelos disponibilizados e, por isso, não são intitulados de “Escola sem Partido” (MOURA; SILVA, 2020, p. 7). Já a categoria “Antigênero” engloba os projetos que estabelecem censura

estritamente à educação sobre gênero e sexualidade, em que pese alguns projetos das duas categorias anteriores também promovam essa censura em meio a outras restrições (MOURA; SILVA, 2020, p. 7). Finalmente, a categoria “Infância sem Pornografia” também abrange projetos que visam promover censura à educação sobre gênero em sexualidade, contudo utilizando-se do argumento de que essa censura teria o intuito de promover a proteção da criança contra a pornografia, bem como associando a homossexualidade com a pedofilia (MOURA; SILVA, 2020, p. 7).

De acordo com o mencionado relatório, no âmbito do Congresso Nacional já foram propostos 23 projetos de censura às liberdades de aprender e ensinar (MOURA; SILVA, 2020, p. 7). Atualmente, seguem em trâmite 18 deles, todos na Câmara dos Deputados, os quais serão apresentados a seguir, a fim de demonstrar a influência do ESP no cenário político e como seus valores estão expressos mesmo naqueles projetos que não adotam o anteprojeto federal como modelo.

Desses dezoito, dois se enquadram na categoria “Escola sem Partido”, sendo eles o PL 867/2015 e o PL 246/2019; Outros nove se enquadram na categoria “Tipo Escola sem Partido”: PL 7180/2014, PL 7181/2014, PL 8933/2017, PL 9957/2018, PL 10659/2018, PL 258/2019, PL 2692/2019, PL 3674/2019 e PL 5854/ 2019; e, por fim, sete se adéquam à categoria “Antigênero”, sendo eles: PL 1859/2015, PL 3235/2015, PL 5487/2016, PL 10577/2018, PL 1239/2019, PL 3492/2019 e PL 4893/2020. Feitas essas considerações sobre a natureza dos projetos em trâmite no Congresso Nacional, eles serão apresentados a seguir seguindo a ordem cronológica de proposição.

### **2.2.2. Os projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional**

Conforme mencionado mais acima, o primeiro projeto proposto em âmbito nacional contendo as diretrizes do ESP surgiu antes mesmo que Miguel Nagib criasse o primeiro anteprojeto. Trata-se do PL 7180/2014, de autoria do ex-deputado federal Erivelton Santana (PSC/BA). A proposição busca alterar o artigo 3º da LDB para incluir entre o rol de princípios da educação um inciso com a seguinte redação:

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. (BRASIL, 2014a).

É nítida a influência dos ideais do ESP na redação do projeto, uma vez que ele busca limitar a abordagem de determinados assuntos pelas convicções da família dos alunos. Um fator que reitera essa percepção é a própria justificação do PL, que argumenta pelo cabimento do projeto com base no mencionado artigo 12 da Convenção Americana de Direitos Humanos (BRASIL, 2014a).

Outro projeto, também de autoria do ex-deputado Erivelton Santana (PSC/BA), guarda objetivos semelhantes ao anterior, trazendo inclusive trechos praticamente idênticos em sua redação. Trata-se do PL 7181/2014, o qual visa estabelecer parâmetros curriculares nacionais, com vigência decenal, para orientar a educação básica (BRASIL, 2014b). No parágrafo primeiro do artigo 1º do PL, fica estabelecido que esses parâmetros serão orientados pelo respeito às convicções dos alunos e de suas famílias, “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.” (BRASIL, 2014b). Esses dois primeiros projetos, portanto, seguem as diretrizes do ESP, estabelecendo a censura de forma mais abrangente, não fazendo referência a um conteúdo específico.

A primeira proposição a ser feita em âmbito nacional baseada no anteprojeto de lei federal disponibilizado pelo ESP foi o PL 867/2015. De autoria do ex-deputado Izalci (PSDB-DF), membro da Frente Parlamentar Evangélica e da Frente Parlamentar Mista Católica Apostólica Romana do Congresso Nacional (MOURA; SALLES, 2018, p. 145), o projeto visa incluir o chamado “Programa Escola sem Partido” dentre as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2015a). O PL praticamente repete o anteprojeto federal do ESP, tanto no que se refere aos artigos, quanto na justificação, com exceção dos artigos que estabelecem a possibilidade de gravar aulas e a proibição da promoção de atividade político-partidária por parte dos grêmios (BRASIL, 2015b). Inclusive, a própria justificação do PL menciona que ele se baseia no referido anteprojeto (BRASIL, 2015b).

Já o projeto seguinte, PL 1859/2015, vai tratar especificamente da censura à temática “gênero”. O PL, também de autoria de Izalci (PSDB-DF) e outros deputados<sup>21</sup>, visa

---

<sup>21</sup> São autores: Alan Rick (PRB/AC), Antonio Carlos Mendes Thame (PSDB/SP), Antonio Imbassahy (PSDB/BA), Bonifácio de Andrada (PSDB/MG), Celso Russomanno (PRB/SP), Eduardo Cury (PSDB/SP), Eros Biondini (PTB/MG), Evandro Gussi (PV/SP), Givaldo Carimbão (PROS/AL), Izalci (PSDB/DF), João

acrescentar ao artigo 3º da LDB, que trata dos princípios do ensino, um parágrafo único com a seguinte redação:

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”. (BRASIL, 2015b).

Esse PL apresenta uma longa justificativa, em grande parte composta pelas principais crenças disseminadas pelo ESP. Em suma, tenta-se justificar a proibição da “ideologia de gênero” nas escolas com base em trechos de escritos de Karl Marx, Friedrich Engels, Judith Butler, Max Horkheimer, Michel Foucault, dentre outros (BRASIL, 2015b). Basicamente, o intuito do texto é defender a ideia de que a disseminação da “ideologia de gênero” seria uma estratégia para a destruição da família e, conseqüentemente, implementar um regime comunista, ideia esta que, como foi visto, é bastante difundida pelo movimento Escola sem Partido.

No entanto, a argumentação construída em torno dos trechos dos referidos autores é, no mínimo, precária. A título de exemplo, ao citar os livros *A ideologia alemã*, de Karl Marx e Friedrich Engels, e *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, de Friedrich Engels, são apresentados recortes de partes diferentes das obras, que são combinados entre si de uma forma a induzir à falsa ideia de que a destruição da família seria um requisito para a implementação do comunismo, algo que nunca foi escrito ou defendido por Marx ou Engels (DERISSO, 2016 apud MOURA; SALLES, 2018, p. 146).

Também o PL 3235/2015, de autoria do deputado federal e pastor Marco Feliciano (PSC/SP, à época), se restringe a censurar o debate sobre a temática “gênero”, objetivando modificar o ECA para criminalizar a disseminação da “ideologia de gênero” (BRASIL, 2015c). Para tanto, o PL busca adicionar ao ECA o seguinte artigo:

Art. 234-A Veicular a autoridade competente, em atos normativos oficiais, em diretrizes, planos e programas governamentais, termos e expressões como ‘orientação sexual’, ‘identidade de gênero’, ‘discriminação de gênero’, ‘questões de gênero’ e assemelhados, bem como autorizar a publicação dessas expressões em documentos e materiais didático-pedagógicos, com o intuito de disseminar, fomentar, induzir ou incutir a ideologia de gênero. Pena – detenção, de seis meses a dois anos, e multa. (BRASIL, 2015c).



A justificação do projeto também se desenvolve no sentido de defender a ideia de que a implementação da chamada “ideologia de gênero” teria o objetivo de destruir a família (BRASIL, 2015c).

Ainda sobre a temática “gênero”, foi proposto, já em 2016, o PL 5487/2016. De autoria do ex-deputado Victório Galli (PSC/MT, à época), o projeto visa estabelecer a proibição da distribuição de livros pelo Ministério da Cultura às escolas públicas que tratem do tema da diversidade sexual (BRASIL, 2016a). Tal proibição, segundo a justificação do PL (BRASIL, 2016a), teria como fundamento o Plano Nacional de Educação aprovado em 2014 (Lei nº 13.005/2014), o qual, em seu processo de aprovação, teve os termos “gênero” e “orientação sexual” retirados do texto final, conforme mencionado. Para o deputado autor da proposta, a retirada desses termos represtou a exclusão de tais temas da educação nacional e, por isso, não deveriam ser abordado de forma alguma (BRASIL, 2016a).

Ademais, o deputado menciona que mesmo após a aprovação do PNE de 2014 sem os referidos termos, foi baixada a Resolução nº 12/2015, que garantia a utilização de banheiros e vestiários de acordo com a identidade de gênero de cada indivíduo, em todas as instituições de ensino do país (BRASIL, 2016a). O PL por ele proposto, então, seria uma reação a esse ato normativo (BRASIL, 2016a).

No ano seguinte, o deputado Pastor Eurico (PHS/PE, à época) propôs o PL 8933/2017, que também ainda segue tramitando na Câmara dos Deputados. A proposição também trata da educação em gênero e sexualidade, mas com abordagem distinta dos projetos anteriores. Isto por que o PL não impõe uma censura absoluta aos temas, mas estabelece que a abordagem deles deva ser feita somente mediante a autorização dos pais ou responsáveis pelos estudantes (BRASIL, 2017). Essa condição deveria ser inserida na LDB através da inclusão de um sétimo parágrafo no artigo 32 da referida lei, com a seguinte redação: “§7º As disciplinas sobre educação sexual somente serão ministradas ao aluno caso haja autorização dos pais ou responsáveis legais” (BRASIL, 2017).

Em sua justificação, argumenta-se que a proposição do PL teria se dado com o intuito de defender valores cristãos e família, uma vez que caberia a essa instituição fornecer a educação sexual para as crianças e adolescentes de acordo com os valores que os pais ou responsáveis acreditam ser adequados (BRASIL, 2017). Ademais, é defendido que a escola tem um papel subsidiário no que se refere à educação desses indivíduos, sendo a família a principal responsável por cumprir esse dever (BRASIL, 2017).

Já no que se refere aos projetos de lei de censura à liberdade acadêmica propostos no ano de 2018, seguem em trâmite três deles. O primeiro é o PL 9957/2018, o qual, diferentemente do projeto anterior, não se restringe à censura dos temas gênero e sexualidade. Impõe uma censura mais abrangente, pautada nas diretrizes dos anteprojetos do ESP, contudo sem reproduzi-los. O responsável pela proposição é o deputado Jhonatan de Jesus (PRB/RR, à época).

O PL também visa impor alteração à LDB para inserir nela o artigo 13-A, o qual objetiva estabelecer diretrizes e restrições à atuação docente (BRASIL, 2018a). Em suma, este artigo insere na LDB os chamados “Deveres do Professor”, contidos nos anteprojetos do ESP, todavia sem mencionar a necessidade da afixação de cartazes nas escolas (BRASIL, 2018a).

Na justificção, o tema da “doutrinação” é trazido à tona, argumentando-se que é comum a prática de manipulação ideológica de estudantes por professores e que essa prática seria uma das causadoras dos “maus resultados que os alunos vêm obtendo nas avaliações da educação básica.” (BRASIL, 2018a). No entanto, não são apresentadas comprovações de nenhuma das afirmações feitas na justificção, nem de que a alegada “doutrinação” de fato ocorreria, nem da correlação que ela teria com os mencionados “maus resultados”, os quais também não são apresentados.

O segundo projeto de 2018 é de autoria do ex-deputado e ex-candidato à presidência da república Cabo Daciolo (PATRI-RJ). Trata-se do PL 10577/2018, que também pretende alterar a LDB mediante a inserção de um novo inciso no artigo 3º da lei, com a seguinte redação:

XIV – Ficam vedadas em todas as dependências das instituições da rede municipal, estadual e federal de ensino a adoção, divulgação, realização ou organização de políticas de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatória, complementar ou facultativa, ou ainda atividades culturais que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo gênero ou orientação sexual. (BRASIL, 2018b).

O PL se assemelha muito a projetos anteriores da mesma natureza. Sua justificção se inicia com os versículos 27 e 28 do capítulo 1 do livro de Gênesis, da Bíblia Sagrada, os quais fazem referência à narrativa da criação do homem e da mulher por Deus (BRASIL, 2018b).

Em seguida, é sustentada a ideia de que a “ideologia de gênero” perverteria a “família natural” e propiciaria que o Estado impusesse uma filosofia autoritária sobre a população (BRASIL, 2018b). Mais adiante, é feita a seguinte afirmação:

É fato sobejamente conhecido, mediante dados científicos comprovados e espiritual, que a suposta orientação sexual é comportamento adquirido por falta de referencial paterno ou materno ou mesmo pela influência do meio, bem como resultado de atitudes adultas de pedófilos que tentam perverter crianças indefesas. (BRASIL, 2018b).

Não é mencionado a quais dados científicos o texto faz referência.

O terceiro projeto de censura apresentado em 2018 que segue em trâmite é o PL 10659/2018. De autoria do deputado Delegado Waldir (PSL/GO), a proposição visa acrescentar incisos a dois artigos da LDB, com o intuito de “vedar a doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas.” (BRASIL, 2018c).

Ao artigo 3º da lei, propõe-se o acréscimo do inciso XIV, que estabeleceria entre os princípios do ensino a “Não interferência e respeito às convicções morais, religiosas e políticas do aluno, vedada a adoção da ideologia de gênero ou a orientação sexual.” (BRASIL, 2018c). Já ao artigo 13 da LDB busca-se acrescentar o inciso VII, para incumbir aos docentes o dever de:

VII Assegurar um ambiente de ensino livre de influências políticas, religiosas, morais, de ideologia de gênero, de orientação sexual ou qualquer outro tema que entre em conflito com os valores éticos e morais dos alunos. (BRASIL, 2018c).

A justificação do projeto é breve. Nela aparecem novamente as afirmações de que a “ideologia de gênero” seria uma ameaça à família e de que o Estado não deveria interferir na educação sexual das crianças (BRASIL, 2018c).

O ano de 2019 foi o que mais teve proposições de projetos de lei que carregam os ideais do ESP e que ainda seguem em tramitação. O primeiro a ser proposto foi o PL 246/2019, que visa instituir o “Programa Escola sem Partido” em âmbito nacional (BRASIL, 2019a). Esse PL se utiliza do modelo de projeto mais recente disponibilizado pelo ESP em seu sítio eletrônico, o mesmo que foi apresentado acima no presente trabalho. O conteúdo é idêntico e a redação é praticamente igual, inclusive a da justificção. O PL tem autoria coletiva<sup>22</sup>, sendo, ao todo, 20 deputados proponentes. Dentre eles está a deputada Bia Kicis (PSL/DF), cunhada de Miguel Nagib (CÁSSIO; MOURA, 2020).

---

<sup>22</sup> São autores: Bia Kicis (PSL/DF), Chris Tonietto (PSL/RJ), Carla Zambelli (PSL/SP), Caroline de Toni (PSL/SC), Gurgel (PSL/RJ), Carlos Jordy (PSL/RJ), Aline Sleutjes (PSL/PR), Luiz Philippe de Orleans e Bragança (PSL/SP), Léo Motta (PSL/MG), Alê Silva (PSL/MG), Coronel Armando (PSL/SC), Alexis Fonteyne

O projeto seguinte é o PL 258/2019, novamente de autoria do deputado Pastor Eurico (PATRI-PE) (BRASIL, 2019b). O PL também se baseia no anteprojeto de lei federal do ESP, contudo sem dispor sobre o direito a gravação das aulas, nem sobre a proibição da realização de atividade político partidária pelos grêmios estudantis.

O texto faz referência, em seu artigo 4º, à necessidade de afixação de cartazes contendo os “deveres do professor” nas escolas (BRASIL, 2019b) e acrescenta um novo inciso ao artigo 3º da LDB, instituindo como princípio do ensino o respeito às convicções morais e políticas dos alunos e de seus pais, a precedência dos valores da família sobre a educação escolar e a vedação da “ideologia de gênero”, do uso do termo “gênero” ou “orientação sexual” nas políticas de ensino (BRASIL, 2019b).

Em sua justificção, diz-se que o projeto trata da reapresentação do PL 7180/2014, a qual, segundo o deputado autor, seria necessária para adequar o texto do PL antigo ao último parecer recebido sobre ele e ao avanço da discussão da matéria (BRASIL, 2019b).

Já o PL 1239/2019, de autoria do deputado federal Pastor Sargento Isidório (AVANTE/BA), visa proibir especificamente a aplicação de recursos públicos para difundir a “Ideologia de Gênero” (BRASIL, 2019c):

Artigo 1º – É vedado aos Governos Federal, Estadual, Distrital e Municipal, aplicar recursos financeiros, de qualquer natureza, em ações de difusão, implantação e valorização de IDEOLOGIA DE GÊNERO, de forma direta ou indireta.

§1º A vedação do caput se aplica às Fundações, Autarquias e empresas públicas da União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

§2º Fica vedada a associação de imagem e patrocínio de ações de comunicação, inclusive com o fim de publicidade ou propaganda, ações culturais, ou outras que façam alusão à prática da IDEOLOGIA DE GÊNERO. (BRASIL, 2019c).

Na justificção do PL são apresentados vários argumentos de caráter religioso, ao mesmo tempo em que se reivindica um caráter científico para a discussão:

A ideologia de gênero, portanto, nega o caráter natural e Divino da criação humana que conforme renomadas instituições de pediatria afirmam desde a ultrassonografia já é identificado no feto o seu sexo: como menina ou menino – Homem ou Mulher. Dito de outra forma: cada vez mais grupos restritos querem tornar público assuntos que são de caráter privado. Levantar

---

(NOVO/SP), Kim Kataguirí (DEM/SP), Sóstenes Cavalcante (DEM/RJ), Julian Lemos (PSL/PB), Alan Rick (DEM/AC), Pr. Marco Feliciano (PODE/SP), Enéias Reis (PSL/MG), Joice Hasselmann (PSL/SP) e Nelson Barbudo (PSL/MT).

demandas do quarto para a sala e querem usar como metodologia para tais absurdos a nefasta IDEOLOGIA DE GÊNERO. Além do que já citamos, não podemos perder de vista o aspecto natural e biológico do ser humano, que independente de teoria, sofismas ou ideias estapafúrdias jamais se dará de outra forma se não pela reprodução sexuada. Ou seja, seres humanos não podem ser gerados sem o devido acasalamento de seus pais (Macho e Fêmea). Uma verdade universal que nenhuma tese ou surrealismo humano poderá modificar.

[...]

O fato concreto é que depois de surgir com destaque em 2014 nos debates envolvendo a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), o termo “ideologia gênero” de tempos em tempos volta aos holofotes em busca de adeptos e multiplicadores. Para honra e glória do Nosso Senhor JESUS temos conseguido fazer valer a soberania de DEUS que pela Palavra cria o HOMEM, tirando da sua costela a MULHER, fazendo daí o encaixe perfeito para a multiplicação da espécie que hoje querem devastar, cometendo atos de nazismo como a mentirosa ideologia de gênero. [...] Faço minhas as palavras do cineasta Arnaldo Jabour: “Antes ser gay era proibido, depois passou a ser socialmente aceitável, logo mais será regra. Daqui a pouco só nos restará sairmos do país se permitirmos que tornar-se gay seja obrigatório, nesse já quase Babilônico País”. (BRASIL, 2019c).

O texto prossegue afirmando que a “ideologia de gênero”, se implementada, poderá acarretar a extinção da espécie humana, pois impedirá a reprodução sexuada (BRASIL, 2019c).

A proposição seguinte é o PL 2692/2019, o qual trata especificamente sobre a gravação de aulas pelos alunos. Proposto pelo deputado federal Otoni de Paula (PSC/RJ), o PL visa incluir o artigo 13-A na LDB:

Art. 13-A. É garantido aos alunos o direito de gravar as aulas através de equipamentos que capturem áudio ou áudio e imagem.

Parágrafo único. O uso das gravações visando o aprendizado dos alunos ou a ciência dos seus responsáveis sobre o conteúdo ministrado não assegurará ao docente a percepção de qualquer remuneração nem consistirá ofensa aos direitos autorais. (BRASIL, 2019d).

A justificação do projeto se pauta nos mesmos argumentos levantados pelo ESP para defender a gravação de aulas, como o de que a prática facilitaria a aprendizagem e de que ela garantiria que os pais tivessem ciência do processo pedagógico vivenciado pelos filhos, bem como que verificassem se o conteúdo ministrado está de acordo com as suas próprias convicções (BRASIL, 2019d).

Por sua vez, o PL 3492/2019, de autoria das deputadas Carla Zambelli (PSL/SP), Bia Kicis (PSL/DF) e do deputado Eduardo Bolsonaro (PSL/SP), não impõe censura diretamente

ao campo educativo, mas utiliza-se do discurso falacioso da “ideologia de gênero” para criar uma tipificação penal. Em suma, o projeto tem como objetivo promover alteração no artigo 121 do Código Penal para incluir a chamada “morte por imposição de ideologia de gênero” como qualificadora do crime de homicídio (BRASIL, 2019e). Ademais, acrescenta:

§ 2º – B. Considera-se que há razões para imposição de ideologia de gênero quando o crime envolve:

I – menosprezo ou discriminação ao sexo biológico;

II – imposição de ideologia quanto à existência de sexo biológico neutro;

III – imposição de ideologia para inversão do sexo biológico.

§2º – C. Na hipótese do inciso VIII do §2.º, a pena será de reclusão de 40 (quarenta) a 50 (cinquenta) anos se a vítima for criança, adolescente ou pessoa com doença mental parcial ou totalmente incapaz de se autodeterminar. (BRASIL, 2019).

Na justificção é argumentado que o PL seria um meio para dar resposta à sociedade no que se refere à punição de crimes semelhantes ao praticado contra o menino Rhuan Maycon da Silva Castro, o qual, segundo narram os autores do projeto, teria sido torturado pela mãe e pela companheira dela para que se tornasse transgênero, sendo posteriormente assassinado (BRASIL, 2019e).

O PL 3674/2019 novamente apresenta proposta de alteração na LDB. De autoria do deputado Hélio Lopes (PSL/RJ), o projeto tem como escopo a proibição de “apologias e ideologias” nas escolas e universidades públicas, bem como em todos os órgãos públicos (BRASIL, 2019f). A proibição se daria mediante a inclusão do inciso XI no artigo 12 da LDB, incumbindo os estabelecimentos de ensino de:

XI- assegurar um ambiente de ensino livre de apologias e ideologias dentro dos órgãos públicos, sendo livre a manifestação individual (NR).

§ 1º O gestor que infringir o inciso supracitado estará sujeito à perda da função pública, como estipulado na lei nº 8.429, de 2 de junho de 1992, art. 11, caput cominado com o art. 12, inciso III. (BRASIL, 2019f).

Na justificção é argumentado que estaria havendo apologias ao Nazismo e ao Comunismo nas escolas e universidades do país e que tais apologias deveriam ser punidas (BRASIL, 2019f). O PL se justificaria, portanto, pela suposta necessidade de se assegurar “[...] um ambiente de ensino livre de apologia e ideologias [...]” (BRASIL, 2019f).

Já o PL 5854/2019, também de autoria do deputado Hélio Lopes (PSL/RJ), visa incluir dois parágrafos no artigo 6º da LDB para proibir a participação de menores de 16 anos “em manifestações, protestos, reuniões públicas ou congêneres [...]” no horário de aula (BRASIL,

2019g). Além disso, vincula a participação de discentes maiores de 16 anos nesses eventos à autorização por escrito dos pais (BRASIL, 2019g). Mesmo com autorização, essa participação somente poderia ser possível fora do horário de aula (BRASIL, 2019g).

A justificação se desenvolve no sentido de afirmar o direito de reunião, contudo argumentando que a participação de menores de 16 anos em manifestações e protestos no horário de aula não seria razoável (BRASIL, 2019g). Ademais, é mencionado que a participação de professores em tais eventos no seu horário de trabalho seria uma irresponsabilidade, a qual deveria ser punida conforme a legislação trabalhista (BRASIL, 2019g).

Finalmente, o último projeto que se baseia nos ideais do ESP e que segue em trâmite no Congresso Nacional é o PL 4893/2020. De autoria do deputado Léo Motta (PSL/MG), o projeto objetiva tipificar como crime a conduta de quem promover “ideologia de gênero” nos estabelecimentos de ensino municipal, estadual e federal (BRASIL, 2020a). Essa tipificação se daria mediante a inserção de um parágrafo único no artigo 246 do Código Penal (o qual tipifica o crime de abandono intelectual) com a seguinte redação:

Parágrafo único. Incorre nas mesmas penas quem, nas dependências das instituições da rede municipal, estadual e federal de ensino, adote, divulgue, realize, ou organize política de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatório [sic], complementar ou facultativa, ou ainda atividades culturais que tenham como conteúdo a ideologia de gênero. (BRASIL, 2020a).

Na justificação argumenta-se que não seria aceitável que a promoção da igualdade de gênero nas escolas fosse feita em moldes contrários ao entendimento dos pais dos alunos, bem como que o projeto não trata da criminalização dos movimentos que defendem tal igualdade, mas sim do “uso do sistema de ensino para inculcar a força tal ideologia em nossas crianças.” (BRASIL, 2020a).

Diante dessa breve exposição, é possível perceber como esses projetos de lei trazem consigo as pautas defendidas pelo ESP, mesmo sem seguir diretamente os anteprojetos disponibilizados pelo movimento como modelos. Utilizam-se de argumentação muitas vezes semelhante a do ESP, senão igual, para defender a proibição da abordagem de certos conteúdos em sala de aula, como a temática “gênero”.

Ademais, constantemente falam em “doutrinação ideológica”, na supremacia dos valores da família sobre a educação escolar e na necessidade de combater a tão falada

“ideologia de gênero”, por vezes tratando-a como um mecanismo de destruição da família que permitiria a implementação do comunismo, assim como sustenta a narrativa do ESP. Muitos dos projetos se utilizam, inclusive, dos mesmos argumentos jurídicos levantados pelo movimento na defesa de suas propostas e de seus ideais.

### **2.3. As raízes antidemocráticas do Movimento Escola sem Partido: uma concepção educacional adequada ao "Estado Pós-Democrático" brasileiro**

Compreendido o ideário político e ideológico do ESP e como ele se expressa através dos projetos de lei apresentados, é importante, antes de adentrar na discussão sobre a constitucionalidade do programa, analisar o contexto sociopolítico em que ele se fortalece e se destaca, pois essa análise será imprescindível para responder à problemática central do trabalho, qual seja, se o ESP se constitui em uma ameaça ao direito à educação conforme elencado na Constituição de 1988, compreendido como um direito à “educação para a democracia”.

Conforme analisado no capítulo 1, o texto constitucional promulgado em 1988 trouxe muitos avanços na pauta dos direitos sociais, expressando o desejo pela redemocratização e pela implementação de um Estado Social no Brasil. No entanto, a concretização desses direitos foi obstada pela adesão do país a políticas econômicas de cunho neoliberal.

Isto por que, conforme Pereira (2012, p. 736-737), a tentativa de implantar um Estado Social no país se deu em um momento em que os países europeus, que viveram esse modelo de Estado, já se encontravam em um período de dismantelamento dos direitos sociais em prol da consolidação de um Estado Mínimo, de modo que a política social se desviou do propósito de atender às necessidades humanas para atender às necessidades do capital, a fim de assegurar a sobrevivência do capitalismo. Nesse sentido,

Esse descompasso histórico e civilizatório entre a política social brasileira e a dos países capitalistas centrais, que conheceram os chamados anos gloriosos da proteção social pública, abalou sensivelmente a utopia nacional de instituir, pela primeira vez, um regime de bem-estar, mediante o qual políticas universais na área da saúde e educação pudessem ser realizadas, a pobreza extrema (pelo menos esta) fosse, de fato, minimizada, e o trabalho se tornasse valorizado e protegido, além de a população poder participar diretamente do controle das políticas públicas, por meio de mecanismos de democracia participativa, também previstos na Constituição Cidadã. (PEREIRA, 2012, P.737).



No entanto, mesmo ante a essas limitações, a Constituição de 1988 garantiu a existência dos pressupostos mínimos da democracia liberal, ou seja, garantiu que a obtenção do poder político se daria mediante o voto popular, bem como o chamado “império da lei” (MIGUEL, 2016a, p. 31), os quais haviam sido suprimidos durante a Ditadura Civil-Militar.

Ademais, desde a promulgação da CF, o discurso político no Brasil perpassava por um consenso que incluía a defesa da democracia e dos direitos fundamentais e o combate à desigualdade social, ainda que a defesa dessas pautas ficasse, por muitas vezes, limitada ao plano do discurso (MIGUEL, 2018, p. 23). Por mais que houvesse dissonâncias, estas não eram predominantes. O discurso político era hegemonicamente marcado pela defesa dos valores constitucionais (MIGUEL, 2018, p. 23).

Todavia, esse cenário foi se alterando na última década em razão da reação de setores da direita<sup>23</sup> tanto às conquistas sociais ocorridas nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) e Dilma Rousseff (PT), quanto àquelas advindas da própria Constituição (FRIGOTTO, 2017, p. 20), a qual, conforme mencionado, estabeleceu os ditames mínimos de uma democracia liberal no Brasil.

Os governos petistas, embora não tenham rompido com a agenda neoliberal aprofundada no país durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), promoveram, segundo Frigotto (2017, p. 23), o aumento real do salário mínimo, que gerou distribuição de renda, a criação de novas universidades federais, políticas públicas de acesso ao ensino fundamental e superior e o combate à fome através do programa Bolsa Família, dentre outras medidas voltadas à garantia dos direitos sociais.

Assim, diante desse avanço (ainda que insuficiente) na agenda dos direitos sociais, bem como diante do estabelecimento da própria democracia liberal instituída com a Constituição de 1988, é que se deu a reação dos mencionados setores da direita, ante a constatação de que tais conquistas poderiam levar à redução do lucro dos detentores do poder econômico. E essa reação culminou em um golpe à democracia brasileira, concretizado através do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (PT) (CASARA, 2020, p. 29-30).

---

<sup>23</sup> Conforme leciona Luis Felipe Miguel (2018), na atualidade, o termo “direita” deve ser relativizado. Para ele, “o que existe hoje é a confluência de grupos diversos, cuja união é sobretudo pragmática e motivada pela percepção de um inimigo comum. Os setores mais extremados incluem três vertentes principais, que são o libertarianismo, o fundamentalismo religioso e a reciclagem do antigo anticomunismo.” (MIGUEL, 2018, p. 19).

Diz-se golpe por que, segundo a CF, para que houvesse *impeachment*, a ex-presidenta deveria ter cometido crime de responsabilidade, o que não ocorreu (CASARA, 2020, p. 30). Conforme Casara (2020),

os fatos imputados à presidenta sequer eram ‘crimes de responsabilidade’ segundo a legislação brasileira. Não por acaso, o julgamento se tornou um espetáculo farsesco com cenas grotescas como as ocorridas no dia do ‘juízo de admissibilidade’ do pedido de impedimento na Câmara dos Deputados. (CASARA, 2020, p. 30).

Em suma, diante da dificuldade de vencer o projeto político petista nas urnas, desencadeou-se a união de partidos neoliberais, políticos conservadores, fundamentalistas religiosos, setores de comunicação em massa, corporações internacionais, entre outros grupos, na empreitada de derrubar o governo da presidenta Dilma Rousseff (CASARA, 2020, p. 31-32).

Para que o golpe tivesse sustentação popular, foi empreendida a propagação de um discurso falacioso, acreditado por parte da população, de que o Partido dos Trabalhadores e outras organizações de esquerda tinham projetos políticos que ameaçavam os “valores da família” e que as políticas públicas de redução da desigualdade empreendidas pelo partido comprometeriam a liberdade e os direitos de propriedade, resgatando-se o anticomunismo. (CASARA, 2020, p. 31).

O golpe parlamentar de 2016 ocorre num contexto de crise mundial do sistema capitalista, geradora de uma mitigação democrática em diversos países, inclusive no Brasil (FRIGOTTO, 2018, p. 4). Essa crise, conforme expõe Casara (2017, p. 28 e 29), se dá em grande medida por que o Estado Democrático de Direito- regime político que fora adequado à expansão capitalista após o fim do Estado Fascista-, não mais atende aos anseios da nova fase do capitalismo, que se desenvolve através de políticas neoliberais. Os direitos fundamentais, que impunham limites ao poder do Estado no regime democrático, passaram a se constituir em obstáculos também ao poder econômico (CASARA, 2017, p. 28-29). Diante disso, o autor afirma que, para a sobrevivência do modelo neoliberal, demandou-se a implementação de uma nova configuração do poder político, que não mais encontrasse limites nos direitos fundamentais para a expansão econômica (CASARA, 2017, p. 23), em uma espécie de perpetuação do estado de exceção. A esta nova configuração ele dá o nome de Estado Pós-Democrático (CASARA, 2017, p. 23). Nesse sentido, Löwy (2016) faz a seguinte análise:

Se observarmos a história mundial nos últimos dois séculos, o que predomina é o estado de exceção. A democracia é que foi excepcional. De uma forma ou de outra, fica claro que ela é um peso grande para o Estado, para as classes dominantes e para o capital financeiro. A democracia atrapalha, ela não facilita o trabalho da política capitalista. Daí a tendência a reduzir o espaço democrático, tomar medidas de exceção e até mesmo usar o método do golpe, como estamos vendo na América Latina. O golpe de 2016 no Brasil não é o primeiro. Já tivemos golpes em Honduras e no Paraguai, e possivelmente teremos outro na Venezuela. Isso mostra que a democracia já não está mais sendo útil, que ela está atrapalhando a implantação das políticas neoliberais (LÖWY, 2016, p. 61).

Sendo assim, o golpe de 2016 marca esse processo de ruptura com a democracia ao desprezar os princípios mais básicos desse regime político: o voto e a legalidade (MIGUEL, 2016, p. 31-32). Isso por que o processo de *impeachment* instaurado não tinha amparo legal, pois não havia crime de responsabilidade claramente identificado, o que conseqüentemente violou a vontade popular expressa no voto (MIGUEL, 2016, p. 31-32).

Portanto, para Casara (2017), diante da ausência de limites rígidos ao exercício do poder, que se desenhavam principalmente pelos direitos e garantias fundamentais, não há mais que se falar na existência de um Estado Democrático de Direito, mas sim em um Estado Pós-Democrático, o qual se expressa, no plano econômico, pela adoção de medidas de cunho neoliberal e, no plano político como “um mero instrumento de manutenção da ordem, controle das populações indesejadas e ampliação das condições de acumulação do capital e geração de lucros.” (CASARA, 2017, p. 17).

Importa destacar que o termo “pós-democracia” foi cunhado pelo cientista político Colin Crouch, o qual, segundo Casara (2017, p. 23), usava a expressão para se referir ao “momento em que há o pleno funcionamento (formal) das instituições democráticas (eleições, liberdade de expressão, etc.), mas no qual a dinâmica democrática progressivamente desaparece” (CASARA, 2017, p. 23). Assim, na pós-democracia, haveria o deslocamento das decisões políticas do espaço democrático para alguns poucos grupos (grandes corporações internacionais mercados, etc.), ou seja, haveria uma transferência de poder real (CASARA, 2017, p. 24).

Esse sistema pós-democrático, portanto, se instauraria com o esvaziamento material da democracia, já que, segundo essa concepção, haveria uma transferência do poder real para grandes corporações internacionais, mercados, organizações internacionais, contudo mantendo-se a “fachada” democrática, uma vez que se seguem organizando eleições livres, mantém-se a independência do Poder Judiciário, ou seja, em tese nada muda (SINTOMER

apud BALLESTRIN, 2018, p.159). Para Luciana Ballestrin (2018), o contexto pós-democrático, em âmbito global, se configura através dos seguintes aspectos:

a) um recuo democrático no seu sentido hegemônico e formal, possibilitado por dentro das próprias instituições democráticas; b) a crescente autorização pública da ascensão de discursos autoritários, antidemocráticos e anti-humanistas, com apelo e adesão popular/populista; c) a crescente colonização da esfera econômica internacional sobre a vida política nacional; d) o espraiamento da razão neoliberal para todas as esferas da vida pessoal e coletiva, inclusive política; e) o esvaziamento da política e da democracia (BALLESTRIN, 2016, p.157).

No entanto, para Casara (2017, p. 24-25), essa percepção da persistência da chamada “fachada democrática” parte de um olhar a partir do Norte Global, onde as tentativas de construir um Estado Social obtiveram maior efetividade, de modo a criar uma cultura de prestígio aos direitos fundamentais que ainda permanece nesses locais. No caso dos países do Sul Global, marcados pela presença de concepções autoritárias e nos quais ainda engatinha-se na luta pela concretização dos direitos sociais, a ruptura com o Estado Democrático de Direito (por vezes recém-implantado) se torna mais nítida, não se restringindo à transferência do poder decisório para as grandes corporações (CASARA, p. 24).

Mais que isso, o autor entende que o Estado Pós-Democrático se configura pela superação do Estado Democrático de Direito em prol do surgimento de uma configuração de Estado que seja compatível com o neoliberalismo, ou seja, com a “transformação de tudo em mercadoria” (CASARA, 2017, p. 25). Nesse sentido, o autor acrescenta que o Estado Pós-Democrático se desenha nos seguintes termos:

[...] um Estado que, para atender ao ultraliberalismo econômico, necessita assumir a feição de um Estado Penal, de um Estado cada vez mais forte no campo do controle social e voltado à consecução dos fins desejados pelos detentores do poder econômico. Fins que levam à exclusão social de grande parcela da sociedade, ao aumento da violência,- não só da violência física, que cresce de forma avassaladora, como também da violência estrutural, produzida pelo próprio funcionamento normal do Estado Pós-Democrático-, à inviabilidade da agricultura familiar, à destruição da natureza e ao caos urbano, mas que necessitam do Estado para serem defendidos e, em certa medida, legitimados aos olhos dos cidadãos transformados em consumidores acrílicos. (CASARA, 2017, p. 25).

A “transformação de tudo em mercadoria”, que gera a transformação dos cidadãos em “consumidores acrílicos”, é consequência da chamada “razão neoliberal”, forma de

governabilidade aplicada à economia e à sociedade que tem por princípio a ampla liberdade do capital e a generalização do mercado (CASARA, 2017, p. 29).

O termo “razão neoliberal” foi cunhado por Pierre Dardot e Christian Laval e se refere à aplicação da lógica do mercado a todas as esferas da vida humana (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 379). Em apertada síntese, essa lógica, baseada na concorrência, se estende ao Estado, o qual não deve apenas zelar pelo adequado funcionamento do mercado e resguardá-lo, mas passa a gerir-se também pela norma da concorrência, como se empresa fosse, numa lógica de primazia do direito privado sobre o direito público (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 378).

Ademais, a exigência da ampliação da norma da concorrência ultrapassa o próprio Estado, alcançando até mesmo os indivíduos, uma vez que, nessa lógica, “o Estado empreendedor deve [...] conduzir indiretamente os indivíduos a conduzir-se como empreendedores.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 378). Desse modo, os autores entendem que “a empresa é promovida a modelo de subjetivação: cada indivíduo é uma empresa que deve se gerir e um capital que deve se frutificar.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 378).

Destarte, a ampliação da lógica do mercado para todas as esferas da vida põe em xeque os fundamentos da democracia liberal, a qual tem como base o princípio de que a política e a moral não devem ser reduzidas ao econômico, bem como a primazia da lei e a clara separação entre o direito público e o direito privado, por vezes pautando-se também na primazia daquele sobre esse (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 379). Sendo assim, na democracia liberal valorizava-se a participação direta do cidadão na esfera pública, a fim de zelar pelo “bem comum” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 379).

No entanto, diante da lógica do “sujeito empreendedor”, que deve gerir a si mesmo pela lógica da empresa, “se esforçando pra conseguir o que quer” e “trabalhando para ganhar mais”, a obrigação coletiva da sociedade para com o bem-estar desse indivíduo é deixada de lado em um movimento de contestação dos direitos sociais e da própria cidadania (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 381-382). Nesse sentido,

[...] é espantoso constatar a que ponto a contestação dos direitos sociais está intimamente ligada à contestação prática dos fundamentos culturais e morais, e não só políticos, das democracias liberais. O cinismo, a mentira, o menosprezo, a aversão à arte e à cultura, o desleixo da linguagem e dos modos, a ignorância, a arrogância do dinheiro e a brutalidade da dominação valem como títulos para governar apenas em nome da “eficácia”. Quando o desempenho é o único critério de uma política, que importância tem o

respeito à consciência e à liberdade de pensamento e expressão? Que importância tem o respeito às formas legais e aos procedimentos democráticos? A nova racionalidade promove seus próprios critérios de validação, que não têm mais nada a ver com os princípios morais e jurídicos da democracia liberal. Sendo uma racionalidade estritamente gerencial, vê as leis e as normas simplesmente como instrumentos cujo valor relativo depende exclusivamente da realização dos objetivos. Nesse sentido, não estamos lidando com um simples “desencantamento democrático” passageiro, mas com uma mutação mais radical, cuja extensão é revelada, a sua maneira, pela dessimbolização que afeta a política. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 382).

Sendo assim, no Estado Pós-Democrático, a novidade não está na violação dos limites ao exercício do poder, mas no fato de que não há mais a pretensão de sustentar qualquer compromisso com esses limites, verificando-se não apenas o desaparecimento da “fachada democrática” do Estado, mas também um abandono dos valores democráticos em si (CASARA, 2017, p. 21-22), em razão da expansão da razão neoliberal a todas as esferas da vida.

Dessa maneira, a democracia persiste apenas como um “simulacro”, é sustentada no plano do discurso, mas sua substância é abandonada (CASARA, 2017, p. 23). Assim, ao sustentar a defesa da democracia como justificativa de suas ações, o Estado busca apenas legitimá-las politicamente (CASARA, 2017, p. 36).

No Brasil, em face da tradição autoritária do país, em que a violação dos limites democráticos é encarada com naturalidade, a pós-democracia não encontrou dificuldades para se instaurar (CASARA, 2018, p. 16). Diante do passado escravista e a consequente naturalização da hierarquia entre os indivíduos, fazendo com que muitos deles já fossem considerados descartáveis, a razão neoliberal, que concebe as relações sociais a partir da lógica da concorrência, e a pós-democracia não encontraram obstáculos para adentrar na sociedade brasileira (CASARA, 2018, p. 16).

Ademais, importa destacar que, para esses indivíduos considerados “descartáveis”, aos quais Casara (2017, p. 73) chama de “indesejáveis” dentro da lógica capitalista, o Estado Democrático de Direito nunca foi uma concretude, de modo que a mudança para a dinâmica pós-democrática é por eles praticamente imperceptível, uma vez que, na prática, quase nada mudou. Mas a categoria de sujeitos considerados “indesejáveis”, “descartáveis”, foi ampliada em consequência da expansão do “âmbito de incidência do autoritarismo. [...]” (CASARA, 2017, p. 73).

Conforme Ballestrin (2018), o atual processo de ruptura com a democracia se expressa no país também por meio da presença de candidatos com discursos neofascistas nas eleições presidenciais brasileiras de 2018, que levou à eleição de um desses candidatos, o que, em grande medida também é reflexo da mencionada reação dos setores neoliberal e neoconservador ao avanço da agenda dos direitos sociais:

O Brasil demonstrou ao mundo que as agendas neoliberal e neoconservadora, quando contrariadas e aliadas, são capazes de produzir uma ruptura democrática com aparência democrática. A acomodação de candidatos presidenciais potencialmente neofascistas em cenários pós-democráticos escancara definitivamente o maior limite da democracia representativa liberal ocidental em um registro colonial e colonizado. O ensaio de welfare state à brasileira foi engolido pela racionalidade neoliberal conjugada à racionalidade neoconservadora que elegeu Jair Bolsonaro (PSL) com quase cinquenta e oito milhões de votos nas eleições presidenciais de outubro de 2018. Apesar da idoneidade do pleito, a interdição do debate democrático foi a principal marca do contexto da campanha eleitoral, além da prisão em abril de 2018 do candidato com maior intenção popular de votos – Lula (PT) (BALLESTRIN, 2018, p.160).

Importa destacar que o mencionado candidato, atualmente presidente da república, durante a votação do juízo de admissibilidade do *impeachment* da ex-presidenta, ocasião em que era deputado federal, homenageou, durante seu voto, o militar e torturador Carlos Alberto Brilhante Ustra, chamando-o de “o terror de Dilma Rousseff” (CASARA, 2020, p. 30). Isto por que a ex-presidenta foi vítima de tortura durante a Ditadura Civil-Militar (CASARA, 2020, p. 30).

Para Biroli (2020), a eleição de Jair Bolsonaro em 2018 afastou ainda mais o Brasil dos ideais de redemocratização trazidos pela Constituição de 1988, uma vez que a candidatura do atual presidente representou, conforme mencionado, a união de setores neoliberais que se opõem a quaisquer agendas de garantia social e de conservadores contrários à agenda dos direitos humanos.

Aliás, a união entre neoliberalismo e neoconservadorismo<sup>24</sup>, bem como a ascensão de discursos fascistas e neofascistas, são características marcantes da pós-democracia. Isto por

---

<sup>24</sup> É importante esclarecer a diferença entre “neoconservadorismo” e o “conservadorismo” clássico. Silvio Almeida (2018, p. 27), explica que o conservadorismo clássico tem origem no século XVIII, a partir das obras de Edmund Burke, Joseph de Maistre e Louis de Bonald, os quais defendiam os valores e as instituições tradicionais, como a monarquia e a religião cristã, ante as ameaças das revoluções liberais francesa e americana, uma vez que esses valores e instituições, na concepção conservadora, seriam pilares fundamentais da civilização ocidental. Com o surgimento da sociedade industrial e as reivindicações pela democracia, a ideologia conservadora passou a assumir um cariz de oposição ao racionalismo e ao cientificismo (ALMEIDA, 2018, p.

que, como foi visto até agora, o neoliberalismo demanda a retirada dos direitos sociais e a instauração de políticas de austeridade, motivo pelo qual aparece a necessidade de mitigar a democracia (ALMEIDA, 2018, p. 32). Ante a essa necessidade, o discurso neoliberal por si, que tem o multiculturalismo e o universalismo como fundamentos, não oferece amparo ideológico para a prática política demandada pelo próprio neoliberalismo, que inclui o rebaixamento das condições de vida de parte significativa da população e até mesmo o extermínio de alguns indivíduos (ALMEIDA, 2018, p. 32). Assim, depara-se com a necessidade de procurar apoio em ideologias e discursos violentos contra minorias, excludentes e hiperindividualistas para justificar o presente arranjo político e econômico imposto pelo capitalismo, e esse apoio se encontra justamente no neoconservadorismo (ALMEIDA, 2018, p. 32). Nesse sentido, Casara (2020) acrescenta:

Os movimentos neoconservadores [...] aparecem como fundamentais ao projeto neoliberal porque se torna necessário “compensar” os efeitos perversos e desestruturantes do neoliberalismo através de uma retórica excludente, moralista e aporofóbica, bem como com práticas autoritárias de controle das populações indesejadas. (CASARA, 2020, p. 55).

Sendo assim, o que se estabelece na relação entre neoliberalismo e neoconservadorismo é uma tentativa de compensar os efeitos sociais nefastos do primeiro com “promessas de ordem” (CASARA, 2018, p. 151).

Ademais, para efetivar a revolução conservadora da qual depende a funcionalidade do neoliberalismo, o retorno a práticas fascistas é indispensável: necessita-se de um Estado forte, que estabeleça o controle social necessário dos indesejáveis e dos opositores políticos a fim de assegurar os objetivos do mercado e a expansão sem limites da acumulação do capital. (CASARA, 2018, p. 138; 2020, p. 64).

---

28). Já o neoconservadorismo surge em reação “ao *Welfare State* [Estado do bem-estar social], à contracultura e à nova esquerda, fenômenos atrelados ao pós-Segunda Guerra Mundial e ao advento do regime de acumulação fordista. [...]” (ALMEIDA, 2018, p. 28). Isto porque, na concepção dos movimentos neoconservadores, a crise do capitalismo ocorrida no final da década de 1960 teria sido causada pelo abandono dos valores tradicionais da sociedade em nome da construção de um igualitarismo, que, na visão neoconservadora, não existiria na ordem natural, mas seria produzido de forma artificial mediante à intervenção estatal (ALMEIDA, 2018, p. 28). Ou seja, a crise seria, sobretudo, uma crise moral: “A crise, conforme esta leitura de mundo, não era do *Welfare State*; para os novos conservadores o intervencionismo característico do *Welfare State* era o principal motivo da crise.” (ALMEIDA, 2018, p. 28). Assim, para os neoconservadores, diferenças entre classe, sexos e raças sempre teriam feito parte da sociedade e não poderiam ser apagadas pela intervenção estatal mediante o assistencialismo e a permissividade (ALMEIDA, 2018, p. 28). Desse modo, o objetivo dos grupos neoconservadores é reestabelecer a ordem anteriormente vigente e implantar um Estado mínimo, a fim de resguardar a liberdade individual e a livre iniciativa (ALMEIDA, 2018, p. 28).



No entanto, o domínio da racionalidade neoliberal não se impõe preferencialmente pela força, mas através de uma disputa ideológica, mediante a qual se busca exercer domínio sobre os sujeitos, já que a dominação do imaginário, ao manipular vontades e naturalizar opressões, se mostra mais eficaz que o uso explícito da violência (CASARA, 2020, p. 110). É nesse ponto que se estabelece a relação do movimento Escola sem Partido com a pós-democracia: na manipulação dos sujeitos através da ideologia e na obstrução ao pensamento crítico, que é capaz de revelá-la. Nesse sentido, Casara (2018) observa:

Dentro do objetivo, adequado à racionalidade neoliberal, de manter a maioria submetida aos desejos e interesses de uma maioria de super-ricos (como pobres defendendo, sem entender, pautas contrárias aos seus interesses), surgiram projetos educacionais descolados das necessidades da população brasileira e com potencial de produzir uma subjetividade para a barbárie. Modelos de ensino que tendem a demonizar o pensamento crítico e qualquer ferramenta teórica capaz de justificar um outro mundo possível. (CASARA, 2018, p. 114).

Na verdade, a obstrução do pensamento crítico é característica de governos autoritários (CASARA, 2020, p. 65). Não por acaso, foi prática constante na Ditadura Civil-Militar, na qual “olheiros” eram infiltrados nas salas de aula para denunciar professores e alunos que criticassem o regime ou que se utilizassem de qualquer abordagem de cunho marxista (RAMOS; STAMPA, 2016, p. 60).

O pensamento crítico não se encaixa na sociedade neoliberal porque ela deve ser uma sociedade de pensamento ultra-simplificado (CASARA, 2020, p. 13). As explicações para os fenômenos devem ser apresentadas sem complexidade, tudo deve ser explicado de forma simplista para que se evitem questionamentos, dúvidas, bem como a constatação de que é possível alterar a realidade (CASARA, 2020, p. 13).

Dessa maneira, “aposta-se em explicações hipersimplistas dos eventos humanos, o que faz com que sejam interdidas as pesquisas, as ideias e as observações necessárias para um enfoque e uma compreensão adequada dos fenômenos.” (CASARA, 2020, p. 12). A reflexão e o apreço aos valores democráticos se tornam ameaças à racionalidade neoliberal, rejeitando-se, por conseguinte, indivíduos que superam o pensamento simplificado através da reflexão crítica (CASARA, 2020, p. 13). Mais que isso, a esses indivíduos reserva-se não só a exclusão, mas até mesmo a possibilidade de eliminação física ou simbólica, já que, ao colocarem em dúvida as certezas trazidas pela racionalidade neoliberal, passam a ser vistos como inimigos (CASARA, 2020, p. 13-15).

Assim, o desconhecimento da realidade torna-se útil na pós-democracia. No contexto brasileiro, é possível perceber que a ignorância, além de necessária, passa a ser valorizada:

Há uma ode à ignorância que tem como consequência perversa o ódio dirigido à inteligência, ao conhecimento, à ciência. A ode à ignorância é funcional ao sistema de dominação, isso porque se relaciona com a ameaça do saber: um saber capaz de desmitificar, de contrastar certezas e de desvelar a ignorância que serve de base para diversos atos de poder. Não por acaso, o anti-intelectualismo é característica de todo governo autoritário. O intelectual e o sistema de educação passam a ser vistos como ameaças. [...] (CASARA, 2020, p. 89).

Portanto, é a necessidade de preservar a ignorância que leva à adoção de medidas de obstrução do pensamento crítico, como as que ocorrem no cenário brasileiro atual: busca-se questionar a credibilidade das universidades públicas através da redução dos investimentos em pesquisa e educação, reescrever a história por meio da divulgação de versões revisionistas e, através da defesa da “neutralidade”, reforçar a ideologia dominante, como faz o movimento Escola sem Partido (CASARA, 2020, p. 83).

Isso por que a defesa da “neutralidade” impede que seja percebida a influência da ideologia na compreensão do mundo, fazendo com que a lógica do mercado seja naturalizada, obstando a análise crítica da realidade e do processo histórico e impondo a crença na impossibilidade de mudança da realidade (CASARA, 2017, p. 52). Essa crença, a qual Freire chama de fatalismo (FREIRE, 2019a, p. 139), é útil e necessária no Estado Pós-Democrático na medida em que dificulta a resistência à ordem vigente, uma vez que esta passa a ser aceita como “natural” (CASARA, 2017, p. 52).

O movimento Escola sem Partido é, portanto, expressão e instrumento da pós-democracia no Brasil. Expressão porque ganha força no momento em que o processo de mitigação da democracia tem início e instrumento porque se torna útil à manutenção do Estado Pós-Democrático. O discurso do ESP é um discurso moldado pela racionalidade neoliberal: crê na neutralidade do processo educativo, concebe a educação como uma mercadoria, despreza valores democráticos e defende valores neoconservadores.

Ao se contrapor à ideia de que a escola deve ser um espaço de construção da consciência crítica, o ESP o faz com base no argumento de que o pensamento crítico, na verdade, seria um instrumento de “doutrinação ideológica”. A escola (e a universidade), no entendimento do ESP, deve se resumir a um espaço de transmissão de conteúdos considerados “úteis”, sem adentrar no debate de questões éticas, culturais e sem adotar concepções críticas

da história. Para o ESP, o processo educativo deve ser concebido como uma relação de consumo: a escola e os professores, “fornecedores”, prestam um “serviço”- a educação-, aos pais e alunos, os consumidores. A educação passa a ser uma mercadoria a ser consumida, um serviço que deve ser prestado de acordo com as exigências dos consumidores.

Ademais, o ESP explicita claramente o casamento entre neoliberalismo e neoconservadorismo presente na pós-democracia, ao unir a defesa do combate à “doutrinação de esquerda” com o combate à “ideologia de gênero”, a fim de expandir seu espectro de apoiadores. E as pautas conservadoras ganham amplo espaço no movimento, que passa a empreender a defesa dos chamados “valores da família”, da moral tradicional e a submissão plena dos educandos à autoridade familiar, que dita o que esse sujeito pode ou não aprender.

Empreende também, desde a aderência à pauta neoconservadora, a defesa da primazia dos valores religiosos sobre o conhecimento científico<sup>25</sup>, mais especificamente do cristianismo fundamentalista, e, por conseguinte, se opõe à discussão acerca das temáticas de gênero e sexualidade nas salas de aula, uma vez que entende que a sexualidade dos indivíduos também deve ser controlada pela família, que se encarregará de transmitir a eles os valores que compõem a moral sexual cristã. Em razão disso, de forma não explícita, o movimento demonstra um desprezo pelos sujeitos com sexualidades desviantes da moral cristã fundamentalista, já que, ao tentar obstar o debate sobre essas temáticas nas salas de aula, busca impedir que educandos tenham contato com a diversidade sexual e a naturalizem.

A “escola sem partido”, portanto, é a escola adequada à pós-democracia, que transforma os educandos em meros consumidores acríticos. A escola e os professores passam a ser vistos como inimigos e a educação escolar passa a ser uma ameaça. Assim, os projetos de lei de censura ao ensino são estratégias para controlar esses inimigos e por fim à “ameaça” do pensamento crítico.

Finalizada a análise do ideário político do movimento Escola sem Partido, do contexto sociopolítico em que ele se insurge e apresentados os projetos de lei que se baseiam nos ideais do movimento, passar-se-á agora à discussão acerca da adequação jurídica do ESP, com base nas decisões do STF sobre a temática, nos apontamentos feitos no capítulo 1 e também neste capítulo. Será feita também a análise da proposta do movimento à luz da pedagogia crítica

---

<sup>25</sup> Importante lembrar que, com base nos discursos dos apoiadores do ESP, o conhecimento científico, na concepção por eles defendida, se limita àquele produzido pelas ciências exatas e da natureza, não sendo considerado como tal o conhecimento produzido pelas ciências humanas e sociais. Daí considerarem os estudos sobre gênero uma mera “ideologia”.

freireana, a fim de responder à problemática do trabalho, qual seja, se a concepção de educação defendida pelo ESP ameaça a consolidação de uma educação para a democracia, conforme preconiza a Constituição de 1988.

### **3 ANÁLISE DO ESCOLA SEM PARTIDO NO CONTEXTO CONSTITUCIONAL E SOCIOPOLÍTICO BRASILEIROS: ESTARIA A EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA AMEAÇADA?**

Conforme mencionado, diversas proposições legislativas baseadas nas diretrizes do movimento Escola sem Partido foram convertidas em lei em âmbito municipal e estadual. Algumas dessas legislações tiveram sua constitucionalidade questionada no Supremo Tribunal Federal, gerando um posicionamento consistente por parte do tribunal no sentido de considerar a censura à liberdade de ensinar inconstitucional. As decisões emitidas serão abordadas no tópico seguinte, a fim de explorar a argumentação construída pelo STF para afirmar a inconstitucionalidade das referidas legislações.

É importante destacar que, em âmbito federal, nenhuma proposição foi convertida em lei ainda, de modo que as decisões do STF se referem apenas a leis municipais e estaduais. No entanto, conforme esclarecido anteriormente, os projetos de lei propostos em todo o país, apesar de serem muitos, guardam bastante semelhança entre si. Tenham sido eles propostos nas esferas municipal, estadual ou federal, a redação e o conteúdo, senão são os mesmos, são muito parecidos. Dessa maneira, é possível inferir a inconstitucionalidade dos projetos de lei federais anteriormente apresentados no trabalho a partir das decisões que serão abordadas, uma vez que elas tratam do mesmo conteúdo dessas proposições, ainda que a partir de leis municipais e estaduais distintas.

Ademais, a inconsistência jurídica das propostas de restrição à liberdade de ensinar será abordada não só a partir das decisões do STF, mas também com base no aparato teórico construído no capítulo 1 sobre a interpretação do direito à educação e à liberdade de ensinar, bem como com base nos apontamentos feitos no capítulo 2 sobre o Estado Pós-Democrático (CASARA, 2017; 2018; 2020).

Posteriormente, a concepção de educação defendida pelo ESP será analisada sob a ótica da pedagogia crítica freireana, a fim de demonstrar o caráter “bancário” da proposta de cerceamento da liberdade de ensinar, conforme a terminologia criada por Freire (2019a; 2019b; 2019c).

Em seguida, a partir dessa análise, a proposta educacional do ESP será finalmente contrastada com a concepção de educação preconizada pela Constituição de 1988, a fim de

responder à problemática do trabalho, demonstrando em que medida a tal proposta ameaça a consolidação de uma educação para a democracia.

### **3.1 A inconsistência jurídica do cerceamento da liberdade de ensinar e o controle de constitucionalidade exercido pelo STF sobre o tema**

A partir de agora, será analisada a inconsistência jurídica das propostas de censura à liberdade de ensinar, partindo-se, inicialmente, da análise das decisões do Supremo Tribunal Federal sobre a temática. No âmbito do referido tribunal, já foram apresentadas 15 ações constitucionais que abordam o tema. São elas: ADI 5537, ADI 5580, ADI 6038, ADPF 457, ADPF 460, ADPF 461, ADPF 462, ADPF 465, ADPF 466, ADPF 467, ADPF 526, ADPF 548, ADPF 578, ADPF 600 e ADPF 624. Dessas, apenas a ADPF 578, a ADPF 462 e a ADPF 466 ainda aguardam julgamento, até o presente momento. Portanto, doze ações já contam com o pronunciamento da corte, o qual será explorado a seguir.

As ADIs 5537, 5580 e 6038 questionam uma mesma lei estadual do Estado de Alagoas que implementava as diretrizes do ESP de forma ampla, impondo censura à abordagem de diversas temáticas; a ADPF 548 questiona a constitucionalidade de atos do Poder Público que visavam barrar manifestações políticas em algumas universidades brasileiras durante as eleições de 2018; a ADPF 624 solicita a fixação de uma interpretação compatível com os princípios do ensino elencados na LDB para coibir interpretações que levem à imposição de censura à atividade docente; e as demais ADPFs questionam a constitucionalidade de diversas disposições normativas municipais que impõem censura à abordagem da temática gênero e sexualidade nas escolas.

A legislação questionada pelas ADIs 5537, 5580 e 6038 é a Lei nº 7800/2016 do estado de Alagoas. Tal legislação buscava instituir, em todo estado, o chamado “Programa Escola Livre”, que trazia diretrizes bastante semelhantes às contidas no anteprojeto de lei estadual do Escola sem Partido, como se pode observar:

[...]Art. 2º São vedadas, em sala de aula, no âmbito do ensino regular no Estado de Alagoas, a prática de doutrinação política e ideológica, bem como quaisquer outras condutas por parte do corpo docente ou da administração escolar que imponham ou induzam aos alunos opiniões político-partidárias, religiosa ou filosófica.

[...]

§ 2º As escolas confessionais, cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos, deverão

constar expressamente no contrato de prestação de serviços educacionais, documento este que será imprescindível para o ato da matrícula, sendo a assinatura deste a autorização expressa dos pais ou responsáveis pelo aluno para veiculação de conteúdos identificados como os referidos princípios, valores e concepções.

§3º- Para os fins do disposto nos Arts. 1º e 2º deste artigo, as escolas confessionais deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes, material informativo que possibilite o conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados.

Art. 3º - No exercício de suas funções, o professor:

I – não abusará da inexperiência, da falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para qualquer tipo de corrente específica de religião, ideologia ou político-partidária;

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

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

IV – ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, com a mesma profundidade e seriedade, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas das várias concorrentes a respeito, concordando ou não com elas;

V – salvo nas escolas confessionais, deverá abster-se de introduzir, em disciplina ou atividade obrigatória, conteúdos que possam estar em conflito com os princípios desta lei.

Art. 4º - As escolas deverão educar e informar os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio sobre os direitos que decorrem da liberdade de consciência e de crença asseguradas pela Constituição Federal, especialmente sobre o disposto no Art. 3º desta Lei.

Art. 5º - A Secretaria Estadual de Educação promoverá a realização de cursos de ética do magistério para os professores da rede pública, abertos à comunidade escolar, a fim de informar e conscientizar os educadores, os estudantes e seus pais ou responsáveis, sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que se refere aos princípios referidos no Art. 1º desta Lei.

Art. 6º - Cabe à Secretaria Estadual de Educação de Alagoas e ao Conselho Estadual de Educação de Alagoas fiscalizar o exato cumprimento desta lei.

Art. 7º - Os servidores públicos que transgredirem o disposto nesta Lei estarão sujeitos a sanções e as penalidades previstas no Código de Ética Funcional dos Servidores Públicos e no Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Civil do Estado de Alagoas. (ALAGOAS, 2016).

A ADI 5537 foi proposta pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino (CONTEE), a ADI 5580 pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e ADI 6038 pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT) (BRASIL, 2020b; 2020c; 2020d). As duas últimas foram apensadas à primeira, de modo todas elas tiveram como relator o ministro Luís Roberto Barroso (BRASIL, 2020b; 2020c; 2020d).

As requerentes alegaram que a referida lei estaria eivada de inconstitucionalidade formal por que a matéria por ela tratada seria de competência dispositiva privativa da União,

por se tratar de diretrizes da educação (art. 22, inciso XXIV, CF e art. 24, inciso IX, CF), bem como por que incorreria em vício de iniciativa (art. 61, parágrafo 1º, inciso II, alíneas “a” e “b”, CF) (BRASIL, 2020b; 2020c; 2020d). Quanto à inconstitucionalidade material, alegam que a legislação violaria a dignidade da pessoa humana (art. 1º, inciso III, CF), os valores sociais do trabalho (art. 1º, inciso IV, CF), o pluralismo político (art. 1º, inciso V, CF), a sociedade livre, justa e solidária (art. 3º, inciso I, CF), o direito à livre manifestação do pensamento (art. 5º, inciso IV, CF) e da atividade intelectual (art. 5º, inciso IX, CF), o direito ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e ao seu preparo para o exercício da cidadania (art. 205, CF), a liberdade de ensinar e aprender (art. 206, inciso II, CF), o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, inciso IV, CF), a valorização dos profissionais da educação escolar (art. 206, inciso V, CF), a gestão democrática do ensino público (art. 206, inciso VI, CF), o padrão de qualidade social do ensino (art. 206, inciso VII, CF) e a autonomia didático-científica das universidades (art. 207, CF) (BRASIL, 2020b; 2020c; 2020d).

No que se refere à alegação de inconstitucionalidade formal, a Corte Suprema afirmou o entendimento de que, no que se tange às diretrizes e bases da educação, a competência para dispor sobre tal matéria é privativa da União, conforme o artigo 22, inciso XXIV, da CF (BRASIL, 2020b; 2020c; 2020d). A competência é concorrente da União e dos Estados para tratar de temas atinentes à educação que não se refiram às diretrizes e bases, de acordo com a interpretação feita do artigo 24 da CF (BRASIL, 2020b; 2020c; 2020d). Assim, uma vez que a lei contestada versa sobre a liberdade de ensinar e sobre o pluralismo de ideias, que são diretrizes da educação, não poderia ter sido editada pelo Poder Legislativo Estadual (BRASIL, 2020b; 2020c; 2020d).

Ademais, a corte considerou que a Lei nº 7.800/2016 também violou a competência privativa da União para legislar sobre direito civil (art. 22, inciso I, CF), pois no parágrafo 2º de seu artigo 2º a lei estabelece que as escolas confessionais que adotem diretrizes morais, religiosas e ideológicas específicas devem fazer constar essa informação no contrato de prestação de serviços educacionais, além de prever a necessidade de assinatura desse contrato pelos pais dos alunos para que a veiculação dos conteúdos orientados por tais diretrizes fosse autorizada (BRASIL, 2020b; 2020c; 2020d).

Além disso, a lei viola a competência privativa do Poder Executivo para dispor sobre o regime jurídico dos servidores públicos, sobre a organização e atribuições de órgãos do Poder Executivo (art. 61, parágrafo 1º, inciso II, alínea “c”, CF e art. 63, inciso I, CF) (BRASIL,



2020b; 2020c; 2020d). Isto por que a referida legislação estabelece diversos comportamentos a serem observados pelos professores em sala de aula, alterando o regime jurídico dos servidores do Executivo, de modo que não poderia ter sido criada por iniciativa do Legislativo (BRASIL, 2020b; 2020c; 2020d).

Mais que isso, a lei, em seus artigos 5º e 6º, impõe que a Secretaria Estadual de Educação ofereça cursos de ética do magistério e designa a esse órgão, juntamente com o Conselho Estadual de Educação de Alagoas, a responsabilidade por fiscalizar o cumprimento da referida norma, dispondo, assim, sobre atribuições de órgão do Poder Executivo e criando obrigações que aumentam os gastos públicos (BRASIL, 2020b; 2020c; 2020d).

Já no que se refere à inconstitucionalidade material, a corte considerou que a Lei nº 7.800/2016 fere o direito à educação com a abrangência conferida a ele pela Constituição, a qual, em seu artigo 205, o direciona ao pleno desenvolvimento da pessoa, à formação cidadã e ao preparo para o trabalho (BRASIL, 2020b; 2020c; 2020d). Para alcançar tais objetivos, a Constituição estabelece como princípios do ensino, em seu artigo 206, a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e a valorização dos profissionais da educação escolar (BRASIL, 2020b; 2020c; 2020d).

Ademais, a corte reiterou que o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Protocolo Adicional de São Salvador à Convenção Americana sobre Direitos Humanos “reconhecem que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, à capacitação para a vida em sociedade e à tolerância e, portanto, fortalecer o pluralismo ideológico e as liberdades fundamentais.” (BRASIL, 2020b; 2020c; 2020d).

Percebe-se que a argumentação desenvolvida no julgamento das referidas ações reitera a compreensão sobre o direito à educação apresentada no primeiro capítulo deste trabalho, ao reconhecer que os princípios do ensino, dentre eles a liberdade de ensinar, são pressupostos para que a educação atinja os objetivos conferidos a ela pela Constituição.

É interessante destacar também que, no que se refere à argumentação utilizada pelo ESP de que os pais teriam direito a escolher o tipo de educação a ser oferecida a seus filhos, conferido pelo artigo 12 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, a Corte Suprema ressalta que tal direito é condicionado pela própria convenção aos limites impostos pelos demais princípios nela previstos, ou seja, a opção pelo tipo de educação é válida desde que “seja apta ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, à participação em uma

sociedade democrática, à promoção do pluralismo ideológico e das liberdades fundamentais.” (BRASIL, 2020b; 2020c; 2020d).

Para além disso, na argumentação desenvolvida pelo ministro relator, é destacada a relação existente entre o direito à educação e o pluralismo de ideias (BRASIL, 2020b; 2020c; 2020d). Para ele, quanto mais informações e conteúdos forem apresentados pelo professor aos alunos, mais os discentes terão condições de desenvolver apreço pela tolerância (BRASIL, 2020b; 2020c; 2020d). Para Barroso,

Quanto maior é o contato do aluno com visões de mundo diferentes, mais amplo tende a ser o universo de ideias a partir do qual pode desenvolver uma visão crítica, e mais confortável tende a ser o trânsito em ambientes diferentes dos seus. É por isso que o pluralismo ideológico e a promoção dos valores da liberdade são assegurados na Constituição e em todas as normas internacionais antes mencionadas, sem que haja menção, em qualquer uma delas, à neutralidade como princípio diretivo. (BRASIL, 2020b; 2020c; 2020d).

Assim, ao restringir os conteúdos possíveis de serem abordados em sala de aula, a lei violaria o princípio do pluralismo de ideias.

No que se refere à liberdade de ensinar, o relator apontou que a Lei nº 7.800/2016 promove um cerceamento explícito a esse direito, na tentativa de impor ao professor uma pretensa postura de neutralidade ao tratar dos mais diversos assuntos (BRASIL, 2020b; 2020c; 2020d). No entanto, para ele, não há que se falar em neutralidade em questões de cunho acadêmico, uma vez que diversos conteúdos tendem a suscitar controvérsias políticas e não é razoável que o professor seja obrigado a apresentar um ponto de vista que sua área de atuação acadêmica considere falso apenas para não ofender as concepções morais, políticas e ideológicas de seus alunos e de seus pais (FINKIN; POST, 2011 apud BRASIL, 2020b; 2020c; 2020d). Não seria razoável que o professor tivesse que se preocupar com as repercussões políticas dos temas que aborda em sala de aula, pois isso o levaria a deixar de tratar desses temas para evitar questionamentos e debates, o que prejudicaria os alunos porque são justamente esses questionamentos e debates que conduzem à formação do senso crítico (FINKIN; POST, 2011 apud BRASIL, 2020b; 2020c; 2020d).

Assim, o relator considera a liberdade de ensinar um importante mecanismo para a formação do senso crítico, pois ela suscita os alunos a desenvolverem seus próprios pontos de vista (BRASIL, 2020b; 2020c; 2020d). Para ele, “Só pode provocar o pensamento crítico, quem pode igualmente proferir um pensamento crítico.” (BRASIL, 2020b; 2020c; 2020d).

Ademais, a corte entendeu que a referida lei viola o mandamento constitucional da valorização do profissional da educação escolar (art. 206, inciso V, CF), na medida em que manifesta uma desconfiança em relação aos professores, fazendo com que se sintam ameaçados e prejudicando o desenvolvimento de uma educação adequada aos princípios constitucionais (BRASIL, 2020b; 2020c; 2020d).

Finalmente, a corte considerou que Lei nº 7.800/2016, do estado de Alagoas, viola o princípio da proporcionalidade, ao se pautar por termos muito vagos, sem delimitação de abrangência e sentido, como “doutrinação” e “propaganda religiosa, ideológica ou político-partidária”, gerando um risco de “aplicação seletiva e parcial das normas, por meio da qual será possível imputar todo tipo de infrações aos professores que não partilhem da visão dominante em uma determinada escola ou que sejam menos simpáticos à sua direção.” (BRASIL, 2020b; 2020c; 2020d).

Nesse ponto, é destacado que a liberdade de ensinar não abarca toda e qualquer conduta por parte dos professores, uma vez que ela se limita pelos fins para os quais foi estabelecida, de promoção de uma educação abrangente, devendo seguir as especificidades de cada disciplina, sem cercear o debate e as manifestações divergentes dos alunos (BRASIL, 2020b; 2020c; 2020d). Ademais, o relator a diferencia da liberdade de expressão:

35. Tampouco se pretende equiparar a liberdade acadêmica à liberdade de expressão. A liberdade acadêmica tem o propósito de proteger o avanço científico, por meio da proteção à liberdade de pesquisa, de publicação e de propagação de conteúdo dentro e fora da sala de aula. É assegurada, ainda, com o fim de permitir ao professor confrontar o aluno com diferentes concepções, provocar o debate, desenvolver seu juízo crítico. Tem relação com a expertise do professor, ainda que não se restrinja a ela, porque as fronteiras de cada disciplina são elas próprias bastante indefinidas. Tem o propósito de assegurar uma educação abrangente.

36. A liberdade de expressão, por sua vez, volta-se à preservação de valores existenciais, à livre circulação de ideias e ao adequado funcionamento do processo democrático. Não tem relação com expertise técnica, não tem compromisso com *standards* acadêmicos, mas com a condição de cidadão e com o direito de participar do debate público. No espaço público, todos somos iguais. Na sala de aula, o professor forma pessoas e avalia os alunos. São, portanto, direitos distintos, finalidades distintas, não necessariamente sujeitos aos mesmos limites. (BRASIL, 2020b; 2020c; 2020d).

Novamente, o posicionamento emitido pela corte corrobora a interpretação feita no capítulo 1 deste trabalho, desta vez no que tange à diferenciação entre a liberdade de ensinar e a liberdade de expressão.

Por tais motivos, portanto, o STF considerou, por maioria dos votos, a Lei nº 7.800/2016 do estado de Alagoas inconstitucional.

Cabe destacar o voto dissidente do ministro Marco Aurélio, que considerou que a edição da norma questionada não violou a competência privativa da União para dispor sobre as diretrizes e bases da educação nacional, uma vez que, para ele “nada impede que disciplina local venha a produzir impacto na regulamentação do ensino, preservado o núcleo de princípios encerrados no diploma federal vigente.” (BRASIL, 2020b; 2020c; 2020d). Isto por que, conforme a argumentação do ministro, o artigo 24, inciso IX, da Carta Constitucional, abre essa possibilidade de interferência ao estabelecer a competência concorrente da União, dos Estados e Municípios para dispor sobre educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação (BRASIL, 2020b; 2020c; 2020d).

Ademais, o ministro não considerou que houve violação à iniciativa do Chefe do Executivo para dispor sobre o regime jurídico dos servidores públicos vinculados ao referido poder, já que, de acordo com a argumentação dissidente, não há interferência no regime jurídico desses servidores, mas apenas uma tentativa de garantir as “liberdades fundamentais de professores e alunos, fixando parâmetros voltados à formação escolar que não destoam dos princípios e finalidades da educação preconizados na Constituição Federal e na Lei nº 9.934/1996[...]” (BRASIL, 2020b; 2020c; 2020d).

Quanto ao aspecto material da norma, o ministro considerou que a atuação do legislador criador da norma questionada seria justificável diante do contexto de polarização política no país, pois este teria atuado com o escopo de impedir a doutrinação de crianças e adolescentes, a fim de assegurar a eficácia dos princípios e normas gerais atinentes ao direito à educação (BRASIL, 2020b; 2020c; 2020d).

Além disso, o ministro destacou que não cabe ao Poder Judiciário interferir em decisão política emanada do Poder Legislativo, pois, segundo ele, o Judiciário não poderia atuar como fonte do direito, em conformidade com os limites impostos pela Constituição (BRASIL, 2020b; 2020c; 2020d). Por essas razões, julgou improcedente o pedido (BRASIL, 2020b; 2020c; 2020d).

Já a ADPF 548 não questiona uma legislação, mas sim atos do Poder Público que buscavam censurar manifestações de cunho político nas universidades brasileiras, na ocasião da campanha eleitoral de 2018. Esses atos eram decisões judiciais emitidas por juízes eleitorais em distintas regiões do país, que determinaram a busca e apreensão de materiais de

campanha distribuídos nas dependências de universidades públicas e privadas e em sedes de associações de docentes, bem como que impuseram a proibição de aulas e palestras com a temática eleitoral (BRASIL, 2020k).

A referida ação constitucional teve como relatora a ministra Cármen Lúcia e foi proposta pela então Procuradora-Geral da República Raquel Dodge, que alegou, em suma, que tais atos implicariam em:

[...] lesão aos direitos fundamentais da liberdade de manifestação do pensamento, de expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação e de reunião (art. 5º-IV, IX e XVI), ao ensino pautado na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento e o pluralismo de ideias (art. 206-II e III) e à autonomia didático-científica e administrativa das universidades (art. 207) previstos na Constituição. (BRASIL, 2020k).

Segundo a Procuradora, esses atos teriam sido fundamentados no artigo 37 da Lei nº 9.504/1997 que, em resumo, impõe restrições à veiculação de propaganda de qualquer natureza, inclusive eleitoral, em bens públicos (BRASIL, 1997).

A Suprema Corte, então, se posicionou no sentido de considerar tais atos inconstitucionais por violarem a liberdade de manifestação do pensamento e a autonomia universitária (BRASIL, 2020k). Isto por que, segundo a relatora, a mencionada legislação deve ser interpretada de acordo com a finalidade para a qual foi estabelecida, respeitando os limites constitucionais impostos pela livre manifestação do pensamento (BRASIL, 2020k). No entendimento da corte, as proibições estabelecidas pela Lei nº 9.504/1997 têm como objetivo coibir o “abuso de poder econômico e político e preservar a igualdade dos candidatos” no período do processo eleitoral (BRASIL, 2020k). Dessa maneira, a norma tem como fim o resguardo da liberdade de escolha dos cidadãos, mediante a garantia do amplo acesso à informação, “sem cerceamento direto ou indireto a seu direito de escolha.” (BRASIL, 2020k). Portanto, a norma visa assegurar a lisura do processo eleitoral, contudo sem restringir as liberdades de livre manifestação do pensamento, de aprender e ensinar (BRASIL, 2020k).

Todavia, para a ministra relatora, os atos questionados não se prestaram a cumprir o escopo da norma que os embasou, mas sim a ferir tais liberdades, bem como a autonomia universitária, garantida no artigo 207 da Constituição, uma vez que acabaram por coibir “[...] manifestações próprias das atividades fins a que se propõem as universidades.” (BRASIL, 2020k). Ainda no que se refere à autonomia universitária, a relatora destaca:

A autonomia é o espaço de discricionariedade deixado constitucionalmente à atuação normativa infralegal de cada universidade para o excelente desempenho de suas funções constitucionais. Reitere-se: universidades são espaços de liberdade e de libertação pessoal e política. Seu título indica a pluralidade e o respeito às diferenças, às divergências para se formarem consensos, legítimos apenas quando decorrentes de manifestações livres. Discordâncias são próprias das liberdades individuais. As pessoas divergem, não se tornam por isso inimigas. As pessoas criticam. Não se tornam por isso não gratas. Democracia não é unanimidade. Consenso não é imposição. (BRASIL, 2020k).

Portanto, a corte decidiu por referendar a medida cautelar anteriormente concedida pela relatora para suspender os efeitos dos atos judiciais ou administrativos, emanados por autoridades públicas, que promovam o ingresso de agentes em universidades públicas ou privadas para recolher documentos, interromper aulas e demais atividades em razão da prática de “manifestação livre de ideias e divulgação do pensamento nos ambientes universitários.” (BRASIL, 2020k).

A ADPF 624 também não questionava uma legislação específica. Novamente de autoria da então Procuradora-Geral da República Raquel Dodge, a ação requeria a fixação de interpretação conforme à Constituição dos princípios que regem o ensino no Brasil, constantes do art. 3º da LDB, a fim de proibir atos que visem impor censura à atividade docente com base no argumento vago da “doutrinação política e ideológica”, ou que impeçam a abordagem da temática de gênero e sexualidade nas escolas (BRASIL, 2020m).

Contudo, o pedido feito na petição inicial não foi acolhido pelo relator, ministro Celso de Mello, uma vez que a requerente não especificou, com precisão e clareza, quais atos seriam objeto da ação (BRASIL, 2020m). Cabe destacar que essa especificação é um requisito de admissibilidade da arguição de descumprimento de preceito fundamental, conforme disciplina o artigo 3º, inciso II, da Lei nº 9.882/99, que versa sobre o processo e julgamento da referida ação constitucional (BRASIL, 2020m).

As demais Arguições de Descumprimento de Preceito Fundamental tratam de leis (ou trechos de leis) municipais que impõem censura à abordagem das temáticas gênero e sexualidade nas escolas. Em todas elas, as normas questionadas foram declaradas inconstitucionais por unanimidade.

Como as decisões seguem uma linha de raciocínio argumentativa semelhante, serão agora apresentadas as principais questões levantadas em cada decisão, no que se refere ao

aspecto material das normas. De antemão se destaca que em todas elas a Suprema Corte afirma que a edição das normas questionadas viola a competência privativa da União para dispor sobre as diretrizes e bases da educação nacional (art. 22, inciso XXIV, CF), já que as legislações exercem interferência nessa matéria (BRASIL, 2020e; 2020f; 2020g; 2020h; 2020i; 2020j; 2020l).

Três delas são novamente de relatoria do ministro Luís Roberto Barroso, de modo que, por versarem sobre a mesma temática, contaram com a mesma decisão. São elas as ADPFs 461, 465 e 600, tendo sido as duas primeiras propostas pelo então Procurador-Geral da República Rodrigo Janot e a terceira pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e pela Associação Nacional de Juristas pelos Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, travestis, Transexuais, Transgêneros e Intersexuais (ANAJUDH LGBTI) (BRASIL, 2020g; 2020h; 2020l).

A primeira questiona o artigo 3º, inciso X, parte final, da Lei 3.468/2015, do Município de Paranaguá, Estado do Paraná, que dispõe sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação do município (BRASIL, 2020g). O dispositivo normativo impõe vedação à adoção de políticas de ensino que abordem a temática de gênero:

Artigo 3º. São diretrizes do PME:

[...]

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, sendo vedada, entretanto a adoção de políticas de ensino que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo “gênero” ou “orientação sexual”. [...] (PARANAGUÁ, 2015).

A segunda questiona a constitucionalidade do art. 1º da Lei 2.243/2016, do Município de Palmas, estado do Tocantins, que altera a Lei 2.238/2016, a qual institui o Plano Municipal de Educação para incluir como meta a vedação do uso de materiais didáticos e paradidáticos que versem sobre “ideologia ou teoria de gênero” (BRASIL, 2020h):

Art. 1º São alteradas no Anexo Único à Lei no 2.238, de 19 de janeiro de 2016, na Meta 5, as estratégias 5.24 e 5.26, que passam a vigorar com as redações a seguir:

Meta 5 [...]

5.24) garantir, na construção dos referenciais curriculares da educação básica, conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas, a educação ambiental e direitos humanos, conforme as diretrizes nacionais e a

legislação vigente, assegurando-se a implementação por meio de ações colaborativas com fóruns de educação, conselhos escolares, equipes pedagógicas e outros setores da sociedade civil, vedada a discussão e a utilização de material didático e paradidático sobre a ideologia ou teoria de gênero, inclusive promoção e condutas, permissão de atos e comportamentos que induzam à referida temática, bem como os assuntos ligados à sexualidade e erotização;

[...]

5.26) assegurar a oferta de formação continuada específica e a inclusão transversal, para que as formações considerem temáticas relativas à educação ambiental, à diversidade cultural, às relações étnico-raciais, além de direitos humanos e cidadania, vedada a discussão e a utilização de material didático e paradidático sobre a ideologia ou teoria de gênero, inclusive promoção e condutas, permissão de atos e comportamentos que induzam à referida temática, bem como os assuntos ligados à sexualidade e erotização; [...] (PALMAS, 2016 apud BRASIL, 2020h).

Já a terceira ADPF questiona Emenda à Lei Orgânica nº 55, de 14 de setembro de 2018, do município de Londrina, estado do Paraná, que impõe alteração ao artigo 165-A da Lei fundamental do município, no intuito de proibir, nas escolas de Londrina, a adoção de conteúdos que tendam a aplicar a chamada “ideologia de gênero” ou o conceito de gênero presente nos princípios de Yogyakarta (BRASIL, 2020l):

Art. 1º A Lei Orgânica do Município de Londrina passa vigorar acrescida do artigo 165-A, com a seguinte redação:

“Art. 165-A. Ficam vedadas em todas as dependências das instituições da Rede Municipal de Ensino a adoção, divulgação, realização ou organização de políticas de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatória, complementar ou facultativa, ou ainda atividades culturais que tendam a aplicar a ideologia de gênero e/ou o conceito de gênero estipulado pelos Princípios de Yogyakarta.”

Art. 2º Esta Emenda entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. (LONDRINA, 2018).

Diante dessas vedações, a corte considerou que as normais questionadas violam o direito à educação (art. 205), ao suprimir um domínio inteiro do saber do universo escolar- os estudos sobre gênero e sexualidade-, na medida em que este saber é importante para o desenvolvimento dos sujeitos e para a formação cidadã (BRASIL, 2020g; 2020h; 2020l). Tal supressão também afronta a liberdade de aprender e ensinar (BRASIL, 2020g; 2020h; 2020l).

Além disso, o relator destaca que os sujeitos que não se adequam aos padrões dominantes de expressão de gênero e sexualidade ainda são “minorias marginalizadas e estigmatizadas na sociedade.” (BRASIL, 2020g; 2020h; 2020l). Diante dessa realidade, a educação se apresenta como o principal instrumento de superação do preconceito e da intolerância para com esses sujeitos, não sendo cabível suprimir a temática em questão do



universo escolar, uma vez que fazê-lo seria se utilizar do aparato estatal para “para impedir a superação da exclusão social e, portanto, para perpetuar a discriminação [...]” (BRASIL, 2020g; 2020h; 2020l). Dessa maneira, as normas questionadas acabam por violar o princípio da igualdade e da dignidade humana (BRASIL, 2020g; 2020h; 2020l).

Ainda diante dessa realidade de exclusão, é destacado pelo relator que os alunos são sujeitos em formação, que podem estar em processo de descoberta sobre a própria identidade de gênero e sobre a sua sexualidade, as quais podem não corresponder ao padrão cultural dominante (BRASIL, 2020g; 2020h; 2020l). Sendo assim, a abordagem de tais temáticas no ambiente escolar é essencial para o desenvolvimento desses sujeitos, garantindo a autocompreensão e a liberdade deles, bem como os protegendo da discriminação e da violência motivadas por preconceitos (BRASIL, 2020g; 2020h; 2020l).

Nesse sentido, o relator relembra que o artigo 227 da CF estabelece o princípio da proteção integral à criança e ao adolescente, impondo à família, à sociedade e ao Estado o dever de proteger esses indivíduos contra toda forma de discriminação, opressão e violência (BRASIL, 2020g; 2020h; 2020l). Destarte, não tratar de gênero e sexualidade na escola afrontaria o princípio da proteção integral, já que a abordagem dessa temática é um importante instrumento de combate à intolerância:

É na escola que se pode aprender que todos os seres humanos são dignos de igual respeito e consideração. O não enfrentamento do estigma e do preconceito nas escolas, principal espaço de aquisição de conhecimento e de socialização das crianças, contribui para a perpetuação de tais condutas e para a sistemática violação da autoestima e da dignidade de crianças e jovens. Não tratar de gênero e de orientação sexual na escola viola, portanto, o princípio da proteção integral assegurado pela Constituição. (BRASIL, 2020g; 2020h; 2020l).

Por tais razões, os dispositivos normativos questionados nas três ações foram considerados inconstitucionais. (BRASIL, 2020g; 2020h; 2020l).

Já no que se refere à ADPF 457, ela foi proposta também pelo Procurador-Geral da República e teve como relator o ministro Alexandre de Moraes (BRASIL, 2020e). A referida arguição questionava a constitucionalidade da Lei 1.516/2015, do Município de Novo Gama, estado de Goiás, que vedava a utilização de material didático que contivesse “ideologia de gênero” nas escolas públicas municipais (BRASIL, 2020e). Eis o teor da lei:

Art. 1º. Fica proibida a divulgação de material com referência a ideologia de

gênero nas escolas municipais de Novo Gama-GO.

Art. 2º. Todos os materiais didáticos deverão ser analisados antes de serem distribuídos nas escolas municipais de Novo Gama-GO.

Art. 3º. Não poderão fazer parte do material didático nas escolas em Novo Gama-GO materiais que fazem menção ou influenciem ao aluno sobre a ideologia de gênero.

Art. 4º. Materiais que foram recebidos mesmo que por doação com referência a ideologia de gênero deverão ser substituídos por materiais sem referência a mesma.

Art. 5º. Esta Lei entre em vigor na data da sua publicação.

Art. 6º. Revogam-se as disposições em contrário. (NOVO GAMA, 2015).

A corte considerou que a lei fere os direitos à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento (art. 206, inciso II, CF) e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (art. 206, inciso II, CF), os quais são princípios norteadores do ensino (BRASIL, 2020e). Isto por que, conforme argumenta o ministro relator, tais princípios se relacionam com a proibição da censura à atividade cultural em geral e com a liberdade de expressão (art.5º, inciso IX, CF) (BRASIL, 2020e). Essa relação se dá em razão de que “historicamente, a liberdade de discussão, a ampla participação política e o princípio democrático estão interligados com a liberdade de expressão [...]” (WILLIAMS, 2000; DWORKING, 2006; KALVEN JR, 2000 apud BRASIL, 2020e).

A lei questionada também impõe lesão ao objetivo fundamental de promoção do bem de todos, sem preconceitos de raça, sexo, cor, entre outros, elencado no inciso IV do art. 3º da Carta Constitucional e, por consequência, acaba por ofender o direito à igualdade, consagrado no art. 5º da CF (BRASIL, 2020e).

Ademais, a inconstitucionalidade da referida legislação se verifica também na violação do dever estatal de promover políticas públicas de combate à desigualdade e à discriminação de minorias (BRASIL, 2020e).

No tocante à ADPF 460, novamente proposta pelo Procurador-Geral da República, ela questiona a constitucionalidade do artigo 2º, parágrafo único, da Lei 6.496/2015 do Município de Cascavel, estado do Paraná, que aprova o plano municipal de educação para o período de 2015 a 2025 (BRASIL, 2020f):

Art. 2º São diretrizes do PNE que orientam as metas e estratégias do PME – Cascavel.

[...]

Parágrafo Único - Além das diretrizes previstas nos incisos de I a X deste artigo, fica vedada a adoção de políticas de ensino que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo “gênero” ou “orientação sexual”. (CASCAVEL, 2015).

O relator, ministro Luiz Fux, ressalta que a proibição verificada na lei viola os princípios da liberdade de aprender e ensinar e do pluralismo de ideias (art. 206, inciso II e III, CF), os quais “se coadunam com o ideal democrático de construção de uma sociedade livre, justa e plural [...]” (BRASIL, 2020f). Nesse sentido, relembra que a liberdade acadêmica tem caráter de direito fundamental, em razão da relação que guarda com a liberdade de expressão, com o direito à educação e com o princípio democrático (BRASIL, 2020f).

Além disso, considera que tais vedações impedem o contato dos estudantes com concepções morais e ideológicas diferentes daquelas com as quais convive no ambiente familiar, contato esse que permite o desenvolvimento da autonomia do estudante (BRASIL, 2020f).

Ademais, a corte verificou violação do dever de valorização dos profissionais da educação escolar (art. 206, inciso V, CF), uma vez que as vedações genéricas feitas pela normativa contestada geraria perseguição aos docentes, comprometendo o pluralismo de ideias e o debate democrático (BRASIL, 2020f). Nesse sentido,

Quando se trata do melhor interesse da criança e da construção de uma sociedade livre, justa e plural, por mais razão ainda, a autonomia da vontade dos pais não pode obstar a proposta progressista da Constituição. Em especial, a autonomia da vontade dos pais não pode ditar os termos em que os profissionais da educação vão exercer seu mister, por toda a expertise e experiência adquirida por aqueles que pensam o ambiente escolar. Por ambas as razões, a liberdade religiosa ou filosófica não se presta a travestir o abuso de poder familiar. (BRASIL, 2020f, grifos do autor).

Para além disso, o relator destaca que a construção de uma sociedade livre, justa e solidária exige a criação de um ambiente de tolerância, impondo ao Estado a promoção ativa de ações de combate à intolerância (BRASIL, 2020f). Por esses motivos, o dispositivo normativo questionado foi considerado inconstitucional (BRASIL, 2020f).

Já no que se refere à ADPF 467, ela questiona a constitucionalidade dos artigos 2º, caput, e 3º, caput, da Lei 3.491/2015, do Município de Ipatinga, Estado de Minas Gerais, os quais proíbem a promoção do diálogo sobre a diversidade de gênero no âmbito educacional do município:

Art. 2º. O Poder Executivo Municipal adotará, além das diretrizes definidas no art. 214 da Constituição Federal e no art. 2º da Lei Federal 13.005, de 2014 - excetuando o que se referir à diversidade de gênero - as diretrizes específicas do PME:

[...]

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

A arguição também foi proposta pelo Procurador-Geral da República e teve como relator o ministro Gilmar Mendes (BRASIL, 2020i). O referido relator considerou que os dispositivos normativos contestados ferem o pluralismo político (art. 1º, inciso V, CF) e vão de encontro ao dever estatal imposto pela Constituição de promover o bem de todos, sem quaisquer formas de preconceito, verificado no inciso IV do artigo 3º da CF (BRASIL, 2020i). Ademais, considera que tais mandamentos constitucionais “estão diretamente vinculados a outros princípios e valores, como a liberdade de informação e de ensino, a tolerância e o debate de ideias.” (BRASIL, 2020i).

Sendo assim, o relator afirma que, para que o princípio da igualdade seja garantido, não basta que a discriminação seja proibida, mas deve-se promover a inclusão, o que se dá, dentre outros instrumentos, por meio da educação (BRASIL, 2020i). Dessa maneira, obstruir o debate sobre gênero reforça os preconceitos sobre o tema, ao invés de promover uma suposta neutralidade quanto ao assunto (BRASIL, 2020i). Portanto, a corte, por unanimidade, também decidiu por declarar os dispositivos normativos em questão inconstitucionais.

Finalmente, a ADPF 526, proposta pelo Partido Comunista do Brasil (PCdoB), questiona o parágrafo 5º do art. 162 da Lei Orgânica do Município de Foz do Iguaçu, estado do Paraná, acrescido pela Emenda n. 47/2018, o qual também impõe vedação à abordagem dos temas gênero e orientação sexual no âmbito educacional:

Art. 162.

[...]

§ 5º Ficam vedadas em todas as dependências das instituições da rede municipal de ensino a adoção, divulgação, realização ou organização de políticas de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatória, complementar ou facultativa, ou ainda atividades culturais que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo “gênero” ou “orientação sexual”.

A decisão da corte pela inconstitucionalidade do dispositivo foi no mesmo sentido das anteriores, por considerar que a norma fere a liberdade de cátedra enquanto direito

fundamental, bem como o pluralismo de ideias (BRASIL, 2020j).

Merece destaque a consideração feita pela relatora, ministra Cármen Lúcia, de que o dispositivo questionado viola o princípio da isonomia (art. 5º, CF), na medida em que estabelece “para professores e estudantes da rede pública de ensino do Município de Foz do Iguaçu vedação à abordagem de tema não havida como legítima na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e certamente contrária aos princípios constitucionais.” (BRASIL, 2020j).

Portanto, até o presente momento, o posicionamento firmado pelo STF se direciona no sentido de considerar inconstitucional a censura à liberdade de ensinar sob o argumento do combate à “doutrinação ideológica” e da “ideologia de gênero”.

Ademais, a argumentação desenvolvida pela Suprema Corte reitera os apontamentos feitos no capítulo 1 deste trabalho sobre o direito à educação e à liberdade de ensinar. Isto por que, assim como foi colocado, a Corte entende que a educação deve necessariamente ser desenvolvida de forma a garantir a formação cidadã, uma vez que a Constituição não atribui a ela um caráter neutro, mas, ao contrário, deixa explícitos seus objetivos. Mais que isso, deve se desenvolver no sentido de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa e promover o apreço pela tolerância e o respeito aos direitos humanos, em conformidade com o que preconiza Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966.

Nesse sentido, a liberdade acadêmica aparece com um instrumento de promoção desse modelo de educação preconizado pela CF, ao garantir o livre debate de ideias que conduz à ao desenvolvimento do senso crítico, o qual é imprescindível para uma atuação cidadã qualificada no espaço público (TRAVINCAS, 2016, p. 57). Sendo assim, só há formação cidadã mediante a garantia da liberdade acadêmica.

Além disso, para que a liberdade de ensinar, dimensão da liberdade acadêmica, atinja tais objetivos, ela é dotada de um caráter contramajoritário, ou seja, não pode ser limitada por visões de mundo dominantes, uma vez que a restrição dos conteúdos possíveis de serem abordados pelo professor importaria obstáculos ao debate com os discentes e à curiosidade científica deles, obstando assim a formação do senso crítico (OLIVEIRA; REPOLÊS; CASTILHO PRATES, 2016, p. 794).

As decisões destacam também o caráter de direito fundamental da liberdade de ensinar, em razão de suas relações com outros direitos fundamentais, como a educação e a

liberdade de expressão, contudo destacando sua autonomia em relação a estes.

No entanto, isso não significa que a inexistência de limites à liberdade de ensinar, já que ela deve ser balizada pelo direito à liberdade de aprender dos discentes. Nesse sentido, Ximenes (2016, p. 57) destaca:

Isso não significa haver liberdade absoluta no ensino, o que, inclusive, o descaracterizaria enquanto educação formal. Há objetivos educacionais, componentes curriculares, deveres funcionais, conhecimentos científicos e contextos específicos que relativizam o exercício de tais liberdades. Muito diferente disso é, entretanto, o cerceamento absoluto e a priori da liberdade quanto ao tratamento de determinados fenômenos sociais que devem ser estudados justamente porque são parte constitutiva do direito dos estudantes.[...]

Sendo assim, por mais que haja restrições, o direito à liberdade de ensinar também abrange a abordagem de temas polêmicos pelos professores, que podem e devem discuti-los com os alunos, defendendo seus posicionamentos, ainda que os discentes não concordem com o docente por motivos ideológicos ou morais, já que não existe um direito dos alunos a não serem contrariados (TRAVINCAS, 2016, P. 244)

Diante disso, na perspectiva de Ferrajoli, conforme trabalhado, o direito à educação e à liberdade de ensinar deveriam se impor como regras (FERRAJOLI, 2015, p. 30), sendo assegurados nos termos elencados acima e impondo limites à atuação política do Legislativo (FERRAJOLI, 2015, p. 21), que não poderia criar norma com conteúdo divergente dos referidos termos.

Destarte, para Ferrajoli (2015, p. 21-22), a forma representativa da democracia, a separação dos poderes e os direitos fundamentais deveriam limitar a atuação política, impondo a ela vínculos de substância e impedindo a tomada de decisões que tivessem conteúdo dissonante daquilo que estaria previamente estabelecido na Constituição.

Assim, não resta dúvidas sobre a inconstitucionalidade das leis e dos projetos de lei que visam implementar as diretrizes do ESP nos mais variados âmbitos da educação brasileira.

No entanto, como foi visto no capítulo anterior, o que se verifica na realidade concreta, contrariamente ao que defende Ferrajoli (2015), é que os limites impostos pelos direitos fundamentais ao Poder Estatal não estão mais sendo respeitados, já que esses passaram a ser vistos como obstáculos à expansão do poder econômico (CASARA, 2017, p.

28-29). Assim, esses direitos passaram a ser desconsiderados em prol do aprofundamento do neoliberalismo no Brasil, o que levou a uma nova configuração do poder político, o chamado “Estado Pós-Democrático” (CASARA, 2017, p. 23).

Conforme ressaltado, essa configuração não se caracteriza apenas pela violação dos limites ao poder, o que não é incomum no Estado Democrático de Direito. O que a diferencia deste é o total abandono dos valores democráticos e, por conseguinte, da pretensão de fazer valer os limites por eles impostos (CASARA, 2017, p. 21-22). Essa nova configuração do poder político, como foi visto, se insurge em razão da expansão da racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 382) e se pauta pela aliança entre neoliberalismo e neoconservadorismo (CASARA, 2018, p. 151).

Cabe destacar que, por mais que Ferrajoli (2015) defenda que o direito deva condicionar a atuação política, o que se verifica na realidade é justamente o contrário, ou seja, o direito e o Estado são condicionados pela política, uma vez que, conforme Marx já havia constatado, a legalidade, na grande maioria das vezes, está a serviço dos poderes político e econômico (CASARA, 2020, p. 17). Por esse motivo, violações aos limites democráticos são comuns no Estado Democrático de Direito, por mais que este, enquanto tipo ideal, devesse se pautar no condicionamento da política pelos ditames constitucionais (CASARA, 2020, p. 17). Nesse sentido é que se afirma que o que caracteriza o Estado Pós-Democrático é justamente a superação do Estado Democrático de Direito, já que, por mais que nesta configuração do poder político haja a violação dos limites democráticos, há, no entanto, a preocupação com afirmá-los e fazê-los valer, ainda que de forma restrita ao plano discursivo. Todavia, no Estado Pós-Democrático, desaparece qualquer preocupação de assegurar e afirmar os valores democráticos enquanto limites, na medida em que eles próprios desaparecem (CASARA, 2020, p. 18).

Conforme já destacado, no Brasil, o Estado Pós-Democrático não encontrou dificuldades para se estabelecer, devido à tradição autoritária do país, que faz com que práticas antidemocráticas, que deveriam ser exceção, sejam naturalizadas (CASARA, 2017, p. 73). Tal tradição não foi rompida com a promulgação da Constituição de 1988 (CASARA, 2017, p. 74). Isto por que a positivação de direitos, sozinha, não pode operar uma mudança efetiva na realidade social, condicionando a atuação dos sujeitos no espaço público, uma vez que a interpretação texto constitucional depende desses indivíduos, os quais estão inseridos nessa tradição autoritária (CASARA, 2017, p. 74). Nesse sentido, Casara (2017, p. 74) disserta:

As constituições democráticas são textos, eventos fundamentais, que deveriam ser levados em consideração na produção de subjetivismos e na atuação tanto dos agentes estatais quanto dos demais cidadãos, mas que, por si sós, se revelaram incapazes de produzir normas adequadas ao projeto constitucional. Essa impotência do texto constitucional se dá porque a norma, o mandamento que se produz a partir do texto, é sempre produto do intérprete e este, no caso brasileiro, está inserido em uma tradição incapaz de compreender o texto tendencialmente democrático. Compreender é aplicar, como percebeu Hans-Georg Gadamer. Se o intérprete é incapaz de compreender o sentido democrático de um texto, a norma que ele irá produzir terá conteúdo antidemocrático.

Assim, o direito à educação e à liberdade de ensinar são interpretados pelos legisladores que propuseram os projetos de lei baseados nas diretrizes do ESP com base nessa compreensão antidemocrática do texto constitucional (ou incompreensão deste), visando à implementação de um modelo de educação pautado por uma compreensão autoritária do que seria o processo educativo, a qual se mostra adequada ao contexto pós-democrático de expansão da razão neoliberal e do neoconservadorismo no Brasil.

Nesse sentido, o modelo de educação preconizado pela Constituição- voltado para o pleno desenvolvimento da pessoa, para a formação para a democracia e orientado pelos princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento-, passou a ser visto como um obstáculo ao avanço do neoliberalismo e da manutenção da pós-democracia. Isto por que a manutenção do Estado Pós-Democrático demanda um modelo de educação que não permita qualquer análise crítica da realidade e que condicione os sujeitos para se autoconduzirem de acordo com a racionalidade neoliberal, ou seja, demanda-se um modelo de educação alienadora, que manipule os indivíduos por meio da ideologia e da obstrução do pensamento crítico (CASARA, 2018, p. 114).

Diante disso, pode-se concluir preliminarmente que, a despeito da nítida inconstitucionalidade do modelo de educação defendido pelo ESP, ele se insurge como proposta educacional em um momento em que a democracia e os direitos fundamentais estão sendo contestados enquanto valores que deveriam pautar a ação Estatal, estabelecendo-se, então, como uma proposta educacional não apenas inconstitucional, mas que, ao afirmar valores antidemocráticos, contesta o próprio modelo de educação preconizado na Constituição. No entanto, antes de aprofundar essa análise aqui anunciada, que permitirá que a problemática desse trabalho seja respondida, é necessário analisar a proposta educacional do ESP com base na pedagogia freireana, o que trará mais elementos para embasar a construção dessa resposta.



### 3.2 O Escola sem Partido como uma proposta de “educação bancária”

Conforme explanado no capítulo 2, o movimento Escola sem Partido tem como pauta combate à “doutrinação política e ideológica” e à “ideologia de gênero” nas escolas e nas universidades brasileiras. Segundo a narrativa do ESP, essa doutrinação seria uma estratégia para subverter valores morais tradicionais, com o escopo de propiciar a implantação do comunismo, em uma estratégia gramisciana. Assim, os professores estariam se utilizando de suas aulas para promover suas próprias convicções políticas e ideológicas, trabalhando em sala de aula os conteúdos a partir de pontos de vista que contrariam as concepções morais e ideológicas das famílias desses discentes, bem como afirmando um padrão de moral sexual que ofenderia as convicções religiosas dos alunos e de suas famílias, a fim de promover o chamado “marxismo cultural”. Tal doutrinação, na compreensão do ESP, se daria sob a “desculpa” de que o professor deveria conduzir os estudantes à formação do pensamento crítico.

Diante disso, o movimento se opõe à ao estímulo do pensamento crítico nas escolas e propõe, em suma, a proibição da abordagem de conteúdos que possam ir de encontro às suas próprias concepções e convicções, restringindo a atuação dos professores ao ensino de conteúdos que as famílias considerem úteis e pertinentes. Para o movimento, essa restrição garantiria a liberdade de consciência dos alunos e os resguardaria de proselitismos políticos.

Essa crença de que haveria uma necessidade de “resguardar” os alunos de determinadas influências revela que o ESP compreende os estudantes como sujeitos ultravulneráveis, influenciáveis e incapazes de pensar por si mesmos. Nesse sentido, Vasconcelos (2016) faz a seguinte observação:

Os estudantes brasileiros têm e terão professores socialistas, liberais, Social democratas e conservadores, pois os professores inexoravelmente têm seus posicionamentos políticos. Mas o Escola Sem Partido trata o estudante como uma tábula rasa, que somente reproduz aquilo que escuta. Subestimam radicalmente a capacidade dos alunos pensarem por conta própria e desenvolverem raciocínios autônomos a partir de suas experiências na escola, na rua e na família. (VASCONCELOS, 2016, p. 81).

Ademais, conforme já ressaltado, a proposta do movimento tem também como base a compreensão do processo educativo como uma relação de consumo, em que o professor e a escola devem prestar o serviço educacional em conformidade com o que os pais e alunos, clientes, desejam. Em outras palavras, concebe-se a educação como uma mercadoria.

Além disso, compreende-se que a escola teria um papel restrito ao ensino das matérias componentes da grade curricular, enquanto a formação política e moral dos alunos seria um papel a ser desempenhado apenas pela família. A família, então, teria autoridade máxima sobre esse aspecto da formação dos sujeitos. Nesse sentido, “[...] Para serem fiéis ao pensamento do núcleo familiar, os ensinamentos escolares devem ser parciais, ou seja, são proibidos os conteúdos científicos e os pontos de vistas que necessitam da análise crítica sobre suas correlações históricas, políticas e sociais; [...] (FURLAN; CARVALHO, 2020, p. 183).

Ademais, verifica-se, no discurso do ESP, uma desconfiança em relação ao ensino sobre valores democráticos básicos, como a igualdade de gênero e a não discriminação em razão de orientação sexual e identidade de gênero, desconfiança esta que ganha espaço no movimento a partir da adesão ao combate à “ideologia de gênero”. A defesa desses e de outros valores, como os direitos sociais, passa a ser vista como uma pauta vinculada à esquerda política, na medida em que o ESP, enquanto um movimento neoconservador, entende que a ordem capitalista, as hierarquias a ela inerentes e a moral cristã devem ser conservadas, de modo que qualquer modificação nessas estruturas é vista como uma ameaça e, no plano do discurso, passa a ser descrita como uma subversão de valores em prol da consolidação de políticas de esquerda, em uma retomada do anticomunismo.

Em outras palavras, a manutenção dos valores defendidos pelos neoconservadores que constroem o ESP perpassaria pela manutenção da ordem capitalista, que os preservaria. Deste modo, o discurso neoconservador legitima ideologicamente essa ordem econômica, além de oferecer também amparo ideológico para a mitigação democrática e a retirada de direitos sociais demandadas pelo atual estágio do capitalismo, que se desenvolve através de políticas neoliberais.

Então, diante da rejeição ao senso crítico e dessa crença neoconservadora, o ESP se impõe em defesa da neutralidade da educação, relegando a escola a um papel de simples transmissão de conteúdos, os quais devem ser previamente aprovados pela família dos estudantes. Defende, portanto, uma concepção de educação em que a escola perde o caráter de socialização, de formação cidadã e de construção da autonomia dos sujeitos. Uma concepção de educação em que a família exerce total domínio sobre os indivíduos e em que a escola é vista como uma prestadora de serviços à instituição familiar. Nesse sentido, Furlan e Carvalho (2020) fazem a seguinte observação:

Dessa forma, o projeto de educação almejado pelas(os) defensoras(es) do Escola sem Partido é incapaz de produzir transformações significativas na realidade social, dado que se torna o disseminador de ideias deturpadas que chancelam injustiças e violências. Há em cena, portanto, não a valorização de uma escola que não produzirá pessoas autônomas, críticas e pensantes, mas, sim, de sujeitos a defender conservadorismos morais e um ultraliberalismo econômico, baseado nas falácias das conquistas individuais com base no esforço (meritocracia), no empreendedorismo de si, no distanciamento dos grupos minoritários e da luta por seus reconhecimentos, na ausência de pensamento crítico, na colonização das mentes e na manutenção dos problemas estruturais e estruturantes de nossa sociedade. Esse tipo de educação desconsidera todos os condicionantes históricos do país e suas marcas de desigualdades. (FURLAN; CARVALHO, 2020, p. 179-180).

Dessa maneira, em que pese o ESP, no discurso, defenda uma educação neutra, ao afirmar a primazia da educação familiar sobre a escolar, almeja na verdade formar os estudantes de acordo com as concepções morais e ideológicas defendidas pelo próprio movimento, as quais são baseadas em uma visão neoconservadora das relações sociais.

Entretanto, por mais que haja um explícito desprezo pelos valores democráticos, o movimento advoga em prol dessa concepção de educação adotando a estratégia de reivindicar para si a defesa de valores como a liberdade religiosa, a liberdade de aprender e o pluralismo político, atribuindo sentido a esses valores a partir desta visão conservadora do mundo. Assim, Furlan e Carvalho (2020) constatam que “[...] O Escola sem Partido passou a adotar a tática de esvaziamento dos princípios constitucionais já amparados pela Carta Magna de 1988 ao tomar para si a defesa da neutralidade escolar, da valorização da diversidade de opiniões e do pluralismo de ideias [...]” (FURLAN; CARVALHO, 2020, p. 175).

Destarte, conforme já colocado, o ESP se mostra como uma expressão e como um instrumento do cenário sociopolítico em que se insurge: a pós-democracia. Isto por que o movimento ganha destaque nesse contexto, na medida em que representa os valores que propiciaram essa mitigação da democracia, e contribui para o aprofundamento e manutenção desse estado de coisas, pelo mesmo motivo.

Nesse sentido, a defesa da neutralidade da educação se mostra necessária para que o estímulo ao pensamento crítico seja obstruído, uma vez ele pode conduzir os sujeitos à contestação da ordem social e econômica vigente.

Portanto, para entender como se dá essa obstrução e como ela pode servir à manutenção de uma ordem opressora, é preciso retomar a discussão trazida pela pedagogia

freireana sobre como se desenvolve um processo educativo voltado à alienação e à manutenção da opressão. Em primeiro lugar, é importante lembrar que a defesa da neutralidade da educação não é uma novidade na história, já que Freire já havia feito apontamentos sobre essa temática há décadas. Conforme já foi destacado, para ou autor, a neutralidade da prática educativa é impossível, uma vez que a educação é dotada de um caráter político (FREIRE, 2019b, p. 107-108). Tal caráter advém do fato de que a educação é sempre diretiva, se conduz a determinadas ideias e objetivos, o que se dá em razão do inacabamento do ser humano, que confere a ele a capacidade de se educar e optar (FREIRE, 2019b, p. 107-108). Portanto, para que a educação fosse neutra, não poderia haver discordância entre os sujeitos no que se refere aos valores e as práticas sociais (FREIRE, 2019b, p. 108). Desse modo, a educação é um instrumento através do qual os seres humanos, enquanto seres capazes de optar e de agir no curso da história, intervêm na realidade, direcionando-a conforme os valores que adotam e com o modo de vida que querem produzir ou reproduzir.

E, sendo a educação um modo de intervenção na realidade, ela pode tanto reproduzir a ideologia dominante, quanto contestá-la, o que a impede de ser neutra (FREIRE, 2019b, p. 96). Diante disso, o autor conclui que a afirmação da neutralidade da educação tem como objetivo impedir a contestação da ideologia dominante, já que condiciona os educandos a práticas apolíticas (FREIRE, 2019b, p. 95-96). Nesse mesmo sentido, em análise sobre a afirmação da neutralidade da educação pelo movimento Escola sem Partido, Furlan e Carvalho (2020, p. 179) observam:

A falácia da neutralidade baseia-se na ficção de um conhecimento não situado socialmente. Percepções críticas que apontam injustiças e suas contradições não passam pelo crivo da neutralidade e, nesse sentido, corroboram para invisibilizar e naturalizar as diversas formas de opressões na ordem vigente, cruciais à sua reprodução.

Ademais, conforme aponta Gadotti (2008, p. 31-32), a escola, em uma sociedade de classes, pode servir como um aparelho ideológico de ocultação do projeto político da classe dominante quando assume uma postura supostamente neutra, na medida em que a omissão é mais interessante à dominação do que o combate em prol dela. Tal afirmação corrobora a observação feita no capítulo anterior de que a racionalidade neoliberal, característica do contexto pós-democrático, não se impõe preferencialmente pela força, mas sim através da manipulação ideológica, por meio da qual manipula vontades e oculta a opressão, exercendo domínio sobre os indivíduos (CASARA, 2020, p. 110).

Assim, o ESP, enquanto projeto educacional característico da pós-democracia, ao afirmar a neutralidade da educação acaba por impedir a contestação da ideologia dominante, que no atual contexto se expressa pela razão neoliberal. E tal impedimento se dá justamente pela obstrução do pensamento crítico (CASARA, 2018, p. 114), o qual é estimulado, conforme Freire (2019c, p. 98), pela prática da educação libertadora. Sendo assim, para obstruir a construção do pensamento crítico, importa obstruir práticas educativas que conduzam à sua formação e promover práticas educativas que sirvam à manutenção da opressão.

E é por este motivo que o ESP busca restringir o papel da escola à mera transmissão de conteúdos, barrando a possibilidade de que os alunos e os professores exponham suas visões de mundo e, por conseguinte, impedindo que haja debates e indagações na sala de aula, as quais poderiam, através do diálogo, conduzir à formação do senso crítico.

Como foi visto, Freire (2019c, p. 88) dá a essa concepção de educação empreendida pelo ESP o nome de educação “bancária”. Isto por que nela os estudantes são vistos com “vasilhas” na qual o conhecimento é simplesmente “depositado” (FREIRE, 2019c, p. 80), como em um banco. Os professores assumem o papel de “depositantes”, narrando a realidade como algo estático, desconexa de um todo, e apartada da experiência de vida dos estudantes, que devem apenas memorizar o conteúdo comunicado (FREIRE, 2019c, p. 79-80).

Dessa maneira, os professores se tornam sujeitos do processo de conhecimento e os educandos, por sua vez, se tornam objetos, “vasilhas” em que o conteúdo narrado é depositado (FREIRE, 2019c, p. 89). Assim, os estudantes se adaptam a uma postura de passividade em relação à realidade, uma vez que ela é por eles percebida como algo imutável e apartada da incidência da ação deles próprios (FREIRE, 2019c, p. 88). Portanto, a educação “bancária” adapta os sujeitos à realidade e, quanto mais se achem adaptados a ela, mais “educados” estariam, nesta concepção de educação (FREIRE, 2019c, p. 88). E é por este motivo que Freire afirma que ela só pode servir aos interesses dos opressores:

Esta é uma concepção que, implicando uma prática, somente pode interessar aos opressores, que estarão tão mais em paz quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens (FREIRE, 2019c, p. 88).

Sendo assim, a prática da educação “bancária” serve à opressão porque condiciona os sujeitos a não questionarem a realidade em que vivem, na medida em que eles simplesmente

se adaptam a ela. E essa adaptação ocorre porque, ao simplesmente terem os conteúdos narrados para si, os sujeitos se distanciam da possibilidade de desenvolverem a consciência crítica (FREIRE, 2019c, p. 83).

Cabe lembrar que, para Freire (2019a, p. 141), a consciência crítica se desenvolve através do diálogo entre os educadores e os educandos, o qual se estabelece na superação da contradição entre eles, fazendo ambos sujeitos do processo de conhecimento (FREIRE, 2019c, p. 94-95). Nesse sentido, a educação “bancária” obstrui o desenvolvimento da consciência crítica porque, ao afirmar essa contradição, impede que os alunos se afirmem como sujeitos no ato de conhecer e nega o diálogo (FREIRE, 2019c, p. 95).

Portanto, o ESP, ao defender que a educação deva ter como pressuposto a neutralidade, restringindo o professor a um simples transmissor de conteúdos (os quais também são restringidos) e concebendo os estudantes com seres incapazes de pensar por si próprios, defende uma concepção “bancária” da educação. Desse modo, nega a possibilidade de diálogo entre educadores e educandos, obstruindo a construção da consciência crítica.

No que se refere à negação do diálogo e à restrição dos temas possíveis de serem abordados em sala de aula feita pelo ESP, é interessante trazer à baila a seguinte observação feita por Freire, na obra “Pedagogia da Autonomia”, sobre a abordagem de conteúdos de forma desconexa da realidade:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm com os indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? “Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. **A escola não é partido.** Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, 2019b, p. 32, grifo nosso).

Vê-se que Freire considerava reacionário o discurso de que o papel da escola deveria se restringir à transmissão de conteúdos. Para ele, o ensino deveria se dar através da discussão com os educandos, contextualizando os conteúdos a partir da realidade em que vivem (FREIRE, 2019b, p. 32).

Ademais, cabe lembrar também que, na concepção de Freire, a educação “bancária”

deveria ser superada através da prática de uma educação libertadora, na qual a contradição entre educadores e educandos é abandonada e ambos tornam-se sujeitos do processo educativo, propiciando o diálogo gerador da consciência crítica (FREIRE, 2019c, p. 95). Isto por que o professor deixa de “narrar” os conteúdos de forma estática e apartada da realidade, de modo que o conteúdo abordado passa a ser objeto da reflexão crítica de ambos (FREIRE, 2019c, p. 97).

Assim, a educação libertadora, ao promover a reflexão autônoma dos educandos, conduz à desalienação da consciência, permitindo que eles, ao conhecerem a realidade, nela se insiram como sujeitos capazes de transformá-la (FREIRE, 2019c, p. 98-104). Desse modo, a educação libertadora não pode servir à opressão, uma vez que conduz os educandos à consciência de que podem ser agentes de transformação, não de acomodação (FREIRE, 2019c, p. 104-105). Ademais, como a educação libertadora se pauta na prática dialógica, não pode impor vontades (FREIRE, 2019c, p. 39), já que, para estabelecê-la, o educador deve estimular os educandos a produzirem sua própria compreensão dos conteúdos trabalhados (FREIRE, 2019c, p. 109).

Portanto, por mais que o ESP se imponha contra ao que chama de “doutrinação”, ao se impor contra o pensamento crítico e defender uma concepção “bancária” da educação, está, na realidade, condicionando os educandos à ordem econômica e sociopolítica vigente, na medida em que os impede de compreendê-la e questioná-la. Promovem, portanto, uma prática doutrinadora. Doutrina-se para a acomodação à ordem social, pautada pela racionalidade neoliberal, doutrina-se para o desempenho de papéis de gênero pré-estabelecidos, doutrina-se à vivência da sexualidade com base em padrões restritos e doutrina-se para a obediência absoluta. Na concepção de educação defendida pelo ESP, de fato não há espaço para o pensamento crítico, mas não porque ele seja responsável por qualquer tipo de doutrinação ideológica. Pelo contrário, não há espaço para o pensamento crítico porque ele conduz à contestação da ideologia dominante, na medida em que a realidade se revela aos sujeitos, que podem vir a questioná-la e agir para mudá-la. O “risco” do pensamento crítico se encontra justamente no fato de que ele impede a doutrinação. Corroborando essa interpretação, Casara (2018), faz a seguinte análise sobre o papel a ser desempenhado pela escola no contexto pós-democrático:

A escola também se aproxima do projeto neoliberal, ou melhor, passa a funcionar a partir da racionalidade que leva à pós-democracia. A escola nunca foi uma instituição neutra, capaz de transmitir um patrimônio cultural

neutro pertencente a toda sociedade. Nunca existiu uma “escola sem partido”, como querem afirmar os neoconservadores (na realidade, a “escola sem partido” desejada pelos neoconservadores seria aquela que transmite apenas o pensamento neoconservador). A escola, em certa medida, sempre exerceu a função de reprodução da estrutura social de uma determinada cultura. Por evidente, em uma sociedade marcada por distintas classes sociais, não existe “uma cultura”, mas diferentes culturas em disputa. Assim, a cultura transmitida pela escola é sempre uma opção política relacionada com o que se espera da sociedade. Todavia, na pós-democracia, a escola tornou-se escancaradamente um espaço destinado à construção de indivíduos adequados à sociedade de mercado. (CASARA, 2018, p. 84).

Nesse sentido, importa lembrar que a consciência crítica, uma vez atingida, é capaz de gerar uma ação igualmente crítica na sociedade, assim como uma compreensão acrítica leva a uma ação acrítica (FREIRE, 2019a, p. 139). Portanto, a consciência crítica também ameaça a ordem opressora na medida em que gera uma práxis autêntica por parte dos sujeitos capaz de transformar a realidade (FREIRE, 2005, p. 146 apud FERNANDES, 2016, p. 482), a qual, na concepção neoconservadora do ESP, deveria ser mantida.

Portanto, a concepção de educação defendida pelo ESP, enquanto prática educativa “bancária”, serve de instrumento à manutenção da ordem opressora, que atualmente se expressa pela mitigação da democracia e pela disseminação da razão neoliberal para todas as esferas da vida. Dessa maneira, a proposta educacional do movimento vai de encontro à proposta educacional da Constituição de 1988, que, como vimos, estabelece um modelo de educação voltado para a formação democrática. Esse contraste será abordado no tópico seguinte.

### **3.3 Escola sem Partido e educação para a democracia: duas propostas em conflito em meio à ruptura democrática brasileira**

Conforme foi abordado no capítulo 1, as conquistas obtidas no campo da educação com a Constituição de 1988 não foram plenamente concretizadas em razão da adesão do Brasil a uma dinâmica social e política pautada por princípios neoliberais (SAVIANI, 2013, p. 217), a qual contestava o próprio sentido do texto constitucional.

No entanto, mesmo diante desse cenário, houve um avanço importante no campo educacional nos últimos anos, com a criação de novas universidades federais e com o desenvolvimento de políticas públicas de acesso aos ensinos fundamental e superior (FRIGOTTO, 2017, p. 23), dentre outros avanços na agenda dos direitos sociais. Tais avanços



geraram a reação de setores da direita, que se viram ameaçados diante da possibilidade de que essas conquistas pudessem gerar a redução dos lucros dos detentores do poder econômico, o que culminou no Golpe Parlamentar de 2016 (CASARA, 2020, p. 29-30).

O Golpe Parlamentar de 2016 é fruto de um contexto de crise do capitalismo mundial, em que a configuração do Estado Democrático de Direito, pautada pela imposição de limites ao poder estatal e econômico por meio dos direitos fundamentais, começa a se vista como um obstáculo ao avanço do neoliberalismo (CASARA, 2017, p. 28-29). Diante disso, se insurge uma nova configuração do poder político, pautada pela inobservância a tais limites e pelo desprezo aos valores democráticos, a qual Casara (2017, p. 23) chama de Estado Pós-Democrático.

Nesse contexto, a proposta do ESP ganha destaque e passa a ser defendida por diversos atores políticos, uma vez que, ao afirmar uma concepção de educação pautada por valores neoconservadores e antidemocráticos, se mostra uma proposta educacional adequada à expansão da razão neoliberal e à manutenção da pós-democracia no Brasil.

Como foi visto, essa adequação se dá em razão da concepção de educação defendida pelo ESP ser uma concepção de educação “bancária”, conforme a conceituação trazida por Freire (2019a; 2019b; 2019c), na qual o papel do professor se restringe à mera transmissão de conteúdos e o aluno se restringe a um receptor de informações, de forma a excluir o diálogo que leva à formação da consciência crítica (FREIRE, 2019c, p. 95). E, uma vez excluída a consciência crítica, resta excluída também a ação crítica na realidade. Isto por que neste estado de consciência, segundo Freire (2019a, p. 139), o sujeito se reconhece como ser histórico capaz de influir no contexto em que vive, rompendo com o fatalismo, caracterizado pela inércia do sujeito, causada pela aceitação acrítica da realidade e pela crença na impossibilidade da mudança (FREIRE, 2019a, p. 139). Assim, interessa obstruir a formação da consciência crítica e afirmar o fatalismo, no intuito de assegurar a manutenção da ordem opressora, que no atual momento se expressa pela mitigação da democracia e pela ameaça aos direitos fundamentais, em razão da expansão da razão neoliberal.

Ademais, a adequação da proposta educacional do ESP ao contexto pós-democrático atual se dá também em razão da afirmação da neutralidade da educação, que impede a contestação da ideologia dominante. Conforme abordado, a educação é instrumento de intervenção humana na realidade, sendo sempre pautada por uma visão de mundo e direcionada a um projeto, de modo que pode servir ou à manutenção da ordem social e

econômica vigente, ou à sua contestação (FREIRE, 2019b, p. 96). Sendo assim, é impossível que a prática educativa seja neutra, pois se ela não contesta a ideologia dominante, acaba por reafirmá-la. No contexto pós-democrático, então, a afirmação da neutralidade da educação equivale à reafirmação da razão neoliberal e do desprezo pelos valores democráticos.

No entanto, diante da aprovação de leis municipais e estaduais que visavam estabelecer as diretrizes do ESP, o STF se pronunciou em diversas Ações Diretas de Inconstitucionalidade e Arguições de Descumprimento de Preceito Fundamental, firmando posicionamento consistente no sentido de considerar o cerceamento à liberdade acadêmica inconstitucional. Nessas decisões, o STF reafirmou que a educação preconizada pela Constituição de 1988 não é uma educação neutra, mas sim uma educação voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa, para a atuação cidadã e pelo apreço aos valores democráticos e pelos direitos fundamentais.

Aliás, a educação afirmada na Constituição de 1988 jamais poderia ser neutra, já que, tendo em vista que a Carta Constitucional busca estabelecer um regime democrático, o projeto de educação por ela preconizado, por óbvio, teria que ser um projeto de educação para a democracia, uma vez que a prática educativa sempre se direciona a um objetivo.

Todavia, a prática educativa exercitada no Brasil não condiz com aquela que é estabelecida no texto constitucional, já que, conforme constata Gadotti (2016, p. 154), a pedagogia tradicionalmente exercida ainda é “bancária”, não se orienta à reflexão e à crítica. Freire, ao pensar um modelo de educação que conduzisse à superação da tradição autoritária brasileira e à consolidação da democracia, constatou a necessidade de romper com a prática “bancária” de educação através de uma educação libertadora, pautada no diálogo, para, conforme salientado, possibilitar a formação da consciência crítica (FREIRE, 2019c, p. 74-80). Isto por que, para ele, a consciência crítica do povo é característica de uma sociedade democrática (FREIRE, 2019a, p. 84). Entretanto, a tradição autoritária brasileira ainda se faz presente (CASARA, 2018, p. 110), apesar do advento da Constituição de 1988, motivo pelo qual a prática da educação bancária não foi superada e queira ser mantida e aprofundada por grupos neoconservadores como o movimento ESP, a fim de impedir a democratização plena que é almejada por grupos progressistas desde a constituinte. Nesse sentido, em análise do discurso do ESP, Mendonça e Moura (2019, p. 2014) observam:

O que esse discurso da neutralidade sustenta, na verdade, é a conservação do modelo de educação vigente. Uma educação excludente, desigual e acrítica.

Além disso, essa suposta neutralidade também serve para limitar e cercear a atuação dos professores, já que qualquer tema que não seja consensual, que possa mexer com convicções familiares, fatalmente fará com que o professor ou a professora sofram a acusação de um suposto crime de manipulação ideológica. E esse é outro ponto importante da atuação docente que está sendo ameaçada por esses projetos. O constrangimento à liberdade dos professores escolherem aquela que consideram a melhor abordagem sobre um determinado tema. Em geral, seus defensores desqualificam a escola como lugar de formação da cidadania, promoção de valores democráticos e respeito aos Direitos Humanos. Portanto, os temas ligados à diversidade, às questões raciais, de gênero e orientação sexual seriam os principais pontos a serem retirados do espaço escolar por esses projetos. (MENDONÇA; MOURA, 2019, p. 214)

Assim, o ESP se configura em uma reação às conquistas constitucionais atinentes ao direito à educação e aos avanços até então alcançados no que se refere à implementação de uma educação para a cidadania (GADOTTI, 2016, p.159), reação que se dá na tentativa de conservar um modelo de educação ainda presente, mas que vem sendo desconstruído pela atuação docente e por políticas públicas que visam a aplicação do texto constitucional no que se refere ao direito à educação. Nesse sentido, as decisões do STF sobre a inconstitucionalidade das leis pautadas pelas diretrizes do ESP são de grande importância para reafirmar a necessidade de fazer valer o texto constitucional.

No entanto, a declaração de inconstitucionalidade da proposta não é suficiente para fazer valer a educação para a democracia, conforme preconizada pela Constituição, uma vez que o ESP, conforme constatado, ganha forças em um momento de contestação dos valores constitucionais e da própria democracia, sendo um instrumento de aprofundamento e manutenção dessa ordem antidemocrática em que se insere. Ademais, diante desse cenário, a existência do movimento por si só já gera efeitos na sociedade e no ambiente escolar, não sendo raros os relatos de professores intimidados por alunos e pelas famílias destes, tendo a sua liberdade de ensinar cerceada independentemente da vigência de qualquer lei (MENDONÇA; MOURA, 2019, p. 215).

Além disso, a atuação do atual governo federal no campo da educação também é visivelmente pautada pelas diretrizes do movimento. O próprio presidente Jair Bolsonaro afirmou, em 2019, que o Escola sem Partido já estaria em operação, ainda que sem a aprovação de lei específica (VARGAS, 2019). O presidente, adepto da pauta do ESP, já chegou a declarar que Paulo Freire seria um “energúmeno” e que a educação no Brasil deveria se voltar ao ensino do que chamou de “coisas úteis” (VARGAS, 2019).

A atual ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, já se posicionou diversas vezes contra a “ideologia de gênero”, criticando a presença da temática de gênero nos livros didáticos (GOMES, 2020). A ministra chegou a dizer que a “ideologia de gênero” manipulou o movimento gay e fez a seguinte afirmação sobre o assunto: “Essa ideologia é do cão e vem para desconstruir tudo o que está posto e não apresenta nada no lugar. E o movimento gay concorda comigo, com certeza.” (GOMES, 2020).

Ademais, o atual ministro da educação, o pastor presbiteriano Milton Ribeiro, ao comentar da educação sexual, disse que ela seria importante para evitar a gravidez precoce, mas que temas como gênero e sexualidade não deveriam ser abordados em sala de aula (FALCÃO; VIVAS, 2021). Nessa mesma ocasião, afirmou que o “homossexualismo” (sic) seria fruto de “famílias desajustadas” (FALCÃO; VIVAS, 2021). E acrescentou:

São famílias desajustadas, algumas falta atenção do pai, falta atenção da mãe. Vejo menino de 12, 13 anos optando por ser gay, nunca esteve com uma mulher de fato, com um homem de fato e caminhar por aí. São questões de valores e princípios. (FALCÃO; VIVAS, 2021).

Recentemente, o mesmo ministro fez um discurso contra a presença da discussão sobre gênero e sexualidade em materiais didáticos para crianças, dizendo que a abordagem de tais temas violaria a inocência das crianças (MENDONÇA, 2021). Posteriormente, afirmou que “crianças não sabem ler, mas sabem colocar camisinha” (MENDONÇA, 2021).

Aliás, Milton Ribeiro nomeou, em março deste ano, a professora Sandra Ramos, ligada ao movimento ESP, para coordenar a área de livros didáticos (MARQUES, 2021). A professora também se posiciona contra a “ideologia de gênero” e sugere a retirada não só da temática gênero da base nacional comum curricular, como também menções às culturas africanas e indígenas (MARQUES, 2021). A professora sugere, ainda, a implementação da teoria criacionista na grade curricular das escolas (PACHECO, 2021).

A orientação ideológica do ESP também está presente no discurso do atual ministro da economia, Paulo Guedes, que disse recentemente que a educação brasileira estaria em “estado caótico” por causa de Paulo Freire (CARTA CAPITAL, 2021). O ministro fez a seguinte afirmação: “Paulo Freire. Ensinando sexo para criança de 5 anos. Maconha, bebida, droga. Dentro da universidade. Estado caótico.” (CARTA CAPITAL, 2021).

Além disso, o Ministério da Educação encaminhou um ofício às Instituições Federais de Ensino Superior pedindo que fossem tomadas providências para “prevenir e punir atos

político-partidários nas instituições públicas federais de ensino”, pois tais manifestações caracterizariam “imoralidade administrativa” (SUZUKI, 2021). Tal ofício foi cancelado, mas, mesmo assim, o Ministério Público Federal emitiu recomendação ao Ministério da Educação para que se abstinhasse de “editar qualquer ordem que vise prevenir ou punir atos supostamente ‘políticos-partidários’ nas instituições federais de ensino”, afirmando que tais ordens colocariam em risco princípios constitucionais, como a livre manifestação do pensamento (ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO PROCURADORIA FEDERAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO, 2021).

Destaca-se também que dois professores da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) foram recentemente denunciados à Controladoria-Geral da União pelo deputado Federal Bibo Nunes (PSL-RS), em razão de declarações que fizeram contra o governo de Bolsonaro (LORRAN, 2021). O professor Pedro Rodrigues Curi Hallal, epidemiologista e ex-reitor da referida universidade, e o professor adjunto Eraldo dos Santos Pinheiro, teceram críticas em uma transmissão ao vivo à gestão de Bolsonaro e à tentativa de interferência na escolha do próximo reitor da universidade feita pelo presidente (LORRAN, 2021). Diante da denúncia, os dois professores tiveram que assinar um Termo de Ajustamento de Conduta se comprometendo a não empreenderem “manifestação de despreço” em seus locais de trabalho, em troca do arquivamento do processo administrativo instaurado contra eles (LORRAN, 2021). O referido parlamentar pediu o afastamento dos dois professores e fundamentou sua denúncia no artigo 117 da Lei nº 8.112/1990, que proíbe a “manifestação de apreço ou despreço no recinto da repartição” por parte de servidores públicos (LORRAN, 2021).

Diante desse cenário, em que o movimento Escola sem Partido ganha espaço no debate público, ascendendo enquanto modelo de educação adequado a um projeto de poder antidemocrático, bem como pautando as diretrizes do governo atual, mas que, ao mesmo tempo, se verifica a reação de instituições como o STF, o MPF e de setores da sociedade civil<sup>26</sup> em defesa da educação preconizada pelo texto constitucional, pode-se afirmar que há, no atual contexto, uma disputa entre dois modelos distintos de educação. Um modelo de educação “bancária”, que o ESP busca aprofundar e institucionalizar, e um modelo de educação para a democracia, preconizado pela CF. Nesse sentido, Gadotti (2016) afirma:

---

<sup>26</sup> Destaca-se a atuação do movimento intitulado “Professores contra o Escola sem Partido” em prol da garantia das liberdades de aprender e ensinar e da educação para a democracia (PROFESSORES CONTRA O ESCOLA SEM PARTIDO, s.d).

Estamos diante de dois modelos de educação que resultam de dois modelos de sociedade, de dois projetos em disputa. Conhecemos essa história, que vem desde os anos 30 do século passado, consagrada no debate entre católicos e liberais, na luta por um estado laico, por uma escola laica. Até hoje o debate continua em relação ao ensino religioso nas escolas públicas. O tema da doutrinação nas escolas continua atual. Por isso, temos agora uma nova oportunidade de aprofundá-lo. (GADOTTI, 2016, p. 156).

E essa disputa se dá também no âmbito do discurso, na medida em que o ESP justifica a defesa da neutralidade da educação e o cerceamento da liberdade de ensinar com base em princípios constitucionais como a liberdade religiosa, o pluralismo político e a própria liberdade acadêmica, como foi visto. Desse modo, atribui-se uma interpretação antidemocrática ao texto democrático (CASARA, 2017, p. 74), desmontando-se o sentido de formação para a democracia atribuído ao direito à educação pela Constituição de 1988.

Portanto, a concepção de educação defendida pelo ESP, pautada no cerceamento à liberdade de ensinar e na afirmação da neutralidade da educação, constitui-se em uma ameaça à consolidação da educação para a democracia preconizada pela Constituição de 1988, uma vez que se opõe aos princípios e objetivos educacionais elencados no texto constitucional. Tal concepção opõe-se ao objetivo educacional de formação para o exercício da cidadania e obsta o pleno desenvolvimento da pessoa (art. 205, CF), na medida em que vai de encontro às liberdades de aprender e ensinar, ao pluralismo de ideias e da valorização dos profissionais da educação escolar (art. 206, incisos II, III e V, CF).

Ademais, ameaça a consolidação da educação para a democracia por constituir-se em um modelo de educação “bancária”, pautada por valores neoconservadores e porque representa um projeto de sociedade antidemocrático, oposto ao projeto constitucional. Isto por que não é possível atingir os objetivos constitucionais de formação para a democracia através de uma educação que se afirme como neutra e se pautar numa prática “bancária”, já que este modelo de educação não estimula o pensamento crítico, capaz de gerar uma atuação cidadã qualificada.

Para além disso, Fernando Penna (2018, p. 111) afirma que o ESP busca “destruir o caráter educacional da escola e da sala de aula como espaço de debate e de aprendizado para a vida”, ao defender que o papel de educar cabe apenas à família e à religião, enquanto aos professores caberia somente instruir os alunos com o objetivo de qualificá-los para o trabalho (PENNA, 2018, p. 111). E acrescenta:

A defesa de uma “escola sem partido” constitui uma grave ameaça para a educação brasileira, com ou sem a transformação desse projeto em leis municipais, estaduais ou federal. O discurso reacionário de defesa da proposta é superficial, e sua argumentação é extremamente frágil, se pensarmos em um debate com a contraposição de ideias, mas seu caráter fragmentado, fortemente calcado no ódio aos professores e abusando da manipulação política e do pânico moral é uma receita de sucesso nas redes sociais. A adesão a esse discurso leva pais e estudantes a assediarem professores que se enquadram na figura do “inimigo” desenhado nessa paranoia persecutória. Ainda mais importante é o fato de que mesmo nos lugares onde a proposta ainda não foi convertida em lei, o impacto desse discurso já pode ser sentido no cotidiano das escolas. Alguns professores deixam de discutir temáticas importantes, por medo de enfrentarem uma campanha de perseguição. (PENNA, 2018, p. 110).

Diante disso, impõe-se a necessidade de afirmar o texto constitucional e lutar por sua efetivação, uma vez que o ESP, ao representar um modelo de educação neoconservador e adequado à racionalidade neoliberal, ameaça não só a educação para a democracia, conforme preconizada pela CF, mas a própria democracia em si, na medida em que se volta à construção de uma sociedade em que o desprezo aos valores democráticos é uma necessidade para a manutenção do poder político e econômico.

Portanto, em face dos mais diversos ataques à educação no Brasil, bem como à própria democracia, deve-se sustentar uma postura de reação e resistência democrática, reação e resistência essas que podem se dar não somente, mas também através da própria prática educativa, tendo-se sempre em mente que, conforme destacava Freire, a educação por si só não é capaz de transformar a sociedade (FREIRE, 2019a, p. 116). No entanto, ela é, devido ao seu caráter potencialmente transformador e emancipatório, um instrumento valioso no enfrentamento dos ataques empreendidos não só contra si mesma, mas também aos demais direitos humanos e fundamentais. A prática de uma educação libertadora, que construa nos sujeitos o senso crítico, pode levá-los a reconhecer a falsidade da ideologia fatalista neoliberal (FREIRE, 2019b, p. 16) e enfrentá-la através da luta social pela dignidade, uma vez que, “constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade (...)” (FREIRE, 2019b, p.75).

## CONCLUSÃO

Conforme foi trabalhado ao longo do capítulo 1, a Constituição de 1988 preconiza uma educação voltada para a formação conforme os valores democráticos e para uma atuação política qualificada, a qual pode ser compreendida como uma educação para a democracia, conforme a acepção do termo cunhado por Benevides (1996). Para tanto, o texto constitucional, em seu artigo 205, elenca como objetivos da educação o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania, além de orientar o ensino pelos princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e do pluralismo de ideias.

Isto por que a qualificação para a atuação no espaço democrático depende de uma educação que desenvolva o senso crítico, o qual só pode ser atingido por meio do diálogo entre os professores e os estudantes e, para tanto, depende da garantia da liberdade acadêmica, constituída pelas liberdades elencadas no artigo 206 da CF.

Assim, a garantia do direito à liberdade de ensinar, que é diretamente contestado pelo ESP, está intimamente ligada com a garantia do direito à educação, o que o torna um direito fundamental.

Nesse capítulo também foi explorado o pensamento de Paulo Freire, o qual norteou as análises feitas ao longo do trabalho. Viu-se que Freire acreditava que para estabelecer uma educação voltada para a consolidação da democracia no Brasil, era necessário desenvolver uma prática educativa que desenvolvesse a consciência crítica nos educandos, já que, para ele, a criticidade era característica dos regimes autenticamente democráticos. Para tanto, seria necessário superar uma prática educativa pautada na contradição entre os educadores e educandos, em que os estes não seriam sujeitos do processo educativo. A essa prática Freire chamava de educação “bancária” (FREIRE, 2019c).

Freire considerava que essa superação se daria por meio de uma outra prática, a qual ele chamou de “educação libertadora” (FREIRE, 2019c), em que educadores e educandos seriam sujeitos no processo de busca pelo conhecimento, permitindo que se estabelecesse uma relação dialógica formadora da consciência crítica. A importância da consciência crítica, para Freire, é que a ela corresponde uma ação crítica no mundo, de onde vem sua importância para a consolidação de uma sociedade democrática.



Assim, a pedagogia crítica freireana corrobora a interpretação de que, para que se estabeleça uma educação para a democracia, faz-se necessária uma prática educativa que promova o senso crítico e, nesse sentido, demanda-se um espaço de liberdade que permita o diálogo entre educadores e educandos.

Mais adiante, no capítulo 2, empreendeu-se a análise do histórico de atuação do ESP, de seus pressupostos ideológicos, dos projetos de lei que buscam implementar suas diretrizes em âmbito federal, bem como do contexto sociopolítico em que o movimento se insurge. Observou-se que o ESP tem como pauta o combate a uma suposta “doutrinação política e ideológica” e à chamada “ideologia de gênero”, as quais, segundo o movimento, estariam sendo promovidas nas escolas e universidades.

Ademais, constatou-se que o ESP, ao afirmar a neutralidade da educação e impor controle à atividade docente por meio da restrição de conteúdos possíveis de serem abordados em sala de aula, se pauta por um ideário político neoconservador e que se fortalece em um contexto em que os direitos fundamentais não são mais vistos como limites ao Poder Estatal e à expansão do poder econômico, o que levou a uma nova configuração do poder político chamada de Estado Pós-Democrático (CASARA, 2017).

O Estado Pós-Democrático é fruto da expansão da razão neoliberal, a qual se refere à aplicação da lógica do mercado à todas as esferas da vida humana. Para se afirmar, esse modelo de Estado depende de uma união com o neoconservadorismo, a fim de compensar o desmonte dos direitos fundamentais, que gera efeitos sociais nefastos, com um discurso pautado em uma suposta ordem.

Ademais, depende de um Estado Forte, que imponha o controle social necessário à garantia da expansão ilimitada da acumulação do capital. Todavia, esse controle não se estabelece preferencialmente pela força, mas sim por meio de uma disputa ideológica, motivo pelo qual demanda um modelo de educação que obstrua o pensamento crítico, já que ele pode levar à contestação da ideologia dominante. Assim, a concepção de educação defendida pelo ESP, pautada na afirmação da neutralidade da educação, se mostra adequada à manutenção da pós-democracia, já que a educação, ao se apresentar como neutra, acaba por afirmar a ideologia dominante, ao invés de contestá-la. Isto por que, como foi visto, a educação é sempre diretiva, se orienta ou para a manutenção, ou para a contestação de um modelo de sociedade.

Já no capítulo 3 foram exploradas as decisões do STF sobre a temática abordada no trabalho, as quais corroboraram a interpretação feita no capítulo 1 de que a educação preconizada pela CF é uma educação para a democracia e que esta educação depende da garantia do direito à liberdade acadêmica e do pluralismo de ideias. As decisões também constataram a inconstitucionalidade da proposta educacional do ESP, na medida em que ela viola tais direitos fundamentais.

Ademais, a proposta educacional do ESP foi analisada com base na pedagogia crítica freireana, constando-se que ela se configura em uma concepção de educação “bancária”, que se estabelece em um contexto de mitigação democrática no Brasil e que serve de instrumento para o aprofundamento dessa mitigação, na medida em que impede a formação da consciência crítica.

Assim, concluiu-se que a proposta educacional do ESP ameaça a educação para a democracia, conforme preconizada na Constituição de 1988, uma vez que serve a um projeto de sociedade antidemocrático e, portanto, oposto ao projeto constitucional, de modo a ameaçar também o próprio regime democrático.

Finalmente, cabe lembrar que, em que pese a Constituição estabeleça um modelo de educação voltado para a formação democrática, tal modelo ainda não foi consolidado enquanto prática educativa no Brasil, o que colabora para a manutenção da tradição autoritária no qual a sociedade brasileira está inserida. Nesse ponto, impõe-se um paradoxo, na medida em que a superação dessa tradição perpassa pela prática de uma educação para a democracia, que seja capaz de “desvelar os mecanismos que naturalizam as mais diversas opressões e afastar os obstáculos que bloqueiam a consciência das opressões e dos riscos inerentes ao afastamento [...] dos direitos fundamentais. [...]” (CASARA, 2018, p. 112).

Sendo assim, a concepção de educação defendida pelo ESP busca impedir a concretização do modelo de educação defendido enquanto projeto constitucional, desmontando o sentido democrático do texto ao advogar por uma educação neutra e impor controle à atividade docente.

## REFERÊNCIAS

ALAGOAS (Estado). **Lei nº 7800, de 05 de maio de 2016**. Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o programa "Escola Livre". Maceió, AL. Disponível em: <<https://sapl.al.al.leg.br/norma/1195>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Neoconservadorismo e liberalismo. In: GALLEGOS, Esther Solano (org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 27-32.

ALVES, Igor Costa. Ataque ao ESP revela falsos amigos das crianças e adolescentes. **Escola sem Partido**, 23 mai. 2020. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/blog/ataque-ao-esp-revela-falsos-amigos-das-criancas-e-adolescentes/>>. Acesso em: 09 set. 2020.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO PROCURADORIA FEDERAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO (PFDC). Ministério Público Federal. Liberdade de cátedra: PFDC recomenda ao MEC que não edite atos que visem prevenir ou punir atos supostamente “políticos-partidários”. **Ministério Público Federal**. 05 mar. 2021. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/pfdc/noticias/liberdade-de-catedra-pfdc-recomenda-ao-mec-que-nao-edite-atos-que-visem-prevenir-ou-punir-atos-supostamente-201cpoliticos-partidarios201d>. Acesso em: 29 abr. 2021.

AZEVEDO, Jonas. Por que o pensamento pedagógico de Paulo Freire leva à doutrinação ideológica, política e partidária? **Escola sem Partido**, 05 jul. 2020. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/blog/por-que-o-pensamento-pedagogico-de-paulo-freire-leva-a-doutrinacao-ideologica-politica-e-partidaria/>>. Acesso em: 09 set. 2020.

BALLESTRIN, Luciana. O debate pós-democrático no século XXI. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, v. 4, n. 2, p. 149-164, 2018.

BEDINELLI, Talita. “O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis”: movimento escola sem partido foi criado a partir da indignação de um pai com um professor. **El País**. São Paulo, p. 1-2. 25 jun. 2016. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550\\_367696.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html)>. Acesso em: 13 mar. 2021.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Lua Nova: Revista de cultura e política**, n. 38, p. 223-237, 1996. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451996000200011>

BIROLI, Flávia. A tragédia brasileira. **Boletim Ciências Sociais**, São Paulo, n. 81, 2020. Disponível em: <http://anpocs.org/index.php/publicacoes-sp-2056165036/boletim-cientistas-sociais/2412-boletim-cientistas-sociais-n-81>. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 7180, de 2014**. Inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. Adapta a legislação à Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969, ratificada pelo Governo Brasileiro. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014a. Disponível em:

<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>>. Acesso em 09 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n. 7181, de 2014.** Dispõe sobre a fixação de parâmetros curriculares nacionais em lei com vigência decenal. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014b. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606723>>. Acesso em 09 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n. 867, de 2015.** Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015a. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em 09 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n. 1859, de 2015.** Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015b. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1302894>>. Acesso em 09 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n. 3235, de 2015.** Acrescenta o art. 234-A à Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que "Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências". Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015c. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2016875>>. Acesso em 09 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n. 5487, de 2016.** 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. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2016a. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2087086>>. Acesso em 09 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n. 6005, de 2016.** Institui o programa "Escola livre" em todo o território nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2016b. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2094685>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n. 8933, de 2017.** Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Base e Diretrizes da Educação Nacional, para dispor que o ensino sobre educação sexual somente será ministrado ao aluno mediante autorização dos pais ou responsáveis legais. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2017. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2158370>>. Acesso em 09 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n. 9957, de 2018.** Acrescenta artigo à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para coibir a doutrinação na escola. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2018a. Disponível em:

<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2170886>>. Acesso em 09 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n. 10577, de 2018.** Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para proibir a disseminação da ideologia de gênero nas escolas do Brasil. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2018b. Disponível em:

<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2181575>>. Acesso em 09 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n. 10659, de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para vedar a doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2018c. Disponível em:

<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2182388>>. Acesso em 09 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 246, de 2019.** Institui o "Programa Escola sem Partido". Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019a. Disponível em:

<[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=37EC117DD7CD6996560FBCDD50AEADF1.proposicoesWebExterno1?codteor=1707037&filename=PL+246/2019](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=37EC117DD7CD6996560FBCDD50AEADF1.proposicoesWebExterno1?codteor=1707037&filename=PL+246/2019)>. Acesso em: 05 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 258, de 2019.** Dispõe sobre o direito dos alunos de aprender sem ideologia político-partidária; sobre a conduta dos professores na transmissão dos conteúdos e acrescenta inciso XIV e parágrafo único ao art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, bem como tornar defesa a inserção de questões relativas à ideologia de gênero no âmbito escolar. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019b. Disponível em:

<[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1707056&filename=PL+258/2019](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707056&filename=PL+258/2019)>. Acesso em: 05 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n. 1239, de 2019.** Proíbe a aplicação de recursos públicos, bem como o uso das estruturas e instituições da Administração Pública Direta ou Indireta, das Fundações, Autarquias e Empresas Públicas e Privadas prestadoras de serviços do Governo Federal, Estadual, Distrital e Municipal e outros, nas ações de difusão, incentivo e valoração da IDEOLOGIA DE GÊNERO. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019c. Disponível em:

<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2193377>>. Acesso em 09 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n. 2692, de 2019.** Insere o art. 13-A na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019d. Disponível em:

<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2200555>>. Acesso em 09 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n. 3492, de 2019.** Altera os arts. 75, 121 e 129 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para prever o homicídio e lesão corporal de criança e adolescente como circunstância qualificadora do crime de homicídio e da lesão corporal e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o homicídio contra criança e adolescente e para impor ideologia de gênero no rol dos crimes hediondos. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019e. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2207768>>. Acesso em 09 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n. 3674, de 2019.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para vedar apologias e ideologias dentro dos órgãos públicos e estabelecimentos de ensino. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019f. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2208921>>. Acesso em 09 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n. 5854, de 2019.** Dispõe sobre a necessidade de autorização por escrito de pais ou responsáveis para que menores de dezesseis anos participem de manifestações durante o horário de aula. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019g. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2228310>>. Acesso em 09 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n. 4893, de 2020.** Tipifica como crime a conduta de quem, nas dependências das instituições da rede municipal, estadual e federal de ensino, adote, divulgue, realize, ou organize política de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatório, complementar ou facultativa, ou ainda atividades culturais que tenham como conteúdo a ideologia de gênero. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020a. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2264281&fichaAmigavel=nao>>. Acesso em 09 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil de 1824.** Rio de Janeiro, RJ: Planalto, 1824. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm)>. Acesso em: 28 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro, RJ: Planalto, 1937. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm)>. Acesso em: 28. Ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 28. Ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro, RJ: Planalto, 1937. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm)>. Acesso em: 28. Ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Planalto, 1946. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm)>. Acesso em: 28. Ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Constituição (1967). **Constituição do Brasil**. Brasília, DF: Planalto, 1967. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm)>. Acesso em: 28. Ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF: Planalto, 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 04. Ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992**. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Brasília, DF: Presidência da República, 1992. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0591.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm)>. Acesso em: 26 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969**. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao67EMC69.htm#nova%20reda%C3%A7%C3%A3o](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67EMC69.htm#nova%20reda%C3%A7%C3%A3o)>. Acesso em: 28 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 16 de mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8078, de 11 de setembro de 1990**. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8078compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8078compilado.htm)>. Acesso em: 23 de mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9504, de 30 de setembro de 1997**. Estabelece normas para as eleições. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9504.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9504.htm)>. Acesso em: 21 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12318, de 28 de agosto de 2010**. Dispõe sobre a alienação parental e altera o art. 236 da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12318.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12318.htm)>. Acesso em 16 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. Superior Tribunal de Justiça. **Recurso Especial 1201340**. Relatora: Ministra Maria Isabel Gallotti. Brasília, DF, 03 nov. 2011. **Diário da Justiça Eletrônico**. Brasília, 02 ago. 2012. Disponível em:

<[https://scon.stj.jus.br/SCON/jurisprudencia/toc.jsp?livre=%28%22MARIA+ISABEL+GALLOTTI%22%29.MIN.&processo=1201340&tipo\\_visualizacao=RESUMO&b=ACOR&thesaurus=JURIDICO&p=true](https://scon.stj.jus.br/SCON/jurisprudencia/toc.jsp?livre=%28%22MARIA+ISABEL+GALLOTTI%22%29.MIN.&processo=1201340&tipo_visualizacao=RESUMO&b=ACOR&thesaurus=JURIDICO&p=true)>. Acesso em 29 Ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5537. Requerente: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino- CONTEE. Requerido: Assembleia Legislativa do Estado do Alagoas. Relator: Ministro Luís Roberto Barroso. Brasília, DF, 25 ago. 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, 28 set. 2020b. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4991079>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5580. Requerente: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino- CONTEE. Requerido: Presidente da Assembleia Legislativa do Estado do Alagoas. Relator: Ministro Luís Roberto Barroso. Brasília, DF, 25 de agosto de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 dez. 2020c. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5036462>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6038. Requerente: Partido Democrático Trabalhista. Requerido: Presidente da Assembleia Legislativa do Estado do Alagoas. Relator: Ministro Luís Roberto Barroso. Brasília, DF, 25 de agosto de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, 09 dez. 2020d. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5576085>>. Acesso em: 25 mar.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 457. Requerente: Procurador-Geral da República. Requerido: Prefeito do Município de Novo Gama. Relator: Ministro Alexandre de Moraes. Brasília, DF, 27 de abril de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 jun. 2020e. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5192888>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 460. Requerente: Procurador-Geral da República. Requerido: Prefeito do Município de Cascavel. Relator: Ministro Luiz Fux. Brasília, DF, 29 de junho de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, 11 set. 2020f. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5204904>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 461. Requerente: Procurador-Geral da República. Requerido: Prefeito do Município de Paranaguá. Relator: Ministro Luís Roberto Barroso. Brasília, DF, 24 de agosto de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, 07 out. 2020g. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5204906>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 465. Requerente: Procurador-Geral da República. Requerido: Prefeito do Município de Palmas. Relator: Ministro Luís Roberto Barroso. Brasília, DF, 24 de agosto de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, 01 out. 2020h. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5206802>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 467. Requerente: Procurador-Geral da República. Requerido: Câmara Municipal de Ipatinga. Relator: Ministro



Gillmar Mendes. Brasília, DF, 29 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, 14 ago. 2020i. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5206806>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 526. Requerente: Partido Comunista do Brasil. Requerido Câmara Municipal de Foz do Iguaçu. Relator: Ministra Cármen Lúcia. Brasília, DF, 11 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 jun. 2020j. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5496114>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 548. Requerente: Procuradora-Geral da República. Requerido: Juiz Eleitoral da 17ª Zona Eleitoral de Campina Grande. Relator: Ministra Cármen Lúcia. Brasília, DF, 15 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, 24 jun. 2020k. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5576416>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 600. Requerente: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino- CONTEE. Requerido: Câmara Municipal de Londrina. Relator: Ministro Luís Roberto Barroso. Brasília, DF, 24 de agosto de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, 01 out. 2020l. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5733808>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 624. Requerente: Procuradora-Geral da República. Requerido: Presidente da República. Relator: Ministro Celso de Mello. Brasília, DF, 29 de setembro de 2020. **Diário da Justiça Eletrônico**. Brasília, 30 set. 2020m. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5775645>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

CAETANO, Guilherme; SCHMITT, Gustavo; COUTO, Marlen. Líder do governo diz que ensino domiciliar é a primeira pauta da agenda conservadora de Bolsonaro. **O Globo**. São Paulo, p. 1-2. 05 fev. 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/lider-do-governo-diz-que-ensino-domiciliar-a-primeira-pauta-da-agenda-conservadora-de-bolsonaro-24870125>. Acesso em: 29 abr. 2021.

CARTA CAPITAL. Guedes ataca o Fies e diz que até “filho de porteiro que zerou o vestibular ganhou bolsa”. **Carta Capital**. 29 abr. 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/guedes-ataca-o-fies-e-diz-que-ate-filho-de-porteiro-que-zerou-o-vestibular-ganhou-bolsa/>. Acesso em: 29 abr. 2021.

CASARA, Rubens Roberto Rebello. **Estado Pós- Democrático: neo-obscurantismo e a gestão dos indesejáveis**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2017. 176 p.

\_\_\_\_\_. **Sociedade sem Lei: pós-democracia, personalidade autoritária, idiotização e barbárie**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2018. 175 p.

\_\_\_\_\_. **Bolsonaro: o mito e o sintoma**. 1ª edição. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020. 157 p.

CASCAVEL (Município). **Lei nº 6496, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Cascavel/PR para a vigência 2015/2025. Cascavel, PR, Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/lei-ordinaria/2015/649/6496/lei-ordinaria-n-6496-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-do-municipio-de-cascavel-pr-para-a-vigencia-2015-2025>>. Acesso em: 22 abr. 2021.

COSTA, Heryck. Liberdade de expressão *versus* liberdade de ensinar: o conflito por trás da chamada “doutrinação ideológica”. **Escola sem Partido**, 12 fev. 2020. Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/blog/liberdade-de-expressa%cc%83o-x-liberdade-de-ensinar-o-conflito-por-tras-da-chamada-doutrinac%cc%a7a%cc%83o-ideologica/>>. Acesso em: 09 set. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>

\_\_\_\_\_. Do Público e do Privado na Constituição de 1988 e nas Leis Educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 145, p. 870-889, 2018. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018206229>

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. 1ª edição. São Paulo: Boitempo editorial, 2017. 413 p.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, v. 40, p. 1-24, 2019. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019224639>

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 691-713, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300004>

É #Fake que Haddad criou “kit gay” para crianças de 6 anos. **G1**, 16 out. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2018/10/16/e-fake-que-haddad-criou-kit-gay-para-criancas-de-seis-anos.ghtml>>. Acesso em: 14 mar. 2021.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Anteprojeto - Decreto estadual**. 2019a. Disponível em: <http://escolasempartido.org/anteprojeto-decreto-estadual/>. Acesso em: 18 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **Anteprojeto - Decreto municipal**. 2019b. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/anteprojeto-decreto-municipal/>>. Acesso em: 18 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **Anteprojeto de lei estadual e minuta de justificção**. 2019c. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/anteprojeto-lei-estadual/>>. Acesso em: 18 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **Anteprojeto de lei federal e minuta de justificção**. 2019d. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/anteprojeto-lei-federal/>>. Acesso em: 18 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **Anteprojeto de lei municipal e minuta de justificção**. 2019e. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/anteprojeto-lei-municipal/>>. Acesso em: 18 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **Escola sem Partido disponibiliza modelo de petição para garantir direito de gravar aulas.** 14 jan. 2019f. Disponível em: <<https://escolasempartido.org/blog/escola-sem-partido-disponibiliza-modelo-de-peticao-para-garantir-direito-de-gravar-aulas/>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Home.** 2019g. Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em: 17 out. 2020.

FAGNANI, Eduardo. **POLÍTICA SOCIAL NO BRASIL (1964-2002):** entre a cidadania e a caridade. 2005. 605 f. Tese (Doutorado) - Curso de Economia, Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

FALCÃO, Márcio; VIVAS, Fernanda. Ministro da Educação depõe à PF sobre suposto crime de homofobia. **G1.** Brasília. 26 fev. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/02/26/ministro-da-educacao-depoe-a-pf-sobre-suposto-crime-de-homofobia.ghtml>. Acesso em: 29 abr. 2021.

FERNANDES, Sabrina. **La pédagogie critique comme praxis Marxiste Humaniste:** perspectives sur la solidarité, l'oppression et la révolution. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 135, p. 481-496, 2016. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016140795>

\_\_\_\_\_. **Sintomas mórbidos:** a encruzilhada da esquerda brasileira. São Paulo: Autonomia Literária, 2019. 387 p.

FERRAJOLI, Luigi. O Estado de Direito entre o passado e o futuro. In COSTA, Pietro e ZOLO, Danilo (org.). **O Estado de Direito:** história, teoria, crítica. Trad. Carlo Alberto Dastoli. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. Constitucionalismo principialista e constitucionalismo garantista. Tradução de André Karam Trindade. In: TRINDADE, André Karam. **Garantismo versus neoconstitucionalismo:** os desafios do protagonismo judicial em terrae brasilis. **Garantismo, hermenêutica e (neo)constitucionalismo:** um debate com Luigi Ferrajoli. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012. p. 231-253.

\_\_\_\_\_. **A democracia através dos direitos:** o constitucionalismo garantista como modelo teórico e projeto político. Tradução de Alexander Araújo de Souza e outros. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015. 264 p.

FOZ DO IGUAÇU. **Emenda À Lei Orgânica Municipal nº 47, de 03 de maio de 2018.** Acrescenta dispositivo à Lei Orgânica do Município de Foz do Iguaçu, vedando a adoção e/ou divulgação de políticas de ensino que tendam a aplicar ideologia de gênero. Foz do Iguaçu, PR, Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pr/f/foz-do-iguacu/emenda-a-lei-organica/2018/4/47/emenda-a-lei-organica-n-47-2018-acrescenta-dispositivo-a-lei-organica-do-municipio-de-foz-do-iguacu-vedando-a-adoacao-e-ou-divulgacao-de-politicas-de-ensino-que-tendam-a-aplicar-a-ideologia-de-genero#:~:text=Acrescenta%20dispositivo%20%C3%A0%20Lei%20Org%C3%A2nica,do%20%C2%A7%20%C2%BA%2C%20do%20art.>>. Acesso em: 22 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 45ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2019a. 189 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 58ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2019b. 143 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 71ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2019c. 253 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 17-34, 2017.

FURLAN, Cássia Cristina; CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Comunismo e gênero no escola sem partido: notas para não sucumbir a uma pedagogia fascista. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 58, p. 168-186, 2020.  
<https://doi.org/10.21879/faceba2358-0194.2020.v29.n58.p168-186>

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2003. 78 p.

\_\_\_\_\_. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 15ª edição. São Paulo: Cortez, 2008. 143 p.

\_\_\_\_\_. A escola cidadã frente à “Escola sem Partido”. In: AÇÃO EDUCATIVA (São Paulo) (org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 149-160.

GOHN, Maria da Glória. Marcos Referenciais Teóricos que têm dado Suporte às Análises dos Movimentos Sociais e Ações Coletivas no Brasil–1970-2018. **Revista Brasileira de Sociologia-RBS**, v. 6, n. 14, p. 5-33, 2018. <https://doi.org/10.20336/rbs.430>

GOMES, Karina. "É o momento de a igreja ocupar a nação", diz Damares Alves. **Dw**. Genebra. 28 fev. 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/%C3%A9-o-momento-de-a-igreja-ocupar-a-na%C3%A7%C3%A3o-diz-damares-alves/a-52559550>. Acesso em: 29 abr. 2021.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira**. Disponível em: <<https://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

IPATINGA (Município). **Lei nº 3.491, de 28 de agosto de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Ipatinga - PME e dá outras providências. Ipatinga, MG, Disponível em: <<https://www.ipatinga.mg.gov.br/detalhe-da-legislacao/info/lei-3491-2015/21684>>. Acesso em: 22 abr. 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018.

LEITE, Vanessa. “Em defesa das crianças e da família”: Refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. **Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)**, n. 32, p. 119-142, 2019.  
<https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2019.32.07.a>

LONDRINA (Município). **Emenda à Lei Orgânica nº 55, de 14 de setembro de 2018.** Acrescenta um artigo – numerado como 165-A – à Lei Orgânica do Município de Londrina, na parte do Capítulo III, Seção I, que trata da Educação. Londrina, PR. Disponível em: <https://www.cml.pr.gov.br/leis/2018/web/EL000552018consol.html>. Acesso em: 22 abr. 2021.

LORRAN, Tácio. CGU impõe mordaca de 2 anos a professores que criticaram Bolsonaro. **Metrópoles**. 03 mar. 2021. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/cgu-impoe-mordaca-de-2-anos-a-professores-que-criticaram-bolsonaro>. Acesso em: 29 abr. 2021.

LÖWY, Michael. **Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil**. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (org.). **Por que gritamos golpe?** : para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 61-67.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARQUES, Júlia. MEC nomeia professora ligada ao Escola sem Partido para coordenar área de livros didáticos. **Terra**. 10 mar. 2021. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/mec-nomeia-professora-ligada-ao-escola-sem-partido-para-coordenar-area-de-livros-didaticos,965c9da65b92ab38e4ddb6d615610ec99vk511p3.html>. Acesso em: 29 abr. 2021.

MAZZA, Carlos. **"O professor é criminalizável", diz deputada do Escola Sem Partido**. 2019. Disponível em: <<https://www.opovo.com.br/jornal/politica/2019/03/24/o-professor-e-criminalizavel---diz-deputada-do-escola-sem-partido.html>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

MENDONÇA, Amanda André de; MOURA, Fernanda Pereira de. "Ideologia de gênero" e escola sem partido: a agenda privatizante moralizadora para a educação brasileira. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 5, n. 2, p. 201-222, 2019. <https://doi.org/10.12957/riac.2019.44849>

MENDONÇA, Ana. Ministro da Educação: "Crianças não sabem ler, mas sabem colocar camisinha". **Estado de Minas**. 28 abr. 2021. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2021/04/28/interna\\_politica,1261431/ministro-da-educacao-criancas-nao-sabem-ler-mas-sabem-colocar-caminsinha.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2021/04/28/interna_politica,1261431/ministro-da-educacao-criancas-nao-sabem-ler-mas-sabem-colocar-caminsinha.shtml). Acesso em: 29 abr. 2021.

MIGUEL, Luis Felipe. A democracia na encruzilhada. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (org.). **Por que gritamos golpe?** : para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016a. p. 31-37.

\_\_\_\_\_. Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero"-Escola Sem Partido e as leis da mordaca no parlamento brasileiro. **Revista Direito e práxis**, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016b. <https://doi.org/10.12957/dep.2016.25163>

\_\_\_\_\_. A reemergência da direita brasileira. In: GALLEGÓ, Esther Solano (org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 17-26.

MIRANDA, Tiago. **Alexandre Frota tem luta contra corrupção e doutrinação na escola como prioridades**. 2018. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/546112-alexandre-frota-tem-luta-contracorrupcao-e-doutrinacao-na-escola-como-prioridades/>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

MOURA, Fernanda Pereira de. **Escola Sem Partido: relações entre estado, educação e religião e os impactos no ensino de história**. 2016. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

\_\_\_\_\_; SALLES, Diogo da Costa. O Escola Sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des) viadas. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 9, p. 136-160, 2018. <https://doi.org/10.9771/peri.v1i9.25742>

\_\_\_\_\_; SILVA, Renata da C. A. da. **6 anos de projetos “Escola sem Partido” no Brasil: levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar**. Brasília: Frente Nacional Escola Sem Mordança, 2020.

NAGIB, Miguel. **Constitucionalidade**. 2018. Parecer sobre a constitucionalidade dos anteprojetos de lei estadual e municipal do Movimento Escola sem Partido. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/constitucionalidade/>>. Acesso em: 04 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Quem somos**. 2019. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/quem-somos/>>. Acesso em: 04 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Caos: a receita de Jean Wyllys para a educação brasileira. **Escola sem Partido**, 05 mai. 2020a. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/blog/caos-a-receita-de-jean-wyllys-para-a-educacao-brasileira/>>. Acesso em: 09 set. 2020.

\_\_\_\_\_. O pesadelo de Paulo Freire. **Escola sem Partido**, 2 ago. 2020b. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/blog/o-pesadelo-de-paulo-freire/>>. Acesso em: 09 set. 2020.

NOVAES, Henrique Tahan; OKUMURA, Julio Hideyshi. **A Tragédia Educacional Brasileira no Século XX: diálogos com Florestan Fernandes**. 1ª edição. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

NOVO GAMA (Município). **Lei nº 1516, de 30 de junho de 2015**. Proíbe material com informação de ideologia de gênero nas escolas municipais de Novo Gama-GO e dá outras providências. . Novo Gama, GO, disponível em: <<https://acessoainformacao.novogama.go.gov.br/legislacao/lei/id=49#:~:text=%5B%20LEI%20DECLARADA%20INCONSTITUCIONAL%20CONFORME%20DECIS%C3%83O,GO%20E%20D%C3%81%20OUTRAS%20PROVIDENCIAS.>>>.

OLIVEIRA, Marcelo Andrade Cattoni de; REPOLÊS, Maria Fernanda Salcedo; CASTILHO PRATES, Francisco de. Liberdade acadêmica em tempos difíceis: Diálogos Brasil e Estados Unidos. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, v. 11, n. 2, p. 773-803, 2016. <https://doi.org/10.5902/1981369423726>

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista brasileira de educação**, v. 11, p. 61-74, 1999.



PACHECO, Ronilso. Nomeações no Ministério da Educação forjam projeto teocrático no Brasil. **Uol Notícias**. 17 mar. 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/ronilso-pacheco/2021/03/17/ministerio-da-educacao.htm>. Acesso em: 29 abr. 2021.

PARANAGUÁ (Município). **Lei nº 3468, de 23 de junho de 2015**. Dispõe sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação de Paranaguá e dá outras providências. Paranaguá, PR. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/paranagua/lei-ordinaria/2015/347/3468/lei-ordinaria-n-3468-2015-dispoe-sobre-a-aprovacao-do-plano-municipal-de-educacao-de-paranagua-e-da-outras-providencias-2015-06-23-versao-original>>. Acesso em: 22 abr. 2021.

PENNA, Fernando de Araújo. O ódio aos professores. In: AÇÃO EDUCATIVA (São Paulo) (org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 93-100.

\_\_\_\_\_. O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”. In: GALLEGO, Esther Solano (org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 109-113.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. Utopias desenvolvimentistas e política social no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, n. 112, p. 729-753, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000400007>

PINO, Ivany Rodrigues et al. Educação e Constituinte: Carta de Goiânia revisitada. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 145, p. 811-816, 2018. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018v39n145ed>

PINTO, Élide Graziane; XIMENES, Salomão Barros. Financiamento dos Direitos Sociais na Constituição de 1988: do “pacto assimétrico” ao “estado de sítio fiscal”. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 145, p. 980-1003, 2018. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018209544>

PROFESSORES CONTRA O ESCOLA SEM PARTIDO. **Professores contra o escola sem partido**. Disponível em: <https://profscontraesp.org/>. Acesso em: 29 abr. 2021.

RAMOS, Moacyr Salles; STAMPA, Inez. Trabalho docente, repressão e resistência pós-1964. In: MEDEIROS, Leonilde Servolo de; TEIXEIRA, Marco Antonio S. (org.). **Repressão, resistência e memória dos trabalhadores da cidade e do campo**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2016, p. 55-76.

REGO, Welington Lucio. Alienação parental: uma prática cometida também por professores. **Escola sem Partido**, 21 mai. 2020. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/blog/alienacao-parental-uma-pratica-cometida-tambem-por-professores/>>. Acesso em 09. Set. 2020.

SARLET, Ingo Wolfgang; TRAVINCAS, Amanda Costa Thomé. **O Direito Fundamental à Liberdade Acadêmica: notas em torno do seu âmbito de proteção- a ação e elocução extramuros**. Espaço Jurídico, v. 17, n. 2, p. 529-546, 2016. <https://doi.org/10.18593/ejil.v17i2.10328>

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 29, n. 2, 2013.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. 43ª edição revisada. Campinas: Autores Associados, 2018. 113 p.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e função docente: pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar. **Golpes na História e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI**. São Paulo: Cortez, p. 199-216, 2017.

SEVERO, Ricardo Gonçalves; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; ESTRADA, Rodrigo Duque. A Rede de Difusão do Movimento Escola Sem Partido no Facebook e Instagram: conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, 2019. <https://doi.org/10.1590/2175-623684073>

SILVEIRA, Zuleide S. Onda conservadora: o emergente movimento escola sem partido. In: **Escola sem partido ou a escola da mordada e do partido único a serviço do capital [e-Book]**. Minas Gerais, Uberlândia: Navegando publicações, p. 17-48, 2019. <https://doi.org/10.29388/978-85-53111-27-5-0-f.17-48>

SUZUKI, Shin. MEC diz a universidades federais que manifestação política é 'imoralidade administrativa' e deve ser punida. **G1**. São Paulo. 03 mar. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/03/03/mec-diz-a-universidades-federais-que-manifestacao-politica-e-imoralidade-administrativa-e-deve-ser-punida.ghtml>. Acesso em: 29 abr. 2021.

TAVARES, André Ramos. Direito fundamental à educação. **Direitos sociais: fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, p. 771-788, 2008.

TRAVINCAS, Amanda Costa Tomé. **A tutela jurídica da liberdade acadêmica no Brasil: a liberdade de ensinar e seus limites**. 2016. 300 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Direito), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2016.

VARGAS, Mateus. Escola Sem Partido já está em operação, mesmo sem lei específica, diz Bolsonaro. **Uol Notícias**. Brasília. 18 dez. 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2019/12/18/escola-sem-partido-ja-esta-em-operacao-mesmo-sem-lei-especifica-diz-bolsonaro.htm>. Acesso em: 29 abr. 2021.

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

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, v. 88, n. 219, p. 291-309, 2007. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.88i219.749>

XIMENES, Salomão Barros. O que o direito à educação tem a dizer sobre “Escola sem Partido”? In: AÇÃO EDUCATIVA (São Paulo) (org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 49-58.



; ADRIÃO, Theresa. Dossiê “30 anos de Constituição Federal: democracia e direito à educação”. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 145, p. 817-822, 2018.  
<https://doi.org/10.1590/es0101-73302018216503>

## ANEXOS

### ANEXO A- Anteprojeto de lei federal disponibilizado no *site* do Escola sem Partido

#### Anteprojeto de lei federal e minuta de justificação

##### *ESP versão 2.0*

**Ementa:** Institui o “Programa Escola sem Partido”.

**Art.1º.** Esta Lei institui, com fundamento nos artigos 23, inciso I, 24, XV, e § 1º, e 227, *caput*, da Constituição Federal, o “Programa Escola sem Partido”, aplicável aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os seguintes princípios:

**I** – dignidade da pessoa humana;

**II** – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

**III** – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

**IV** – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

**V** – liberdade de consciência e de crença;

**VI** – direito à intimidade;

**VII** – proteção integral da criança e do adolescente;

**VIII** – direito do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando ao exercício da cidadania;

**IX** – direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

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

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

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

**I** – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;

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

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

**IV** – ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria;

**V** – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;

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

**Art. 5º.** As instituições de educação básica afixarão nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, com, no mínimo, 420 milímetros de largura por 594 milímetros de altura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

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

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

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

**Art. 7º.** As escolas que não realizarem ou não disponibilizarem as gravações das aulas deverão assegurar aos estudantes o direito de gravá-las, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola.

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

**Art. 9º.** O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:

**I** – às políticas e planos educacionais;

**II** – aos conteúdos curriculares;

**III** – aos projetos pedagógicos das escolas;

**IV** – aos materiais didáticos e paradidáticos;

**V** – às avaliações para o ingresso no ensino superior;

**VI** – às provas de concurso para ingresso na carreira docente;

**VII** – às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal.

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

**Art. 11.** O Poder Público contará com canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

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

**Art. 12.** Esta Lei entra em vigor após decorridos 90 dias da data de sua publicação oficial.

## **ANEXO**

### **DEVERES DO PROFESSOR**

**1** – O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

**2** – O Professor não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

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

**4** – Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria.

**5** – O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

**6** – O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

## JUSTIFICAÇÃO

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; 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 – amplamente comprovada pela Comissão Especial destinada a proferir parecer sobre o PL 7.180/ 2014 e apensados, conhecida como Comissão Escola sem Partido –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

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

1. A liberdade de consciência e de crença – assegurada pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal – compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado, para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores;
2. O caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe essa liberdade. Por isso, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica para o professor o dever de não se aproveitar da audiência cativa dos alunos para promover suas próprias preferências religiosas, morais, ideológicas, políticas e partidárias.
3. 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;
4. A liberdade de ensinar obviamente não confere ao professor o direito de se aproveitar do seu cargo e da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; nem o direito de favorecer, prejudicar ou constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas; nem o direito de fazer propaganda político-partidária em sala de aula e incitar seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; nem o direito de manipular o conteúdo da sua

disciplina com o objetivo de obter a adesão dos alunos a determinada corrente política ou ideológica; nem, finalmente, o direito de dizer aos filhos dos outros o que é certo e o que é errado em matéria de religião e de moral;

5. 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;
6. 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”;
7. 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;
8. 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;
9. A prática da doutrinação política e ideológica nas escolas configura, ademais, uma clara violação ao próprio regime democrático, na medida em que instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores;
10. Por outro lado, é inegável que, como entidades pertencentes à Administração Pública, as escolas públicas estão sujeitas ao princípio constitucional da impessoalidade, e isto significa, nas palavras de Celso Antônio Bandeira de Mello (Curso de Direito Administrativo, Malheiros, 15ª ed., p. 104), que “nem favoritismo nem perseguições são toleráveis. Simpatias ou animosidades pessoais, políticas ou ideológicas não podem interferir na atuação administrativa e muito menos interesses sectários, de facções ou grupos de qualquer espécie.”;

11. E não é só. O uso da máquina do Estado – que compreende o sistema de ensino – para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível com o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal;
12. Cabe recordar, a propósito, que o artigo 117, V, da Lei 8.112/91, reproduzindo norma tradicional no Direito Administrativo brasileiro, presente na legislação de diversos Estados e Municípios, estabelece que é vedado ao servidor público “promover manifestação de apreço ou despreço no recinto da repartição”;
13. No que tange à educação religiosa e moral, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, vigente no Brasil, já assegura aos pais “o direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções.” Trata-se, apenas, de fazer com que esse direito dos pais – sem o qual eles não poderiam cumprir o dever constitucional de criar e educar seus filhos menores (CF, art. 229) – seja respeitado dentro das escolas;
14. Finalmente, um Estado que se define como laico – e que, portanto deve manter uma posição de neutralidade em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover valores que sejam hostis à moralidade dessa ou daquela religião;
15. Permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI, e 19, I, da Constituição Federal.

Ante o exposto, entendemos que a melhor forma de combater o abuso da liberdade de ensinar é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles.

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

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

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

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

Ao aprovar a presente proposição, esta Casa estará atuando no sentido de “zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas” dentro das escolas e universidades, como determina o artigo 23, I, da Constituição; e no de “prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente”, como prescreve o artigo 70 do Estatuto da Criança e do Adolescente.



## **ANEXO B- Anteprojeto de lei estadual disponibilizado no *site* do Escola sem Partido**

### **Anteprojeto de lei estadual e minuta de justificação**

#### ***ESP versão 2.0***

**Ementa:** Institui, no âmbito do sistema municipal de ensino, o “Programa Escola sem Partido”.

**Art. 1º.** Esta Lei institui, no âmbito do sistema municipal de ensino, com fundamento nos artigos 23, inciso I, 30, incisos I e II, e 227, *caput*, da Constituição Federal, o “Programa Escola sem Partido”, em consonância com os seguintes princípios:

**I** – dignidade da pessoa humana;

**II** – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

**III** – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

**IV** – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

**V** – liberdade de consciência e de crença;

**VI** – direito à intimidade;

**VII** – proteção integral da criança e do adolescente;

**VIII** – direito do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando ao exercício da cidadania;

**IX** – direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

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

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

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

**I** – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;

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

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

**IV** – ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria;

**V** – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;

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

**Art. 5º.** As instituições de educação básica afixarão nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, com, no mínimo, 420 milímetros de largura por 594 milímetros de altura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

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

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

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

**Art. 7º.** As escolas que não realizarem ou não disponibilizarem as gravações das aulas deverão assegurar aos estudantes o direito de gravá-las, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola.

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

**Art. 9º.** O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:

**I** – às políticas e planos educacionais;

**II** – aos conteúdos curriculares;

**III** – aos projetos pedagógicos das escolas;

**IV** – aos materiais didáticos e paradidáticos;

**V** – às provas de concurso para o ingresso na carreira docente.

**Art. 10.** O Poder Público contará com canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

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

**Art. 11.** Esta Lei entra em vigor após decorridos 90 dias da data de sua publicação oficial.

## **ANEXO**

### **DEVERES DO PROFESSOR**

**1** – O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

**2** – O Professor não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

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

**4** – Ao tratar de questões políticas, 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 da matéria.

**5** – O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

**6** – O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

### **JUSTIFICAÇÃO**

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; 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, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

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

1. A liberdade de consciência e de crença – assegurada pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal – compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado, para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores;
2. O caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe essa liberdade. Por isso, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica para o professor o dever de não se aproveitar da audiência cativa dos alunos para promover suas próprias preferências religiosas, morais, ideológicas, políticas e partidárias.
3. 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;
4. A liberdade de ensinar obviamente não confere ao professor o direito de se aproveitar do seu cargo e da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; nem o direito de favorecer, prejudicar ou constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas; nem o direito de fazer propaganda político-partidária em sala de aula e incitar seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; nem o direito de manipular o conteúdo da sua disciplina com o objetivo de obter a adesão dos alunos a determinada corrente política ou ideológica; nem, finalmente, o direito de dizer aos filhos dos outros o que é certo e o que é errado em matéria de religião e de moral;
5. 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;

6. 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”;
7. 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;
8. 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;
9. A prática da doutrinação política e ideológica nas escolas configura, ademais, uma clara violação ao próprio regime democrático, na medida em que instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores;
10. Por outro lado, é inegável que, como entidades pertencentes à Administração Pública, as escolas públicas estão sujeitas ao princípio constitucional da impessoalidade, e isto significa, nas palavras de Celso Antônio Bandeira de Mello (Curso de Direito Administrativo, Malheiros, 15ª ed., p. 104), que “nem favoritismo nem perseguições são toleráveis. Simpatias ou animosidades pessoais, políticas ou ideológicas não podem interferir na atuação administrativa e muito menos interesses sectários, de facções ou grupos de qualquer espécie.”;
11. E não é só. O uso da máquina do Estado – que compreende o sistema de ensino – para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível com o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal;
12. Cabe recordar, a propósito, que o artigo 117, V, da Lei 8.112/91, reproduzindo norma tradicional no Direito Administrativo brasileiro, presente na legislação de diversos Estados

e Municípios, estabelece que é vedado ao servidor público “promover manifestação de apreço ou despreço no recinto da repartição”;

13. No que tange à educação religiosa e moral, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, vigente no Brasil, já assegura aos pais “o direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções.” Trata-se, apenas, de fazer com que esse direito dos pais – sem o qual eles não poderiam cumprir o dever constitucional de criar e educar seus filhos menores (CF, art. 229) – seja respeitado dentro das escolas;
14. Finalmente, um Estado que se define como laico – e que, portanto deve manter uma posição de neutralidade em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover valores que sejam hostis à moralidade dessa ou daquela religião;
15. Permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI, e 19, I, da Constituição Federal.

Ante o exposto, entendemos que a melhor forma de combater o abuso da liberdade de ensinar é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles.

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

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

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

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

Ao aprovar a presente proposição, esta Casa estará atuando no sentido de “zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas” dentro das escolas e universidades, como determina o artigo 23, I, da Constituição; e no de “prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente”, como prescreve o artigo 70 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

## ANEXO C- Anteprojeto de lei municipal disponibilizado no *site* do Escola sem Partido

### Anteprojeto de lei municipal e minuta de justificação

#### *ESP versão 2.0*

**Ementa: Institui, no âmbito do sistema municipal de ensino, o “Programa Escola sem Partido”**

**Art. 1º.** Esta Lei institui, no âmbito do sistema municipal de ensino, com fundamento nos artigos 23, inciso I, 30, incisos I e II, e 227, *caput*, da Constituição Federal, o “Programa Escola sem Partido”, em consonância com os seguintes princípios:

**I** – dignidade da pessoa humana;

**II** – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

**III** – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

**IV** – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

**V** – liberdade de consciência e de crença;

**VI** – direito à intimidade;

**VII** – proteção integral da criança e do adolescente;

**VIII** – direito do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando ao exercício da cidadania;

**IX** – direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

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

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

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

**I** – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;

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



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

**IV** – ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria;

**V** – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;

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

**Art. 5º.** As instituições de educação básica afixarão nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, com, no mínimo, 420 milímetros de largura por 594 milímetros de altura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

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

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

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

**Art. 7º.** As escolas que não realizarem ou não disponibilizarem as gravações das aulas deverão assegurar aos estudantes o direito de gravá-las, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola.

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

**Art. 9º.** O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:

**I** – às políticas e planos educacionais;

**II** – aos conteúdos curriculares;

**III** – aos projetos pedagógicos das escolas;

**IV** – aos materiais didáticos e paradidáticos;

**V** – às provas de concurso para o ingresso na carreira docente.

**Art. 10.** O Poder Público contará com canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

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

**Art. 11.** Esta Lei entra em vigor após decorridos 90 dias da data de sua publicação oficial.

## **ANEXO**

### **DEVERES DO PROFESSOR**

**1** – O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

**2** – O Professor não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

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

**4** – Ao tratar de questões políticas, 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 da matéria.

**5** – O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

**6** – O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

### **JUSTIFICAÇÃO**

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; 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, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

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

1. A liberdade de consciência e de crença – assegurada pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal – compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado, para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores;
2. O caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe essa liberdade. Por isso, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica para o professor o dever de não se aproveitar da audiência cativa dos alunos para promover suas próprias preferências religiosas, morais, ideológicas, políticas e partidárias.
3. 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;
4. A liberdade de ensinar obviamente não confere ao professor o direito de se aproveitar do seu cargo e da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; nem o direito de favorecer, prejudicar ou constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas; nem o direito de fazer propaganda político-partidária em sala de aula e incitar seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; nem o direito de manipular o conteúdo da sua disciplina com o objetivo de obter a adesão dos alunos a determinada corrente política ou ideológica; nem, finalmente, o direito de dizer aos filhos dos outros o que é certo e o que é errado em matéria de religião e de moral;
5. 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;

6. 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”;
7. 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;
8. 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;
9. A prática da doutrinação política e ideológica nas escolas configura, ademais, uma clara violação ao próprio regime democrático, na medida em que instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores;
10. Por outro lado, é inegável que, como entidades pertencentes à Administração Pública, as escolas públicas estão sujeitas ao princípio constitucional da impessoalidade, e isto significa, nas palavras de Celso Antônio Bandeira de Mello (Curso de Direito Administrativo, Malheiros, 15ª ed., p. 104), que “nem favoritismo nem perseguições são toleráveis. Simpatias ou animosidades pessoais, políticas ou ideológicas não podem interferir na atuação administrativa e muito menos interesses sectários, de facções ou grupos de qualquer espécie.”;
11. E não é só. O uso da máquina do Estado – que compreende o sistema de ensino – para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível com o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal;
12. Cabe recordar, a propósito, que o artigo 117, V, da Lei 8.112/91, reproduzindo norma tradicional no Direito Administrativo brasileiro, presente na legislação de diversos Estados

e Municípios, estabelece que é vedado ao servidor público “promover manifestação de apreço ou despreço no recinto da repartição”;

13. No que tange à educação religiosa e moral, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, vigente no Brasil, já assegura aos pais “o direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções.” Trata-se, apenas, de fazer com que esse direito dos pais – sem o qual eles não poderiam cumprir o dever constitucional de criar e educar seus filhos menores (CF, art. 229) – seja respeitado dentro das escolas;
14. Finalmente, um Estado que se define como laico – e que, portanto deve manter uma posição de neutralidade em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover valores que sejam hostis à moralidade dessa ou daquela religião;
15. Permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI, e 19, I, da Constituição Federal.

Ante o exposto, entendemos que a melhor forma de combater o abuso da liberdade de ensinar é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles.

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

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

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

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

Ao aprovar a presente proposição, esta Casa estará atuando no sentido de “zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas” dentro das escolas e universidades, como determina o artigo 23, I, da Constituição; e no de “prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente”, como prescreve o artigo 70 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

**ANEXO D- Anteprojeto de decreto estadual disponibilizado no *site* do Escola sem Partido**

**Anteprojeto - Decreto estadual**

**DECRETO Nº... , DE ...**

**Determina a afixação de cartazes nas salas de aula das escolas pertencentes ao Estado e dá outras providências.**

(...), Governador do Estado (...), no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei,

CONSIDERANDO que é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios “*zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas*” (CF, art. 23, I);

CONSIDERANDO o princípio constitucional da impessoalidade e da neutralidade política e ideológica do Estado (CF, arts. 1º, V; 5º, *caput*; 17, *caput*; 19, III; 34, VII, ‘a’; e 37, *caput*), que impede o uso da máquina pública para favorecer ou prejudicar indivíduos, grupos ou partidos que disputam o poder na sociedade;

CONSIDERANDO o princípio constitucional da laicidade do Estado (CF, art. 19, I), que impede o Poder Público de promover valores hostis à moralidade dessa ou daquela religião;

CONSIDERANDO o princípio do pluralismo de ideias (CF, art. 206, III), que impede o Poder Público de se comprometer oficialmente com determinada ideologia ou teoria científica;

CONSIDERANDO o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana (CF, art. 1º, III), que assegura aos alunos o direito de não ser usados como “cobaias” em experimentos de engenharia social;

CONSIDERANDO o direito constitucional à intimidade (CF, art. 5º, X), que impede o Poder Público de se imiscuir no processo de amadurecimento sexual dos alunos;

CONSIDERANDO a garantia constitucional da liberdade de consciência e de crença (CF, art. 5º, VI), que assegura aos estudantes o direito a que suas crenças e valores religiosos e morais não sejam desrespeitados ou manipulados pelo Poder Público e seus agentes;

CONSIDERANDO que ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política (CF, art. 5º, VIII);

CONSIDERANDO a liberdade de aprender dos estudantes (CF, art. 206, II), que lhes assegura o direito a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado pela ação dos seus professores;

CONSIDERANDO que liberdade de ensinar (CF, art. 206, II) não se confunde com liberdade de expressão (CF, art. 5º, IV);

CONSIDERANDO o princípio da proteção integral da criança e do adolescente (CF, art. 227, *caput*; ECA, arts. 3º, 4º e 5º);

CONSIDERANDO o disposto no artigo 12, item 4, 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”*;

CONSIDERANDO o disposto no parágrafo único do art. 22 do Estatuto da Criança e do Adolescente, segundo o qual *“a mãe e o pai, ou os responsáveis, têm direitos iguais e deveres e responsabilidades compartilhados no cuidado e na educação da criança, devendo ser resguardado o direito de transmissão familiar de suas crenças e culturas, assegurados os direitos da criança estabelecidos nesta Lei”*;

CONSIDERANDO o direito dos pais de ter ciência do processo pedagógico (ECA, art. 53, par. único) e acompanhar a vida escolar dos seus filhos, como decorrência do dever constitucional de criá-los e educá-los (CF, art. 229, *caput*);

CONSIDERANDO que o Poder Público tem o dever de agir preventivamente para impedir *“a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente”*, conforme o disposto no art. 70 do Estatuto da Criança e do Adolescente;

CONSIDERANDO que todos os indivíduos têm direito de conhecer seus próprios direitos, visando ao exercício da cidadania,



**DECRETA:**

**Art. 1º.** A Secretaria de Educação providenciará a confecção e envio às escolas públicas pertencentes à rede estadual de ensino, de cartazes com o conteúdo previsto no Anexo deste Decreto, nas seguintes dimensões: “x” centímetros de altura por “y” centímetros de largura.

**Art. 2º.** Os cartazes referidos no artigo anterior serão afixados em todas as salas de aulas e salas dos professores; ou, tratando-se de instituições de educação infantil, somente nas salas dos professores.

**Art. 3º.** O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo e proselitismo na abordagem das questões de gênero.

**Art. 4º.** É vedado nas escolas do Estado o uso de técnicas de manipulação psicológica destinadas a obter a adesão dos alunos a determinada causa.

**Art. 5º.** O disposto neste Decreto aplica-se, no que couber:

**I** – aos conteúdos curriculares;

**II** – aos projetos pedagógicos das escolas;

**III** – aos materiais didáticos e paradidáticos;

**IV** – às provas de concurso para ingresso no magistério.

**Parágrafo único.** Verificando a existência, no currículo, no projeto pedagógico ou no material didático, de conteúdos que estejam em conflito com os princípios constitucionais e legais em que se baseia o presente Decreto, o professor deverá abster-se de ministrá-los, comunicando o fato à Secretaria de Educação.

**Art. 6º.** As escolas que não realizarem ou não disponibilizarem as gravações das aulas deverão assegurar aos estudantes o direito de gravá-las, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e acompanhar a vida escolar dos seus filhos.

**Art. 7º.** A Secretaria de Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, a realização de cursos com o objetivo de disseminar e aprofundar o conhecimento sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente.

**Art. 8º.** A Secretaria de Educação contará com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

**Art. 9º.** A Secretaria de Educação enviará cópia deste Decreto a todos os professores da rede estadual de ensino, cientificando-os de que o Estado não deixará de exercer o direito de

regresso (art. 37, § 6º, da Constituição Federal), caso venha a ser condenado a indenizar danos morais decorrentes do descumprimento dos deveres explicitados no presente Decreto.

**Art. 10.** Ressalvado o disposto no artigo 7º, este Decreto entra em vigor 180 dias após a data de sua publicação oficial.

Governador do Estado

## **ANEXO**

### **DEVERES DO PROFESSOR**

- 1** – Não se aproveitar da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
- 2** – Não favorecer nem prejudicar ou constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
- 3** – Não fazer propaganda político-partidária em sala de aula nem incitar seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
- 4** – Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentar aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria.
- 5** – Respeitar o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
- 6** – Não permitir que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

**ANEXO E- Anteprojeto de decreto municipal disponibilizado no *site* do Escola sem Partido**

**Anteprojeto - Decreto municipal**

**DECRETO Nº... , DE ...**

**Determina a afixação de cartazes nas salas de aula das escolas pertencentes ao Município e dá outras providências.**

(...), Prefeito do Município (...), no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei,

CONSIDERANDO que é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios “*zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas*” (CF, art. 23, I);

CONSIDERANDO o princípio constitucional da impessoalidade e da neutralidade política e ideológica do Estado (CF, arts. 1º, V; 5º, *caput*; 17, *caput*; 19, III; 34, VII, ‘a’; e 37, *caput*), que impede o uso da máquina pública para favorecer ou prejudicar indivíduos, grupos ou partidos que disputam o poder na sociedade;

CONSIDERANDO o princípio constitucional da laicidade do Estado (CF, art. 19, I), que impede o Poder Público de promover valores hostis à moralidade dessa ou daquela religião;

CONSIDERANDO o princípio do pluralismo de ideias (CF, art. 206, III), que impede o Poder Público de se comprometer oficialmente com determinada ideologia ou teoria científica;

CONSIDERANDO o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana (CF, art. 1º, III), que assegura aos alunos o direito de não ser usados como “cobaias” em experimentos de engenharia social;

CONSIDERANDO o direito constitucional à intimidade (CF, art. 5º, X), que impede o Poder Público de se imiscuir no processo de amadurecimento sexual dos alunos;

CONSIDERANDO a garantia constitucional da liberdade de consciência e de crença (CF, art. 5º, VI), que assegura aos estudantes o direito a que suas crenças e valores religiosos e morais não sejam desrespeitados ou manipulados pelo Poder Público e seus agentes;

CONSIDERANDO que ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política (CF, art. 5º, VIII);

CONSIDERANDO a liberdade de aprender dos estudantes (CF, art. 206, II), que lhes assegura o direito a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado pela ação dos seus professores;

CONSIDERANDO que liberdade de ensinar (CF, art. 206, II) não se confunde com liberdade de expressão (CF, art. 5º, IV);

CONSIDERANDO o princípio da proteção integral da criança e do adolescente (CF, art. 227, *caput*; ECA, arts. 3º, 4º e 5º);

CONSIDERANDO o disposto no artigo 12, item 4, 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”*;

CONSIDERANDO o disposto no parágrafo único do art. 22 do Estatuto da Criança e do Adolescente, segundo o qual *“a mãe e o pai, ou os responsáveis, têm direitos iguais e deveres e responsabilidades compartilhados no cuidado e na educação da criança, devendo ser resguardado o direito de transmissão familiar de suas crenças e culturas, assegurados os direitos da criança estabelecidos nesta Lei”*;

CONSIDERANDO que o Poder Público tem o dever de agir preventivamente para impedir *“a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente”*, conforme o disposto no art. 70 do Estatuto da Criança e do Adolescente;

CONSIDERANDO que todos os indivíduos têm direito de conhecer seus próprios direitos, visando ao exercício da cidadania,

**DECRETA:**

**Art. 1º.** A Secretaria de Educação providenciará a confecção e envio às escolas públicas pertencentes à rede municipal de ensino, de cartazes com o conteúdo previsto no Anexo deste Decreto, nas seguintes dimensões: “x” centímetros de altura por “y” centímetros de largura.

**Art. 2º.** Os cartazes referidos no artigo anterior serão afixados em todas as salas de aulas e salas dos professores; ou, tratando-se de instituições de educação infantil, somente nas salas dos professores.

**Art. 3º.** O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo e proselitismo na abordagem das questões de gênero.

**Art. 4º.** É vedado nas escolas do Município o uso de técnicas de manipulação psicológica destinadas a obter a adesão dos alunos a determinada causa.

**Art. 5º.** Os professores e demais servidores da rede pública municipal de ensino respeitarão integralmente o que estabelece o art. 12, item 4, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

**Art. 6º.** O disposto neste Decreto aplica-se, no que couber:

**I** – aos conteúdos curriculares;

**II** – aos projetos pedagógicos das escolas;

**III** – aos materiais didáticos e paradidáticos;

**IV** – às provas de concurso para ingresso no magistério.

**Parágrafo único.** Verificando a existência, no currículo, no projeto pedagógico ou no material didático, de conteúdos que estejam em conflito com os princípios constitucionais e legais em que se baseia o presente Decreto, o professor deverá abster-se de ministrá-los, comunicando o fato à Secretaria de Educação.

**Art. 7º.** A Secretaria de Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, a realização de cursos com o objetivo de disseminar e aprofundar o conhecimento sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente.

**Art. 8º.** A Secretaria de Educação contará com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

**Art. 9º.** A Secretaria de Educação enviará cópia deste Decreto a todos os professores da rede pública municipal de ensino, cientificando-os de que o Município não deixará de exercer o direito de regresso (art. 37, § 6º, da Constituição Federal), caso venha a ser condenado a indenizar danos morais decorrentes do descumprimento dos deveres explicitados no presente Decreto.

**Art. 10º.** Ressalvado o disposto no artigo 7º, este Decreto entra em vigor 180 dias após a data de sua publicação oficial.

Prefeito Municipal

## **ANEXO**

### **DEVERES DO PROFESSOR**

- 1** – O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
- 2** – O Professor não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
- 3** – O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
- 4** – Ao tratar de questões políticas, 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 da matéria.
- 5** – O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
- 6** – O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

**ANEXO F- Modelo de mandado de segurança disponibilizado no *site* do Escola sem Partido**

Excelentíssimo Senhor Juiz de Direito da Comarca...

*Fulano de Tal*, [nacionalidade, estado civil, profissão, documento de identidade, CPF e endereço], e seu filho *Beltrano de Tal*, [nacionalidade, estado civil, profissão, documento de identidade, CPF e endereço], ora representado por seu pai, vêm, respeitosamente, por seu advogado, impetrar, com fundamento no artigo 1º da Lei 12.016/2009, o presente MANDADO DE SEGURANÇA PREVENTIVO, a fim de assegurar que o seu direito líquido e certo de efetuar o registro fonográfico das aulas ministradas na(o) [nome da instituição de ensino] não sofra nenhuma restrição por parte da autoridade impetrada – [identificar pelo nome e função o dirigente da instituição de ensino] –, tendo em vista os motivos que passa a expor:

**OS FATOS E O DIREITO**

1. O segundo impetrante é aluno matriculado na instituição de ensino dirigida pela autoridade coatora, como faz prova o documento anexo [juntar comprovante de matrícula ou documento similar].
2. Nessa qualidade, é obrigado a assistir às aulas ministradas por seus professores e a manter uma rotina de estudo que possibilite a assimilação do conteúdo transmitido oralmente, de modo a obter boas notas e progredir na vida acadêmica, com vistas ao ingresso em alguma universidade.
3. Vem daí o seu interesse de efetuar, além das anotações escritas, o registro fonográfico das aulas ministradas, a fim de poder ouvi-las novamente em casa.

4. Trata-se, aqui, do pleno exercício do direito constitucional à educação, que não compreende apenas o direito/dever de frequentar a escola e assistir às aulas, mas inclui também o direito à utilização dos meios necessários e úteis ao efetivo aprendizado do aluno.

5. Entre esses meios destaca-se, pela sua eficácia, o registro fonográfico das aulas. Assim, ao voltar para casa e ouvir novamente as exposições e explicações dos mestres, o impetrante poderá aprimorar e solidificar seu conhecimento sobre as matérias abordadas em sala, exercendo, em plenitude, o seu direito constitucional à educação.

6. Entre os benefícios pedagógicos proporcionados ao estudante pela gravação das aulas, se podem citar os seguintes: <sup>27</sup>

*a) Ouvir o conteúdo repetidas vezes*

*Por mais que o aluno se esforce para prestar atenção às aulas, sempre alguma informação acaba sendo perdida. Às vezes, é difícil manter-se rigidamente atento enquanto o professor fala, e depois de algumas horas é normal se distrair com seus próprios devaneios. Por isso, gravar suas aulas pode ser uma excelente maneira de garantir que todas as disciplinas sejam muito bem aproveitadas, permitindo assim que o aluno revise com frequência os conteúdos trabalhados pelos professores.*

*Com o avanço da tecnologia, é muito fácil fazer gravações de áudio ou de vídeo em sala de aula. O que não faltam são opções de ferramentas para que o aluno registre as discussões de um modo prático e eficiente: smartphones, notebooks, gravadores de voz, aparelhos mp3/mp4 e câmeras de filmagem compactas — há opções para todos os gostos e bolsos.*

*Depois de gravar suas aulas, o aluno pode ouvir os conteúdos sempre que achar conveniente: em seus deslocamentos de ônibus, a pé ou de carro, enquanto realiza tarefas mecânicas, como, por exemplo, alguns afazeres domésticos, como lavar louça ou varrer a casa. Há também quem consiga ouvir com atenção as gravações enquanto pratica algum exercício.*

---

<sup>27</sup> Adaptação de texto extraído de <https://www.unimonte.br/blog/conheca-as-vantagens-de-gravar-aulas-para-os-seus-estudos/>



*Ter a chance de ouvir as aulas com mais tranquilidade poderá ajudar a esclarecer aspectos da matéria abordada que se tenham mostrado eventualmente mais complexos enquanto o estudante acompanhava a explicação do professor em sala de aula.*

*Além disso, assistir à mesma aula repetidas vezes pode proporcionar insights importantes para a construção do conhecimento.*

*b) Fazer apontamentos com mais calma*

*Quem frequenta a faculdade sabe: um dos grandes dilemas da vida de um estudante é decidir se é melhor anotar aquilo que o professor fala e correr o risco de perder algumas partes importantes do que está sendo explicado ou se vale a pena confiar na memória e deixar as anotações em segundo plano.*

*Mas com a gravação das aulas, esse problema estará resolvido, pois o aluno pode dedicar seu tempo em sala de aula para dar atenção exclusiva àquilo que o professor diz e, depois, ao ouvir a gravação, fazer os apontamentos que achar necessários com mais calma e tranquilidade.*

*c) Não correr o risco de, quando precisar faltar, perder a matéria*

*Ninguém está a salvo quando se trata de imprevistos. Seja por problemas de saúde, por problemas no trânsito ou inúmeras outras possibilidades, é possível que o aluno precise faltar às aulas algumas vezes ao longo do curso. E nada mais prejudicial que perder a matéria ministrada pelo professor.*

*Por isso, se os estudantes tiverem o hábito de gravar as aulas, quando precisarem faltar, não serão prejudicados, pois terão a chance de assistir à aula mais tarde, sem precisar pedir o caderno de outros alunos para poder copiar seus apontamentos.*

*d) Compensar eventuais distrações em sala de aula*

*É praticamente impossível estar o tempo todo atento a tudo o que é dito pelos professores durante as aulas. Há alunos que cochilam, conferem se há novidades em seus celulares, começam conversinhas paralelas, rabiscam no caderno ou simplesmente divagam sobre coisas sem relação com o assunto da aula.*

*E é evidente que essas distrações podem causar grandes prejuízos ao aluno relativamente ao conteúdo transmitido oralmente pelo professor, dificultando bastante a compreensão dos temas abordados.*

*Por isso, gravar aulas pode ser um modo eficaz de compensar distrações em sala de aula. Ao ouvir novamente aquilo que o professor disse em sala, o aluno não perde nenhuma informação por ter-se distraído enquanto a aula acontecia.*

*e) Criar uma cópia de segurança do conteúdo das aulas*

*Ainda que o estudante acredite que não precisa gravar suas aulas por conseguir anotar perfeitamente bem a fala do professor, sempre existe o risco de extravio ou destruição acidental dos cadernos e blocos de anotações. Caso eles se molhem, se percam ou sejam rasgados, o aluno poderá sofrer um prejuízo considerável no seu rendimento acadêmico.*

*Assim, gravar as aulas pode significar ter uma cópia de segurança digital de tudo aquilo que foi visto ao longo de seu curso.*

*O aluno pode gravar as aulas, salvá-las em seu computador, em um HD externo, pen drive ou até mesmo armazená-las na nuvem. Isso manterá seguras as informações e permitirá que o estudante as acesse sempre que sentir necessidade.*

7. Assim, não há dúvida de que a gravação das aulas pode contribuir de forma decisiva para permitir que direito do segundo impetrante à educação seja usufruído em plenitude. Impedir o exercício do direito de gravar as aulas é privar o aluno de uma ferramenta importantíssima para o seu aprendizado.

8. Já o primeiro impetrante, na condição de pai do segundo, tem o direito líquido e certo de "*ter ciência do processo pedagógico*" vivenciado por seu filho, conforme o disposto no artigo 53, par. único, do Estatuto da Criança e do Adolescente:

*Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.*

9. Considerando que a parte decisiva do processo pedagógico se desenvolve durante as aulas, não há como negar aos pais o direito de ter ciência do efetivo conteúdo das aulas ministradas pelos professores dos seus filhos, inclusive para saber se essas aulas estão sendo realmente ministradas, o que nem sempre acontece, como é notório.

10. Esse direito se fundamenta no artigo 229 da Constituição Federal, que impõe aos pais o dever de "*criar e educar os filhos menores*". Há de entender-se, com efeito, que a esse dever eminente dos pais corresponde o poder de acompanhar, tão de perto quanto possível, a vida escolar dos seus filhos menores, até mesmo para saber se o direito assegurado pelo artigo 12, 4, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos – "*Os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções.*" – não está sendo desrespeitado por professores ativistas que abusam da audiência cativa dos alunos para promover suas próprias convicções e preferências ideológicas, religiosas e morais.

11. Além disso, dispõe o artigo 206, VII, da Constituição:

*Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:*

*VII - garantia de padrão de qualidade.*

12. Ora, é evidente que o segundo impetrante – usuário direto do serviço – não possui a experiência e a maturidade necessárias para avaliar se essa garantia constitucional está sendo observada pela escola. Pelo contrário: o estudante, quase sempre, é "*cúmplice*" do professor "*camarada*", mas negligente, que desperdiça o tempo precioso das aulas com assuntos estranhos ao conteúdo programático, poupando-se do esforço de lecionar sua disciplina, e poupando os alunos do indispensável mas, para a esmagadora maioria, nada prazeroso estudo da matéria. Trata-se, aqui, do conhecido "*pacto da malandragem*", no qual o professor finge que ensina, e o aluno finge que estuda.

13. Seja pela sua inexperiência, seja pela sua proverbial inclinação à "*lei do menor esforço*", estudantes não são bons juizes da qualidade dos serviços prestados pelas escolas. Esse julgamento deve ser feito por aqueles que têm o dever constitucional de assisti-los, criá-los e educá-los, a saber: seus pais ou responsáveis. Por isso, não há como deixar de reconhecer aos pais e responsáveis o direito de conhecer e avaliar aquela que é parte decisiva do processo de ensino-aprendizagem: as aulas ministradas pelos professores. Sem isso, não se poderá aferir se a garantia de padrão de qualidade está sendo cumprida pela instituição de ensino.

14. A gravação das aulas efetuada pelos alunos sob a direção dos pais tende a prevenir a ocorrência do referido "*pacto da malandragem*", assegurando que os usuários diretos dos serviços prestados pelas escolas – as crianças e os adolescentes que são obrigados a frequentá-las – não sejam lesados em seu direito constitucional à educação.

15. O direito de gravar as aulas também se fundamenta no princípio constitucional da *eficiência* e nos incisos I e III do § 3º do artigo 37 da Constituição Federal:

*§ 3º A lei disciplinará as formas de participação do usuário na administração pública direta e indireta, regulando especialmente:*

*I - as reclamações relativas à prestação dos serviços públicos em geral, asseguradas a manutenção de serviços de atendimento ao usuário e a avaliação periódica, externa e interna, da qualidade dos serviços;*

*III - a disciplina da representação contra o exercício negligente ou abusivo de cargo, emprego ou função na administração pública.*

16. Para exercer o direito de reclamar dos serviços públicos e representar contra o exercício abusivo de cargo, emprego ou função pública é preciso saber exatamente contra o que reclamar e representar. No caso do serviço prestado pelas escolas por meio dos professores, o exercício desse direito ficará comprometido se o usuário (direto e indireto) não puder efetuar pelo menos o registro fonográfico das aulas.

17. Cabe mencionar ainda o disposto no artigo 6º, X, do Código de Defesa do Consumidor:

*Art. 6º. São direitos básicos do consumidor:*

*X - a adequada e eficaz prestação dos serviços públicos em geral.*

18. Considerando que a parte mais importante do serviço educacional é prestada no segredo das salas de aula a indivíduos inexperientes e imaturos, não se pode negar aos pais o direito de gravar as aulas ministradas pelos professores, sob pena de negar-lhes, na prática, a possibilidade de saber se esse direito básico do consumidor – que, no caso, é uma criança ou adolescente – está sendo respeitado pela escola.

19. Por outro lado, tendo em vista a condição de hipossuficiente do segundo impetrante, cumpre aos seus representantes legais o dever de zelar pelo respeito a outros direitos que lhe são assegurados pela Constituição Federal, enquanto usuário direto do serviço prestado pela escola, quais sejam: o direito à educação de qualidade, à liberdade de consciência e de crença, ao pluralismo de ideias, à laicidade do Estado, à impessoalidade, à intimidade, à liberdade de aprender, e à integridade psíquica e moral.

20. Trata-se, aqui, do dever a que alude o artigo 70 do ECA:

*Art. 70. É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente.*

21. A existência desse dever pressupõe, igualmente, o direito do primeiro impetrante de ter conhecimento do processo pedagógico vivenciado por seu filho em sala de aula, conforme o artigo 53, par. único, do ECA, o que apenas o registro fonográfico das aulas pode proporcionar de forma plena.

22. Embora o estudante possa efetuar a gravação ambiental das aulas sem o conhecimento da escola – visto que o STF reconhece a licitude de tal conduta ao afirmar a validade das provas obtidas com o uso desse recurso (Tema 237: "*É lícita a prova consistente em gravação ambiental realizada por um dos interlocutores sem conhecimento do outro.*") –, os impetrantes entendem que a gravação realizada de forma **ostensiva**, além de respeitar a relação de confiança que deve existir entre a família e a escola, tem o condão de **inibir prática de abusos** por parte de professores ativistas e militantes que usam a sala de aula para promover suas próprias preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias, em

afronta aos direitos constitucionais dos estudantes e seus pais ou responsáveis. Cientes de que estão sendo gravados, esses professores tenderão a ser mais cuidadosos e moderados no uso da palavra, evitando problemas para si mesmos e para as escolas onde lecionam.

23. De resto, se o STF reconhece o direito à gravação "clandestina" – nos moldes da jurisprudência acima citada –, não há como questionar o direito dos impetrantes à gravação ostensiva.

24. É evidente que nem a escola, nem os professores poderiam opor-se à realização do registro fonográfico das aulas, já que a educação é serviço público sujeito ao princípio constitucional da *publicidade*. Vale dizer: o professor, em sala de aula, não pode reivindicar o direito à privacidade e, muito menos, ao sigilo na sua relação com os alunos.

25. Ademais, a gravação em si não implica nenhuma violação do direito autoral ou de imagem do professor. A exibição dos registros é que pode ocasionar tal lesão, caso seja feita com fins econômicos ou comerciais (Súmula 403 do STJ) ou não haja interesse público na sua divulgação.

26. Por fim, não se pode negar aos destinatários de uma fala o direito de registrá-la, com o objetivo de reconstituir a verdade, se e quando necessário para a defesa dos seus direitos, principalmente se esses destinatários são crianças ou adolescentes, indivíduos a quem a Constituição assegura proteção integral e prioritária.

#### JUSTO RECEIO

27. A despeito da transparente liquidez e certeza do direito dos impetrantes, existe hoje o justo receio de que a escola dirigida pela autoridade coatora não autorize a gravação pretendida.

28. Com efeito, graças à proibição do uso de *celulares* em sala de aula – prevista na legislação de alguns Estados e Municípios –, disseminou-se nos ambientes escolares o abusivo entendimento de que a gravação das aulas também seria proibida. Isso, decerto, em razão de tais aparelhos também possuírem a função de gravador. É evidente, porém, que a proibição do uso de *smartphones* somente se justifica por motivos estritamente pedagógicos – para impedir, por exemplo, que o aluno se distraia ou atrapalhe o andamento da

aula –, sempre no interesse do próprio estudante, jamais para limitar, no mais mínimo que seja, o pleno exercício do seu direito à educação, conforme demonstrado.

29. Não obstante, segundo pesquisa realizada em 2015 pelo Instituto Crescer, apesar de o aparelho celular estar nas mãos de 92% dos jovens, em 69% das unidades de ensino públicas, seu uso é proibido inclusive para atividades escolares.<sup>28</sup>

30. Mais recentemente, na onda de histeria que se seguiu à legítima iniciativa de uma deputada catarinense de recomendar aos estudantes daquele Estado que gravassem as falas de professores que usassem suas aulas para atacar o então presidente eleito Jair Bolsonaro, diversos atos espúrios foram editados por autoridades públicas, subordinando ilegalmente o direito dos alunos e dos pais de gravar as aulas ao arbítrio dos professores, o que contribuiu para espalhar ainda mais desinformação sobre o tema.

31. Assim, o Governador Flávio Dino, do Maranhão, estabeleceu, por decreto, que *"professores, estudantes e funcionários somente poderão gravar vídeos ou áudios, durante as aulas e demais atividades de ensino, mediante consentimento de quem que será (sic) filmado ou gravado."*

32. No Ceará, o Conselho Estadual de Educação aprovou a Resolução nº 471/2018, que prescreve:

*Art. 3º É vedado no ambiente escolar:*

*V – a qualquer integrante da comunidade escolar, seja professor, estudante ou servidor, filmar, fotografar ou gravar aulas ou qualquer outra manifestação de pensamento ou de expressão, para fins de violação de direitos.*

33. A má-fé dessas autoridades é criminosa. Para disfarçar o objetivo de encobrir os abusos praticados por professores no segredo das salas de aula, a proibição se dirige cinicamente a toda a comunidade escolar – inclusive aos professores! –, sabendo-se, obviamente, que só os alunos e seus pais possuem verdadeiro interesse na gravação das aulas.

---

<sup>28</sup> Revista Gestão Escolar, edição nº 39, agosto/2015.

34. Vergonhosamente, o próprio Ministério Público, tanto federal como estadual, também vem colaborando para inibir o exercício do direito dos estudantes e seus pais de efetuar o registro fonográfico das aulas, por meio de recomendações propositalmente vagas, nas quais as autoridades educacionais são instadas a impedir "qualquer forma de assédio moral" e "intimidação" a professores. A notícia abaixo, extraída da página do MPF na internet, esclarece perfeitamente o contexto e o objetivo das citadas recomendações:

*"O Ministério Público Federal em Chapecó (SC) recomendou às instituições de ensino superior da região e gerências regionais de educação, que se abstenham de qualquer atuação ou sanção arbitrária e, mesmo, que impeçam qualquer forma de assédio moral a professores, por parte de estudantes, familiares ou responsáveis. A recomendação atende representações recebidas pelo Ministério Público Federal (MPF) informando que a deputada estadual eleita Ana Caroline Campagnolo estaria conclamando estudantes a realizar filmagens do que denomina "professores doutrinadores". Segundo ela, os docentes "inconformados e revoltados" com o resultado da eleição para presidente da República, fariam das salas de aula "auditório cativo para suas queixas político-partidárias", insuflando os estudantes a filmar e gravar todas as manifestações que, em seu entendimento, seriam "político-partidárias ou ideológica (sic)".*

*Na recomendação, o MPF esclarece que pesquisas realizadas no Facebook "denotam que efetivamente a deputada estadual catarinense, eleita no recente pleito, manifestou-se nesse sentido". O MPF considera ainda que a conduta, "além de configurar flagrante censura prévia e provável assédio moral em relação a todos os professores do estado de Santa Catarina – das instituições públicas e privadas de ensino, não apenas da educação básica e do ensino médio, mas também do ensino superior – afronta claramente a liberdade e a pluralidade de ensino".<sup>29</sup>*

35. O objetivo, como visto, é induzir a população a acreditar que a gravação das aulas configura "assédio moral" aos professores, e não o exercício legítimo e regular de um direito, como foi aqui demonstrado.

<sup>29</sup> <http://www.mpf.mp.br/sc/sala-de-imprensa/noticias-sc/mpf-em-chapeco-recomenda-que-instituicoes-de-ensino-nao-permitam-assedio-moral-a-professores>



36. A desinformação, todavia, não é o único nem o principal expediente utilizado para impedir alunos e pais de exercer o seu direito de efetuar o registro fonográfico das aulas. A **intimidação mafiosa** também vem sendo largamente utilizada por aqueles que reivindicam para os docentes o absurdo direito ao sigilo em sala de aula.

37. É o que se vê na seguinte orientação transmitida ao professorado pelo ANDES-Sindicato:

*A utilização de celular e/ou outro equipamento que permita a gravação em sala de aula somente poderá ocorrer com autorização do/a professor/a. Acaso a gravação ocorra sem esse consentimento, e seja utilizado para outros fins, isso pode ensejar medidas judiciais cíveis e criminais contra o/a autor/a das ameaças e/ou ofensas. Importante! Faça prova do fato e procure a assessoria jurídica de sua seção sindical para orientação imediatamente. Sugerimos que já seja explicitado no programa do curso, entregue no início do semestre, a proibição para gravação e fotografar as aulas;*

38. O recurso à intimidação também é recomendado por um "Manual de defesa contra a censura nas escolas", produzido por um coletivo de entidades e movimentos de esquerda, com a inacreditável chancela do Ministério Público Federal, por meio da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, sob o comando da conhecida militante Déborah Duprat:<sup>30</sup>

*Destacamos: no caso de gravações de aula por alunos por meio de celular como parte de ameaças relativas a abordagens de conteúdos pedagógicos previstos na legislação educacional, a professora ou professor jamais deve tentar arrancar o celular das mãos dos alunos ou cometer qualquer ato de violência contra os estudantes. **Comunique de forma calma e objetiva ao aluno em questão que será documentado o ocorrido junto à diretoria escolar, ao sindicato e aos órgãos de gestão educacional e informe esses órgãos o mais rapidamente possível sobre a situação.***

---

<sup>30</sup> <http://www.manualdedefesadasescolas.org/manualdedefesa.pdf>

39. O Coletivo Nacional de Advogados de Servidores Públicos - CNASP também aposta, descaradamente, no logro, na desinformação e na intimidação dos alunos:<sup>31</sup>

Vale lembrar, somando-se aos mencionados dispositivos protetivos do docente, que alguns estados (no caso dos servidores estaduais) possuem leis que dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular nas escolas, podendo a instituição de ensino se valer dessa lei para coibir o uso desautorizado de quaisquer gravações nesse sentido. Tais gravações também podem ser desautorizadas diante do fato que sua veiculação feriria o direito de imagem e/ou direitos autorais do docente, que possui a propriedade intelectual sobre a aula que expõe e do material por ele produzido para o apoio pedagógico.

(...)

Outra recomendação, é que o professor avise as turmas, de modo público, se permite ou proíbe a gravação e filmagem da aula e que haverá sanção disciplinar para quem descumprir a regra. Uma opção é fazer o aviso constar do programa da disciplina. Caso a aula seja gravada, depois de um aviso público de que o professor não permitia tal prática, ou da própria instituição vedando tal prática, o docente pode adotar as medidas disciplinares cabíveis. Se a proibição estiver prevista em normas internas da instituição, esta deve ser comunicada.

40. Como se vê, está presente e demonstrado na espécie o justo receio de que a autoridade coatora não permitirá ou criará embaraços ao exercício do direito líquido e certo dos impetrantes de efetuar o registro fonográfico das aulas dos seus professores, o que justifica o caráter preventivo do *mandamus*.

#### MEDIDA LIMINAR

41. A concessão de medida liminar para que os impetrantes possam exercer desde logo o direito de gravar as aulas ministradas por seus professores é necessária para que

---

31

[http://www.adunesp.org.br/Liberdade%20de%20Catedra\\_de%20Ensino\\_e%20de%20Pensamento\\_CNASP%20\(1\).pdf](http://www.adunesp.org.br/Liberdade%20de%20Catedra_de%20Ensino_e%20de%20Pensamento_CNASP%20(1).pdf)

o segundo impetrante não venha a sofrer qualquer constrangimento ou punição pelo fato de exercer tal direito.

42. Assim, e tendo em vista que o *fumus boni juris também se encontra fartamente demonstrado*, requerem os impetrantes a concessão de medida liminar para que o segundo impetrante possa efetuar o registro fonográfico de suas aulas na escola dirigida pela autoridade coatora, mediante o uso de *smartphone* ou equipamento similar.

#### PEDIDO

43. Ante o exposto, requerem os impetrantes seja concedido o mandado de segurança, reconhecendo-lhes o direito líquido e certo de efetuar o registro fonográfico das aulas ministradas na escola dirigida pela autoridade coatora.

14/01/2019