

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

**FERNANDA PAIVA ARAÚJO**

**O PNE 2014 E A QUESTÃO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO: uma análise de sua repercussão no Estado Democrático de Direito Brasileiro**

**UBERLÂNDIA**

**2022**

**FERNANDA PAIVA ARAÚJO**

**O PNE 2014 E A QUESTÃO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO: uma análise de sua repercussão no Estado Democrático de Direito Brasileiro**

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**

**2022**

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

A663 2022	<p>Araújo, Fernanda Paiva, 1986- O PNE 2014 e a Questão de Gênero na Educação [recurso eletrônico] : uma análise de sua repercussão no Estado Democrático de Direito brasileiro / Fernanda Paiva Araújo. - 2022.</p> <p>Orientadora: Helvécio Damis de Oliveira Cunha. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Direito. Modo de acesso: Internet. Disponível em: <a href="http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.405">http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.405</a> Inclui bibliografia.</p> <p>1. Direito. I. Cunha, Helvécio Damis de Oliveira, 1975-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Direito. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 340</p>
--------------	--



## 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](mailto:mestradodireito@fadir.ufu.br) - [www.cmdip.fadir.ufu.br](http://www.cmdip.fadir.ufu.br)



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Direito				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, número 171, PPGDI				
Data:	Vinte e oito de setembro de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	16:00
Matrícula do Discente:	12012DIR009				
Nome do Discente:	Fernanda Paiva Araújo				
Título do Trabalho:	O PNE 2014 E A QUESTÃO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DE SUA REPERCUSSÃO NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO				
Área de concentração:	Direitos e Garantias Fundamentais				
Linha de pesquisa:	Tutela Jurídica e Políticas Públicas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Efetividade e Devolução de Conceitos Sociais				

Reuniu-se, utilizando tecnologia de comunicação à distância, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Direito, assim composta: Professoras/es Doutoradas/es: Fabricio Veiga Costa - UIT; 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/aos examinadoras/es, 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 eachada conforme foi assinada pela Banca Examinadora e pela discente.



Documento assinado eletronicamente por **Daniela de Melo Crosara, Professor(a) do Magistério Superior**, em 03/10/2022, às 09:22, 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 04/10/2022, às 20:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamentono art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fabício Veiga Costa, Usuário Externo**, em 30/01/2023, às [14:57, 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 **Fernanda Paiva Araújo, Usuário Externo**, em 30/01/2023, [às 15:03, 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 **3966143** eo código CRC **9CCEF6BF**.

Mestranda: Fernanda Paiva Araújo

Título: O PNE 2014 E A QUESTÃO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO: uma análise de sua repercussão no Estado Democrático de Direito.

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. Dr. Fabrício Veiga Costa

Examinador externo – Faculdade de Direito da Universidade de Itaúna

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Maria Elisabete Paiva Araújo e Fernando dos Santos Araújo, pelos quais honro seus nomes, caráter e pessoa, através da prática de seus princípios e valores que me guiam aos êxitos e conquistas, em especial esta que hoje defendo.

Ao meu marido, Antônio Ricardo Duarte, pelo incentivo e apoio na crença de mim mesma e do meu potencial, seus aplausos e expectativas me provocaram pela busca de um propósito maior.

Aos meus avós, Maria Iracema Paiva, *in memoriam*, e José Paiva Neto, *in memoriam*, os maiores incentivadores e arquitetos desse título.

À minha avó Elma de Souza Santos, *in memoriam*, sua história me mobilizou ao engajamento na luta diária por respeito e dignidade.

Ao meu afilhado, Miguel Francisco Paiva Araújo de Sousa, ao meu sobrinho Theodoro Roberto Paiva Araújo Mumbach, e à criança que está sendo gerada em meu ventre hoje, os quais representam as demais crianças, que a educação seja a garantia de um futuro digno e humano.

À minha irmã, Mariana Paiva Araújo, pelas vibrações positivas, e aos meus tios e tias, por tanto amor e por serem exemplos de força e determinação.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, por permitir mais uma graça em minha vida.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Helvécio Damis de Oliveira Cunha, por toda atenção e paciência.

Às professoras Rosa Maria Zaia 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 segunda turma do Mestrado em Direito da UFU, pelo companheirismo.

À CAPES, que financiou minha pesquisa.

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por contribuir com a minha formação.

*E que verdade pode haver uma vez que existe a morte? Tolstói.*

## RESUMO

A presente dissertação tem como propósito analisar a questão de gênero como alvo de debates durante a elaboração do Plano Nacional de Educação do ano de 2014, bem como sua repercussão no projeto de sociedade previsto na Constituição da República Federativa brasileira e Estado Democrático de Direito. A Constituição Federal de 1988 prevê um Estado Democrático de Direito normativamente posto. Na mesma Lei Maior, estão previstos os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil os quais apontam para o projeto de sociedade materialmente igualitária. Por compreender que a democracia será alcançada através das políticas públicas construídas com a participação de todos, com respeito à igualdade material, foi escolhido, a partir dos estudos da teoria do agir comunicativo, desenvolvido pelo filósofo Jürgen Habermas, o conceito de democracia deliberativa para nortear a pesquisa. Habermas acredita que o Estado deve se pautar no paradigma procedimental comunicativo, que pressupõe a participação de cidadãos e cidadãs reunidos espontaneamente para debaterem situações cotidianas a fim de deliberarem até alcançar um acordo mútuo, elaborando assim as leis que serão válidas e respeitadas por todos. Com base nesse entendimento, será apresentado um conceito de política pública que seja elaborado de forma pluralista. Num segundo momento do trabalho, a temática que envolve o gênero será explorada a partir dos estudos da filósofa Nancy Fraser, que adota a mesma base epistemológica de Habermas, através do desenvolvimento da teoria da justiça que busca a redistribuição econômica, o reconhecimento cultural, e a representatividade ou participação paritária, em que também será defendida uma democracia a partir da participação igualitária de todos. No final da pesquisa, o PNE de 2014 e a polêmica que permeou sobre a questão de gênero será explorada, através da metodologia da análise do discurso, para buscar analisar os diferentes discursos apresentados ao longo da elaboração da referida política pública que culminou na supressão da palavra gênero, e a consequente substituição por outro termo do texto original do projeto de lei. A retirada da palavra gênero do PNE de 2014 repercute na não execução do projeto de sociedade previsto constitucionalmente de igualdade material, conseqüentemente no não respeito do Estado Democrático de Direito, a partir da lógica do agir comunicativo. Além da metodologia da análise do discurso, a pesquisa contará com a análise bibliográfica composta de doutrinas, artigos científicos publicados em revistas especializadas, trabalhos de conclusão de cursos, teses científicas e outros materiais disponíveis na rede de internet, devidamente citados e autorizados por seus autores, bem como com análise documental, legislação, projetos de lei, reportagens veiculadas pela mídia.

Palavras chaves: Democracia, gênero, educação.

## **ABSTRACT**

The dissertation objective is to analyze the gender issue as a target of debates during the National Education Plan in 2014, likewise its reverberation in the social project provided in the Constitution of the Brazilian Federative Republic and the Democratic State of Law. The Federative Constitution of 1988 provides a Democratic State of Law accordingly established by the law. In the same Major Law, it is predicted the fundamental goals of the Federative Republic of Brazil which indicates the project of a materially egalitarian society. As comprehended that democracy will be attained through public policies made with the cooperation of all, respecting financial equality. Thus, the concept of deliberative democracy was chosen to guide the research. It is accorded to studies of the theory of communicative action by the philosopher Jürgen Habermas. Habermas believes the State must be guided by communicative procedural paradigm, which expects the participation of citizens spontaneously assembled to debate real-life situations in order to deliberate until reaching a mutual agreement to make laws that will be credulous and respected by everyone. Determined by this understanding a concept of public policy that is elaborated in a plural way will be presented. In a second juncture of the paper, the theme which involves gender will be explored over philosopher studies Nancy Fraser who embraces the same epistemological basis as Habermas. Thereupon, through the development of the theory of justice that pursues economic redistribution, cultural recognition, representation, or parity of participation. It will also defend democracy through the equal cooperation of all. At the end of the research, the 2014 NEP and the discussion that surrounded the gender issue will be explored over the methodology of analysis of speech. Thus, analyzing the different speeches presented during the formulation of the indicated public policy resulted in an exclusion of the word gender and the consequent replacement for another term from the original text of the bill. The exclusion of the word gender from the 2014 NEP reverberates on the non-execution in the social project constitutionally granting financial equality. In consequence, the disrespect for the Democratic State of Law from the logic of communicative action. In conjunction with the methodology of analysis of speech, the research will have a bibliographic analysis combined of doctrines, scientific articles in specialized journals, completion of course work, scientific thesis, and other studies available on the internet properly quoted and accredited by their authors, likewise document analyses, laws, bills, and media reports.

**Keywords:** Democracy, gender, education.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b><u>09</u></b>
<b>2 O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO .....</b>	<b><u>12</u></b>
<b>2.1 O Estado Democrático de Direito brasileiro.....</b>	<b><u>12</u></b>
<b>2.2 A perspectiva de democracia em J. Habermas.....</b>	<b><u>18</u></b>
<b>2.2.1. Revisão bibliográfica do pensamento habermasiano .....</b>	<b><u>30</u></b>
<b>2.3 Políticas Públicas .....</b>	<b><u>43</u></b>
<b>3 GÊNERO A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE NANCY FRASER.....</b>	<b><u>49</u></b>
<b>3.1 A teoria da justiça e a participação paritária por Nancy Fraser .....</b>	<b><u>49</u></b>
<b>3.2 Discurso e identidade .....</b>	<b><u>56</u></b>
<b>3.3 Sobre democracia .....</b>	<b><u>57</u></b>
<b>4 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 2014 E A ANÁLISE DO DISCURSO. <u>61</u></b>	<b><u>61</u></b>
<b>4.1 O direito à educação no ordenamento jurídico brasileiro.....</b>	<b><u>61</u></b>
<b>4.2 A polêmica do PNE 2014 .....</b>	<b><u>70</u></b>
<b>4.3 Análise do discurso .....</b>	<b><u>78</u></b>
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b><u>99</u></b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b><u>102</u></b>

## INTRODUÇÃO

No ano de 2014 foi publicado o Plano Nacional de Educação – PNE, com duração decenal, Lei nº 13.005/2014. Quando de sua elaboração, uma das diretrizes propostas foi a promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, que mais tarde foi substituída por “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. (BRASIL, 2014). A princípio, tal substituição pode apresentar uma simples troca de palavras, ou um arranjo ortográfico para melhor interpretação de texto, mas não. Tal substituição representa um silêncio, a influência que ideologias exercem na condução das sociedades, na construção de leis que irão atuar e agir na vida de pessoas e que terá ressonância nas futuras gerações.

A palavra gênero introduzida no contexto educacional causou bastante polêmica em 2014, no Brasil, entretanto, como será demonstrado no decorrer do desenvolvimento da presente dissertação, tal polêmica não foi inédita, muito pelo contrário, essa polêmica resiste há alguns anos, e não é privativa no contexto brasileiro, mas sim mundialmente segue a discussão sobre o gênero também na educação. Diante desse cenário, questiona-se: qual é o papel da questão de gênero na educação brasileira? Sabemos que, atualmente, a questão de gênero não é uma política pública, mas pode se tornar uma categoria que será objeto de políticas públicas, e, assim, poderá se apresentar como uma solução para a prática da igualdade material previsto constitucionalmente.

O objetivo geral da presente pesquisa é, portanto, investigar a repercussão do fato que envolveu o PNE de 2014, no que diz respeito à retirada da palavra gênero do texto original, no projeto de sociedade brasileira constitucionalmente previsto, qual seja a igualdade material. O Plano Nacional de Educação é um instrumento de planejamento que deve atender ao Estado Democrático, e serve de orientação, referência, da execução das políticas públicas desenvolvidas na área da educação. Se a Constituição Federal de 1988 prevê a igualdade material, é com base nesse fundamento que deve se pautar o entendimento para que as políticas públicas sejam elaboradas de forma igualitária, e, consequentemente, com respeito à democracia.

A importância de tratar da questão de gênero em âmbito educacional também se justifica no direito à igualdade material e na prática democrática. Para que as políticas públicas sejam realizadas por todos e de forma paritária é necessário que os participantes

estejam igualmente preparados, e, para tanto, será a educação o instrumento para alcançar a efetiva igualdade material entre os cidadãos e cidadãs.

De acordo com a Constituição brasileira de 1988, como veremos ao longo do trabalho, a educação é um direito social, portanto um direito fundamental, público e subjetivo, deve ser garantida pelo Estado e pela família, e com a colaboração da sociedade, sua legislação é concorrente à União, Estados e Distrito Federal, e tem como objetivos o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

No Brasil, atualmente, o ensino é obrigatório até determinado nível, e deve ser ministrado com liberdade, igualdade, pluralismo, gratuidade, democracia, dentre outros princípios, através de regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, e, também, é livre à iniciativa privada. A Constituição brasileira de 1988 cuidou, ainda, de estabelecer conteúdos mínimos, formação básica comum e padrão mínimo de qualidade, para tanto prevê o Plano Nacional de Educação o qual pretende definir metas, objetivos, diretrizes que deverão ser seguidos pelos entes federados em regime de colaboração em seus sistemas educacionais.

Diante de todo o exposto, se faz necessário realizar uma releitura do conceito de democracia, considerando o projeto de sociedade materialmente igualitária, a partir de uma proposta de participação que abarque a todos indistintamente, inclusive no momento de elaboração de políticas públicas. Os estudos do filósofo alemão J. Habermas irão contribuir para tal finalidade, através da teoria do agir comunicativo e democracia deliberativa.

No primeiro capítulo será abordado sobre a previsão constitucional do Estado democrático de Direito, bem como da igualdade material como projeto de sociedade. Em seguida, ainda no primeiro capítulo, será feita a análise do significado de democracia a partir dos estudos do filósofo J. Habermas que desenvolveu a teoria da ação comunicativa. Considerou pertinente apresentar uma revisão bibliográfica sobre o pensamento habermasiano, a fim de clarear a teoria de Habermas e reforçar seus conceitos. Também o conceito de política pública pertinente à matriz epistemológica do agir comunicativo será explorada ao final do primeiro capítulo.

No segundo capítulo, será tratado sobre o gênero a partir da concepção da filósofa Nancy Fraser. Considerando que o conceito de gênero é disputado, optou-se pelos estudos de Fraser uma vez que atende ao referencial teórico de Habermas, através do desenvolvimento da

teoria da justiça que pressupõe a redistribuição econômica, o reconhecimento cultural, e a representatividade ou participação paritária, que busca a efetividade da democracia deliberativa.

No terceiro e último capítulo, a proposta é analisar o direito à educação previsto no ordenamento jurídico brasileiro, bem como o PNE de 2014 no momento de sua elaboração, especificamente o contexto conturbado da discussão sobre a questão de gênero na educação. Para tanto, através da metodologia da análise do discurso, a intenção é analisar os discursos que envolveram a período da elaboração da referida política pública e que culminou na retirada do termo gênero, a fim de analisar como tal supressão repercute no projeto de sociedade constitucionalmente garantido que traduz o direito à igualdade material. A pesquisa contará, ainda, com a análise bibliográfica composta de doutrinas, artigos científicos publicados em revistas especializadas, trabalhos de conclusão de cursos, teses científicas e outros materiais disponíveis na rede de internet, devidamente citados e autorizados por seus autores, bem como com análise documental, legislação, projetos de lei, reportagens veiculadas pela mídia.

A opção pela metodologia da análise do discurso se deu pela pertinência epistemológica da matriz teórica que conduz a pesquisa. Estudar os discursos significa estudar a materialização da relação do homem com o mundo, com o pensamento, com a linguagem, com a ideologia e a história. Ao analisar os diferentes discursos que conduziram a elaboração do PNE de 2014 em que culminou na retirada da palavra gênero, a intenção é buscar compreender como essa supressão da palavra gênero repercute na igualdade material e na democracia previstos constitucionalmente na sociedade brasileira, a partir da lógica do agir comunicativo.

## **2 O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO**

Este capítulo tem o propósito de analisar a previsão legal que garante o Estado Democrático de Direito no Brasil, bem como analisar o dispositivo constitucional que trata dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, para, em seguida, apresentar um conceito de democracia a partir do raciocínio da teoria da ação comunicativa, elaborado pelo filósofo J. Habermas.

Em seguida, far-se-á uma revisão bibliográfica do pensamento habermasiano, a fim de elucidar a aplicação da teoria de Habermas, inclusive no contexto social brasileiro. Por fim, pretende apresentar um conceito de política pública coerente com a concepção de ação comunicativa e democracia deliberativa.

O intuito é investigar como a proposta da ação comunicativa e democracia deliberativa podem ser úteis para a elaboração de políticas públicas em que haja a efetiva participação da sociedade que busca a igualdade material como garantia de justiça social e reconhecimento das diferenças.

### **2.1 O Estado Democrático no ordenamento jurídico brasileiro**

Fruto de lutas e reivindicações, através de influências ideológicas e históricas, existe atualmente no Brasil um Estado Democrático de Direito normativo, com previsão na Constituição Federal de 1988, conforme é possível conferir no preâmbulo e no artigo 1º da referida Carta Magna.

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil. (BRASIL, 1988).

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: (...) (BRASIL, 1988).

Como podemos notar no Preâmbulo, a Constituição da República brasileira de 1988 busca garantir tanto os direitos individuais quanto os sociais. Outro destaque que se faz, ainda no Preâmbulo, é em relação à busca por uma sociedade plural e sem preconceitos.

Não obstante, o conceito de democracia é ainda hoje intensamente disputado. Para a presente pesquisa, adotar-se-á o conceito de democracia deliberativa apresentado pelo filósofo

J. Habermas, o qual será analisado em tópico oportuno. A seguir, analisar-se-á o dispositivo constitucional que trata dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, com o fim de apontar qual o projeto de sociedade previsto na referida Lei Maior.

O artigo 3º da Constituição Federal de 1988 prevê como objetivos fundamentais a construção de uma sociedade livre, justa, solidária, a garantia do desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e a marginalização e redução das desigualdades sociais e regionais, bem como a promoção do bem de todos, livre de preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988).

A partir da leitura do artigo acima, é possível compreender o projeto de sociedade previsto na Constituição Brasileira, que busca principalmente a igualdade material entre os seus cidadãos. Por igualdade material entendemos a igualdade de condições sociais, que demandam prestações positivas por parte do Estado, através não só das leis, mas das políticas públicas, a fim de garantir o bem de todos. É esse o fundamento jurídico que abarcará o entendimento da importância da aplicação da razão comunicativa como meio de efetivação do direito à igualdade material e da democracia.

Conforme abordado acima, o Estado Democrático de Direito que vigora atualmente no Brasil é fruto de lutas sociais que o país vivenciou ao longo da história, desde a época do império até a promulgação da atual Constituição em 1988, as revoluções que aconteceram, os fatos internacionais, todo um contexto de ideologias, de cultura, a política, foram responsáveis por exercer influências as quais foram materializadas através das Constituições. Portanto, compreender o contexto histórico que conduz aos resultados experimentados pela sociedade é de extrema importância, pois é o contexto vivido em suas respectivas épocas que irá clarear e dar sentido à existência das leis.

Josaphat Marinho (1987) bem assevera sobre os pontos em comum das Constituições, e sobre suas diferentes influências. Assim, as Constituições de um país são produtos de determinados princípios, a herança cultural do povo, porém, cada uma com sua devida proporção traduz o espírito de seu tempo.

A Revolução de 1789 na França, com seu espírito de individualismo liberal, influenciou a Constituição Imperial brasileira. Já na primeira Constituição Republicana de 1891 foi o exemplo americano que exerceu influências. A Carta de 1934 foi conduzida pelo pensamento europeu com conteúdo social, a ordem democrática, a Constituição de Weimar. Em 1946 teve a mistura das ideias liberais e sociais. Na de 1967, prevaleceu o poder

discricionário. Em todas elas, entretanto, nota-se a presença da realidade nacional vivida em cada época. (MARINHO, 1987). Para a presente pesquisa, entretanto, é interessante apresentar uma breve análise sobre o constitucionalismo que deu ensejo à elaboração da Constituição da República de 1988, a Lei Maior que vigora atualmente.

Após 20 anos em regime ditatorial militar, o Brasil enfrentava problemas idênticos aos enfrentados nos regimes civis. Bastos e Rocha (2003) contam que apesar do considerável desenvolvimento social e econômico durante a ditadura militar o que prevaleceu foram os desequilíbrios regionais, a pobreza, o analfabetismo e a corrupção, o que escancarou o fracasso da utopia prometida e a falácia da mística militar. Assim, a Constituição Cidadã, como é chamada a atual e vigente Constituição Brasileira de 1988, promulgada há 34 anos, foi um marco importante para os estudos da história das constituições brasileira e do constitucionalismo.

Dentre seus dispositivos, o que se pode inicialmente destacar, conforme Lima, Passos e Nicola (2013), foi o retorno das prerrogativas e poderes para o Legislativo, a autonomia do Judiciário e do Ministério Público, a restauração das eleições livres e diretas, e o extenso rol de direitos sociais, coletivos e individuais.

O professor José Afonso da Silva (2013) bem explica que nas décadas de setenta e oitenta as crises vividas no Brasil se deram a partir do rompimento das tendências populares para um regime democrático de conteúdo social. Assim, desde a instauração do regime em 1964, especialmente após o AI nº5/68, houve lutas pela redemocratização e pelo Estado Democrático de Direito.

De forma resumida, através do texto elaborado do professor José Afonso da Silva (2013), em 1984 o povo apoiou o então candidato à Presidência Tancredo Neves, o qual prometera uma Nova República através da derrota das forças autoritárias, da elaboração de uma constituição democrática e social, confeccionada por uma Assembleia Constituinte livre e soberana.

A população estava entusiasmada com as promessas de Tancredo Neves, mas essa alegria pouco durou. Tancredo faleceu antes mesmo de tomar posse, e o seu vice, José Sarney, que até então se mostrara do lado autoritário, assumiu o seu lugar. No entanto, Sarney colocou em prática as promessas de Tancredo, ao menos em grande parte. (SILVA, 2013).

Naturalmente, da convocação da Assembleia Nacional Constituinte até a efetiva promulgação da Constituição de 1988 algumas polêmicas foram suscitadas, desde o modo de exercício do poder constituinte até o confronto entre progressistas e conservadores. O que se pretende registrar sobre o processo de elaboração da Lei Magna e o seu resultado é que, como bem acentua Silva (2013), dessa vez houve a participação popular.

Vale conferir o que o professor conclui sobre o processo de formação da Carta Maior de 1988:

De uma formação lenta, controvertida, não raro tortuosa, porque obra de muita participação popular, das contradições da sociedade brasileira e de muitas negociações proveio uma Constituição razoavelmente avançada, com inovações de relevante importância para o constitucionalismo brasileiro, um documento de grande importância para o constitucionalismo em geral, que não prometeu a transição para o socialismo, mas que se abre para o futuro, com promessas de realização de um Estado Democrático de Direito que construa uma sociedade livre, justa e solidária, garanta o desenvolvimento nacional, erradique a pobreza e a marginalização, reduza as desigualdades regionais e sociais, promova, enfim, o bem-estar de todos sem discriminação de qualquer natureza (art. 3º). Não é, pois, uma Constituição isenta de contradições: com modernas disposições asseguradoras dos direitos fundamentais da pessoa humana, com a criação de novos instrumentos de defesa dos direitos do homem, com extraordinários avanços na ordem social ao lado de uma ordem econômica atrasada. A Constituinte produziu a Constituição que as circunstâncias permitiram, fez-se uma obra certamente imperfeita, mas digna e preocupada com o destino do povo sofrido, para tanto seja cumprida, aplicada e realizada, pois uma coisa são as promessas normativas, outra a realidade. (SILVA, 2013, p.26).

Dessa forma, o autor deixa registrado que a Constituição de 1988 é “razoavelmente avançada”, contraditória e imperfeita, porém reconhece que tal Lei Maior é tida como um instrumento de garantia dos direitos fundamentais do homem, acomodam em suas normas as fontes principais do novo constitucionalismo, com consciência cidadã, e se diferencia das anteriores em que não houve qualquer participação popular em suas elaborações, e cita, inclusive, o artigo terceiro o qual é estudado na presente pesquisa.

Figueiredo e Figueiredo (2018) ao abordar sobre o papel constitucional reconhecem a importância da Constituição Federal para estruturar a ordem jurídica, mas observam que não é sempre que a Constituição exerce um papel democrático no mesmo tom normativo tanto na esfera pública quanto na privada.

O que se pretende dizer é que, corroborando com o raciocínio de Marinho, a Constituição de um país traduz o contexto que se vive em determinado período histórico. Assim, no constitucionalismo liberal, encabeçado pela Revolução Francesa, o absolutismo é o foco de combate, os lemas liberdade, igualdade e fraternidade são estabelecidos, os direitos fundamentais são colocados em proteção e materializados no texto constitucional escrito da

época. Nesse contexto histórico, o texto escrito, legal, jurídico, que define o conjunto de regras de direito, é de extrema importância para afastar o absolutismo, limitar o poder do Estado, privilegiar o indivíduo, e sua autonomia. A Constituição, assim, é tida como Lei Fundamental, que organiza e limita o poder, e atendia aos anseios sociais daquele momento no tempo.

No final do século XIX e início do século XX, contudo, outros anseios acometiam a sociedade. Como bem expõem Figueiredo e Figueiredo, o progresso havia chegado. A revolução industrial trouxe outros desafios para a sociedade e para o Estado. O modelo liberal já não era mais sustentável. Houve um desnível social gritante, a garantia de direitos individuais era insuficiente, e o papel da constituição precisou ser revisto. Naquele momento, foi preciso que a Constituição inserisse normas e princípios a fim de valorizar o trabalho, a esfera social da economia, redistribuir riquezas para tentar diminuir as disparidades sociais e econômicas entre os indivíduos. Em relação aos direitos fundamentais, a experiência da Segunda Guerra Mundial conduziu para que houvesse um tratamento mais centralizado no ser humano, com maior proteção da sua dignidade. (FIGUEIREDO e FIGUEIREDO, 2018).

Esse movimento narrado acima traduz o constitucionalismo social, que reverberou no globo, deu ensejo e influenciou a elaboração de Constituições de países diversos, inclusive a do Brasil de 1988. A Constituição Federal de 1988 mantém as bases lançadas na Revolução Francesa sem deixar de focar no Estado Social, voltado para a proteção, cada vez mais, do ser humano que é o centro da órbita jurídica. (FIGUEIREDO e FIGUEIREDO, 2018).

O próprio papel da Constituição Federal pode testemunhar estas evoluções. Ontem, no período da Revolução Francesa, o papel da Constituição Federal era de tutor das ações do Estado, formatando sua disciplina e organização, preservando a separação dos poderes e regendo a produção normativa, sem imiscuir nas relações privadas, âmbito restrito ao direito infraconstitucional, principalmente o Direito Civil e o Direito Penal. Hoje, após as contribuições das grandes revoluções sociais, especialmente a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, digerido parcialmente as agruras de duas Grandes Guerras Mundiais, o papel da Constituição Federal, não pode ser o mesmo marcante do Estado Liberal. Hodiernamente, não basta edificar e organizar o Estado e suas relações jurídicas, é preciso vivenciar o cotidiano, alargar o texto constitucional, em uma maior dialeticidade entre Estado/sociedade e na mesma proporção trilhar o caminho inverso. (FIGUEIREDO e FIGUEIREDO, 2018, p. 105/106).

Lima, Passos e Nicola (2013) na obra *A Gênese do Texto da Constituição de 1988*, agregou um pequeno trecho do rico discurso proclamado pelo Ministro José Carlos Moreira Alves, presidente do Supremo Tribunal Federal em 1987, na ocasião da sessão de instalação da Assembleia Nacional Constituinte. Suas palavras alcançaram uma precisão tamanha, além de resumir a história do constitucionalismo, que merecem o registro na íntegra:

De há muito se encontra no pensamento jurídico o postulado da supremacia de normas fundamentais. Sob formas diversas, ele já existe na Idade Média. A distinção, na França, de leis do rei e de leis do reino remonta, quando menos, ao século XV. A elas, no último quartel da centúria seguinte, se referia DE HARLAY, que assim as caracterizou, dirigindo-se a HENRIQUE III: ‘Temos, senhor, duas espécies de leis: umas são as ordenanças de nossos reis, que podem alterar-se conforme a diversidade dos tempos e dos negócios; outras são as ordenanças do reino, que são invioláveis, e pelas quais vós subistes ao trono, e esta coroa foi conservada por vossos predecessores’. (...) É ao jusnaturalismo dos séculos XVII e XVIII que se deve a concepção de que existem normas superiores e inferiores: os princípios do direito natural se sobrepõem aos do direito comum. A par disso, é nesses séculos que se trava a luta política do liberalismo contra o absolutismo, nascido este da destruição do sistema feudal com a concentração do poder na pessoa do rei. Reaviva-se a ideia bem antiga de que a fonte verdadeira do poder é a comunidade. Exalta-se o indivíduo, e se tem como fundamento do governo o contrato social, a significar que ele se estriba no consenso da nação, e só assim se legitima. (...) É dos fins do século XVIII a primeira Constituição escrita: a americana. Constituição sintética, de conteúdo estritamente político e limitado às leis estruturais do Estado, cria a federação e o presidencialismo, mas não alude aos direitos individuais. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão somente em agosto de 1789 foi aprovada pela Assembleia Nacional francesa. É o primeiro texto positivo em que propriamente se enumeram os direitos do indivíduo. (...) As várias Constituições que se elaboraram dessa época até o fim da primeira guerra mundial têm conteúdo eminentemente político, e são, em verdade, instrumentos do liberalismo, cujo espírito está bem caracterizado no célebre artigo 16 da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão: ‘Toda sociedade em que não se assegura a garantia dos direitos, nem se determina a separação dos Poderes, não tem Constituição’. Ao longo desse período, não prospera a inovação da Constituição francesa dos Jacobinos, de junho de 1793, no sentido de se inserirem, no texto constitucional, direitos sociais, como o direito ao trabalho ou o direito à educação. Já no intervalo que medeia entre as duas grandes guerras mundiais, surgem diversas Constituições, das quais a maioria é democrática, e tende à racionalização do Poder. Em muitas – como sucede, pela primeira vez, com a Constituição de Weimar, de 1919 –, ao lado dos direitos individuais se incluem os direitos sociais. Destas, não poucas são acentuadamente teóricas, redigidas principalmente por ilustres constitucionalistas, e, por isso, denominadas ‘Constituições de Professores’. Apesar de sua apurada técnica, número apreciável delas não resiste às difíceis condições europeias do após guerra. A partir do término da segunda conflagração mundial, as novas Constituições dos Países do Ocidente permanecem fiéis ao modelo tradicional, dando, porém, ênfase às questões sociais; e, na Europa centro-oriental, os diferentes Estados socialistas elaboram Constituições de democracia marxista ou socialista, com acentuada função ideológica, e sem admitirem – com exceção da iugoslava – o controle da constitucionalidade das leis ordinárias. Universalizou-se, assim, a Constituição escrita, adotada que é, nos dias que correm, pela quase totalidade dos Estados. (...) São conhecidos os percalços decorrentes das falhas de nossas Constituições republicanas. A primeira delas – a de 1891 – deu causa, desde o nascedouro, a sucessão de graves crises que levaram à Reforma Constitucional de 1926, e que, pouco depois culminaram com a Revolução de 1930. (...) A reforma de 1926 enfrentou alguns dos pontos críticos da Constituição de 1891, mas pecou, basicamente, pela hipertrofia do Executivo, a ponto de se ter dito que, com ela, se preparava o caminho para a ditadura. (...) A Constituição de 1934, inspirando-se principalmente na Weimar, passou do Estado Liberal para o Estado Social. (...) A ambiguidade do Detentor do Poder no Estado Novo se refletiu no destino da Carta de 1937. Em seu conjunto, não chegou ela a aplicar-se. O referendun plebiscitário, que deveria realizar-se no prazo de seis anos, não o foi. E, a não ser pelo poder absoluto que outorgou ao Chefe do Executivo, seus princípios não tiveram ressonância na vida nacional. A Constituição de 1946 resultou da queda do Estado Novo, e se integrou no amplo movimento de reconstrução constitucional de países que haviam reconquistado sua liberdade perdida pelo domínio de tropas estrangeiras

ou de regimes ditatoriais. Em sua elaboração, tomou-se por base a de 1934, seguindo-se a orientação social que esta havia adotado. (...) Nitidamente centralizadora é a Constituição de 1967, quer no que diz respeito ao federalismo, quer no que concerne aos Poderes do Estado. (...) A Emenda Constitucional nº 1, de 1969, não alterou substancialmente a orientação adotada pela Constituição de 1967, mas, sob certos aspectos, a exacerbou. Ambas, em síntese, pecam basicamente pelo excesso de fortalecimento da União e do Poder Executivo. Ao instalar-se esta Assembleia Nacional Constituinte, chega-se ao termo final do período de transição com que, sem ruptura constitucional, e por via de conciliação, se encerra ciclo revolucionário. Senhores Constituintes: Na feitura de uma Constituição, as questões são múltiplas, e as dificuldades várias. Resolvê-las com prudência e sabedoria é o grande desafio que se apresenta a esta como a todas as Assembleias Constituintes. Os olhos conscientes da Nação estão cravados em vós. A missão que vos aguarda é tanto mais difícil quanto é certo que, nela, as virtudes pouco exaltam, porque esperadas, mas os erros, se fatais, estigmatizam. Que Deus vos inspire. (palmas prolongadas) (DANC, de 2/2/1987, p. 3-5)

Com essa breve análise sobre o constitucionalismo que direcionou a promulgação da atual Lei Magna, após muitas lutas e reivindicações sociais, é possível compreender a importância da efetivação da igualdade material a qual será alcançada através da prática da democracia. Como veremos no tópico seguinte, J. Habermas para explicar a teoria do agir comunicativo, retoma o raciocínio da razão instrumental e propõe a prática da razão comunicativa como caminho para que o direito seja considerado legítimo, através da democracia deliberativa em que pressupõe que os cidadãos e cidadãs sejam simultaneamente destinatários e legisladores das leis que irão reger a sociedade.

## **2.2 A perspectiva de democracia em J. Habermas**

O conceito de democracia adotado para a presente pesquisa parte das concepções do autor Jürgen Habermas que trabalha com a ideia do agir comunicativo, e defende a democracia deliberativa. Para tanto, serão analisados textos do autor, bem como parte de sua obra “Facticidade e Validade”, além de textos de autores diversos que trabalham com o pensamento habermasiano.

O filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas “é o mais destacado filósofo e sociólogo alemão vivo”, membro da segunda geração da Escola de Frankfurt, defensor da teoria crítica que se originou no marxismo, influenciado pelo pragmatismo “quanto à importância das trocas linguísticas via discurso”. Ao longo de sua vida, se debruçou nos estudos sobre a democracia que lhe rendeu as teorias do agir comunicativo, da esfera pública, e da política deliberativa. Recebeu influências de Kant e Weber, foi assistente de Theodor Adorno, e foi contemporâneo de importantes filósofos como John Rawls, Richard Rorty, Hannah Arendt, Hans Jonas, Lawrence Kohlberg, Richard Bernstein, dentre outros. (JUNIOR; BUFREM; LIMA, 2021, p.11).

Herdeiro tanto de Kant como de Weber, aliando contribuições da Antropologia, entre outras áreas, Habermas propõe-se a refletir sobre a contemporaneidade a partir da referência europeia e apresentar um complexo modelo de ação racional dialógica-argumentativa voltado à realização de um mundo possível mais “hospitaleiro” aos muitos. (JUNIOR; BUFREM; LIMA, 2021, p.8).

Habermas é considerado um filósofo engajado em desenvolver seus estudos a partir do contexto atual em que está inserido socialmente, assim como Kant. Dessa forma, fatos como a queda do muro de Berlim, o fim da guerra fria, a disputa ideológica entre liberais e marxistas, a unificação europeia, a queda das torres gêmeas, a influência da religião, a engenharia genética, a intervenção ocidental no Oriente Médio, as migrações, tudo isso são temas tratados pelo filósofo alemão. Habermas acredita que o Estado deve ser construído com base em pressupostos argumentativos, humanos e dialógicos, inserido nas constituições de direito moderno. (JUNIOR; BUFREM; LIMA, 2021).

Através do texto “Três modelos normativos de democracia”, escrito por Habermas (1995), o autor busca comparar as concepções de política liberal e política republicana, e, posteriormente, desenvolve a concepção procedimental de política deliberativa. Importante ressaltar que seu foco de análise é dirigido ao papel do processo democrático; que o autor trabalha com os elementos Estado, sociedade e política; e que apresenta os conceitos de cidadão, de direito, e do processo político a partir de cada uma das concepções comparadas: a liberal e a republicana. Ao final, propõe uma alternativa que culminará na teoria da democracia deliberativa.

A concepção liberal entende o processo democrático como responsável por “programar o Estado no interesse da sociedade” (HABERMAS, 1995, p.39), sendo o Estado o aparato de administração pública; a sociedade é o sistema, que tem a estrutura da economia de mercado e do relacionamento entre pessoas privadas e seu trabalho social; e a política é a mediadora entre Estado e sociedade, que tem como finalidade reunir e fazer valer os interesses sociais privados diante do aparato estatal para garantir os interesses coletivos. (HABERMAS, 1995).

Por sua vez, a concepção republicana entende a política não apenas como mediadora do Estado e sociedade, mas assume um papel bem mais profundo, como um elemento que constitui a formação da sociedade, pois leva em consideração a vida ética. Nesse sentido, a política é também um meio, porém um meio em que os membros da comunidade assumem que são dependentes uns dos outros, se reúnem, com vontade e consciência, e se transformam em “uma associação de portadores de direitos livres e iguais”. (HABERMAS, 1995, p.40).

Nesse diapasão, explica Habermas (1995), ao lado do poder administrativo, representado pelo Estado, e do interesse individual, representado pelo mercado, nasce uma terceira instância fonte de integração social: a solidariedade e a orientação pelo bem comum. “Na concepção republicana o espaço público e político e a sociedade civil como sua infraestrutura assumem um significado estratégico. Eles têm a função de garantir a força integradora e a autonomia da prática de entendimento entre os cidadãos”. (HABERMAS, 1995, p. 40).

Sobre os conceitos de cidadão, direito, e processo político, Habermas (1995) esclarece que, primeiro, a partir da concepção liberal o status de cidadão é conferido através dos direitos subjetivos (considerados negativos) que os indivíduos têm perante o Estado e aos demais indivíduos; cabe ao Estado proteger os interesses privados dos cidadãos, e cabe aos cidadãos agirem dentro dos limites legais, livres de coações externas. Ainda sobre o conceito de cidadãos na perspectiva liberal, os direitos políticos também servirão como uma ferramenta para o exercício dos interesses individuais na medida em que, através do processo de eleições, estes se reúnem com outros interesses privados para criar uma vontade política a qual irá influenciar a administração e controlar o poder do Estado sobre a vida privada.

Diferentemente da concepção liberal, a concepção republicana entende que o status de cidadão é definido por liberdades positivas, por direito de participação e comunicação políticas, que garantem “a participação em uma prática comum, cujo exercício é o que permite aos cidadãos se converterem ao que querem ser: autores políticos responsáveis de uma comunidade de pessoas livres e iguais” (HABERMAS, 1995, p. 41). O processo político, dentro dessa concepção republicana, não servirá apenas como controle do Estado, nem servirá como mediador entre sociedade e Estado, na verdade, o motivo que justifica a criação do Estado reside na necessidade de garantir um processo inclusivo que formará opiniões e uma vontade política em que os cidadãos, livres e iguais, chegarão ao entendimento de quais normas e finalidades irão atender ao interesse comum, de todos. (HABERMAS, 1995).

Em relação ao conceito de direito, na concepção liberal a ordem jurídica é forjada nos direitos subjetivos, enquanto para a concepção republicana a ordem jurídica será gerada a partir dos direitos objetivos. Porém, Habermas ressalta que tanto a concepção republicana quanto a liberal não conseguem explicar o conteúdo intersubjetivo do direito, ou seja, “o respeito recíproco de direitos e deveres mediante relações de reconhecimento de caráter simétrico”, mas que a concepção republicana é a que mais se aproxima desse conceito intersubjetivo de direito. (HABERMAS, 1995, p.42).

Assim, o que se entende é que o conceito intersubjetivo de direito considera o indivíduo e sua liberdade subjetiva no mesmo patamar da comunidade que reconhece seus membros singulares reciprocamente, logo são importantes tanto como indivíduos quanto como integrantes da comunidade, os direitos subjetivos são tão importantes quanto os direitos objetivos.

No que tange ao conceito do processo político, Habermas atenta que a forma como cada uma das concepções enxerga tal processo será profundamente diferente. Para os liberais, a política é compreendida como uma disputa por posições a fim de garantir poder administrativo. Os atores coletivos agem de forma estratégica, em concorrência, com barganha, que leva em conta o interesse próprio, com o fim de conseguir votos nas eleições. Por sua vez, os republicanos entendem a política a partir de discussões sobre valores, e não preferências, através de processos deliberativos, argumentos racionais, que buscam acordos justos e bons para todos. A estrutura da vontade política e formação da opinião pública, na concepção republicana, é uma estrutura de comunicação pública orientada para o entendimento, com paradigma no diálogo, e não estrutura de processos de mercado como é na concepção liberal. (HABERMAS, 1995).

Diante da exposição dos diferentes conceitos de cidadão, direito e processo político a partir de cada uma das concepções, a liberal e a republicana, Habermas (1995) propõe uma alternativa. Mas, antes de prosseguirmos vale o registro de algumas terminologias utilizadas nos estudos de Habermas, que vão aparecer ao longo dos seus trabalhos, e que serão importantes para melhor compreensão. O que o autor entende por poder administrativo, poder comunicativo, ação estratégica e ação deliberativa é crucial para o esclarecimento do seu pensamento e elaboração de sua teoria.

Diversamente da deliberação, a interação estratégica tem por fim a coordenação mais do que a cooperação. Em última análise, o que se exige das pessoas é que não levem em conta nada que não seja o interesse próprio. Seu meio é a barganha, não o argumento. Seus instrumentos de persuasão não são reivindicações ou razões mas ofertas condicionais de serviços e abstenção. Seja formalmente incorporado num voto ou num contrato ou simplesmente efetivado de modo informal em condutas sociais, um resultado estratégico não representa um juízo coletivo da razão mas uma soma vertical num campo de forças. (HABERMAS, 1995, p.43).

Desse ponto de vista estabelece-se uma diferença estrutural entre o poder comunicativo, que surge da comunicação política na forma de opiniões majoritárias discursivamente formadas, e o poder administrativo, próprio do aparato estatal". (HABERMAS, 1995, p.43).

A fim de enriquecer o trabalho, e clarear o entendimento de Habermas sobre o poder comunicativo e sobre o poder administrativo, vale recorrer à análise realizada pelo autor

Aylton Barbieri Durão (2009) que explica que a partir da teoria sobre o poder desenvolvida por Hannah Arendt, Habermas reelabora o conceito de poder com base na sua teoria da ação comunicativa. Assim, Durão esclarece que para Habermas existem três tipos de poder: o comunicativo, o administrativo e o social.

De acordo com Durão, para Habermas o poder comunicativo é fundado por meio de diversos discursos que vêm da opinião pública, sejam eles discursos políticos, pragmáticos, éticos, morais, negociações equitativas, todos representam valores que são compartilhados até alcançar um consenso, e, o mais importante, o poder comunicativo é que irá orientar as ações do poder administrativo. (DURÃO, 2009).

O poder administrativo pressupõe uma substituição da violência: a violência que os indivíduos em estado de natureza possuem pela violência organizada do estado civil. Tal substituição irá possibilitar a constituição de um estado de direito, de uma legislação, de um governo e da justiça como ordens legais, além de autorizar o estado de direito a tomar decisões vinculantes através de suas competências e faculdades. Vale frisar que o poder administrativo do estado de direito é subordinado ao poder comunicativo dos cidadãos, o que significa que as instituições do estado de direito serão moldadas pelas condições normativas da autolegislação. Nesse sentido, o direito é um meio que transforma o poder comunicativo em administrativo. (DURÃO, 2009).

O poder social, que também pode surgir na esfera da opinião pública, é aquele exercido por um agente que pretende impor seus interesses próprios no seio das relações sociais, ainda que exista resistência dos demais. O poder social pode ser verificado quando grupos de interesses (grandes grupos econômicos, por exemplo) exercem influências (através da publicidade e dos meios de comunicação) no governo, nas legislações, na justiça, e pode competir com o poder comunicativo com o intuito de manipular o poder administrativo. (DURÃO, 2009).

Retomando o raciocínio anterior, após comparar as concepções liberal e republicana, Habermas irá então apresentar uma alternativa. O autor explica que esses dois modelos de democracia é que imperam nas discussões dos chamados “comunitaristas” e “liberais”, e ele vê vantagens e desvantagens no modelo republicano. A partir daí começará a discorrer sobre o modelo de política deliberativa.

A vantagem, vejo-a em que se atém ao sentido democrata radical de uma auto-organização da sociedade por cidadãos unidos comunicativamente, e em não fazer com que os fins coletivos sejam derivados somente de um arranjo entre interesses

privados conflitantes. Vejo sua desvantagem no idealismo excessivo que há em tornar o processo democrático dependente das virtudes de cidadãos orientados para o bem comum. Mas a política não se constitui somente, e nem mesmo primariamente, de questões relativas à autocompreensão ética dos grupos sociais. O erro consiste em um estreitamento ético dos discursos políticos. (HABERMAS, 1995, p.44).

Autocompreender, explica Habermas (1995), implica o indivíduo que busca entender a si mesmo dentro de uma comunidade, de um Município, de um Estado, de uma nação, entender suas tradições, e qual delas devem prevalecer, entender como deve ser o tratamento entre os seus pares, como deve ser o tratamento diante de minorias, de grupos marginais, buscar definir qual o tipo de sociedade esse indivíduo quer viver. Tudo isso é importante e faz parte do processo político, porém com a transformação da sociedade em plural, complexa, cultural, mostrou que existem valores, interesses individuais, que não podem ser compartilhados intersubjetivamente, não podem entrar num consenso, mesmo assim necessitam de um equilíbrio ou de estabelecimentos de compromissos. (HABERMAS, 1995).

O autor esclarece que para atingir o equilíbrio e estabelecer os compromissos é necessário haver poder e sanção. Os participantes terão que cooperar, o que significa obedecer às regras do jogo para que se obtenha resultados que serão aceitos independentemente das diversas razões de cada participante. Nesse ponto, Habermas pretende chamar atenção para o momento do procedimento, da forma em que os compromissos serão criados, e que tais procedimentos necessitarão de uma justificação racional, pautada na norma, para verificar se são justos ou não, pois “Diferentemente das questões éticas, as questões de justiça não estão por si mesmas referidas a uma determinada coletividade”. (HABERMAS, 1995, p. 45).

No entendimento de Habermas (1995), as políticas dialógica e instrumental podem se cruzar no campo das deliberações, assim a vontade comum poderá se formar a partir da união da autocompreensão ética com o equilíbrio de interesses e compromissos, que serão definidos através de meios racionais destinados a alcançar um fim, a partir de justificações morais e exames de coerência jurídicos. As condições de comunicação e de procedimentos irão outorgar sua forma legitimadora à formação institucionalizada da opinião e vontade política. Nas palavras de Habermas (1995):

O terceiro modelo de democracia, que eu gostaria de defender, apoia-se precisamente nas condições de comunicação sob as quais o processo político pode ter a seu favor a presunção de gerar resultados racionais, porque nele o modo e o estilo da política deliberativa realizam-se em toda a sua plenitude”. (HABERMAS, 1995, p.45).

A teoria do discurso defendida por Habermas (1995) irá considerar no processo democrático a associação de elementos da concepção liberal e da concepção republicana a fim

de conduzir a uma nova e distinta forma de democracia. O Direito, considerado a esfera institucional, será o elo entre a moral e a política, e irá produzir a síntese das garantias e obrigações na forma das leis. Assim, o que se entende é que o autor se debruça a analisar os elementos da racionalização, da legitimação e da institucionalização, este último representado pelo Direito. Nesse sentido, é interessante trazer o registro, nas palavras de Habermas, sobre o seu entendimento do Direito, vejamos:

O direito não é um sistema narcisisticamente fechado sobre si próprio, mas é alimentado pela vida ética democrática de cidadãos emancipados e por uma cultura política liberal que lhe é afim. Isso torna-se claro quando tentamos explicar o fato paradoxal de que o direito legítimo pode provir da mera legalidade. O procedimento democrático de elaboração legal apoia-se no uso por cidadãos de seus direitos comunicativos e participativos também com vistas ao bem comum – uma atitude que pode ser reclamada politicamente mas não pode ser compelida legalmente. Como todos os direitos individuais, a forma dos direitos políticos também é de tal ordem é que eles meramente propiciam esferas de livre escolha e apenas fazem do compromisso legal um dever. A despeito dessa estrutura, contudo, eles somente podem dar acesso às fontes de legitimação na formação discursiva da opinião e da vontade quando os cidadãos não usam suas liberdades individuais na busca de interesses pessoais mas, ao invés, as usam como liberdade comunicativas para a propósito de um ‘uso público da razão’(...). (HABERMAS, 1995, p.53).

Sobre a racionalidade instrumental e comunicativa, o trabalho de Gonçalves (1999) irá enriquecer e clarear esse ponto acerca do pensamento de Habermas. As sociedades industriais, com as transformações trazidas pela modernidade, começaram a agir de acordo com a racionalidade chamada de instrumental (ou racionalização da ação social), que pressupõe a “organização de meios adequados para atingir determinados fins ou pela escolha entre alternativas estratégicas com vistas à consecução de objetivos”. (GONÇALVES, 1999, p.127). Habermas critica a lógica da sociedade industrial moderna e propõe uma expansão da ideia de razão, chamada de razão comunicativa, que busca transcender as oposições presentes na cultura contemporânea.

Essa lógica da razão instrumental é perigosa para as sociedades, pois se se reduz as interações sociais à relação meio fim, as relações que envolvem valores são simplesmente neutralizadas, o que pode tornar um problema. Não só Habermas detectou essa circunstância e teceu críticas, porém não radicais, mas sociólogos e filósofos como Max Weber, Adorno, Horkheimer e Marcuse criticaram radicalmente essa racionalidade, que está ligada ao crescimento da ciência e da técnica, que por sua vez anseiam pelo domínio da natureza que deve ser subordinada ao homem. (GONÇALVES, 1999).

Habermas não desconsidera a racionalidade instrumental da ciência e da técnica em si mesmas, pois entende que são importantes para a autoconservação do homem, mas se

posiciona radicalmente contra a universalização da ciência e da técnica, é “contra a penetração da racionalidade científica, instrumental, em esferas de decisão onde deveria imperar um outro tipo de racionalidade: a racionalidade comunicativa”. (GONÇALVES, 1999, p.128).

O que ocorre é que as esferas institucionais da sociedade, regidas pela racionalidade instrumental da ciência e da técnica, passam a ignorar as reflexões e discussões das questões racionais pautadas em valores, que se situam no plano da interação social. Em outras palavras, “não se questiona se as normas institucionais vigentes são justas ou não, mas somente se são eficazes, isto é, se os meios são adequados aos fins propostos, ficando a questão dos valores éticos e políticos submetida a interesses instrumentais e reduzida à discussão de problemas técnicos”. (GONÇALVES, 1999, p.130).

Diante desse cenário, do esvaziamento e redução da ação comunicativa, da predominância da racionalidade instrumental, da prática da competição, individualismo, isolamento, dentre outras consequências, a intenção de Habermas, de acordo com Gonçalves (1999), é recuperar a racionalidade comunicativa a ser aplicada nas decisões do âmbito da integração social.

Em *Facticidade e Validade – Contribuições para uma teoria discursiva do direito e da democracia*, Habermas (1994), no Prefácio, assinala que tomou a doutrina do direito de Kant como apoio, e que considera, ao contrário da filosofia hegeliana, a importância de usar uma metodologia pluralista, ou seja, aquela que reúne as perspectivas da teoria do direito, da sociologia, da história do direito, da teoria moral e da teoria social. Este pensamento do autor é o que irá justificar o desenvolvimento de sua teoria da ação comunicativa. Habermas se vale das teorias sociológicas do direito e das teorias filosóficas da justiça, bem como da perspectiva sociológica para elaborar o seu trabalho.

Sobre a análise da razão prática e da razão comunicativa, vejamos o que Habermas explica:

A razão comunicativa distingue-se, antes de tudo, da razão prática pelo fato de não ser mais atribuída ao ator individual ou a um macrossujeito sócio-estatal. Ao invés disso, o que possibilita a razão comunicativa é o *medium* linguístico em virtude do qual interações são encadeadas e formas de vida são estruturadas. Essa racionalidade se inscreve no *telos* linguístico do entendimento e forma um conjunto de condições ao mesmo tempo possibilitadoras e delimitadoras. Ele deve partir, dentre outras coisas, do fato de que os participantes perseguem sem reservas seus fins ilocucionários, vinculam seu acordo ao reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade criticáveis e mostram-se dispostos a aceitar os aspectos vinculantes que

resultam de um consenso, com consequências relevantes para a interação. (...) (HABERMAS, 1994, 2021, p. 35/36).

Os professores Felipe Gonçalves Silva e Rúrion Melo (2021), na apresentação da referida obra acima identificada, enfatiza que tal obra foi uma das principais publicações políticas do século XX, tendo em vista o momento histórico vivenciado mundialmente: a queda do muro de Berlim, a derrota do socialismo e a ascensão do capitalismo democrático, o que influenciou Habermas a desenvolver a teoria da ação comunicativa. As lutas políticas eram obrigadas a atuar num espaço estrito em que as democracias representativas eram extremamente burocráticas, formais, não tinham a participação popular significativa, e se preocupava em compensar as falhas da economia capitalista.

Habermas usa o termo “democracia radical” para afirmar que o Estado de direito somente existirá e será mantido através deste tipo de democracia. O objetivo do trabalho de Habermas, na obra, será entender e desenvolver o significado de democracia radical. Dentre as características da democracia radical, vale destacar que os procedimentos democráticos deverão ser radicalmente inclusivos, o que significa incluir não só os participantes, mas todos os tipos de problemas que possam surgir. A democracia radical irá se ocupar, também, com os problemas políticos existentes no tempo em que a obra foi escrita: “Em sua dimensão mais ampla, essa preocupação se expressa tanto em críticas aos déficits democráticos no interior do Estado social quanto no combate de sua mera substituição por um paradigma liberal reinterpretado à luz do neoliberalismo”. (SILVA e MELO, 2021, p.14).

Mesmo nas democracias estabelecidas, as instituições existentes da liberdade não são mais incontestáveis, ainda que nelas as populações pareçam pressionar não por menos, mas, sim, por mais democracia. Eu suponho, contudo, que a inquietação tem uma razão ainda mais profunda, a saber, a suspeita de que, no marco de uma política completamente secularizada, não é possível haver e nem preservar o Estado de direito sem democracia radical. (HABERMAS, 1992, 2021, p. 29).

O filósofo alemão tentará compreender a gramática emancipatória dos novos movimentos sociais, os quais reivindicam a democratização das instituições formais do Estado de direito, direitos civis e políticos que abarcam a todos, bem como critérios mais estritos de visibilidade e justificação pública na implementação administrativa e jurisdicional desses direitos civis e políticos, além de maior participação nos processos legislativos e decisórios, e maior autonomia política dos participantes. O que se pretende é a efetivação do Estado democrático de direito. (SILVA e MELO, 2021).

A igualdade material, projeto de sociedade com previsão na Constituição brasileira conforme anteriormente demonstrado nesse trabalho, é destacada por Habermas sendo que será alcançada através da prática da democracia deliberativa, vejamos:

Em última instância, os sujeitos de direito privados não podem desfrutar de liberdades subjetivas iguais se *eles mesmos*, no exercício comum de sua autonomia política, não se esclarecerem acerca de seus interesses e critérios justificáveis, chegando a um acordo sobre os aspectos relevantes sob os quais o igual deve ser tratado igualmente e o desigual, desigualmente. (HABERMAS, 1992, 2021, p.29).

Outro ponto importante para ser assimilado sobre a obra de Habermas, e que Silva e Melo (2021) esclareceram, é em relação ao déficit das democracias existentes, pois quando existe esse déficit, ou o empobrecimento da democracia, o regime de legalidade também restará prejudicado e conseqüentemente a integração social, já que esta se realiza por meio do direito. É que as estruturas jurídicas têm que ser alimentadas por fontes sociais de solidariedade, que por sua vez faz parte do entendimento comunicativo, caso contrário tendem a ruir.

É por tal motivo que a investigação sobre a relação entre democracia e direito, sobre validade e facticidade, sobre a positividade jurídica e aceitabilidade racional serão essenciais para compreender o pensamento habermasiano. O autor busca analisar o vínculo entre direito e democracia não apenas a partir da concepção puramente normativa, mas da facticidade de sua existência. As condições da validade do direito levam à tensão entre positividade jurídica e aceitabilidade racional, sendo que esta última se concretizará, dentro da concepção do discurso, através dos processos discursivos que atravessam toda a ordem jurídica e encontram esteio na estrutura da formação democrática da opinião e da vontade. (SILVA e MELO, 2021).

Ou a ordem jurídica, como as formações transitórias estamentais ou absolutistas do início dos tempos modernos, está inserida nos contextos de um *ethos* que envolve toda a sociedade, ficando assim subordinada à autoridade de um direito suprapositivo ou sagrado; ou as liberdades subjetivas de ação são complementadas por direitos subjetivos *de um outro tipo* – pelos direitos dos cidadãos, que não se direcionam mais somente à liberdade de arbítrio, mas à autonomia. Pois sem o respaldo religioso ou metafísico, o direito coercitivo talhado para o comportamento legal pode manter sua força integradora somente se os *destinatários* particulares das normas jurídicas puderem ao mesmo tempo se entender em sua totalidade como *autores* dessas normas. (HABERMAS, 1994, 2021, p.68/69).

Habermas, conforme expõe Silva e Melo, sobre tensão entre facticidade e validade entende a passagem dessa tensão que começa nas interações linguísticas cotidianas e vai até o *medium* próprio do direito, “um contraste entre a facticidade das condições concretas de

comunicações atuais e a idealidade de pressupostos pragmáticos contrafáticos vinculados a uma comunicação livre de dominação”. (SILVA e MELO, 2021, p.16).

A tensão interna do direito, compreendida a partir da concepção kantiana, se refere ao direito como sendo considerado ao mesmo tempo lei da coerção e lei da liberdade. A tensão externa do direito é aquela que é encontrada entre a norma e a realidade. A dualidade do direito moderno deve ser então compreendida como um meio de integração social ambivalente, o que permite o acesso aos processos de autoesclarecimento comunicativos de significados, de normas, de identidades sociais, e aos imperativos funcionais do sistema econômico e do sistema político, e assim o *medium* do direito poderá transformar o sistema e o mundo da vida. (SILVA e MELO, 2021).

Dentro da perspectiva interna do direito, é desenvolvida a tese habermasiana chamada “cooriginariedade” entre direitos humanos e soberania popular, que defende que a legitimidade do direito é encontrada na autonomia dos participantes da comunidade jurídica (e não na religião ou na metafísica comum), sendo que tais participantes serão autor e destinatários de normas ao mesmo tempo. Outra consequência importante da cooriginariedade que merece ser destaca é que ela defende a ausência de subordinação das normas de autonomia privada e de autonomia pública. (SILVA e MELO, 2021).

Em relação à perspectiva externa, a proposta é reconstruir as condições de legitimidade do direito que são encontradas nas práticas políticas, ou seja, nos processos deliberativos e nos processos de circulação de poder. Assim, ao invés de o sistema político que opera de forma fechada de cima para baixo, impondo suas decisões, sem a participação democrática, Habermas irá propor um “contrapoder” e a reconstrução de um sistema político que opera de baixo para cima, que inclui as vozes silenciadas e exige a existência de instituições decisórias amplamente democráticas. Dessa forma, a gênese da democracia do direito tem como fundamento a necessidade da práxis política que opera de forma constante pelos participantes diante dos problemas sociais novos que sempre irão surgir. (SILVA e MELO, 2021).

Nesse momento, Habermas irá desenvolver o conceito de esfera pública política que significa “uma estrutura comunicativa enraizada no mundo da vida”, uma “caixa de ressonância” para detectar os problemas, um “sistema de alarmes com sensores não especializados mas sensíveis para toda a sociedade”, e, além disso, a partir da concepção democrática, a esfera pública precisa “reforçar a pressão exercida pelos problemas (...), mas

também tematizá-los de forma convincente e *influyente*, muni-los com contribuições e dramatizá-los para que possam ser assumidos e elaborados pelo complexo parlamentar”. (HABERMAS, 1994, 2021, p.457).

A esfera pública poder ser mais aproximadamente descrita como uma rede para a comunicação de conteúdos e tomadas de posição, isto é, de *opiniones*; nela os fluxos comunicativos são filtrados e sintetizados de modo a se condensar em opiniões *públicas* voltadas a temas específicos. Da mesma maneira que o mundo da vida em seu conjunto, também a esfera pública se reproduz mediante a ação comunicativa, para a qual é suficiente o domínio de uma linguagem natural; ela se ajusta à *compreensibilidade geral* da práxis comunicativa cotidiana. (HABERMAS, 1994, 2021, p.458).

Por fim, nessa obra, Habermas (1994) irá analisar os paradigmas jurídicos vigentes no contexto histórico, quais sejam: o liberal e o do Estado social, e conclui que ambos representam “formas ossificadas de compreensão”. Diante desta constatação, a proposta é reconstruir o paradigma procedimental, o que significa a constante abertura das instituições jurídicas para as percepções da realidade social que são extraídas nos processos deliberativos que forma a vontade e a consciência, e não um novo modelo jurídico fixo, nem a substituição dos paradigmas anteriores.

Os professores Silva e Melo (2020) finalizam a apresentação da obra de Habermas sem deixar de tecer suas críticas às teses desenvolvidas pelo filósofo, mas reconhecem a importância de seus estudos uma vez que se trata de propostas abertas de pesquisa que tem sido utilizada por outras pesquisas voltadas à transformação das democracias atuais, e não como um modelo teórico fechado, ou uma proposta de um modelo filosófico fixo e acabado. (SILVA e MELO, 2021).

Sendo assim, não podemos desconsiderar que o intuito maior de Habermas consiste em reconstruir o direito moderno com o propósito de investigar seus potenciais emancipatórios do ponto de vista de uma práxis efetivamente democrática. O caráter procedimental da reconstrução tem por finalidade evitar o congelamento prévio de sua autocompreensão prática, atribuindo-a a uma práxis contínua de autodeterminação levada a cabo pelos próprios cidadãos e cidadãs concernidos. Desse modo, o paradigma procedimental encontra-se diretamente atrelado à preocupação habermasiana com a gênese democrática do direito, reafirmando a intenção de que seja incorporado tanto por operadores do direito quanto por cidadãos politicamente engajados na ampliação de uma práxis participativa. (SILVA e MELO, 2021, p.22).

A seguir, apresentaremos alguns estudos de autores que utilizaram a teoria habermasiana para desenvolver suas pesquisas na seara da investigação do Estado Democrático de Direito, com fim de clarear suas ideias e enriquecer a presente pesquisa. Como poderemos notar, o pensamento de Habermas contribuiu e contribui grandiosamente para aqueles que se sentem inquietos diante das realidades vivenciadas em suas comunidades

e buscam contribuir também de forma intelectual para o alcance da harmonia social. Ademais, a leitura de cada autor será de grande valia para a compreender os ensinamentos de Habermas e sua aplicação prática, inclusive em contextos brasileiros, no que se refere à aplicação da teoria do agir comunicativo para solucionar problemas enfrentados por grupos minoritários.

### **2.2.1 Revisão bibliográfica do pensamento habermasiano**

O raciocínio de Habermas é analisado por Rúrion Melo no que se refere à recepção e aos contrapontos da teoria crítica. Nesse sentido, Habermas “procura enriquecer o conceito de práxis para além de um modelo de ação baseado unicamente no trabalho ou na atividade produtiva” (MELO, 2016, p.42). As lutas emancipatórias atuais bem como a gramática dos conflitos sociais buscam ser compreendidas, e tem seu conceito renovado, a partir da reconstrução da compreensão do materialismo histórico, e também de uma outra “teoria da ação”, que dá abertura à teoria crítica realizar sua leitura diante dos novos movimentos sociais, os quais anulam a cena da sociedade produtivista e sugere novos caminhos para encontrar sentido para as lutas emancipatórias contra as variadas formas de dominação.

Não só Habermas, mas outros nomes importantes seguidores do pensamento da teoria crítica, tais como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Axel Honneth, agem da mesma maneira no sentido de recepcionar a teoria crítica, renovar e adequar o diagnóstico das lutas de acordo com o tempo presente vivido. Melo (2016) focará seus estudos apenas na recepção que Habermas faz da teoria crítica, especificamente no conceito de práxis social para as situações políticas do presente, que não se limita no modelo de ação pautado exclusivamente no trabalho ou na produção.

A primeira geração da teoria crítica estabeleceu o paradigma, exclusivo e único, no trabalho e na produção, em que a “forma mercadoria” seria o centro de dominação o qual deveria ser pugnado pela teoria crítica e pela práxis política. No entanto, o caminho apontado para emancipar da dominação capitalista e produtivista, pela primeira geração da teoria crítica, era exatamente o desenvolvimento das forças produtivas, “a teoria crítica não somente denunciou a contradição de um mundo produzido pelo capital, mas entendeu que a emancipação da dominação capitalista residia na própria práxis produtiva”. (MELO, 2016, p.42/43).

De acordo com Melo, Habermas foi o primeiro a se posicionar de forma explícita para defender que a ação social é mais abrangente e rica, e não se concentra na dominação do trabalho e produção. A proposta é dentro da perspectiva da teoria crítica, que relaciona a

teoria e práxis em busca de um diagnóstico de lutas e conflitos sociais, fazer uma leitura renovada, de acordo com o presente contexto histórico (estruturas normativas da modernidade e conflitos políticos pós-liberais), e “superar o conceito de ação social baseado no trabalho como matriz unitária de racionalidade”. (MELO, 2016. p.43).

Habermas considera importante o conceito de trabalho social, mas não o único: as relações simbólicas e reflexivas, através da forma linguística de comunicação, também farão parte do modo de vida humano. Trabalho e linguagem formam a evolução social, em Habermas. O desenvolvimento das sociedades está atrelado também ao processo de aprendizado ou de conhecimento que, para Habermas, inclui a dimensão de uma regulação simbólica e reflexiva de interação, o que leva a uma noção alargada de ação. A atividade produtiva é uma atividade não linguística, ao passo que a interação carrega a característica de ser reflexiva. Nesse sentido, diferente da ação estratégica, a ação comunicativa defendida por Habermas se pauta na força racional e motivadora dos atos de entendimento, o que significa uma racionalidade que se expressa nas condições para o acordo obtido comunicativamente (MELO, 2016).

Para Habermas, a sociedade não pode ser considerada uma unidade superior, a esfera da interação simbólica e reflexiva não pode pressupor a autoprodução nem a autorrealização de um macrosujeito, pois diante da complexidade da sociedade moderna os conceitos totalizantes não são suficientes para justificação das novas lutas e gramáticas sociais de conflito. As sociedades modernas, explica Habermas, são suficientemente complexas ao passo que o Estado e o mercado, ainda que sejam considerados importantes para a efetivação da coordenação social, precisam ser complementados pelo mundo da vida estruturado simbolicamente. O mundo da vida é representado pela cultura, pela integração social, e pela personalidade. (MELO, 2016).

Melo aponta os novos conflitos sociais e gramática plural das formas de vida, tais como: “a reconfiguração das relações de classes no capitalismo tardio, os efeitos colaterais do poder administrativo cada vez mais intervencionista e os processos de reificação de consciência cotidiana”. Nesse sentido, cita também o pensamento de Nancy Fraser que soma aos ideais tradicionais de lutas sociais as demandas por reconhecimento das variadas culturas e formas de dominação descentralizadas, a que Fraser chama de “condição pós-socialista”. Para dar conta dessa condição pós-socialista, a teoria crítica moderna deve ser profundamente repensada, deve superar um referencial teórico e prático com matriz unitária, totalizante de dominação. (MELO, 2016, p.47).

Por sua vez, Rocha (2006) propõe discorrer sobre a maneira com a qual as minorias excluídas poderão alcançar o reconhecimento através da democracia, da teoria discursiva e do direito constitucional brasileiro. Ao constatar que o Brasil é um país diversificado em cultura, política, econômica, e social, e que tal fato é um facilitador para a criação de grupos considerados minoritários que são alvos de discriminação ou não regulamentação de direitos, conclui que a consequência para os grupos minoritários é a dificuldade de serem protegidos e de seus valores serem promovidos. Assim, existe uma cultura majoritária imposta sobre a cultura minoritária, que as exclui e nega igualdade de direitos.

Para resolver esse problema, Rocha utiliza da proposta de Habermas, no que tange ao campo da razão comunicativa, que advoga em favor de incluir os valores e culturas minoritárias na seara da cultura política comum onde leva em conta as diferenças. É necessário, pois, um lugar público em que todos podem participar das decisões de forma ativa, com liberdade de comunicação, em observância ao princípio da dignidade da pessoa humana, que seja legítima e válida pelo reconhecimento intersubjetivo. Por reconhecimento entende-se tanto aquele em que o indivíduo é aceito pelo grupo, bem como o reconhecimento de determinado grupo perante a sociedade, “tanto a autonomia privada quanto a autonomia pública serão elementos importantes na luta pelas garantias de proteção de meio de vida e promoção de valores tradicionais”. (ROCHA, 2006, p.3).

Para dirimir os conflitos e garantir a manutenção da ordem social, as sociedades modernas principalmente utilizam de dois elementos, a política e o mercado, que irão influenciar na normatização do comportamento dentro da sociedade. A política, engajada com as ideias dos comunitaristas, procura compensar a predominância econômica de um grupo; e o mercado, alinhado aos liberais, incentiva a competição livre, sem intervenções do Estado, pouco importando com a desigualdade material, nem com a monopolização ou com a crise no mercado. Nesse cenário, a sociedade se vê desestabilizada, o sentimento de insegurança predomina, bem como a descrença de soluções. O direito é, então, o elemento que irá fazer o intermédio entre a sociedade e os sistemas. (ROCHA, 2006, p. 4).

A sociedade brasileira é considerada uma sociedade plural, onde se encontram várias culturas, e identidades sociais peculiares de acordo com cada região. Diante disso, estabelecer uma base comum de valores e de costumes, em que o direito servirá como um mediador das relações sociais, é um desafio para as instituições e para o ordenamento jurídico brasileiro. A sociedade, então, irá recorrer à elaboração de uma Constituição que visa o consenso, que

estabiliza as estruturas e os valores, e a igualdade de direitos e garantias fundamentais, sendo que tais direitos significam o reconhecimento recíproco dos cidadãos. (ROCHA, 2006).

Sobre o reconhecimento, segundo a autora, Habermas explica que se trata do sentimento de pertencimento, cada indivíduo deve ter sua identidade respeitada, independente do sexo, etnia, religião, bem como suas formas de ação e culturas dentro do grupo. Dessa forma, o reconhecimento pleno é aquele que abarca essas duas formas de respeito, e as imposições objetivas devem se dirigir também para proteção da cultura específica dos grupos minoritários na sociedade brasileira, caso contrário tais grupos serão excluídos. Habermas aponta alguns caminhos que poderão concretizar o reconhecimento, tais como: a divisão federativa dos poderes, a descentralização das funções do Estado, a concessão de autonomia cultural, uma política de equiparação, dentre outros arranjos que efetivamente irão proteger as minorias. (ROCHA, 2006).

Nesse sentido, Rocha (2006) cita Charles Taylor para explicar a chamada “política de reconhecimento da diferença”, ou seja, uma vez que a pessoa é considerada um ser produzido culturalmente, é inevitável sua dependência da identidade social que para ser realizada, por sua vez, dependerá de uma política de reconhecimento igualitário que nunca poderá ser interrompida. A ligação entre a identidade e o reconhecimento leva a um caráter dialógico do reconhecimento, pois será através do uso dialógico da linguagem que os indivíduos conseguirão definir a si mesmos no âmbito de uma relação de convivência com outros indivíduos.

A tese consiste no fato de a nossa identidade ser formada, em parte, pela existência ou inexistência de reconhecimento e, muitas vezes, pelo reconhecimento incorreto dos outros, podendo uma pessoa ou grupo de pessoas serem realmente prejudicados, serem alvo de uma verdadeira distorção, se aqueles que rodeiam refletirem uma imagem limitativa, de inferioridade ou de desprezo por eles mesmos. (ROCHA apud TAYLOR, 1994, p.85).

Na sequência, Rocha (2006) acrescenta que Taylor observa que o contexto histórico-filosófico é o que determinará os valores e alicerces da estrutura da sociedade, bem como que a moral de cada época delimitará a cultura em que os indivíduos serão inseridos. Nesse sentido, a dignidade da pessoa humana passará a ser considerada essencial no seio da sociedade, pois é geral e garante a igualdade. A autora cita a teoria do status equitativo de liberdades de ação subjetiva defendida por Taylor, e cita também a concepção de Honnet que acredita no reconhecimento intersubjetivo, para explicar que Habermas, embora discorde em determinados pontos das teorias de Taylor e Honnet, converge com os autores no sentido de

refletir sobre os procedimentos que levam à formação de decisões coletivas, considerando a esfera moral e intersubjetiva da política.

Rocha defenderá a teoria de Habermas para compreender o cenário brasileiro das minorias, concluindo que o problema é de caráter jurídico, ou seja, o direito moderno deve servir para cada indivíduo como tutela judicial para reivindicar eventuais direitos negados frente a outros indivíduos ou ao Estado, e para tanto, para ter validade, tal direito precisa ser legítimo. Nesse sentido, um direito é legítimo quando assegura igualmente a autonomia de todos, ou seja, “quando os indivíduos compreendem ser os produtores e destinatários da norma, sendo considerados livres apenas se esse procedimento estiver organizado a partir de atos de fala discursivos e democráticos”. (ROCHA, 2006, p.13).

A democracia, na concepção habermasiana, é exercida de maneira contínua, através de um diálogo racional que vincula as instituições que aplicam o direito, tomando este último como um meio de regularização das relações sociais, por isso o direito positivado é importante. Ao aplicar esse pensamento no caso brasileiro, Rocha argumenta que a Constituição Federal de 1988 tem o dever de resolver os problemas que surgem de discriminação e desvantagem, deve balancear as autonomias privadas e de grupos, independente se são de uma cultura majoritária ou minoritária.

Assim, deve-se observar que para o efetivo reconhecimento das minorias existentes deve haver a união entre Constituição, o reconhecimento das identidades minoritárias e procedimentos discursivos, de forma que o sistema de direitos expresse a “equiprimordialidade” da autonomia pública e da autonomia privada. Como verificado, esse processo ocorre, na sociedade brasileira por meio de um discurso fundado na Dignidade Humana e nos direitos fundamentais, dado que os indivíduos passam a ser autores e destinatários das leis, em um protótipo que pressupõe os direitos humanos como condições formais da institucionalização jurídica dos anseios sociais discursivamente formados, ou seja, a soberania da sociedade se transforma em direito legítimo. (ROCHA, 2006, p. 17).

Anselmini e Cristianetti (2020), bem próximas do pensamento de Rocha, porém mais específicas, partem da constatação de que existe um padrão cultural e social que predomina, com origem no modelo europeu ocidental dominante (homem branco, rico e intelectual), sendo que todo modelo que não segue esse padrão será taxado de inferior. E existem também os grupos vulneráveis, que são minorias, como por exemplo os negros, as mulheres, comunidade LGBTQ's, que passam a reivindicar por direitos de participação igual e paritária dentro desse âmbito público que domina. A partir dessas constatações, as autoras iniciam seu trabalho com a análise do conceito de minorias.

Para explicar as razões que deram origem ao conceito de minoria, as autoras se valeram dos estudos de Fernanda Frizzo Bragato (2018) que afirma ser a concepção de racionalidade a causa específica da procedência do que se entende hoje como minoria. A sociedade europeia da modernidade alterou o modo de vida do homem nas esferas social, econômica e cultural, através do capitalismo, do Estado territorial, do colapso do cristianismo unificado, e da colonização da América, resultou na ideia do “homem individualista, empoderado e independente da vontade divina”. (ANSELMINI e CRISTIANETTI apud BRAGATO, 2018, p.45).

A razão e a ciência se tornam supremas, de modo que consideram o sujeito racional como aquele que pensa e raciocina sem interferências emocionais, e tudo que não se enquadra nesse critério é considerado irracional, inferior e primitivo. Desse modo foi que deu início à hierarquização dos homens entre si, e, conseqüentemente, às vulnerabilidades, além de formar um modelo de cultura homogêneo e unitário, que nega valor ao que não se enquadra no padrão de vida ocidental. Nessa medida, os grupos que não atendiam ao padrão estabelecido começaram a demandar por reconhecimento de suas culturas e por respeito. (ANSELMINI e CRISTIANETTI apud BRAGATO, 2018, p.48/49).

A supremacia da racionalidade remonta à noção de poder e, neste sentido, destaca-se o modelo de poder da Europa ocidental perante o mundo, principalmente na época do colonialismo. Assim, na medida em que há a dominação do povo europeu sobre os colonizados, surge a classificação de raça e identidade, como índios, negros e mestiços, classificados como seres inferiores pela falta de racionalidade tecnocientífica. (ANSELMINI e CRISTIANETTI apud BRAGATO, 2018, p.50).

Uma vez demonstrado sobre a origem da concepção de minorias, as autoras passam a analisar o conceito de minorias, e, para tanto, utilizam dois critérios: o quantitativo e o qualitativo. De acordo com o critério quantitativo, o conceito de minorias é definido a partir de uma análise numérica, ou seja, são os grupos numericamente inferiores. Em âmbito internacional, o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, artigo 27, expõe sobre os direitos dos grupos minoritários, porém de forma genérica. Mais tarde, foi preciso elaborar um conceito com maior precisão sobre minorias, o que foi realizado pela Subcomissão para a Prevenção da Discriminação e a Proteção das Minorias da ONU, através do perito italiano Francesco Capotorti, citado por Anselmini e Cristianetti (2020), vejamos:

Grupos numericamente inferiores ao resto da população de um Estado, em uma posição não dominante, cujos membros possuem características étnicas, religiosas ou linguísticas diferentes das do resto da população e mostram, ainda que implicitamente, um sentimento de solidariedade, dirigida no sentido de preservar a sua cultura, tradições, religião ou linguagem. (ANSELMINI e CRISTIANETTI apud UNITED NATIONS, 2010).

Diante do conceito acima registrado, Anselmini e Cristianetti (2020) analisaram alguns de seus elementos para tecer algumas críticas. O elemento “numericamente” contido no conceito é contestado pelas autoras através do exemplo da pesquisa feita pelo IBGE, em 2010, que constata que 51,03% da população brasileira é representado pelas mulheres, ou seja, são a maioria numérica, mas ainda assim são consideradas minorias sociais.

O conceito de minorias analisado a partir de um critério qualitativo é mais amplo, e não adota o elemento numérico. Anselmini e Cristianetti, através dos estudos de Bragato que usa os critérios qualitativo e antropológico, explicam que “minorias podem ser consideradas as pessoas pertencentes a “(...) grupos de cultura não-dominante dentro da sociedade em que estão inserindo e que, por isso, são suscetíveis de maior violação de seus direitos”. (ANSELMINI e CRISTIANETTI apud BRAGATO, 2018, p.53).

Assim, a inferioridade tratada nesse critério qualitativo se refere não ao número, mas ao poder. É constatada a ausência de poder cultural, refletida nas posições dentro da sociedade; ausência de poder econômico, que determina o acesso aos bens; e ausência do poder político, que recai sobre as tomadas de decisões, deliberação e visibilidade, levando esses grupos ao prejuízo, pois não são reconhecidas as tutelas de direitos demandados. (ANSELMINI e CRISTIANETTI apud BRAGATO, 2018, p.52).

Após explorarem a origem da concepção de minorias, e de apresentarem o conceito de minorias a partir dos critérios quantitativo e qualitativo, sendo este último o critério adotado, Anselmini e Cristianetti (2020) analisam a teoria de Habermas, desenvolvida através da obra *Direito e Democracia*, 1997, que defende que o processo democrático é realizado a partir da teoria do discurso e do poder comunicativo, o que torna o direito e o poder administrativo legítimos, e possibilita o acesso às decisões políticas por esse grupo de vulneráveis historicamente. “O direito se torna pleno quando é instaurado por estruturas e procedimentos legítimos, na forma de direitos fundamentais. Assim, o poder político também é legítimo quando o direito é legitimamente estatuído”. (ANSELMINI e CRISTIANETTI, 2020, p.156).

As autoras, a partir de suas leituras, aprofundam um pouco mais na teoria do discurso e noção de esfera pública de Habermas. Em seguida irão analisar a teoria de Nancy Fraser que, segundo Anselmini e Cristianetti (2020), irá complementar a teoria de Habermas, apesar de criticá-la, no tocante ao entendimento sobre as minorias, sendo que para as autoras a conclusão é a de que tanto Habermas quanto Fraser apresentam teorias plausíveis, porém a teoria de Nancy Fraser será mais eficaz para lidar com o tema das minorias.

A teoria da justiça e o ideal de contrapublicidade democrática de Fraser complementa a teoria da esfera pública de Habermas. Fraser, num primeiro momento, elabora a teoria bidimensional, que engloba as concepções de reconhecimento e redistribuição, e, posteriormente, acrescenta a concepção de política transformando sua teoria em tridimensional. Para Fraser, como explicam Anselmini e Cristianetti (2020), os acontecimentos históricos tais como a crise do Estado do Bem-estar Social, o declínio da União Soviética, a crise da esquerda, o avanço do neoliberalismo, a globalização, o surgimento de reivindicações de grupos estigmatizados, tudo isso produziu uma alteração social das lutas não mais pela igualdade material, mas agora por reconhecimento.

Por reconhecimento, a partir do entendimento de Fraser citado por Anselmini e Cristianetti (2020), entende-se a associação ao status social do indivíduo e que relaciona com a paridade participativa na vida social. Já a distribuição relaciona-se com o caráter econômico do indivíduo, ou seja, os bens devem ser compartilhados de igual maneira. A terceira dimensão da noção de justiça se encontra no plano da política, que encontra na democratização a solução de problemas que impossibilitam a participação igual no processo político decisório.

Sobre a paridade de participação esta é atendida quando a autonomia e os valores morais daqueles que são considerados minorias são respeitados, e a eles é dado o status de participantes na interação social. “Fraser sugere a possibilidade de igual participação de todos os indivíduos como pares nas interações sociais, sem excluir ninguém em virtude do não reconhecimento, da má distribuição ou da ausência de representação”, pois, caso contrário, a justiça seria violada. (ANSELMINI e CRISTIANETTI, 2020, p.161).

No que tange ao desentendimento do pensamento de Fraser com o pensamento de Habermas, Fraser concorda com o conceito de esfera pública de Habermas, no entanto critica no sentido de que tal conceito foi elaborado a partir de uma visão burguesa, do homem branco, rico, heterossexual, que se torna um padrão, que exclui os vulneráveis. Vejamos:

Esta “insensibilidade” de Habermas é fortemente criticada por Fraser (1992), referindo-se, em particular, ao movimento feminista, no seu trabalho intitulado *Rethinking the Public Sphere*, que problematiza a idealização da esfera pública teorizada por Habermas. No artigo citado, Fraser menciona como Habermas não percebe que os papéis de trabalhadores e de cidadãos são de modo eminente masculinos. Por outro lado, os papéis de consumidor e de cliente do Estado de bem-estar são femininos. Portanto, o papel de cidadão que debate e se engaja democraticamente na esfera pública é basicamente masculino e Habermas não questiona este fato. (ANSELMINI e CRISTIANETTI, 2020, p.161).

Por tal motivo, Fraser irá defender uma esfera de debate que seja plural e não unitária, que inclui as mulheres, os negros, os homossexuais, os pobres dentre outros. A esse espaço Fraser irá denominar como contrapúblicos subalternos. Nesse sentido, as autoras estão convencidas de que a teoria tridimensional elaborada por Fraser possibilitará que os vulneráveis consigam combater os padrões que são outorgados socialmente. Sobre a teoria da justiça de Fraser, esse tema será aprofundado em tópico oportuno.

Santos (2019) também irá discorrer sobre as teorias de Habermas e Fraser em que analisa o conceito de esfera pública desenvolvido por Habermas, bem como a noção de “subalternos contra-públicos” desenvolvido por Fraser, com o objetivo principal de conciliar os pensamentos dos dois filósofos e pensar numa forma de inclusão da população LGBT no âmbito das decisões políticas.

Ao fazer uma digressão sobre a noção de democracia deliberativa, Santos (2019) cita Miguel para contar que a passagem do século XX com todos os seus acontecimentos direcionou, dentre outras, a necessidade de adoção de um modelo de democracia que se apresenta como imperial de valores e normas que direcionam a prática e o discurso político ocidental. No entanto, esse paradigma democrático objeto de consenso é “meramente aparente”, pois cada um o interpreta de maneira oportuna, que melhor atenda a seus interesses próprios, o que gera “uma complexa polissemia em torno do termo”, além de dar abertura para construção epistêmica de variados modelos de democracia, tais como Liberal Pluralista, Republicanismo Cívico, Participativa, Multiculturalismo. (SANTOS apud MIGUEL, 2005, p.1).

Diante das duas grandes guerras mundiais, o sistema democrático entra em crise. O sociólogo alemão Max Weber retrata através de seus estudos “o profundo descontentamento e desconfiança em relação a democracia” (SANTOS, 2019, p.3), além de traçar um quadro o qual futuramente desembocaria na concepção de uma democracia hegemônica, ou seja, Weber enxerga nas sociedades contemporâneas a inclinação para uma cultura plural e se preocupa com esse fato, pois imagina a dificuldade entre o debate de diversificadas culturas e acredita ser impossível chegar às soluções de conflitos culturais modernos, sem contar a burocracia estatal que dificulta ainda mais a participação popular. “(...) suas reflexões acerca desta problemática possuem um *ethos* pessimista posto que para ele “as esferas de valor do mundo estão em conflitos irreconciliáveis entre si” (...).” (SANTOS apud WEBER, 1996, p.84).

Nesse sentido, com o apoio no pensamento weberiano, Avritzer, Schumpeter, Miguel e Downs, todos eles citados por Santos (2019), chega-se à conclusão de que o modelo hegemônico liberal de democracia, que vigorou na primeira metade do século XX, significa, resumidamente, uma competição da elite por votos do povo, manipulação e preconceitos, falta de informação, apatia dos indivíduos, o que prejudica a construção de identidades e vontades do coletivo. Diante desse cenário, a teoria deliberativa é aventada como uma solução, pois coloca o debate público como alicerce, e a discussão um elemento imprescindível nesse tipo de democracia.

A democracia deliberativa, cuja principal matriz é a filosofia de Jürgen Habermas, se insere em um movimento de recuperação das dimensões comunicativo-argumentativas na análise do político, objetivando romper com o pretenso empirismo da teoria liberal hegemônica (MIGUEL, 2005, p.16). Negando a percepção de que a democracia reduz-se a um simplório método para agregação de vontades prévias, a vertente deliberativa fundamenta a formação da vontade e opinião a partir das interações discursivas na esfera pública, conceito fundamental para o deliberacionismo democrático, recuperando certos ideais participacionistas de ênfase na ampliação da participação. (SANTOS, 2019, p.5).

Em seguida, Santos (2019) irá discorrer sobre a teoria da democracia deliberativa, que tem matiz em Habermas, através do texto “Três modelos normativos de democracia”, o qual já fora exposto neste presente trabalho, em que Habermas (1995) traça um comparativo entre a concepção liberal e republicana de democracia para, em seguida, desenvolver sua concepção deliberativa procedimental de democracia. Contudo, o que se pretende destacar nesse momento, dentre as análises realizadas por Santos (2019), é quanto a virada deliberativa que foi ocasionada por Habermas e reverberou nos estudos de outros intelectuais sobre o tema da democracia deliberativa, vejamos:

J. Cohen (2009) entende por democracia deliberativa uma associação de indivíduos, onde suas relações estão sob a égide da deliberação pública de seus membros, já S. Benhabib (2009) irá asseverar que uma das premissas necessárias para chegar a legitimidade nos processos de decisão política é que as instituições democráticas estejam sensíveis aos resultados dos processos de deliberação coletiva, no mesmo diapasão M. Cooke (2000) assegura que a concepção deliberativa de democracia reserva centralidade a discussão na vida política. (SANTOS, 2019, p.6).

Em relação às características da democracia deliberativa, Santos (2019) agrega ao seu trabalho os ensinamentos de Avritzer, vejamos:

Em síntese, a democracia deliberativa possui quatro características centrais, segundo Avritzer (2009), em primeiro lugar a teoria deliberativa supera a concepção agregativa de democracia cujo centro é o voto (Schumpeter) dando centralidade ao processo de argumentação e mudança de preferência nas tomadas de decisão; em segundo lugar a democracia deliberativa identifica a racionalidade política com a ideia de mudança e justificação de preferências, enfatizando o input do processo democrático de construção deliberativa da opinião e da vontade; em terceiro lugar, a concepção deliberativa propõe um princípio de inclusão (princípio D), todo processo

democrático deve incluir todos aqueles potencialmente afetados pelas suas decisões; por último, a democracia deliberativa postula a construção institucional com base na ideia de que as preferências individuais são formadas por discussões, o que implica que devem procurar instituições capazes de efetivar tais preferências. (SANTOS apud AVRITZER, 2009, p. 8).

Sobre o conceito de esfera pública elaborado por Habermas, Santos (2019) cita Lubenow (2010) para sintetizar que se trata de um lugar onde acontece o processo de formação da opinião e da vontade, uma estrutura de intermédio entre o Estado, o sistema político e o mundo da vida, uma rede que capta os conteúdos e posições, um espaço sem restrições de comunicação pública, aberto, indeterminado. Nesse ponto, Santos questiona se a teoria da democracia deliberativa e o conceito de esfera pública de Habermas são capazes de combater as assimetrias sociais e culturais/simbólicas, se realmente incluem os grupos estigmatizados, se a igualdade formal é superada pela igualdade de fato através da fala e do ouvir, dentre outras questões.

Para responder à tais questões, Santos (2019) inicia uma reflexão sobre a crítica desenvolvida por Nancy Fraser à teoria habermasiana, que elabora o conceito de contra-públicos subalternos. Fraser entende que Habermas ao produzir o conceito de esfera pública o faz com idealização, ou seja, Habermas iria propor que se usasse o critério do melhor argumento dos sujeitos discursivos, o que neutralizaria as diferenças sociais, e enfatizaria a dominação sobre grupos estigmatizados. Fraser irá negar uma esfera pública única e abrangente, pois a consequência seria a seleção de quem seriam os atores ouvidos, quais os temas e os problemas que seriam discutidos, que não considera “as relações assimétricas de poder que constituem, historicamente, os processos de formação das esferas públicas contemporâneas”. (SANTOS apud AVRITZER, 2004, p.23).

Assim, o conceito de contra-públicos subalternos, na concepção de Fraser, são os espaços paralelos de discussão, formação de identidades e demandas específicas de grupos subordinados. É com essa ideia que Santos (2019) finalizará os seus estudos, no sentido de defender uma esfera pública LGBT a partir da perspectiva do conceito de contra-públicos subalternos “enquanto uma estrutura específica, pulsante e porosa de captação das demandas, temáticas e problemas específicos desta população objetivando a formação de um poder comunicativo a adentrar e exercer pressão e influência no sistema político”, dessa forma democratização desse grupo será efetivamente exercida. (SANTOS, 2019, p. 10).

Já a autora Gonçalves tem como objetivo pensar na execução de um projeto de ação educativa a partir da teoria da ação comunicativa de Habermas. A autora parte de uma

preocupação que é comungada por muitos educadores que diz respeito aos currículos escolares na escola básica, pois, os currículos escolares produzem “uma visão fragmentada do real, desvinculada de um contexto histórico e distanciada da realidade da qual o aluno vive”. (GONÇALVES, 1999, p.125).

Uma possível solução apresentada por Gonçalves (1999) é a interdisciplinaridade como um meio de superação da atomização do conhecimento inserido nos currículos escolares. É certo que a pesquisa desenvolvida por Gonçalves foi realizada há mais de duas décadas, ainda assim seus estudos podem contribuir com a atualidade vez que o cenário vigente ainda é preocupante, como veremos ao longo do presente trabalho.

Gonçalves levanta uma questão que ainda é presente no contexto atual: “Como possibilitar ao aluno condições de participação ativa e crítica, em uma estrutura escolar que em si mesma é fragmentada e destituída de vinculação com a vida concreta e com os problemas de sua época histórica?” (GONÇALVES, 1999, p.126). Se o objetivo da educação é formar cidadãos participativos de forma crítica e ativa de acordo com o processo cultural da época, é mesmo de se indagar essa incoerência que traz a autora.

Há ainda um outro problema apontado por Gonçalves (1999) no que tange a estrutura do currículo escolar: o isolamento de cada disciplina, e que gera a falta de comunicação entre os professores. Por tais motivos, a intenção é desenvolver a possibilidade de criação de uma ação educativa pautado na interdisciplinaridade escolar a fim de buscar maior interação da prática educacional.

A autora se posiciona enquanto educadora e atenta para a importância de seu papel como um instrumento em benefício da sociedade, para tanto acredita que a ação comunicativa converge com o propósito da educação no que tange à formação de sujeitos que participam e sabem criticar.

“Como educadores precisamos acreditar em possibilidades de mudança, e, no âmbito de nossa ação profissional, tentar abrir espaços para a emergência de uma nova racionalidade, que favoreça a reconstrução da sociedade e a reinvenção da cultura. Esse processo somente será viável no desenvolvimento de uma ética de responsabilidade social, que embasa ações que visem ao bem coletivo, isto é, que tenham por objetivo a criação de possibilidades de vida a todos, incluindo as gerações futuras. Nessa perspectiva, a escola apresenta-se como o espaço onde uma ação comunicativa, ao ser desenvolvida sistematicamente, coincide com os objetivos de uma educação que visa à formação de indivíduos críticos e participativos”. (GONÇALVES, 1999, p.131).

Gonçalves (1999) analisa o conceito de ação comunicativa habermasiano e em seguida propõe sua aplicação no âmbito escolar, especificamente para a realização de um projeto

interdisciplinar, em que envolve os professores de maneira conjunta e coordenada, com o intuito de comungar experiências, conhecimentos, que são particulares de cada disciplina, para então elaborar um plano de forma integrada. Esse esforço conjunto de professores em prol de um diálogo irá favorecer os alunos com experiências que integram as diferentes disciplinas, além de atingir o objetivo da educação que é formar cidadãos participativos e críticos.

Assim, com base na teoria da ação comunicativa, ao elaborar um projeto interdisciplinar os professores em primeiro lugar terão que definir consensualmente as regras do processo da elaboração do projeto, sendo que tais regras podem ser modificadas a qualquer tempo uma vez que vigora o princípio da não dominação. Outro passo importante, os professores terão que se entender sobre as questões de natureza pedagógica e filosófica que irão formar a base da ação comunicativa de caráter interdisciplinar, ou seja, estabelecer os conceitos sobre a educação e sobre o conhecimento. (GONÇALVES, 1999).

Há, ainda, uma etapa do processo de ação comunicativa interdisciplinar que consiste na pretensão de validade da manifestação de cada professor diante dos demais. Gonçalves (1999) explica que existem três pretensões de validade: 1) enunciado verdadeiro; 2) legitimidade ou retidão, ou seja, que a manifestação esteja de acordo com o sistema de normas; e 3) referente à intenção do falante, que seja corresponde à intenção manifesta. Atendidos os três planos de validade, algumas condições deverão ser atendidas, tais como a de que todos os participantes terão as mesmas chances de comunicar, de problematizar, expressar sentimentos, dentre outros, sempre afastando privilégios, e sem ignorar ideias.

Em seguida, após chegarem ao consenso das regras e condições, os professores irão propriamente construir o projeto interdisciplinar. Conforme esclarece Gonçalves (1999):

O objetivo das discussões, neste momento, é encontrar caminhos comuns e devidamente articulados, para proporcionar aos alunos experiências que lhes possibilitem construir conhecimentos vinculados à sua vida concreta e que lhes permitam uma visão crítica da realidade onde estão inseridos, e, ao mesmo tempo, incentivem sentimentos e pensamentos relacionados a uma participação ativa nos assuntos comunitários, dentro de princípios éticos de cooperação e justiça social". (GONÇALVES, 1999, p.137).

Assim Gonçalves (1999) encerra sua pesquisa e ressalta que a ideia é apontar linhas norteadoras, e que o processo de elaboração de ação educativa interdisciplinar é imprevisível. Porém, defende que os atos de fala contidos nesse processo são essenciais, pois abre caminhos para a compreensão, por isso acredita que a teoria da ação comunicativa de Habermas é pode ser usada como base na prática da ação educativa interdisciplinar.

Até aqui, foi abordado sobre a previsão legal do Estado Democrático de Direito no ordenamento jurídico brasileiro, e apresentado um conceito de democracia a partir da concepção de Habermas que desenvolve a teoria do agir comunicativo, bem como foi apresentado uma revisão bibliográfica de seu pensamento a fim de enriquecer a pesquisa e demonstrar a aplicação da teoria habermasiana por outros pesquisadores. Um outro tema importante para o presente trabalho é a análise do conceito de políticas públicas, considerando que o PNE se trata de uma política pública da seara da educação, e que o intuito do trabalho é investigar o momento da elaboração de tal política pública, passaremos ao próximo tópico com a análise sobre o tema política pública com o fim de apresentar um conceito que seja coerente com a teoria do agir comunicativo.

### **2.3 Políticas Públicas**

Para alcançar os fins da presente pesquisa, a intenção é apresentar determinadas considerações a respeito das abordagens sobre as políticas públicas, sem, contudo, esgotar e aprofundar nos estudos da referida disciplina. Assim, será analisada a abordagem que trata do protagonismo no momento de definição de políticas públicas, ou seja, quais são os atores de políticas públicas, a partir dos estudos de Leonardo Secchi.

Os estudos sobre as políticas públicas tiveram origem na década de 1930, e em 1951, ano de publicação de dois livros importantes da área, foi a data que marcou o início dos estudos da disciplina. O intuito de tal estudo é contribuir no diagnóstico e tratamento dos problemas públicos, semelhante, por exemplo, à disciplina da medicina que busca o diagnóstico para tratar problemas do organismo humano. (SECCHI, 2013).

Política Pública é conceituada como uma “diretriz elaborada para enfrentar um problema público”, ou seja, um problema considerado relevante para a coletividade (SECCHI, 2013, p. 2). Não obstante, é importante destacar que tal conceito não é unânime dentro da literatura, pois diante de questionamentos básicos diferentes respostas são apresentadas, como por exemplo quais são os atores das políticas públicas, a que se refere e quais as diretrizes. (SECCHI, 2013).

Existem duas concepções acerca dos atores de políticas públicas, uma corrente que entende que as políticas públicas são elaboradas por atores estatais, chamada de estadocêntrica; e outra corrente que entende que as políticas públicas são elaboradas por atores estatais e não estatais, chamada de multicêntrica. (SECHI, 2013).

A abordagem estatista ou estadocêntrica (state-centered policy-making) considera as políticas públicas, analiticamente, monopólio de atores estatais. Segundo essa concepção, o que determina se uma política é ou não “pública” é a personalidade jurídica do ator protagonista. (SEECCHI, 2013, p.2).

A abordagem multicêntrica ou policêntrica, por outro lado, considera organizações privadas, organizações não governamentais, organismos multilaterais, redes de políticas públicas (policy networks), juntamente com atores estatais, protagonistas no estabelecimento das políticas públicas. (SACHI, 2013, p.3).

Diante das duas concepções apresentadas acima, nos filiamos à corrente que entende que políticas públicas são multicêntricas ou policêntricas, ou seja, elaboradas tanto pela sociedade quanto pelo Estado. Para os fins da presente pesquisa, a abordagem multicêntrica de política pública é essencial para corroborar com a concepção de ação comunicativa e democracia deliberativa analisada ao longo do trabalho.

Leonardo Secchi (2013) também registra em sua obra o seu entendimento pela corrente multicêntrica e apresenta algumas justificativas plausíveis que valem ser mencionadas. Para o autor, a abordagem multicêntrica é mais adequada do ponto de vista analítico, pois o Estado não é o único protagonista na elaboração de políticas públicas. Ademais, a abordagem multicêntrica é menos positivista, procura não analisar a personalidade jurídica da organização que elabora a política pública, dentre outros motivos elencados pelo autor.

Evidentemente, o Estado moderno tem papel de destaque em relação aos outros atores na elaboração de políticas públicas, afinal foi criado para esse fim, além de ter o domínio do uso da força de forma legítima, e de controle da maior parte dos recursos nacionais. No entanto, o Estado não pode ser considerado o único protagonista, pois os problemas públicos devem ser enfrentados por uma pluralidade de protagonistas, a fim de se alcançar uma solução dos problemas que atingem toda a coletividade, a barreira entre esferas estatais e não estatais deve ser rompida. (SECHI, 2013).

Ao aprofundar na análise sobre os atores no processo de política pública, é possível definir os atores como indivíduos, grupos ou organizações que possuem aptidão de influenciar o teor e o desfecho da política pública. “São os atores que conseguem sensibilizar a opinião pública sobre problemas de relevância coletiva. (...). São eles que estudam e elaboram propostas, tomam decisões e fazem que intenções sejam convertidas em ações”. (SECHI, 2013, p.99).

Logo, conforme Secchi, atores de políticas públicas são pessoas que tem interesse em participar do processo de política pública a fim de alcançar uma solução para o problema

enfrentado. Dessa forma, cada ator irá agir de forma peculiar, a depender do contexto, da fase do processo de política pública, que busca harmonizar o seu interesse para a solução que acredita ser adequada para o problema relevante socialmente.

Dentro das categorias de atores, há a divisão dos atores individuais, e dos atores coletivos. Atores individuais podem ser considerados os políticos, burocratas, magistrados. Atores coletivos podem ser considerados os grupos e as organizações. Há também a divisão entre os atores governamentais e não governamentais, sendo os governamentais os políticos, designados politicamente, burocratas e juízes; e não governamentais os grupos de interesses, partidos políticos, meios de comunicação, think tanks, destinatários das políticas públicas, organizações do terceiro setor, fornecedores, organismos internacionais, comunidades epistêmicas, financiadores, especialistas, entre outros. (SECHI, 2013).

A fim de corroborar com o propósito da presente pesquisa, a categoria dos meios de comunicação merece ser descrita a seguir uma vez que contribui para o modelo pluralista analisado anteriormente. Os meios de comunicação, ou a mídia, são atores que possuem um significado importante para a democracia contemporânea, pois exercem controle sobre a esfera pública na medida em que pratica o jornalismo investigativo, exercem influência na opinião pública e, conseqüentemente, colocam em destaque situações que ensejam problemas públicos e em avaliação para elaboração de políticas públicas. A mídia é também usada por outros atores, como os políticos por exemplo, para construir suas próprias políticas públicas, formar suas agendas, seus discursos e ações. Ela pode ser tanto protagonista quanto coadjuvante no processo de política pública. (SECCHI, 2013).

O pluralismo dos meios de comunicação varia de país para país, estado para estado, cidade para cidade. O ideal pluralista tem como valor de fundo a representatividade, a oportunidade de dar voz a diversas classes sociais, grupos de interesses e correntes ideológicas. Em muitos contextos, esse ideal não é alcançado, fazendo que o processo de elaboração de políticas públicas também seja moldado por certas informações e visões de mundo difundidas pelos meios de comunicação. (SECHI, 2013, p.113).

Uma outra divisão no que tange aos atores de políticas públicas diz respeito aos modelos de relação e prevalência, ou seja, da forma de interação, conexões e coalizões que é usada pelos atores, bem como seu poder de fazer prevalecer sua vontade sobre os demais no processo de política pública. Como modelos de relação existem os modelos principal-agente e redes de políticas públicas. E como modelos de prevalência existem os modelos elitismo e pluralismo. Existe, ainda, um outro modelo que agrega o aspecto de relação com o aspecto de prevalência, chamado triângulo de ferro. (SECHI, 2013).

De forma breve, é interessante analisar a comparação entre os modelos acima identificados, pois, como veremos, o modelo de redes de políticas públicas e o modelo de pluralismo serão importantes para a contribuição da construção do raciocínio que segue no presente trabalho.

O modelo principal-agente sugere uma relação contratual entre um ator principal e um ator agente, sendo que o principal é aquele que contrata uma pessoa ou uma organização, e o agente é a pessoa contratada. No contexto de políticas públicas, os cidadãos seriam os principais e os políticos eleitos seriam os agentes. Ocorre que nem sempre os interesses dos principais coadunam com os interesses dos agentes, e nem sempre está presente a simetria informativa, o que pode levar à seleção adversa ou ao risco moral. (SECHI, 2013). Sem adentrar nesses conceitos, o que se pretende demonstrar é que esse tipo de modelo pode apresentar prejuízos para os agentes, ou seja, os cidadãos, e não alcançar os fins pretendidos dentro de um processo de políticas públicas.

Por sua vez, o modelo redes de políticas públicas parece mais adequado, pois entre os atores não há hierarquia no momento da resolução de problemas, apesar de possuírem interesses distintos estes são interdependentes. Trata-se de “uma estrutura de interações, predominantemente informais, entre atores públicos e privados envolvidos na formulação e implementação de políticas públicas”. (SECHI, 2013, p. 119).

Quanto ao modelo elitista, defende que somente uma elite, ou seja, poucos atores, é que tem a capacidade de dominar o caminho das políticas públicas, há a predominância de certas categorias de atores sobre outras. De forma oposta, o modelo pluralista não reconhece a predominância das categorias de certos atores sobre outras, mas sim defende que todos podem influenciar no processo de políticas públicas. (SECCHI, 2013).

Outro tema relevante que versa sobre a construção de políticas públicas é o que diz respeito à participação, que irá influenciar no estilo, ou seja, no jeito de fazer política pública. Nesse cenário, existem as concepções decisória e a argumentativa. A primeira “refere-se ao processo de tomada de decisão coletiva em que são somadas as preferências dos atores por meio do voto”. (SECCHI, 2013, p.140). Já na concepção argumentativa, ou deliberativa, os atores, na tomada de decisão coletiva, unem suas razões e argumentos com o fim de nivelar as preferências individuais (SECCHI, 2013). Nesse ponto, Secchi cita o autor Habermas para embasar a concepção argumentativa.

O tema da participação na construção de políticas públicas é extremamente relevante, principalmente quando a participação é ampla, uma vez que toca de forma direta na legitimidade, na justiça e na eficácia das políticas públicas, além agrupar maior quantidade e qualidade de informações que irá contribuir para a tomada de decisão apropriada, maior quantidade de recursos disponíveis e maior heterogeneidade de esquemas cognitivos. Por fim, a participação possibilita que o senso de pertencimento e de responsabilidade coletiva sejam consolidados. (SECCHI, 2013).

Vale mencionar que, segundo Secchi, no Brasil os meios mais comuns de participação dos cidadãos nos processos de decisão pública “são as audiências públicas, os conselhos gestores setoriais (saúde, educação, assistência social, meio ambiente etc) e métodos de planejamento participativos (por exemplo, orçamento participativo, planos diretores elaborados pelos municípios etc.)” (SECCHI, 2013, p. 142).

Como foi possível observar, dos conceitos apresentados sobre políticas públicas, a fim de contribuir para o presente trabalho, filiamos ao entendimento de que as políticas públicas devem assumir a abordagem multicêntrica, ou pluralista, elaboradas por atores coletivos, através do modelo redes de políticas públicas, de participação, ou estilo, argumentativa ou deliberativa.

Ao analisarmos o fato que ocorreu em 2014 quando da elaboração da política pública sobre educação, no que tange ao PNE, o intuito é verificar como tal política pública foi elaborada, através de quais atores, qual o tipo de participação e estilo adotados, para buscar compreender os motivos que o termo gênero foi substituído do texto de origem do projeto o Plano Nacional de Educação de 2014.

No primeiro capítulo do presente trabalho ocupou-se em discorrer sobre o Estado Democrático de Direito previsto normativamente no Brasil, através da Constituição da República de 1988, bem como o dispositivo que trata do projeto sociedade previsto constitucionalmente. Em seguida, foi analisado o estudo do filósofo J. Habermas no que se refere ao conceito de democracia o qual foi adotado para a construção da presente pesquisa. Uma revisão bibliográfica sobre o pensamento habermasiano permitiu maior esclarecimento da aplicação prática de sua teoria do agir comunicativo e democracia deliberativa. Por fim, viu-se importante apresentar o conceito de políticas públicas coerente com a ideia da teoria da ação comunicativa habermasiana.

A partir da concepção de Habermas sobre a democracia, considerado um autor procedimentalista, acredita-se que a teoria da ação comunicativa pode apresentar como uma solução nos processos de elaboração de políticas públicas, em específico na seara da educação, bem como pode se valer de norte no interior das práticas escolares, pois pautado no diálogo e participação de todos como seres livres e iguais.

A concepção de democracia, a partir dos estudos do filósofo e sociólogo alemão J. Habermas, com fundamento no paradigma procedimental significa a constante abertura das instituições jurídicas para as percepções da realidade social que são extraídas nos processos deliberativos que forma a vontade e a consciência, através da prática de políticas públicas multicêntricas, pluralista, deliberativa.

Cidadãos e cidadãs se reunirão para deliberarem e decidirem sobre as formas de convivência em sociedade, porém, para que os participantes tenham condições de deliberarem, antes são necessários a observância de alguns direitos mínimos, direitos que compõem o núcleo da dignidade da pessoa humana, e um desses direitos é o direito à educação. O direito à educação inscrito na Constituição Federal de 1988 é considerado um direito público, social, subjetivo e fundamental, e é essencial para viabilizar o efetivo exercício da democracia, pois irá garantir a educação de forma ampla, como desenvolvimento da pessoa humana, como cidadão crítico, preparado, emancipado e empoderado para participar dos processos deliberativos da democracia, que vigora no ordenamento jurídico brasileiro.

Nesse sentido, em momento oportuno, o direito à educação vigente no ordenamento jurídico brasileiro, bem como a polêmica do PNE de 2014 serão analisadas a fim de refletir sobre os motivos que culminaram na retirada da palavra gênero do referido plano. A seguir, contudo, se faz necessário apresentar uma análise sobre o tema que aborda o gênero. Para tanto, optou-se pelos estudos da filósofa Nancy Fraser, pois a autora utiliza da abordagem deliberativa e comunicativa para desenvolver o seu pensamento, o que é coerente com o propósito da presente pesquisa.

### **3 GÊNERO A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE NANCY FRASER**

Nancy Fraser é uma filósofa norte-americana, graduada em 1947, professora de filosofia e política, que se dedica aos estudos sobre o feminismo, teoria crítica, teoria da justiça, entre outros temas. Para a presente pesquisa, pretende-se analisar as contribuições da filósofa Fraser no que tange à teoria da justiça em que aborda os temas da redistribuição, reconhecimento, representatividade, contrapúblicos subalternos, e que irá complementar os estudos de Habermas em relação à teoria do discurso e democracia deliberativa, bem como tratar do tema acerca do gênero. Habermas e Fraser partem do mesmo raciocínio epistemológico, por tal motivo optou-se pela escolha dos autores que conversam através de suas concepções teóricas.

A autora estuda sobre o tema gênero a partir do movimento feminista, com o intuito de combater a subordinação feminina, e a prática do sexismo. Sua proposta é analisar o conceito de gênero que se desdobra em dois conjuntos de conceitos, um associado ao feminismo-socialista, que envolve o problema relacionado ao trabalho; e um outro conceito associado ao pós marxismo, que envolve o problema cultural. Tanto o caráter político econômico quanto o caráter androcêntrico cultural são abarcados na teoria desenvolvida por Fraser que se resulta em duas dimensões analíticas diferentes do sexismo, uma voltada para a distribuição e a outra para o reconhecimento, e o conceito de gênero ganha um enfoque bidimensional. Assim, para a autora, o gênero se relaciona tanto com a classe quanto com o status, sendo que ambos combatem a subordinação feminina, porém, na concepção de Fraser, é a combinação das duas políticas, a de distribuição e a de reconhecimento, que se mostrará eficaz para solucionar o problema da subordinação feminina.

#### **3.1 A Teoria da Justiça e a Participação Paritária de Nancy Fraser**

Nancy Fraser desenvolve sua concepção sobre a teoria da justiça a partir de uma abordagem inicialmente bidimensional, e mais tarde acrescenta mais uma esfera transformando sua teoria em tridimensional. Para melhor compreensão, o intuito é explorar num primeiro momento a concepção bidimensional da teoria da justiça de Fraser, e em seguida analisar a esfera acrescentada pela autora.

Ao longo do tempo e de acordo com o contexto histórico de cada época, foi possível detectar duas concepções de injustiças vividas pela sociedade, que se tornaram paradigma de lutas por reivindicações ora por uma justiça socioeconômica, ora por uma justiça cultural. Conforme explica Fraser (1997) a primeira concepção de injustiça se pauta na estrutura

político-econômica da sociedade, por exemplo, a exploração dos frutos do trabalho, a desvalorização econômica, os trabalhos indesejáveis, mal remunerados, ou não remunerados, bem como a falta de acesso a um modelo de vida material adequado.

A segunda concepção de injustiça é voltada para a esfera cultural, e se finca em bases sociais de representação, comunicação e interpretação, por exemplo, quando uma pessoa se vê obrigada a viver regida a partir de interpretações e comunicações de uma cultura que não reconhece como sua, conseqüentemente ser desrespeitada, difamada, rebaixada a estereótipos de representações culturais alheios à sua cultura. (FRASER, 1997, 2022).

Essas duas concepções de injustiças apresentadas acima são consideradas, pela maioria dos estudiosos, apartadas uma da outra, e incompatíveis. Contudo, como argumenta Fraser (1997, 2022) as duas se entrecruzam na prática, estão inseridas na sociedade contemporânea, e ambas prejudicam determinados grupos em benefício de outros. Por isso, apesar de reconhecer que existe uma diferença analítica, a filósofa propõe uma teoria da justiça que contemple tanto a questão da redistribuição quanto a questão do reconhecimento como solução das injustiças detectadas.

Assim, longe de ocupar duas esferas hermeticamente separadas, muitas vezes a injustiça econômica e a injustiça cultural estão mutuamente imbricadas e se reforçam dialeticamente. Normas culturais injustamente enviesadas contra alguns grupos são institucionalizadas no Estado e na economia; enquanto isso, o desfavorecimento econômico impede a participação igual na produção de cultura em esferas públicas e na vida cotidiana. O resultado é, com frequência, um círculo vicioso de subordinação cultural e econômica. (FRASER, 1997, 2022, p. 32).

Dentre as variadas reivindicações sociais dos diferentes grupos existem aquelas que terão como solução a redistribuição, aquelas que terão como solução o reconhecimento, e aquelas reivindicações que terão como solução tanto a redistribuição quanto o reconhecimento, estes últimos chamado por Fraser de coletividades bivalentes. “Em suma, coletividades bivalentes podem sofrer ambas as injustiças, isto é, má distribuição econômica e não reconhecimento cultural, de maneira que nenhuma delas é efeito indireto da outra; ambas são primárias e cooriginárias” (FRASER, 1997, 2022, p. 39), nesse caso, coletividades bivalentes serão tratadas com os dois remédios, redistribuição e reconhecimento.

A partir desse raciocínio, gênero é considerado uma coletividade bivalente. Para explicar as injustiças sofridas pelo gênero dentro da esfera da economia, Fraser aborda questões da divisão, fundamental e interna, do trabalho: para os homens o trabalho é remunerado e “produtivo”; para as mulheres o trabalho é não remunerado, “reprodutivo”, doméstico; ou, para os homens o trabalho mais bem remunerado em ocupações industriais e

profissionais; e para as mulheres trabalhos mal remunerados associados ao serviço doméstico e ao “colarinho rosa”. A solução para tais casos seria a redistribuição, ou seja, a economia política deve ser transformada a fim de eliminar a exploração, a marginalização, a divisão do trabalho baseada no gênero. (FRASER, 1997, 2022, p.39).

Contudo, gênero sofre também injustiças na esfera cultural. Fraser esclarece que o androcentrismo é sem dúvida a principal causa da injustiça cultural-valorativa sofrido pelo gênero. Por androcentrismo entende-se “uma construção de normas que dispõem de autoridade e que privilegiam traços associados à masculinidade” (FRASER, 1997, 2022, p.40), que traz como consequência o sexismo cultural, entendido como “a desvalorização e o rebaixamento generalizados daquilo que é codificado como “feminino”, paradigmaticamente – mas não apenas – mulheres” (FRASER, 1997, 2022, p.40). Na prática, os prejuízos sofridos pelas mulheres através da desvalorização e rebaixamento são a exploração sexual, assédio, violência doméstica, objetificação, discriminação e marginalização nas esferas públicas e deliberativas, estereótipos representados na mídia, dentre outros problemas que poderão ser tratados pelo reconhecimento.

A partir da teoria da justiça elaborada pela filósofa Nancy Fraser, gênero é considerado uma coletividade bivalente, que ocupa tanto o polo de justiça que demanda por redistribuição, quanto o polo de justiça que demanda por reconhecimento. Ao trazermos o caso proposto analisado pela presente pesquisa para as concepções de justiça elaboradas por Nancy Fraser, no que diz respeito à questão de gênero na educação, é possível questionar os motivos que levaram aos legisladores a retirarem do PNE de 2014 o debate sobre gênero em âmbito escolar. Se, por exemplo, houvesse uma maior participação das mulheres na política, talvez o tema não teria sido alvo de tamanha polêmica a ponto de ser suprimido do texto do projeto de lei do PNE naquela época. Como acertadamente argumentou Nancy Fraser:

(...) porque normas culturais sexistas e androcêntricas estão institucionalizadas no Estado e na economia, e o desfavorecimento econômico das mulheres restringe sua “voz”, impedindo sua participação igual na produção de cultura, nas esferas públicas, e na vida cotidiana. O resultado é um círculo vicioso de subordinação cultural e econômica. Corrigir a injustiça de gênero requer, portanto, mudanças na economia política e na cultura”. (FRASER, 1997, 2022, p.41).

A terceira dimensão da teoria da justiça elaborada por Fraser foi acrescentada mais tarde. Trata-se da dimensão política que encontra na democratização a solução de problemas que impossibilitam a participação igual no processo político decisório, o que poderá resolver o problema da ausência de representação. Entende-se que a dimensão política da teoria da justiça elaborada por Fraser pode ser efetivada através do princípio da participação paritária.

O princípio normativo que rege a concepção de justiça defendida por Fraser é o princípio da participação paritária. Para que a justiça seja realizada é necessário que todos os membros adultos da sociedade consigam interrelacionar mutuamente como pares. Assim, serão necessários arranjos sociais para que a participação paritária seja alcançada, é o que Fraser denomina de condição objetiva e condição intersubjetiva da participação paritária. (FRASER, 2010).

Na condição objetiva, a independência e a “voz” dos participantes serão garantidos através da distribuição de recursos materiais, de modo que deverão ser proibidos padrões que institucionalizam a exploração, a privação, diferenças gritantes de riquezas, rendas, trabalho, lazer. Já na condição intersubjetiva, a participação paritária será garantida quando os padrões culturais viabilizam a igualdade de respeito e de oportunidade para que os membros consigam alcançar a estima social, sendo que serão proibidos arranjos culturais que desvalorizam determinados grupos em detrimento de outros, pois os consideram diferentes e não reconhecem suas características distintas. (FRASER, 2010).

Essa noção de participação paritária abordada por Fraser parte do mesmo raciocínio da democracia deliberativa e da noção de esfera pública desenvolvida por Habermas. A filósofa comunga com a concepção habermasiana da ideia de esfera pública, porém a critica em alguns pontos e elabora sua proposta a que chama de contrapúblicos paralelos, o que iremos analisar a seguir.

Como foi explorado no primeiro capítulo, a noção de esfera pública desenvolvida por Habermas significa um espaço em que indivíduos se reúnem para debater, deliberar, discutir sobre assuntos que afetam a todos, ou seja, assuntos públicos. Ocorre que Habermas, segundo Fraser, idealiza essa esfera pública como uma esfera pública burguesa, e deixa de analisar outras esferas paralelas que não são burguesas nem liberais, as quais existem e são denominados pela autora de contrapúblicos concorrentes. E mais, Fraser irá argumentar que não só existem esferas públicas concorrentes à esfera pública burguesa, desde antes do final do século XIX e início do século XX como afirma Habermas, como a relação entre as esferas sempre foi de conflito. (FRASER, 1997, 2022).

Para contrapor a compreensão de Habermas, Fraser utiliza argumentos a partir dos estudos de autores como Joan Landes, Mary Ryan, Elizabeth Brooks-Higginbotham e Geoff Eley, que também entendem a idealização feita por Habermas sobre a esfera burguesa. Tais argumentos utilizados pela filósofa valem ser analisados aqui, ainda que de forma breve, pois

citam o gênero como principal causa de exclusões da esfera pública oficial, o que levou à criação de esferas públicas concorrentes.

Na França, Inglaterra e Alemanha, as esferas públicas burguesas oficiais praticavam a exclusão de gênero, dentre outras exclusões as quais estavam vinculadas em processos de formação de classes, elite, plebeus, populares. Na França, por exemplo, os republicanos, no auge do governo jacobino, excluíram formalmente as mulheres da vida política com base em tradições antigas em que a etimologia da palavra “público” era associada à palavra “púbico”, ou seja, somente quem tinha pênis poderia falar em público. A esfera pública burguesa era considerada a “sociedade civil” que de forma alguma era acessível a todos, pelo contrário, era uma arena de treinamento, base de poder de um estrato de homens burgueses, que se preparavam para governar. (FRASER, 1997, 2022, p.98/99).

Nesse contexto, mulheres de diferentes classes começaram a reivindicar, e defensoras dos direitos das mulheres protestavam publicamente a exclusão das mulheres das esferas públicas oficiais, bem como a privatização das políticas de gênero. Essas mulheres criaram rotas de acesso para participar da vida pública; mulheres burguesas, por exemplo, construíram uma contrassociedade civil, que imitavam as sociedades civis masculinas; mulheres que não faziam parte da burguesia conseguiram acesso à vida pública através de protestos de rua, da classe trabalhadora; uma esfera pública negra também foi criada, não apenas as mulheres mas homens negros era excluídos do sufrágio, dos espaços de discussão, das instituições da sociedade civil exclusivamente “brancas”. (FRASER, 1997, 2022, p.100/101).

A historiografia revisionista apresentada por Fraser para embasar seus argumentos demonstra que “o público burguês nunca foi o público”. (FRASER, 1997, 2022, p. 101). O que ocorreu foi que simultaneamente ao surgimento do público burguês, surgia também vários contrapúblicos concorrentes: públicos nacionalistas, públicos de camponeses, públicos de mulheres de elite, públicos negros e públicos da classe trabalhadora. Assim, Fraser constrói uma das críticas direcionadas à concepção de Habermas, contudo não descarta a ideia de esfera pública, do discurso, pelo contrário, a autora parte dessa ideia para construir as suas ideias de esfera pública. A seguir, iremos analisar detalhadamente o raciocínio de Fraser que leva à concepção dos contrapúblicos concorrentes.

A ideia de esfera pública tal como Habermas expõe, segundo Fraser, sugere quatro pressupostos que a autora irá debater, e que vale o registro aqui nas palavras da autora, vejamos:

- 1) o pressuposto de que, na esfera pública, os interlocutores podem suspender as diferenças de status e deliberar “como se” fossem iguais; ou seja, o pressuposto de que a igualdade social não é uma condição necessária à democracia política;
- 2) o pressuposto de que a proliferação de uma multiplicidade de públicos concorrentes é necessariamente um passo para trás e não um passo na direção de mais democracia, e que uma esfera pública única e abrangente é sempre preferível a um nexo de múltiplos públicos;
- 3) o pressuposto de que o discurso nas esferas públicas deve se restringir à deliberação do bem comum, e que o aparecimento de “interesses privados” e “questões privadas” é sempre indesejável;
- 4) o pressuposto de que uma esfera pública democrática funcional requer uma separação clara entre sociedade civil e Estado.” (FRASER, 1997, 2022, p.103/104).

Cada um desses pressupostos será analisado e contestado pela filósofa. Primeiro, não se pode admitir uma suspensão das diferenças sociais dos interlocutores, pois assim a paridade de participação efetivamente nunca seria alcançada. Ainda que o acesso seja aberto, ou seja, que mulheres, negros, classe popular participassem, e que não haja nenhuma exclusão formal, as desigualdades sociais que ainda existem podem, na verdade, contaminar a deliberação e os grupos dominantes continuaria prejudicando os grupos subordinados, seria uma deliberação mascarada. Para que a paridade de participação seja realizada, é necessário que as desigualdades sejam eliminadas, e não suspensas, o que não significa que todos devem ter a mesma renda, mas que deve sim haver uma igualdade aproximada, uma igualdade social substantiva. (FRASER, 1997, 2022).

Como podemos observar, Nancy Fraser preocupa com a igualdade material, o que coaduna com o propósito da presente pesquisa no que tange à defesa do projeto sociedade discutido em capítulo anterior, e que embasa como um dos princípios brasileiros de Estado Democrático previsto na Constituição Federal de 1988.

Quanto ao segundo pressuposto de esfera pública habermasiano debatido por Fraser, a autora acredita, diferentemente de Habermas, que a multiplicidade de públicos é, na verdade, a melhor forma de praticar a democracia. Nas sociedades modernas (tanto as estratificadas quanto as igualitárias e multiculturais) a existência de várias arenas discursivas paralelas é vantajosa. Nas sociedades estratificadas, os chamados por Fraser de contrapúblicos subalternos são grupos subordinados (mulheres, trabalhadores, pessoas não brancas, gays e lésbicas) que criam públicos alternativos para realizar contradiscursos sobre suas identidades, interesses, necessidades. Nas sociedades igualitárias e multiculturais, ainda que não exista a divisão de classes, a diversidade cultural é tamanha que uma única esfera pública abrangente não é suficiente, portanto, os múltiplos públicos também se fazem necessários. (FRASER, 1997, 2022).

Nesse ponto, no que tange ao gênero, as feministas são consideradas um grupo de contrapúblico subalterno, e para ilustrar Fraser cita que as feministas estadunidenses do fim do século XX usavam revistas, livrarias, editoras, filmes, vídeos, palestras, congressos, festivais, núcleos de pesquisas, convenções, programas acadêmicos, entre outros espaços para criação de novos termos que pudessem descrever a realidade social vivida, termos como “sexismo”, “dupla jornada”, “estupro marital”, “assédio sexual”, que reconstruíam as necessidades e identidades, e serviam como redução da desvantagem nas esferas públicas oficiais. (FRASER, 1997, 2021).

O terceiro pressuposto trata dos temas público e privado. Fraser (1997, 2022) problematiza esses temas questionando o que afinal é considerado público e o que é considerado privado. São temas que comportam vários sentidos, e não carregam conceitos engessados. Sem maiores delongas, o que a autora pretende esclarecer é que muitas vezes aquilo que é considerado privado pode tomar rumo diverso e cair na esfera de público, por exemplo, quanto ao gênero, até determinado momento a violência doméstica era considerada um problema privado, atualmente vivenciamos um contexto diferente desse problema que se tornou um problema de toda a sociedade. Logo, não pode haver fronteiras entre público e privado, na verdade, somente os participantes da esfera pública é que vão decidir o que é público e o que é privado para ser deliberado.

O sentido de “publicidade” usado por Habermas, de acordo com Fraser, é aquilo que diz respeito a um “bem comum”. A autora elogia e explica que esse sentido pode ser considerado uma característica da concepção cívico-republicana, em oposição à concepção individualista-liberal, porém atenta para o fato de que pode acontecer a limitação da deliberação se referindo a um “nós” único, o que excluiria demandas pessoais e de grupos, tornando a deliberação mascarada. Os termos público e privado são classificações culturais e rótulos retóricos, e um dos princípios da deliberação é dar aos participantes a oportunidade de esclarecer os seus interesses, portanto, todo e qualquer tema é válido para ser deliberado numa esfera pública. (FRASER, 1997, 2022).

Por fim, o último pressuposto analisado, que requer a separação de sociedade civil e Estado, Fraser argumenta que tal separação não é, na verdade, uma condição para que a esfera pública funcione, pois é essencial para uma sociedade democrática e igualitária a existência de autogestão, de coordenação interpúblicos e da prestação de contas política, e uma separação entre sociedade civil e Estado não resguardaria essas exigências. Resumidamente,

as deliberações que geram opinião pública devem ser tão importantes quanto as deliberações que geram decisões. (FRASER, 1997, 2022).

### 3.2 Discurso e identidade

Nancy Fraser faz uma reflexão extremamente rica a respeito da prática do discurso o relacionando com o feminismo. A seguir, será abordado algumas reflexões sobre o discurso e o feminismo, na medida em que contribuir para o avanço da presente pesquisa. Inicialmente vale o registro do conceito de discurso, conforme a perspectiva pragmática, definido por Nancy Fraser:

Discursos são práticas de significação historicamente específicas e socialmente situadas. São quadros comunicativos em que falantes interagem ao intercambiar atos de fala. Discursos ocorrem, porém, em instituições sociais e contextos de ação. Assim, o conceito de discurso vincula o estudo da linguagem ao estudo da sociedade”. (FRASER, 1997, 2022, p.193).

Para Fraser, “identidades sociais são complexos de significados, redes de interpretações”, por exemplo, ser mulher, ou ser homem, significa viver e agir de acordo com um conjunto de descrições as quais são retiradas de determinadas interpretações que ficam à disposição de agentes das sociedades específicas. Desse modo, para alcançar a compreensão de gênero da identidade social é preciso averiguar as práticas sociais históricas, pois são nelas que as descrições culturais de gênero são elaboradas e colocadas em circulação. (FRASER, 1997, 2022, p. 182).

As identidades, então, se relacionam com o discurso, e são moldadas a partir de diversas descrições, de uma pluralidade de significados, de contextos sociais, e não são fixas e acabadas, ao contrário elas alteram no decorrer do tempo. Dessa forma, por exemplo, uma mulher nunca é somente uma mulher, é uma mulher de classe média, branca, judia, filósofa, socialista, mãe, homossexual. “Em resumo, as identidades sociais são discursivamente construídas em contextos sociais historicamente específicos; são complexas e plurais; e mudam ao longo de tempo” (FRASER, 1997, 2022, p. 183).

O discurso influencia as identidades sociais, que por sua vez interferem nas formações de grupos. Um agrupamento de identidades sociais anteriormente definidas podem tomar um novo sentido e se juntarem a outro agrupamento de identidades sociais para formarem novas definições e alianças. Logo, a formação de grupos sociais, assim como as identidades sociais, se dá através do discurso social a partir de lutas. O discurso será um instrumento que possibilitará a compreensão dos grupos sociais, bem como para tratar de questões afetas à hegemonia cultural. Por hegemonia cultural entende-se “a posição privilegiada de grupos

sociais dominantes no que diz respeito ao discurso”, porém não no sentido absoluto, monolítico, uniforme, de cima para baixo, mas sim “um processo em que a autoridade cultural é negociada e contestada”. (FRASER, 1997, 2022, p. 184).

A partir desses conceitos, Fraser irá lançar questões a serem refletidas, por exemplo, a produção e a circulação de significados sociais são afetadas pela dominação e subordinação de qual maneira? Ou, como a divisão tomada a partir de gênero, “raça e classe influencia na criação de discursos das identidades sociais e de grupos sociais? A autora irá atentar para a importância da concepção de discurso que viabilize a análise das identidades, dos grupos sociais, e da hegemonia a fim de contribuir para a prática feminista. (FRASER, 1997, 2022).

Seguindo o mesmo raciocínio de Fraser em relação à importância do discurso para compreender os significados, as identidades, as formações de grupos, a hegemonia cultural, é possível pensar no fato ocorrido do PNE 2014 sobre a questão de gênero na educação. Quais foram os discursos que influenciaram na decisão da retirada da palavra gênero do projeto de lei, quais os significados desse fato, quais os grupo e identidades dominantes e subordinados envolvidos? Sem dúvida, e em consonância tanto com Habermas quanto com Fraser, o discurso, o diálogo, a deliberação são fortes instrumentos sociais, jurídicos, políticos, que atuam em todos os tipos de relacionamentos, sejam privados, sejam públicos, em todos os tipos de esferas, principalmente a educacional, pois são capazes de conduzir toda uma sociedade, de ditar direitos e deveres, de impor respeitos e garantir a harmonia.

### **3.3 Sobre Democracia**

O tema democracia é discorrido pela autora Nancy Fraser que inicialmente esclarece que se trata de um tema disputado e que carrega diversos significados de acordo com o pensamento de cada pessoa. Para a filósofa, é o conceito de democracia radical que irá responder às questões sobre o que é democracia. Democracia radical, segundo a concepção da autora, significa levar em conta a desigualdade social e o reconhecimento da diferença a fim de serem eliminados para alcançar a redistribuição econômica e o reconhecimento multicultural. (FRASER, 1997, 2022).

A relação entre igualdade e diferença enseja um universo de questões que atingem debates sobre o gênero, além de outros como a nacionalidade, sexualidade, etnicidade, “raça”, e que são afetadas à concepção de democracia. O que são e quais os tipos de diferenças, por exemplo, podem ser enquadrados na concepção de democracia é uma questão de extrema relevância para a sociedade moderna. Nancy Fraser afirma que são respostas difíceis de serem

reveladas, até mesmo para os democratas radicais, e conta que nos Estados Unidos argumentos antiessencialistas se opõem aos argumentos multiculturalistas sobre o debate de políticas de identidades: de um lado a desconstrução de identidades de grupos é defendida, e de outro lado o desejo é revalorizar e reconhecer as diferenças de grupos. Mas, para a autora, é a política de reconhecimento que é fundamental, “qual política de reconhecimento é mais adequada às vítimas do não reconhecimento? A revalorização da diferença ou a desconstrução da identidade?” (FRASER, 1997, 2022, p.206).

O problema é que o não reconhecimento da diferença é tratado apenas como um problema cultural, mas, na concepção da autora, se trata também de um problema de economia política. Por isso é necessário abandonar a política de identidade, e reconduzir a política cultural na esfera da política social, a fim de relacionar as reivindicações de reconhecimento às reivindicações de redistribuição. Para defender essa tese de maneira indireta, Fraser reinterpreta a história dos debates feministas mais recentes que abordam sobre as diferenças nos Estados Unidos, não obstante o faz de uma forma mais geral, sem limitar ao feminismo. (FRASER, 1997, 2022). Para a nossa pesquisa, analisar os debates feministas a partir da visão da filósofa é enriquecedor para tratar do assunto relacionado ao gênero de maneira detalhada.

Em linhas superficiais, na segunda onda do movimento feminista, os debates nos Estados Unidos sobre as diferenças podem ser separados em três fases: a primeira, fim dos anos 1960 até meados dos anos 1980, tratava da “diferença de gênero”; a segunda, meados dos anos 1980 até início dos anos 1990, a ênfase era na “diferença das mulheres”; a terceira e última, os anos seguintes, concentrava nas “múltiplas diferenças interseccionadas”. (FRASER, 1997, 2022, p. 207).

O que marcou a primeira fase foi o antagonismo entre as “feministas da igualdade” e as “feministas da diferença”, pois enxergam de maneira diversa o significado de equidade de gênero, ou seja, a natureza e causas da injustiça de gênero, bem como os remédios para sanar a injustiça. Para as feministas da igualdade, a diferença de gênero estava associada ao sexismo, e servia de dispositivo para a dominação masculina, o que causava danos às mulheres, pois a consideravam irracionais, sentimentais, subordinadas, inaptas ao trabalho intelectual e aptas ao trabalho doméstico, dentre outros danos. O remédio para essa injustiça, na concepção das feministas da igualdade, era colocar mulheres e homens no mesmo patamar, eliminando as diferenças e instalando a igualdade. (FRASER, 1997, 2022).

Mais tarde, final da década de 1970, emergiu uma nova concepção a respeito da injustiça de gênero, o feminismo da diferença, ou também chamado de feminismo cultural. As feministas da diferença, ao contrário das feministas da igualdade, entendiam que estabelecer a igualdade, na verdade, iria reproduzir o sexismo, além de diminuir a feminilidade. Elas entendiam que de fato as mulheres eram diferentes dos homens o que não significa ser inferior, por isso era necessário reconhecer a diferença e não eliminá-la. As atividades exercidas por mulheres eram tão importantes quanto as atividades consideradas masculinas. O problema principal era o androcentrismo, e para alcançar a equidade de gênero seria preciso reconhecer e revalorizar a feminilidade. (FRASER, 1997, 2022).

O confronto entre as duas concepções não teve um fim. Em meados da década de 1980 surgiu então um outro debate feminista, sobre as “diferenças entre as mulheres”, iniciando a segunda fase. Mulheres afro-americanas, judias, latinas, indígenas, ázio-americanas, protestavam que até então as formas de feminismo não representavam seus problemas e suas vidas, o feminismo não era para todas as mulheres, mas para as mulheres brancas, heterossexuais, anglo-saxãs, de classe média. A consequência foi a reprodução do racismo, heterossexismo, hierarquia de classes, vieses étnicos. Tanto o feminismo da igualdade quanto o da diferença ignoraram as diferenças entre as mulheres, e mais, ignoraram também outras diferenças, outros eixos de subordinação como classe, “raça”, sexualidade, nacionalidade, o ocasionou um sentimento de raiva, mágoa, desconfiança. (FRASER, 1997, 2022).

Nos anos 1990 as discussões feministas tomaram novo rumo. Com a fase da diferença entre as mulheres foi possível enxergar que além das diferenças entre as mulheres, não era apenas o gênero que existia como uma injustiça, mas várias outras lutas contra a subordinação aconteciam simultaneamente e se entrecruzavam com o propósito feminista, iniciando a terceira fase, das “múltiplas diferenças interseccionadas”. Fraser critica a falta de engajamento entre as feministas antiessencialistas e as feministas multiculturalistas, mas reconhece que ambas as concepções conquistaram ganhos, e enxerga como solução a prática da democracia radical. Mais uma vez a autora defende sua tese de combinar a política cultural de identidade e diferença a uma política social de justiça e igualdade, pois, somente assim, segundo sua concepção, é que se alcançará uma democracia radical digna de crédito. (FRASER, 1997, 2022).

Os estudos da Nancy Fraser sobre a teoria da justiça, dos contrapúblicos subalternos, bem como sobre o discurso e identidade, sobre a democracia, estão em consonância com os estudos de Habermas no que tange ao agir comunicativo e democracia deliberativa. Como

vimos, Fraser realiza suas análises a partir da perspectiva, também, de gênero, pois, ao lado de “raça”, sexualidade, etnia, o considera como um grupo que sofre injustiças que afetam a distribuição, o reconhecimento e a representatividade. Tanto Habermas como Fraser enxergam o discurso, a comunicação, como instrumento para alcançar um Estado democrático, uma sociedade em harmonia. Ambos defendem a democracia radical como meio de efetivar a igualdade material.

No próximo capítulo, trataremos sobre a polêmica que contextualizou o Plano Nacional de Educação de 2014, no que diz respeito à questão de gênero. Através da análise sobre o direito à educação vigente no ordenamento jurídico brasileiro, pretendemos demonstrar sua importância. Em seguida, a partir da metodologia da análise do discurso, serão verificados os argumentos que foram e são usados em prol ou contra o debate sobre o gênero em âmbito escolar.

## **4 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 2014, O DIREITO À EDUCAÇÃO E A ANÁLISE DO DISCURSO**

Este capítulo tem como objetivo analisar o contexto de elaboração do Plano Nacional de Educação do ano de 2014, especificamente no que se refere à polêmica que envolveu tal contexto sobre a discussão do termo gênero que se deu entre os legisladores na época, e mobilizou toda a sociedade. O termo gênero foi substituído do texto original do projeto de lei do PNE que se tornou lei publicada em 2014, porém as discussões não cessaram.

Através da metodologia da análise do discurso, a proposta é investigar os diferentes discursos tanto dos parlamentares, quanto da sociedade, a fim de buscar compreender os motivos que levaram à supressão da palavra gênero do texto original, bem como verificar, a partir da teoria do agir comunicativo estudada ao longo da presente pesquisa, se a igualdade material foi atendida, e, conseqüentemente, o Estado Democrático de Direito.

Dessa forma, inicialmente pretende analisar o direito à educação previsto dentro do ordenamento jurídico brasileiro, para, em seguida, apresentar o contexto da polêmica do PNE de 2014 sobre a discussão da palavra gênero, e, por fim, aplicar a metodologia da análise do discurso.

### **4.1 O direito à educação no ordenamento jurídico brasileiro**

O direito à educação está inserido hoje na Constituição Federal do Brasil no artigo 6º, é previsto como um direito social, fundamental e subjetivo. Mais adiante, os artigos 205 e seguintes da Constituição da República de 1988 irão tratar da educação de forma detalhada, há a previsão do ensino gratuito, da autonomia das universidades, das condições de ensino, dos conteúdos, dos regimes de colaboração, dos impostos destinados à educação, dentre outros dispositivos que abordam sobre tal direito.

Para o presente trabalho, é interessante o registro do artigo 205 da Constituição da República de 1988:

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).

Ao analisarmos de maneira mais cuidadosa o artigo acima registrado cabe ressaltar que a educação é dever do Estado e da família com o incentivo e colaboração da sociedade.

Ora, a leitura que se faz é a de que o propósito é considerar a educação de uma forma ampla, abrangente, ou seja, não apenas a educação para alfabetizar, mas além disso uma educação que seja apta a envolver o indivíduo em seu contexto social, cultural, histórico, político, econômico, como o próprio artigo fala que visa “ao pleno desenvolvimento da pessoa”. Ademais, não podemos esquecer que o direito à educação está inserido no contexto de um Estado Democrático, o que significa um Estado em que haja espaço para a participação coletiva, que permita que as pessoas sejam livres, iguais, que possam desenvolver como cidadãos, como seres humanos, onde exista a partilha de variadas culturas, pensamentos, visões de mundo e ainda assim prevaleça o respeito e a harmonia.

Nesse sentido, uma outra lei merece destaque para o raciocínio que pretendemos construir. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, em seu artigo 1º prescreve: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (BRASIL, 1996). Logo, como foi exposto anteriormente, a educação deve ser considerada de maneira ampla, abrangente.

A LDB, no artigo 2º, ao tratar dos princípios e fins da educação nacional menciona que terá como inspiração os princípios da liberdade e solidariedade humana, reforça a previsão constitucional em relação do dever do Estado e da família para com a educação, e sobre os fins do pleno desenvolvimento, da cidadania e da qualificação para o trabalho. Os incisos do referido artigo também são extremamente importantes, e merecem destaque aqueles que mencionam sobre a liberdade de acesso à escola, a liberdade de ensinar e de aprender, a pluralidade de ideias, a divulgação da cultura e do pensamento, a gestão democrática do ensino, a importância da experiência extraescolar, dentre outros. (BRASIL, 1996).

Compreender o direito à educação em seu sentido amplo é essencial para que a democracia seja efetivamente exercida. Como fora demonstrado, a Constituição Federal de 1988, a LDB, dentre outras leis de âmbito nacional e internacional prenunciam que a educação atenderá, também, o fim para o desenvolvimento pleno do ser humano. Nesse sentido, uma democracia deliberativa, em que haja a participação de todos na elaboração de normas, só poderá funcionar se antes a educação em seu sentido amplo existir em âmbito escolar.

O ensino, previsto na Constituição Federal de 1988, artigo 206, será ministrado com parâmetro em princípios, vejamos quais são eles:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

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

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

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

~~V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;~~

~~V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; — (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)~~

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#)

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020\)](#) (BRASIL, 1988).

Dentre os princípios acima expostos, previstos na Carta Magna brasileira, podemos destacar o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento (...), o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (...), a gestão democrática do ensino público, e a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Todos esses princípios em destaque, principalmente, estão em sintonia e constataam que o papel da educação no contexto da democracia não se limita ao ensino de alfabetização, mas é amplo e alcança outros propósitos essenciais para a convivência em sociedade.

Sobre os direitos das crianças e dos adolescentes, vale mencionar que a Constituição Federal de 1988, artigo 227, diz respeito às crianças, os adolescentes e os jovens que estes têm previsão de direitos e tratamento prioritário absoluto:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade

e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010). (BRASIL, 1988).

O ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069/1990 que regula os direitos e deveres das crianças e adolescentes, instalou a Doutrina da Proteção Integral - artigo 1º - com o fim de resguardar seus direitos e deveres de forma integral e preferencial, colocando-os como sujeitos de direitos. O artigo 4º da referida Lei, parágrafo único, esclarece sobre o que compreende a garantia de prioridade, dentre elas a formulação e execução de políticas públicas. (BRASIL, 1990).

As disposições preliminares da Lei 8.069/90 (ECA), referentes aos artigos 1º ao 6º, trazem regras e princípios a serem observados sempre em benefício das crianças e dos adolescentes. Por sua vez, o artigo 100, parágrafo único, dispõe sobre os princípios adicionais que estão em sintonia com as normativas internacionais. (BRASIL, 1990).

O enunciado deste dispositivo é um reflexo direto da “Doutrina da Proteção Integral à Criança e ao Adolescente”, adotada pela Constituição Federal de 1988 (arts. 227 e 228) e pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20/11/1989, por intermédio da “Convenção das Nações Unidas Sobre Direitos da Criança” (Resolução XLIV). No Brasil este texto foi aprovado pelo Dec. Legislativo nº 28/1990, de 14/07/1990 e promulgado pelo Decreto nº 99.710/1990, de 21/11/1990 (passando assim, por força do disposto no art. 5º, §2º, da CF, a ter plena vigência no País). O Estatuto da Criança e do Adolescente, portanto, vem em resposta à nova orientação constitucional e à normativa internacional relativa à matéria, deixando claro, desde logo, seu objetivo fundamental: a proteção integral de crianças e adolescentes. Daí porque a análise conjunta do contido neste e nos arts. 3º, 4º, 5º, 6º e 100, par. único (notadamente seu inciso II), do ECA, nos leva à conclusão lógica (e teleológica) de que nenhuma disposição estatutária pode ser interpretada e muito menos aplicada em prejuízo de crianças e adolescentes, servindo sim para exigir da família, da sociedade e, acima de tudo, do Poder Público, o efetivo respeito a seus direitos relacionados neste e em outros Diplomas Legais, inclusive sob pena de responsabilidade (cf. arts. 5º, 208 e 216, do ECA). (DIGIÁCOMO; DIGIÁCOMO, 2013, p. 3).

No que tange à educação, o Estatuto menorista prevê, artigo 53, que “criança e adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania (...)”. O parágrafo único do mesmo artigo descreve o direito “dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”. (BRASIL, 1990, p. 26/27).

Sobre a eficácia do direito à educação, é enriquecedor mencionar algumas reflexões pertinentes ao tema que foram tratadas através da obra de Ana Paula de Barcellos. Segundo a autora: “Eficácia jurídica é um atributo associado aos enunciados normativos e consiste naquilo que se pode exigir, judicialmente se necessário, com fundamento em cada um deles”. (BARCELLOS, 2011, p.75).

O direito à educação, como já fora citado, é um direito social, previsto na Constituição Federal de 1988, é considerado um direito fundamental, público e subjetivo. Além disso, por se tratar de um direito fundamental está inserido no Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, e mais, está inserido também no núcleo essencial, conforme Barcellos explica (2011). Logo, o direito à educação poderá ser exigido judicialmente se for preciso, para que sua efetividade seja cumprida.

A dignidade da pessoa humana é considerada, dentro da sociedade contemporânea e seguindo a lógica da democracia e das concepções humanistas, o valor fundamental por excelência. Para delinear o conteúdo material da dignidade da pessoa humana é necessário, pois, um consenso a fim de estabelecer as prioridades do homem. A forma que será realizada a escolha das prioridades que comporão o conteúdo material da dignidade da pessoa humana é chamada de fundamentalidade jurídica que, conforme Barcellos (2011), poderá se pautar nas concepções procedimentalistas, ou seja, através do processo deliberativo.

Sobre a concepção procedimentalista do processo deliberativo, a autora esclarece que existe dificuldade de estabelecer um consenso material dentro de uma realidade tão plural que vive a sociedade moderna. Para que seja possível alcançar um consenso e as decisões sejam consideradas legítimas a ponto de serem respeitadas por todos a solução poderia ser encontrada no momento da realização do procedimento das decisões. “Se é assim, essa legitimação só poderá decorrer da correção e qualidade dos procedimentos por meio dos quais tais decisões são apuradas, e não do conteúdo das decisões propriamente”. (BARCELLOS, 2011, p.160). Entretanto, enfatiza a autora, também os procedimentalistas reconhecem que para exercer essa fase do processo das decisões é também imprescindível a observância de alguns direitos mínimos existenciais da dignidade da pessoa humana.

Dentre os autores procedimentalistas citados por Barcellos (2011) encontra-se Habermas e sua teoria da razão comunicativa a qual defende a legitimação do direito a partir dos processos de comunicação e deliberação. Para tanto, as pessoas têm se der livres e iguais. Para que as pessoas sejam livres e iguais é necessário a garantia de um mínimo existencial da dignidade da pessoa humana que dará condições de participação nos processos deliberativos. Vejamos o que a autora explica:

Habermas registra exatamente que o funcionamento adequado de sua proposta exige um conjunto de condições ou pré-requisitos. É necessário manter livres e desobstruídos os canais de participação popular, por exemplo. E, igualmente, cada indivíduo deve ter respeitado um conjunto básico de direitos fundamentais, sem os quais ele não terá condições de exercer sua liberdade, de participar conscientemente

do processo político democrático e do diálogo no espaço público. (BARCELLOS, 2011, p.175).

Nesse sentido, dentro da lógica do regime democrático todos os indivíduos devem ter garantido um núcleo mínimo de direitos a fim de possibilitar a participação livre e de maneira consciente na construção da vontade majoritária. Quando se fala em vontade majoritária faz-se necessário mencionar o princípio contra majoritário que significa que alguns direitos (o mínimo existencial) não podem ser violados ainda que a maioria assim decida. “Se a maioria pudesse violar os direitos da minoria, ela poderia destruir o próprio sistema democrático, obstruindo os canais de participação e instalando uma ditadura do grupo majoritário naquele momento histórico”. (BARCELLOS, 2011, p.176).

Sobre o mínimo existencial, Barcellos (2011) esclarece os direitos humanos são objetos de discussões e controvérsias tanto no âmbito internacional quanto interno, pois trata-se de uma pluralidade de valores, de culturas, concepções, ideologias, visões de mundo, e, portanto, não tem cabimento estabelecer direitos fixos e acabados. Porém, existe um espaço em que são definidos alguns direitos os quais deverão ser respeitados por todos, são direitos mínimos da dignidade como comer, vestir, aprender, dentre outros que a autora irá propor, sendo que dentre tais direitos um deles será a educação básica.

Ao lado da saúde básica, da assistência aos desamparados, do acesso à justiça, Barcellos (2011) elenca a educação básica como um direito mínimo existencial, e um dos mais importantes, pois é através desse direito que as pessoas terão acesso a condições iniciais para construir com autonomia sua própria dignidade. Para o presente trabalho é interessante focar no que tange às reflexões realizadas pela autora sobre o direito à educação.

A educação é um elemento básico para o exercício da cidadania, participação no âmbito do Estado, ingresso no mercado de trabalho. Barcellos faz uma interessante citação em nota de rodapé sobre a concepção de educação, e que vale o registro como reforço da importância de tal entendimento:

(...) o indivíduo não poderia adquirir suas estruturas mentais mais essenciais sem uma contribuição exterior, a exigir um certo meio social de formação, e que em todos os níveis (desde os mais elementares até os mais altos) o fator social ou educativo constitui uma condição do desenvolvimento”. E complementa: “(a educação deve garantir a todos) o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social atual. (BARCELLOS apud MALISKA apud PIAGET, 2001, p.157).

Vale também o registro de outra citação feita por Barcellos nesse mesmo sentido para demonstrar a relação entre educação e democracia, vejamos:

Em tudo, democracia é, segundo seu princípio fundamental, um assunto de cidadãos emancipados, informados, não de uma massa ignorante, apática, dirigida apenas por emoções e desejos irracionais que, por governantes bem-intencionados ou mal-intencionados, sobre a questão do seu próprio destino, é deixada na obscuridade. (BARCELLOS apud HESSE, 1998, p.133).

Antônio Germano Ramalho e Ana Carolina Gondim de A. O. Ramalho (2017), também discorre sobre a importância da educação e sua relação com o direito, especialmente os direitos humanos. Os autores defendem que a educação é libertadora e empodera o indivíduo para o exercício da cidadania e defesa de seus direitos, além de ser imprescindível para a efetivação dos direitos humanos.

O direito à educação prescrito na Constituição da República de 1988 se pautou na lógica da legislação internacional que versa sobre o tema. Ramalho e Ramalho (2017) contam que a Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, bem como o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Protocolo de São Salvador), de 1988, dentre outras normas internacionais, consideram a educação como direito humano.

Nesse sentido, o significado de educar transcende a concepção de ensinar a ler e escrever. Mais uma vez podemos constatar autores que, a partir de suas pesquisas, defendem a educação de forma ampla, colocando-a numa posição extremamente essencial para a observância da democracia, da cidadania, dos direitos humanos, da formação do indivíduo como pessoa digna, dotado de capacidade para opinar, participar, se sentir inserido no seio da sociedade e pleno de sentido, munido de pensamento crítico, preparado para se defender e reivindicar seus direitos com respeito e humanidade.

Ramalho e Ramalho (2017) citam alguns autores como Mccowan, Silva, Masson, para reforçar essa perspectiva sobre a educação, “(...) posto que através da educação o ser humano desenvolve habilidades, conhecimentos e valores, compreende que é sujeito de direitos e passa a ser capaz de reivindicá-los e reconhecê-los” (RAMALHO; RAMALHO, 2017, p. 43, apud MCCOWAN, 2015). Corroborando com esse pensamento, o direito à educação se tido como “tão importante quanto o direito à vida, à liberdade e à igualdade, pois consiste em uma contínua construção e reconstrução que tem por fim melhorar a qualidade da experiência humana através da inteligência”. (RAMALHO; RAMALHO, 2017, p. 43, apud SILVA; MASSON, 2015).

Os autores avançam e expõem sobre o significado de educação em direitos humanos, que surgiu como forma de resistência no final do período ditatorial no Brasil, e quer dizer o preparo para a cidadania e para a justiça social, que tem a finalidade de “favorecer a transformação social, robustecer os processos democráticos e a emancipação dos grupos sociais historicamente excluídos e a participação destes na formação e execução de políticas públicas que fortaleçam a cidadania participativa”. (RAMALHO; RAMALHO, 2017, p. 45, apud MAGENDZO K, 2016).

O Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação, publicaram em maio de 2012 a Resolução nº 1 que estabelece as diretrizes nacionais para a educação em Direitos Humanos. Dentre seus dispositivos, os artigos 3º e 4º valem aqui serem transcritos:

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

- I - dignidade humana;
- II - igualdade de direitos;
- III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - laicidade do Estado;
- V - democracia na educação;
- VI - transversalidade, vivência e globalidade; e
- VII - sustentabilidade socioambiental.

Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

- I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
- IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e
- V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos.

Corroborando com todo esse entendimento o pensamento de Delors (2006), também citado por Ramalho e Ramalho (2017), no sentido de compreender o indivíduo como “o mais significativo agente promotor de direitos humanos”, e por isso é necessário que o indivíduo tenha conhecimento de si mesmo e tenha conhecimento do seu próximo, que saiba edificar novas realidades se preciso for, e que saiba conviver com os seus semelhantes dentro do universo cultural e a respeitar a cada um no seu modo de ser humano. Para Delors (2006) a educação é um elemento inovador da modernidade, vejamos o seu pensamento:

Sob este ponto de vista, a educação possui papel inovador neste século, pois deverá fornecer os mapas de um mundo novo, complexo, exercendo a função de bússola que norteará o caminhar através dele. A proposta é que a educação se enraíze em

quatro aprendizagens fundamentais que servirão de pilares do conhecimento para toda a vida das pessoas: aprender a conhecer - adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer - agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos - a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas e; aprender a ser - via essencial que integra as três precedentes. (RAMALHO; RAMALHO, 2017, p. 47, apud DELORS, 2006).

O direito à educação, como direito humano, é regulado pelo direito internacional através da Declaração Universal dos Direitos Humanos, do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, e, ainda, da Convenção Americana de Direitos Humanos.

Por meio da leitura do preâmbulo da Declaração Universal de Direitos Humanos, do artigo 13 do Pacto Internacional de Direitos Econômicos Sociais e Culturais, bem como do artigo 25 do Pacto dos Direitos Civis e Políticos, e artigo 26 da Convenção Americana de Direitos Humanos é possível concluir que o direito à educação possibilita o desenvolvimento das capacidades e habilidades dos seres humanos, os torna cidadãos ativos, o que beneficia a comunidade internacional e promove o respeito aos direitos e liberdades individuais.

Cláudia Regina de Oliveira Magalhães da Silva Loureiro (2019) considera o direito à educação como patrimônio da humanidade, bem como fundamento para o ativismo social. A partir desse entendimento, considerando que o direito à educação é universal, decorrente da dignidade humana, que deve garantir o mínimo de proteção e suporte ao desenvolvimento dos seres humanos, tal direito deve ser considerado um patrimônio da humanidade.

O direito à educação é, ainda, um direito intergeracional, o que significa dizer que é um direito das atuais e futuras gerações, além de proporcionar o exercício da cidadania cultural, uma vez que é através da educação que os indivíduos serão empoderados e capacitados para participar das decisões da comunidade, inseridos no contexto social e político. (LOUREIRO, 2019).

Em relação à educação democrática, Fernando de Araújo Penna (2018), cita o autor Biesta para discorrer sobre sua concepção da relação entre escola e democracia, o que é bastante interessante. Existem, para Biesta, três concepções que envolvem a escola e a democracia, quais sejam, a educação para democracia, a educação por meio da democracia, e a educação democrática. Tanto na concepção de educação para democracia quanto na concepção de educação por meio da democracia, a relação que se realiza é externa e futura, ou seja, a escola teria a finalidade de preparar os estudantes para, somente após completarem a maioria, colocar em prática a democracia. Já na concepção de educação democrática, “a

formação cidadã se daria ao longo de toda vida e a escola seria mais um espaço para oferecer experiências democráticas positivas e inserir processos reflexivos nas vivências políticas dentro e fora deste espaço” (PENNA apud BIESTA, 2018, p.561).

A educação, na perspectiva de Biesta, estará sempre atrelada à democracia, e seus pressupostos estará sempre em movimento. Dessa forma, o autor apresenta as funções que a educação deverá desempenhar:

Uma das funções mais importantes da educação – de escolas e outras instituições educacionais – reside na qualificação das crianças, jovens e adultos. Ela consiste em proporcionar a eles conhecimento, habilidades e entendimento e também, quase sempre, disposições e formas de julgamento que lhes permitam “fazer alguma coisa” – um “fazer” que pode ir do mais específicos [...] ao mais geral [...]. A função de socialização tem a ver com as muitas formas pelas quais nos tornamos membros e parte de ordens sociais, culturais e políticas específicas por meio da educação. Não há dúvida de que este é um dos efeitos reais da educação, já que a educação nunca é neutra, mas sempre representa algo e faz de uma forma específica. [...] A função de subjetivação talvez possa ser mais bem entendida como oposta à função de socialização. Não se trata precisamente da inserção de “recém chegados” às ordens existentes, mas das formas de ser que sugerem independência dessas ordens; formas de ser em que o indivíduo não é simplesmente um espécime de uma ordem mais abrangente (PENNA apud BIESTA, 2012, p. 818-819).

Até agora tentamos demonstrar a importância da educação inserida no Estado Democrático de Direito. O direito à educação é um direito social resguardado pela Constituição da República de 1988, que seguiu um movimento internacional de concepção em educação como promoção dos direitos humanos. A proposta de estudo da presente dissertação é no sentido de analisar o significado de educação de forma ampla e abrangente, como um instrumento de cidadania, de participação, que emancipa e prepara as pessoas para defenderem os seus direitos, e que viabilizará a efetivação do direito à igualdade material previsto no artigo 3º da Constituição Federal de 1988. Portanto, a educação é imprescindível para a execução do projeto sociedade materialmente igualitária, pois irá preparar o indivíduo para participar como cidadão em um contexto de Estado democrático.

A seguir, analisaremos o momento conturbado da elaboração do PNE de 2014, uma política pública de educação, a fim de compreender os motivos pelos quais o termo gênero causou tamanha polêmica que reverbera até os dias atuais.

#### **4.2 A polêmica do PNE 2014**

Conforme fora exposto, a educação é um direito fundamental, inserido no núcleo essencial da dignidade da pessoa humana, ou seja, é um dos direitos que deve ser, obrigatoriamente, garantido a toda e qualquer pessoa, pois para que um ser humano seja digno, para que um ser humano tenha condições de conviver em sociedade, de criticar, de se

defender, é imprescindível o acesso à educação a qual possibilitará a igualdade e liberdade, possibilitará o alcance ao respeito diante das variadas formas de culturas, das diferenças e das minorias.

Nesse sentido, um dos instrumentos utilizados no ordenamento jurídico brasileiro a fim de garantir o cumprimento ao direito à educação é a execução de políticas públicas, para tanto é previsto um plano nacional o qual estabelecerá bases e diretrizes comuns. O Plano Nacional de Educação está garantido na Constituição Federal de 1988 através do artigo 214, com duração decenal, em regime de colaboração, com as seguintes diretrizes, vejamos:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988).

Dessa forma, o Plano Nacional de Educação serve de instrumento de planejamento que atende ao Estado Democrático, e serve de orientação, referência, da execução das políticas públicas desenvolvidas na área da educação.

O artigo 214, CR/88 trata da elaboração do PNE. O Estado, para cumprir a Constituição e promover a educação, deverá elaborar o Plano Nacional de Educação, em regime de colaboração com os demais entes federativos, ou seja, elaborará o plano geral e os demais entes elaborarão seus planos correspondentes. Assim, a Lei 13.005/2014 que aprovou o PNE vigente, artigo 8º, estabelece:

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei. (BRASIL, 2014).

O parágrafo segundo do referido artigo define:

§2º: Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil. (BRASIL, 2014).

Em relação ao Estado de Minas Gerais, através da Lei 23.197/2018, foi instituído o Plano Estadual de Educação – PEE, para período de 2018 a 2027, em consonância com o PNE de 2014, o qual se verificou, após mapeamento do texto da lei, também não menciona o termo “igualdade de gênero”, e sim “erradicação de todas as formas de discriminação”. (BRASIL, 2018).

O PNE atualmente vigente – 2014/2024 foi aprovado pela Lei nº 13.005/2014. Contudo, durante sua elaboração, ainda como projeto de lei, uma de suas diretrizes e propostas como meta abordava a educação de gênero e sexualidade o que provocou intensas contestações e debates, causou polêmicas, polarizações ideológicas, e gerou alterações através de emendas. Nesse sentido, vale o registro a seguir:

A mudança no eixo da redução das desigualdades desencadeou o início de uma polêmica que durou meses. Nesse cenário e como um efeito dominó, no final do primeiro semestre de 2015, data limite para formulações/adequações dos demais planos, assistiu-se pela mídia à retirada maciça, em diversos planos estaduais e municipais de educação, de questões relativas a gênero e sexualidade, reacendendo a polêmica sobre a inclusão dessas questões em plenários de câmaras municipais e assembleias legislativas do Brasil. (BORGES e BORGES, 2018, p.3).

A série Legislação n. 125, da Edição Câmara, publicada em 2014, também registrou a polêmica que envolveu o eixo sobre a “igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual”:

A mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto. (BRASIL, 2014, p.21).

São inúmeras as matérias veiculadas na mídia que registraram a tensão do assunto que trata da questão de gênero na educação. A título de ilustração, vejamos a matéria veiculada no Jornal Gazeta do Povo, publicado em junho de 2015:

Depois de surgir com destaque em 2014 nos debates envolvendo a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), o termo “gênero” voltou aos holofotes no Brasil. Políticos, pesquisadores, organizações da sociedade civil e cidadãos comuns têm se mobilizado para que o termo não conste nos novos planos municipais e estaduais de educação que devem ser votados até o fim do mês de junho. As razões para a preocupação, no entanto, ainda parecem desconhecidas de grande parte da opinião pública. Por que uma palavra aparentemente inofensiva passou a receber tanta resistência? (LIMA, 2015).

Outra matéria veiculada na mídia, no site Educação uol notícias, publicado em 2015, com o título “O que é a ideologia de gênero que foi banida dos planos de educação afinal?” também registrou os protestos que aconteceram em plenários das Câmaras Municipais e de Assembleias Legislativas ao discutirem os temas igualdade, identidade de gênero, orientação sexual e sexualidade nas escolas, vejamos um trecho:

A polêmica vem desde 2014, quando durante a tramitação no Congresso Nacional do PNE (Plano Nacional de Educação), que dita as diretrizes e metas da educação para os próximos dez anos, a questão de gênero foi retirada do texto.

Na ocasião, as bancadas religiosas afirmaram que essas expressões valorizavam uma “ideologia de gênero”, corrente que deturparia os conceitos de homem e mulher, destruindo o modelo tradicional de família. O PNE também incluía temas como número de alunos por sala, remuneração de professores e repasse de verbas para a educação, mas a questão de gênero acabou dominando a discussão. (MUNDIM, 2015).

Ao longo de quatro anos de tramitação, a discussão sobre o PNE atingiu vários temas que geraram polêmicas, dentre eles sobre recursos, financiamentos, investimentos, e também sobre a questão de gênero na educação, tema que daremos ênfase para a presente pesquisa. Vinte metas foram estabelecidas para buscar a melhora na qualidade da educação, as quais deverão ser executadas em dez anos.

Em sessão de comissão especial, em abril de 2014, o plenário da Câmara recebeu manifestantes com faixas e cartazes reivindicando a retirada do seguinte texto: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção de igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. Grupos religiosos, como a Associação Católica Pró-Vida de Anápolis, argumentam que discutir a diversidade em âmbito escolar obriga as crianças a aceitar com naturalidade o que não é natural. (TOKARNIA, 2014).

O trecho original do projeto de lei, “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção de igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, foi alterado pelo Senado da seguinte forma: “erradicação de todas as formas de discriminação”. Um dos parlamentares, o relator Angelo Vanhoni, argumenta que “A escola é um espaço privilegiado, por isso o PNE, na minha opinião, está apontando que nós devemos desenvolver este princípio dentro das nossas políticas”, pois para o relator o Brasil é considerado um país machista, além de preconceituoso, e é através da educação que tal cenário poderá ser modificado, e questiona: “Qual o melhor ambiente para mudarmos os valores, criar uma

cultura de respeito? Ensinar que o valor humano não está na cor, na orientação sexual, ou na questão de gênero?”. (TOKARNIA, 2014).

O site Portal da Família (portaldafamilia.org) publicou em 2014 suas considerações a respeito da chamada “ideologia de gênero” no PNE. De acordo com o artigo, o Projeto de Lei 8035/2010), referente ao PNE de 2014, encontrou “uma forte e sadia oposição da população” (...) com faixas e cartazes com dizeres “Não ao Gênero e sim ao Sexo”, “Não à ideologia de gênero”. O artigo explica, com base em suas concepções, o que pretende a “ideologia de gênero”, “eliminar a ideia de que os seres humanos se dividem em dois sexos, afirmando que as diferenças entre homem e mulher não correspondem a uma natureza fixa, mas são produtos da cultura de um país, de uma época”, e continua, vejamos na íntegra:

O feminismo do gênero, que promove essa ideologia, procede do movimento feminista para a igualdade dos sexos. A ideologia de gênero, própria das associações LGBT, baseia-se na análise marxista da história como luta de classes, dos opressores contra os oprimidos, sendo o primeiro antagonismo aquele que existe entre o homem e a mulher no casamento monogâmico. Daí que essa ideologia procura desconstruir a família e o matrimônio como algo natural. Em consequência, promovem a “livre escolha na reprodução”, eufemismo usado por eles para se referir ao aborto provocado. Como “estilo de vida”, promovem a homossexualidade, o lesbianismo e todas as outras formas de sexualidade fora do matrimônio. Entre nós, querem introduzir essa ideologia, usando o termo “saúde reprodutiva”. E usam a artimanha de palavras, especialmente “discriminação” e “luta contra o preconceito”. Sob esse nome sedutor – pois todos somos contra a discriminação injusta e o preconceito – querem fazer passar a ideologia do gênero, a ditadura do relativismo moral, estabelecendo uma nova antropologia anticristã, sob o nome de democracia. (PORTAL DA FAMÍLIA, 2014).

Ainda no referido artigo publicado no Portal da Família, é usado o argumento de que tal campanha da “ideologia de gênero” é internacional, como exemplo na Itália onde são distribuídos folhetos nas escolas que pretendem “ensinar a todos os alunos que “a família pai-mãe-filho é apenas um ‘estereótipo de publicidade’; que os gêneros masculinos e femininos são uma abstração; (...)”. Argumentam também que a inclusão da “ideologia de gênero” no PNE é um esforço do PT que pretende “disseminar a agenda do feminismo radical, assumida pela ONU, para intensificar o processo de desmonte civilizacional (...)”, e prossegue, vale o registro, vejamos:

O governo do PT está comprometido com este processo de corrosão, executando o que ideólogos dos países desenvolvidos gestaram enquanto experimentos de reengenharia social, a partir de muitas formas de manipulação, de modo especial o da linguagem. A revolução em curso, de premissas anarcofeministas, posta em movimento pelas mulheres empoderadas por Dilma Rousseff em seu governo, principalmente na Secretaria de Políticas para as Mulheres, sabem que precisam instrumentalizar toda a rede de ensino para seus fins, fazendo dos professores escravos de uma ideologia, obrigados a ensinar e doutrinar as crianças, desde a mais tenra idade, de que a identidade sexual não pode estar condicionada a um determinismo biológico, pois que é uma construção sócio-cultural, e não pode haver

diferenças também nesta dimensão relacional, pois — para elas — as diferenças acentuam lógicas de dominação e poder. (PORTAL DA FAMÍLIA, 2014).

Como podemos notar, trata-se de um tema extremamente conflituoso, que desperta o interesse de todos e que divide opiniões, julgamentos, e consequências que terão ressonância em esferas política, social, jurídica.

Em 1995, a ONU, Organização das Nações Unidas, organizou a Conferência Mundial de Beijing sobre as Mulheres, em que se reconheceu a desigualdade da mulher como um problema estrutural (MISKOLCI e CAMPANA, 2017), e, posteriormente, a Igreja Católica passou a se posicionar contra o movimento feminista. Em 1998, através da Conferência Episcopal do Peru, o termo “ideologia de gênero” passou a ser utilizado de forma pejorativa, pois a Igreja Católica e grupos conservadores entendem se tratar de uma ameaça contra os valores da família. (MORAIS, 2018).

No Brasil, no campo das políticas públicas, em 2004 foi lançado o Programa Brasil Sem Homofobia pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, e a programação relativa ao “Direito à educação: promovendo valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual”, que defendem ser fundamental a discussão de temas que envolvem o gênero e a sexualidade no ambiente escolar, como forma de combater a discriminação. (BRASIL, 2004).

Pesquisadoras e pesquisadores que se debruçam sobre a investigação da questão de gênero na educação explicam que os argumentos levantados pelos grupos que são contra a chamada “ideologia de gênero” são no sentido de associar o tema à pedofilia, ao aborto, sexualidade, ao incentivo à homossexualidade, por exemplo, causando, assim, um pânico moral (MORAIS, 2018), porém, tais argumentos, são desprovidos de natureza científica.

Os estudos desenvolvidos por Richard Miskolci e Maximiliano Campana (2017) mencionam que influências religiosas e conservadoras, não apenas no Brasil mas no âmbito da América Latina, contribuiram de forma incisiva para que questões como a do gênero, homossexuais, e sobre o feminismo, sejam distanciados das definições de políticas públicas.

No mesmo sentido, Rafaela Oliveira Broges e Zulmira Newlands Borges (2018) também se debruçaram nos estudos sobre o mesmo tema, e concluíram que o movimento conservador/religioso avançou sobre a educação através da prática do pânico moral, e citaram sobre o projeto de lei nº 6.583/2013 que trata do Estatuto da Família, e das diretrizes de políticas públicas direcionadas para a valorização da família o qual adota um conceito de

família que para muitos se configura discriminatório e preconceituoso, pois reconhece apenas o casal heterossexual.

Não são, contudo, somente os grupos de católicos e conservadores que investem esforços para combater a questão de gênero na educação, conforme explicam Miskolci e Campana (2017), também os evangélicos e grupos não religiosos como o Escola sem Partido. Vejamos:

De qualquer forma, não é apenas a Igreja Católica e as organizações pró-vida que se reúnem em torno de seus preceitos religiosos as únicas instituições que lideram essa cruzada. Organizações evangélicas se uniram à “causa” e em vários países da região tiveram um enorme impacto para impedir o avanço dos direitos sexuais e reprodutivos. Somam-se a esses grupos, outros, os quais apoiam a batalha por razões não apenas religiosas, caso do Programa Escola sem Partido, no Brasil, criado em 2004 como reação às práticas educacionais que seus defensores definem como “doutrinação política e ideológica na sala de aula” e “usurpação do direito dos pais sobre a educação moral e religiosa de seus filhos”. (MISKOLCI e CAMPANA, 2017, p.729).

Fabrizio Veiga Costa, em contraposição ao movimento Escola sem Partido, que também menciona sobre a questão de gênero na escola, discorre no sentido da importância da escola na vida de crianças e adolescentes, pessoas em desenvolvimento e formação:

Nesse contexto, a escola é o locus de preparação dos indivíduos para o exercício da cidadania. Trata-se da oportunidade de ter acesso à instrução técnico-formal, além de conviver com realidades plurais e com a diversidade, característica prevalente e indispensável nas sociedades democráticas. Nela, crianças, adolescentes, jovens e adultos convivem com a diversidade e o pluralismo social, além da oportunidade que possuem de construir valores, de conviver com o novo, de vivenciar experiências distintas daquelas típicas de seu ambiente familiar, de construir e desconstruir crenças e valores; revisar conceitos; aprender a conviver com o novo; reconhecer o diferente; interiorizar novas vivências, ou seja, construir a sociedade democrática por meio da preparação para o exercício da cidadania. (COSTA, 2018)

Nesse sentido, o direito à liberdade de ensinar é um dos argumentos que defende a necessidade de levar o conhecimento do exercício da cidadania, através, também, da educação sobre a questão de gênero, para o ambiente escolar. A diversidade, o pluralismo, a oportunidade de construir valores são elementos importantes na formação do ser humano dentro de uma sociedade. Ao contrário daqueles que são contra à inclusão da questão de gênero na educação, a corrente que defende a importância da inclusão na educação dos estudos sobre questão de gênero esclarece que o termo “ideologia de gênero” é usado de forma errônea, para causar pânico moral, mas que na verdade o que se pretende é alcançar o ensino sobre o gênero, como forma de combater as desigualdades sociais. (MORAIS, 2018).

No site oficial da UNESCO no Brasil há um posicionamento expresso sobre a necessidade de incorporar perspectivas de educação sobre sexualidade e gênero, “uma vez que a educação é compreendida como processo de formar cidadãos que respeitem às várias dimensões humanas e sociais sem preconceitos e discriminações”. (BRASIL, 2016). Podemos observar que vários grupos se posicionam, desde a polêmica ocorrida em 2014, em favor da conscientização da importância de levar à educação o debate sobre a questão de gênero como forma de combate à discriminação, o site Gênero e Educação é mais um exemplo.

Ao prosseguir nas investigações, podemos observar que a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação publicou em outubro de 2020 sobre os julgamentos realizados pelo STF no sentido da inconstitucionalidade da proibição do debate de gênero nas instituições de ensino, e pela determinação como dever do Estado brasileiro da abordagem de gênero na escola como forma de prevenir a violência e o abuso sexuais vividos por crianças, adolescentes, mulheres e a população LGBTQI+. Por meio de suas decisões, o STF reafirmou os princípios constitucionais da liberdade de cátedra do professorado, da pluralidade pedagógica, da liberdade de ensinar e aprender e o direito de estudantes acessarem conteúdos escolares e conhecimentos científicos ainda que estes contrariem as crenças e doutrinas de suas famílias.

Por outro lado, há posicionamentos contra o entendimento do Supremo Tribunal Federal, como podemos verificar, por exemplo, no site do Senado Federal, Senado Notícias, o senador Eduardo Girão critica o STF por julgar ações sobre discussão de gênero nas escolas: “Você, pai de família, você que não quer seu filho exposto a esse absurdo que é a ideologia de gênero, tem que se mobilizar, falar com seus representantes, deputados e senadores, entrar nas redes sociais. Manifeste a sua opinião”.

Como podemos ver, o tema da questão de gênero é um tema debatido não só no Brasil, mas em outros países, e se estende há anos. No Brasil, em 2014, a questão de gênero na educação ganhou ênfase a partir da elaboração do PNE, dividiu opiniões, intensificou debates e mostrou discursos polarizados ideologicamente. Veremos no tópico seguinte como a metodologia da análise do discurso será aplicada em alguns discursos de parlamentares proferidos durante debates sobre a questão de gênero na educação. Antes, será apresentado um conceito da metodologia de análise de discurso com origem na Escola Francesa, através dos estudos de Eni Orlandi que parte dos ensinamentos de Michel Pêcheux, e que está em sintonia com os estudos de Habermas sobre o agir comunicativo.

### 4.3 Análise do discurso do PNE de 2014

A ação de interpretar assume variadas formas de conceituação, é atrelada ao sentido, e encontrada em todas as existências da linguagem, logo, a linguagem e todo o seu universo diversificado de forma e materialização, pressupõe um universo de gestos de interpretação. Linguagem, sentido e interpretação estão sempre atrelados, e, naturalmente, a linguagem pode sofrer equívocos, pois não existem sentidos fixos e engessados, eles podem ser, inclusive, não-sentidos. (ORLANDI, 2007).

Inevitavelmente, o homem está imerso na interpretação e a pratica até mesmo sem notar, uma vez que faz parte do seu relacionamento com o simbólico. Viver é buscar significados e praticar interpretações, e por isso o estudo da interpretação e da linguagem é tão importante. Nesse sentido, Orlandi irá justificar seus estudos sobre a interpretação através da análise do discurso com a finalidade de demonstrar que “a interpretação está em qualquer um”, que “as instituições regulam os gestos de interpretação, dispondo sobre o que se interpreta, como se interpreta, quem interpreta, em que condições”, e que a interpretação tem sua “singularidade, para cada especialista em particular”. (ORLANDI, 2007, p.10).

A interpretação tem a característica importante de se originar sempre de alguma parte da história, da sociedade, e tem uma direção que é chamada de política. Outro destaque importante feito por Orlandi, em relação à incompletude da interpretação, ou seja, é algo que não se fecha, e, portanto, o silêncio é também uma forma discursiva. Sobre o discurso, este é conceituado pela autora como uma mediação, uma materialização da relação entre o homem com o mundo, o homem com o pensamento, a linguagem e o mundo, vejamos nas palavras da autora:

Do ponto de vista da significação, não há uma relação direta do homem com o mundo, ou melhor, a relação do homem com o pensamento, com a linguagem, e com o mundo não é direta assim como a relação entre linguagem e pensamento, e linguagem e mundo tem também suas mediações. Daí a necessidade da noção de discurso para pensar essas relações mediadas. Mais ainda, é pelo discurso que melhor se compreende a relação entre linguagem/pensamento/mundo, porque o discurso é uma das instâncias materiais (concretas) dessa relação. (ORLANDI, 2007, p.12).

A relação do mundo com a linguagem é constituída pela noção de ideologia, e é a análise do discurso que irá alinhar o conhecimento de tal relação. Para a autora, “não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia”. Na conceituação da autora, ideologia “é interpretação de sentido em certa direção, direção determinada pela relação da linguagem com

a história em seus mecanismos imaginários. A ideologia não é, pois, ocultação, mas função da relação necessária entre a linguagem e o mundo”. (ORLANDI, 2007, p. 30/31).

Orlandi atenta para o fato de a ideologia ter sido banalizada, ora como “visão de mundo”, ora como “ocultação” da verdade, ora como “cultura”. Mas em sua concepção, a ideologia é pressuposto da interpretação, os sujeitos se posicionam de diversas maneiras, por isso os sentidos se dão de formas distintas do saber discursivo, com recortes de memórias diferentes. “O discurso é a materialidade da ideologia”, e “ideologia é a relação imaginária dos sujeitos com suas condições de existência”. (ORLANDI, 2007, p, 153).

A análise do discurso considera a materialidade da linguagem, sendo que esta assume um aspecto duplo que são inseparáveis “no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos que (o) significam” - o linguístico e o histórico. O que significa dizer que, “o sujeito é um lugar de significação historicamente constituído”. (ORLANDI, 2007, p. 36/37).

Silva e Araújo ao estudar a análise do discurso a definem como “uma vertente da linguística que se ocupa em estudar o discurso e como tal, evidencia a relação entre língua, discurso e ideologia”. A metodologia da análise do discurso não é pronta e acabada, é dotada de um caráter qualitativo-interpretativista, sendo o objeto analisado em seu contexto natural com a finalidade de dar sentido aos fenômenos considerando os significados atribuídos pelas pessoas. (SILVA; ARAÚJO, 2017, p.20).

Em AD, a metodologia de análise não incide em uma leitura horizontal, ou seja, em extensão, tentando observar o que o texto diz do início ao fim, mas, realiza-se uma apreciação em profundidade, que é possibilitada pela descrição-interpretação em que se examina, por exemplo, posições-sujeito assumidas, imagens e lugares estabelecidos a partir de regularidades discursivas demonstradas nas materialidades. (SILVA; ARAÚJO, 2017, p.20).

É possível, também, através da análise do discurso, analisar o discurso em seu contexto, ou seja, quem diz, o que diz, porque diz, para quem diz, como diz, de qual posição histórico, cultural, social, e com qual finalidade diz. É o espaço e o tempo, a semântica e o simbólico, que irão contextualizar os discursos. Importante ressaltar que o analista do discurso é uma pessoa não neutra, e deve se posicionar e se reconhecer como um sujeito assujeitado, para que possa atribuir justificção às suas análises. (SILVA; ARAÚJO, 2017).

Como vimos no primeiro capítulo da presente dissertação, os estudos de Habermas também estão em consonância com a metodologia de análise do discurso. O autor defende a prática da razão comunicativa a qual pressupõe o médium linguístico para estruturar as formas de vidas e o encadeamento das interações. Nesse sentido, os participantes devem apresentar

suas intenções através dos atos de fala, ou seja, do discurso, momento em que suas pretensões serão debatidas e criticadas, mas serão válidas e reconhecidas intersubjetivamente, conseqüentemente o resultado será um consenso em que todos se vinculam e aceitam mutuamente.

Teixeira (2016) bem nos lembra que, sobre o discurso em Habermas, não pode haver atos de dominação durante o processo de deliberação, todos devem ser ouvidos, a participação deve ser ativa, sem barganhas, e o discurso, para que tenha validade, deve ser racional, ou seja, livre da arbitrariedade e de influências externas. O discurso para Habermas se pauta no coletivo, no relacionamento de um indivíduo com outros indivíduos, de solidariedade e cooperação a fim de alcançar o bem comum.

A linguagem e o discurso são centrais entre os participantes da comunidade, que apresenta os seus pensamentos guiados pela razão comunicativa, e, de forma imparcial, narra os fatos, pois a língua “é depósito de tradição, comunicação, interação e ligação entre os seres em meio a tantas formas de ver o mundo, mas, não um espaço neutro, que só recebe, e sim, um espaço de discurso e ação comunicativa”. (TEIXEIRA, 2016. p. 313).

A legitimidade das normas, para Habermas, só será possível através desse procedimento de comunicação entre os indivíduos, através do discurso e da linguagem, que de forma mútua interagem, deliberam e entram em consenso sobre as normas que deverão prevalecer na comunidade, sendo, assim, ao mesmo tempo, legisladores e destinatários das regras que juntos construíram, o que dá validade e faz com que todos respeitem e cumpram aquilo que foi produto do consenso.

Partindo do conceito da metodologia da análise do discurso, em que o discurso é compreendido como a mediação entre o simbólico, o histórico e a ideologia, e que este deve ser analisado a partir do contexto do sujeito do discurso, ou seja, sua posição cultural, social, histórica; bem como da concepção do discurso em Habermas, a seguir serão analisados os discursos proferidos por parlamentares durante debates sobre a questão de gênero na educação, e de discursos da sociedade em geral.

É importante salientar que a tramitação do PNE de 2014 teve início em 2010, logo foram aproximadamente quatro anos de discussão, de deliberações, de sessões legislativas, de audiências públicas, entre parlamentares e sociedade civil. Para a presente pesquisa, diante da impossibilidade de analisar todo o material que se refere à tramitação do PNE de 2014, optou-se em delimitar os estudos dos discursos proferidos pelos parlamentares nas sessões, tanto do

Senado quanto da Câmara, do dia da votação do projeto de lei do PNE, ou seja, os dias 17 de dezembro de 2013 e o dia 24 de abril de 2014.

O Plano Nacional de Educação de 2014 teve início em 2010 através do Projeto de Lei nº 8035, apresentado pelo Governo Federal à Câmara dos Deputados. Na Câmara dos Deputados, o PL 8035/2010 passou por audiências públicas e seminários, sofreu emendas, e o Relator apresentou um substitutivo ao texto original que também sofreu alterações e posteriormente foi aprovado em outubro de 2012, e encaminhado para análise do Senado Federal. Até então, foi mantido o dispositivo que mencionava a questão de gênero. (LUNA, apud REIS; EGGERT, 2017).

No Senado Federal, o PL 8035/2010 foi denominado de Projeto de Lei da Câmara nº 103/2012 (PLC 103/2012). As Comissões de Assuntos Econômicos, Relator Senador José Pimentel, de Constituição, Justiça e Cidadania, Relator Senador Vital do Rêgo, e de Educação, Cultura e Esporte, Relator Senador Álvaro Dias, passaram a analisar o PLC 103/2012. Novamente, várias propostas de emendas foram apresentadas com alterações de texto, e em 17 de dezembro de 2013 o Plenário do Senado aprovou um substitutivo em que, dentre outras alterações, foi substituído do texto do artigo 2º, inciso III, do projeto de lei a parte “promoção de igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, para “todas as formas de discriminação”. (LUNA, apud REIS; EGGERT, 2017).

O projeto de lei foi novamente encaminhado para a Câmara dos deputados onde houve novos debates acerca da alteração do inciso III, art. 2º, e da estratégia 3.12 que também tratava do mesmo assunto. Em 24 de abril de 2012 a Câmara votou e confirmou a alteração dada pelo Senado Federal em relação ao trecho substituído, o que foi sancionado pela presidência da república em 25 de junho de 2014, transformado na Lei 13.005/2014. (LUNA, apud REIS; EGGERT, 2017).

Cabe acrescentar que, em 2010, antes de o projeto de lei ser encaminhado à Câmara dos Deputados, foi realizada a Conferência Nacional de Educação – CONAE, com a participação da sociedade política e sociedade civil, com debates e discussões sobre a educação brasileira a fim de fornecer subsídios para a elaboração da proposta do PNE de 2014. Após as deliberações da CONAE, um documento foi elaborado em que, dentre outros, constou o trecho que tratava da diretriz sobre a superação das desigualdades de gênero e outras. Mesmo após as tramitações do projeto de lei do PNE na Câmara e no Senado que levou à substituição do referido trecho por “todas as formas de discriminação”, o documento

final da CONAE não alterou esse trecho e manteve a palavra gênero, o que causou mais polêmica entre os parlamentares. (LUNA, apud REIS; EGGERT, 2017).

A proposta de alteração do artigo 2º, inciso III, do PLC 103/2012 (PL 8035/2010), do Senado Federal, veio através do parecer do Relator Senador Álvaro Dias (PSBD), em novembro de 2013, da Comissão de Educação, Cultura e Esporte. No parecer, o Senador expõe como foi realizado o trâmite das discussões sobre as emendas, e ressalta que teve “amplo processo de diálogo com a sociedade, promovendo um total de sete audiências públicas, com a oitiva de trinta e cinco especialistas, representantes de entidades da área e gestores das três esferas de governo”. A breve justificativa da alteração do inciso III, art. 2º, que consta no Parecer é a seguinte: “Não obstante, modificamos o inciso III do art. 2º do projeto, cuja alteração era proposta pela Emenda nº 25. Com a mudança, pretendemos que a diretriz de superação das desigualdades educacionais seja formulada de forma mais abrangente”.

Seguindo a análise da tramitação do PLC 103/2012, em dezembro de 2013 a Emenda nº 4-Plen, de autoria do Senador Vital do Rêgo (PMDB), propõe novas alterações, e expõe as convergências e divergências com o texto apresentado pelo Senador Álvaro Dias. Na justificativa, o Senador lamenta que não houve um debate democrático necessário da Comissão de Educação, Cultura e Esporte, pois ocorreram “práticas regimentais não recomendáveis, como o início da reunião antes da hora previamente divulgada e a aprovação, em menos de cinco minutos, de projeto de lei de tamanha magnitude”. No que tange ao art. 2º, inciso III, do projeto de lei, o Senador justifica que tal alteração apresentada pelo Senador Álvaro Dias que elimina o termo gênero e outros “contraria orientação contida no rol de objetivos fundamentais da Constituição Federal que elenca e identifica essas espécies discriminatórias”, e propõe a retomada do texto original oriundo da Câmara. (p.65/66).

No mesmo mês, dezembro de 2013, a Emenda nº 4-Plen foi incluída como ordem do dia para deliberação em sessão ordinária. Nessa ocasião foi apresentado Parecer de plenário sobre a referida Emenda nº 4-Plen com subemendas. Ao analisar o Diário do Senado Federal desse dia de deliberação, o Relator Senador Eduardo Braga (PMDB) justifica nova alteração no que se refere ao inciso III, art. 2º, do projeto de lei, proposta pelo Senador Vital do Rêgo, que surpreendentemente muda sua posição anteriormente apresentada e retoma à terminologia “todas as formas de discriminação”. Vejamos:

Além dessas pequenas adequações no anexo, recebemos sugestão o Senador Vital do Rêgo, autor da Emenda nº 4 *sub examine*, para fazer ajuste no inciso III do art. 2º da

proposição, oferecendo redação mais ampla e que contempla a superação de todas as formas de discriminação, A mesma alteração deve ser feita à estratégia 3.13, uma vez dispõe sobre o mesmo tema. (p. 93651).

Ao fazer o uso da palavra, o Senador Vital do Rêgo não faz comentários a essa mudança, e não houve, nessa sessão, outro Senador que abordou sobre esse tema. A sessão foi encerrada sem votação da Emenda nº 4 que foi transferida para a próxima sessão deliberativa. Na semana seguinte, no dia 17 de dezembro de 2013, foi realizada a continuação da discussão da Emenda nº4-Plen, dessa vez com votação e aprovação do substitutivo. A Emenda nº 4-Plen com as subemendas foram aprovadas pelos Senadores com os seguintes votos: 32 sim, e 17 não, sem abstenções, sendo que desses 49 senadores que votaram, destacamos, apenas 5 eram mulheres; e das 5 mulheres que votaram, 2 votaram contra a Emenda e 3 votaram a favor da Emenda.

Após a votação, a Senadora Vanessa Grazziotin (PC do B) lamentou que sua solicitação de destaque para que fosse realizada a votação em separado do inciso III, art. 2º, do PLC 103/2012, ficou prejudicada, vejamos nas palavras da Senadora:

Sr. Presidente, eu lamento que do texto tenha sido subtraída – eu até tentei apresentar um destaque para votação em separado -, por conta de ter sido modificada a redação que veio da Câmara, uma educação inclusiva e não discriminatória. O trecho citava exatamente o que determina a Constituição brasileira, no seu art. 3º. (...). Isso foi retirado, Sr. Presidente. Eu lamento muito, porque a educação é fundamental no combate a toda e qualquer discriminação. Eu aqui cito como exemplo a discriminação de gênero. Se hoje nós temos uma sociedade em que a mulher ainda vive uma situação dura de desigualdade, recebendo salários diferentes, desenvolvendo sozinha, quase que com exclusividade, as atividades domésticas, é porque nós não temos uma política efetiva no Brasil que combata essas discriminações. Eu lamento que isso tenha sido retirado. Mas o projeto vai à Câmara, e eu espero que a Câmara reponha devidamente um texto que já está na Constituição brasileira. (p.97104/97105).

Até aqui, já é possível proceder a análise das falas dos parlamentares. Merece atenção a fala do Senador Vital do Rêgo quando afirma que não houve um processo de debate democrático, e em contrapartida o Senador Álvaro Dias afirmou que houve um amplo processo de debates, o que é uma contradição. Pensando na metodologia de análise do discurso, como vimos, Orlandi (2007) explica que o ato de interpretar está inserido em todos, e tais atos são manipulados por instituições as quais definem sobre o que se interpreta, como, quem, quais as condições, e que o ato de interpretar é único para cada um que o pratica. Cabe aqui, também, complementar tal análise com os estudos de Habermas (1995), expostos anteriormente, que explica que os cidadãos, na concepção liberal do modelo normativo de democracia, agem conforme seus interesses individuais, assim os direitos políticos serão instrumentos nos processos de eleições em que interesses privados reunidos criam uma

vontade política a qual terá como finalidade influenciar a administração e controlar o poder do Estado sobre a vida privada. A mudança de posicionamento do Senador Vital do Rêgo nos demonstra que o parlamentar agiu de forma estratégica, levando em conta seu próprio interesse.

Um outro fato importante que merece ser enfatizado é que o documento elaborado pela CONAE, a partir de deliberações da sociedade civil e política, não foi levando em consideração no momento da elaboração do PNE, o que podemos entender é que vozes não foram ouvidas. Tais fatos e falas aplicados aos estudos da teoria do agir comunicativo, da proposta de democracia pensado por Habermas e por Fraser, que foi apresentado ao longo do trabalho, nos leva à conclusão de que o procedimento democrático pautado na razão comunicativa não foi atendido, pois é necessário a participação de todos e todas, de forma ampla, paritária, para que as normas sejam criadas e tenham legitimidade.

Outra análise que se faz nesse ponto, pensando na metodologia de análise do discurso em que é considerado o discurso em seu contexto, ou seja, quem diz, para quem diz, o que diz, com qual finalidade, é em relação ao perfil dos senadores Álvaro Dias, Vital do Rêgo e Vanessa Grazziotin. Através do site do Senado, foi possível identificar que Álvaro Dias é um homem branco, cisgênero, heterossexual, casado, tem filhos, licenciado em história, é um parlamentar, iniciou sua carreira política em 1968. Vital do Rêgo é um homem branco, cisgênero, heterossexual, casado, tem filhos, graduado em medicina e direito, atualmente é ministro do TCU, iniciou sua carreira política em 1988. E a Senadora Vanessa Grazziotin é mulher branca, cisgênero, heterossexual, seu marido é um político, iniciou sua carreira política em 1989.

Evidentemente, a análise do perfil de uma pessoa não permite aprofundar sobre sua essência, mas segundo Orlandi (2007, p.30/31) “não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia”, e ideologia “é interpretação de sentido em certa direção, direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários”, logo, ao refletir sobre o perfil dos senadores acima identificados, o que se entende é que como parlamentares, no momento de legislar, inseridos na vida política, seus discursos foram estratégicos, guiados por seus interesses próprios, inclusive pela senadora Vanessa Grazziotin que embora seja mulher e tenha defendido a questão de gênero na educação, não pareceu fazê-lo com ardor e veemência, mas para cumprir um protocolo, tanto que sua fala foi de lamento apenas.

Dando continuidade à análise da tramitação do PNE, encerrada a votação do PLC 103/2012 no Senado Federal, o projeto foi encaminhado para a Câmara dos Deputados. Como vimos, o desfecho no Senado do inciso III, art. 2º, do projeto de lei do PNE, que aborda a questão de gênero, foi pela substituição do trecho que mencionava a palavra gênero para a nova redação que ficou definida como “todas as formas de discriminação”. Em seguida, iremos analisar o debate que ocorreu no dia 22 de abril de 2014, na Câmara dos Deputados. Para tanto, foi analisado através do site da Câmara dos Deputados o arquivo sonoro da Comissão Especial destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei nº 8035, de 2010, do Poder Executivo, Reunião Deliberativa, votação do Parecer do Relator Ângelo Vanhoni (PT).

Nessa sessão, o Deputado Paulo Freire (PR) declara que é contra “introduzir a ideologia de gênero na educação”. É possível perceber, através do arquivo sonoro, que havia uma plateia que estava assistindo à sessão a qual estava bastante agitada, manifestando ao longo das votações, ora contra, ora a favor ao texto do relator. Cabe ressaltar que o texto do Relator Ângelo Vanhoni propõe a manutenção do trecho que especifica a questão de gênero, contrário ao substitutivo do Senado. Inicialmente, os deputados procederam à votação nominal do texto do Parecer do Relator sem prejuízo dos destaques; essa votação teve como resultado 20 votos a favor do texto do Relator, e 2 votos contra o texto (Deputados Paulo Freire e Jair Bolsonaro), sendo que dos 22 deputados que votaram, apenas 4 eram mulheres. Em seguida, os deputados passaram a votar os destaques.

Dentre os destaques, o de nº 1, de Izalci (PSDB), se referia ao art. 2, inciso III, do projeto de lei do PNE, com o objetivo de aprovar o texto substitutivo do Senado Federal. O Deputado Izalci explica que o Relator (Vanhoni) retomou a redação da Câmara que fala da superação das desigualdades especificando cada uma, inclusive a de gênero, porém, como explica o deputado, tal redação é restrita, e o texto do Senado é mais abrangente e compatível com a Constituição, art. 3º, inciso IV, e, portanto, o destaque é para aprovar o texto do Senado que abrange todas as formas de discriminação. A plateia se manifesta novamente, calorosa. Além do referido destaque, outros deputados fizeram destaques semelhantes, foram os Deputados Junior Coimbra (PMDB), Marcos Rogério (PDT), Pastor Marco Feliciano (PSC) e Stefano Aguiar (PSB).

O Deputado Pastor Eurico (PSB) usa a palavra, salienta sobre a laicidade do Estado que é importante que todas as religiões sejam respeitadas, e, portanto, não há uma ditadura de religião dentro da Comissão, porém, é necessário reconhecer que a maioria da população do país é cristã. O deputado destaca que não são somente os evangélicos que defendem a não

inclusão da “ideologia de gênero”, mas também outros deputados que são católicos. Votou a favor do destaque, pela não inclusão da ideologia de gênero no PNE, pois o texto do Senado contempla a todos, independentemente de qualquer ideologia. Acrescentou, ao final, que gostaria de deixar claro que a ideologia de gênero se origina de uma ideologia marxista.

O Deputado Artur Bruno (PT) toma a palavra, defende a manutenção do texto de Vanhoni, que foi aprovado pelos deputados em outra ocasião. Ressalta que não se trata de questão religiosa, até porque ele é cristão, que não é este o debate, “a educação brasileira é laica”, e que “não há concepção pedagógica oficial, nem marxista, nem montesorianna, cada escola decide a sua prática pedagógica”. O que está em jogo é a importância da ênfase em determinadas desigualdades. O deputado explica que é professor há 35 anos, de escola pública e privada, e que na sala de aula, no recreio, no chão da escola é encontrado o racismo, que é uma realidade existente, há “preconceito contra gênero, há machismo nesse país”, “preconceito contra a orientação sexual, que deve ser livre e não podemos deixar de combater essa discriminação”, portanto, é acertado o texto do Relator ao especificar e dar ênfase a cada uma das discriminações, é preciso ressaltar cada uma, “precisamos destacar no texto o combate à discriminação de gênero e da orientação sexual”, e cabe aos legisladores tomar uma decisão e ressaltar as desigualdades que “lamentavelmente estão presentes e dificultam a evolução da educação desse país e a aprendizagem dos nossos alunos e das nossas alunas”. A plateia exalta e se manifesta.

A Deputada Fátima Bezerra (PT) inicia sua fala, se associa à linha de raciocínio apresentada pelo Deputado Artur Bruno, ressaltando que a educação tem que ter compromisso com a liberdade e com a promoção da cidadania, que a escola é um espaço de vivenciar os valores de respeito e solidariedade, não pode “se fazer de surda nem de muda, a escola não pode se omitir e ser neutra e, portanto, reproduzir os estereótipos, os preconceitos existentes na sociedade”, acrescenta que as mulheres, os negros, a comunidade LGBT são os principais afetados, “não adianta tapar o sol com a peneira”, ela explica que a escola reproduz sim os preconceitos existentes, por isso é importante que os legisladores façam que a escola seja o lugar de combater tais preconceitos. Ressalta que também é professora, e que a escola é um lugar sagrado, e que não pode ser conivente com os preconceitos. Mais uma vez a plateia se manifesta calorosamente.

O Deputado Ângelo Vanhoni (PT) toma a palavra, esclarece a intenção do texto do artigo em debate que tem como objetivo que a educação, o conhecimento, o debate de ideias, possa construir uma sociedade diferente, sobretudo no que diz respeito ao preconceito, nesse

sentido o papel da educação é eliminar tais preconceitos de gênero, racial, religioso, econômico, dentre outros. O deputado defende a igualdade de gênero, de raça e de orientação sexual. Mais uma vez a plateia se exalta. Em seguida, procede à votação do destaque em deliberação.

Na votação, o PSOL manifesta que ao não discriminar cada um dos preconceitos a Comissão Especial da Câmara estaria cometendo um gravíssimo erro. O PRB entende que o texto da Câmara dará abertura aos burocratas para que invadam as escolas promovendo, legalmente, a ideologia de gênero, levando cartilhas gays, bissexuais, transsexuais e outros, por isso é contra a desconstrução dos sexos e da família. A plateia manifesta calorosamente. O PC do B expõe que liberdade é para tudo, e não para uma coisa e outra. O PTB manifesta ser contra a ideologia de gênero no PNE. A plateia mais uma vez exalta.

O PDT lembrou que na época em que foi votado o direito ao divórcio foi dito que a celular mater da família seria eliminada, mas não foi o que aconteceu. Da mesma forma, outras leis foram alteradas e a sociedade evoluiu, portanto, não há uma ideologia de gênero, só existe na cabeça de quem vê a ideologia de gênero. O PSB entende que o texto do Senado é mais abrangente e não cria divergência com o texto da Câmara. O PR vota sim ao destaque. O DEM libera a bancada, pois não há convergência de votos. O PP menciona sobre os livros didáticos que aborda o tema LGBT, o bolsa gay, o kit gay que está no programa do Governo e que ensina crianças a serem gays. Houve exaltação da plateia nesse momento.

O PSDB, PMDB, votaram sim ao destaque. O PT lembra que as questões de gênero estão em todas as legislações de saúde e legislação internacional, por isso vota sim ao destaque. O PROS manifesta surpresa pelo debate que ocorre, pois diante da polêmica o que pareceu é que quem votasse a favor do texto do Senado estaria a favor da discriminação, no entanto, o texto é claro e fala da erradicação de todas as formas de discriminação, acrescenta que se trata de uma armação a sugestão de que quem vota a favor do texto do Senado estaria exercendo um voto religioso, e ressalta que ele não é burro, por isso vota sim ao destaque. PVPPS vota com o Relator em respeito a todos os católicos e evangélicos do país. A seguir, passaram a votação. Foi aprovado o destaque para alterar o texto do art. 2º, inciso III, conforme o substitutivo do Senado Federal. Houve muita manifestação da plateia que estava dividida entre aplausos e vaias, aos gritos alguns falavam “viva a família”, outros falavam “e se o Papa fosse mulher teria gênero no PNE”, foi necessário que o Presidente interrompesse as manifestações pois criou óbice ao andar das deliberações.

Assim foi o desfecho da votação que tratou da questão de gênero na educação na Câmara dos Deputados, em meio a muita polêmica e divergências, acompanhado por uma plateia dividida e exaltada. Os discursos expostos, são discursos de parlamentares que certamente estavam interessados em fazer valer seus interesses próprios, agir de maneira estratégica, em concorrência e disputa, com o fim de conseguir votos em eventuais eleições, usam de barganha e se comportam oportunamente, um cenário totalmente diferente daquele proposto por Habermas e Fraser para a prática democrática.

No entanto, não obstante os discursos proferidos na Câmara no dia da votação do projeto de lei do PNE terem caráter de discursos políticos, na condição de parlamentares, que usam de barganha e estratégias para manter interesses próprios, foi possível analisar que houve falas mais bem fundamentadas que outras. O Deputado Artur Bruno é professor e conhece a realidade de uma escola, falou com propriedade sobre a importância de especificar as formas de discriminação. No mesmo sentido, a Deputada Fátima Bezerra que também é professora e arguiu sobre o papel da escola que deve ser um lugar de combate dos preconceitos. Em contrapartida, o Deputado Pastor Eurico afirmou que não pode ser inserido na educação a “ideologia de gênero”, porém não usa de fundamentação científica ou legal para explicar o seu raciocínio, e se limita a ressaltar que a religião deve ser respeitada, mas não aponta onde há desrespeito ao inserir a questão de gênero na educação.

Em uma das sessões de debates que antecederam o dia da votação na Câmara dos Deputados, o Deputado Jean Wyllys (PSOL), durante a Comissão Especial no dia 02 de abril de 2014, apresentou sua avaliação pautado em fundamentações jurídicas e legais que valem aqui ser expostas. Através do site da Câmara, a partir do arquivo sonoro, foi possível ouvir o seu discurso que é um discurso rico e organizado, pois apresenta justificativas plausíveis, apesar de ser um parlamentar, inevitavelmente busca impor seus interesses nesse cenário político, é um homem branco e homossexual, seus argumentos pareceram ser mais coerentes.

Jean Wyllys inicia sua fala explicando que o Brasil é uma República onde há uma separação formal entre Estado e Igreja. O Estado brasileiro é laico, o que no seu entendimento não é permitido ao Estado patrocinar dogmas de nenhuma religião, e que o princípio da laicidade garante a liberdade de crença religiosa, ainda que a Constituição de 1988 mencione a palavra Deus. Outro ponto citado como fundamento pelo deputado foi o artigo 3º, inciso IV, da Constituição da República de 1988 que prevê a promoção do bem de todos, “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, ou seja, a Constituição especifica as formas de preconceito.

Em seguida, o deputado Jean Wyllys cita a jurisprudência do STJ e STF que interpreta sexo como identidade de gênero, como, por exemplo, no julgamento da união estável homoafetiva em que os ministros proferiram entendimento no sentido de que toda pessoa tem o direito de constituir família, independentemente de sua identidade de gênero e orientação sexual, logo, se o intérprete maior da Constituição (que é o Supremo) entende nesse sentido, todos os demais devem acatar tal entendimento. Outro argumento usado foi que o Brasil é signatário de vários tratados e legislações internacionais que defendem e se comprometem a enfrentar a discriminação de gênero e orientação sexual.

Jean Wyllys também argumentou que as pessoas da comunidade LGBT e outros existem, tanto que ele estava ali, um deputado federal homossexual, ou seja, sua existência e de todos os demais, deve ser considerada, e, portanto, a lei deve garantir seus direitos, pois o Brasil é um país continental e plural, e as leis devem materializar todas as existências, toda a diversidade religiosa, sexual, étnica, regional. Ademais, a lei infraconstitucional deve atender a Lei Maior. Nesse sentido, é fundamental que a educação enfrente os preconceitos, combata as mentalidades misóginas e machistas, e cita uma pesquisa do Ipea em que apontou que 65% dos entrevistados acham que uma mulher deve sofrer violência sexual e abuso porque está vestida de forma incorreta.

Por fim, o deputado Jean Wyllys criticou os fundamentalistas, principalmente os fundamentalistas cristãos, com a ressalva de que não se estendia a todos, mas que tais fundamentalistas que eram contra a identidade de gênero na educação não se posicionavam em relação às práticas de abusos sexuais e violência contra o gênero que ocorre dentro das Igrejas, praticados por líderes religiosos. O deputado finaliza sua fala, em meio a muita polêmica na Câmara, reforçando que o Estado laico e democrático de direito não deve financiar dogmas religiosos, e que o fundamentalismo não deve ser considerado.

Diante da fala do Deputado Jean Wyllys, o Deputado Paulo Freire argumenta que o Brasil é laico e que isso significa que as pessoas têm liberdade para seguir a religião que quiserem, e por esse mesmo motivo é preciso que as Igrejas sejam respeitadas. Foi mais uma sessão calorosa entre os parlamentares, com plateia agitada e exaltada, e o Presidente encerrou a sessão para dar continuidade nos próximos dias. Como vimos, o discurso de Jean Wyllys foi rico em fundamentações e muito bem organizado. É possível notar, ao longo de toda a análise até então realizada dos discursos, primeiro que não houve participação paritária de mulheres nesses debates parlamentares, pela própria composição das Casas Legislativas em que são compostas pela maioria de homens, e sobre a questão de gênero na educação, os argumentos

contrários à inclusão do tema nas escolas se pautaram em argumentos religiosos, e sem fundamentações científicas. O tema da questão de gênero continuou sendo debatido mesmo após a promulgação da lei que instituiu o PNE de 2014, como veremos a seguir.

Após a publicação da Lei 13.005/2014, com a redação alterada no que tange à questão de gênero, uma nova audiência pública foi realizada pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados para debater a inclusão da “ideologia de gênero e orientação sexual” entre as diretrizes da Conferência Nacional de Educação de 2014. Através de divulgação do site da Câmara, podemos analisar os discursos a seguir apresentados.

A deputada Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM) argumentou que o PNE não proíbe que seja discutido em escolas sobre o tema que envolve o gênero, logo esse tema, para a deputada, pode sim ser tratado em ambiente escolar:

A cada 1 hora e 50 minutos, uma mulher é morta no Brasil. Nós não podemos falar nisso porque isso é ideologia de gênero?”, questionou. “Se um país está matando suas mulheres, esse tema tem que ser tratado sim nas escolas. O Ministério da Educação não deve ceder a pressões contrárias a isso”, completou. Para ela, o respeito à diversidade e às minorias também devem ser tratados na escola. Fonte: Agência Câmara de Notícias.

A deputada Margarida Salomão (PT) argumentou: “A Constituição brasileira disse que nós devemos lutar contra qualquer tipo de discriminação”, e acrescenta que teorias machistas, racistas e patriarcal devem ser desconstruídas por movimentos ideológicos. As deputadas argumentaram que discutir esse tema em sala de aula contribui para o combate à violência e discriminação contra a mulher.

A deputada Érika Kokay (PT) também registrou sua opinião:

O MEC segue a Constituição brasileira ao fazer isso. Todo fundamentalismo é intolerante, porque a liberdade da identidade de gênero é fundamental para a luta de direitos iguais para mulheres e homens”, pondera. Segundo ela, é necessário assegurar que aqueles que nascem homens em corpo de mulheres ou que nascem mulheres em corpo de homem tenham direito de exercer sua identidade, para respeitar sua condição humana. (Agência Câmara de Notícias).

Por outro lado, os deputados que requereram a audiência, Givaldo Carimbão (PROS), Diego Garcia (PSD), Flavinho (PMDB), Eros Biondini (PTB) e Professor Victorio Galli (PSL), enfatizaram que essa diretriz que aborda o tema gênero e orientação sexual é contra a decisão do Senado, pois já fora retirada do texto quando da elaboração da Lei 13.005/2014 por ser considerada inadequado ao âmbito escolar. Eros Biondini argumentou:

Não obstante tenhamos tido esse discernimento e essa decisão para elaborar o Plano Nacional de Educação, o MEC e também outros órgãos ligados ao governo acabaram por voltar com esse assunto, seja nos planos municipais ou estaduais de

educação. Voltaram com essa terminologia de ideologia de gênero, enquanto nós tínhamos focado na luta contra todo tipo de discriminação, preconceito." (Agência Câmara de Notícias).

Para o referido debate, algumas pessoas foram convidadas, como o presidente da CNBB e arcebispo de Brasília, dom Sergio da Rocha; o presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Eduardo Deschamps; o representante do Fórum Nacional de Educação (FNE), professor Toni Reis; o coordenador do Movimento Escola sem Partido, Miguel Nagib; a professora do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília (UnB) Lia Zanotta Machado; o presidente da Associação Nacional Pró-Vida e Pro-Família e coordenador do Movimento Legislação e Vida, Hermes Rodrigues Nery; e o secretário de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (MEC), Paulo Gabriel Soledade Nacif. Fonte: Agência Câmara de Notícias.

Paulo Gabriel Nacif, secretário de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, argumentou que o tema da questão de gênero em ambiente escolar não desrespeita o PNE de 2014, na verdade esse tema está em consonância com a diretriz que vigora sobre a erradicação de todas as formas de discriminação, e acrescentou que a Lei Maria da Penha também prevê estratégias de educação para o combate à violência contra a mulher. Nas palavras do secretário:

Não desconhecemos que os deputados excluiriam a questão de gênero e orientação sexual do PNE, mas entendemos que o objetivo foi coibir os excessos. A escola tem que ser acolhedora das diversidades. Esses assuntos devem ser discutidos a luz de conhecimentos científicos e éticos. É importante que a escola aborde todas as formas de preconceito - contra gênero, raça, religiões, deficiências, entre outras", disse. "Orientar os professores a respeitar diversidade de gênero não significar estimular jovens a ter esta ou aquela sexualidade", acrescentou. (Agência Câmara de Notícias).

Lia Zanotta Machado, professora do Departamento de Antropologia da UnB, também entendeu como forma de combate trabalhar a desigualdade de gênero e a violência contra mulher nas escolas. Toni Reis, membro do Fórum Nacional de Educação, recordou que na Conferência Nacional de Educação participaram mais de quatro mil pessoas, e que o documento final da Conae determinou que fosse inserida, implementada, e garantida na política de formação de professores os debates sobre raça, étnica, gênero, identidade de gênero, diversidade sexual, a fim de estabelecer ações de superação de todas as formas de preconceitos. Vejamos:

Reis ressaltou que a lei maior da educação no País - a Lei de Diretrizes e Bases da Educação ([9.394/96](#)) - também estabelece o respeito à liberdade, o apreço à tolerância e a igualdade de condições dos alunos para permanecer nas escolas. Ele citou pesquisa com 18,3 mil estudantes, pais e mães, que mostra que a maior parte das atitudes discriminatórias nas escolas se relacionam a gênero (38,2%), seguida da

orientação sexual (26,1%). Ele também mencionou pesquisa da Unesco chamada “Homofobia nas Escolas”, que mostra que 40% dos estudantes não gostariam de estudar com homossexuais. Segundo ele, o bullying homofóbico é problema grave nas escolas. Além disso, destacou o alto número de assassinatos de mulheres no País e de violência doméstica não denunciada. Para ele, esses problemas devem ser discutidos nas escolas. (Agência Câmara de Notícias).

Hermes Rodrigues Nery, presidente da Associação Nacional Pró-Vida e Pró-Família, contestou contra os órgãos dos governos e os acusou de implementar uma política anti-vida e anti-família, através da “doutrinação ideológica” em ambiente escolar, o que causa a destruição da família, além de apoiar feministas e marxistas. Segundo Nery, “Com essa agenda, o governo se volta contra o povo brasileiro e quer praticar a doutrinação marxista liberal do feminismo radical”, e argumentou que as crianças são as maiores vítimas, que o governo ao permitir tais debates nas escolas diminui a autoridade dos pais, estimula a “androgenia artificial”, vai contra “o que é natural e humano”, além de entender que está acontecendo uma “perversão dos direitos humanos”. (Agência Câmara de Notícias. Reportagem Lara Haje, edição Marcia Becker).

Miguel Nagib, coordenador do Movimento Escola sem Partido, na ocasião destacou que o movimento encabeçado por ele tem a finalidade de combater o uso político e ideológico em sala de aula, sendo que o que deve prevalecer é o direito dos pais sobre a educação moral de seus filhos. Vejamos:

Para ele, há uma tentativa de “moldar o juízo moral dos estudantes”, que são seres vulneráveis. “Querem usar as crianças como cobaias da teoria de gênero”, afirmou. “O Estado não pode se comprometer com uma determinada hipótese científica”, completou. Para ele, o Estado está, com o uso da máquina, “hostilizando a moralidade cristã”. Ele acusou professores de, na sala de aula, estimular seus alunos a ter contato de natureza homossexual. “Sou a favor de se colocar câmera de vídeo na sala de aula, para trazer mais calma e tranquilidade às famílias”, defendeu. (Agência Câmara de Notícias).

Os deputados que solicitaram a audiência também se posicionaram, Givaldo Carimbão, Izalci, Professor Victório Galli, e Diego Garcia. É importante o registro da reportagem que expõe as falas dos deputados na íntegra, a seguir:

“Se nós, deputados, eleitos legitimamente pela sociedade brasileira para legislar, decidimos não ter discussão sobre ideologia de gênero no PNE, não é competência de conselho ou de fórum decidir pela inclusão”, afirmou o deputado Gilvado Carimbão (Pros-AL), um dos que requereu a audiência. Segundo ele, ao elaborar seus planos de educação, os estados e municípios estão, com o apoio do Ministério da Educação, discutindo novamente a questão e isso desmoraliza o Congresso Nacional.

O deputado Izalci (PSDB), que também pediu a audiência, acusou o governo de não obedecer e respeitar o PNE aprovado no Congresso. Para ele, o MEC incentiva o debate sobre

a questão de gênero nos estados e municípios. Já o deputado Flavinho (PSB-SP), co-autor do requerimento do debate, acusou o governo de implementar e priorizar “agenda de gênero”, contrariando “a maioria esmagadora da população”, que é cristã. Na visão dele, o PNE está comprometido, porque há foco nas discussões sobre gênero na elaboração dos planos estaduais e municipais de educação.

Outro co-autor do requerimento, o deputado Professor Victório Galli (PSC) também afirmou que quem tem legitimidade para elaborar as leis que regem o País é o Congresso. “O objetivo número 1 dessa discussão sobre gênero é destruir nossas famílias”, opinou. “As crianças estão vulneráveis nas escolas, onde está sendo violada sua sexualidade”, completou. “A natureza tem que ser respeitada. Com essa teoria da ideologia de gênero, os seres humanos vão diminuir, porque estão juntando barbudo com barbudo, mulher com mulher.”

Para o deputado Diego Garcia (PHS-PR), também co-autor do requerimento do debate, a agenda de gênero vem sendo imposta de forma não democrática. Segundo ele, a escola não pode substituir os pais na orientação religiosa, moral e sexual das crianças. “Essas teorias de gênero estão sendo usadas em sala de aula”, apontou. (Agência Câmara de Notícias).

Os discursos polarizados se dividem entre aqueles que enxergam a inclusão das formas de preconceito no PNE como forma de combate à discriminação, e aqueles que entendem que a Igreja está sendo desrespeitada, que família está sendo desmoralizada e destruída. Nessa audiência acima exposta, as Deputadas Professora Dorinha, Margarida, Erika, e a professora Lia, da UnB, que são mulheres, conseguem enxergar a importância de debater a violência doméstica e contra o gênero nas escolas a fim de formar pessoas que irão respeitar seus próximos e não agir com violência. Da mesma forma, Paulo Nacif cita, inclusive, a Lei Maria da Penha que prevê estratégias de educação para o combate à violência contra a mulher. Já os Deputados que solicitaram a audiência foram guiados por discursos para fazer valer suas posições como parlamentares, pois se consideram autoridade por terem sido eleitos legitimamente, e suas decisões sobre o PNE, no sentido de não haver discussão de “ideologia de gênero” nas escolas, não foram respeitadas, pois os municípios e estados, com o apoio do Ministério da Educação, estavam promovendo tal discussão o que desmoralizava o Congresso Nacional.

Vejamos como o discurso do Deputado Givaldo Carimbão é prepotente e contrário àquilo que propõe Habermas e Fraser: “Se nós, deputados, eleitos legitimamente pela

sociedade brasileira para legislar, decidimos não ter discussão sobre ideologia de gênero no PNE, não é competência de conselho ou de fórum decidir pela inclusão”. Para Habermas, o discurso deve ser livre de coações, de arbitrariedades, de influências externas, de dominações, e as deliberações devem ser racionais, onde todos são ouvidos, e haja solidariedade, cooperação, e relacionamento intersubjetivo, pois somente assim as normas serão legítimas e alcançarão o fim de bem para todos. Para Fraser, o discurso se vale como um instrumento para viabilizar a compreensão dos grupos sociais, e para tratar de questões afetas à hegemonia cultural, que significa “a posição privilegiada de grupos sociais dominantes no que diz respeito ao discurso”, porém não no sentido absoluto, monolítico, uniforme, de cima para baixo, mas sim “um processo em que a autoridade cultural é negociada e contestada”. (FRASER, 1997, 2022, p. 184).

Não satisfeitos, alguns parlamentares, além da requisição da audiência pública exposta acima, apresentaram projetos de leis com a finalidade de proibir a inclusão do tema da questão de gênero e orientação sexual em âmbitos escolares. O Projeto de Lei nº 1859/2015 de autoria de Izalci Lucas Ferreira e outros, prevê o acréscimo de parágrafo único, no artigo 3º, na Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, “para prever a proibição de adoção de formas tendentes à aplicação de ideologia de gênero ou orientação sexual na educação”. Também o Projeto de Lei, de autoria de Marco Feliciano, que propõe o acréscimo de parágrafo único ao artigo 2º, da Lei 13.005/2014: “A consecução da diretriz constante do inciso III do caput deste artigo exclui a promoção da ideologia de gênero por qualquer meio ou forma”. E o Projeto de Decreto Legislativo de Sustação de Atos Normativos do Poder Executivo – PDC 122/2015, de autoria de Flávio Augusto da Silva: “Para sustar os efeitos da inclusão da ideologia de gênero no Documento Final do Conae- 2014, assinado e apresentado pelo Fórum Nacional de Educação”.

Tais projetos têm em comum a justificativa de que a chamada “ideologia de gênero” irá destruir a família, a partir de teorias marxistas, e feministas, e que a Constituição de 1988 garante a proteção à família nos artigos 221, 226, 205; e que a disseminação da maléfica doutrina de gênero contradiz as convicções morais e religiosas dos educandos, dos pais e ou responsáveis.

Em 2020, Fernanda Pereira de Moura e Renata da C. A. da Silva fizeram um mapeamento de projetos de leis estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade de ensinar. Tal mapeamento foi publicado pela Frente Nacional Escola Sem Mordça, e teve como foco avaliar projetos de lei, emendas à lei orgânica, emendas aos

planos educacionais, projetos de indicação e requerimento que se tratasse de qualquer tipo de matéria legislativa de censura. Tendo em vista à extensão geográfica brasileira, as autoras explicam que tais dados foram coletados a partir do acompanhamento de grandes veículos de mídias, pelo Alerta Google, e através de informações recebidas por e-mail de professores, alunos e responsáveis.

Moura e Silva (2020) detalharam sobre a metodologia usada, o que é importante para a interpretação dos dados reunidos, observaram que muitas das leis analisadas foram derrubadas pelo STF ou judiciário local, e outra foram suspensas e aguardam julgamento, especificaram que:

Do total de 213 projetos, falta algum ou alguns dados de 37. Em 29 destes não há uma cópia do texto completo do projeto. De 12 deles não se sabe seu status atual na Câmara ou Assembleia em que foi apresentado. De 6 deles não sabemos o ano de apresentação do projeto. De 8 destes, não sabemos o ano de apresentação. Não foi possível encontrar o número de 9 projetos. Desconhecemos a autoria de 5 projetos e os partidos destes autores desconhecidos. Também falta a categorização exata de que tipo de matéria legislativa se fala em 5 projetos. (MOURA e SILVA, 2020, p.6).

A pesquisa dividiu os projetos de lei de censura à educação em quatro categorias, quais sejam: escola sem partido; tipo escola sem partido; antigênero; e infância sem pornografia. Para o presente trabalho, será interessante fazer o registro dos dados mais recentes apresentados pela referida pesquisa, ou seja, que se referem ao ano de 2020. Conforme as autoras, o número de projetos apresentados no ano de 2020 foi baixo, e muitos projetos foram definitivamente derrubados pelo STF, vejamos:

A Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 457, que teve julgamento concluído em 24 de abril, derrubou a lei n. 1516/2015 de Novo Gama (GO), que proibia “Proíbe material com informação de ideologia de gênero nas escolas municipais de Novo Gama”. Em 2017, a Procuradoria Geral da República apresentou a ação, que passou a ter relatoria do ministro Alexandre de Moraes. A decisão afirma que a “imposição do silêncio, da censura e, de modo mais abrangente, do obscurantismo” contraria o princípio da igualdade perante a lei e que a lei impugnada não cumpre o dever estatal de promover políticas de inclusão. Nota: foi nessa decisão que o Moraes citou a posição da corte ao aprovar o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo. O golpe mais duro dessa decisão contra o suposto embasamento jurídico do Escola sem Partido foi, provavelmente, a afirmação clara de que professores têm, sim, liberdade de expressão no ofício da sua profissão. Moraes entendeu que liberdade de expressão é parte das liberdades de aprender e ensinar. (MOURA e SILVA, 2020, p.24).

Outras Ações foram citadas pelas autoras como, por exemplo, a ADPF n° 526 a qual derrubou o §5º, artigo 162, Lei Orgânica do Município de Foz do Iguaçu; também a ADPF n° 467, que julgou a legislação da cidade de Ipatinga/MG; a ADPF n° 460, julgou a legislação de Cascavel/PR; as ADPFS n° 461, 465 e 600, e ADIS que julgaram as leis do estado alagoano. Todos essas Ações derrubaram as leis que proibiam qualquer menção a gênero e orientação

sexual em atividades pedagógicas. Os argumentos usados pelos ministros ao julgarem tais Ações, Gilmar Mendes, Luiz Fux, Barroso, são no sentido do entendimento que a censura ao debate sobre gênero e sexualidade nas escolas é inconstitucional, e que na verdade as secretarias de educação, as escolas, os professores são obrigados a inserir a discussão de tais temas, pois assim serão promovidas as políticas públicas de igualdade e não discriminação, além do respeito à doutrina da proteção integral das crianças e adolescentes prevista na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente. (MOURA e SILVA, 2020, p.24/25).

Como vimos ao longo do presente trabalho, J. Habermas ao analisar as concepções de política liberal e republicana conclui que ambas já não conseguem responder aos anseios de uma sociedade complexa e plural, e que a racionalidade instrumental em que são praticadas ações estratégicas e os valores são neutralizados pode ser prejudicial se prevalecer nas esferas de decisões sociais. Diante dessas constatações, o filósofo propõe a prática da racionalidade comunicativa nas esferas de decisões sociais, que se pauta na democracia deliberativa durante o momento do procedimento de elaboração as normas em que haja a participação de cidadãos e cidadãs que serão regidos pelo médium linguístico a fim de chegarem a um acordo mútuo e vinculante.

A democracia defendida por Habermas, e que ele a denomina de democracia radical, é aquela em que todos os problemas e todas as pessoas deverão ser incluídas e levadas em consideração, sendo que o direito terá um papel fundamental nesse cenário, pois será o elo entre a moral e a sociedade, a esfera institucional que irá legitimar as decisões dos participantes que aceitarão as leis que foram criadas por eles mesmos. Assim, serão nos processos deliberativos da esfera política que a legitimidade do direito será encontrada, não de forma fechada de cima para baixo, mas ao contrário, o sistema político deve operar de baixo para cima, considerando que os problemas sociais serão sempre novos, e que serão discutidos constantemente pelos participantes.

O conceito de esfera pública elaborado por Habermas irá responder qual a forma em que a prática política deliberativa poderá ocorrer. Assim, a esfera pública funcionará como uma rede de comunicações que levarão à tomada de posições, as opiniões serão apresentadas através de uma linguagem natural, os problemas serão reforçados para que possam ser assumidos durante o processo de elaboração das leis. Nesse sentido, Habermas discorre sobre o poder comunicativo, em que valores são compartilhados até alcançar um acordo; e o poder

administrativo, aquele em que substitui a violência por um Estado de direito, e que será subordinado ao poder comunicativo através do direito.

A filósofa Nancy Fraser, como vimos ao longo da pesquisa, irá complementar os estudos de Habermas com sua teoria da justiça. A partir dos estudos sobre o gênero, em que o considera como um grupo minoritário e injustiçado, ao lado de outros grupos como o racial, étnico, de orientação sexual, Fraser irá propor uma teoria da justiça em que serão previstos a redistribuição, o reconhecimento e a representatividade, através da participação paritária. Para a autora, não só a redistribuição econômica, mas também o reconhecimento cultural e a participação paritária deverão ser praticados para que as injustiças sejam efetivamente eliminadas.

Os estudos de Fraser terão como norte as questões voltadas para as injustiças praticadas contra o gênero, porém suas contribuições também alcançarão os demais grupos injustiçados. A autora explica como é importante reconhecer que as injustiças pautadas tanto na questão econômica quanto na cultural estão imbricadas nas práticas sociais, e por isso devem ser tratadas de forma conjunta, e não separadamente. Alguns grupos sofrem ambas as injustiças, a econômica e a cultura, e o gênero é um deles, ou seja, uma coletividade bivalente. Como exemplo, vimos que as mulheres são marginalizadas e exploradas a partir de uma divisão de trabalho baseada no gênero, e que culturalmente o androcentrismo, o sexismo cultural, a violência doméstica, a exploração sexual, a baixa representatividade na esfera política também são exemplos de injustiças sofridas pelo gênero.

Democracia e discurso também são temas que são tratados por Fraser, assim em sintonia com os estudos de Habermas. Apesar de criticar Habermas no que tange ao conceito de esferas públicas, a filósofa concorda com a racionalidade comunicativa e propõe a realização do que chama de contra públicos subalternos, ou seja, a existência de esferas públicas múltiplas em que abarquem todos os tipos de grupos minoritários. A democracia, nesse sentido, será exercida através da participação paritária. O discurso, para Fraser, é também outro tema relevante nos seus estudos, pois é vinculado ao estudo da linguagem e da sociedade, e as identidades serão construídas através dos discursos.

Diante de todo o exposto, a análise dos discursos dos legisladores que elaboraram a lei do PNE de 2014 buscou demonstrar que o procedimento da elaboração de tal lei não foi democrático no sentido atribuído pelos estudos de Habermas, onde deveria prevalecer discursos livres de coações, influências e arbitrariedades. Mesmo os discursos proferidos com

organização, coerência, concatenação de ideias e raciocínio legal, mesmo os poucos concernidos que foram ouvidos (mulheres e homossexual), o discurso que prevaleceu foi aquele pautado em justificativas limitadas, sem comprovações científicas, pautados em interesses próprios, de forma estratégica.

## CONCLUSÃO

O presente trabalho, através do contexto em que foi elaborado o PNE de 2014, buscou analisar a discussão da questão de gênero na educação brasileira que envolveu a sociedade civil e política. No início do trabalho, analisamos o Estado Democrático de Direito brasileiro inserido no ordenamento jurídico, bem como seu breve histórico, para, em seguida, aprofundar nos estudos do filósofo Habermas em que o conceito de democracia foi escolhido para nortear a pesquisa. O pensamento habermasiano entende que a democracia deve ser deliberativa, pautada na razão comunicativa, em que os indivíduos se reúnam espontaneamente, livre de coações, para discernir seus direitos até chegarem a um acordo mútuo, que dará validade às normas. Nesse sentido, uma política pública coerente com essa matriz epistemológica da razão comunicativa deve ser uma política pública que será construída de forma plural, e não apenas pelo Estado.

A teoria da ação comunicativa pode apresentar como uma solução nos processos de elaboração de políticas públicas, em específico na seara da educação, bem como pode se valer de norte no interior das práticas escolares, pois pautado no diálogo e participação de todos como seres livres e iguais. O conceito de democracia apresentado por Habermas, com fundamento no paradigma procedimental, significa a constante abertura das instituições jurídicas para as percepções da realidade social que são extraídas nos processos deliberativos que forma a vontade e a consciência, através da prática de políticas públicas multicêntricas, pluralista, deliberativa.

Cidadãos e cidadãs se reunirão para deliberarem e decidirem sobre as formas de convivência em sociedade, porém, para que os participantes tenham condições de deliberarem, antes são necessários a observância de alguns direitos mínimos, direitos que compõem o núcleo da dignidade da pessoa humana, e um desses direitos é o direito à educação. O direito à educação inscrito na Constituição Federal de 1988 é considerado um direito público, social, subjetivo e fundamental, e é essencial para viabilizar o efetivo exercício da democracia, pois irá garantir a educação de forma ampla, como desenvolvimento da pessoa humana, como cidadão crítico, preparado, emancipado e empoderado para participar dos processos deliberativos da democracia, que vigora no ordenamento jurídico brasileiro.

Sobre o conceito de gênero, embora seja um conceito disputado, os estudos de Nancy Fraser colaboraram para a pesquisa, pois atende a lógica da razão comunicativa. A filósofa

defende a teoria da justiça em que se busca a redistribuição econômica, o reconhecimento cultural, e a representatividade, ou participação paritária. Nesse sentido, propõe a realização de discussões através de espaços que denomina contrapúblicos subalternos, em que os grupos minoritários terão oportunidade de falar e debater seus interesses. Seus estudos são desenvolvidos a partir de pensamentos dos movimentos feministas, que são considerados um grupo de minoria, ao lado de outros grupos como os de raça, etnia.

A teoria da justiça, a proposta dos espaços contrapúblicos subalternos, bem como a análise de Fraser sobre o discurso e identidade, sobre a democracia, estão em consonância com os estudos de Habermas no que se refere ao agir comunicativo e democracia deliberativa. Como vimos, Fraser realiza suas análises a partir da perspectiva, também, de gênero, pois, ao lado de “raça”, sexualidade, etnia, o considera como um grupo que sofre injustiças que afetam a distribuição, o reconhecimento e a representatividade. Tanto Habermas como Fraser enxergam o discurso, a comunicação, como instrumento para alcançar um Estado democrático, uma sociedade em harmonia. Ambos defendem a democracia radical como meio de efetivar a igualdade material.

Viu-se, também, a importância da compreensão do direito à educação, inserido em ordenamento jurídico tanto nacional quanto internacional, de forma abrangente, como um instrumento para exercício da cidadania. O artigo 3º da Constituição da República de 1988 traz como projeto de sociedade o direito à igualdade material, a qual poderá ser efetivada através do direito à educação, não só na oferta, mas na construção de uma sociedade igual. Os estudos de Habermas e Fraser também apontam para a importância para a igualdade material.

Com base nesse aporte teórico, a polêmica que envolveu a discussão do PNE de 2014 no que tange à questão de gênero foi apresentada, e a análise dos discursos através da metodologia de análise de discurso, bem como do pensamento habermasiano sobre o discurso, nos possibilitou chegar à conclusão que o procedimento da elaboração da lei do PNE não atendeu com a perspectiva de democracia baseada na teoria da ação comunicativa. A análise dos discursos dos legisladores que elaboraram a lei do PNE de 2014 buscou demonstrar que o procedimento da elaboração de tal lei não foi democrático no sentido atribuído pelos estudos de Habermas, onde deveria prevalecer discursos livres de coações, influências e arbitrariedades. Mesmo os discursos proferidos com organização, coerência, concatenação de ideias e raciocínio legal, mesmo os poucos concernidos que foram ouvidos (mulheres e homossexual), o discurso que prevaleceu foi aquele pautado em justificativas limitadas, sem comprovações científicas, pautados em interesses próprios, de forma estratégica.

A redação final do PNE de 2014 em relação à questão de gênero foi de um texto genérico, não houve uma proibição taxativa de usar o termo gênero, porém foi escolhido usar uma outra linguagem. Como vimos anteriormente ao estudar a metodologia de análise de discurso, o silêncio também é um discurso, também é uma forma de dizer, mesmo os discursos dos parlamentares pautados em fundamentações plausíveis, o que prevaleceu na lei foi o silêncio e a opção de não usar a palavra gênero em âmbito escolar. Dessa forma, o que se entende é que uma vez que a educação é instrumento para realização da igualdade material, mas se na educação não é permitido abordar sobre a discriminação de gênero, o projeto de sociedade não será alcançado.

Ao longo do presente trabalho foi possível constatar que a discussão sobre a questão de gênero em âmbito educacional é imprescindível para o combate das desigualdades e discriminações que são praticadas contra o gênero. O trabalho não teve como objeto analisar a forma como tal debate deve ser materializado, não foi analisado o conteúdo do tema, ou a idade adequada dos alunos para a educação sobre a questão de gênero, mas restou claro que trata-se de um tema indispensável em âmbito escolar, pois é através da educação que pessoas serão formadas e direcionadas à prática do respeito e convivência harmônica em sociedade, além de viabilizar a igualdade material para que as pessoas estejam preparadas efetivamente para participarem de forma democrática da sociedade em que vivem.

## REFERÊNCIAS

- ANSELMINI, Priscila; CRISTIANETTI, Jessica. **Minorias e a busca pelo reconhecimento no Estado Democrático de Direito: uma abordagem a partir de Jurgen Habermas e Nancy Fraser**. Revista Jurídica Cesumar. Janeiro/abril de 2020, v 20, n. 1, p. 151-165. <https://doi.org/10.17765/2176-9184.2020v20n1p151-165>
- ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. (217 [III] A). Paris. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em 20 ago. 2020.
- ARQUIVO sonoro. Câmara dos Deputados. Anexo II, Plenário 05, 22/04/2014. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/internet/audio/Resultado.asp?txtCodigo=47756>. Acessado em: 10 de jun. 2022.
- ARQUIVO sonoro. Câmara dos Deputados. Anexo II, Plenário 05, 02/04/2014. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/internet/audio/Resultado.asp?txtCodigo=47578>. Acessado em: 10 de jun. 2022.
- BALLESTRIN, Luciana. O debate pós-democrático no século XXI. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, v. 4, n. 2, p. 149-164, 2018.
- BASTOS, Romeu Costa Ribeiro; ROCHA, Maria Elizabeth Guimarães Teixeira. Os militares e a ordem constitucional republicana brasileira. De 1898 a 1964. Revista de Informação Legislativa. Brasília a. 40 n. 158 abr./jun. 2003.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 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 26 out. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: > [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)< Acesso em 26 out. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Saúde. **Saúde e prevenção nas escolas: diretrizes para implementação do projeto**. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://www.sgc.goias.gov.br/upload/links/arq\\_754\\_saude\\_prev\\_esc02.pdf](http://www.sgc.goias.gov.br/upload/links/arq_754_saude_prev_esc02.pdf)>. Acesso em: 26 out. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação Básica: Documento final**. Brasília, 2008. Disponível em: >[http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf)<. Acesso em: 26 out. 2019.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em 27 de out. 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (Secad/MEC). **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e**

superar preconceitos. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola\\_protege/caderno5.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/caderno5.pdf)>. Acesso em 27 out.2019.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nº 1/1992 a 95/2016, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nº 1 a 6/1994. – 51. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmaras, 2017.

BRASIL. **Lei 12.594**, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nos 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nos 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943. Brasília, DF, 18 de janeiro de 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/112594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112594.htm). Acesso em: 01 out. 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Decreto nº 99.710**, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF, 21 de novembro de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm). Acesso em: 01 out. 2019.

BRASIL. **Políticas Públicas ao seu alcance**. Assembleia de Minas. Disponível em: [https://politicaspUBLICAS.almg.gov.br/temas/inclusao\\_tematica\\_orientacao\\_sexual\\_identidade\\_genero\\_politicas\\_publicas/entenda/informacoes\\_gerais.html?tagNivel1=11465&tagAtual=11466](https://politicaspUBLICAS.almg.gov.br/temas/inclusao_tematica_orientacao_sexual_identidade_genero_politicas_publicas/entenda/informacoes_gerais.html?tagNivel1=11465&tagAtual=11466). Acesso em 30 set. 2019.

BRASIL, Unesco. **Unesco no Brasil se posiciona sobre questões de violência de gênero**. 2016. Disponível em: [http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/unesco\\_in\\_brazil\\_stands\\_against\\_gender\\_violence\\_issues/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/unesco_in_brazil_stands_against_gender_violence_issues/). Acesso em 20 set. 2019.

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. Brasília, 2009a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=2189&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2189&Itemid=>). Acesso em: 26 out.2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012**. Estabelece diretrizes nacionais para a educação em Direitos Humanos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf). Acesso em: 01 de dezembro de 2021.

BARCELLOS, Ana Paula de. A eficácia jurídica dos princípios constitucionais. O princípio da dignidade da pessoa humana. 3ª ed. Rio de Janeiro. Renovar, 2011.

BORGES; Rafaela Oliveira; BORGES, Zulmira Newlands. **Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas.** Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil. Rev. Bras. Educ. vol.23 Rio de Janeiro 2018 Epub 26-Jul-2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230039.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230039>

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília. Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil\\_sem\\_homofobia.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf). Acesso em: 23 set 2019.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **A Gênese Da Docência Universitária.** Linhas Críticas, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008. <https://doi.org/10.26512/lc.v14i26.3421>

COSTA, Fabrício Veiga. **Liberdade de Cátedra do Docente Nos Cursos de Bacharelado em Direito: Um Estudo Crítico da Constitucionalidade do Projeto de Lei Escola Sem Partido.** Revista Jurídica. vol. 01, nº. 50, Curitiba, 2018. pp. 374-397 DOI: 10.6084/m9.figshare.6019781. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/2555>. Acesso em 20 set. 2019.

DIGIÁCOMO, Murillo José; DIGIÁCOMO Ildeara Amorim. **Estatuto Da Criança e do Adolescente Anotado e Interpretado.** Curitiba. Ministério Público do Estado do Paraná. Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2013. 6ª Edição.

DURÃO, Aylton Barbieri. **Habermas: os fundamentos do Estado Democrático de Direito.** Trans/Form/Ação. São Paulo, 32(1): 119-137. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-31732009000100008>

ENCERRADO debate sobre questão de gênero nas escolas. Agência Câmara Notícias, Câmara dos Deputados. Brasília, 10 de nov. 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/475160-encerrado-debate-sobre-questao-de-genero-nas-escolas>. Acessado em: 10 de dez. 2021.

FIGUEIREDO, Chrislayne Aparecida Pereira de; FIGUEIREDO, Elizio Lemes de. Diálogo das Fontes: Harmonização Sistêmica, Unidade e Papel Constitucional. Actio Revista De Estudos Jurídicos – N.28 Vol 1 – Jan./Jun. 2018 Issn 2437-0384 - Faculdade Maringá - Maringá / Pr. [www.actiorevista.com.br](http://www.actiorevista.com.br)

GIRÃO critica STF por julgar ação sobre discussão de gênero nas escolas. Senado notícias, rádio Senado. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/11/03/girao-critica-stf-por-julgar-acao-sobre-discussao-de-genero-nas-escolas>. Acesso em 10 dez. de 2021.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola.** Educação & Sociedade, ano XX, nº66, Abril/99.

HABERMAS, Jürgen. **Facticidade e validade: contribuições para uma teoria discursiva do direito e da democracia.** Traduzido por Rúrion Melo, Felipe Gonçalves Silva. 2ª edição. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

HABERMAS, Jürgen, 1929. **Direito e democracia: entre facticidade e validade.** Volume I/Jürgen Habermas; tradução: Flávio Beno Siebneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **Três modelos normativos de democracia.** Lua Nova nº36 - 95. Texto da apresentação de Habermas no seminário “Teoria da Democracia”, na Universidade de Valência, 15/10/1991. Traduções de Gabriel Cohn e Álvaro de Vita.

IDEOLOGIA de gênero no Plano Nacional de Educação (PNE). Portal da Família, 2014. Disponível em: <https://www.portaldafamilia.org/artigos/ideologia-de-genero-no-PNE.shtml>. Acesso em: 10 de dez. 2021.

IGUALDADE de gênero na educação básica: mais de cinquenta entidades lançam edital público. CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2020. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/73554-igualdade-de-genero-na-educacao-basica-mais-de-cinquenta-entidades-lancam-edital-publico>. Acesso em: 10 dez. 2021.

JUNIOR, Rene Faustino Gabriel; BUFREM, Leilah Santiago; LIMA, Marcia Heloisa Tavares de Figueredo. **Influências teóricas de Jurgen Habermas na ciência da informação indexada na BRAPCI.** Logeion: Filosofia da Informação., Rio de Janeiro, v. 7, p. 6-23, mar./ago. 2021. <https://doi.org/10.21728/logeion.2021v7n2.p6-23>

LOUREIRO, Cláudia Regina de Oliveira Magalhães da Silva. **O Direito Humano à Educação como Patrimônio da Humanidade e como Fundamento para o Ativismo Social.** Tribunais internacionais e ativismo social. Organizado por Wagner Menezes. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2019.

LIMA, Jônatas Dias. **O que é “ideologia de gênero”.** Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/o-que-e-ideologia-de-genero-0zo80gzpwbxg0qrmwp03wpp11/Copyright> © 2019, Gazeta do Povo. Todos os direitos reservados. Acesso em: 30 set. 2019.

LIMA, João Alberto de Oliveira. A gênese do texto da Constituição de 1988 / João Alberto de Oliveira Lima, Edilenice Passos, João Rafael Nicola. — Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. 2 v.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MALISKA, Marcos Augusto; WOLOCHN, Regina Fátima. **Reflexões Sobre O Princípio Da Tolerância.** Revista da Faculdade de Direito UFPR, Curitiba, n. 58, p. 37-52, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/direito/article/view/34864>. Acesso em: 22 set. 2019. <https://doi.org/10.5380/rfdufpr.v58i0.34864>

MARINHO, Josaphat. A Constituição de 1934. Brasília a. 24 n. 94. abr./jun. 1987.

MELO, Rúrion. **Marx, Habermas e os novos sentidos das lutas pela emancipação da dominação**. Dois pontos: Revista dos Departamentos de Filosofia da Universidade Federal do Paraná e da Universidade Federal de São Carlos. Volume 13, número 1, p. 41-52, abril de 2016. <https://doi.org/10.5380/dp.v13i1.44227>

MISKOLCI, Richard Miskolci; CAMPANA, Maximiliano. **“Ideologia de gênero”:** notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. Revista Sociedade e Estado – Volume 32, Número 3, Setembro/Dezembro 2017. doi: 10.1590/s0102-69922017.3203008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v32n3/0102-6992-se-32-03-725.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019. <https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203008>

MINAS GERAIS, Constituição, 1989. **Constituição do Estado de Minas Gerais**, 28 ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/export/sites/default/consulte/legislacao/Downloads/pdfs/ConstituicaoEstadual.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

MOURA, Fernanda Pereira de; 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 Mordada, 2020.

MORAIS, Pâmela. **O que é ideologia de gênero (e por que falam tanto dela)**. Politize. Publicado em novembro de 2018. Disponível em: <https://www.politize.com.br/ideologia-de-genero-questao-de-genero/>. Acesso em 16 set. 2019.

MUNDIM, Isabelle. **O que é a ideologia de gênero que foi banida dos planos de educação afinal?** Do Uol, em São Paulo. 2015. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/08/11/o-que-e-a-ideologia-de-genero-que-foi-banida-dos-planos-de-educacao-afinal.htm> Acesso em 20 de janeiro de 2022.

NANCY, Fraser, 1947. **Justiça Interrompida: reflexões críticas sobre a condição “pós-socialista”**. Tradução Ana Claudia Lopes, Nathalie Bressiani. 1ª edição, São Paulo: Boitempo, 2022. <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2009v14n2p11>

NANCY, Fraser. **O feminismo, o capitalismo, e a astúcia da história**. Mediações, Londrina, v. 14, n.2, p. 11-33, Jul/dez. 2009. <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2009v14n2p11>

ORLANDI, Eni P. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5ª edição, Campinas, São Paulo. Pontes Editores, 2007.

PENNA, Fernando de Araújo. **A tentativa reacionária de censura nos currículos escolares: compreendendo a subversão mútua entre as lógicas de socialização e subjetivação**. Psicologia Política. vol. 18. nº 43. pp. 557-572. set. – dez. 2018.

PL8035/2010. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acessado em: 02 de abril de 2022.

PROJETO de Lei da Câmara nº 103, de 2012. Senado Federal. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/108259>. Acessado em: 02 de abril de 2022.

ROCHA, Ariel de A. G. Coelho. **O reconhecimento e a legitimidade dos grupos minoritários no Estado de Direito Democrático brasileiro**. Rev-IPE Bauru n6807. 2006. Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_servicos\\_produtos/bibli\\_informativo/bibli\\_inf\\_2006/Rev-IPE-Bauru\\_n.68.07.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_informativo/bibli_inf_2006/Rev-IPE-Bauru_n.68.07.pdf)

RAMALHO, Antônio Germano; RAMALHO, Ana Carolina Gondim de A. O. **Educação em Direitos Humanos e o papel do Ministério Público na consolidação do direito à educação**. Revista de Pesquisa e Educação Jurídica, 2017.

SANTOS, Vinícius Barriga dos. **Por uma esfera pública LGBT: de J. Habermas a Nancy Fraser**. Homocultura e as novas formas de ler a sociedade [recurso eletrônico] / Organizador Christopher Smith Bignardi Neves. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. <https://doi.org/10.22533/at.ed.4441906111>

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análises, casos práticos**. 2ª edição, São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, Jonathan Chasko da; ARAÚJO, Alcemar Dionet de. **A metodologia de pesquisa em análise do discurso**. Grau Zero. Revista de Crítica Cultural, v. 5, n. 1, 2017.

TEIXEIRA, Maurozan Soares. **Ética do Discurso em Jürgen Habermas: a Importância da Linguagem para um Agir Comunicativo**. Revista Opinião Filosófica. Porto Alegre, v.07; nº 02, 2016.

TEXTO do PNE aprovado pelo Senado voltará à Câmara. Senado Notícias. Brasília, 17 de dezembro de 2013. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2013/12/17/texto-do-pne-aprovado-pelo-senado-voltara-a-camara>. Acessado em: 14 de jun. 2022.