

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Mariana Gomes Mascarenhas

O papel da escola como resistência ao bloqueio da complexidade da vida: uma análise
crítica do movimento Escola sem Partido

Mestrado em Direito

São Paulo
2021

Mariana Gomes Mascarenhas

O papel da escola como resistência ao bloqueio da complexidade da vida: uma análise crítica do movimento Escola sem Partido

Mestrado em Direito

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Direito Constitucional, sob a orientação do Professor Livre-Docente Doutor Celso Fernandes Campilongo.

São Paulo

2021

O papel da escola como resistência ao bloqueio da complexidade da vida: uma análise crítica do movimento Escola sem Partido

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Direito Constitucional, sob a orientação do Professor Livre-Docente Doutor Celso Fernandes Campilongo.

Aprovada em: ____ / ____ /2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Celso Fernandes Campilongo – PUC-SP

Prof. Dr. Alvaro Luiz Travassos de Azevedo Gonzaga – PUC-SP

Prof. Dr. Lucas de Alvarenga Gontijo – PUC-MG

“Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração. Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra sentipensador para definir a linguagem que diz a verdade.”

(Celebração de bodas da razão com o coração, Eduardo Galeano, *O livro dos abraços*).

AGRADECIMENTOS

Apesar da exigência de solitude, distanciamento e renúncias, a elaboração desta dissertação foi um processo de muito acolhimento e apoio. Não caminhei sozinha. Fui agraciada com uma rede de auxílio ímpar. Então, aqui expresso a minha gratidão:

Ao meu orientador magistral, Prof. Dr. Celso Fernandes Campilongo, que, com muita sabedoria, guiou os meus passos dentro da academia e ofereceu asas a fim de que eu mesma pudesse escolher caminhos adequados para o alcance dos objetivos de minha pesquisa. Em um ato gentil, ele viabilizou o meu encontro com o Prof. Dr. Raffaele Di Giorgi na *Facoltà di Giurisprudenza* da Universidade de Salento, em Lecce-IT;

Ao Prof. Dr. Raffaele Di Giorgi, ícone que revolucionou a minha maneira de tratar o conhecimento com os seus conselhos primorosos para o desenvolvimento deste tema;

Ao Prof. Dr. Roberto Baptista Dias da Silva, por aguçar a minha curiosidade e capacidade crítica através de discussões relevantes durante as aulas da pós-graduação;

Ao Prof. Dr. Álvaro Gonzaga, pelas observações indispensáveis durante o Exame de Qualificação desta dissertação e também por ser referência de acolhimento durante a pós-graduação;

Às minhas incríveis amigas, advogadas, pesquisadoras e alunas do curso de pós-graduação em direito da PUC/SP: Ane Perez e Luísa Davola. Quantas vezes cogitei desistir, mas não o fiz e passei a acreditar que poderia superar os desafios dessa jornada por causa do apoio de vocês;

Aos meus amigos e pesquisadores generosos, Ana Júlia, Felipe Daier, Flávia Cieplinski, Priscila Wilhelm, Rodrigo Galvão e Thalita Simas, que gentilmente sempre estiveram dispostos a compartilhar suas percepções da vida e trocar informações valiosas sobre seus estudos;

Aos amigos e companheiros, Analis Bifulco, Débora Cersosimo, Eduardo Ritter, Emerson Diniz, Igo Ribeiro, Fernanda Tadei, Gisela Telles, Grazielly Ribeiro, Lívia Duailibe, Mariana Rennhard, Patrick Noack e Yasmin Gomes pelo incentivo e compartilhamento afetuoso das dificuldades e dúvidas trazidas pela vida adulta;

Por fim, mas não menos importante, à minha família, que acompanhou de perto os momentos mais sofridos e mais alegres dessa jornada. Rita Ivana, mãe, meu amor, uma das pessoas mais inteligentes que conheço; tu deixas que eu busque os meus sonhos nos lugares mais distantes e, ao mesmo tempo, reforças as minhas raízes: gratidão. Também não poderia deixar de reconhecer o apoio de um dos meus maiores fãs e colega de profissão: Pedro Duailibe, meu pai e modelo de percepção da vida (às vezes nem tão “boa e bela”), obrigada pelas palavras

e gestos de encorajamento. Às minhas avós Terezinha de Jesus e Francisca Duailibe, mulheres inspiradoras, e aos meus tios Antônio José, Bento Ives, Filomena Galas, Maria Teresa, Regina Barbosa e Socorro Gomes que acompanharam e torceram carinhosamente pela conclusão desta pesquisa. Agradeço também aos meus irmãos Pedro Ives e Zila Mascarenhas, que, num ato de solidariedade e proteção, reconhecendo a importância do foco para a finalização de uma dissertação, souberam lidar com algumas dificuldades enfrentadas pela nossa família durante a minha ausência.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo examinar a possibilidade de um ensino neutro, livre de valores – exigência do movimento Escola sem Partido –, sob o destaque do papel das instituições educativas como resistência às tentativas de bloqueio da complexidade da vida. Mostra sua pertinência diante dos constantes ataques políticos direcionados às escolas e universidades brasileiras, alvos de *fake news* e histórias distorcidas, além do aumento de episódios de censura a professores e alunos dentro e fora desses ambientes. Apoia-se nas hipóteses de que: o movimento Escola sem Partido possua caráter ideológico; a escola e a ciência tenham o papel de resistir aos ataques contra a democracia; o conceito de conhecimento absoluto e objetivo de uma realidade seja uma ficção; a exigência de neutralidade nas escolas seja, além de autoritária, incompatível com o Estado democrático de Direito, a liberdade e o pluralismo. Utiliza o método analítico, composto por pesquisa doutrinária e jurisprudencial. Max Weber, Theodor Adorno, Jürgen Habermas, Marilena Chauí, Adam Przeworski, Heinz Von Foerster, Paulo Freire e Judith Butler compõem o quadro teórico central deste trabalho. Dentre os principais resultados obtidos, cita-se a inexistência de objetividade científica – o que não significa que a ciência seja completamente subjetiva, mas se encontra sempre aberta a inúmeras possibilidades e quanto mais reconhece ser impossível representar/descobrir uma realidade exata, menos se aproxima de uma ideologia; a inviabilidade de neutralidade na educação – que não pode ser alcançada por conta da impossibilidade de não comunicar, pelo fato de seres humanos possuírem cultura, serem frutos das próprias experiências e interesses, e porque a Constituição determina um núcleo de valores a serem observados nos processos de aprendizagem; o caráter ideológico do próprio movimento Escola sem Partido que, apesar de argumentar que atua em prol da liberdade dos alunos e contra o que classifica como “ideologia de gênero”, trabalha para impedir que os indivíduos estejam abertos para as incertezas da vida e da democracia.

Palavras-chave: Escola. Partido. Ciência. Democracia. Liberdade.

ABSTRACT

This dissertation aims to examine the possibility of neutral teaching, free of values, a requirement of the School without Party movement, underlining the role of educational institutions as resistance to attempts to blocking the complexity of life. It shows its relevance in the face of constant political attacks directed at Brazilian schools and universities, targets of fake news and distorted stories, in addition to the increasing number of censorship episodes of teachers and students inside and outside these environments. It is supported by hypotheses such as: the School without Party movement has an ideological character; school and science have the role of resisting attacks against democracy; the concept of absolute and objective knowledge of a reality as fiction; the demand for neutrality in schools is, in addition to being authoritarian, incompatible with the democratic rule of law, freedom and pluralism. It uses the analytical method, consisting of doctrinal and jurisprudential research. Max Weber, Theodor Adorno, Jürgen Habermas, Marilena Chauí, Adam Przeworski, Heinz Von Foerster, Paulo Freire and Judith Butler make up the central theoretical framework of this work. Among the main results obtained are: the lack of scientific objectivity – which does not mean that science is completely subjective, it is always open to countless possibilities and the more it recognizes that it is impossible to represent/discover an exact reality, the less it approaches an ideology; the impossibility of neutrality in education - which cannot be achieved due to the impossibility of not communicating, because human beings have culture, are the result of their own experiences and interests, and because the Constitution determines a core of values to be observed in learning processes; the ideological character of the School without Party movement itself, which, despite arguing that it works for the freedom of students and against what it classifies as “gender ideology”, works to prevent individuals from being open to the uncertainties of life and democracy .

Keywords: School. Party. Science. Democracy. Freedom.

LISTA DE SIGLAS

ADIs	Ações Direitas de Inconstitucionalidade
ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
AIB	Ação Integralista Brasileira
ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
BNDs	Banco Nacional do Desenvolvimento
CF	Constituição Federal
CP	Código Penal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, <i>Queer</i> , Intersexuais, Assexuais e Todo o Espectro da Diversidade Sexual e de Gênero Humana
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
ONU	Organização das Nações Unidas
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEN	Partido Ecológico Nacional
PEN-BA	Partido Ecológico Nacional da Bahia
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
RE	Recurso Extraordinário
SINPRO-DF	Sindicato dos Professores no Distrito Federal
STF	Supremo Tribunal Federal
TJRS	Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul
UFPel	Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO	18
2.1	Origens e desenvolvimento	18
2.2	Do Projeto de Lei 246/2019	21
2.3	Da Lei 7.800/2016 de Alagoas	25
2.3.1	Da suspensão da Lei 7.800/2016 de Alagoas e do reconhecimento de sua inconstitucionalidade pelo STF	27
2.4	Por que o movimento Escola sem Partido ainda deve ser considerado um problema?	31
3	ATIVIDADE CIENTÍFICA, DEMOCRACIA, POPULISMO E <i>FAKE</i> <i>NEWS</i>	34
3.1	Por que democracia para o conhecimento?	34
3.2	O atual cenário político do Brasil: populismo e falsificação da realidade	45
3.3	Do Estado de Direito ao Estado democrático de Direito	56
3.3.1	Os valores na Constituição Federal de 1988	63
3.4	Democracia, justiça e “neutralidade” liberal	69
4	A QUESTÃO DA NEUTRALIDADE NAS CIÊNCIAS	74
4.1	Introdução à racionalidade	74
4.2	Ideologia, racionalidade e a objetividade	79
4.3	A “objetividade” nas ciências sociais	85
4.4	Ciência como domínio cognitivo	91
4.5	A neutralidade na Ciência do Direito	93
4.5.1	Os possíveis juízos de valor no Direito segundo a Teoria Pura	96
4.5.2	Neutralidade e objetividade do Direito como ficções	103
5	ESCOLA NEUTRA?	107
5.1	Da impossibilidade de não comunicar	107
5.2	Paulo Freire como “ameaça” comunista	110
5.3	Perspectivas e dominação de narrativas: o perigo da neutralidade	112
5.4	Gestão escolar democrática nas escolas públicas	118
5.4.1	A valorização dos professores e os objetivos da educação	124
5.5	Ensino neutro ou escola para democracia e cooperação?	130
5.5.1	Pluralidade, crítica e emancipação da razão	132

5.5.2	A “ideologia de gênero” é uma ideologia?	136
5.5.3	Weber sustenta o dever de neutralidade imposto pelo Escola sem Partido?	143
6	CONCLUSÃO	146
	REFERÊNCIAS	153

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, frases que associam marxismo e liberdade acadêmica ao mau desempenho do Brasil nos rankings de educação ou até qualificam professores e alunos como militantes políticos parecem ter se tornado cada vez mais comuns – pelo menos desde o fim da ditadura civil-militar em 1985.¹ Esses discursos, muito convenientes para justificar uma agenda política conservadora, são falsificações da realidade.

Desde 2004, o movimento Escola sem Partido, criado por Miguel Nagib, procurador do estado de São Paulo, tentou alavancar projetos de lei – que eram disponibilizados no site do programa Escola sem Partido, desativado em 2020 – com o propósito de combater a suposta “doutrinação” e a “contaminação político-ideológica” perpetrada por professores em escolas e universidades brasileiras.

A principal questão seria o uso desses espaços para a realização de propaganda ideológica, política e partidária, algo que acabaria prejudicando os alunos por meio da violação de direitos fundamentais e sociais, previstos, respectivamente, ao longo dos artigos 5º e 6º da Constituição Federal de 1988.

Em 2015, Alagoas se tornou o primeiro estado a aprovar uma lei inspirada nesse movimento e, apesar do veto do governador por inconstitucionalidade em janeiro de 2016, a Lei n. 7.800/2016 foi promulgada. Entretanto, em agosto de 2020, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a sua inconstitucionalidade no julgamento das Ações Direitas de Inconstitucionalidade (ADIs) n. 5537, 5580 e 6038, o que ocasionou uma grande fragilização dessa organização e a consequente saída de seu principal líder, Miguel Nagib.

Porém, ainda tramitam na Câmara dos Deputados projetos de lei baseados no movimento. Em 2019, Bia Kicis, eleita deputada federal pelo Distrito Federal e cunhada de Miguel Nagib, apresentou à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei n. 246/2019, tido como uma atualização dos projetos anteriores do programa Escola sem Partido.

Um dos principais pontos defendidos por seus apoiadores é a exigência de neutralidade dos professores na abordagem dos temas que se referem à realidade política, cultural e social do país. Contudo, a Constituição Federal de 1988 exige que o ensino atenda a princípios como

¹ Dentre inúmeros discursos de Jair Bolsonaro que proferem algum tipo de falsificação da realidade com relação à educação ou à ciência, temos: “Entre as 200 melhores universidades do mundo, tem alguma brasileira? Não tem! Isso é um vexame! O que se faz em muitas universidades e faculdades do Brasil, o [que o] estudante faz? Faz tudo, menos estudar.” (EM EVENTO..., 2019, não paginado); “Uma das metas para tirarmos o Brasil das piores posições nos rankings de educação do mundo é combater o lixo marxista que se instalou nas instituições de ensino. Junto com o Ministro de Educação e outros envolvidos vamos evoluir em formar cidadãos e não mais militantes políticos” (BOLSONARO, 2018a, não paginado).

igualdade no acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, pluralismo de ideias e de concepções.

Sob o argumento de que a “neutralidade” Estatal (exigência liberal) aplica-se às atividades educativas, esse movimento atua para supostamente garantir que as mais diversas teorias e opiniões políticas sejam expostas na mesma profundidade durante as aulas. A questão é que nem os liberais reconhecem pacificamente que o Estado possa acolher todas as concepções e isso muitas vezes ocorre porque algumas contrariam os princípios de justiça instituídos pela sua Constituição. Os valores de justiça de uma ordem social norteiam como as relações devem ser desenvolvidas, inclusive no ensino.

Escolas e universidades têm papel fundamental no exercício do pensamento. O ambiente escolar oferece informações e práticas que auxiliarão os alunos na tomada de decisões ao longo da vida, inclusive no exercício da cidadania. Por sua vez, as instituições de ensino superior, mediante pesquisas, fomentam uma visão crítica do mundo em que se vive.

Tudo isso parece ser incompatível com instituições educacionais que não se posicionam. A partir da compreensão dos dispositivos constitucionais que tratam dos fundamentos do Estado democrático de Direito e da educação, bem como do papel das instituições de ensino na abertura para uma vida em comum diversa, é possível identificar contradições dos principais projetos de lei do programa.

A necessidade de afastamento de valores ciência – exceto a verdade – é um tema polêmico, influenciado por concepção que considera possível separar o pensamento de questões materiais, do contexto de uma sociedade histórica, originada pelos indivíduos e sendo, ao mesmo tempo, condição para suas ações (CHAUÍ, 1980).

A tarefa de explicação da origem de uma sociedade temporal, a partir de um momento anterior à sua constituição, tornou-se problemática com a desmistificação de mundo – sem o auxílio de crenças religiosas – para justificar a realidade.

A determinação desse ponto original é o que legitima dominações e determina o que os sujeitos pensam sobre si mesmos, sobre as relações de poder, a cultura e a política (CHAUÍ, 1980). Então, elabora-se um discurso da sociedade, como se não fosse construído dentro dela, mas como uma explicação sobre ela. Este é chamado de ideologia.

A ideologia é uma ocultação da realidade, por meio da separação corpo e mente, de que o pensamento dominante, as regras racionais dominantes não pertencem àqueles que também possuem o domínio econômico, mas seriam universais. Essas ideias, ao contrário do que se estabelece, não são absolutas: sustentam os interesses de uma classe hegemônica na interpretação do mundo, para manter as relações de subordinação entre os indivíduos.

A ciência aproxima-se da ideologia quando decide não mais discorrer de forma aproximativa da realidade e sim da realidade exata, por meio do discurso da objetividade, em que sujeito e objeto estão separados, e que este último pode ser completamente determinado – haveria uma realidade transparente a ser descoberta.

A apreensão absoluta da realidade é um anseio dos seres humanos². As ideologias oferecem explicações universais do mundo em que se vive e, por isso, tornam-se atraentes para aqueles que não suportam a complexidade da vida, que precisam de certezas absolutas. Também não exigem reflexão para serem assimiladas, as significações dadas pela realidade aparente seriam inquestionáveis.

Essa necessidade de certezas absolutas é problemática em todos os aspectos da vida social. Ela faz com que se tenha certa dificuldade de aceitar, por exemplo, que a democracia é um ambiente de incertezas. Os indivíduos querem a segurança de que os seus interesses serão garantidos após os resultados das eleições.

No âmbito do conhecimento, a ideia de que a realidade possa ser descrita de forma inequívoca pressiona a ciência a oferecer respostas completas: não há margem para qualquer dúvida, ou então esta não deve ser confiável. Isso acaba provocando desconfiança de tudo o que não é absoluto, como a possibilidade de haver vacinas eficazes, mas com alguns efeitos colaterais. O mesmo se aplica a medicações e tratamentos médicos.

Nesse sentido, tudo deve ser totalmente eficiente, seguro e sem riscos, ou então deve ser descartado. Assim, busca-se um futuro certo por meio do bloqueio da complexidade do mundo, enquanto o requisito de uma sociedade moderna é o oposto, ou seja, a abertura para o futuro que naturalmente é composto por incertezas.

As teorias conspiratórias e as notícias falsas aproveitam-se do caráter aproximativo da apreensão do real e distorcem as informações sob o argumento de que só existe verdade naquilo que é absoluto. Atualmente, há no Brasil uma grande desconfiança com relação à ciência, quanto à eficácia de vacinas, impulsionada pelas famosas *fake News*³, que também foram uma das grandes protagonistas das eleições presidenciais de 2018.

Diante de tal cenário, o principal questionamento apresentado por esta investigação trata da possibilidade de neutralidade nos processos de conhecimento e aprendizagem, na atuação de professores, alunos e pesquisadores, em democracias.

² O positivismo, por meio de uma teoria que afasta a subjetividade e oferece justificações objetivas, despertou o interesse de muitos indivíduos.

³ Segundo estudo desenvolvido pela Kaspersky em parceria com a CORPA, 62% da população não sabe identificar (ou não tem certeza se consegue) se uma notícia na internet é falsa ou verdadeira (RODRIGUES, 2020).

Como resposta a tal problema, serão examinadas as seguintes hipóteses: o Escola sem Partido é um movimento ideológico; a escola, assim como a ciência, desempenha o papel de resistir aos ataques antidemocráticos com o auxílio dos dispositivos presentes na Constituição Federal de 1988; a ciência deve se afastar da objetividade como apreensão exata da realidade, estar aberta a novas descobertas; e a exigência de neutralidade nas escolas é tentativa de bloqueio da complexidade da vida democrática, incentivada por interesses autoritários.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar se há processos de conhecimento neutros, não influenciados por quaisquer valores ou interesses. Isso exige quatro passos, que correspondem aos objetivos específicos: identificar as contradições dos textos de uma lei e um projeto de lei inspirados no programa Escola sem Partido e o contexto em que foram desenvolvidos; observar a importância da democracia, dos valores de liberdade e pluralismo, para o desenvolvimento do conhecimento e o papel do atual governo populista brasileiro, representado por Jair Bolsonaro, nos ataques à educação e à ciência; questionar a suposta ligação entre neutralidade e epistemologia, além da relação entre objetividade e ideologia; examinar se é possível haver escolas neutras.

Este trabalho revela sua pertinência ao propor uma análise da compatibilidade entre neutralidade e o conhecimento a partir das exigências do Escola sem Partido e de outras ações de grupos conservadores. A atual conjuntura educacional brasileira, composta por constantes tentativas de bloqueio da complexidade da realidade, demonstra o quão necessário é questionar e investigar os fundamentos de movimentos que buscam reduzir arbitrariamente a complexidade da vida e violar a liberdade de ensino e pesquisa, o pluralismo de ideias e o direito à permanência na escola sob o argumento de neutralidade.

Além de contribuir para as análises dos objetivos do Escola sem Partido, este trabalho apresenta discussões relevantes sobre a presença de valores no âmbito da epistemologia. Destaca-se o papel do Estado democrático de Direito para o desenvolvimento de pesquisas científicas e para que as instituições de ensino possam estar abertas ao conhecimento, às incertezas da vida – assim como também exige a democracia.

Para tanto, o método utilizado é o analítico. Realizou-se esta investigação mediante pesquisa doutrinária e jurisprudencial, complementada por matérias jornalísticas, de entidades reconhecidas, envolvendo os principais acontecimentos políticos e sociais dos últimos anos. O tema foi examinado a partir de uma perspectiva crítica, necessária para a identificação de contradições entre o movimento Escola sem Partido e o papel da escola na abertura à complexidade da vida.

A pesquisa é composta pela exposição de posicionamentos de positivistas e de defensores da neutralidade axiológica no processo científico – como Hans Kelsen e Max Weber, respectivamente –, que defendem o dever de objetividade na ciência.

Segundo Weber (2016b), a atividade científica se desenvolveu por meio da racionalidade. No ocidente, a interpretação de mundo, das causas dos fenômenos da natureza, teria se libertado dos domínios mágicos (mitos e dogmas) e passado a explicar os fenômenos por meio da ação racional com respeito a fins. No caso das ciências sociais, a objetividade seria garantida através de pressupostos que oferecessem neutralidade valorativa e rigor da explicação causal, simultaneamente. A ciência, para ser considerada como tal, não deveria carregar valores ou interesses.

Para uma crítica da objetividade das ciências, foram selecionados membros da escola de Frankfurt, como Theodor Adorno (1985), Max Horkheimer (1985) e Jürgen Habermas (2014), que reforçam a presença de interesses técnicos no desenvolvimento da ciência relacionados ao modo de produção capitalista. A partir do século XIX, ciência e técnica passaram a desempenhar o papel de ideologia. Ademais, a objetividade seria em si mesma um interesse de emancipação não revelado. A neutralidade axiológica da ciência não se sustenta, o que não significa que esta possa ser totalmente subjetiva.

Sobre a importância das incertezas para a democracia, o que está relacionado diretamente à liberdade de pensamento e de atuação nos processos de aprendizagem e investigativos, são apresentadas as observações de Adam Przeworski (1984). Já o exame do “problema” da “doutrinação marxista” – que, segundo o movimento Escola sem Partido, sustenta a necessidade de neutralidade nos ambientes educativos – encontra-se inspirado no teoria libertária da educação de Paulo Freire (2018).

No início da pesquisa, o tema deste trabalho recebeu várias críticas no sentido de que se tratava de uma obviedade, já que os projetos de lei elaborados pelo Escola sem Partido eram manifestamente inconstitucionais, não havendo motivo para dedicar uma pesquisa de mestrado a algo do tipo. Após algumas reflexões proporcionadas por um intenso contato com o construtivismo, as ideias de Heinz von Foerster (2002), Humberto Maturana (2014) e Jean Piaget (1994) sobre a aprendizagem, a teoria da justiça de John Rawls (1997), os problemas de gênero apresentados por Judith Butler (2020) – que foram classificados pela Igreja Católica como “ideologia de gênero” –, os paradoxos e da complexidade destacados pela teoria dos sistemas de Niklas Luhmann (2016) e a impossibilidade de não comunicar como um dos

axiomas da comunicação de Paul Watzlawick (2007), foi possível perceber que o trabalho investigativo realmente pode começar a partir do questionamento de uma obviedade⁴.

Ademais, as tentativas de sedimentação da agenda de movimentos como o Escola sem Partido na educação ainda são relevantes, principalmente diante de um governo populista de direita como o de Jair Bolsonaro. Do mesmo modo que a atividade educativa, a pesquisa também não ignora a vida prática (o que acontece dentro de uma sociedade). Nesta investigação, isso não poderia ser diferente: pois neste momento ciência, escolas e universidades brasileiras enfrentam grandes desafios por autonomia e reconhecimento.

Para responder ao problema, esta dissertação foi dividida em quatro partes. No primeiro capítulo é apresentada uma das mais recentes ameaças ao ensino: o “Escola sem Partido”. Como a agenda desse movimento/programa é ideológica e por meio da crítica pode-se apontar suas contradições e oferecer um contradiscurso para desconstruí-la, também são expostos detalhadamente os textos do Projeto de Lei n. 246/2019 e da Lei n. 7.800/2016 de Alagoas, aos quais serve de inspiração. Por fim, identificam-se outras intimidações à liberdade de ensinar, aprender, divulgar o pensamento e pesquisar perpetradas pelo atual governo brasileiro.

O segundo capítulo trata da relação entre democracia, atividade científica, populismo e *fake news* no Brasil. O ambiente populista de direita como o de Bolsonaro não é só inimigo da educação, é da ciência também. Além de favorecer a disseminação de notícias falsas, tenta eliminar qualquer autonomia do indivíduo para que as suas considerações não contrariem os interesses do governo.

Os tópicos expõem ainda temas como Estado democrático de Direito e valores sedimentados na Constituição Federal de 1988, que asseguram a autonomia didático-científica das universidades (artigo 207) e a liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o conhecimento e a igualdade de condições no acesso e permanência escolar (artigo 206, II e I, respectivamente) (BRASIL, [2020]).

A apresentação dessas informações funciona como um auxílio reflexivo sobre a conexão entre a neutralidade na escola e a repressão à liberdade de comunicação, sustentando, elas mesmas, a manipulação das massas por meio de *fake news* e teorias conspiratórias, num círculo vicioso.

O terceiro capítulo apresenta debates sobre a racionalidade a partir da desmistificação de mundo e a violência da racionalidade universal. Expõe-se o que seria ideologia e a sua conexão com a objetividade científica. Após, questiona-se a suposta ausência de valores durante

⁴ Segundo o professor Giorgi (2016, p. 197), Niklas Luhmann costumava dizer que “*per costruire teorie è necessario trasformare ovvietà in problemi*”.

as investigações científicas tanto nas ciências naturais quanto sociais, a principal indagação é: pode um ser cognitivo, de cultura, como é o caso do pesquisador, agir de forma absolutamente neutra durante as suas investigações? Analisa-se ainda a possibilidade de que a exigência de neutralidade na epistemologia jurídica seja utilizada como um instrumento de dominação e manutenção de interesses ocultos.

Para encerrar a investigação do tema, o capítulo quatro apresenta um exame sobre a compatibilidade entre neutralidade e a própria função da escola tendo em vista que esta é ambiente para aprendizado, construção da cidadania e cooperação. As principais ferramentas utilizadas para esse debate são a impossibilidade de não comunicar, a noção de emancipação do educando, os impactos da liberdade de ensinar e aprender nos processos pedagógicos, o reconhecimento dos sujeitos dessa interação (tanto alunos quanto professores) como seres de cultura, formados por suas próprias experiências e interesses.

Por fim, tendo em vista que o movimento Escola sem Partido e o atual presidente do país afirmam que professores do ensino básico estariam implantando a chamada “ideologia de gênero nas escolas”, este capítulo busca identificar o seu surgimento e refletir se a presença de discussões em sala de aula sobre sexo biológico e gênero, as possíveis renovações de sentido por elas provocadas e o combate ao *bullying* contra pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, *queer*, intersexuais, assexuais e todo o espectro da diversidade sexual e de gênero humana (LGBTQIA+) seriam uma ideologia ou apenas um dever constitucional em relação à dignidade da pessoa humana, promoção do bem de todos sem discriminação, liberdade e igualdade ao acesso e permanência na escola.

No mesmo sentido, as afirmações massivas de que Paulo Freire seria uma ameaça comunista e a compatibilidade entre as considerações de Max Weber e os argumentos do Escola sem Partido, dado que o primeiro foi utilizado como referência teórica do último, também são apuradas.

2 O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

Este capítulo trata de identificar o que é o movimento Escola sem Partido. Primeiramente, apresenta um panorama desde suas origens até o seu estado atual. Logo após, destaca a sua agenda ideológica através da exposição do conteúdo das leis e de projetos de lei que inspira – especialmente o Projeto de Lei n. 246/2019 e da Lei n. 7.800/2016 de Alagoas – o que permite observar as suas próprias contradições com relação aos objetivos que diz buscar. Por fim, destaca que, para além desse movimento, há outras violações à liberdade de ensinar, aprender, divulgar o pensamento e pesquisar sendo fomentadas pelo atual governo brasileiro.

2.1 Origens e desenvolvimento

O movimento Escola Sem Partido, fundado por Miguel Nagib, procurador do Estado de São Paulo, surgiu em 2004, sob o argumento da necessidade de combater o que classificou como “contaminação político-ideológica” das escolas brasileiras. A suposta “doutrinação” estaria ocorrendo em etapas escolares que vão do Ensino Básico ao Superior.

O movimento é formado por uma associação informal de pais, alunos e conselheiros preocupados com a questão. Inclusive, além de fornecer propostas legislativas por meio de um conjunto de medidas apresentado na forma de anteprojetos de lei chamado Programa Escola sem Partido, o movimento possui, em seu site oficial, um canal exclusivo para denúncia de professores classificados como “militantes disfarçados”.

Tendo como fundamento a suposta doutrinação política e ideológica perpetrada por professores dentro das salas de aula, o que ofenderia a liberdade de consciência dos alunos; o princípio da neutralidade política e ideológica e o próprio regime democrático do Estado brasileiro, o Escola sem Partido propôs em seus anteprojetos de lei os chamados “limites éticos e jurídicos” à liberdade de ensinar dos professores e, também, o direito à não doutrinação por parte dos alunos.

No país, o movimento vem ganhando força desde 2014, quando seu primeiro Projeto de Lei (PL) n. 7180/14 foi protocolado na Câmara dos Deputados pelo deputado Erivelton Santana – na época, filiado ao Partido Ecológico Nacional (PEN). Este tinha como objetivo alterar o artigo 3º da lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Lei n. 9.394/1996). O artigo passaria a vigorar acrescido do inciso XIII, estabelecendo:

[...] respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à

educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas. (SANTANA, 2014, p. 2).

O texto de tal inciso é mais um retrato de ideias falsas potencializadas por políticos conservadores nos últimos anos, dentre estas estão as alegações de que “as aulas de educação sexual encorajam a prática de sexo” e da existência de uma “ideologia de gênero” nas escolas, segundo a qual professores, supostamente, estariam incentivando os alunos a se comportarem de forma incompatível com o seu sexo biológico. Portanto, aproveitam-se de preconceitos para estimular a ignorância acerca das nuances de temas como sexo biológico, gênero e orientação sexual.

A Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), que monitora os dados referentes à violência e aos assassinatos contra pessoas transexuais, alertou que, em 2020, cento e setenta e cinco travestis e transexuais brasileiras foram assassinadas (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021). Uma pesquisa realizada pelo projeto “Transrespect versus Transphobia Worldwide” identificou que o Brasil continua sendo o país com o maior número desses assassinatos, entre 1º de outubro de 2019 e 30 de setembro de 2020, cento e cinquenta e duas pessoas foram executadas (TRANSRESPECT VERSUS TRANSPHOBIA WORLD WILD, 2020).

Questões fundamentalmente importantes para a proteção da dignidade da pessoa humana, princípio fundamental do Estado Democrático de Direito (artigo 1º, III, da Constituição Federal (CF)/88), e o combate à violência que produz impactos diretos nos direitos fundamentais da população LGBTQIA+ à vida, à liberdade, à igualdade e à segurança (artigo 5º da CF/88) são vistas como uma “ameaça aos valores da família”.

Frequentemente, gênero e “ideologia” de gênero são confundidos, o que realmente demonstra a necessidade de que esses temas sejam debatidos em espaços educativos. Esse tipo de desinformação também é reproduzido na legislação. Em maio de 2020, no Município de Campina Grande, foi sancionada a Lei n. 7.520 proibindo “a interferência da ‘ideologia de gênero’ nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental, no que diz respeito à utilização dos banheiros, vestiários e depois espaços separados pelo sexo biológico (*sic*)” (CAMPINA GRANDE, 2020, p. 2).

O artigo 1º dessa lei inconstitucional proíbe a interferência da identidade de gênero no uso dos banheiros das escolas de Ensino Fundamental do município, determinando que sejam utilizados de acordo com o “sexo biológico”. O texto legal reforça a ideia de que “ideologia de gênero” (conceito ilusório) é o mesmo que identidade de gênero. Tudo isso para, mais uma vez, reforçar discriminações, violências e violações de direitos fundamentais de pessoas que não se

identificam com o chamado “sexo biológico”, atentando diretamente contra o seu desenvolvimento e exercício da cidadania, além de configurar uma verdadeira afronta às bases constitucionais de educação (artigo 205 da CF/88) (BRASIL, [2020]).

Outro projeto, sob influência do movimento, foi apresentado à Câmara dos Deputados, em 2015, pelo deputado Izalci Lucas (Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB-DF), o PL n. 867/2015 pleiteia a inclusão do Programa Escola sem Partido nas diretrizes e bases da educação nacional. No entanto, este está fundamentado em violações à liberdade de ensinar e aprender, sob o argumento de possível prática de doutrinação política e ideológica de estudantes.

Tal Projeto acabou sendo apensado ao PL n. 7.180/14. Em dezembro de 2018, após intensas pressões contra esse tipo de censura, e em meio ao protocolo de vários outros projetos, foi arquivado. Porém, foi desarquivado em fevereiro de 2019.

Em outubro de 2018, além da eleição de um presidente manifestamente reacionário em meio a um processo eleitoral marcado por *fake news* e anti-intelectualismo, houve o aumento do número de deputados eleitos que possuem pautas conservadoras quanto a valores e costumes (DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ASSESSORIA PARLAMENTAR, 2019). O discurso anti-intelectualista, do então candidato Jair Bolsonaro, tinha como alvo as universidades públicas, que, segundo ele, cultivavam o “marxismo cultural” (SAYURI, 2019).

Em 2019, logo após assumir o governo, o Presidente, sustentado por este discurso, anunciou o corte de 30% do orçamento dessas instituições (BRASIL, 2020b). Além disso, o então ministro da Educação, Abraham Weintraub, chegou a ameaçar cortar verbas de universidades que estivessem fazendo “balbúrdia” (BRASIL, 2019a) e Bolsonaro anunciou, por intermédio de seu perfil em rede social, que este também estudava afastar investimentos das faculdades de filosofia e sociologia, para focar em áreas que gerariam “retorno imediato ao contribuinte” (BOLSONARO, 2019a).

No mesmo ano, a deputada federal do Distrito Federal-DF Bia Kicis – na época, filiada ao Partido Social Liberal (PSL) –, cunhada de Miguel Nagib, apresentou o PL 246/2019 como uma atualização dos anteprojetos anteriores do Programa Escola sem Partido. Este acabou sendo apensado ao PL 867/2015, após o seu desarquivamento. Para evitar repetições, tendo em vista que o anteprojeto de 2019 traz um texto muito semelhante ao de 2015, este trabalho retratará detalhadamente, em tópico apropriado, a última atualização, destacando as “novidades” da proposta legal.

Para além da análise de anteprojetos de lei em âmbito federal, o movimento Escola sem Partido gerou impactos legislativos em municípios como, por exemplo, a Lei 7.520/2020 de

Campina Grande-PB, já apresentada no início deste tópico, e o Projeto de Lei 274/2017 de Belo Horizonte, aprovado pela Câmara Municipal, em primeiro turno em 2019.

No âmbito estadual, a maior repercussão foi a aprovação, em 2016, da “Lei de Escola Livre” em Alagoas (Lei n. 7.800/2016), que inclusive, em agosto de 2020, foi declarada inconstitucional pelo STF, no julgamento das ADIs 6038, 5537 e 5580. Após esse reconhecimento de inconstitucionalidade, Miguel Nagib anunciou o seu desligamento das atividades do movimento Escola sem Partido.

Por uma questão de melhor aproveitamento do tema, visto que há vários projetos de lei inspirados no Escola sem Partido, este capítulo apresentará o problema da exigência de neutralidade na educação por meio dos textos do Projeto de Lei 246/2019 e da Lei 7.800/2016.

2.2 Do Projeto de Lei 246/2019

O PL 246/2019 é uma tentativa de instituir o programa Escola sem Partido nos sistemas de ensino sob o fundamento dos artigos 23, I; 24, XV e § 1o; e 227, *caput*, da Constituição Federal.

Os incisos de seu artigo 1º trazem os princípios que devem estar em consonância com esse programa, são eles: “dignidade da pessoa humana” (inciso I); neutralidade do Estado em relação à política, ideologia e religião (inciso II); pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (inciso III); liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (inciso IV); liberdade de consciência e de crença (inciso V); direito à intimidade (inciso VI); proteção integral da criança e do adolescente (inciso VII); direito do estudante de ser informado acerca dos próprios direitos para exercício de sua cidadania (inciso VIII); o respeito ao direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, tendo como base a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (inciso IX) (KICIS *et al.*, 2019).

O artigo 2º deste anteprojeto de lei é um dos acréscimos, apresentados pela deputada federal Bia Kicis (ex-PSL-DF), às proibições do PL 867/2015 e, de certa forma, uma extensão do artigo 1º do PL 7180/14. Assim, prevê ser vedado ao Poder Público se envolver no processo de amadurecimento sexual dos alunos ou permitir “qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero” (KICIS *et al.*, 2019, p. 1).

Quanto a este artigo, é importante destacar preliminarmente que, para além do desenvolvimento dos alunos e do conhecimento científico, promover educação sexual nas escolas é uma questão de saúde pública. Saúde e educação são direitos sociais previstos pela Constituição Federal, no artigo 6º. O Estado é responsável por garantir a diminuição dos riscos

de doenças, através de políticas sociais, que é o caso das disciplinas de educação sexual (artigo 196 da CF e artigo 7º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)). Ademais, essas discussões podem auxiliar na identificação e no combate a abusos sexuais (artigo 130 do ECA) e na prevenção da gravidez na adolescência (artigo 8º do ECA).

Em relação à abordagem de questões de gênero, como será aprofundada no tópico 5.5.2, ela possibilita o combate ao *bullying* sustentado por estigmas e preconceitos sociais que ameaçam a igualdade no acesso e permanência de determinados grupos nas escolas e direitos fundamentais como vida, segurança e liberdade, além de assistir à efetivação da dignidade, do respeito e da convivência familiar e comunitária, previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente.

O controle dos professores aparece no artigo 3º, que proíbe de forma genérica “o uso de técnicas de manipulação psicológica” para conquistar aderência dos alunos a uma causa, e nos incisos do artigo 4º, sendo proibido: aproveitar-se da “audiência cativa dos alunos” para a promoção dos próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias (inciso I); favorecer ou prejudicar o aluno em virtude (ou falta) de convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas (inciso II); fazer propaganda político-partidária dentro da sala de aula ou incentivar a participação de alunos em manifestações, atos públicos ou passeatas (inciso III); permitir a violação dos incisos do artigo por ação de estudantes ou de terceiros, dentro da sala de aula (inciso VI). Ainda, estabelece que o professor deve: tratar questões políticas, socioculturais e econômicas de forma justa, apresentando aos alunos as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes com relação à matéria (inciso IV); respeitar o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções (inciso V) (KICIS *et al.*, 2019).

O inciso IV desse artigo será discutido ao longo deste trabalho sob a perspectiva teórica de Immanuel Kant, Max Weber e John Rawls, sendo importante logo destacar que a ciência não pode ser tratada como “linha média”, conciliadora das mais diversas teorias. Nem mesmo entre os liberais há concordância com relação ao dever do Estado de acolher todas as concepções de vida em prol de uma postura neutra. Não serão abrigados todos os interesses ou visões de mundo, seja pela incompatibilidade com os valores de justiça ou por aspectos socioculturais que não permitem que alguns prosperem.

Eco (2018), quando trata de elementos de fascismo nas sociedades, destaca a presença de uma espécie de sincretismo no conhecimento, que abarca as mais diversas teorias e, assim, não promove qualquer avanço sobre o assunto. Aliás essa também é uma crítica kantiana.

Ainda, as instituições de Educação Básica ficariam obrigadas, pelo artigo 5º, a afixar nas salas de aula e, também, nas salas dos professores, cartazes com o conteúdo previsto no anexo da lei⁵, contendo basicamente os comandos do artigo 4º. O descumprimento desta obrigação e a remoção dos cartazes configuraria ato de improbidade administrativa (artigo 10).

Nas escolas particulares de orientação confessional ou ideologia específica, os conteúdos de cunho religioso, moral e ideológico poderiam ser veiculados e promovidos, desde que autorizados contratualmente pelos pais ou responsáveis (artigo 6º, *caput*). Ademais, seria obrigatória a apresentação de material informativo acerca dos temas ministrados e dos enfoques adotados (parágrafo único do artigo 6º).

Um dos pontos de maior polêmica é o artigo 7º, que assegura aos estudantes o direito de gravar as aulas, sob a justificativa de que permitiria “a melhor absorção do conteúdo ministrado” e viabilizaria “o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola” (KICIS *et al.*, 2019, p. 2). Trata-se de uma espécie de vigilância ao professor durante o exercício de liberdades como ensinar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, além de expressa violação do seu direito fundamental à imagem, previstos no artigo 5º, X, da CF/88.

Uma outra “novidade” trazida pelo anteprojeto de lei de 2019 é a proibição da realização de atividades político-partidárias pelos grêmios, entidades representativas de interesses educacionais, culturais, civis e sociais dos estudantes, que também se relacionam com o cenário político. Os grêmios fazem parte da formação político-social dos estudantes, proporcionando o desenvolvimento de práticas democráticas entre os alunos de 1º e 2º graus⁶. Essa é uma violação

⁵ “ANEXO DEVERES DO PROFESSOR

1 - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

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

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

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

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

6 - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula” (KICIS *et al.*, 2019, p. 3).

⁶ Nesse sentido, a Lei nº 7.398/1985 diz: “a organização, o funcionamento e as atividades dos Grêmios serão estabelecidos nos seus estatutos, aprovados em Assembleia Geral do corpo discente de cada estabelecimento de ensino convocada para este fim”. (§ 2º do artigo 1º); “a aprovação dos estatutos, e a escolha dos dirigentes e dos representantes do Grêmio Estudantil serão realizadas pelo voto direto e secreto de cada estudante observando-se no que couber, as normas da legislação eleitoral”. (§ 3º do artigo 1º) (BRASIL, 1985, não paginado).

à constituição legal dessas organizações que será discutida no tópico sobre gestão escolar democrática, no tópico 5.4 deste trabalho.⁷

Os comandos do Projeto de Lei n. 246/2019 também seriam direcionados às políticas e planos educacionais (artigo 9º, inciso I), aos conteúdos curriculares (artigo 9º, inciso II), aos projetos pedagógicos das escolas (artigo 9º, inciso III), aos materiais didáticos e paradidáticos (artigo 9º, inciso IV), às avaliações para o ingresso no ensino superior (artigo 9º, inciso V) e às provas de concurso para ingresso na carreira docente (artigo 9º, inciso VI) (KICIS *et al.*, 2019).

Ademais, o inciso VII do artigo 9º pleiteia a aplicação do Programa Escola sem Partido nas instituições de Ensino Superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal, o qual, tendo em vista o que dispõe, é incompatível com a autonomia didático-científica das universidades.

O artigo 9º do Projeto de Lei 246/2019 ilustra detalhadamente como ocorreriam as perseguições políticas dentro do sistema de ensino brasileiro. O argumento, há muito sustentado pelo programa, de que o professor poderia expressar e ter suas ideias fora da sala de aula, é incompatível com o inciso VI. A aplicação desse dispositivo pode ocorrer em forma de análise do perfil do professor durante o concurso para a carreira docente. Nem mesmo Max Weber, muito citado pelo movimento para a justificação do projeto, defende esse tipo de discriminação. Sobre a contratação de um professor de direito, por exemplo, o autor afirma: “um anarquista pode ser um bom estudioso das leis” (WEBER, 2016b, p. 567), já que pode perceber nuances que indivíduos que acreditam na validade da lei não conseguem.

O anteprojeto, por fim, prevê a criação de um canal de comunicação para denúncias, garantindo o anonimato, acerca do descumprimento da lei (artigo 11, *caput*), que seriam encaminhadas ao Ministério Público (artigo 11, parágrafo único).

Assim, mesmo que traga previsões de proteção do pluralismo de ideias e de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, sob o argumento de defesa da neutralidade do Estado em relação à política, ideologia e religião, o PL 246/2019 é contraditório ao permitir queixas anônimas contra docentes e filmagem das aulas, proibir que o professor, supostamente, utilize técnicas para manipulação psicológica dos alunos e emita as próprias opiniões ou preferências políticas e impor que ele trate na mesma “profundidade” as “principais” teorias sobre questões políticas, econômicas e morais.

⁷ Lei do Grêmios Livres (Lei nº 7.398/1985): “Art. 1º – Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de Grêmios Estudantis como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas, com finalidades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais” (BRASIL, 1985, não paginado).

Os deveres acima descritos também são contrários entre si. O educador não pode expressar sua opinião sobre determinados assuntos dentro da sala de aula, mas, se esta for compatível com o que projeto, classifica como uma das teorias ou versões imprescindíveis, ele estaria autorizado a fazê-lo.

A falsificação está sedimentada na base desse movimento e todas as conclusões que partem de seus pressupostos são falsas. Ao longo desta pesquisa, identificou-se que a suposta ausência de valor (ou parte) oculta o controle das comunicações em sala de aula e dos professores que tenham opiniões (visões de mundo) minoritárias, classificadas como anormalidade. A normalidade é “forja ideológica”, determina como a maioria deve ser (BAUMAN, 2013, p. 71).

A exigência para que sejam expostas as principais correntes ideológicas e opiniões dentro de sala de aula, mediante monitoramento legal, tal como um controle para bloquear a imprevisibilidade das comunicações, não é suficiente para impedir que se atente contra os educadores que não aderem ao que é identificado como “normal”. O que se verifica é justamente o contrário.

2.3 Da Lei 7.800/2016 de Alagoas

Promulgada em 2016, a Lei n. 7.800 tornou-se a primeira lei estadual baseada no Programa Escola sem Partido ao instituir o Programa Escola Livre no Sistema Estadual de Ensino de Alagoas. Ao longo de seu artigo 1º, afirma que atenderia a princípios como: “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado” (inciso I); “pluralismo de ideias no âmbito acadêmico” (inciso II); liberdade de aprender, de consciência e de crença (incisos III e IV); reconhecimento de suposta vulnerabilidade do educando como “parte mais fraca na relação de aprendizado” (inciso V); educação e informação ao estudante acerca de seus direitos de liberdade de consciência e de crença (inciso VI); e direito dos pais de que seus filhos recebam “educação moral livre de doutrinação política, religiosa ou ideológica” (inciso VII) (ALAGOAS, 2016, p. 1).

O *caput* do artigo 2º traz a ideia central da lei: a proibição daquela que seria classificada como “prática de doutrinação política e ideológica”, além de censura às condutas que induziriam os alunos a determinadas opiniões políticas, partidárias, religiosas ou filosóficas. No caso de disciplinas facultativas, que apresentem conteúdos religiosos, políticos, partidários ou filosóficos, a frequência dos alunos deve ser autorizada pelos pais ou responsáveis (artigo 2º, § 1º) (ALAGOAS, 2016, p. 1).

Nas escolas confessionais: a autorização para a veiculação de princípios, valores e concepções deverá constar contratualmente, além da exigência de entrega aos pais de material informativo acerca dos temas e dos enfoques a serem adotados nas aulas (artigo 2º, §2º, e artigo 3º).

Também há genéricas proibições aos professores expressamente elencadas no artigo 3º sob a exigência de que eles: não abusem da inexperiência, da suposta falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos para fazer com que se associem a alguma corrente específica religiosa, ideológica ou político-partidária (inciso I); não favoreçam ou prejudiquem os alunos por conta de convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da ausência destas (inciso II); não façam propaganda ideológica ou religiosa em sala de aula ou incitem que os alunos participem de manifestações, atos públicos ou passeatas (inciso III); apresentem, de “forma justa”, aos alunos as principais versões, opiniões, teorias e perspectivas de questões políticas, sociais, culturais e econômicas, tendo concordado ou não com estas (inciso IV); abstenham-se de abordar conteúdos que possam estar em conflito com os princípios desta Lei, com exceção às escolas confessionais (inciso V).

O artigo 4º determina ser obrigatório às escolas educar e informar os alunos sobre seus direitos relacionados à liberdade de consciência e de crença. Ainda foi estabelecido o oferecimento de cursos de ética do magistério para os professores da rede pública pela Secretaria Estadual de Educação, abertos à comunidade, a fim de “conscientizar os educadores, os estudantes e seus pais ou responsáveis, sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente” (artigo 5º).

A fiscalização do cumprimento da lei foi atribuída à Secretaria Estadual de Educação de Alagoas e ao Conselho Estadual de Educação de Alagoas (artigo 6º), sendo aplicáveis as sanções e penalidades previstas no Código de Ética Funcional dos Servidores Públicos e no Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Civil do Estado de Alagoas aos servidores que transgredirem os comandos dispostos ao longo do texto legal (artigo 7º).

A Lei 7.800/2016 possui um texto muito parecido com o PL 246/2019 e, assim como este, os seus artigos são incompatíveis entre si e com os comandos constitucionais. O próximo tópico tratará de descrever a análise de sua inconstitucionalidade pelo STF.

Ao longo deste trabalho, as suas violações à CF/88 serão apontadas sob a ótica de questionamentos referentes ao papel do ensino dentro do Estado democrático de Direito, à educação como dever do Estado e da família, à impossibilidade de abarcar todos os valores mesmo num Estado liberal, à falsa concepção da neutralidade liberal como uma ausência

completa de valores e de tomada de posição, à relação entre liberdade e ciência e à neutralidade no processo de aprendizagem.

2.3.1 Da suspensão da Lei 7.800/2016 de Alagoas e do reconhecimento de sua inconstitucionalidade pelo STF

Em 2017, durante análise da Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 5.537, o ministro Luís Roberto Barroso deferiu medida cautelar para suspender a Lei n. 7.800 de Alagoas (BRASIL, 2017a). Os requerentes de tal medida alegaram a existência de vícios formais na lei como as violações: da competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação constitucional (conforme o artigo 22, XXIV), já que a liberdade de ensinar e o pluralismo de ideias são princípios da educação previstos nos incisos II e III do artigo 206 da CF/88; da competência legislativa concorrente entre União e Estados para legislar sobre a educação, visto que a primeira é quem possui competência para estabelecer normas gerais (artigo 24, IX e § 1º da CF); da competência privativa da União para legislar sobre direito civil (artigo 22, I, da CF), pois a Lei n. 7.800/AL (artigo 2º, §2º) determina que as escolas confessionais de práticas orientadas por valores religiosos, morais ou ideológicos devem inserir no contrato de prestação de serviço tal informação, e a assinatura dos pais seria uma espécie de autorização para veiculação de conteúdos acerca desses valores; da iniciativa privativa do Executivo (artigos 61, § 1º, “c” e “e”, e 63, I, da CF) por alterar o regime jurídico aplicado aos professores das escolas públicas e criar obrigação – como a oferta de curso de ética do magistério aos professores – que provoca aumento de gastos.

Ainda, alegaram a existência das seguintes inconstitucionalidades materiais: a violação do pluralismo político (artigo 1º, V, da CF), do direito à livre manifestação do pensamento (artigo 5º, IV, da CF) e do direito à educação que possibilite o pleno desenvolvimento da pessoa, sua habilitação para o exercício da cidadania e do trabalho (artigo 205 da CF); incompatibilidade entre o dever de neutralidade, imposto pela norma questionada, e os princípios basilares da atividade educativa como liberdade de ensinar, de aprender e de divulgar o pensamento e o saber, além do pluralismo de ideias e da gestão democrática do ensino público (artigo 206 da CF); a desobediência ao princípio da proporcionalidade (artigo 5º, LIV, c/c art. 1º, da CF), uma vez que há a vedação genérica de comportamentos, sob o argumento de combate à doutrinação dos alunos, o que poderá levar a uma perseguição de professores que não compactuem com as visões de mundo dominantes, ou pelo menos aceitas por aqueles que empregaram esforços para a aprovação de tal legislação.

Tendo em vista todas essas violações, a aplicação imediata da lei questionada traria prejuízos à educação, aos alunos e aos professores e, por isso, houve o pedido de medida cautelar para a suspensão de seus efeitos.

O ministro Barroso constatou que havia, de fato, a necessidade de deferimento de cautelar para a suspensão dos efeitos da Lei, posto que o perigo da demora restava evidente no caso de aplicação de sanções disciplinares aos professores. Ademais, reconheceu a plausibilidade da alegação de violação da competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação (artigo 22, XXIV, CF), já que a Lei n. 7.800 de Alagoas dispôs sobre orientações, finalidades e alicerces da educação. Essa competência é exclusivamente da União (BRASIL, 2017a).

O estado de Alagoas, segundo a análise, não teria sequer competência concorrente para dispor sobre princípios de diretrizes e bases do sistema educacional, como liberdade de ensinar. Mesmo se tivesse, invadiria a competência da União para estabelecer normas gerais (artigo 24, IX e § 1º da CF) e tornaria a exigência de neutralidade conflitante com a própria liberdade de ensino e com o pluralismo de ideias.

Reconheceu-se também indícios de que houve violação dos artigos 61, § 1º, “c” e “e”, e 63, I, da CF/88 e do próprio princípio de separação de poderes: a Lei prevê a instauração de processo e punição disciplinar de professores na ausência de cumprimento de suas determinações, além do oferecimento, pela Secretaria Estadual de Educação, de cursos de ética do magistério para professores, alunos e responsáveis, sendo que a fiscalização do cumprimento da lei fica a cargo do Conselho Estadual de Educação.

Ainda, admitiu-se como razoável a alegação de que o programa “Escola Livre” não observou o artigo 22, I, da CF – competência privativa da União para legislar sobre direito civil – por tornar obrigatória a inserção de informações acerca de valores e concepções em contratos de prestação de serviços de escolas confessionais.

No campo das inconstitucionalidades materiais da lei, o ministro Barroso afirmou que a não violação da educação, prevista nos termos da Constituição Federal, era altamente questionável. No artigo 205 da Carta Magna, educação é aquela que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, envolve habilitação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, é emancipadora para que o indivíduo possa alcançá-lo e conquistar sua própria autonomia.

Os princípios constitucionais da educação (previstos no artigo 206) também reforçam esses objetivos por meio da determinação de que o ensino deva ser ministrado com base: na liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (inciso II);

no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (inciso III); valorização dos profissionais da educação (inciso V). Tudo isso, segundo o Ministro, parecia estar sendo desafiado pelo dever de neutralidade dentro de sala de aula, já que o contato com diferentes visões de mundo e conteúdos são um exercício para tolerância, crítica e acúmulo de conhecimento.

O dever da neutralidade como ausência de valores não atende à liberdade de ensinar e, assim, ao fato de que os professores possuem suas próprias experiências. Falar em visão de mundo neutra de um indivíduo é esvaziá-lo da própria existência. O indivíduo não pode apenas não comunicar, mesmo que silencie ou não adote uma posição, isto já configura a tomada de um partido. A neutralidade estaria a serviço da censura de professores, principalmente pela generalidade excessiva dos comportamentos que não poderiam ser exibidos em sala de aula e da aplicabilidade das sanções administrativas.

Ademais, a “Escola Livre” coloca o aluno como parte “vulnerável” e ressalta a consequente necessidade de “protegê-lo” do contato com determinados assuntos, o que inviabiliza o desenvolvimento do educando e a sua busca por autonomia. A assimilação dos conteúdos passa por uma seleção racional dos próprios alunos, é uma atividade das consciências e, por isso, imprevisível. Nesse sentido, a escola é lugar para o exercício do pensamento emancipatório. A comunicação deve manter-se aberta à realidade complexa e a um futuro de incertezas.

A análise da medida cautelar observou que há diferenças entre liberdade de ensinar e liberdade de expressão. Segundo Barroso, liberdade de ensinar: teria o propósito de proteger o avanço científico, através de pesquisa e da divulgação do conhecimento, e provocar o juízo crítico dos alunos ao apresentar diferentes visões de mundo; não seria a imposição das concepções pelo próprio professor, mas sim um trabalho com questionamentos e divergências levantadas pelos próprios alunos. Está relacionada com a especialidade do professor, ainda que não signifique uma fronteira rígida, pois a educação deve ser abrangente.

Já a liberdade de expressão estaria ligada à livre circulação de ideias e interesses, elementos fundamentais do exercício democrático. Haveria certa igualdade no espaço público, já que os debatedores/ouvintes não estariam sujeitos à avaliação por uma das partes (ao contrário dos alunos). Max Weber também apontou tal peculiaridade. Então, o sujeito de direito à liberdade de ensinar encontraria limites de especialidade e fins para os quais foi criada, mas isso não justifica censura. Por fim, o Ministro reconheceu que não tinha dúvidas quanto à provável inconstitucionalidade integral da Lei n. 7.800 de Alagoas e concedeu medida cautelar para suspensão de seus efeitos.

Em 21 de agosto de 2020, o STF acolheu o pleito das ADIs 6038, 5537 e 5580 e declarou a inconstitucionalidade integral da lei – nove ministros votaram pela procedência das ações, apenas o ministro Marco Aurélio divergiu⁸.

Foram reconhecidos vícios formais de competência e iniciativa – artigo 22, I e XXIV, porque viola a competência privada da União para legislar sobre direito civil, quando estabelece normas aplicáveis aos contratos de escolas confessionais, e para legislar sobre as diretrizes e bases da educação, quando trata de princípios de liberdade de ensinar e aprender e pluralismo de ideias; artigo 24, IV e § 1º, já que usurpa a competência da união para estabelecer normas gerais sobre educação; artigos 61, § 1º, “c” e “e”, e 63, I, pois invade a competência privativa do Chefe do Executivo para, por meio de projeto de lei, alterar regime jurídico dos professores das escolas públicas, e modifica as atribuições de órgão do Poder Executivo por designar ao Conselho Estadual de educação a tarefa de fiscalizar o cumprimento da Lei, além de prever o oferecimento de um curso de ética, o que implica em aumento de despesas – e materiais – violação do direito à educação e seus objetivos, artigos 205, 206 e 214, e ao princípio da proporcionalidade por possibilitar a perseguição de professores de opiniões incompatíveis com as visões dominantes ou normalizadas pela maioria, artigo 5º, LIV, c/c artigo 1º.

Após esta derrota, Miguel Nagib anunciou a sua saída do movimento Escola sem Partido e o encerramento dos canais oficiais que administra (APÓS DERROTA..., 2020). No entanto, o movimento não desapareceu completamente e uma de suas apoiadoras, Sandra Ramos, foi nomeada, em 09 de março de 2021, pelo ministro da Educação, Milton Ribeiro, para o cargo de coordenadora-geral de Materiais Didáticos da Diretoria de Articulação e Apoio às Redes de Educação Básica da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2021a). Ela é defensora do combate à “ideologia de gênero” nas escolas, atuou em tentativas de censura de materiais didáticos em Teresina e, portanto, é adepta dessa falsificação da realidade.⁹

⁸ “Ementa: Direito constitucional. Ação direta de inconstitucionalidade. Programa Escola Livre. Lei estadual. Vícios formais (de competência e de iniciativa) e afronta ao pluralismo de ideias. Ações Diretas de Inconstitucionalidade julgadas procedentes” (BRASIL, 2020c, não paginado).

⁹ Sandra é pedagoga e professora da Universidade Federal do Piauí. Em matéria do jornal piauiense “*O Dia*”, de 2016, sobre uma sessão em que apoiadores do Projeto de Lei 20/2016, que proíbe a distribuição de livros sobre “ideologia de gênero” na rede municipal de ensino, foram à Câmara Municipal de Teresina para pedir que este fossem sancionado o mais rápido possível, há uma fala atribuída a ela dizendo que a escola não deveria atuar na orientação sexual dos alunos e que a distribuição desses materiais seria um afronte aos pais, à família e ao psicológico das crianças (DISCUSSÃO..., 2016).

2.4 Por que o movimento Escola sem Partido ainda deve ser considerado um problema?

Atualmente, além do movimento Escola sem Partido, enfraquecido com a declaração de inconstitucionalidade de sua primeira lei estadual, o governo de Jair Bolsonaro e até mesmo alguns órgãos do judiciário apresentam, frequentemente, ameaças e violações à liberdade de expressão, de ensino e de pesquisa no país. Nos últimos anos, o STF vem atuando em sentido contrário. Um exemplo é que, em 2020, reconheceu a inconstitucionalidade da Lei n. 7.800/2016 de Alagoas, na mesma semana em que também barrou a produção de dossiês de servidores públicos classificados como integrantes do movimento antifascista pelo Ministério da Justiça.

Em análise da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n. 722, o Plenário concedeu medida cautelar para a suspensão de atos do Ministério da Justiça e da Segurança Pública empregados na produção de arquivos com informações sobre a vida privada, preferências políticas e práticas cívicas de servidores públicos classificados como membros de movimento antifascista, dentre eles professores universitários. A decisão foi sedimentada na necessidade de que se garanta o livre exercício de direitos políticos, de reunião e associação, por esses servidores – que, inclusive, são críticos ao governo do presidente Jair Bolsonaro (BRASIL, 2020e).

Outra ocorrência desse tipo aconteceu antes do segundo turno das eleições de 2018 e envolveu decisões da Justiça Eleitoral em cinco estados: é o caso da ADPF n. 548. Em outubro de 2018, a ministra relatora, Cármen Lúcia, concedeu medida cautelar para suspender decisões que proibiam atos de temática eleitoral nas universidades. Durante o julgamento de mérito, em maio de 2020, o STF reconheceu as violações da autonomia universitária, da autonomia dos espaços educativos, da dignidade da pessoa humana e do princípio democrático e a inconstitucionalidade da interpretação dos artigos 24 e 37 da Lei n. 9504/1997 que sustentaram tais decisões. Esses entendimentos poderiam conduzir, dentro das universidades, à busca e apreensão de materiais, a proibições de ingressos de pessoas, à interrupção de aulas, palestras ou debates e à espécie de perseguição a docentes e alunos.

Neste ponto, é importante salientar o voto do ministro Alexandre de Moraes que considerou o caso uma violação das liberdades de expressão e cátedra, do pluralismo de ideias e da autonomia administrativa das universidades. Segundo ele, a Constituição protege a liberdade de expressão em dois sentidos, um positivo, que envolve o fato de os cidadãos poderem se manifestar livremente, e outro negativo, que proíbe a ilegítima intervenção do Estado nessa atividade. Não há autorização para que a liberdade de expressão seja restringida

em seu modo negativo, ou seja, não se deve limitar *a priori* o conteúdo de discussões públicas, principalmente se o motivo, para tanto, for impedir os efeitos que certos temas possam provocar no público (BRASIL, 2020a).

O julgamento de ações que envolvem tentativas de silenciamento de professores e alunos, por conta de concepções políticas num curto período, é um sinal do quão essencial são os trabalhos de investigação e reflexão sobre ameaças de controle da educação, de debates de como são desenvolvidos os discursos que envolvem a falseabilidade da realidade e dos desafios enfrentados pelo Judiciário na apreciação dessas demandas.

O programa Escola sem Partido e as tentativas de violação da autonomia das universidades podem ter sofrido derrotas no STF, mas isso não impede que continuem se proliferando. Em fevereiro de 2021, o Ministério da Educação encaminhou o Ofício-Circular 4/21 às universidades e institutos federais exigindo que medidas fossem adotadas para reprimir atos políticos nas instituições públicas federais (BRASIL, 2021b). Essa ação foi motivada por um episódio em que dois professores da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), além de críticos de Jair Bolsonaro pela falta de gestão da crise sanitária causada pelo “novocoronavírus”, reprovaram o Presidente, durante a transmissão da posse da nova reitoria, por não ter nomeado o candidato mais votado para tal cargo (ACORDO..., 2021). Essa intimidação à autonomia das universidades e à liberdade acadêmica restou derrotada e o ofício foi suspenso sob muitas críticas (SALDAÑA, 2021a).

Nos últimos meses, por conta de seu descaso no tratamento da pandemia no Brasil, seja por omissão ou pelo fomento ao desrespeito às regras sanitárias e à desinformação com relação às vacinas e ao tratamentos da doença, Bolsonaro está sendo classificado como “genocida” tanto por figuras públicas, quanto por militantes e pessoas comuns. A exatidão técnica do termo não é aqui examinada pormenorizadamente, alguns afirmam que a sua omissão diante das mais de trezentas mil mortes por conta do novo coronavírus – de março de 2019 até o início de abril – não pode ser enquadrada como intenção de exterminar parte específica da população, mas a desconfiança de que há no país, seja pela falta de oxigênio, como a que se deu no Amazonas, ou pelas tentativas do governo federal de impedir o isolamento social e indicar medicamentos totalmente ineficazes para o tratamento da doença, um cenário homicida não é infundada (ANGELO, 2021).

Visando ao silêncio dos críticos do Presidente, pessoas se tornaram alvos prisões e inquéritos policiais, baseados na Lei de Segurança Nacional (Lei n. 7.170/1983), por chamarem-no de genocida em manifestações (MENDES, 2021). Há quatro ações no STF que

questionam a constitucionalidade parcial ou integral de tal Lei, são as ADPFs 797, 799, 815 e 816.

A maior controvérsia está na tipificação penal de atos previstos nos artigos 22, inciso II – especialmente quanto a fazer propaganda publicamente da luta pela violência entre as classes sociais, e 26 – caluniar ou difamar as autoridades como o Presidente da República, o do Senado Federal, o da Câmara dos Deputados ou o do Supremo Tribunal Federal. Essa lei foi instaurada no país durante a ditadura cívico-militar, os seus objetivos de censura já estão postos pelo próprio contexto em que foi criada. Inclusive, no tópico 4.5 deste trabalho, ao tratar da ciência do direito, os impactos das estruturas sociais e políticas na elaboração, interpretação, estudo e aplicação do Direito serão considerados.

Os partidos políticos autores das ADPFs argumentam que os dois artigos acima mencionados são genéricos, reprimem intensamente aqueles que decidem expor pensamento contrário às autoridades elencadas no artigo 26 – ou falar sobre algum descontentamento com a realidade política e social. A possibilidade crítica é parte das liberdades políticas, pertence à cidadania. Censurar mediante ameaça de prisão pessoas que emitam opinião diferente da pretendida por autoridades políticas é autoritarismo, o que não cabe num Estado democrático de Direito como o Brasil.

Assim, tendo em vista tantas polêmicas e ameaças à liberdade de expressão, pensamento e ensino, o presente trabalho é uma oportunidade para examinar como o discurso de neutralidade pode ser utilizado para perseguições políticas, prevalência de interesses e concepções (sem qualquer concorrência) e a consequente dominação da atividade reflexiva dos seres humanos.

3 ATIVIDADE CIENTÍFICA, DEMOCRACIA, POPULISMO E *FAKE NEWS*

Reflexões sobre a atividade científica geralmente encontram-se relacionadas a conceitos como liberdade. Este capítulo examina os motivos pelos quais, dentre outros modelos de ordenamento social, a democracia é considerada fundamental para as investigações científicas. Temas como a importância das universidades e da autonomia da pesquisa e os ataques antidemocráticos que estas têm sofrido no Brasil – seja pelo Escola sem Partido e/ou pelo atual governo populista de direita de Jair Bolsonaro, sustentado por *fake news* e informações manipuladas –, a relação entre liberdade e Estado democrático de Direito e os valores da Constituição Federal de 1988 compõem análise do papel da democracia para o conhecimento. Para finalizar essa investigação, o último tópico questiona, principalmente sob a perspectiva de John Rawls, se a neutralidade liberal está sedimentada na ausência de interesses ou em um núcleo de valores relacionados à justiça.

3.1 Por que democracia para o conhecimento?

A ideia do que seria a tal democracia envolve várias perspectivas. Alguns acreditam que ela esteja “mais ou menos” no espaço obtido pela limitação da oligarquia por meio da soberania popular e das liberdades individuais, mas sem estar originalmente ligada à ideia de representatividade (RANCIÈRE, 2014); outros a encontram na ideia de liberdade e há quem defenda que significa retirar-se do poder após a perda de uma eleição.

Para Rancière (2014, p. 121)¹⁰, que parece ter certa inspiração em Jean-Jacques Rousseau, a democracia é uma ruptura do curso normal dos acontecimentos, é o que interrompe a passagem do poder monárquico para o poder da riqueza e, conseqüentemente, a sua dominação. Ele parte da ideia de que os regimes, em geral, são oligárquicos e de que não há Estados democráticos e sim a democracia (no singular) como princípio, espécie de resistência aos governos oligárquicos e à riqueza, tomando daqueles o monopólio da vida pública e desta “a onipotência sobre a vida”.

Esse princípio seria a possibilidade de exercício de poder por aqueles que não possuam títulos, ou seja, por aqueles sem titularidade por conta do nascimento, conhecimento ou riqueza. O autor não trata apenas de desigualdades causadoras de miséria e sim da falta de

¹⁰ “Democracia não é nem forma de governo que permite à oligarquia reinar em nome do povo nem a forma de sociedade regulada pelo poder da economia”. (RANCIÈRE, 2014, p. 123).

reconhecimento do indivíduo que não possua títulos como pessoa inteligente, participe da construção do mundo em que vive.

Ainda, ressalta que a representação não foi uma forma de adaptação da democracia direta, prática da Grécia Antiga, ao crescimento populacional. A representação teria sua origem no oposto de democracia¹¹, configuraria uma forma de controle de poder pelas elites. O que chamamos de democracia representativa seria “uma forma mista: uma forma de funcionamento do Estado, fundamentada inicialmente no privilégio das elites ‘naturais’ e desviada aos poucos de sua função pelas lutas democráticas.” (RANCIÈRE, 2014, p. 71). O sufrágio universal, por exemplo, teria essa forma mista, ou seja, nascido da oligarquia, tomado pelas lutas democráticas e retomado pelas elites.

Assim, a democracia reside na luta contra o domínio das elites (do próprio capitalismo) tanto no Estado quanto em todas as esferas da vida. O autor classifica como aproximadamente democráticas as formas constitucionais e as práticas dos governos. O sistema representativo seria um critério para a democracia, desde que atendesse a regras mínimas como: duração curta dos mandatos, fiscalização dos gastos de campanha, controle da interferência do poder econômico nos processos eleitorais e a elaboração das leis monopolizada pelos representantes do povo.

No entanto, o que se encontra são eleitos eternos, que tentam manter-se no poder a qualquer custo, empresários investindo quantias absurdas em campanhas políticas para ter um defensor de seus interesses privados na esfera pública, ou seja, uma verdadeira: “apropriação da coisa pública por uma sólida aliança entre a oligarquia estatal e a econômica” (RANCIÈRE, 2014, p. 93). Os males da democracia estariam ligados às ambições das oligarquias.

Esse conceito traz uma perspectiva crítica importante sobre o papel da democracia contra o controle das oligarquias estatal e econômica, que já monopolizaram a representatividade política. É válido destacar que Rancière (2014) diverge dos autores que serão abordados logo a seguir, não reconhecendo a democracia pautada apenas no desempenho dos partidos políticos, na igualdade ou nas liberdades individuais. Assim, ela não seria um Estado acabado, vive a sua expansão por meio da luta contra as oligarquias.

É também interessante observar que esse filósofo tem uma percepção peculiar quanto à relação entre populismo e ciência. Os posicionamentos contra a ciência, vistos como absurdos

¹¹ Segundo Rancière (2014, p. 72), democracia: “longe de ser a forma de vida dos indivíduos empenhados em sua felicidade privada, é o processo de luta contra essa privatização, o processo de amplificação dessa esfera. Ampliar a esfera pública não significa, como afirma o chamado discurso liberal, exigir a intervenção crescente do Estado na sociedade. Significa lutar contra a divisão do público e do privado que garante a dupla dominação da oligarquia no Estado e na sociedade.”

e classificados como “populistas”, seriam uma resistência ao domínio das oligarquias, já que o capital teria se apoderado da ciência e a expertise tomado conta de decisões coletivas. Essa denominação seria apenas um termo “cômodo” para esconder a contradição entre legitimidade popular e científica, como, por exemplo, em decisões políticas baseadas nos conhecimentos de especialistas e não na escolha popular (RANCIÈRE, 2014).

Esses apontamentos de Ranciere (2014) sobre democracia se diferenciam da forma como este trabalho trata o populismo e até mesmo democracia, mas mostram-se importantes quanto aos indícios de que a ocultação dos valores na ciência, sob o argumento da objetividade de apreensão do real, não é o caminho para que a sua credibilidade se sustente, principalmente no tocante ao seu papel nas decisões políticas. Tal questão é cada vez mais relevante. Desde o fim de 2019, o mundo enfrenta uma pandemia causada pelo “novo coronavírus” e os movimentos antivacina vêm ganhando força, arrebatando adeptos para que se mantenham longe das imunizações contra o Sars-CoV-2, o que, evidentemente, dificulta o controle das contaminações (DATAFOLHA INSTITUTO DE PESQUISAS, 2020).

O negacionismo e a polarização política também provocam impactos no respeito às medidas sanitárias impostas pelas autoridades de saúde. Como resposta a esses problemas, tenta-se transmitir a ideia de que a ciência é neutra. Mas seria este o caminho?

Existe, obviamente, o critério de validação, métodos que comprovam a eficácia das medidas e das vacinas, porém, é hora de admitir a inexistência do conhecimento absoluto da realidade. O processo de pesquisa não está em isolamento, discute questões da práxis social e pode até ser orientado pelas experiências de seus pesquisadores ou por interesses econômicos para o desenvolvimento de técnicas. Tudo isso deve ser exposto para que haja uma autorreflexão da ciência.

A vacina contra a covid-19 é de suma importância, não há dúvidas. Por isso, deve-se examinar como a rejeição contra ela, por conta do negacionismo, das *fake news* e de polarização política, pode ser minimizada. Seria a transparência das informações sobre as pesquisas, materializada em linguagem e meios de comunicação acessíveis, um bom antídoto?

Rancière (2014) não considera as *fake news* uma das principais ameaça à democracia. Na verdade, segundo ele, o grande perigo seria o fortalecimento do poder do Estado, atrelado à influência do capital, sobre os mais diversos campos da vida social. Durante uma entrevista para o canal do Centro Cultural Kirchner¹², em dezembro de 2020, ele apontou que as duras repressões policiais de manifestações contra a proibição de filmagens de ações policiais e o

¹² Cf. Proyecto Ballena (2020).

aumento do poder da polícia (do Estado), na França, eram mais perigosos para a democracia do que a divulgação de notícias falsas (RFI, 2020).¹³ Para ele, as *fake news* e as teorias conspiratórias não seriam formas de manipulação e sim reflexos do que o próprio indivíduo concorda, sem preocupação com a veracidade.

Porém, ao mesmo tempo, o autor admitiu que, em sua concepção, para que a democracia (como um princípio e não regime estabelecido) se sobressaia e consiga lutar por espaços frente às oligarquias, a autonomia dos movimentos democráticos visando à interpretação das situações deve ser viabilizada.

Seria preciso, então, criar espaço para o pensamento autônomo, de informações e descrições que possibilitassem as interpretações independentes e não as consensuais, provocadas por falsificações da realidade. Enfim, percebe-se que a divulgação de teorias conspiratórias e notícias falsas – ou verdadeiras, mas manipuladas – estão, de certa forma, atreladas ao enfraquecimento da democracia.

No fundo, Rancière (2014) reconhece que a falsa descrição das situações impossibilita a autonomia interpretativa dos movimentos democráticos em prol da igualdade, do exercício do poder por aqueles que não são parte das oligarquias. A chave para a democracia, e isso o autor afirma tanto na entrevista quanto em sua obra “O ódio à democracia”, é a ampliação da esfera pública, é que esta revele concretamente as desigualdades.

A segunda concepção de democracia, importante para o desenvolvimento desta pesquisa, pode ser observada através dos conceitos de liberdade, princípio da maioria, povo, parlamento, partidos políticos e relativismo dos valores elaborados por Hans Kelsen, um dos principais influenciadores do pensamento político-jurídico ocidental.

O autor afirma que a ideia de liberdade, elemento exigido por um regime democrático, em si é conflituosa. A liberdade individual/natural choca-se com a ordem social, que independe da vontade dos indivíduos a ela submetidos. A vida em liberdade natural é insustentável, a manutenção das relações sociais exige certas restrições. Para que a vida social fosse possível, era necessário que se saísse do estado de natureza – da ausência de qualquer domínio – para um estado de “autodeterminação política”, com o regulamento obrigatório para a conduta dos indivíduos e sua participação na formação de vontade do Estado (KELSEN, 2019).

¹³ Interessante ressaltar que, durante a entrevista de Rancière para o Centro Cultural Kirchner o início das manifestações de 2013 no Brasil é mencionado no seguinte sentido: o aumento da tarifa de transporte em São Paulo, no valor de 20 centavos, aquilo que parecia mesquinho advindo de uma esfera privada, foi o condensador de desigualdades.

Assim, de acordo com essa teoria, a aplicação real mais próxima do ideal de liberdade como autodeterminação é a renúncia à unanimidade pela democracia: basta a tomada de decisões pela maioria. O princípio da maioria absoluta é o que mais se aproxima da ideia de liberdade. Os cidadãos só podem ser livres em união com os demais e não individualmente. Resta-lhes a liberdade mediada pela vontade geral, ao mesmo tempo em que a ela se submetem. O Estado é a única pessoa livre e autônoma (KELSEN, 2019).

Porém, o princípio majoritário, na formação da ordem social, não pode ser deduzido, de maneira nenhuma, da igualdade, visto que todas as vontades dos indivíduos têm o mesmo peso, são iguais. Ao mesmo tempo, obter a concordância entre vontades individuais e vontade estatal só é viável quanto menor for o número de vontades individuais necessárias para decisão de modificação da ordem social (KELSEN, 2019).

Outro elemento ligado à democracia é o “povo”, que não seria um conjunto de indivíduos em sua totalidade. A ordem social só exigiria determinadas manifestações da vida dos indivíduos, então “povo” seria um “sistema de atos individuais determinados pela ordem jurídica do Estado” (KELSEN, 2019, p. 36).

A participação na formação da vontade geral é o núcleo essencial dos direitos políticos. No entanto, vale lembrar que, por certas limitações como a questão etária, povo seria o conjunto de titulares dos direitos políticos, que não representam a totalidade dos indivíduos submetidos à ordem estatal (KELSEN, 2019).

Ainda, os partidos políticos seriam fundamentais para uma ordem social estabelecida com base no princípio da liberdade. Eles expressariam a vontade geral na forma de vontades agrupadas segundo certos interesses. Assim, as democracias modernas não sobreviveriam sem os partidos políticos, já que estes seriam o intermédio entre os interesses individuais e a vontade estatal (KELSEN, 2019). Tais associações seriam os elementos que viabilizavam o regime democrático e a liberdade. Portanto, os verdadeiros representantes da vontade do povo.

O terceiro conceito de democracia, que compõe a base desta discussão, foi elaborado por Adam Przeworski (2020). Segundo ele, diante dos diferentes interesses que existem numa sociedade, a democracia teria a função de regular, absorver e estruturar conflitos.

Em análise dos processos de redemocratização, com o fim de ditaduras cívico-militares na América Latina, na década de 1980,¹⁴ o autor identificou como principal característica desses regimes autoritários a capacidade de impedir consequências políticas prejudiciais aos interesses de certos grupos (ou indivíduos). O poder autoritário exerce o controle não só das decisões, mas

¹⁴ Fim da ditadura na Bolívia: 1982; na Argentina: 1983; no Brasil: 1985; no Uruguai: 1985; no Chile: 1990 (CRIVELENTE, 2018).

dos resultados. Caso estes não sejam favoráveis aos seus interesses, a decisão tomada é revertida.

Nesse período de “liberalização”, permitiu-se a retomada de certas liberdades civis, mas o controle sobre os resultados dessa decisão ainda eram intensos e, a qualquer sinal de contrariedade aos principais interesses do regime, poderia ser revertida. Quem estava no poder também sofria derrotas advindas da revogação de suas próprias decisões quando as consequências fossem indesejadas pelo governo.

Tal contexto, ainda que possibilitasse agrupamentos por interesses como a formação de alguns partidos políticos ou sindicatos, não configurava um verdadeiro regime democrático, uma vez que este exige que nenhum dos atores tenha certeza absoluta de que seus interesses prevalecerão, após submetê-los à competição com os demais.

Durante o período de “reabertura”, Przeworski (1984) exemplifica que, no Brasil, havia evidente inadequação às demandas democráticas quanto ao funcionamento dos partidos políticos, este se manteve extremamente controlado, inclusive com relação à nomenclatura (obrigatoriedade da palavra “partido” no nome – artigo 5º, da Lei Federal nº 6.767/1979).

A democracia se diferencia do autoritarismo pelo ambiente de incertezas não no sentido de imprevisibilidade total de resultados, mas nas incertezas condicionais: não se pode excluir antecipadamente as consequências que contrariem os interesses de certo grupo (PRZEWORSKI, 1984). Ela, portanto, consiste em dúvidas sobre a prevalência de certos anseios nos resultados do processo político. Nesse sentido, para o autor, democracia é o regime em que os representantes deixam o governo quando perdem as eleições. A concorrência entre interesses, concepções e opiniões diversas faz parte do sistema democrático.

Conflitos entre sujeitos são permanentes. As pessoas possuem consciências completamente distintas, o modo como percebem as experiências e as informações não é uniforme. Todavia, o papel da democracia não é eliminar as divergências e as peculiaridades dos indivíduos, ou até mesmo controlá-los. Até o momento, a democracia permitiu a manutenção de uma ordem social em que diferentes aspirações pudessem, além de existir, ser reconhecidas.

As discordâncias podem partir de aspectos materiais como: a distribuição de recursos, o controle do modo de agir do outro, inclusive em âmbito particular, ou até mesmo questões simbólicas (PRZEWORSKI, 2020). Quando envolvem a criação de leis ou adoção de políticas pelo Estado, segundo o autor, esses conflitos tornam-se políticos.

Este é o caso, por exemplo, do reconhecimento da união homoafetiva¹⁵ e da descriminalização do aborto¹⁶. Em discursos eleitorais e durante a apreciação de demandas judiciais, opiniões divergentes a respeito desses temas são levantadas. O diálogo torna-se ainda mais complexo pelo fato de que, geralmente, as posições mais conservadoras e irredutíveis têm fundamento religioso. Para estas não existe um acordo satisfatório: é tudo – proibição ou criminalização – ou nada – legalização ou descriminalização.

A administração de conflitos em paz, dentro de uma ordem, sem a violação da liberdade política dos sujeitos, deve ser executada por meio de procedimentos e regras que possam identificar quais interesses prevalecerão num dado momento. As instituições políticas são as responsáveis por administrar as divergências dentro de uma ordem, estruturando-as, absorvendo-as e regulando-as, de acordo com as normas (PRZEWORSKI, 2020).

Os conflitos são estruturados pelas instituições políticas, que indicam quais ações certos autores podem tomar. Przeworski (2020) trata do passado dos partidos políticos como organizadores dos interesses comuns, diz que estes perderam essa capacidade pelo fato de só atuarem na época das eleições e ter desaparecido a conexão cotidiana com seus apoiadores. Isso teria permitido que associações e organizações atraíssem os indivíduos na persecução de seus interesses, para além dos partidos, diretamente no Executivo/Legislativo.

A existência de múltiplas organizações e associações em busca da realização de vontades¹⁷ implica em necessário controle rigoroso para o seu reconhecimento e funcionamento. Os conflitos são ordenados através de regulação legal de interesses por categoria – neste ponto Przeworski (2020) traça uma crítica à rigorosa regulação de sindicatos e à frágil fiscalização dos *lobbies*¹⁸ de empresas no cenário político.

Os partidos políticos brasileiros, nos últimos anos, tornaram-se alvo de crescente hostilidade. Há generalizada “má fama” das organizações partidárias. Em 2013, as manifestações do movimento “Passe Livre”, que se transformaram em reivindicações por

¹⁵ Reconhecimento pelo STF em ADI 4277 DF, Relator: Min. AYRES BRITTO, Data de Julgamento: 05/05/2011 (BRASIL, 2011).

¹⁶ A ADPF n. 442, que questiona a criminalização da prática do aborto pelos artigos 124 e 126 do Código Penal, aguarda julgamento pelo STF. Cf. Brasil (2017a).

¹⁷ Em 2016, durante a presidência interina de Michel Temer, houve *lobby* de grupos evangélicos que exigiam que o governo recolhesse 25 milhões de cartilhas que supostamente defendiam a chamada “ideologia de gênero” (BILENKY, 2016).

¹⁸ O Brasil ainda não possui lei específica para regular a atividade de *lobby* – grupos produzem informações em defesa de seus próprios interesses e fazem com que estas sejam conhecidas pelos tomadores de decisão – em órgãos públicos, estabelecer limites e prerrogativas exigidos por um cenário democrático (FERREIRA JÚNIOR, 2016). Na Câmara dos Deputados, há um Projeto de Lei (PL n. 1.202/2007) para disciplina do *lobby* e a atuação dos grupos de pressão ou de interesse nos órgãos e entidades da Administração Pública Federal que ainda aguarda deliberação no Plenário.

direitos sociais em geral, começaram a proibir a presença de bandeiras de qualquer partido político nas passeatas, passando a ser desejável um movimento reivindicatório “sem partidos políticos” (BRITO; BREDA, 2013).

Entre os dias 2 de dezembro de 2015 e 31 de agosto de 2016, o processo de *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff sinalizou que o ódio aos partidos políticos estava longe de ser amenizado e tinha como principal objeto o Partido dos Trabalhadores, após denúncias por corrupção envolvendo alguns de seus membros nas operações investigativas da operação Lava Jato.

O mesmo ocorreu com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que, em 2017, buscando se desvencilhar da própria imagem, desgastada por escândalos de desvio de dinheiro público, voltou a se chamar Movimento Democrático Brasileiro (MDB), nome que possuía na época em que figurou como oposição à ditadura militar (BEDINELLI, 2017). No entanto, a retirada da letra “P” da sigla, relacionada à palavra “partido”, também pode ser interpretada como uma resposta à desvalorização generalizada da imagem dessas organizações pelo estigma da corrupção e pela perda da capacidade de agrupar os anseios da população.

Quanto à absorção de conflitos – outra função da democracia –, as instituições devem estimular as forças políticas a atuarem no interior da esfera democrática, dificultando que estas imponham ou promovam seus interesses e valores por outros meios. Isso é sustentado por um cálculo de riscos (perdas e ganhos) quanto à atuação dentro e fora das instituições.

Em relação à regulação, esta ocorre quando os derrotados acatam o resultado da aplicação de normas pelas instituições para encerramento de conflitos.

A eleição, “instituição mais importante para processar conflitos nas democracias” (PRZEWORSKI, 2020, p. 186), absorve e regula as discordâncias, na medida em que, após uma derrota, a oposição mantém a esperança de assumir o poder. Para tanto, as forças políticas devem acreditar nas instituições e estarem certas de que não haverá vantagem suficiente se decidirem perseguir seus interesses fora do quadro institucional (não aceitando a derrota e provocando instabilidade, quando poderia recorrer a decisões fundamentadas pelo judiciário, em caso de irregularidades neste processo).

No entanto, o argumento de “esperança” não é o suficiente para explicar o porquê da submissão dos indivíduos ao resultado das eleições. Votar é uma interpretação dos limites das forças num conflito, apresenta os valores e interesses dos cidadãos (PRZEWORSKI, 2020). Significa fazer uma avaliação da própria capacidade/apoio para a reversão do quadro nas próximas eleições, e dos limites de atuação da parte “vencedora” no governo.

Assim, a ordem democrática não é pautada pelo consenso: estrutura, absorve e regula conflitos para viabilizar uma vida social “pacificada”. Qualquer opinião ou interesse divergente do governo não pode ser ignorado ou considerado subversivo, a oposição não pode ser expulsa do quadro institucional. Democracia é a incerteza de que certos interesses prevalecerão antes de sua submissão à concorrência com os demais.

No Brasil, além da crescente hostilidade aos partidos políticos, os ataques à liberdade de ensinar e aprender, à pluralidade de ideias e à autonomia didático-científica das universidades também aumentaram. Esses são alimentados pelo autoritarismo, que necessita despertar a fúria contra o intelectualismo, as universidades e seus estudantes “indisciplinados”¹⁹.

Ao contrário da democracia, que impede que a oposição seja expulsa do quadro institucional, a autocracia é arbitrária: não suporta críticas ou qualquer tipo de liberdade para questionamento e só há um indivíduo que representa o poder, e ele é pessoa física, não o Estado; os demais não devem ser ouvidos ou considerados sem prévio controle.

Mesmo com a derrubada de sua habilidade para arranjo das divergências, não são justificáveis os ataques aos partidos políticos por movimentos reacionários, assim como ao parlamento, aos movimentos sociais, aos sindicatos e às universidades, que representam resistências às violações da liberdade na ordem social, auxiliando na luta pela democracia.

O autoritarismo fomenta constantes acusações relacionadas à legitimidade do parlamento, no sentido de que este não mais representaria a voz do povo. Isso é uma fantasia que, há muito, tem sustentado as tentativas de derrubada de regimes democráticos ao redor do mundo (KELSEN, 2019). Kelsen (2019) rebateu esse tipo de argumento e buscou desmistificar a ideia de que o parlamento teria que, obrigatoriamente, representar a vontade do povo. Governar não é tarefa fácil e, muito antes do parlamento, os monarcas já utilizavam conselhos para discutir temas problemáticos, até por uma questão, mesmo que frágil, de divisão da responsabilidade por decisões tomadas em assuntos de interesse público.

Na verdade, esse sistema nasceu da necessidade de conciliação entre liberdade e divisão do trabalho. No Estado moderno, diante da inviabilidade de manutenção de uma democracia direta, segundo Kelsen (2019), o parlamentarismo seria a formação da vontade do Estado, por

¹⁹ Sobre os ataques às universidades pelo fascismo: “Da declaração atribuída a Goebbels (‘Quando ouço falar em cultura, pego logo a pistola’) ao uso frequente de expressões como ‘porcos intelectuais’, ‘cabeças-ocas’, ‘esnobes radicais’, ‘as universidades são um ninho de comunistas’, a suspeita em relação ao mundo intelectual sempre foi um sintoma de ‘Ur-Fascismo’. Os intelectuais fascistas oficiais estavam empenhados principalmente em acusar a cultura moderna e a inteligência liberal de abandono dos valores tradicionais”. (ECO, 2018, p. 49).

intermédio de órgão composto de sujeitos eleitos democraticamente pelo povo, dirigida à ordem da comunidade, às normas que regem as condutas sociais. Assim, este é um órgão que representa a vontade do Estado, atuando na criação de normas gerais de condutas recíproca dos indivíduos.

Eco (2018), quando trata de características (ainda que não determinantes) presentes em regimes fascistas ou autoritários (“Ur-Fascimo”), descreve o mito que envolve o conceito de parlamento. Segundo o autor, tais características podem ser identificadas quando alguns políticos questionam a legitimidade do parlamento sob o argumento de que este não representaria a “voz do povo”. Nesse caso, o agente interessado no fortalecimento de certo autoritarismo levanta como problemática uma questão que sempre foi verdadeira para desestabilizar um elemento importante do sistema democrático.

Quanto aos ataques à liberdade de cátedra que vêm ocorrendo no Brasil, é válido relembrar o mais alarmante e recente caso, descrito parcialmente no início deste trabalho: em 07 de fevereiro de 2021, o Ministério da Educação encaminhou o Ofício-Circular 4/21 às universidades e institutos federais solicitando a adoção de medidas para “prevenir e punir atos político-partidários nas instituições públicas federais de ensino” (BRASIL, 2021b), depois que dois professores da UFPel criticaram o presidente da república, Jair Bolsonaro, em janeiro de 2021, durante a transmissão da posse da nova reitoria (SALDAÑA, 2021b).

Tal documento foi baseado em uma recomendação feita pelo procurador da República em Goiás, Ailton Benedito de Souza, em 2019. Ele destacou que as manifestações políticas contra ou a favor do governo nas universidades seriam violações do princípio da impessoalidade (SILVA; TORELLY, 2021). A tentativa de silenciamento de professores e alunos não deu certo e o ofício acabou sendo suspenso, diante de fortes críticas pela explícita violação da liberdade acadêmica (SALDAÑA, 2021a).

O STF, inclusive, já tinha se manifestado quanto a esse tipo de violação da democracia e de princípios constitucionais como a autonomia universitária, a dignidade da pessoa e a liberdade de ensinar, aprender e dos espaços onde estes se desenvolvem. Em julgamento da ADPF 548, foram declaradas nulas as decisões da Justiça Eleitoral de alguns estados que exigiram a interrupção de manifestações públicas de favoráveis ou contrárias aos candidatos em ambientes universitários, pouco antes do segundo turno da eleição de 2018.

Atualmente, a Corte está encarregada de julgar mais quatro ações sobre violações à liberdade de comunicação, desta vez não só nos ambientes de ensino. As quatro ADPFs²⁰

²⁰ ADPFs 797, 799, 815 e 816.

questionam a constitucionalidade total ou parcial da Lei de Segurança Nacional (Lei n. 7170/83), que nos últimos meses vem sendo utilizada para sustentar prisões e abertura de inquéritos policiais de críticos do presidente Jair Bolsonaro.

Ao tratar da importância da democratização da universidade, Habermas (2013) destaca que a universidade apolítica alemã não conseguiu resistir às violações, relacionadas às tomadas acadêmicas do poder, em 1933. Professores que possuíam ascendência judaica foram proibidos de lecionar nessa época. Theodor Adorno, por exemplo, que era professor da Universidade de Frankfurt, foi impedido de dar aulas (CASSARO, 2009). Se esta fosse democratizada, talvez o cenário tivesse sido diferente.

Uma universidade democratizada tem capacidade de atuar politicamente e possibilita o exercício autônomo de sua gestão (HABERMAS, 2013), ou seja, tem condições de evitar a perseguição política de seus professores e alunos. Então, é evidente que a autonomia da ciência e do ensino não pode ser sustentada de forma apolítica.

O autor ainda argumenta que a independência da atividade científica só pode ser assegurada se todos os participantes do ensino e da pesquisa, como professores e alunos, também participarem da autorreflexão desse processo, para pensar criticamente sobre pressupostos inconscientes, quanto à influência das visões de mundo e de valores presentes na sociedade, e analisar suas implicações sociais (HABERMAS, 2013).

A vida política não pode ser completamente afastada da ciência: esta se desenvolve dentro de uma sociedade histórica. As universidades viabilizam pesquisas que vão à raiz dos problemas, debatem a respeito do que seria mais importante para os fundamentos da sociedade e envolvem críticas, inclusive sociais. A atividade investigativa deve permitir o dissenso, assim como a democracia o faz. Pessoas que tenham teorias ou opiniões contrárias ao governo não podem ser prejudicadas e simplesmente eliminadas das instituições.

Os teóricos lidos para a construção deste trabalho, em geral, têm um ponto em comum: acreditam que o ambiente democrático é fundamental para a atividade científica. Habermas (2014) defende que ela necessita de uma democracia plena. Na década de 1960, o autor chegou à conclusão de que a discussão pública do potencial do conhecimento e de seus impactos na práxis social era essencial. O saber tecnicamente utilizável deveria estar atrelado à liberdade de reflexão para a desconstrução da “irracionalidade dominante”.

Kelsen (2001) é outro teórico que, mesmo tendo um posicionamento diferente de Habermas (2014), por exemplo, com relação à presença de valores na ciência – como será exibido no terceiro capítulo deste trabalho –, defendeu que a ciência só poderia prosperar em liberdade, sem amarras políticas ou até mesmo internas do sujeito. A alma desta seria a

tolerância e, por isso, nenhuma doutrina poderia ser reprimida. Para o autor, a coisa mais importante da vida era a sua atividade como cientista e, por isso, justiça seria aquela que possibilitasse a prosperidade da ciência, da verdade, da sinceridade e da liberdade.

Assim, todas as tentativas de limitar e controlar os processos de ensino e pesquisa devem ser combatidas por serem ao mesmo tempo violações à democracia. O exercício desta se relaciona diretamente com a atividade reflexiva, a liberdade para investigar o mundo em que se vive, pensar, ter voz para descrever as experiências (COULDRY, 2010) e expor as próprias conclusões a respeito do que seria desejável para a sociedade em que se vive. Todas essas são características do próprio ser humano, não é à toa que a frase de Descartes (2019, p. 70) presente na quarta parte do discurso do método, apesar de questionável, é tão famosa: “penso, logo existo”.

3.2 O atual cenário político do Brasil: populismo e falsificação da realidade

Para o alcance de uma resposta satisfatória ao problema desta investigação – o papel das instituições de ensino como resistência ao bloqueio de complexidade e a exigência de neutralidade pelo Escola sem Partido –, é necessário, ainda, apresentar um pouco da história do cenário democrático brasileiro, especialmente a partir da chegada de um movimento fascista, durante o século XX, vindo do continente europeu para a América Latina.

Há muito se discute se o primeiro governo de Getúlio Vargas (1934-1945) foi populista ou fascista, visto que, inicialmente, ele se aproximou de integralistas, movimento de extrema-direita influenciado por ideais e atos fascistas²¹ surgidos após a Primeira Guerra Mundial na Europa, que recebeu o nome de Ação Integralista Brasileira (AIB) (PINTO, 2015) quando fundado em 1932. No entanto, durante o Estado Novo (1937-1946), uma conjuntura autoritária, de nomenclatura em alusão ao regime português de Antonio Oliveira Salazar²², os partidos políticos foram extintos e os integralistas perseguidos.

De acordo com Federico Finchelstein (2019, p. 147), historiador argentino que possui vasta pesquisa sobre populismo, a Era Vargas configura uma espécie de protopopulismo. O que isso quer dizer? Protopopulismos seriam uma espécie de regime sem populismo o suficiente. Não tinham como seu principal adversário o liberalismo, diferentemente do que ocorreu no

²¹ Relação entre o pensamento eugênico no Brasil e a construção do pensamento integralista (QUELUZ; BABINSKI, 2017).

²² Há também muitos debates sobre o reconhecimento ou não do Salazarismo como um regime fascista, pois este não era revolucionário e não buscava a mobilização das massas ou apoiar-se num partido único (RODRIGUES, 2019).

populismo moderno. Em busca de autonomia, os regimes protopopulistas consideravam-se “‘corretivos’ de inspiração nacional para as velhas formas de democracia liberal latino-americana”, mas nunca eliminaram completamente suas ligações com o passado liberal.

Durante o Estado Novo²³, datado entre 1937 e 1945²⁴, houve considerável violência política, o que, atrelada ao autoritarismo, poderia ser considerada fascista. Há controvérsias acerca da classificação fascista ou populista que antecedem até mesmo a ditadura, ainda na segunda fase da Era Vargas.

Em 1936, por exemplo, Graciliano Ramos, escritor alagoano, autor de obras como “*Vidas secas*” e “*São Bernardo*” e, como ele mesmo relatou, inimigo dos integralistas, foi preso sob a justificativa de que seria comunista. Essa prisão política foi retratada no livro “*Memórias do cárcere*” e, logo em seu início, ao tratar de liberdade de expressão e artística, classifica o período como “pequenino fascismo tupinambá” (RAMOS, 2020, p. 10) e faz relatos sobre a violenta repressão que sofreu nesse tempo.

Na mesma época, Olga Benário Prestes, revolucionária comunista e esposa de Luís Carlos Prestes, foi deportada para a Alemanha após uma tentativa de golpe contra o governo Vargas. Ela acabou sendo presa e posteriormente assassinada pelo regime Nazista, num campo de concentração, em 1942 (SILVA, 2017).

Contudo, segundo Finchelstein (2019, p. 148), o Estado Novo seria uma ditadura que aniquilou a “democracia formal elitista que a antecederia” e reprimiu fascistas, inclusive os integralistas. O nacionalismo econômico e a integração dos trabalhadores urbanos, com a criação da Justiça do Trabalho em 1939 e a Consolidação das Leis do Trabalho em 1943, foram legados importantes desse protopopulismo para o populismo moderno.

Após a Segunda Guerra Mundial, o fascismo atravessou o atlântico e instalou-se na América Latina sob a forma de populismo moderno, que desistiu de obter legitimidade pela ditadura, já que isso não se mostrou muito eficaz no continente Europeu; assim, distanciou-se do nacionalismo ditatorial e apresentou-se como uma terceira via durante a Guerra Fria, fugindo da bipolaridade entre as democracias liberais capitalistas e o comunismo soviético. Sua primeira manifestação foi o peronismo argentino, que adaptou as heranças do fascismo à democracia (FINCHELSTEIN, 2019).

²³ O Estado Novo, 1937-1945, é a última das três fases da Era Vargas. As outras duas são: Governo Provisório, 1930-1934, e Governo Constitucional, 1934-1937 (NEVES, 2019).

²⁴ Segundo Finchelstein (2019, p.147), o Brasil de Vargas entre 1937 e 1945 situava-se à direita do espectro político.

No Brasil, após o fim do Estado Novo – ditadura anticomunista –, Getúlio Vargas acabou assumindo a presidência do país em 1951 por meio de novas eleições, passando de um regime ditatorial para um regime democrático²⁵. Houve uma adaptação das políticas do Estado Novo (1937 a 1945).

O reconhecimento das eleições como fontes de sua legitimidade política é um dos elementos cruciais que diferenciam o fascismo do populismo. Ao contrário do primeiro, que insistia nas ditaduras e destruía as democracias de dentro para fora, o segundo se utiliza das eleições para garantir a legitimidade de seu governante.

Fascistas e peronistas chegaram ao poder quando os regimes liberais-democráticos começaram a demonstrar suas fragilidades (FINCHELSTEIN, 2019). Todavia, mesmo que tenham tratado de forma totalitária as crises que circundaram as leis, a economia e a própria legitimidade do Estado, distinguem-se significativamente quanto ao tratamento dos opositores aos seus regimes.

Apesar de as massas serem mobilizadas com base no argumento de que os líderes representariam a nação como um todo (de forma totalitária) e de que as minorias ficariam suprimidas à vontade da maioria – inclusive sob pena de limitação de suas garantias individuais –, o fascismo, apoiado pela classe média, e o peronismo, apoiado pela classe operária, tratavam seus inimigos com base em táticas diferentes.

O primeiro insistia que o perigo estava no outro – distinção fincada em bases racistas e nacionalistas –, o que levou ao imperialismo e à guerra (FINCHELSTEIN, 2019). Já o segundo foi associado ao refutamento de violência extrema e à ideia de líder autoritário eleito democraticamente.

Para Finchelstein (2019), os níveis de violência utilizados na legitimação do regime e o contexto pós-1945 são o que separa o fascismo do populismo. O último geralmente se apoia num contexto democrático, algo que, por conta da mobilização das massas, o torna mais inclusivo – principalmente ao se pensar que o fascismo se apoiava na classe média como massa²⁶, enquanto o populismo na América Latina estava certo de que as oligarquias eram as inimigas do povo e do líder tendo, assim, como suporte de massa a classe operária.

O peronismo é o primeiro populismo moderno – classificado ainda como populismo clássico –, surgido no contexto da guerra fria como uma solução democrática para bandeiras

²⁵ Na verdade, Getúlio Vargas sucedeu Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), eleito em 1945.

²⁶ Não é pacífico, segundo Habermas (2012b), o Nazismo só conseguiu chegar ao poder por conta do apoio das classes operárias.

fascistas. O líder era confundido com o povo, supremo da ordem e da lei, algo que não deixava de esconder seu caráter autoritário e a fraca separação entre os poderes.

Esse populismo, pós-Segunda Guerra Mundial, deu início ao novo contexto do “nós contra eles” dentro de regimes democráticos, quase autoritários. Segundo Finchelstein (2019), teria rejeitado modos fascistas como extrema violência, racismo, antissemitismo, militarismo e guerra.

O autor revela ser curioso o fato de que todos os fascismos tiveram suas origens em movimentos pré-populistas racistas e xenófobos, com a aplicação de medidas de extremo nacionalismo em nome do povo. Mas essas características teriam sido abandonadas durante o populismo de forma variada, dependendo do contexto em que esses regimes se instalaram e de aspectos culturais locais.

O segundo governo Vargas (1951-1954), como já apontado, foi um movimento populista em que a oposição ao líder era vista como contrária ao povo. Tanto Vargas quanto Perón acabaram perseguindo, de alguma forma, minorias. Nesse sentido, Finchelstein (2019, p. 208):

É verdade que Perón acolheu muitos nazistas e outros fascistas, e Vargas também perseguiu minorias no Brasil, mas Péron também permitiu que os judeus argentinos se tornassem membros plenos da nação desde que se declarassem judeus peronistas. As campanhas de Vargas contra as minorias assemelharam-se mais às tendências iliberais contemporâneas da democracia americana (por exemplo, as medidas de Franklin Delano Roosevelt contra americanos japoneses) do que às leis racistas do fascismo estilo nazista. O populismo implicou a rejeição dos modos fascistas.

Então, Finchelstein (2019) afirma que o populismo abandonou o fascismo e adotou formas autoritárias de democracia, mas alerta que os populismos europeus mais extremistas (como parece ser o caso da Hungria) estão se aproximando cada vez mais do neofascismo.

O populismo não passa por tolerância, diversidade e pluralidade política. Os signos referentes ao que deve ser ou não tolerado tanto na política quanto na vida social como um todo passam pelo código binário amigo/inimigo. Em suma: tolerância é só reconhecida pelo que vem do governo, pois há o ideal de que o líder autoritário representa a vontade da maioria e, por sua vez, essa maioria representa o povo em sua totalidade. Isso é exatamente a supressão das minorias, a ideia de que estas devem estar completamente sujeitas à maioria, são seus principais inimigos.

A imprensa independente, as minorias e até mesmo quaisquer críticas são tratadas nesse regime como inimigas do líder e, portanto, do povo.

Quanto às características do populismo, é importante destacar que, como ideologia, o anti-institucionalismo é um aspecto essencial tanto das ditaduras fascistas quanto do próprio

populismo moderno (FINCHELSTEIN, 2019). A diferença está no grau de execução de violência e do respeito ou não às limitações impostas pelo Estado de Direito.

Fichelstein (2019) ainda destaca o que seria uma ditadura moderna e a sua relação com a aparente manutenção dos procedimentos legais, sendo estes facilmente substituíveis pela vontade do ditador. O populismo não pode ser considerado ditatorial, já que na sua transição do fascismo percebeu que era necessário que sua legitimidade política fosse sustentada por representação democrática.

A ideologia do populismo, segundo esse historiador, seria muito flexível, podendo caracterizar-se como programas de esquerda, neoliberal ou de extrema-direita, todavia, não deixa de cultuar um líder e de tratar seus “inimigos” de forma autoritária. A ideia de democracia autoritária é um padrão.

Pode-se destacar dois governos populistas de extrema-direita encabeçados pelo ex-presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, e do atual chefe do executivo no Brasil, Jair Bolsonaro. Ambos destacam-se pelos discursos extremamente radicais e racistas, que deixam as nações bipolarizadas, tratamento autoritário da imprensa e utilização das mídias sociais como principais meios de comunicação com seus apoiadores. Disseminam a ideia de que representam “pessoas virtuosas” que lutam contra uma “elite corrupta” – no caso brasileiro, constituída por políticos de partidos de esquerda.

Os inimigos de Trump e Bolsonaro são todos aqueles que se opõem às suas ações, sendo classificados como inimigos da nação. Ainda que discutível, pode-se perceber tendências totalitaristas, o todo é formado pela maioria. Outro ponto problemático que envolve esses políticos é o papel das *fake news* em suas eleições: as campanhas foram repletas desses tipos de notícia, que se espalharam pelas redes sociais com ataques e histórias falsas sobre os seus oponentes e ameaças infundadas a seus países, o que estimulou certo temor entre os cidadãos. O cenário eleitoral se caracterizou pelo medo generalizado, impulsionado pelas histórias falsas veiculadas nas redes sociais.

No caso estadunidense, o impacto da eleição de Trump foi significativo para o resto do mundo, já que o país é considerado uma das mais sólidas e primeiras democracias modernas do mundo.

Ao explicar o contexto favorável ao personagem Trump, analistas como Klaas (2018) ressaltam que este foi o resultado de uma longa insatisfação econômica e cultural entre os eleitores norte-americanos. Esta é econômica devido às crescentes desigualdades e demográfica por conta do descontentamento de parte da população com o fato de que o país não é “tão branco” quanto outrora, o que significaria uma “destruição” do que chamam de “herança

cultural” pelos que consideram inimigos da nação (KLAAS, 2018). No caso de Trump, as minorias são as figuras a serem culpabilizadas pelas falhas econômicas da administração, especificamente os “mexicanos”.

Pode-se dizer que nos últimos anos, e ainda mais em 2020, após a decapitação do professor Samuel Paty, nos arredores de Paris, por extremistas islâmicos (PROFESSOR..., 2020) contrariados pela exibição de caricaturas de Maomé durante as aulas em uma escola de ensino médio (ALUNA..., 2020), tem crescido a visão generalista de que as minorias formadas por imigrantes seriam ameaças eminentes à segurança e à liberdade dos países.

Depois deste assassinato, o presidente de centro-direita da França, Emmanuel Macron, parece ter assimilado parte do discurso da extrema-direita encabeçada pelo *Front national*, que, após 2018, tornou-se o *Rassemblement national* – partido político que tem como seus principais representantes Jean-Marie Le Pen e Marine Le Pen –, pois reforçou o “medo” de que a cultura francesa seja “invadida” por valores islâmicos radicais que impeçam a manutenção da República e estabeleçam uma nova ordem (MACRON..., 2020).

Durante a cobertura do episódio pelos canais de televisão, muitos franceses afirmavam temer o domínio que o islamismo, principalmente radical, poderia exercer sobre a cultura francesa e apontavam o crescente número migratório como uma das causas. Em seguida, destacavam a necessidade de que a cultura do país, principalmente no que concerne à liberdade de expressão e aos valores republicanos, fosse protegida.

Porém, as ações do governo francês, no sentido de “manutenção de uma cultura francesa”, são polêmicas, e pode-se dizer também autoritárias. Símbolos religiosos utilizados pelos alunos em escolas públicas francesas foram censurados; inclusive há polêmicas sobre o assunto, já que a proibição trata somente de “símbolos ostensivos”, o que, por exemplo, afeta diretamente a utilização de véus por parte das alunas muçulmanas e admite a utilização de crucifixos “discretos” por partes de alunos cristãos.²⁷

Existe um projeto de lei para proibir o uso de símbolos religiosos por parte dos pais que estejam acompanhando os filhos (alunos das escolas públicas francesas) em passeios escolares, o que demonstra a grande interferência do governo francês na liberdade religiosa de alguns grupos (LE SÉNAT..., 2019). Jacques Rancière classifica tal tentativa como delírio e diz que a laicidade se transformou em mecanismo para a separação “nós”, os franceses que aderem aos

²⁷ Então, a Lei nº 2004-228, de 15 de março de 2004, foi promulgada e proibiu, sob o argumento de aplicação do princípio da laicidade e de valores como igualdade e respeito ao outro, o uso de sinais e vestimentas que manifestem ostensivamente uma afiliação religiosa (artigo 1º) (FRANÇA, 2004).

valores da laicidade, e “eles”, os que não os adotam (GUEST CONTRIBUTOR, 2015). Essa discriminação do outro é a xenofobia sustentada pela universalidade dos valores republicanos.

A integração islâmica na França tem se mostrado frágil: governantes, inclusive o presidente Macron, desejam impor valores ditos “franceses” a esses grupos, o que, além de manter desigualdades e impedir o acesso a direitos, acaba despertando radicalismos. Em uma das reportagens que cobriu o assassinato do professor Samuel, o presidente da associação Annour, Mohamed Akrid – que supervisiona a construção de uma mesquita na França – destacou algo relevante durante sua entrevista: os jovens costumam ser ignorantes quanto a sua própria religião e buscam informações na internet, onde podem ser facilmente manipulados (MÉHEUT, 2020).

Mais uma vez, o acesso à informação de qualidade, de assegurar que os indivíduos possam fazer escolhas bem informadas, mostra-se necessário. O conhecimento é tão importante para as decisões políticas – para que o governo não as tome baseado num medo que não corresponde à realidade e sim a discriminações raciais (BRIGAUDEAU, 2019) e religiosas –, quanto para que o indivíduo possa, de fato, exercer sua liberdade religiosa.

É possível que novas tecnologias permitam o crescimento de radicalismos, pois, ao contrário do que muitos imaginam, ao invés do livre acesso à informação, podem paradoxalmente promover a desinformação sustentada por informações que falsificam a realidade. Movimentos neofascistas e governantes populistas culpam a imprensa livre por seus insucessos e usam a internet para contorná-la e fazer das redes sociais um meio para comunicação direta, de vozes inquestionáveis, como verdades absolutas, sem lugar para crítica ou diversidade.

Donald Trump e Jair Bolsonaro utilizam as redes sociais para tratar diretamente com seus apoiadores, a fim de realizar suas próprias propagandas políticas, justificar suas decisões com base em informações não verificadas ou alteradas e demonizar a mídia independente e outras figuras que tentem fazer oposição às suas ações. Comportam-se como os detentores de uma só voz, de uma só vontade.

Como pôde ser visto no tópico anterior, assim como Trump, Bolsonaro costuma fazer acusações aos seus opositores; no caso, estudantes e professores de universidades públicas são taxados de comunistas, militantes e doutrinadores. Ele também já anunciou cortes nas verbas da educação pelo Twitter (BOLSONARO, 2019b).

Assim como para o liberalismo, comunismo e fascismo, o populismo reconhece o povo como principal fonte de legitimação. Por reformular e depois rejeitar o fascismo, o populismo moderno apresenta uma “dupla fonte de legitimidade”: o líder como um representante resultante

do processo eleitoral (democracia para legitimação) e como figura carismática e transcendental (anti-iluminista) – essa legitimidade acaba ultrapassando a representação política (FINCHELSTEIN, 2019, p. 266). O chefe acaba sendo aquele em quem o povo depositou sua fé.

Na França, o partido representado pelos Le Pen, o Frente Nacional, equiparava o líder ao povo “Le Pen, o povo” (FINCHELSTEIN, 2019, p. 267). No Brasil, Bolsonaro, durante cerimônia de inauguração de estruturas e entregas de equipamentos à Superintendência da Polícia Rodoviária Federal, no Rio de Janeiro, em discurso baseado em informações falsas sobre a pandemia para encobrir sua inércia no combate ao “novo coronavírus”, comparou-se a um jogador de futebol conhecido que tem o nome de uma figura religiosa: “Costumo dizer que não sou Jesus do Flamengo, mas sou o Messias do Executivo” (BOLSONARO..., 2020). Bolsonaro combina bem essa característica populista dupla como fonte de legitimação: é ao mesmo tempo representante eleitoral e líder messiânico.

Em se tratando da relação entre populismo e machismo, os líderes populistas de direita têm disseminado concepções estereotipadas sobre masculinidade e o papel da mulher na sociedade, além de visões intolerantes e violadoras de gênero e sexualidade (FINCHELSTEIN, 2019).

No Brasil, o reacionarismo acerca do papel da mulher na sociedade pôde ser identificado no processo de impeachment contra a então presidenta Dilma Rousseff (2015-2016). Nos protestos contra ela, havia cartazes com dizeres machistas, que tratavam de sua aparência, e insultos misóginos (FERES, 2015). No governo de Michel Temer, que assumiu a presidência interina após o impeachment da presidenta, o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos foi extinto e recriado em 2017 sob a classificação de Ministério dos Direitos Humanos (BRASIL, 2016a).

Após a posse de Jair Bolsonaro como Presidente da República, a pasta passou a ser chamada de Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, em evidente alusão ao papel da mulher atrelado aos “deveres da família”.

A atual ministra desse ministério é Damares Alves, pastora evangélica conservadora, que emite frequentemente declarações contra a igualdade de gênero (BARBIÉRI, 2019), reforçando machismos estruturais; ademais se mostra inerte quanto a temas importantes para a proteção da mulher e o combate às desigualdades – utilizou somente metade da verba destinada para tanto (REZENDE, 2020).

Outra questão relacionada ao machismo do populismo de direita no Brasil é a chamada “ideologia de gênero”, que, segundo o próprio Bolsonaro e outros políticos conservadores, estaria sendo introduzida nas escolas.

Há vários projetos de lei e leis – que, inclusive, já foram declaradas inconstitucionais ou estão sendo discutidas no STF –, que insistem em perpetuar a ideia de que a “ideologia de gênero” existe, principalmente nas escolas, para “desvirtuamento” dos alunos em direção contrária aos interesses de uma sociedade “protetora da família”. Esse é um dos motivos pelos quais um dos primeiros projetos de lei do Escola sem Partido (PL n. 7.180/14) trata de suposta doutrinação de alunos nas escolas com base nessa “ideologia”²⁸.

A “ideologia de gênero”, que será discutida profundamente no quarto capítulo deste trabalho, foi um termo empregado pela primeira vez em 1998, em uma nota da Conferência Episcopal do Peru, quando a Igreja tratou da ameaça do questionamento da binariedade do gênero e da perspectiva feminista sobre os problemas sociais ao conceito tradicional de família.²⁹ Para justificar tal temor, esse documento afirmou que teorias como as de Judith Butler, relacionada aos problemas de gênero, estavam sendo propagadas nas principais universidades e escolas norte-americanas.

Qualquer passo no sentido de garantir direitos atrelados ao reconhecimento de uma perspectiva de gênero diferente da tradicional é vista por conservadores como absurda. Direitos básicos do cotidiano – como a não-discriminação no uso de banheiros ou o respeito ao nome e aos pronomes com os quais as pessoas se reconhecem –, são vistos como “ideologia de gênero”. A luta por estes é legítima, as pessoas existem na comunicação e na linguagem, nada mais justo do que nelas serem reconhecidas.

Essa manipulação da realidade por conservadores religiosos impulsiona o ódio e resulta em altas taxas de violência contra pessoas transexuais – segundo a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (2020), nos 10 primeiros meses de 2020, 151 pessoas trans e travestis foram assassinadas.

Outro ponto que evidencia a força com que a “ideologia de gênero” foi disseminada é o fato de que, durante as eleições municipais brasileiras em 2020, em oito capitais, candidatos conservadores utilizaram essa falsidade para atacar seus adversários (REIS; CUNHA; ABREU, 2020).

²⁸ “Respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas.” (SANTANA, 2014, p. 2).

²⁹ Termo no documento eclesástico: “A ideologia de gênero: seus perigos e alcances” (SALDAÑA, 2018, não paginado).

O machismo do atual governo populista de direita e de políticos conservadores está nas políticas públicas adotadas ou não, nos discursos recheados de transfobia, homofobia e misoginia – principalmente contra mulheres negras, como foi o caso da retirada e quebra da placa em memória à vereadora do Rio de Janeiro Marielle Franco, assassinada em março 2018, ato de ódio realizado por políticos do PSL, partido do então candidato à presidência Jair Bolsonaro, em outubro 2018 (MAIA, 2018).

Após as eleições municipais de 2020, mulheres eleitas foram ofendidas nas redes sociais e passaram a receber ameaças de morte. Carol Datora (Partido dos Trabalhadores – PT) – primeira vereadora negra eleita em Curitiba (SANTIAGO, 2020) –, Lucia Martins (PT) – nova vereadora em Joinville – e Suéllen Rossim (Patriota - PA) – eleita para a prefeitura de Bauru – receberam ameaças de morte e ofensas racistas menos de um mês após as eleições municipais e antes mesmo do início de seus mandatos (LEMOS, 2020).

Duda Salabert (Partido Democrático Trabalhista – PDT), a mais votada e primeira vereadora trans eleita em Belo Horizonte, recebeu um e-mail com ameaças de morte e expressões racistas e machistas (TORQUATO, 2020). No caso da ameaça à Duda, o texto também foi enviado à escola em que trabalha, já que o crime seria cometido lá. A vereadora acredita que isso seja uma tentativa de tirá-la forçosamente das salas de aula.

Benny Briolli (Partido Socialismo e Liberdade – PSOL) – primeira vereadora trans eleita para a Câmara de Niterói – também recebeu ameaças de morte afirmando que seria assassinada assim como Marielle Franco (LEMOS, 2020). Em maio de 2021, a vereadora revelou ter deixado o país por conta dessas ameaças (EM VÍDEO..., 2021).

A Deputada Talíria Petrone (PSOL) também é alvo constante de ameaças de morte e inclusive a Polícia Civil do Rio de Janeiro informou à Câmara dos Deputados que há cinco gravações de pessoas falando sobre sua morte. Em 25 de setembro de 2020, a deputada denunciou à Organização das Nações Unidas (ONU) as ameaças que vêm sofrendo e pediu apoio para:

Exigir respostas do Estado Brasileiro sobre quem mandou matar Marielle Franco; Condenar as ameaças contra minha vida e exigir esclarecimentos da missão brasileira na ONU sobre as investigações em andamento sobre elas; Instar o Estado brasileiro a apresentar um plano para proteger as mulheres, especialmente as mulheres negras, de sofrerem violência política. (PETRONE, 2020, não paginado).

As denúncias de tais injúrias raciais e ameaças de morte, que ameaçam a democracia no Brasil, é o retrato do quanto a violência política perpetrada contra mulheres negras denunciada às Nações Unidas, por Talíria, seguiu de forma alarmante no período pós-eleitoral de 2020.

O governo federal exerce papel essencial na manutenção dessas violências contra mulheres: o próprio presidente profere discursos de ódio contra minorias a todo instante, não

demonstra apoio às investigações do assassinato de Marielle, desdenha das ameaças contra as candidatas eleitas e mantém-se inerte quanto à criação e sustento de políticas públicas em defesa das mulheres.

Uma das ameaças relatadas chama atenção especialmente por estar atrelada à atividade como professora de uma das candidatas eleitas. O caso das intimidações direcionadas à Duda Salabert como educadora e aos seus alunos é também uma violação à liberdade de ensinar e de aprender.

Os projetos de lei do Escola sem Partido também praticam tais violações e tendem a tornar as escolas locais hostis a minorias – como é o caso do combate à suposta “ideologia de gênero” por meio de proibições à abordagem de questões referentes a sexualidade e gênero em sala de aula.

Por provocarem mudanças estruturais reflexivas e proporcionarem um processo decisional individual bem informado, a educação e a informação são tão ameaçadoras que se transformam nos principais inimigos de governos autoritários.

O populismo de direita de Bolsonaro, através do discurso de ódio, da inércia e da desinformação, produz resultados semelhantes aos dos regimes fascistas: mortes, ameaças, violações, medo, violência e abalo da democracia. O apoio do Presidente ao programa Escola sem Partido é um dos indícios de sua importância para o populismo como ferramenta para o controle da informação, dos indivíduos e, conseqüentemente, do poder, pois este necessita da democracia para legitimar-se, mesmo enfraquecendo-a (COSTA, 2019).

As escolas passam a ser alvos desses movimentos, que buscam fornecer explicações reducionistas para o mundo. Estes são muito atrativos para aqueles que desejam resistir à fluidez da vida mediante concepções universais e totalitárias, mas, ao mesmo tempo, mostram-se altamente excludentes. Tentam aniquilar aquilo que é inerente aos seres humanos: a capacidade de pensar e falar por si mesmos.

As instituições de ensino são ameaçadoras por que sua função de atuar para a manutenção da coesão social é indissociável da resistência aos bloqueios de complexidade da vida.

Os próximos tópicos refletem sobre os instrumentos democráticos que podem ser utilizados para combater as violações causadas por esses movimentos conservadores. Inicialmente, é necessário resgatar o processo do surgimento do Estado democrático de Direito brasileiro.

3.3 Do Estado de Direito ao Estado democrático de Direito

Para tratar do Estado de Direito, é necessário resgatar o questionamento sobre como preservar a liberdade “ilimitada” que o indivíduo supostamente possuía antes da formação estatal, em seu estado de natureza.

No século XVII, John Locke, considerado um dos principais teóricos do liberalismo, trouxe o problema da liberdade da seguinte forma: por que o homem, que no estado de natureza era livre, senhor de si e de suas propriedades, se submeteria a um controle externo, renunciando³⁰ a sua própria liberdade? (LOCKE, 1998, pp. 49-50)

Como resposta a essa indagação, o autor destacou que o próprio exercício do direito natural era vulnerável a violações frequentes por parte dos demais, que também possuíam o mesmo direito. No estado de natureza³¹, os perigos são constantes e o homem busca agrupar-se aos demais, em sociedade, para sua própria conservação, proteção de sua vida, liberdade e bens.

Então, o principal fim da união dos homens em sociedades políticas, de sua saída do estado de natureza e submissão a um governo, seria a conservação de suas propriedades – que eram os bens, a vida e a liberdade. Para Locke, o estado de natureza carece de lei estabelecida, conhecida e aceita por consentimento como base para a solução de controvérsias, também não oferece um juiz conhecido e imparcial e, por fim, não há poder para apoiar e sustentar uma sentença justa, que possibilite a sua devida execução (LOCKE, 1998).

Era extremamente difícil manter os bens materiais no estado de natureza, sem falar na vida e na liberdade para usufruí-los. Então, Locke (1998) reafirma que a própria necessidade de manutenção dos direitos naturais impulsionou a renúncia pelo homem de seu poder individual de castigar, para que este seja controlado por um indivíduo designado para tal exercício, tendo em vista o respeito às leis vigentes – regras consentidas pela comunidade ou quem por ela foi selecionado. Essa é uma das teorias jusnaturalistas que buscaram criar uma técnica da liberdade³² para limitação do poder do governo.

³⁰ Neste ponto, Rousseau (2011) difere de Locke (1998). Para o primeiro, o contrato social possibilita que o homem continue tão livre quanto o fora no estado de natureza, não há renúncia.

³¹ Diferentemente de Jean-Jacques Rousseau, que acreditava que o estado de natureza era um estado de ingenuidade e até pureza do homem, Locke acreditava que este se encontrava em estado de perigos e violência.

³² Em análise das preocupações que envolveram o surgimento do Estado de Direito, Bonavides (2007, p. 41) ressalta que: “O Estado manifesta-se, pois, como criação deliberada e consciente da vontade dos indivíduos que o compõem, consoante as doutrinas do contratualismo social. Sua existência seria por consequência, teoricamente revogável, se deixasse de ser o aparelho de que se serve o Homem para alcançar, na Sociedade, a realização de seus fins. Mas, como o estado é o monopolizador do poder, o detentor da soberania, o depositário da coação incondicionada, torna-se, em determinados momentos, algo semelhante à criatura que, na imagem bíblica, se volta contra o Criador. Daí o zelo doutrinário da filosofia jusnaturalista em criar uma

O Estado de Direito encontra suas raízes na desconfiança quanto ao poder do Estado e a necessidade de sua limitação como impeditivo para que não se tornasse opressivo e, conseqüentemente, inimigo da liberdade dos indivíduos. Ele surge da oposição entre o absolutismo monárquico e a liberdade individual (BONAVIDES, 2007). Entre os pensadores liberais, havia a ideia de que a técnica da divisão dos poderes preservaria os direitos individuais³³.

Em meio a essa preocupação, segundo o constitucionalista Paulo Bonavides, o primeiro Estado jurídico defensor das liberdades individuais apareceu com a Revolução Francesa (BONAVIDES, 2007). Na França do final do século XVIII, a revolução, contra os excessos do absolutismo monárquico, proclamou os direitos inalienáveis do homem, que encontram sua fonte na natureza, como limitação ao poder estatal e a submissão do executivo à Nação³⁴ (CHEVALLIER, 2013).

No entanto, e de forma contraditória, a burguesia como protagonista dessa revolução acabou impedindo que as liberdades individuais fossem, de fato, universalizadas no campo prático, ou seja, bem diferente do que sustentou formalmente. Assim, as disparidades sociais foram desconsideradas e o liberalismo restou sedimentado no texto da primeira Constituição francesa (1791).

A liberdade individual dessa revolução já nasceu limitada, não foi estendida às demais classes. A restrição prática era econômica. Em defesa de seus interesses, e sob um discurso que defendia o princípio representativo, foi instaurado o voto censitário, que dava a apenas uma classe – a proprietária – o direito à participação nas eleições de seus representantes, na formação da vontade estatal.

Portanto, o liberalismo não esteve necessariamente ligado à democracia, muito menos à universalidade. A participação na formação da vontade estatal não era popular, estava restrita a uma parcela da população, de acordo com critérios materiais, ainda que formalmente tratasse de liberdade e igualdade dos homens diante das leis. Longe de ser para todos, o cenário das

técnica da liberdade, traduzida em limitação do poder e formulação de meios que possibilitem deter o seu extravasamento na irresponsabilidade do grande devorador, o implacável Leviatã.”

³³ A Declaração dos Direitos do Homem, presente na Constituição Francesa de 1791, expõe a sua influência liberalista por meio da exigência da separação de poderes, vejamos: “Art. 16.º - A sociedade em que não esteja assegurada a garantia dos direitos nem estabelecida a separação dos poderes não tem Constituição.” (FRANÇA, 2007, não paginado).

³⁴ Segundo Chevallier (2013, p. 46): “No coração do Estado de direito, há, portanto, fundamentalmente, a ideia de limitação do poder, pelo tríptico jogo da proteção das liberdades individuais, da sujeição à Nação e da assimilação de uma área restrita de competências: a estruturação da ordem jurídica é só um meio de assegurar e de garantir essa limitação, através dos mecanismos de produção do direito.”

decisões era restrito àqueles que tinham propriedades – os cidadãos³⁵. A queda do chamado *ancién regime* marcou o início do controle político pela burguesia.

Como se percebe no surgimento do Estado de Direito, a questão da liberdade, do questionamento em torno da sua aproximação daquela ilimitada que o indivíduo dispunha no estado de natureza, ocupou grande parte do pensamento liberalista em Locke e Montesquieu, especialmente quanto à limitação ao exercício de autoridade³⁶.

No entanto, Rousseau (2011), na obra “*Do contrato social*”³⁷, identifica que o problema da liberdade não está na necessidade de repressão do poder estatal e sim na integração entre esses dois elementos (liberdade e poder): a igualdade seria elemento necessário para a formação da vontade geral, esta inclusive deveria tocar o campo material para que os sujeitos não se submetessem à vontade de outro igual por cobiça, deixando, assim, levar-se por interesses individuais e não coletivos, durante a participação nas discussões públicas.

Rousseau (2011), por conta de sua própria biografia, que envolve enormes dificuldades econômicas e situações injustas, questiona o impacto das desigualdades sociais na formação da vontade geral e, assim, a própria liberdade, a participação política daqueles que não têm bens ou títulos e o significado de democracia.

A resposta de Rousseau (2011, p. 66) ao problema para identificar uma forma de associação em que o indivíduo possa continuar tão livre quanto antes – no estado de natureza – é o contrato social.³⁸ Como bem destaca o pensador, as cláusulas desse contrato podem ser resumidas à seguinte: “a alienação total de cada associado, com todos os seus direitos, a toda a comunidade”. Todos são iguais. Por meio da vontade geral, que se relaciona com a tomada de decisões e o estabelecimento da ordem, o indivíduo é livre, inclusive quando cumpre a lei.

Como um exemplo ilustrativo do que seria essa liberdade e esse consentimento dado pelos cidadãos a todas as leis, inclusive aquelas que são aprovadas contra sua vontade³⁹ ou que

³⁵ O art. 6.º da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão traz: “A lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm o direito de concorrer, pessoalmente ou através de mandatários, para a sua formação. Ela deve ser a mesma para todos, seja para proteger, seja para punir. Todos os cidadãos são iguais a seus olhos e igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos.” (FRANÇA, 2007, não paginado).

³⁶ Montesquieu: separação de poderes

³⁷ Na verdade, o livro é fragmento de uma obra começou a ser elaborada em meados do século XVII (ROUSSEAU, 2011).

³⁸ No pacto social, indivíduo recupera tudo o que cedeu (em relação a seu estado de natureza) e ganha mais segurança para conservar o que possui (ROUSSEAU, 2011).

³⁹ No entanto, Rousseau (2011, p. 166) observa que: “no que concerne ao número proporcional dos sufrágios para declarar essa vontade, também estabeleci os princípios com base nos quais se pode determiná-la. A diferença de uma só voz quebra a igualdade, um só oponente quebra a unanimidade; mas entre a unanimidade e a igualdade há várias divisões desiguais, e esse número pode ser estabelecido para cada um desses casos de acordo com o Estado e as necessidades do corpo político. Duas máximas gerais podem servir para determinar essas relações: uma, que quanto mais as deliberações são importantes e graves, mais a opinião que prevalece

lhe atribuem pena por violação, Rousseau observa – em nota de rodapé do livro “*Do contrato social*” – que em Gênova havia na entrada das prisões a palavra *Libertas* (ROUSSEAU, 2011). Devido à sua própria natureza, o contrato social é a única lei que exige o consentimento unânime, que se traduzia no ato de residir no território de um Estado instituído.

Diferente de Kant (2019)⁴⁰, que acreditava que nem todos deviam ter o direito ao voto e, conseqüentemente, restringia a qualidade de cidadão – chegou a classificar como membro ativo –, Rousseau acreditava que as desigualdades afetavam a liberdade e a própria noção de soberania, sendo estes elementos necessários do pacto social, o que exigiria sufrágio universalizado. A prevalência de vontades privadas em substituição à vontade geral configurava abuso.

Nesse sentido, a democracia para Rousseau (2011) é tão perfeita que não existiu e, como era religioso, acreditava que, se houvesse um povo de Deus, essa seria a forma escolhida de governo. Democracia implica em colocar o governo, as decisões acerca dos negócios públicos, sob a responsabilidade do povo como um todo, ou pelo menos da maioria. No entanto, amante da democracia direta, fruto de suas raízes genebresas, Rousseau (2011, p. 151)⁴¹ não conseguia imaginar que seria viável a reunião incessante do povo em assembleia para discussões sobre a coisa pública.

Outro ponto difícil para esse tipo de governo é o que classificou como “igualdade nos níveis e nas fortunas”, que, segundo o autor, não se sustentaria por muito tempo, inclusive por conta de outra exigência – dificilmente cumprida –: a ausência de luxo, geradora da cobiça que corrompia ricos e pobres e incentivava a perseguição de interesses privados em detrimento da manutenção do interesse de todos.

Democracia, por conta da intensa participação popular, é o governo mais sujeito às guerras civis e às agitações internas, sendo difícil manter os interesses privados fora dos negócios públicos e um sistema em que, de fato, a maioria governe. Porém, é o tipo de governo

deve se aproximar da unanimidade; a outra, que quanto mais a questão em debate requer celeridade, menor deve ser a maioria prescrita na divisão das opiniões, e nas deliberações que têm de ser decididas imediatamente, o excedente de uma só voz deve bastar. A primeira dessas máximas parece ser mais adequada às leis, a segunda, aos negócios públicos”.

⁴⁰ Além de Jean-Jacques Rousseau e John Locke, Kant (2019, p. 144) também é um dos questionadores da liberdade frente ao poder estatal e considera que a construção do Estado implica no abandono da liberdade sem lei pelo homem para seu imediato resgate, mas desta vez enquanto membro de uma comunidade política, num estado legal. Anterior a este, o estado de natureza seria aquele em que “cada um age como que vem na cabeça”.

⁴¹ Apesar de religioso, Rousseau (2011) via obstáculos criados pela própria religião, particularmente o Cristianismo, na participação política, na preocupação com a vida pública, já que a esperança de uma vida no céu fazia com que as pessoas se importassem menos com o que acontecia na vida terrena.

mais valioso: o cidadão deve lutar para que seja preservado⁴², visto que nela se encontra a liberdade (ROUSSEAU, 2011).

Como já destacado no início deste tópico, apesar de a democracia não estar necessariamente atrelada ao liberalismo, as conquistas em torno dos direitos individuais, mesmo que direcionadas a uma classe, configuram um importante passo em direção à liberdade.

Com o passar do tempo, as exigências do capitalismo tornaram-se insustentáveis dentro do Estado de Direito e a liberdade não conseguiria sustentar-se sem igualdade política e observância de fatores econômicos. Por não considerar o Estado como o grande inimigo do homem e por tratar do aspecto social da liberdade, a doutrina de Rousseau foi resgatada e serviu como uma das bases da transformação do Estado liberal em Estado social. Um dos principais pontos que distinguem este daquele é certa “diminuição” da influência burguesa no poder político.

O liberalismo mostrou-se insuficiente para o sistema democrático, sua neutralidade não funcionou. A ideia de ausência do Estado, a limitação de sua atuação por ser considerado o grande inimigo da liberdade, foi “exitosa”, mas durou até a primeira fase da Revolução Industrial; após, os escândalos provocados pelos abusos da liberdade econômica e concentração de capital mostraram-se insustentáveis (BONAVIDES, 2007). A intervenção estatal passou a ser necessária para processar conflitos advindos do antagonismo entre trabalho e capital.

O homem tornara-se submisso ao seu igual por razões de exploração econômica, já não era livre como outrora, no seu estado de natureza, e as desigualdades econômicas restringiam a participação política de muitos. A noção contemporânea de Estado social surge da necessidade de lidar com o problema há muito destacado por Rousseau (2011): a contradição entre igualdade política e desigualdade social.

No entanto, assim como o Estado liberal pode estar ligado tanto ao totalitarismo quanto à democracia, o mesmo ocorre com o Estado social. Segundo Bonavides (2007), a Alemanha nazista, o Estado social inglês com Winston Churchill e o Brasil na Revolução de 1930 são exemplos de Estados sociais, o que demonstra que este pode caracterizar regimes antagônicos, democráticos, fascistas ou nacional-socialistas, desde que se diferencie do liberalismo, ou seja, que o Estado se afastasse do controle burguês de classe. A distinção entre Estado social de regime democrático do Estado social totalitário está no fato de que o primeiro oferece garantias individuais, uma vez que preserva os direitos da personalidade.

⁴² Segundo Rousseau (2011, p. 123): o cidadão deve sempre pensar, como dizia “um virtuoso palatino na Dieta da Polônia: ‘Mais vale a liberdade com perigos do que a servidão tranquila’”.

No que diz respeito à caracterização do atual Estado brasileiro, a CF/88 apresentou-o expressamente como um “Estado Democrático de Direito” (artigo 1º). Para análise desse termo, José Afonso da Silva (1988), constitucionalista brasileiro, tratou das diferenças entre Estado de Direito e democracia em um artigo escrito pouco antes da promulgação do Texto Constitucional, em 1988. Nele, o autor destaca, como já exposto em parágrafos anteriores, que ambos não estão necessariamente atrelados.

Democracia trata da realização de valores como igualdade, liberdade e dignidade da pessoa, enquanto o Estado de direito caracteriza-se pela limitação do poder Estatal e legalidade, onde a atividade estatal está submetida às leis (SILVA, 1988).

Por conta de um desastroso cenário provocado pela expansão capitalista, dos conflitos advindos da oposição entre trabalho e capital e das desigualdades materiais que submetiam o homem à exploração, a intervenção do Estado “neutro” liberal mostrou-se cada vez mais necessária. Era preciso uma nova concepção de liberdade, dessa vez atrelada às questões sociais. O Estado de Direito transformou-se então em Estado Social, mas este, como já destacado, também não está necessariamente conectado à democracia, podendo ser inclusive totalitário.

A justiça social é elemento fundamental para exercício da liberdade e participação política. O individualismo e a “neutralidade” estatal – apresentada aqui em aspas por, na verdade, representar os interesses da classe burguesa –, mantiveram injustiças. No entanto, o aprofundamento das desigualdades sociais provoca instabilidade política, o que não é conveniente para o sistema capitalista. O neocapitalismo, então, passou a reconhecer como essencial a necessidade de um ajuste entre o capital e o “bem-estar” social.

Mesmo após o questionamento da igualdade tida apenas como elemento formal do Estado de Direito, sem a observância das desigualdades sociais e de seus impactos tanto na liberdade do homem quanto na sua atuação política, o Estado Social não satisfaz a necessidade de busca por justiça social e, no caso de governos democráticos, participação popular no controle das decisões políticas. Então, surgiu um novo conceito: o Estado democrático de Direito.

A suposta neutralidade do velho liberalismo é incompatível com a busca por justiça social, pois esta necessita de intervenção estatal, e a sua própria inércia já é uma tomada de posição a favor da classe que exerce o controle político. O Estado democrático de Direito, segundo Silva (1988, p. 21), incorpora características do Estado democrático, com participação

popular e defesa de interesses coletivos, e do Estado de Direito, como a legalidade⁴³, divisão de poderes (legislativo, executivo e judiciário) e garantias individuais, além de adicionar um elemento “revolucionário de transformação do status quo”, podendo realizar intervenções que provoquem alterações na realidade social.

No Estado democrático de Direito, a lei deve possibilitar as intervenções estatais para a modificação do *status quo* tendo em vista as desigualdades sociais e a necessidade de proteção da dignidade da pessoa humana. Direitos como igualdade e liberdade deixam de ser aqueles meramente formais do Estado de Direito para serem buscados concretamente, na vida comum.

Os valores democráticos, como o termo Estado democrático de Direito já sugere, qualificam o Estado como um todo, da ordem jurídica às relações concretas (SILVA, 1988). A Constituição Federal de 1988 apresenta fundamentos⁴⁴ do Estado democrático de Direito, além de direitos e garantias fundamentais, que permitem intervenções para a persecução prática da justiça social.

Como parte das garantias sociais previstas constitucionalmente e tendo em vista que os valores democráticos recaem sobre toda a extensão estatal, a educação não pode deixar de observar a liberdade, igualdade e dignidade da pessoa humana. Portanto, a exigência de neutralidade nas atividades escolares é incompatível com o próprio conceito de Estado democrático de Direito, no qual é desenvolvida.

Muitos defensores do Escola sem Partido, inclusive o atual Presidente da República, argumentam que há doutrinação nas escolas e que os professores estão impondo uma visão marxista dos conteúdos e até da vida política aos alunos.

No entanto, o que se pode perceber, na prática, é que qualquer fala que trate das desigualdades sociais ou defesa de minorias é considerada doutrinação marxista, quando, na verdade, são práticas educacionais segundo os valores do próprio Estado democrático de Direito, que buscam modificar o *estados das coisas* em direção à igualdade e a dignidade da pessoa humana.

Tudo isso demonstra a falta de comprometimento de movimentos reacionários como o Escola sem Partido e do próprio governo populista de direita de Bolsonaro com a democracia e, conseqüentemente, com os valores sedimentados na CF/88.

⁴³ Atividade estatal submetida ao império da lei - esta emanada de órgão legislativo, composto por representantes do povo (SILVA, 1988, p. 16).

⁴⁴ Incisos II e III do artigo 1º da CF/88.

3.3.1 Os valores na Constituição Federal de 1988

A Assembleia Nacional Constituinte de 1987, a qual tratou da edição e promulgação da Carta Magna de 1988 após um período marcado por um sistema de exceção e autoritarismo – em decorrência da ditadura cívico-militar instaurada no Brasil de 1964 a 1985 – foi a que obteve a maior participação popular na história constitucional do Brasil (BONAVIDES; ANDRADE, 1991).

Sugestões e emendas de origem popular foram repassadas à Comissão de Sistematização, havendo a oportunidade de que pessoas indicadas pelos subscritores dessas propostas pudessem falar no Plenário. A participação de movimentos sociais foi significativa.

O Movimento Negro Unificado (MNU)⁴⁵, que desde sua fundação luta para a superação do racismo e democratização do acesso à educação, atuou em defesa do reconhecimento de direitos para enfrentar a desigualdade racial durante o processo de redemocratização do país.

Representantes do movimento participaram de audiências públicas sobre a temática racial durante a Constituinte, tratando sobre as condições de vida da população negra brasileira, o combate às discriminações e as propostas de textos para inclusão na Constituição (SANTOS, 2015).

Também destacam-se as pressões exercidas por lideranças indígenas de diferentes povos ao Congresso Constituinte, “reivindicando a explicitação de direitos que assegurassem a sua continuidade enquanto etnias” (SILVA; GRUPIONI, 2008, p. 87).

Essas atuações foram fundamentais para a inclusão de dispositivos constitucionais para a criminalização do racismo e o reconhecimento expresso dos direitos à educação para todos, às terras tradicionalmente ocupadas (art. 210, § 2º) e à proteção de suas manifestações culturais (art. 215) (BRASIL, [2020]).

Ao longo do exame da história constitucional brasileira, Paulo Bonavides questiona se poderia ser identificado um perfil ideológico definido dos membros da Constituinte de 1987. O autor afirma que duas tendências restaram manifestas nos debates e nas votações de temas sociais e dos direitos trabalhistas, da reforma agrária, da propriedade, da comunicação e da reforma tributária. Assim:

⁴⁵ Unificação de várias organizações, que nasceu dez anos antes da promulgação da CF/88, ainda no período da ditadura militar, durante ato público, em 1978, que protestou contra a morte e tortura de Robson Silveira da Luz e ao episódio discriminatório em que quatro atletas juvenis negros foram expulsos do Clube de Regatas Tietê, em São Paulo (MUNANGA; GOMES, 2006).

“Em algumas dessas questões é possível estabelecer uma certa divisão, mas a interferência dos governos federal e estaduais chega a apagar a marca doutrinária dos constituintes⁴⁶ ou das próprias legendas, conflitando posições pessoais ou partidárias” (BONAVIDES; ANDRADE, 1991, p. 474).

No entanto, segundo ele, pode-se concluir que, pelas decisões tomadas durante esse processo, a maior parte dos constituintes era, de fato, conservadora. Porém, embora em sua maioria conservador, o perfil da Constituinte teria características muito peculiares e, por vezes, contraditórias. Conclui então que, mesmo diante de pressões populares e ao contrário do que pensam outros pesquisadores, o conservadorismo da maior parte da Constituinte se revelou nas votações.

É importante lembrar que “a Constituição de 1988 é basicamente em muitas de suas dimensões essenciais uma Constituição do Estado social” e isso implica em reconhecer que, por conta dos impactos do próprio capitalismo no aprofundamento das desigualdades, a Lei Magna teve que estabelecer garantias sociais para, de fato, viabilizar um “Estado democrático de Direito” (art. 1º, *caput*, CF/1988) (BONAVIDES, 2018, p. 379-380).

O Estado democrático de Direito não sustenta mais a neutralidade liberal, nem é satisfeito apenas com a previsão de direitos sociais. Ele exige a modificação do *status quo* e, para tanto, são necessários instrumentos processuais que garantam os direitos sociais a fim de que as desigualdades materiais sejam, efetivamente, combatidas.

A superação das injustiças sociais não pode ser harmonizada com um Estado liberal que não se posiciona⁴⁷, com uma ordem jurídica que “cultive indiferença aos fins e conteúdos normativos” (BONAVIDES, 2018, p. 380) e afaste qualquer intervenção estatal.

No Estado democrático de Direito, o Estado não é mais o inimigo que deve ser contido a todo o custo: sua ingerência é fundamental para que as mudanças sociais em busca do afastamento das desigualdades econômicas e morais entre os cidadãos – e a conseqüente observação da dignidade da pessoa humana – sejam possíveis. No entanto, essa interferência deve estar prevista legalmente e, por isso, a igualdade é tida como o direito indispensável à garantia dos direitos sociais.⁴⁸

⁴⁶ “Os ministros e particularmente os governadores foram mobilizados para uma ação direta sobre os constituintes.” (BONAVIDES; ANDRADE, 1991, p. 472).

⁴⁷ Vejamos Bonavides (2018, p. 380): “O Direito Constitucional do Estado liberal, em nome da *juridicidade*, podia assim elevar-se a posições extremas de formalismo, as quais, despolitizando o Direito, instauravam uma neutralidade aparentemente absoluta, mas em verdade impossível, perante o substrato ideológico das instituições”.

⁴⁸ Segundo Bonavides (2018, p. 384), “O centro medular do Estado social e de todos os direitos de sua ordem jurídica é indubitavelmente o princípio da igualdade. Com efeito, materializa ele a liberdade da herança

A igualdade não é mais genérica, sob os velhos pensamentos de que “todos são iguais perante a lei” e “cada um é livre para buscar a sua própria sobrevivência”. Exige-se que esta seja material. Os cidadãos necessitam de garantias básicas, de condições econômicas favoráveis para que possam efetivamente desfrutar da própria liberdade. As leis de um Estado democrático de Direito não só combatem abusos do Poder estatal como também promovem a igualdade mediante a concessão de direitos sociais.

Paulo Bonavides observou que, diante das sucessivas crises do direito constitucional, tanto na revolução industrial quanto no insucesso do Estado social em promover, de fato, a igualdade, a CF/88 trouxe instrumentos processuais como o mandado de injunção⁴⁹, o mandado de segurança coletivo⁵⁰ e o reconhecimento de inconstitucionalidade por omissão. Essas ações permitem que se possa afastar eventual inércia do Poder Público quanto à garantia de direitos sociais e, conseqüentemente, a busca pela alteração do *status quo* para a efetiva realização da justiça social (BONAVIDES, 2018).

Quando o princípio da igualdade é trazido para o campo prático, para a correção dos desnivelamentos, deve-se reconhecer quais valores passam a integrar o seu conceito. O antigo Estado de Direito “neutralizou” a igualdade, direito originariamente natural, o que na verdade beneficiou a classe burguesa, detentora do poder político e econômico a partir da Revolução Francesa.

Neste cenário a lei estava direcionada a todos (como iguais), mas o conceito de cidadão – e a respectiva participação política – foi restringido a alguns. Contudo, a concentração de capital e a exploração do homem, cada vez mais insustentável, no período industrial, fez com que a igualdade precisasse ser observada concretamente⁵¹ e passasse a ser vista abertamente

clássica. Com esta compõe um eixo ao redor do qual gira toda a concepção estrutural do Estado democrático contemporâneo”.

⁴⁹ De acordo com a CF/1988: “Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

LXXI - conceder-se-á mandado de injunção sempre que a falta de norma regulamentadora torne inviável o exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania” (BRASIL, [2020], não paginado).

⁵⁰ Artigo, 5º da CF/1988, incisos:

“LXIX - conceder-se-á mandado de segurança para proteger direito líquido e certo, não amparado por habeas corpus ou habeas data, quando o responsável pela ilegalidade ou abuso de poder for autoridade pública ou agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do Poder Público;

LXX - o mandado de segurança coletivo pode ser impetrado por:

a) partido político com representação no Congresso Nacional;

b) organização sindical, entidade de classe ou associação legalmente constituída e em funcionamento há pelo menos um ano, em defesa dos interesses de seus membros ou associados” (BRASIL, [2020], não paginado).

⁵¹ A promoção de igualdade fática como uma obrigação estatal é uma questão polêmica entre os juristas (BONAVIDES, 2018).

como um interesse, um valor do Estado em seus três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário.

Como um Estado democrático de Direito previsto na Constituição Federal de 1988, o Brasil deve fornecer todos os elementos necessários para que os seus cidadãos possam usufruir de seus direitos fundamentais. Sem igualdade e justiça social não há liberdade ou participação política democrática.

É notório que a Constituição brasileira tem como principal objetivo a realização de valores na ordem social do país. O preâmbulo da Constituição Federal de 1988 anuncia:

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, [2020], não paginado, grifo nosso).

Quanto à dimensão jurídica desse texto, há divergências, mas este trabalho adotará a perspectiva que sustenta seu valor jurídico (BARCELOS; BARROSO, 2018) como vetor interpretativo das normas constitucionais, intensificando o sentido desses dispositivos.

Como um Estado Democrático de Direito, o Brasil tem a sua ordem social voltada ao exercício de valores supremos como liberdade, igualdade, bem-estar e justiça, também dispostos ao longo de vários artigos da CF/88, para a formação de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, ou seja, de uma comunidade baseada em solidariedade, reciprocidade, diversidade e cooperatividade.

Dentre os princípios fundamentais da ordem constitucional brasileira, nos incisos II e V do artigo 1º, estão a cidadania e o pluralismo político. O primeiro relaciona-se diretamente com a atuação dos sujeitos conscientes de seus deveres sociais no sentido de avaliação das leis ou da adoção de políticas pelo Estado e da participação nas decisões políticas (AGRA, 2018).

Atualmente, exige-se que seu exercício vá além das eleições, a partir de uma atuação constante nas decisões políticas⁵². Nesse sentido, a participação nos conselhos de escola, que serão ilustrados ao longo do segmento que trata da gestão escolar democrática (tópico 5.4), é um dos exemplos da definição contemporânea de exercício da cidadania (AGRA, 2018).

⁵² Como já citado no tópico anterior, durante o século XVIII, Rousseau (2011), na obra “*Do contrato social*”, apontou a importância da participação popular constante nas decisões políticas: inspirava-se na democracia direta que observou em sua terra natal, Genebra. No entanto, reconheceu que era utópico pensar que os cidadãos pudessem se dedicar exclusivamente aos assuntos da vida pública e estarem constantemente reunidos para deliberações.

Uma sociedade pluralista, como apontada pelo condutor explicativo da Constituição, também exige pluralismo político (artigo 1º, V). O “viver em sociedade” é marcado por diversidade de interesses e conflituosidade. Os sujeitos não têm os mesmos desejos, os quais, por sua vez, não permanecem imutáveis ao longo do tempo. Para uma coexistência pacífica, como já tratado no tópico anterior, é necessário que o quadro de valores de justiça contidos na Carta Magna seja respeitado.

Os conflitos devem ser estruturados, absorvidos e processados pelas instituições democráticas. Faz parte da democracia a fluidez, ou seja, a minoria pode tornar-se maioria e o governo vir a ser oposição em futuras eleições. A oposição da minoria é fundamental para traçar limites às ações do governo.

A liberdade de crítica, grande protagonista de regimes democráticos e inimiga da autocracia, está diretamente ligada tanto à cidadania quanto ao pluralismo político por possibilitar a avaliação da Administração Pública. A liberdade de manifestação do pensamento, garantida como direito fundamental individual (artigo 5º, IV), faz parte do posicionamento – crítico ou de apoio – do cidadão perante as ações do Estado.

Como parte dos objetivos da educação (artigo 205 da CF/88), o exercício da cidadania deve ser garantido dentro das escolas. A educação para a democracia é uma exigência própria da democracia (AGRA, 2018). O sistema democrático requer práticas de cidadania como tolerância, liberdade, solidariedade, participação na tomada de decisões e manifestações acerca da atividade estatal.

Tudo isso demanda referências práticas no ambiente de aprendizagem como: a liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento, o contato com as mais diversas ideias e concepções e uma gestão escolar democrática. Não por acaso, todos estes estão previstos como princípios do ensino, inseridos ao longo dos incisos do artigo 206 da CF/88.

O exercício da cidadania e a habilitação para o trabalho, como objetivos da educação, e a qualidade do ensino, como um dos princípios que o orientam, estão intimamente ligados. O propósito duradouro da educação é preparar os alunos para as situações da vida que provavelmente enfrentarão (BAUMAN, 2013, p. 25). Nesse sentido, o autor alerta: para que o conhecimento seja prático, utilizável pelos alunos em suas realidades, “o ensino de qualidade precisa propagar a abertura, não a oclusão mental”. Os alunos devem ser estimulados a estarem sempre abertos à complexidade da vida. Pensamentos indubitáveis, universalizantes, totalitários não podem fazer parte do exercício educativo, de investigação e pesquisa. Daí a importância das garantias constitucionais em torno da pluralidade e liberdade de comunicação na educação.

A ideia de neutralidade no processo de aprendizagem imposta pelo movimento Escola sem Partido e seus programas esconde seus próprios valores no sentido de promover uma “oclusão mental” dos educandos. A capacidade reflexiva dos indivíduos deve estar sempre alerta para processar as informações advindas do ambiente: reproduzindo-as, absorvendo-as e incorporando-as ou descartando-as e alterando-as. Mesmo sob o argumento de que promoverá a diversidade, as interações e os conteúdos são, na verdade, controlados pelas leis desse movimento. Não existe pluralidade previamente selecionada.

Democracia significa abraçar as incertezas sobre a prevalência de interesses numa sociedade e os riscos relacionados às decisões tomadas. Nesse sistema fluido, uma maioria no presente pode ser minoria no futuro e vice-versa. Haverá tentativas de conciliação de pontos de vista distintos, o que significa que nenhum valor deverá ser considerado absoluto, pois sempre existirá espaço para crítica de ideais políticos. Esses são os motivos que tornam a liberdade e a dúvida tão importantes para um regime democrático e tão distantes de regimes autocráticos (KELSEN, 2019).

A pluralidade de valores é incompatível com um sistema autoritário, já que este concentraria todos eles, não sendo admitidas aspirações que se diferenciasssem dos desejos do Estado. A democracia, como dizia Rousseau (2011) no século XVIII, é um tipo de governo complexo em que há ameaças e conflitos, mas é o sistema pelo qual o cidadão deve lutar para que seja verdadeiramente livre.

Assim, por conta desses desafios, numa “linguagem sistêmica”⁵³, afirma-se que o sistema político democrático é forçado a inibir-se e, então, produzir abertura à complexidade (GIORGI, 2016). O tratamento da complexidade passa pelo reconhecimento da contingência, ou seja, o problema da democracia não é só o reconhecimento da diversidade, mas também a abertura ao que seria possível, ainda que de uma maneira diferente.

Quanto ao referimento moral do sistema político, Giorgi (2016) critica o fechamento desse sistema num conjunto de valores diante dos riscos do futuro. Caso isto seja inevitável, deve-se considerar o imperativo ético construtivista (ideia de Heinz von Foerster), de forma que o sistema democrático possa dizer, a si mesmo, para agir de modo a fazer com que aumente o número de possibilidades de escolha dos indivíduos.

Foerster (2002, p. 37, tradução nossa), ao tratar do imperativo ético, defende que não se tente limitar as atividades das outras pessoas: “ao invés disso, você deve se comportar de uma forma que aumente a liberdade dos outros e da comunidade”. Para os autores, liberdade e

⁵³ No sentido de pertencer à teoria de um sistêmico, no caso, Raffaele de Giorgi.

responsabilidade caminham juntas: quanto mais liberdade, mais escolhas um sujeito tem, sendo mais provável que assuma a responsabilidade por suas próprias ações. As pessoas que agem livremente são as únicas que podem ser responsabilizadas.

Nesse sentido, como a coesão social não suporta o acolhimento de todos os valores possíveis, o reconhecimento de que eles são relativos é limitado de certa forma pela CF/88, já que esta fornece uma gama de valores supremos que orientam a ordem social, para, ao mesmo tempo, estabelecer direitos que devem trazer mais liberdades às pessoas – tanto individualmente, por meio das “liberdades políticas” –, como coletivamente através dos direitos sociais.

A Constituição vai além das liberdades individuais e da igualdade formal e determina o combate às desigualdades sociais, proibindo discriminações por sexo, cor, raça e idade no seu objetivo de promoção do bem de todos, e estabelece direitos que devem ser garantidos por meio de políticas públicas, tudo isso para modificar a realidade em busca de uma sociedade justa.

3.4 Democracia, justiça e “neutralidade” liberal

Tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa: investigar a existência de neutralidade nos processos de conhecimento, nesta parte que trata da democracia, optou-se por acrescentar brevemente uma discussão sobre a neutralidade política. Assim, serão apresentados os conceitos de justiça de dois liberais, Hans Kelsen e John Rawls, e discutido se este núcleo apresenta valores e, em caso afirmativo, como é possível mantê-los diante da exigência de neutralidade pelo Estado liberal.

Ao tratar o que é justiça, Kelsen (2001, p. 14) resgata os mais diversos conceitos que foram elaborados ao longo da história. Ele vai de Platão a Jesus (e diz que estes se aproximam por considerá-la um mistério de Deus), passa pela resposta racionalista – “conceder a cada um aquilo que é seu”, aquilo que é de cada um deve ser decidido previamente por um ordenamento jurídico ou moral – trata do imperativo categórico de Kant, e finalmente chega ao conceito que considera oferecer algum sinal de resposta ao conceito de comportamento justo: o relativismo de valores.

Segundo ele, os esforços para identificar uma norma absolutamente válida do que seria justo por meios racionais não são frutíferos. Afirma ainda que a justiça absoluta é irracional. Os conflitos de interesse seriam uma realidade dentro da sociedade e há duas soluções para isso: satisfazer um interesse em detrimento do outro ou firmar um compromisso entre ambos, porém não se poderia comprovar qual delas seria justa. Como se trata de divergências,

considerando a paz social como um valor maior, o compromisso entre elas poderia ser justo. Mas esse conceito também seria relativo.

Kelsen (2001, p. 25) vai além: a justiça relativista não seria amoral, inclusive estaria fundamentada no princípio moral da tolerância, que consiste compreender a visão política ou religiosa do outro sem a restrição de suas manifestações pacíficas. Ao final do texto sobre o que seria justiça (absoluta), o autor confessa que não há resposta, porém, satisfaz-se com o seu conceito do que seria justiça relativa: “uma vez que a ciência é minha profissão e, portanto, a coisa mais importante em minha vida, trata-se daquela justiça sob cuja proteção a ciência pode prosperar e, ao lado dela, a verdade e a sinceridade”.

Então, como para ele a democracia e sua profunda liberdade e conseqüente tolerância seria a forma de governo mais propícia à ciência, que necessita ser livre do controle de influências políticas, a justiça de que fala é a da democracia.

Também reconhecendo a diversidade de interesses e visões sobre as necessidades da vida humana, em 1971, Rawls (1997) ofereceu uma teoria da justiça que dizia superar as tradicionais concepções utilitária e intuicionista: a justiça como equidade, que surge de um tipo de contrato social hipotético, não-histórico, em que a posição original de igualdade equivaleria ao estado de natureza das teorias clássicas do contrato social, como a de Rousseau.

Apesar das boas condições econômicas de sua família, Rawls cresceu numa época em que havia significativa pobreza nos Estados Unidos. Quando o seu pai decidiu comprar uma casa de veraneio na cidade de *Blue Hill*, no Estado do Maine, descobriu que a população local, formada por pescadores e encarregados pela conservação das casas de férias, era muito pobre. Ao conviver com as outras crianças da região, também percebeu que estas não desfrutavam das mesmas oportunidades e perspectiva de vida que ele. Identificou-se como um privilegiado. Essa teria sido uma das experiências vividas na infância que o despertaram para a existência das injustiças (POGGE, 2007).

A posição original implicaria na escolha dos princípios de justiça, que fundariam uma sociedade, por pessoas que não conhecessem sua posição social ou sua sorte com relação a atributos físicos como força e inteligência. Uma situação na qual ninguém seria beneficiado ou prejudicado devido a questões sociais ou naturais. Assim, tal seleção ocorreria sobre o “véu da ignorância” (RAWLS, 1997, p. 147).

Os princípios de justiça, propostos a partir dessa hipotética ocorrência, não são apresentados como verdadeiros e sim como base de um acordo voluntário. Com isso, Rawls (1997) deseja apontar que eles se justificam por serem admitidos por meio de consenso entre pessoas que se encontravam em situação de igualdade.

Então, o método sugerido consiste na escolha desses princípios por pessoas racionais na posição original, que não conhecem as próprias concepções de bem, envolvidas pelo “véu da ignorância”, mas cientes de que precisam proteger suas liberdades e elevar as chances de alcançar os seus objetivos (RAWLS, 1997).

Nenhum deles tem interesse nos interesses dos outros, ou seja, não estão preocupados em atribuir privilégios ou impelir prejuízos aos outros – “racionalidade mutuamente desinteressada” (RAWLS, 1997, p. 155). Esse ponto é criticado por comunitaristas (KYMLICKA, 2002), o próprio Rawls (1997) reconhece que alguns poderiam entendê-lo como individualista, mas a combinação do desinteresse mútuo e do véu da ignorância faz com que as pessoas, na posição original, levem em consideração o outro na medida em que abraçam, voluntariamente, as limitações estabelecidas pelos princípios de justiça.

Ninguém sabe quais são seus projetos pessoais de vida e é isso que alimenta o termo “justiça como equidade”. Esse método, a partir da concordância entre aqueles que estivessem na posição original, forneceria dois princípios a uma sociedade que possa prover alimentos a todos: a) exigência de liberdades básicas iguais a todos – que são as políticas: votar, livre expressão e pensamento, propriedade e ser obrigado a fazer ou deixar de fazer algo somente em virtude de lei, por exemplo; b) as desigualdades na distribuição de riquezas e renda não devem ser aceitas a não ser que melhorem a situação de todos, principalmente dos menos favorecidos, mas têm que ser harmonizadas com as liberdades políticas e com a distribuição equânime de oportunidades.

No entanto, o primeiro princípio tem prioridade. Não é permitido abreviar liberdades políticas, mesmo que promovam uma melhoria do bem-estar econômico. Como a justiça é fundamental para a associação humana, as conclusões de Rawls, como liberal, deixam evidente a importância das liberdades e do combate às desigualdades sociais, já que estas provocam instabilidades políticas⁵⁴.

Quando trata do liberalismo político, Rawls (1997) questiona se a justiça como equidade seria equitativa com as concepções de bem. A estrutura de uma concepção política incentivaria ou não o desaparecimento ou a prevalência de algumas doutrinas e as formas de vida a elas relacionadas? Isso seria justo?

Rawls (1997) então conclui que, a não ser que envolva elementos constitucionais fundamentais, o Estado não poderia atuar em favor ou prejuízo de qualquer corrente ou modo de vida. É a famosa neutralidade liberal diante das concepções de vida dos indivíduos.

⁵⁴ Por exemplo, as mobilizações contra as desigualdades no Chile, em 2019 (LAFUENTE, 2019).

Todavia, “nenhuma sociedade pode acomodar em seu seio todas as formas de vida” (RAWLS, 2011, p. 232). Estas podem ser incompatíveis com sua concepção de justiça e, por isso, não toleradas, ou não-sustentáveis pela cultura e instituições, de modo que acabem sendo excluídas ou limitadas. Isso não estaria relacionado à arbitrariedade ou injustiça.

A palavra neutro significa a não-tomada de partido ou de posição (HOUAISS, 2021). A neutralidade liberal refere-se à política. O Estado não deveria justificar seus atos por classificar certas visões de vida como superiores ou inferiores. Os indivíduos são autodeterminados, devem ter a sua liberdade de escolha protegida e isso levaria o Estado a nutrir uma neutralidade.

Geralmente, por afirmarem que as concepções de vida não devem ser impostas e que o Estado deve se manter “neutro” quanto a elas, as teorias liberais como a de Rawls acabam transmitindo a ideia de que este deveria se manter completamente inerte diante delas, sem a promoção de quaisquer valores morais.

O programa Escola sem Partido, inclusive, assimilou essa ideia e exige a ausência de valores na apresentação dos conteúdos escolares pelos professores. Reivindica que estes abordem as mais diversas concepções políticas, econômicas, culturais e sociais. Mas, na verdade, os próprios liberais como Rawls destacam que é impossível que uma sociedade abrace todas as concepções de vida. A vida em comum exige o destaque de alguns valores que possibilitem sua manutenção. O próprio Kelsen (2001), apesar de ser um defensor do relativismo de valores, explica que a tolerância é o princípio moral de sua justiça relativista.

A escola tem o papel de sustentar a coesão social e, para isso, trabalha com a formação dos cidadãos orientada pelos princípios de justiça, dispostos na Constituição Federal. A tolerância no ambiente escolar não se confunde com a aceitação da falsificação da realidade. Não há como sustentar ou aceitar teorias da conspiração ou concepções de intolerância nesse espaço, como alguns movimentos reacionários demandam. O ensino relaciona-se com a ciência, a aquisição de conhecimento e a realidade em que vivemos, mas sem a imposição de pensamentos indubitáveis, devendo estar sempre aberto à crítica e à imprevisibilidade do futuro.

O compromisso da escola com a tolerância vai além: ela deve atuar ativamente em direção à formação de uma sociedade diversa, de pessoas que possam conviver com as outras e refletir sobre o mundo em que vivem e, para isso, deve trabalhar no sentido de aceitação do outro por meio de teorias ou exercícios pedagógicos que exponham desigualdades sociais, raciais e de gênero e combatam qualquer tipo de *bullying*, o que contraria significativamente religiosos conservadores e políticos reacionários.

Aliás, a neutralidade liberal não é ausência de valores, mas a impossibilidade de exigência de uma determinada forma de vida pelo Estado. Obviamente, há uma limitação das

concepções de vida pelos próprios princípios de justiça, que não devem ser violados. O Estado liberal valorizaria as liberdades individuais e a responsabilidade individual, mas apenas na justificação de suas políticas e não nas consequências (ligadas a alguma promoção da concepção política).

O Estado fornece os princípios de justiça para que os cidadãos busquem realizar os seus próprios projetos de vida, de acordo com as suas concepções. Sendo estes respeitados, não cabe interferência estatal. Por esse motivo, Kymlicka (2002, p. 218) sugere que o termo mais adequado para tal característica do Estado liberal seria “antiperfeccionismo estatal” e não neutralidade.

Há discussões sobre o fornecimento desse núcleo de valores de justiça pelos liberais e a sua relação com a impulsão de valores do próprio Estado liberal, já que se partiria do pressuposto de que a vida seria melhor nesses termos. Mas a diferença estaria na relação entre meios e fins. Esse Estado não diria qual seria o melhor fim e sim quais seriam os meios para determinados fins. Os princípios de justiça seriam os meios para que todas as concepções de boa vida fossem respeitadas, sem *ranking* público (KYMLICKA, 2002).

O liberalismo igualitário é altamente moral – mesmo que exija que as concepções de justiça se mantenham neutras em relação às visões sobre o que seria uma boa vida –, está relacionado a princípios e utiliza o Poder estatal para protegê-los, torná-los obrigatórios e proibir qualquer prática que os transgrida (KYMLICKA, 2002).

A palavra neutralidade utilizada em teorias liberais não remete à ausência de valores. Na verdade, remete ao dever do Estado de se manter “neutro” em relação aos plurais valores dos cidadãos. No entanto, não há como acolher todas as concepções de boa vida, ou por violações dos princípios de justiça, ou por incompatibilidade com fatores sociais e culturais.

Assim, a exigência de neutralidade como ausência de valor e sustento das mais diversas concepções de vida não é viável na educação, que tem papel fundamental na formação de jovens para futura atuação política.

4 A QUESTÃO DA NEUTRALIDADE NAS CIÊNCIAS

A presença de valores nos processos de conhecimento é um tema que envolve grandes divergências. Para examinar a possibilidade de uma ciência neutra, objetiva – que retrate exatamente a realidade –, é necessário refletir sobre a racionalidade, o seu desenvolvimento a partir da desmistificação de mundo e a relação entre ideologia e objetividade. Ainda, é importante analisar os argumentos que defendem ou contrariam a ideia de que a ciência – social, natural ou até mesmo jurídica – possa existir sem a interferência de valores ou interesses.

4.1 Introdução à racionalidade

Para o desenvolvimento da investigação acerca da existência de valores nas ciências, é fundamental, preliminarmente, tratar do cenário em que foi impulsionado o desenvolvimento⁵⁵ da racionalidade e da cientificidade. Esta análise tem como ponto de partida fatos ao longo da história que, segundo Weber (2016a), contribuíram para a ideia de sociedade moderna e de racionalidade. Obviamente, estes são tipos ideais e retratam uma parcela da realidade (infinita) que despertou o interesse de um observador (pesquisador/sociedade).

O desencantamento do mundo por meio da racionalidade é um marco da cultura ocidental. O protestantismo pós-reforma do século XVI, na perspectiva de Weber (2016a), foi a primeira religião moderna e fundou-se na racionalização do mundo através da eliminação da ‘salvação’⁵⁶ por meios mágicos ou por auxílio de igrejas e sacramentos.

Assim, o fiel calvinista ficou obrigado a se tornar responsável pela própria fé, a Igreja já não era a solução para sua remissão. Meios mágicos, como superstições e pecados perdoáveis a partir de confissão, passaram a ser repudiados. O calvinista deveria agir em controle de suas emoções e, constantemente, racionalizar as consequências éticas das próprias ações (WEBER, 2016a, p. 144). O homem que desejasse conhecer o destino que lhe foi decretado deveria seguir tal caminho, ou seja, ter uma “conduta ética metodicamente racionalizada” e valorizar o trabalho.

A reforma calvinista possibilitou o reconhecimento do indivíduo como responsável por seus atos, já que não havia meios mágicos para a sua condução. Ainda que a salvação fosse baseada na predestinação, algo incontável pelo homem, este poderia “colher” sinais de seu

⁵⁵ Aqui a palavra desenvolvimento não deve ser entendida como sinônima de progresso.

⁵⁶ Nesse sentido, ver cristão que realiza “boas obras” no livro *“Da liberdade do cristão: prefácios à Bíblia”*, de Lutero (2015).

destino através de um agir racional e laborioso. Ademais, a ciência passou a ser considerada como ação magnânima e então, apesar da crítica de Clavino e Lutero a ideia de salvação por boas obras, poderia ser vista como um sinal de redenção (FRATESCHI, 2008).

No campo econômico, a consequência imprevista (mais famosa) da ética protestante foi o capitalismo. As raízes religiosas da ética de valorização do trabalho sistemático, racional, por meio de profissão especializada, desapareceram, o que abriu espaço para o utilitarismo mundano do desenvolvimento econômico (WEBER, 2016a). O calvinismo, segundo ele, foi fundamental para a ideia de modernidade, do homem em controle de suas emoções para uma interpretação racional e científica de mundo.

O protestantismo acético originou um intenso processo de burocratização da sociedade, de racionalização, ao possibilitar o surgimento do capitalismo e, assim, despertar a ideia de necessidade de previsibilidade e controle social. No fim da obra *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, Weber (2016a) reconhece um paradoxo dessa racionalização, já que, ao mesmo tempo em que se libertou da interpretação mágica do mundo, o homem foi aprisionado por um sistema que o obriga ao trabalho em uma vocação, aprisionando-o desde o seu nascimento, independentemente de seu desejo por aquisição econômica.

No desenvolvimento da sua interpretação racional do mundo, o indivíduo acaba perdendo sua capacidade de agir livremente por conta dessa “jaula de ferro” (WEBER, 2016a) burocrática capitalista, ou seja, no sentido de que essa racionalidade passou a controlar e orientar comportamentos de forma expansiva, dominando todas as dimensões da vida social, suprimindo a criatividade e personalidade em prol do desenvolvimento de habilidades para o aumento da força produtiva.

Portanto, foi nesse contexto que o protestantismo, por meio de sua ética e do intenso desencantamento de mundo, despertou a busca pelas investigações científicas, por explicações causais e pelas soluções de problemas.

As respostas já não poderiam ser encontradas em elementos místicos e a ciência passou a se destacar como fonte para a explicação de grande parte dos questionamentos do ser humano. As reformas retiraram o poder de explicação causal dos elementos mágicos e, assim, teoricamente, “libertaram” o indivíduo para que se reconhecesse como responsável por suas próprias ações, inclusive pelo próprio processo de conhecimento.

No entanto, este desenrolar da desmistificação de mundo, da racionalidade e da ciência não é consenso entre os pesquisadores. Habermas (2014, p. 100) analisou tal processo, que Weber (2016a) classificou como secularização, e destacou três aspectos:

As imagens de mundo e as objetivações tradicionais perdem I. seu poder e sua validade como mito, como religião pública, como ritual tradicional, como metafísica justificadora e como tradição incontestável. Ao invés disso, elas se transformam em 2. credos e éticas subjetivas, as quais asseguram a obrigatoriedade privada das modernas orientações de valores ('ética protestante'); e são reelaboradas como 3. construções que permitem ao mesmo tempo uma crítica à tradição e uma reorganização dos materiais dela liberados segundo princípios do direito formal e da troca de equivalentes (direito natural racional). A legitimidade fragilizada da tradição é substituída por novas formas de legitimação, as quais, por um lado, resultam da crítica ao dogmatismo das interpretações tradicionais do mundo e reivindicam um caráter científico e, por outro lado, cumprem funções de legitimação subtraindo relações fáticas do poder de análise e da consciência pública. (HABERMAS, 2014, p. 100).

Então, segundo o autor, nascem as ideologias, substituindo as validações tradicionais de poder por outra que recebe a forma de ciência moderna concebida como crítica à ideologia. A tradição mítica foi substituída pela ciência moderna, que se tornou nova fonte de legitimação da dominação e orientação da ação.

A racionalidade, ao contrário do que muitas vezes afirmou Weber (2016a), não impulsionou a libertação do homem do controle da Igreja sobre as interpretações de mundo, mas desenvolveu uma nova forma de controle: da ação racional com respeito a fins, crítica às legitimações tradicionais. Houve uma reformulação da interpretação de mundo – a ação e as decisões passam a ser tomadas a partir de conhecimentos analíticos.

A manutenção do sistema capitalista exige a expansão de regras técnicas, para além do sistema econômico e o aparato estatal, orientados por ações racionais com respeito a fins, em direção ao quadro institucional da sociedade, fundado em interações orientadas por normas sociais (HABERMAS, 2014, p. 93).

A tradição foi marcada pelo dogmatismo e interpretação mística da realidade que legitimavam as relações de poder na sociedade e tratavam de questões mais imediatas de interação como amor, liberdade, justiça, condenação e salvação, por exemplo. O domínio da igreja – e do 'céu' – foi exercido por muito tempo mediante essa lógica. Quando a racionalidade, ação ou decisão baseada em conhecimentos regidos por regras técnicas, questiona essa legitimação de dominação, a sociedade tradicional chega ao fim. Entretanto, o capitalismo fornece outra legitimação de dominação, baseada em seu próprio modo de produção, no trabalho, sob o aspecto de princípio da reciprocidade: quem não tem bens tem força de trabalho como troca de "mercadoria" (HABERMAS, 2014).

Habermas (2014) destaca que até o final do século XIX a ciência moderna, desde Galileu, não tinha sido acoplada à aceleração do desenvolvimento técnico. Houve uma pressão do próprio modo de produção capitalista para o aumento da produtividade, o que dependia de novas descobertas que poderiam ser financiadas, apesar de seu caráter natural. O desenvolvimento da pesquisa industrial na época marcou a junção de ciência, técnica e valorização capital em um único sistema. Isso explicaria o estreito laço entre o desenvolvimento técnico-científico e os interesses do capital.

Outra crítica, no mesmo sentido, é levantada por Adorno e Horkheimer (1985) contra o Esclarecimento – contexto histórico de desmistificação do mundo, enfraquecimento do domínio religioso para a explicação da realidade – o qual é caracterizado pelo uso exclusivo da razão na busca pelo conhecimento e tomada de decisões. Segundo estes autores, durante esse período, poder e conhecimento viraram sinônimos. Houve dominação econômica da razão e o mito no processo de explicação de mundo foi substituído.

Nesse contexto, buscou-se incessantemente a destruição dos mitos por intermédio da objetividade e da calculabilidade de mundo, o que, na verdade, gerou um expressivo reducionismo de conceitos e a eliminação da subjetividade por regras lógicas, que desconsideraram a consciência dos indivíduos (separa de forma artificial sujeito do objeto). Vejamos:

O positivo – que afinal não recuou nem mesmo diante do pensamento, essa quimera tecida pelo cérebro no sentido mais liberal do termo – eliminou a última instância intermediária entre ação individual e norma social. O processo técnico, no qual o sujeito se coisificou após sua eliminação da consciência, está livre da plurivocidade do pensamento mítico bem como de toda significação em geral, porque a própria razão se tornou um mero adinículo da aparelhagem econômica que tudo engloba. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 17).

Assim, segundo Adorno e Horkheimer (1985), o positivismo, sob o argumento de que a ciência exige objetividade e supressão da subjetividade, separa o pensamento da experiência sensível-interpretativa. Contudo, essa objetividade acaba se tornando meio para dominação de outros indivíduos e não somente um instrumento para o cumprimento de seu dever de torná-los senhores da natureza. O pensamento resta enrijecido e os conceitos transformam-se em “universais” (totalitarismo), o que dentro de uma realidade infinita, de considerável parcela não-compreendida, caracteriza falsidade. Nesse sentido, o mito torna-se “esclarecimento” e a natureza passa a ser considerada mera objetividade.

Aqui, o grande ponto é demonstrar como, segundo diferentes pensadores, as tradições mitológicas e dogmáticas que dominaram e orientaram as ações, até então, foram abandonadas pelo desenvolvimento da chamada racionalidade.

Conforme descreve Habermas (2018), a crítica da racionalidade de ações com respeito a fins às legitimações tradicionais, sob a alegação de seu próprio caráter científico, subtraiu o poder de análise/interação dos indivíduos. Essa análise passa a ser técnica, caracterizando uma reformulação da dominação por meio da reconstrução de interpretações de mundo controladas. Os indivíduos utilizam esses conhecimentos técnicos de caráter “universal”, pré-fixados, sem uma reflexão de como foram encontrados. Isso retira a sua autonomia reflexiva sobre as próprias interações. Por isso, Foerster (2002) trata como questões decidíveis apenas aquelas aparentemente indecidíveis – como a existência de Deus –, ou seja, as que podem ser decididas somente por nós mesmos.

Técnica e ciência substituíram os dogmas tradicionais por uma consciência positivista comum e, portanto, ideológica. O questionamento da racionalidade de ações com respeito a fins às legitimações tradicionais seria, na verdade, uma reformulação de dominação por meio da reconstrução de interpretações de mundo. Como crítico do positivismo, Habermas (2012) oferece uma teoria que busca explicitar as estruturas, o pano de fundo da vida, a partir da comunicação.

As ciências sociais são produzidas sob condições históricas, mas foram tradicionalmente consideradas como eruditas e isoladas de outras atividades que se desenvolvem na sociedade. A grande ironia é que elas se desenrolam no mesmo ambiente que as demais. A teoria crítica tem consciência disso e reconhece que “mediante atos de conhecimento, ela faz parte dos nexos objetivos da vida que pretende apreender” (HABERMAS, 2012, p. 724).

A totalidade do conhecimento sobre como se constrói o mundo da vida não está à disposição das ciências sociais e, por isso, Habermas (2012) constrói uma teoria que abandona a perspectiva transcendental. A teoria da sociedade é obrigada a ser crítica à pré-compreensão obtida no próprio meio social em que está introduzida.

A reflexão sobre os interesses nas descobertas científicas e suas consequências para as instituições não pode ser uma reflexão exclusiva de especialistas. O saber tecnicamente utilizado não deve ser colocado acima da emancipação do próprio indivíduo, uma vez que este precisa refletir sobre os impactos e a constante pressão, advinda das ações voltadas para fins no campo econômico e estatal, para dominação das instituições.

Nas discussões de Habermas (2018) da década de 1960, a “objetividade” científica, sob o argumento de que o processo de conhecimento é orientado por regras técnicas por meio de uma linguagem universal, não se sustenta. É visão que parte de interesses e, ademais, expande-se pelas instituições como objetividade, disseminando uma ideologia.

A teoria crítica construída pelo autor não propõe um completo subjetivismo nas ciências, mas uma solução para as questões deixadas, inclusive, pelo positivismo. Não se pode esquecer: por mais universal que os conceitos da teoria social possam ser considerados, estes devem ser observados como produtos de especificidades históricas. A produção científica se dá no mundo da vida, e isso precisa ser explicitado.

No tópico seguinte, ilustra-se como a violência da dominação de uma determinada classe passou a ser exercida de forma camuflada pela ideologia, aparentando naturalidade, sob a forma unificada de sociedade, construindo a imagem de Estado como representante homogêneo e eficaz para todos os cidadãos. Também é discutida a racionalidade ideológica da ciência, ligada à não-contradição, não-historicidade e objetividade, por meio da qual se poderia apreender a realidade transparente – graças à crença de que seria capaz de deixar de falar sobre a realidade, de forma aproximativa, para tratar de construções exatamente reais (CHAUÍ, 1980). Por fim, são examinadas as questões acerca da existência de valores, da objetividade e dos interesses do pesquisador, da sociedade e do capital no processo de conhecimento.

4.2 Ideologia, racionalidade e a objetividade

Em análise do que seria “ideologia”, a historiadora Chauí (2012) fez um resgate histórico do termo e suas considerações são utilizadas neste tópico tanto para ilustrar o seu aparecimento após a Revolução Francesa até a sua conceituação por Karl Marx, no século XIX, quanto para a avaliação da relação entre ideologia, racionalidade, objetividade e ciência.

Porém, antes de iniciar a análise do surgimento da “ideologia”, é importante ressaltar a célebre frase “penso, logo existo”, da quarta parte do *Discurso do método*, de Descartes (2019, p. 70). O autor, desconfiado, rejeitando tudo aquilo que lhe causasse a menor dúvida, inclusive percepções vindas dos sentidos, identificou que poderia fingir não ter corpo, não dependendo de nenhum elemento material: era substância que tinha sua essência no pensar. Assim, chegou à conclusão de que o seu “eu” era constituído pela alma, distinta do corpo. Aqui houve a separação entre pensamento e matéria, que é o ponto central das discussões acerca da ideologia desde o seu aparecimento até o presente.

Segundo Chauí (2012), essa palavra foi identificada pela primeira vez no início do século XIX na obra *Elementos de Ideologia* (1801), de Antoine Louis Claude Destutt de Tracy. O autor pretendeu elaborar uma ciência que pressupunha as faculdades sensíveis como responsáveis pela construção das ideias (TRACY, [2005]). Ele fazia parte de um grupo de pensadores franceses chamados de ideólogos, mas que, curiosamente, eram antimetafísicos,

antimonárquicos e materialistas; para eles, as ideias estavam relacionadas a causas materiais e o conhecimento científico estaria baseado apenas em observações empíricas. Chegaram a apoiar Napoleão no golpe do 18 Brumário, no entanto, acabaram identificando semelhanças entre sua conduta e o Antigo Regime e passaram a atuar no partido de oposição.

Em 1812, Napoleão atribuiu um sentido pejorativo ao termo ideologia, contrário ao conceito que os ideólogos, seus adversários, tinham de si como realistas. Ele teria afirmado que ideologia era uma metafísica que queria fundar em si mesma uma legislação universal, desprezando a subjetividade dos homens e as próprias lições da história (CHAUÍ, 2012). Mesmo que distorcido, já que eles se diferenciavam dos idealistas – que consideravam as ideias separáveis da matéria – e racionalistas – a racionalidade como aquela que proporciona o conhecimento verdadeiro, do mundo imutável dos conceitos, ao contrário das experiências sensoriais oferecidas pelo mundo material –, esse apontamento acabou servindo como base para o conceito de Marx sobre o termo.

A ideologia, que apareceu como uma ciência natural da aquisição de ideias por meio de experiências no âmbito real, passou a ser considerada “um sistema de ideias condenadas a desconhecer sua relação real com a realidade” (CHAUÍ, 2012, p. 31).

Em “*A ideologia alemã*”, Marx e Engels (2007) identificam que as ideias preponderantes de cada época são determinadas pelas posições da própria classe dominante. A essas ideias, quem controla os meios de produção material atribui-lhes aparência universal. A ideologia surge, então, a partir da divisão social, por meio da separação entre trabalhadores e pensadores.

As sociedades são dinâmicas, transformam-se ao longo do tempo e, por terem natureza temporal, são históricas. Assim, estas não podem se prender em uma identidade fixa, a não ser sob violência ou ocultação de sua essência aberta. Aqui está o papel das ideologias: destacam a produção das ideias das condições históricas e sociais em que foram elaboradas. A própria origem dessas sociedades não é determinável, já que nascem da ação dos homens e, simultaneamente, são condições para que estes possam atuar (CHAUÍ, 1980).

A sociedade histórica está fadada ao problema da determinação do momento específico em que surgiu. Em outras sociedades, essa questão poderia ser resolvida mediante mitos ou crenças religiosas. As sociedades históricas também precisam enfrentar a origem do Estado: é necessário compreender o seu nascimento, o surgimento do poder político nascido do social, mas que logo dele se separa.

A necessidade de ideologia é inerente às sociedades históricas, já que os sujeitos deixam de se apoiar em saberes e poderes anteriores à sociedade capazes de legitimar as dominações nela existentes. As representações do sujeito, apoiadas pela separação entre pensamento e

trabalho, determinarão as bases de como este se reconhecerá e refletirá sobre as relações de poder, o papel das instituições e a cultura. A ideologia é “um corpo de representações e de normas através do qual os sujeitos sociais e políticos representarão a si mesmos e a vida coletiva” (CHAUÍ, 1980, p. 19), tendo como função explicar a origem da sociedade e do poder político.

A ideologia tem como uma de suas características a separação entre sujeito e objeto. Entretanto, a elaboração das ideias é *práxis*, mas isso é oculto por ela, que trata o aparecer social, do modo como as imagens da sociedade e da política aparecem para os seus membros, como realidade concreta.

Então, pode-se afirmar que a ideologia tem como função tentar fazer prevalecer um ponto de vista particular (da classe dominante), dentre os demais, sob a forma de universalidade para o exercício de dominação dos sujeitos das outras classes. O Estado moderno aparece como uma forma de ocultação da realidade social concreta, já que esta não é unitária, idêntica ou mesmo homogênea.

Chauí (1980) aponta que o modo como a ideologia opera envolve provocar a inversão entre “de direito” e “de fato”. “De direito” a sociedade é indivisa e tem a sua homogeneidade garantida por um poder estatal que lhe dirige. Todavia, segundo a ideologia, de fato há desigualdades e conflitos sociais que seriam, na verdade, fatos injustos provocados por sujeitos injustos. Ou seja, a ideologia atribui às divisões sociais caráter de desvio moral provocados por questões individuais e às instituições sociais caráter universal.

No entanto, como Marx e Engels (2007) nortaram, essas instituições, na verdade, representam apenas uma classe social e é isso o que a ideologia tenta esconder. O discurso ideológico precisa dirigir-se a todos sem contradições ou divisões, deve ocultar as diferenças. Assim, Chauí (1980, p. 21): “Através da ideologia, são montados um imaginário e uma lógica da identificação social com a função precisa de escamotear o conflito, dissimular a dominação e ocultar a presença do particular, e enquanto particular, dando-lhe aparência do universal”.

Eis um dos motivos pelos quais o movimento Escola sem Partido pode ser considerado ideológico. As propostas legislativas apresentadas pelo programa tentam encobrir a imposição de uma visão de mundo, mediante um discurso que, supostamente, estaria defendendo a pluralidade de ideias dentro da sala de aula.

Como apresentados na primeira parte deste trabalho, os projetos de lei do programa, as suas justificativas e a Lei n. 7.800/2016 de Alagoas – declarada inconstitucional pelo STF – apresentam um programa ideológico sob o argumento de que estariam combatendo a suposta doutrinação dos alunos nas escolas.

Ao estabelecerem, por exemplo, que o controle da atividade dos professores dentro da sala de aula por meio da obrigatoriedade de apresentação das principais teorias, opiniões e perspectivas concorrentes com relação às questões sociais, culturais, econômicas e políticas, o movimento atribui uma aparência de defesa da pluralidade, de que não há a ocultação ou a preferência por nenhuma informação. Porém, essa determinação só faz surgir empecilhos para o aprofundamento das discussões sobre as instituições sociais dentro de sala de aula, evita o surgimento orgânico de questionamentos acerca das diversas explicações sobre o que acontece na sociedade e as conseqüentes especulações acerca de sua origem.

O ponto fundamental de uma educação que respeite a pluralidade é justamente demonstrar o que sustenta o “aparecer” social – as imagens de homem, do saber, de poder e de progresso. Mas o próprio Escola sem Partido – oferece canais eletrônicos para denúncia daqueles que ousarem apontar o principal sustentáculo da ideologia: a divisão de classes apontada por Marx e Engels (2007).

Aqueles que utilizam qualquer tipo de conceito que lembre Marx ou proponham discussões sobre desigualdades sociais ou imagens de família não-tradicionais (além das compostas a partir de relação matrimonial entre homens cis e mulheres cis) são acusados de doutrinadores marxistas. Logo, essa ideologia não defende a pluralidade, já que o Escola sem Partido não admite a exposição de conceitos que remetam meramente o autor alemão, tratando-se de uma tentativa de impor uma visão de mundo conservadora, baseada em valores e imagens de mundo “tradicionais” – e até mesmo reacionárias.

Por meio da ideologia, há a construção de imagens de mundo e de sentidos para identificação social – que, na verdade, ocultam os conflitos, as diferenças e a dominação de uma visão particular – revestidos de universalidade. Segundo Chauí (1980, p. 21):

É possível, também, perceber que o discurso ideológico, na medida em que se caracteriza por uma construção imaginária (no sentido de representações empíricas e imediatas), graças à qual fornece aos sujeitos sociais e políticos um espaço de ação, deve necessariamente fornecer, além do *corpus* de representações coerentes para explicar o real, um *corpus* de normas coerentes para orientar a prática.

A historiadora, além de apontar que a ideologia promove representações sobre o social e o político e propõe normas para a orientação da prática, ressalta que esse discurso é lacunar, uma vez que sua sustentação e coerência dependem exatamente disso (CHAUÍ, 1980). Ele não identifica a origem das coisas. A autora então questiona como esse tipo de discurso pode ser destruído e identifica que o discurso crítico seria a via pela qual a ideologia se desdobraria em suas próprias contradições. Este não é um discurso pleno que se contraporía ao discurso ideológico, mas seria elaborado em seu interior, como seu contradiscurso.

Como bem explicou, a ideologia se baseia justamente no mito da objetividade e criticá-la por sua falta de objetividade não parece ser o caminho oferecido por um discurso crítico (CHAUÍ, 1980). Na verdade, este deve questionar a noção de objetividade como um todo. A ideologia é fruto do que tanto tenta ocultar: a sociedade histórica e a luta de classes. Ela funciona como um mecanismo de ocultação do fato de que as ideias hegemônicas pertencem aos indivíduos que controlam o poder econômico para que tal dominação não seja percebida, tudo isso graças à noção de universalidade das ideias. Mas não há autonomia das ideias em relação à sociedade e à história.

A ideologia desconsidera o fato de os indivíduos serem seres pensantes e, portanto, sujeitos históricos; para ela, estes seriam consciências que concebem ideias que retratam o real. Esse é o ponto de partida do processo de ocultação das divisões sociais: as autoconsciências consideradas apenas como suporte das ideias, mas que representam uma determinada classe social. Por isso, as ideias hegemônicas de uma época são aquelas que pertencem à classe social dominante.

Ela reveste as ideias de generalidade e universalidade que ocultam a realidade, é a experiência imediata da vida social e política, por isso, consegue se manter – e até se reinventar, por meio de concessões/reparos da classe dominante em sua relação com os dominados, caso necessário (CHAUÍ, 1980). Sua força também está no fato de responder ao desejo metafísico de identidade entre os sujeitos e ao receio de decomposição. A ideologia é um problema das sociedades históricas, que não mais respondem o questionamento acerca de sua origem por meio da religião ou metafísica.

Para esconder a divisão de classes, a ideologia oferece imagens de homogeneidade e harmonia, sem contradições. A violência da dominação exercida por uma classe deve ser anulada como violência e a solução é a produção de imagens de unificação da sociedade. Assim, esse controle passa a ser natural, vindo da própria ordem das coisas, sem o direito de revolta pelos controlados.

As diferenças aceitáveis são também impostas pela ideologia, desde que suportáveis para a manutenção da imagem de Estado como representante de todos os cidadãos, tão eficiente para todos. Sabidamente para alguns, ele representa bem mais do que isso: é a hegemonia dos interesses e do pensamento da classe dominante sob os demais para a manutenção de seus privilégios na vida social.

A própria história é ameaça para a ideologia, pois esta almeja estabelecer um ponto fixo para a origem da sociedade, não aceitando a característica temporal da sociedade. Por isso, a

sociedade histórica não deve repousar – a não ser mediante violência ou ideologia –, numa identidade fixa, para a explicação das relações sociais (CHAUÍ, 1980).

Assim, a história é neutralizada pela ideologia – que não aceita o seu caráter dinâmico – por meio da ideia de progresso, de que as coisas se originaram num ponto e tudo o que ocorre em sequência não passa de seu desenvolvimento para melhor. Enquanto, na verdade, todas as sociedades históricas nascem, vivem e perecem (CHAUÍ, 1980), não são estáticas, e nem tudo o que surge com o passar do tempo pode ser considerado bom. Por isso, alguns teóricos rejeitam esse conceito de progresso⁵⁷. O passar do tempo, a história, nunca estática, é cheia de paradoxos.

A ideologia omite tanto as divisões sociais quanto as diferenças entre pensamento e realidade, que, aliás, estão interligadas. Isso acaba aproximando a ciência – e seus aparatos metodológicos e a crença da objetividade – da ideologia. Quando a ciência deixa de ser considerada “como dotada de simples coerência formal e aproximativa” e passa-se a acreditar que está falando do real – ao invés de tratar sobre o real –, pode-se identificar a ideologia contemporânea. Acredita-se que a ciência possa chegar à própria realidade, transparente e racional. Essa racionalidade, para esta, é não-contradição. A contradição, elemento das sociedades históricas, seria sinônimo de irracionalidade. Por isso, tal racionalidade, entendida pela ciência, seria ela mesma ideológica (CHAUÍ, 1980, p. 32).

A racionalidade, sob a ótica da objetividade, traz a realidade como objeto de conhecimento dominável e, enquanto isso, morta, estática, não-histórica. No entanto, a realidade é dinâmica, temporal e contraditória. Como bem destacou Chauí (1980, p. 35): “a objetividade é o recurso epistemológico do sujeito contra a impossibilidade real de fixar sua identidade, já que é histórico.”

Na obra *A democracia*, Kelsen (2019) faz uma breve análise sobre a relação entre capitalismo e ideologia política. Para ele, ao contrário do que afirma Marx, os detentores dos meios de produção não controlam a ideologia política, o domínio econômico não significaria controle da mente e das opiniões políticas dos sujeitos. Destaca também como inegável que os meios de imprensa não sejam favoráveis aos opositores do capitalismo. Para ilustrar tal argumento, o autor ressalta que, mesmo com a maior circulação da imprensa contrária à sua candidatura, Franklin Delano Roosevelt foi eleito para a presidência dos Estados Unidos, em

⁵⁷ Para Luhmann (2016), o conceito de evolução na sua teoria não deveria ser visto como progresso.

1936. Então, conclui que, enquanto a democracia “formal”⁵⁸ for mantida, o poder econômico ficaria impedido de exercer o controle absoluto do sistema político.

O que incomoda Kelsen (2019, p. 258) é argumento de que um sistema capitalista não possa ser considerado democrático, mesmo que esteja constituído por eleições livres. Sem entrar em detalhes, o autor acaba reconhecendo uma relação entre realidade econômica e ideologia política, mas reafirma que o fato de partidos socialistas terem se desenvolvido, com o que chamou de “mais sucesso”, em democracias capitalistas provaria que a democracia formal impede o exercício do “controle absoluto dos movimentos políticos” pelo poder econômico.

Porém, a própria expressão “controle absoluto” dá indícios de que esses argumentos não são suficientes para anular as considerações feitas por Marx e Engels (2007) a respeito da relação entre ideologia e divisão de classe, pode-se presumir que Kelsen (2019), no mínimo, reconhece que quem possui o domínio econômico pode exercer certo controle político.

O tópico 4.5, que discute a presença de valores na ciência do direito, traz um retrato das tentativas de interferência do poder econômico na atividade legislativa. Essas muitas vezes bem sucedidas, outras nem tanto, justamente por conta de mecanismos de controle formais da democracia.

Ao longo desta pesquisa, percebe-se a forte influência do domínio econômico na vida social, impulsionado pela ideologia, que trabalha construindo imagens e signos uniformes, indivisíveis e não-históricos da sociedade e da política quanto à ocultação da diferença entre o pensar e o real. A partir da ideologia, as interpretações de mundo individuais ou de uma classe dominante ganham forma universal.

A ciência moderna, quando ultrapassa o limite de poder falar sobre o real de forma aproximativa, para falar sobre uma realidade transparente e possível de ser apreendida objetivamente, pode ser considerada ideológica. Assim, ela estaria a serviço da expansão capitalista, por meio de novas tecnologias que cada vez mais se espalham por todas as áreas da vida de um indivíduo, em busca de ganhos econômicos.

Contudo, de forma alguma se deve atribuir mau papel à ciência ou até mesmo fazê-la desnecessária: é preciso desvendar os paradoxos que envolvem essa atividade. Ela surgiu antes mesmo de assumir qualquer aspecto ideológico.

4.3 A “objetividade” nas ciências sociais

⁵⁸ “Governo estabelecido por eleições livres com base no sufrágio universal, igualitário e secreto” (KELSEN, 2019, p. 257).

Como discutido no início deste capítulo, Weber (2016a) identificou o surgimento da racionalidade e o conseqüente desenvolvimento da ciência com o desencantamento de mundo proporcionado pelo protestantismo no século XVI. O homem teria se libertado dos mitos e dogmas para buscar explicações causais, agindo racionalmente por meios relacionados a fins.

No início do século XX, o sociólogo tratou da objetividade nas ciências sociais em um ensaio sobre o funcionamento da revista científica *Arquivo*, após a entrega da sua direção a ele, Werner Sombart e Edgar Jaffé. Neste, uma das principais preocupações do autor é discutir a indagação acerca da existência de “verdades objetivamente válidas” nas ciências culturais (WEBER, 2016b).

Weber (2016b) sustenta que os juízos de valor não deveriam ser colhidos da pesquisa científica por estarem ligados a ideias que possuem origens subjetivas. A ciência pode até oferecer informações sobre os fins desejados, mas não um juízo valorativo.

Considerando-se a categoria de meios e fins, o processo científico ofereceria uma avaliação dos custos (consequências planejadas e não planejadas) do fim almejado, ou seja, uma ponderação entre fins e consequências. Entretanto, é o sujeito, segundo suas preferências, quem toma uma decisão a partir desses ‘custos’, não a ciência. Ele é responsável pela própria tomada de ação, baseada na ponderação oferecida por informações científicas e na orientação de seus interesses.

As ciências culturais – que envolvem a antropologia, a sociologia e a história –, buscam fornecer explicações sobre as relações causais por meio de regras e apresentam aos indivíduos informações acerca de suas próprias ideias, para que estes possam entendê-las (e saber por que desejam lutar por elas). O tratamento científico dos juízos de valor não é suficiente para entender os fins almejados e as ideias por trás dessa vontade: estes precisam ser avaliados criticamente, por intermédio da análise “lógico-formal do material que se apresenta nos juízos de valor e nas ideias historicamente dadas, e num exame dos ideais, no que diz respeito ao postulado da ausência de uma contradição interna do desejado.” (WEBER, 2016b, p. 214).

Assim, a ciência poderia apontar os axiomas últimos como base dos anseios dos sujeitos, que se tornariam cientes de que ações ou omissões ilustram tomada de posição em relação aos valores.

Neste ponto, é importante observar que o movimento Escola sem Partido tem como principal objetivo o estabelecimento do dever de neutralidade. Isso é tão limitante que a tomada de ação pelos indivíduos será sempre orientada pela omissão e/ou pela não-contrariedade dos valores – inconstitucionais – do programa legal elaborado pelo movimento. A própria omissão

durante os debates sobre temas que envolvam o contexto econômico, político e social de uma comunidade é valorativa.

Voltando à análise científica dos valores, Weber reafirma que a ciência empírica não pode ensinar alguém a decisão a ser tomada diante da ponderação, somente a identificar o que se quer. A introdução de elementos de cosmovisão pessoal na atividade científica faz com que o sujeito tente manipular a análise de relações causais para um resultado que eleve as chances de realização de suas concepções. Esse problema não é incomum. Elementos da personalidade que determinam a tomada de ação pelos indivíduos são percebidos por estes como objetivamente válidos. A emissão de juízos valorativos sobre a validade de valores seria dogmática, pois estaria no campo da fé e não nas ciências (WEBER, 2016b).

Weber (2016b) ainda expõe a questão da identificação do caráter político de um problema: este não poder ser solucionado apenas por meio de análises técnicas, é necessário que se discuta os fins estabelecidos *a priori* e os critérios reguladores de valor, pois trata-se de questões da cultura.

A vida social é marcada por constantes conflitos entre interesses e opiniões divergentes. Normalmente, um indivíduo acaba optando por determinada cosmovisão que reflete, de alguma forma, seu interesse de classe (WEBER, 2016b). A atuação dos axiomas aumenta na medida em que o problema possui grande significado cultural e poucas chances de resolução por meio de pesquisa científica. Assim, Weber (2016b, p. 216) alerta:

É simplesmente um ato ingênuo, mesmo que ele seja compartilhado por certos especialistas, acreditar que é necessário, para a ciência social prática, estabelecer, sobretudo, ‘um princípio’, demonstrando cientificamente como válido, a partir do qual, em seguida, podem ser deduzidas, de maneira unívoca, as normas para a solução de problemas práticos singulares.

Então, diante da investigação do problema da introdução de juízos de valor de maneira não-refletida no conteúdo das ideias, não seria tarefa da ciência social oferecer um denominador comum universalmente válido como resposta (WEBER, 2016b). Opiniões ou ideologias não podem configurar como resultado do processo científico, mas reconhece-se que as cosmovisões são plurais e têm valores diferentes para os mais diversos indivíduos.

Ciência exigiria objetividade e esta não poderia ser fruto da conciliação de opiniões contrárias por meio de uma “linha média”. Esta seria conhecer e não julgar. As questões da vida social deveriam ser observadas cruamente, sem a interseccionalidade entre opiniões partidárias, para que se obtivesse o reconhecimento da validade científica. Portanto, conciliar pensamentos opostos seria, na verdade, uma forma de esconder os próprios critérios de valor, sendo, então, mais perigosas para uma investigação imparcial do que “a fé dos partidos que acreditam na demonstrabilidade de seus dogmas” (WEBER, 2016b, p. 218).

Quando um movimento como o Escola sem Partido propõe a obrigatoriedade da exposição das principais versões, opiniões, teorias e perspectivas de questões políticas, sociais, culturais e econômicas, há uma tentativa de estabelecer uma espécie de sincretismo para camuflar os valores que o interessam. É a mesma ameaça detectada por Weber (2016b) na harmonização de ideias contrárias durante as investigações.

A ideia de que a terra é plana, por exemplo, que inclusive tem o apoio de 7% dos brasileiros (GARCIA, 2019), não pode ser conciliada com a ideia de que a terra é redonda, principalmente dentro de uma sala de aula. Este parece ser um conceito básico, sem tantos impactos na vida social se comparado às *fake News* sobre as vacinas: em uma pesquisa do instituto Datafolha, 22% dos brasileiros entrevistados disseram que não se vacinarão contra a Covid-19 (DATAFOLHA INSTITUTO DE PESQUISAS, 2020) – algo grave, já que é preciso elevada porcentagem de vacinados para que o “novo coronavírus”⁵⁹ deixe de ser uma ameaça à saúde global.⁶⁰

A escola é instituição de proteção da vida comunitária e, como tal, deve resistir às tentativas de derrubada do sistema democrático e, assim, auxiliar na desconstrução das *fake News*, por meio do oferecimento de dados científicos e de estímulos à reflexão sobre as informações recebidas tanto em sala de aula quanto nas redes sociais.

No ensaio que versa sobre a revista Arquivo, Weber (2016b) avisa que os colaboradores não estavam proibidos de expressar seus ideais, mas deveriam deixar evidentes os juízos de valor que utilizassem no texto para medir a realidade, além de estarem sujeitos a críticas fundamentadas cientificamente. O autor prefere este tipo de procedimento a oferecer um pouco de cada ideia, sob uma mistura confusa de valores.

Em relação às exposições de conteúdos nas universidades, Weber é mais conservador. Reconhece que quando um professor defende certa ideia abertamente durante as aulas oferece aos alunos mecanismos para que desconsiderem eventuais exageros, mas, ao mesmo tempo, afirma que isso exerce uma influência indesejável nas concepções dos estudantes/universitários e estes acabam perdendo a capacidade de construir suas próprias ideias.

O autor compara esses casos à espécie de culto à personalidade. Haveria certa desigualdade entre o professor e os alunos por conta do privilégio que o primeiro goza de traçar seus argumentos no púlpito, diferentemente da esfera pública, onde existe abertura para ampla

⁵⁹ Sars-CoV-2, vírus causador da Covid-19.

⁶⁰ Lembrando que, quando o Brasil atravessava uma epidemia de varíola no início do século XX, houve a chamada revolta da vacina, que teve como uma de suas causas a obrigatoriedade da vacinação idealizada pelo sanitarista Oswaldo Cruz (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, 2005).

crítica. Estes argumentos serão devidamente refutados nos últimos tópicos deste trabalho, que tratam da neutralidade e a educação.

Weber (2016b) rejeita a subjetividade como método científico, mas reconhece que não há análise da vida cultural totalmente objetiva, completamente independente de perspectivas. Mas isso não se aplicaria ao processo científico e sim ao ponto de partida do interesse que despertou a investigação. A realidade é infinita e apenas uma parte é selecionada para observação. Isso ocorre justamente por conta de interesses do pesquisador e/ou da sociedade fundados em juízos de valor. O autor confessa que a análise da realidade no campo cultural ocorre a partir de pontos de vista particulares, em que se determina o objeto de estudo e seus limites.

“O conceito de cultura é um conceito de valor” (WEBER, 2016b, p. 237), pois refere-se ao exame de apenas uma parcela ínfima da realidade e de seus componentes que tiveram algum sentido para os indivíduos. Logo, são significativos porque têm valor. As ciências sociais buscam observar um fenômeno importante na sua especificidade: este só adquire sentido lógico quando se reconhece que é apenas uma parcela de uma realidade complexa. Ainda segundo o autor, os seres humanos são seres históricos, de cultura, enraizados em ideias de valor, que conferem sentido aos fenômenos e, assim, posicionam-se.

A importância dos juízos de valor para o investigador é tamanha que sem eles:

[...] não existiria nenhum princípio de seleção, nem o conhecimento sensato do real singular, da mesma forma como sem a crença do pesquisador na significação de um conteúdo cultural qualquer, resultaria completamente desprovido de sentido todo o estudo do conhecimento da realidade individual, pois também a orientação da sua convicção pessoal e a difração de valores no espelho da sua alma conferem ao seu trabalho uma direção. (WEBER, 2016, p. 243).

O conhecimento da cultura relaciona-se com subjetividade, por conta da significação cultural atribuída ao objeto de estudo. As ideias de valor foram reconhecidas pelo autor como um ponto de partida da pesquisa. No entanto, por conta disso, os resultados da atividade de pesquisa nas ciências sociais não poderiam ser considerados amplamente subjetivos, sem validade universal (válido somente para alguns). O método investigativo garantiria a formação dos conceitos de acordo com normas para a descoberta de uma “verdade” científica - universalmente válida.

Se o ponto de partida sofre influências dos juízos de valor, pode-se afirmar que há objetividade nas ciências sociais? Vejamos:

A validade objetiva de todo saber empírico baseia-se única e exclusivamente na ordenação da realidade dada segundo categorias que são subjetivas, no sentido específico de representarem o pressuposto do nosso conhecimento e de associarem, ao pressuposto de que é valiosa, aquela verdade que só o conhecimento empírico pode nos proporcionar. (WEBER, 2016b, p. 272).

Os tipos ideais seriam métodos de pesquisa das ciências sociais (e históricas) que captam os fenômenos em suas particularidades. Atuariam como forma de aproximação do real por meio da síntese entre compreensão e experimentação, entre objetivo e subjetivo. O autor reconhece que a escolha do objeto para análise empírica é orientada por juízos de valor, e que não é possível captar completamente o real. Tem em vista que a realidade só pode ser conhecida a partir da observação de fragmentos escolhidos por meio de interesses dos sujeitos. Logo, o método das ciências culturais confrontaria a matéria empírica com o tipo ideal.

Diante dos conceitos expostos por Weber (2016b, p. 2020) para tratar da “objetividade” nas ciências sociais, o que se destaca é a questão da “imparcialidade científica” como um imperativo fundamental, quando este tratou da possível conduta dos colaboradores da revista *Arquivo*, com a indicação, no texto, do momento em que o pesquisador pararia de falar e iniciaria o discurso “do homem que está sujeito a intenções e a vontades”. Isso afastaria a confusão entre reflexões valorativas e o conhecimento dos fatos.

Para Weber (2016b), o pesquisador deve adotar o esquema interpretativo calcado na “neutralidade axiológica”, em que a análise científica não seja dominada por valores morais, mesmo que a escolha da parcela da realidade seja fruto de interesses. A ciência analisa os meios escolhidos pelo homem que age com relação a fins, definindo seus limites, mas não pode assegurar os fins a serem atingidos. O sociólogo buscaria conhecer o que é e não o que deve ser. Determinar a melhor organização social é tomada de decisão, a qual não poderia ser realizada pelo cientista que avalia os fenômenos a partir de neutralidade valorativa e rigor das explicações causais.

Pergunta-se: pode realmente haver uma separação entre a razão e os interesses do pesquisador? E mais, em caso afirmativo: este seria capaz de ser seguramente neutro (isento de ideias de valores individuais ou sociais) durante as interpretações causais na investigação científica? Weber (2016b), apesar de reconhecer os seres humanos como seres de cultura, cognitivos, insiste em objetividade garantida por regras metodológicas aplicáveis às análises (pela interpretação baseada na neutralidade axiológica), que relacionariam os tipos ideais à verificação empírica. No entanto, quando se trata de seres cognitivos mediadores das interpretações científicas, é difícil que esses argumentos convençam no sentido que não haja a influência de interesses ao longo do procedimento de análise. Por esse motivo, embora o autor reconheça a presença de valores em momentos anteriores ao processo científico, a separação cartesiana entre pensamento e corpo durante essa atividade não pode ser absolutamente garantida por seus métodos.

Outra questão, já discutida no tópico anterior, mas perceptível nas colocações de Weber, é o reconhecimento de que o cientista não pode captar o real como tal. Esse é um dos motivos que levam críticos a afirmar que a ciência torna-se ideológica, quando se passa a acreditar que deixa de ser aproximativa para retratar “o real” (CHAUI, 1980).

Weber (2016b) reconhece os problemas da objetividade nas investigações científicas, principalmente nas ciências sociais, e apresenta argumentos que tentam contorná-los. Por isso, tenta convencer a partir da criação de tipos ideais aproximativos no estudo das ciências culturais e admite a presença de interesses subjetivos na escolha do objeto de pesquisa.

4.4 Ciência como domínio cognitivo

Maturana (2014), na obra *Cognição, ciência e vida cotidiana*, trata do conhecimento científico a partir de sua perspectiva como biólogo. Segundo o autor, os seres humanos existem na linguagem e, portanto, nela ocorrem as experiências e a própria ciência como um domínio explicativo.

É no campo das próprias experiências que o observador as vive, faz perguntas e gera explicações. Estas são “proposições apresentadas como reformulação de uma experiência” (MATURANA, 2014, p. 142) aceitas por um ouvinte, a partir de critérios de aceitabilidade, como resposta a uma pergunta.

A ciência é caracterizada como um domínio específico de explicações por meio da aplicação de um critério particular de validação utilizado rigorosamente pelo pesquisador, que age por curiosidade. Ela pertence “ao domínio das coerências operacionais da práxis de viver dos observadores-padrão como seres humanos” (MATURANA, 2014, p. 159).

Uma das implicações do entendimento da ciência como domínio cognitivo, especialmente importante para o desenvolvimento deste trabalho, ocorre quanto às alegações de objetividade e universalidade da ciência.

Para um cientista, as paixões não deveriam influenciar as explicações por conta da aplicação do critério de validação das experiências científicas. Mas os desejos e as emoções fazem parte dos problemas e das questões construídas pelos seres humanos ao longo das experiências vividas (MATURANA, 2014). As emoções repercutem nas perguntas feitas à ciência, no interesse por um objeto a ser estudado – o mesmo descreve Weber (2016b), como apontado no tópico anterior. Assim, a ciência, domínio das explicações científicas, pode expressar interesses e ambições do cientista, seu observador particular, o que não significa total

subjetividade das afirmações científicas (MATURANA, 2014), ainda que uma realidade independente, objetiva, não seja possível na ciência. Segundo o autor:

O fato de o critério de validação das explicações científicas constituir a ciência como um domínio explicativo, que surge na operação recursiva do observador-padrão dentro das coerências operacionais de seu domínio de experiências, torna operacionalmente impossível a referência científica a algo concebido como uma realidade objetiva e independente. (MATURANA, 2014, p. 157-158).

A objetividade seria então um compromisso do observador em não deixar que seus interesses distorçam ou prejudiquem a aplicação desse critério, ou seja, esta é ela própria um valor⁶¹. A aplicação do critério de validação às explicações é feita por um cientista, observador humano composto de experiências, interesses e paixões, que assume o compromisso de não interferir no processo explicativo por meio de suas ideias de valor.

Assim, a objetividade permitiria que os cientistas escapassem do fanatismo, enquanto a universalidade manteria a ciência, como domínio cognitivo, aberta à compreensão e prática de todos (MATURANA, 2014). Habermas (2014), apesar de criticar a objetividade por não reconhecer os interesses que interferem no processo científico (como será discutido no próximo tópico), sustenta que esta poderia ter imunizado a humanidade sobre as ameaçadoras consequências de reflexões mal conduzidas – divulgadas como verdadeiras – como as resultantes dos horrores do fascismo e do stalinismo (MATURANA, 2014).

Ao longo do século XX, Weber, que até reconheceu a interferência de interesses na escolha de parcela da realidade para investigação, recebeu críticas ao defender com afinco o dever científico de buscar a “verdade dos fatos”, aquela proporcionada somente pela verificação empírica, sinal de que seus argumentos já carregavam um juízo de valor.

No mesmo sentido, Maturana (2014) reconhece que a ciência é livre de valores, por conta da utilização do critério de validação das explicações, contudo, não se pode negar que a escolha de um objeto para investigação em determinado momento e o uso dos resultados dessa investigação dependem de interesses que aparecem ao longo da vida do observador. Assuntos relacionados a episódios vividos ao longo da infância podem despertar a curiosidade, a paixão por explicar, de teóricos. Como mencionado no capítulo anterior, é possível identificar similaridades entre as explicações teóricas elaboradas por Jean-Jacques Rousseau e John Rawls e eventos presenciados em seus primeiros anos de vida.

Por ocorrer no domínio das experiências humanas, através da ação de um observador, a ciência não trata de verdade. Novas observações são sempre possíveis. Na ciência, Maturana

⁶¹ “Objetividade e universalidade são afirmações morais, e não ontológicas” (MATURANA, 2014, p. 158).

nega tanto a verdade absoluta (que independe do critério de validação) quanto a verdade relativa, já que esta existe em referência àquela. A ciência só pode afirmar se se trata de uma explicação científica ou não (MATURANA, 2014).

No entanto, ainda que as ciências naturais, especialmente a biologia, enfrentem a presença de valores nas suas explicações e os impactos de ter como observador/cientista seres humanos subjetivos e descarte a objetividade e a universalidade como crenças em uma realidade independente a ser descoberta, as ciências sociais ainda atravessam grandes dificuldades – até significativamente maiores – relacionadas ao sustento imediato da objetividade, mesmo reconhecendo que não independem de um observador.

Portanto, mesmo com ressalvas óbvias quanto ao controle da técnica pelo capital, não é absurdo considerar o que apontou Kelsen (2001) em 1957 sobre o fato de que as ciências sociais não tinham alcançado sua emancipação diante de poderes políticos como as ciências naturais da modernidade o teriam feito. A “independência”⁶² das ciências naturais, em relação à Igreja, teria ocorrido por conta de fortes interesses sociais para o avanço da técnica; já as ciências sociais não estariam sofrendo influências suficientes para enfrentar os interesses dominadores de quem está no poder ou quer alcançá-lo. Estes buscariam uma teoria que abarque os seus desejos, ou seja, uma ideologia política disfarçada de “ciência política”.

4.5 A neutralidade na Ciência do Direito

Após a análise de todo o contexto de desmistificação do mundo no Renascimento, da valorização do homem como ser racional, que impulsionou o desenvolvimento de métodos científicos, e da apresentação de teorias defensoras da objetividade científica e o contraponto da teoria crítica, é importante refletir sobre a exigência de neutralidade especificamente na ciência do direito. Para tanto, esta pesquisa optou por trabalhar com o conceito de positivismo jurídico e o inevitável questionamento da ausência de valores na teoria jurídica.

O positivismo, que recusa a metafísica como fundamento do conhecimento científico, pode ser distinguido em: positivismo clássico, representado por Auguste Comte no século XIX, que considera os juízos de valor pertencentes à esfera da irracionalidade e ao conhecimento científico, não sendo possível reconhecer cientificamente um comportamento “bom” ou “mau” – o que despertou a ideia de relativismo de valor; positivismo lógico – com a ideia de unir em

⁶² Vale lembrar que o termo sexo biológico, sustentado por uma binariedade vinda da biologia – macho e fêmea –, alimenta a resistência ao reconhecimento de outros conceitos de gênero diferentes dos tradicionalmente defendidos pela igreja católica (cf. seção 4).

única linguagem pura, livre da metafísica, as ciências da cultura e as ciências naturais; e positivismo jurídico, representado por Hans Kelsen na primeira metade do século XX, baseado em rigoroso formalismo (LOSANO, 2010).

O positivismo jurídico considera Direito apenas o positivado, que deve ser obedecido de forma incondicional. Qualquer discordância quanto ao seu conteúdo deve ser exercida na forma de atuação para reforma legislativa. Para Kelsen, a atividade interpretativa da norma pelo jurista deve ater-se à literalidade ou lógica da norma e desvencilhar-se de valores, já que estes não são científicos (LOSANO, 2010).

Durante sua carreira, Kelsen produziu trabalhos que descrevem tanto a democracia quanto o positivismo jurídico. O autor associa os relativismos de valores tanto com a sua “Teoria Pura do Direito” quanto com o próprio sistema democrático, ainda que na prática, pela ausência de “preocupação” com o conteúdo da norma e sim com o seu formalismo, acabou sendo alvo de críticas das mais variadas ideologias e tornou-se um (quase) símbolo jurídico de regimes totalitários⁶³ como o nazismo.

Sua obra, *Teoria Pura do Direito*, foi lançada no auge do regime nazista, em 1934, mas foi constatado que, antes da instauração do Terceiro Reich (1933-1945), os juízes alemães não eram grandes defensores do positivismo: tinham interpretações divergentes e muito subjetivas sobre as mesmas normas, aplicando-as sempre em desfavor de República de Weimar (1919) e de sua socialdemocracia, que nunca aceitaram (LOSANO, 2010).

Quando descreve o que seria democracia, Kelsen (2019) entende os partidos políticos como concentradores dos interesses dos cidadãos. Influenciado pela ideia do relativismo de valores, reconhece que o princípio da maioria não consegue estabelecer o ideal democrático perfeitamente na prática, mas possibilita que o maior número de vontades possível seja atendido. Ao mesmo tempo, os partidos políticos ainda funcionariam como organizadores de diversos interesses para, na medida do possível, o encontro de uma linha média que ainda preservasse os anseios de minorias.

Mesmo os desejos da maioria não poderiam suprimir os da minoria. Essa deveria ser reconhecida como oposição e ter seus direitos como a liberdade de expressão e atuação política protegidos (KELSEN, 2019).

Porém, quando trata da Teoria Pura, Kelsen (2019) não propõe a interpretação de uma ordem jurídica democrática. Tal teoria é estrutural e formalista, ou seja, não se ocupa da origem ou do desenvolvimento histórico do Direito – a não ser por razões formais: a validade de uma

⁶³ Interessante notar: Kelsen (1998) acreditava que as normas jurídicas não poderiam conter todos os possíveis comportamentos ou relações inter-humanas e, por isso, mesmo em regimes totalitários haveria certa liberdade.

norma deve estar contida em outra norma. O evento que originou a ordem jurídica vigente não seria um problema do Direito.

Exatamente por se eximir de julgar o conteúdo do ordenamento jurídico e o conteúdo das normas nele produzidas é que Kelsen recebe o título de conservador, no sentido político, como alguém que aceita o poder político vigente sem questioná-lo.

Neste ponto, apesar de reconhecer as vantagens da democracia, o autor não confunde política com ordenamento jurídico e acaba criando uma teoria do direito que pode comportar diversos ordenamentos jurídicos, implantado por diferentes ideologias políticas⁶⁴, inclusive totalitárias.

A Teoria Pura do Direito é uma teoria do Direito Positivo em geral, não se restringe a apresentar uma ordem jurídica específica. Tem como objetivo desvendar a natureza do Direito, mas de uma perspectiva que exclui o conteúdo por conta de sua variabilidade histórica e cultural. Preocupa-se com a estrutura e as formas do Direito. Busca saber o que o direito é e não o que deve ser. Por isso, é uma teoria científica. Elimina do campo cognitivo do Direito quaisquer elementos estranhos a ele, inclusive o significado da Justiça, que não pode ser tratada cientificamente.

A jurisprudência⁶⁵ – como ciência do direito – só considera os fatos quando estes fazem parte do conteúdo das normas. Aliás, o seu objeto é formado somente por normas positivadas.

A Teoria Pura é conservadora, não discute o poder político que estabelece o ordenamento jurídico, não o considera fato imodificável. O conservadorismo de tal teoria é tão complexo que Losano (2010, p. 123), estudioso italiano e examinador de obras elaboradas por Kelsen, relata o problema da persistência de normas jurídicas inspiradas em certa ideologia pertencentes a um ordenamento jurídico anterior, já que dele emanaram. O autor questiona o que pensariam de um juiz que aplicasse literalmente uma norma fascista, ainda válida na ordem jurídica italiana. Segundo ele, a resposta dependeria da ideologia por trás de quem avaliaria tal situação: “o racista dar-lhe-ia um juízo positivo; o liberal, um juízo negativo.”

A teoria de Kelsen (2001) não servirá para eliminar do ordenamento jurídico as normas que contrariem os valores políticos da ordem estabelecida. A norma deve ser revogada por outra norma. O Direito rege a sua criação. A perspectiva histórica do Direito não cabe ao Direito, segundo a Teoria Pura.

⁶⁴ Kelsen, como aponta Losano (2010, p. 122), “foi acusado de conservadorismo pelos progressistas, de liberalismo pelos comunistas, de comunismo pelos nazistas, e assim por diante”.

⁶⁵ Aqui destaca-se que “as normas do Direito positivo podem ser estabelecidas pelo costume, por atos legislativos, jurisprudências, atos administrativos ou transações jurídicas.” (KELSEN, 2001, p. 358).

Ainda que Kelsen, de origem judaica e defensor da democracia, possa ser afastado do plano político do nazismo, do ponto de vista jurídico não é tão absurdo apontar que sua teoria pôde sustentar tal regime, uma vez que esta não considera⁶⁶ o conteúdo do ordenamento jurídico.

Há quem defenda que o conservadorismo dessa doutrina, com relação à sua falta de tomada de posição frente à origem do direito, seja um aceno à ideologia que o mantém. Outros – (como Losano (2010) – discordam e ressaltam que essa afirmação não seria científica e sim uma avaliação moral ou política. O silêncio quanto à origem do direito tornaria a Teoria Pura algo totalmente destituído de valor científico?

Para responder essa questão, este trabalho adota uma posição um pouco mais afastada de Losano e do próprio Kelsen, sem deixar de reconhecer a cientificidade de sua teoria. A falta de tomada de posição frente à ordem jurídica não traduz propriamente a neutralidade das normas. Na sua análise da Teoria Pura do Direito, o próprio Losano (2010, p. 123) fala das leis deixadas pelo fascismo e utiliza o termo “normas de inspiração ideológica”. Quando a Teoria Pura acolhe o ordenamento existente, esta acaba acolhendo seus valores enquanto este existir. As normas serão reflexos de tais ideologias, não há que se falar em neutralidade diante de um cenário altamente subjetivo como o político, que originou tal ordem jurídica.

Por mais que vários ordenamentos possam ser descritos por meio dessa teoria, dentro de formalismos, é difícil provar que a ciência do direito consiga eliminar valores subjetivos do seu campo de observação, pois o seu próprio objeto – as normas positivadas – acaba sendo dotado de valor.

Ademais, assim como nas outras ciências, há o problema da subjetividade do observador. Até mesmo o cientista jurídico é um ser de cultura, fruto de suas próprias experiências no mundo, que bem se sabe são diversas; não há como garantir, mesmo que as normas sejam positivadas e os fatos possam ser verificados no mundo do ser, que apenas a razão participará de sua atividade: descrever as normas.

4.5.1 Os possíveis juízos de valor no Direito segundo a Teoria Pura

Aprofundando a investigação sobre os valores numa ciência que tenha como objeto as normas jurídicas e condutas humanas que nelas estejam determinadas, é importante destacar os estudos de Kelsen (1998) sobre os tipos de juízo na teoria jurídica. Estes são dois: os que estão

⁶⁶ Aqui a palavra “considerar” aparece no sentido de não julgar a partir de valores morais.

ligados à conduta do sujeito, lícita ou ilícita, e os atrelados ao Direito ou à atividade de seus criadores, justo ou injusto.

No Direito, as normas constituem valores relativos, pois uma conduta considerada lícita, ou seja, de valor positivo pode passar a ser ilícita com a vigência de nova lei que lhe atribua valor negativo. A norma objetivamente válida confere o valor da conduta praticada no âmbito do ser.

Os juízos de valor que se ocupam da licitude ou ilicitude são valores de direito, enquanto os que qualificam algo como justo ou injusto são valores de justiça. Numa ordem jurídica positiva, os valores do direito podem ser verificados a partir da existência da norma – que se refere positivamente ou negativamente à conduta observada –, estes podem ser verdadeiros ou falsos⁶⁷. São atos cognitivos, não relacionados a desejos e vontades.

Kelsen (2001) critica a teoria dos interesses, porque esta atribui desejos aos valores de direito, o que, segundo ele, seria uma confusão entre norma jurídica e ato por meio do qual é criada. Após a aprovação da lei, o seu conteúdo deixaria de ser desejável para os parlamentares. O processo legislativo é distinto da existência da lei. A afirmação de ilicitude de uma conduta não pode ser interpretada como efetivamente cobiçada por determinados sujeitos.

O autor insiste que nem isso caracterizaria uma verdadeira aplicabilidade da teoria dos interesses aos valores do direito, uma vez que o ato por meio do qual uma norma jurídica é criada não estaria ligado necessariamente a um interesse em seu conteúdo. Inclusive durante o texto “*A teoria Pura do Direito e a jurisprudência analítica*”, Kelsen (2001) critica John Austin por definir regra como comando, o que poderia ser traduzido como uma expressão de vontade emitida por um indivíduo em relação à conduta de outro. Comando, na verdade, quer dizer que a norma tem força obrigatória e não que é fruto de um interesse psíquico do legislador.

Contudo, é fundamental reforçar que as normas acabam sendo influenciadas por ideologias políticas que instauraram a ordem jurídica em que são produzidas. Algumas podem até não reproduzir valores da ordem vigente, por terem sido criadas em ordem anterior, mas de alguma forma emitem valores da ordem em que foram criadas. Assim, a norma não pode ser “qualificada” apenas como válida ou inválida, pois isso não faz com que os valores subjetivos que a inspiram simplesmente desapareçam.

A norma é parâmetro para avaliação da conduta desempenhada no mundo dos fatos, é compreensível que na aplicação do direito não seja conveniente a discussão acerca dos valores

⁶⁷ Lembrando que os juízos podem ser verdadeiros ou falsos, a norma só pode ser considerada válida ou inválida (KELSEN, 1998).

que influenciaram a sua criação.⁶⁸ A Teoria Pura não se propõe a fazer uma análise histórica, da conjuntura da criação da norma. É pura por excluir do campo cognitivo qualquer outra coisa que não seja o Direito positivado ou as condutas nele contidas.

Kelsen (2001) exige uma interpretação literal da norma para atribuição do juízo de valor lícito ou ilícito à conduta. Mas a ciência do direito não pode simplesmente negar a existência de qualquer interesse na própria norma e ignorar a influência do Poder político na ordem jurídica que ele mesmo instaurou. Afirmar que após aprovação da lei o legislador perde o interesse em seu conteúdo não convence.

O mesmo se pode dizer da jurisprudência como algo que observa o Direito como um sistema composto por normas de caráter geral ou individual (KELSEN, 2001) e que também estabelece o Direito positivo. Apesar de o autor reconhecer o caráter político da atividade de aplicação do Direito realizado pela autoridade jurídica e a restrição da função do cientista à descrição do Direito, as duas atividades implicam em interpretação normativa e das condutas nela contidas. Interpretar significa identificar o significado da norma.

Contudo, não há como garantir que essas normas tenham apenas um significado, inclusive Kelsen (2001) aponta essa crença como ilusória, somente para sustentar a existência de segurança jurídica. O papel do cientista jurídico seria exatamente identificar os possíveis sentidos da norma e deixar que a autoridade jurídica escolha o que considera mais adequado, segundo seus valores de justiça.

Por meio das regras de direito, o cientista descreve as normas, não estando ligado ao exercício de autoridade social. Por isso, não deve influenciar o processo de escolha do significado da norma, que é uma atividade política. Ao fornecer os caminhos interpretativos possíveis, a ciência acaba “exigindo”⁶⁹ que a escolha esteja bem fundamentada pela autoridade do direito, mesmo sendo esta política.

A análise de justiça das decisões dos tribunais não cabe ao cientista. Estas devem ser tomadas como direito existente. Quanto à atividade legislativa, pode descrever as decisões do legislador e analisar se as normas criadas são conforme ou não-conforme à Constituição. Segundo Kelsen, o cientista não julga com base em valores subjetivos, sua atividade é cognitiva.

⁶⁸ Algo nesse sentido parece ocorrer na Teoria dos Sistemas, de Luhmann (2016), que, em alguns momentos – especialmente na separação entre Direito e Política – parece se aproximar um pouco da Teoria Pura de Kelsen. Um exemplo disso é o fundamento de que o código do sistema jurídico legal/ilegal não pode ser, ele mesmo, analisado sob a ótica da legalidade ou ilegalidade.

⁶⁹ A ciência apresenta informações como a possibilidade de uma decisão ser reformada, caso o juiz não atente para as possíveis interpretações da norma na jurisprudência.

A análise da constitucionalidade de uma norma criada pelo legislativo por um cientista não sofreria influência alguma de suas concepções, a verificação estaria restrita ao texto. A criação do Direito positivo é uma atividade política regida pelo Direito.

Esses apontamentos de Kelsen são complexos. Mesmo que um sujeito como o cientista pudesse ignorar todas as suas próprias experiências para buscar o significado das normas que descreve, é difícil compreender como a presença de valores subjetivos nas decisões judiciais e na atividade legislativa deva ser desconsiderada pela ciência do direito. Como se pode acreditar que o sujeito subjetivo seja capaz de tanto?

A aplicação do direito envolve noções subjetivas como a de Justiça, que, segundo Kelsen (2001), por ser variável não pode ter o seu conteúdo previsto no Direito positivo. É delicado assumir que a utilização de uma das interpretações, oferecidas pela ciência, limitaria um pouco mais o arbítrio da atividade da autoridade jurídica.

A produção do direito tanto na jurisprudência quanto no legislativo, na verdade, demonstram que o positivismo jurídico ainda é utilizado como instrumento para estabelecer e ocultar dominações e desigualdades.

Talvez por conta de seu formalismo e a sua despreocupação com o conteúdo da norma, Kelsen (2001) não convença ao sustentar que eventuais interesses na aprovação de leis, tendo em vista o seu conteúdo, acabam sendo anulados pelos procedimentos formais de um processo democrático numa democracia parlamentar. Ele argumenta que o conteúdo extenso e complicado de um projeto de lei não seria de conhecimento de alguns representantes que votam a favor da aprovação. Estes confiariam nos defensores da aprovação ou nas diretrizes partidárias para decidir sobre o voto. Por fim, reconhece que há quem queira o conteúdo da lei, mas que este não tem vontade decisiva, segundo os critérios constitucionais, para a sua aprovação.⁷⁰

Ora, são cada vez mais notórios os impactos negativos dos financiamentos privados de campanha⁷¹ e o risco ao sistema democrático da falta de legislação que ampare e trace limites à prática dos chamados *lobbies*.⁷² As pressões e, conseqüentemente, os interesses de determinados grupos acabam sendo materializados em forma de projetos legislativos ou

⁷⁰ Kelsen (2001) também ressalta que a interpretação pelos aplicadores da lei pode ser ambígua e nem sempre estar de acordo com o que o legislador pretendeu e então aponta que seria uma ficção relacionar a criação da norma a um ato de vontade que tem como o objeto o seu conteúdo (o conteúdo da norma). O fato criador de uma norma não seria necessariamente tal ato de vontade.

⁷¹ Em 2015, durante apreciação da ADI 4650, o STF proibiu contribuições de pessoas jurídicas às campanhas eleitorais. Finalmente foi reconhecida a imoralidade do modelo de financiamento de campanha por empresas por meio de verbas advindas de empréstimos realizados pelo próprio Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDs) (a juros altamente atrativos). Estas ainda poderiam ser contratadas pelo candidato que ajudou a eleger (BRASIL, 2015).

⁷² O PL 1.202 tramita na Câmara dos Deputados desde 2007 (ZARATTINI, 2007).

influências nas votações. Atualmente, o financiamento privado de campanha só pode advir de montantes dos próprios candidatos ou de pessoas físicas, limitado a 10% de seus rendimentos brutos.

Mesmo com a proibição pelo STF, em 2015, da participação de pessoas jurídicas e a criação do fundo eleitoral pelo Congresso, em 2017, os candidatos eleitorais ainda recebem doações volumosas de empresários ou executivos de grandes empresas, via pessoa física⁷³. Não há como supor a inexistência do interesse no conteúdo da norma por parte do membro do legislativo ou a sua irrelevância para a aprovação.

Os interesses não cessam na confirmação legal: esta, mesmo que manipulada, de alguma forma, acaba representando vontades de certos grupos. Ainda que haja uma restrição dos atores que possam financiar campanhas, a limitação do valor das doações em 10% dos rendimentos brutos não impede influências do capital, dos mais ricos, sendo mais uma espécie de privilégio de classe.

A proibição pelo STF, no julgamento da ADI 4650, do financiamento de campanhas por pessoas jurídicas não foi à toa. Além da imoralidade por conta da possibilidade de poder haver contratação dos doadores pelo Poder público uma vez eleito o destinatário das verbas, percebeu-se a generalidade com que transcorria o financiamento de campanha por empresas. Eram patrocinados candidatos de diversas ideologias políticas na mesma eleição, ou seja, havia a busca de vantagens mediante essas doações que poderiam ser materializadas tanto em forma de contratações quanto em aprovações ou apresentação de projetos de lei que beneficiariam tais grupos empresariais.

Kelsen (2001) persevera que a norma e o ato que a origina devem ser considerados separadamente e, após a sua aprovação, esta tem valor para todos e não haveria que se falar em interesses do legislador em seu conteúdo. Os valores de direito, legal/ilegal, seriam condicionados pela lei positivada objetivamente e isso torná-los-ia admissíveis pela ciência do direito. Todavia, tal cenário parece uma tentativa de reproduzir o método das ciências naturais, como se a observação da legislação fosse equivalente à natureza⁷⁴. Em sentido contrário estariam os valores de justiça, que não seriam parte da ciência do direito, por conta de sua subjetividade.

⁷³ Empresário sócio de empresa bilionária – e, diga-se de passagem, defensor do “Escola sem Partido” – fez doações significativas para campanhas eleitorais nos últimos tempos (SALOMÃO, 2018; O RAIÓ..., 2019).

⁷⁴ Ao longo de seus escritos na Teoria Pura do Direito, especialmente no terceiro capítulo, o próprio Kelsen (1998) diferencia ciências naturais da ciência jurídica por meio dos princípios da causalidade e da imputação. O primeiro está relacionado aos fenômenos da natureza (ordem do ser) e o segundo aos fenômenos normativos, relacionados à vontade humana (ordem do dever ser).

Quanto aos valores de justiça, o pensador admite que a teoria dos interesses pode ser aplicada. Dependendo da ordem social, os valores são mutáveis: um liberal prefere a liberdade à igualdade, um socialista prefere o inverso. Os valores de justiça, justo/injusto, estão ligados a ideais diversos e conflitantes.

Obviamente que os apontamentos do positivista quanto à minimização de possíveis interesses do legislador – se é que, segundo o autor, pudessem existir – acabam sendo verificados no cenário brasileiro: os mecanismos formais para o funcionamento legislativo na Constituição acabam diminuindo alguns riscos, mas simplesmente ignorar que eles existem é apagar um traço daquilo que podemos chamar de “realidade” e que pode deixar de funcionar, de acordo com mudanças de cenários políticos, ou se não houver interferências da Suprema Corte para atualização da proteção contra esses riscos ao cenário legislativo⁷⁵.

Kelsen chega à conclusão de que, como existe apenas uma ordem jurídica para cada território e nela há somente um direito positivo, os juízos de valor referentes à ciência do direito, legal/ilegal, podem ser verificados objetivamente, ao contrário dos subjetivos valores de justiça. No entanto, os valores de direito não deixam de expressar valores subjetivos, já que o direito positivo tem o seu conteúdo inspirado nos valores da ordem política na qual foi produzido.

A interpretação política das normas, seja no âmbito do parlamento, seja na jurisprudência, é elemento da elaboração normativa. Mesmo que o autor tenha criado teorias que desconsiderem aspectos subjetivos, como a vontade do legislador, a partir do momento em que há a aprovação da lei, isso não é suficiente para garantir a eliminação dos valores da

⁷⁵ Os impactos de influências de grupos econômicos no equilíbrio democrático de interesses no parlamento não podem ser desconsiderados, ainda que, segundo a visão Kelseniana, as estruturas formais de provação legislativa controlem eventuais excessos. Um estudo recente publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que analisou o financiamento de campanha e o *lobby* nas comissões parlamentares como estratégias de influência no legislativo durante a 54ª legislatura (2011-2015), concluiu que houve relevante atuação política de grupos empresariais em três de quatro comissões permanentes da Câmara dos Deputados (Comissão de Agricultura, Pecuária, Abastecimento e Desenvolvimento Rural; Comissão de Finanças e Tributação; Comissão de Desenvolvimento Econômico, Indústria, Comércio e Serviços; e Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público, sendo que nesta as centrais sindicais de trabalhadores e os sindicatos de servidores públicos ganham protagonismo), que emitem pareceres diante de propostas legislativas antes de votação em Plenário ou, em caráter conclusivo, podem aprová-las ou rejeitá-las e, em seguida, encaminhá-las ao Senado, sem a necessidade de passagem pelo Plenário. Este cenário seria um indício de que empresas teriam sido privilegiadas, obtendo mais influência se comparada aos demais grupos da sociedade civil. No entanto, o estudo também destaca que o desequilíbrio entre ganhos de grupos empresariais – por conta de influências impulsionadas por financiamentos privados de campanha por meio de doações de pessoas jurídicas, no período de 2011-2015 – e os demais setores organizados são verificados em “resultados legislativos de forma mais ampla”, já que, em caso de matérias conflitantes, a proposta deve passar por mais de uma comissão e não se pode falar que a interferência dos empresários domine todas as comissões e consiga controlar o resultado final da análise legislativa. Por fim, os pesquisadores preveem que, por conta da proibição de doações de campanha por pessoas jurídicas em 2015 (ADI 4650), as atividades para interferência no legislativo serão concentradas no *lobbying*, por meio de grandes investimentos. Esta seria mais uma conexão entre defesa de interesses no cenário político e poder econômico que deve ser analisada (SANTOS *et al.*, 2021).

descrição das normas e, conseqüentemente, da persistente ligação entre os juízos de Direito, objetivo, e valores subjetivos.

Para o autor, o conteúdo da norma deixa de ser relevante se não for uma atribuição de valor de legalidade ou ilegalidade à conduta, desde que atendidos aos aspectos formais como a validade. Contudo, isso não significa que esta não exprima valores tanto do liberalismo quanto do socialismo, por exemplo.

Não há uma neutralidade propriamente dita, a inércia proposta por Kelsen, na verdade, provoca tomada de posição em favor da ordem estabelecida e, conseqüentemente, de seus valores sob o disfarce de que a descrição é apenas cognitiva e os valores morais foram devidamente afastados. Ademais, a descrição, por envolver um ser subjetivo como um humano cientista, não pode garantir que os caminhos interpretativos da norma não tenham sofrido quaisquer interferências de desejos, vontades ou até mesmo valores de uma época.

Kelsen (2001) critica a doutrina do Direito natural por esta considerar que as normas poderiam ser deduzidas da natureza e que esta seria uma legisladora, o que alimentaria a ideia de que ela é criada por Deus e assim, de boa vontade, o que seria algo metafísico. Todavia, também reconhece que a própria norma fundamental, que sustenta a validade de um direito positivo, é uma norma não-positivada. Tendo em vista que esse pressuposto é o que permite a defesa do princípio do positivismo jurídico, o autor aponta o caráter da norma fundamental como apenas formal⁷⁶.

Apesar de ser tão fictícia quanto a existência de Deus, legislador no Direito natural, a norma fundamental diferenciar-se-ia por ter como base qualquer ordem jurídica positiva. Poderia estar em conformidade ou não com o Direito natural e, apenas na condição de válida, verificaria que os indivíduos seriam obrigados a se comportar de acordo com o que as normas jurídicas – inspiradas na constituição e criadas por quem ela mesma conferiu autoridade legisladora – prescrevem (KELSEN, 2001).

A ciência do direito, ela mesma, não poderia decidir acerca da validade de uma norma não-positiva, inclusive quando se fala no próprio fundamento da Teoria Pura do Direito: a norma fundamental. A origem histórica do direito não é objeto da investigação da ciência jurídica proposta por Kelsen (2001), por isso atribui um caráter meramente formalista à norma fundamental, a qual não é passível de verificação não estando positivada, e, portanto, deve ter sua validade condicionada.

⁷⁶ A teoria da norma fundamental pressupõe como válida a Constituição histórica primeira, sendo esta o ponto inicial, já que o fundamento de validade de uma norma jurídica está contido em outra norma jurídica (KELSEN, 1998).

Porém, essa estratégia não a afasta totalmente de quem acredita que a autoridade legislativa seria Deus, a pergunta acerca de quem teria atribuído a autoridade legisladora aos pais da Constituição histórica primeira e porque os indivíduos se veem obrigados a conduzir-se de acordo com o que foi estabelecido nela ainda estão em aberto. A norma fundamental é uma ficção que deve ser aceita acriticamente pelos defensores da Teoria Pura, já que esta não seria capaz de realizar tal investigação por ter como objeto apenas a ordem jurídica positivada.

Para Kelsen (1998), as normas jurídicas e os comportamentos nela contidos são objeto da ciência do direito. Apesar da exclusão dos valores morais da atividade examinadora das normas e da justificação dos valores do direito como objetivos – por conta da possibilidade da comparação de um ato do mundo com uma norma no direito positivado e por serem valoráveis (lícitos ou ilícitos) para todos –, a Teoria Pura não exclui propriamente (nem mesmo de suas proposições ou regras de direito) valores subjetivos. Estes podem ser encontrados no conteúdo da própria norma inspirada pelas vontades e desejos do Poder Político que as originou – de acordo com os valores de Justiça da época. Ainda, não há como afastar o caráter fictício da norma fundamental, que sustenta toda essa teoria, da metafísica proposta pelo direito natural, quando atribui à natureza e, assim, a Deus o caráter legislador. São ficções que não podem ser provadas.

4.5.2 Neutralidade e objetividade do Direito como ficções

Um dos significados que o dicionário da língua portuguesa Houaiss (2021) atribui à palavra ficção é “relato ou narrativa com intenção objetiva, mas que resulta de uma interpretação subjetiva de um acontecimento, fenômeno, fato”, o que justifica a sua escolha para qualificar tanto a neutralidade quanto a objetividade da ciência do direito neste trabalho.

A investigação da neutralidade na ciência jurídica não pode ser satisfeita apenas com a descrição e o questionamento da Teoria Pura do Direito e de outros positivistas. Vive-se num contexto de contínua contestação das estruturas de poder e opressão que sustentam desigualdades baseadas em questões de gênero, raça, sexualidade, religião e classe social. Por isso, nada mais interessante do que apresentar as críticas ao encobrimento da participação de uma visão de mundo dominante na interpretação das normas, sob o argumento de que este processo seria neutro.

Para tratar do assunto, foi escolhido um capítulo do livro “*Pensando como um negro: ensaio de hermenêutica jurídica*”, de Moreira (2019, p. 119), que propõe a seguinte questão: “Pode um jurista que pensa como um negro interpretar o Direito de forma objetiva?”. O autor

elabora questionamentos a respeito da atividade interpretativa das normas, já que o Direito participa ativamente na subordinação de minorias raciais.

Para tanto, Moreira (2019) demonstra a ligação estreita entre as normas e as relações de poder na sociedade brasileira mediante análise do debate realizado em torno das ações afirmativas. No início de sua obra, o autor ressalta que seu posicionamento teórico parte de uma ideia pós-positivista, de que o processo que envolve a hermenêutica constitucional deve dialogar com outras áreas do conhecimento, ou seja, considerar as relações das normas com a sociedade em que operam.

Uma das primeiras indagações feitas pelo autor quanto à neutralidade do Direito é sobre os juristas brancos que se posicionam de forma supostamente neutra como cientistas. Estes, na verdade, estão descrevendo o Direito “como um tipo de discurso que trata apenas os interesses dos membros dos grupos majoritários” (MOREIRA, 2019, p. 121).

Assim, é impossível afirmar que a descrição do direito não carregue valores subjetivos e que a medida do valor do direito (objetivo: lícito/ilícito), atribuída pelas normas às condutas, não esteja relacionada aos interesses dominantes de uma sociedade. Além da questão da subjetividade do sujeito que descreve as leis e as ações humanas nelas contidas, há o problema da própria relação da norma com os valores dominantes de uma sociedade. Atribuir a validade da norma apenas por uma questão formal não implica em neutralidade nem da norma e muito menos de quem a observa.

A interpretação dos significados das normas atada ao formalismo e completamente afastada de valores subjetivos, além de impossível – já que os indivíduos são seres de cultura –, não é compatível com o atual Texto constitucional brasileiro.

O conhecimento científico acontece dentro de uma relação entre objeto e observador. A atividade interpretativa do cientista, nos padrões estabelecidos pelo positivismo jurídico, é racional, mas só é possível quando esses intérpretes são homogêneos e capazes de anular as próprias paixões e concepções de mundo. No entanto, não se pode afirmar que a racionalidade torne o processo de significação homogêneo e muito menos que limite a subjetividade do sujeito (MOREIRA, 2019).

No campo da matemática há um exemplo curioso acerca da existência de apenas uma racionalidade ou linha interpretativa de um cálculo. Foerster (2002), ao falar da trivialização dos alunos – tratamento que limitaria suas perspectivas individuais em detrimento daquilo que a escola ou a sociedade valorizavam como conhecimento –, relatou o caso de uma criança que foi penalizada na escola por ter respondido ao questionamento de uma professora concluindo que dois vezes três era igual a três vezes dois. A solução dada pela criança a um cálculo

aparentemente objetivo é o retrato de que a percepção pode ser variável, e nem por isso incorreta. A criança se justificou ilustrando os números como pontos em uma folha de papel e virou-a de cabeça para baixo para demonstrar que, de fato, a sua observação não era absurda.

A semântica (o sentido que se atribui aos sinais, símbolos e frases) está diretamente ligada ao que se revela na sociedade e nas experiências individuais do próprio sujeito. Por isso, há uma preocupação com a linguagem. Ela é o meio onde acontece a atribuição de significações e, ao mesmo tempo, o lugar em que as repetições de sentido podem ser repensadas e modificadas. É por isso que, por exemplo, há projetos de lei na Câmara dos Deputados, como o PL 2578/2020, atribuindo à palavra gênero o significado legal restrito a “sexo biológico”.

Para Moreira (2019), não se deve acolher a ideia de formalismo e objetividade. O formalismo é um mecanismo de manutenção de opressões estruturais e inércia que continua a manter privilégios. A atividade de identificação do sentido das normas pelos cientistas não pode ser, ela mesma, neutra, muito menos as regras de direito que criam. A “objetividade” tanto do observador quanto do objeto reproduz relações de poder na sociedade, não se sustenta.

A atribuição de sentido às normas, especialmente diante de uma constituição social como a Carta de 1988, que traça como objetivo a busca pela redução das desigualdades sociais e pelo bem de todos, sem discriminações, tem papel fundamental para que os propósitos do Estado democrático de Direito sejam atendidos.

Os conflitos entre direitos fundamentais, liberdade e igualdade, e a própria criação de políticas públicas, muitas vezes necessitam de uma interpretação que transcenda a letra da lei, mas, ao mesmo tempo, que reconheça as regras jurídicas (os métodos) fornecidas pela hermenêutica como valorativas – os caminhos possíveis de interpretação por ela determinados como não-objetivos. O próprio objeto da hermenêutica não é objetivo, está inspirado nas ideologias do contexto em que nasceu.

Outro exemplo evidente da inexistência de neutralidade na ciência jurídica é o reconhecimento da união estável entre casais do mesmo sexo. Antes do reconhecimento da união homoafetiva pelo STF⁷⁷ em 2011, esse direito era garantido de forma relativa e com base na orientação sexual de quem desejasse exercê-lo. O artigo 1.723 do Código Civil era interpretado ao pé da letra e prevaleceu, por muito tempo, a ideia de que união estável estava ligada estritamente à ideia de relação entre homem e mulher. Então, depois de provocado, o STF decidiu não ser possível atribuir a esse dispositivo significado que excluísse a união entre casais do mesmo sexo como núcleo familiar.

⁷⁷ ADI n. 4.277 e a ADPF n. 132.

No entanto, por muito tempo tal dispositivo foi interpretado e aplicado exatamente de acordo com o seu conteúdo, impedindo que várias famílias fossem reconhecidas juridicamente, mesmo havendo o direito fundamental de seus constituintes à igualdade. A hermenêutica, que muitas vezes deslegitimou a união homoafetiva, não é neutra, ela (assim como a norma do Código Civil) reproduziu valores morais conservadores que desejavam manter os padrões heteronormativos de família.

Assim, a atribuição do valor de Direito (legal/ilegal) a essa união, mediante a interpretação do conteúdo da Constituição e do Código Civil, sofreu influências de valores subjetivos conservadores⁷⁸ só enfrentados quando as reiteradas decisões judiciais, no estado do Rio de Janeiro e em outras partes da Federação, foram questionadas no STF. Mesmo após o reconhecimento da união homoafetiva, muitos casais enfrentaram dificuldades para convertê-la em casamento. Diante da recusa de muitos cartórios para o registro do casamento homoafetivo, em 2013, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Justiça uma Resolução (nº 175) que proíbe essa discriminação.

Positivistas como Kelsen argumentam que a atividade científica no direito detecta os sentidos possíveis de uma norma e “exige” uma argumentação, por parte do juiz, em sua atividade política, mas isso não se traduz necessariamente em neutralidade. Não é difícil identificar na jurisprudência sua própria subjetividade⁷⁹, que depende de características do indivíduo submetido àquela criação normativa⁸⁰.

Não é certo que as regras jurídicas e normas de Direito estejam livres de valores ou da influência de relações de poder instituídas, muito pelo contrário. No debate sobre as cotas raciais, Moreira (2019) identificou que o processo de atribuição de significados à igualdade refletia opressões estruturais. Conta que juristas integrantes de grupos majoritários relacionavam a igualdade presente no Texto constitucional apenas com a igualdade formal. O comprometimento destes era com a preservação da ordem social, o que implicaria diretamente na manutenção das relações de poder que, inclusive, estão refletidas nas normas e que mantêm esses juristas como privilegiados.

⁷⁸ Adotada no sentido de valores que desejam conservar os modelos sociais estabelecidos ou supostamente aceitos pela maioria.

⁷⁹ Lucas Moraes de Trindade, homem negro, foi preso em 2018 sob a acusação de porte de 10 gramas de maconha e morreu em decorrência da covid-19 quando estava encarcerado, em julho 2020. Os magistrados negaram *habeas corpus* por duas vezes. O caso mostra como a interpretação das leis penais é subjetiva e acompanha as características raciais e econômicas de quem é acusado. O significado atribuído ao artigo 28 da Lei n. 11.343/06 (usuário x traficante) é altamente subjetivo. Não há que se falar em neutralidade e positivismo jurídico enquanto essas violações ocorrem (TAJRA, 2020).

⁸⁰ Jurisprudência e normas são exemplos de Direito positivo para Kelsen.

No entanto, essa interpretação formal do princípio da igualdade já não é eficaz desde os tempos de Rousseau, e mesmo após a Revolução Francesa com o Estado de Direito. Como já discutido em capítulo anterior, a criação e interpretação de normas que determinam a igualdade de todos perante a lei não é o suficiente para que, de fato, todos sejam iguais. É necessário que haja igualdade material e mais: que a igualdade formal deixe de sustentar e omitir opressões baseadas em gênero, raça, idade, orientação sexual e origem.

A burguesia, poder dominante no Estado de Direito, conseguiu refletir nas normas jurídicas os seus interesses. Como as desigualdades eram enormes e se tornaram insustentáveis para a manutenção da própria ideia de Estado, surgiu o Estado Social, e a Constituição brasileira acabou adotando a qualificação de Estado democrático de Direito, que atua com base em valores democráticos em busca de uma sociedade mais igualitária de fato.

Não faz sentido manter a interpretação e descrição das normas sem a observação da realidade, do processo histórico e da conjuntura que se vive, visto que o seu próprio objetivo é realizar transformações sociais. O que se interpreta como lícito ou ilícito carrega valores oriundos tanto do conteúdo da norma que mede a valoração da conduta quanto do próprio intérprete.

5 ESCOLA NEUTRA?

Neste capítulo, é apresentada uma análise da compatibilidade entre a exigência de neutralidade por movimentos como o Escola sem Partido e a própria função da escola, ambiente para aprendizado, construção da cidadania e cooperação, tendo em vista disposições constitucionais. Para o alcance do objetivo de tal exposição, foi necessário tratar das possibilidades de comunicação, do cenário político brasileiro como uma régua interpretativa para entender as exigências de movimentos conservadores e os ataques à pedagogia libertária de Paulo Freire, do domínio das narrativas como reflexo de relações de poder, da ligação entre liberdade e responsabilidade, da gestão escolar democrática como uma prática para a democracia e da importância da autonomia, crítica e cooperação nos processos de aprendizagem.

Por fim, três questionamentos importantes acerca do tema são respondidos: há “ideologia de gênero” ou o argumento de que ela exista é, ele mesmo, uma ideologia que promove discriminações? Max Weber apoiaria o Escola sem Partido? É possível ensinar sem uma constante tomada de posição diante de conteúdos ou valores a serem adotados na formação dos alunos para o exercício da cidadania?

5.1 Da impossibilidade de não comunicar

Watzlawick, Beavin e Jackson (2007), em estudo sobre os padrões, as patologias e os paradoxos da interação, reconhecem como um dos primeiros axiomas conjecturais de comunicação a impossibilidade de não comunicar. E o que isso significa? Não há oposto para o comportamento: um indivíduo não pode apenas não se comportar e, como numa interação, este tem o valor de comunicação, então seria impossível não comunicar.

Durante as interações, o mero silêncio de um indivíduo, assim como a fala, possui valor de mensagem e acaba influenciando outros, pois estes também não podem deixar de comunicar, não responder a essa comunicação. Como exemplo, os autores apontam que ficar em silêncio e de olhos fechados em ambientes com outras pessoas significa que quem o faz está comunicando a sua vontade (de não ser incomodado) e os outros geralmente acabam respondendo a isso ao não tentar estabelecer nenhuma conversa (WATZLAWICK; BEAVIN; JACKSON, 2007). Contudo, os pesquisadores ressaltam que a comunicação não acontece somente quando é intencional, consciente ou quando há compreensão mútua.

A partir dessas considerações, pode-se fundamentar uma rejeição à exigência das leis inspiradas no programa Escola sem Partido. Estas, como já relatado ao longo deste trabalho, têm dentre os seus principais objetivos obrigar os professores a ocultar suas preferências políticas ou opiniões com relação a assuntos culturais e sociais.

No entanto, o silêncio exigido do professor é uma forma de comunicação, indica censura às visões incompatíveis com as demandas de determinada agenda política, além de possível repressão daqueles que insistirem em expô-las. Ao mesmo tempo, um educador que se cala pode comunicar aos alunos que está sendo tolhido por divergências políticas. A ausência de fala não impede que estes compreendam e respondam a tal mensagem. O controle da comunicação em sala de aula não protege a pluralidade, como argumenta o programa, e sim o oposto, provoca a politização do sistema educativo.

É possível afirmar que os mesmos argumentos cabem à ADPF 548 contra as decisões de juízes eleitorais que proibiram manifestações públicas de apoio ou reprovação a candidatos nas eleições de 2018 em universidades. Além de violarem a liberdade acadêmica, estas implicitamente beneficiavam os candidatos que não possuíam apoio significativo nas manifestações organizadas dentro desses espaços, ou seja, não estavam relacionadas com a neutralidade estatal.

Ao contrário do que muitos afirmam, a neutralidade como base para a imposição do silêncio não é uma forma de impedir a tomada de partido, mas de tentar ocultar qual partido foi escolhido.

No caso do movimento Escola sem Partido, a exigência do silêncio de professores diante de questões políticas, econômicas e sociais, sob o argumento de neutralidade, não passa de uma comunicação que beneficia uma ideologia. É impossível haver neutralidade no silêncio, este faz parte da comunicação, carrega uma mensagem que será interpretada pelos alunos.

Outro aspecto interessante a respeito da teoria sobre a impossibilidade de não comunicar é que, no caso de censuras aos educadores, nem sempre a comunicação é intencional, ou seja, em meio ao grande rol de temas vetados das exposições em sala de aula, é possível que estes sejam penalizados por qualquer “deslize” inconsciente. Assim, ao invés do espírito de aprendizagem e espontaneidade, os processos educativos e de descobertas serão tomados por medo, hiperanálise dos próprios comportamentos e perseguições políticas.

5.2 Paulo Freire como “ameaça” comunista

Tendo em vista que este estudo trata das instituições de ensino como resistência ao bloqueio de complexidade da vida, sustenta a impossibilidade de uma postura neutra na educação e critica o Escola sem Partido, é preciso reconhecer a estreita ligação entre os ataques ao educador Paulo Freire, inclusive na forma de *fake news*, e tal movimento.

Jair Bolsonaro, entusiasta de grupos que acusam as escolas de “doutrinação” política e grande apoiador do Escola sem Partido (ESCOLA..., 2014), chegou a insultar publicamente Paulo Freire, classificando-o como “energúmeno” e culpando-o pelo “mau” desempenho da educação brasileira” nos *rankings* internacionais (BERMÚDEZ, 2019). Este, assim como o movimento, opõe-se ao desenvolvimento de uma educação libertária, sedimentada em valores como autonomia, solidariedade e não-discriminação, que oferece aos alunos estímulos reflexivos e afasta repressões.

O empoderamento dos indivíduos para o desenvolvimento do pensamento crítico, a tradução da realidade com as próprias palavras e a cooperação são características fundamentais da pedagogia alfabetizadora freiriana. Esta entende a educação como abertura à complexidade da vida e às incertezas de uma sociedade democrática.

Em primeiro de abril de 1964, durante a elaboração do Programa Nacional de Alfabetização (PNA), trabalho organizado por Paulo Freire que seria inaugurado em 13 de maio do mesmo ano, houve a deflagração de um golpe militar no Brasil. O contexto que antecedeu a esse golpe foi marcado pela proibição do voto a pessoas analfabetas⁸¹. Um projeto para a alfabetização de 1,8 milhões de pessoas ainda em 1964 era visto como ameaçador (HADDAD, 2019), já que poderia alterar os domínios políticos já instaurados. Então, Freire passou a ser perseguido.

O educador foi preso algumas vezes no mesmo ano, acusado de “práticas subversivas”, o material do PNA já tinha sido classificado como contrário aos interesses da nação e seus criadores acusados de tentar implantar o comunismo no país. Durante um de seus depoimentos à polícia, ainda em Recife, o educador mostrava-se incrédulo com as alegações de que seus métodos seriam antidemocráticos, já que estes tinham como base o diálogo e trabalhavam para a autonomia dos próprios alunos (HADDAD, 2019). Essas acusações, que distorciam o seu

⁸¹ O direito ao voto de pessoas analfabetas só passou a existir no Brasil em 1985, a partir da Emenda Constitucional nº 25 à Constituição de 1967. Cf. Brasil (2016b).

próprio pensamento, e as notas divulgadas pela imprensa de Recife classificando-o como comunista eram falsificações da realidade.

Os regimes autoritários não sustentam a possibilidade de questionamento da ordem estabelecida. A crítica e o empoderamento popular, bases da pedagogia de Freire, dificultam a subordinação dos sujeitos.

Diante de toda perseguição sofrida, por conta de sua abordagem emancipadora da educação, Freire (2016) acabou sendo exilado, foi obrigado a fugir para a Bolívia no primeiro ano de instauração do regime militar. Depois passou por outros países até retornar ao país em 1980, como um símbolo experiente da alfabetização voltada para a redução das desigualdades sociais em vários países. Seu livro “*Pedagogia do oprimido*” é considerado um marco da educação ao redor no mundo (FREIRE, 2018). Devido à influência de sua obra, além de seus projetos educacionais, o educador foi declarado patrono da educação brasileira pela Lei 12.612/12.

Durante os protestos contra a então presidenta Dilma Rousseff e o PT, em 2015, Freire (2019), que também ajudou a fundar tal partido, voltou a ser atacado, acusado de doutrinador político. Em 2017, por exemplo, o movimento Escola sem Partido encaminhou à Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado a Sugestão n. 47/2017, com 20 mil assinaturas de seus apoiadores, propondo a revogação da Lei 12.612/12, mas esta foi rejeitada (BRASIL, 2017b). Dois anos depois, em 2019, foi apresentado à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 1930/19 como mais uma tentativa de revogar tal Lei.

Como se pode notar, as perseguições às práticas educativas de Paulo Freire não ficaram no período em que se instalou a ditadura cívico-militar no país, sendo reacendida a cada tentativa de enfraquecimento das bases democráticas.

Diante do cenário brasileiro, em que há notório crescimento de movimentos reacionários, a escola, como percebeu Adorno (1995) – muito citado ao longo deste capítulo, principalmente durante a abordagem da gestão escolar democrática –, é resistência à desconstrução da democracia e, por isso, encontra-se sob ataque.

O exercício da cidadania e o desenvolvimento da pessoa humana não são apenas retratos das práticas educativas desenvolvidas pelo autor de *Pedagogia do oprimido*. São ainda propósitos previstos na Constituição Federal de 1988, especificamente no artigo 205. Cidadania está diretamente relacionada ao conceito de democracia, à responsabilidade na tomada de posição diante da legislação e de políticas públicas e na escolha dos candidatos para a ocupação de cargos públicos. Tudo isso só pode ocorrer em ambiente de liberdade.

O cidadão está sempre tomando uma posição e, para isso, necessita de autonomia, pensar livremente sobre as suas decisões, fazer conexões entre sua percepção, seus valores, e informações concretas. Aí está o porquê da preocupação em relação à disseminação de *fake News* no período eleitoral: elas interferem nas conexões feitas pelos indivíduos e, assim, em sua liberdade de escolha. As primeiras ferramentas – informações e valores – para o exercício da cidadania são oferecidas e construídas na escola por meios teóricos e práticos.

Além das manifestações contra a presidenta Dilma Rousseff em março de 2015, as ações em apoio ao presidente Jair Bolsonaro, desde 2018, têm apresentado cartazes que pedem a retirada das teorias freirianas das escolas brasileiras, por suposta doutrinação marxista.

Porém, ao contrário do que dizem – Bolsonaro⁸² e os cartazes –, Paulo Freire não estimulou qualquer doutrinação comunista. Apenas detectou que as desigualdades sociais afetavam o processo de aprendizagem, principalmente quando as atividades de alfabetização não consideravam o contexto em que viviam os alunos. Estes, como seres de cultura, deveriam ser respeitados durante o processo de ensino e isso só seria possível por meio do diálogo.

Durante seus cursos de formação de alfabetizadores, uma das primeiras questões tratadas por Freire era o respeito aos professores e alunos como seres de cultura. O educador entendia que as observações individuais, trazidas por cada participante do processo de aprendizagem, enriqueciam o ensino. Os alunos eram valorizados como pessoas que sempre poderiam apresentar algum conhecimento ignorado pelos demais.

Nas atividades de alfabetização, Freire incentivava a utilização de “fichas de cultura” para a projeção de imagens que se aproximavam da realidade dos alunos. Ele via os educandos como pesquisadores práticos, observadores de suas comunidades. Estes deveriam sair em busca de palavras e imagens que lhes chamassem atenção naquele ambiente e levá-las para a sala de aula. Esse tipo de pesquisa aproxima a prática da teoria e, portanto, associa os alunos dos resultados. A pedagogia do autor não reconhece neutralidade e sim valores que fomentem a autonomia dos educandos por meio do empoderamento, reconhecendo que cada indivíduo tem sua cultura e conhecimentos que podem ser compartilhados durante o processo educativo.

O educador não acreditava em neutralidade escolar, porque esta trabalha, constantemente, em meio a uma luta de interesses para construir uma sociedade mais receptiva e justa (HADDAD, 2019). As práticas educadoras de Freire tomam o partido da liberdade,

⁸² Em 15 de fevereiro de 2018, Jair Bolsonaro declarou que “Paulo Freire descreve Paulo Freire, o atual patrono da educação brasileira. Tente entender algum sentido no confesso admirador de Karl Marx e perceba porque nossa educação está propositalmente um caos para dominar a desejada massa.”. Nessa fala, é perceptível uma falsificação da realidade, pois o método de alfabetização Paulo Freire defende o diálogo, a escuta, jamais seria compatível com qualquer dominação de massa (BOLSONARO, 2018b, não paginado).

posicionam-se em defesa da emancipação dos sujeitos. São incompatíveis com a ausência de valores, o autoritarismo ou o aprofundamento de desigualdades sociais.

Cenários políticos mais conservadores e populismos de direita – como é o caso do governo Bolsonaro – propiciam ataques à figura de Paulo Freire por não estarem interessados em democracia, liberdade ou autonomia dos alunos. A crítica impulsionada por uma educação emancipadora torna-se sua principal inimiga, pois necessitam de intolerância para impedir que suas próprias ideologias sejam identificadas e questionadas por meio de contradiscursos.

5.3 Perspectivas e dominação de narrativas: o perigo da neutralidade

O crescente reconhecimento da pluralidade de valores e das diversas perspectivas humanas de conhecimento está intimamente ligado à negação de verdades absolutas. Nesse sentido, Wittgenstein (2017, p. 43) afirma: “O genuíno mérito de Copérnico ou de Darwin não foi a descoberta de uma teoria verdadeira, mas de um novo e fértil ponto de vista”. O avanço e contínuo exercício das investigações científicas depende de novas percepções sobre o que se reconhece como “realidade”, impulsionadas por dúvidas que despertam interesse pelo objeto a ser estudado.

A verdade absoluta, a certeza da ausência de dúvidas, é limitante. Como as dúvidas provocam angústia, é confortável reconhecer verdades irrefutáveis, ainda mais quando estas não dependem de decisões dos próprios indivíduos e, conseqüentemente, não exigem responsabilidade. No entanto, o conceito de realidade é algo complexo e o futuro incerto, não há formulas “mágicas” ou até científicas, fincadas em “objetividade”, que possam oferecer a completa previsibilidade e a segurança tão desejadas pelo ser humano.

Foerster (2002) acredita que as certezas absolutas impedem que os sujeitos assumam responsabilidade pelas próprias decisões (e perspectivas). Ao desenvolverem e defenderem as próprias ideias de forma independente, de acordo com os próprios pensamentos e própria linguagem/vocabulário, os indivíduos tornam-se responsáveis pelas suas ações. O autor, assim como Freire (2018), cuja teoria foi discutida no tópico anterior, valoriza as observações individuais e reconhece a existência de perspectivas plurais no processo de conhecimento.

Durante os diálogos transcritos na obra “*Understanding systems: conversations on epistemology and ethics*”⁸³, destacou o problema da “trivialização das pessoas jovens”, onde os

⁸³ “Entendendo sistemas: conversações sobre epistemologia e ética” (FOERSTER; POERKSEN, 2002, tradução nossa).

alunos, diante de um questionamento, não seriam encorajados a buscar soluções diferentes das esperadas pelo professor e a expor suas perspectivas, pelo fato de que apenas uma possibilidade de resposta é aceita em sala de aula. Para ele, a tarefa do avanço no ensino é a “destrivialização” dos educandos (FOERSTER; POERKSEN, 2002, p. 66). O que não significa a defesa de uma linha média ou do “sincretismo do conhecimento” (ECO, 2018), mas um estímulo às próprias construções lógicas, ao reconhecimento de si e à liberdade para enxergar o conteúdo exposto pelo professor de forma diversa e se expressar no ambiente educativo.

A “destrivialização” identifica o aluno como capaz de problematizar e de trazer novos pontos de vista sobre o conteúdo apresentado pelo professor. Em relação ao conceito de sujeitos como “*non-trivial machines*”⁸⁴, a teoria dos sistemas, em análise do sistema educativo, reconhece que isso ocorre não pela identificação dos alunos como triviais, mas por uma questão de pressão às escolas. Então, nesses casos, a fixação de uma resposta única seria uma forma de não atribuir à escola a difícil tarefa de análise das mais diversas respostas (realidades) possíveis. Porém, resolver o problema da trivialização exige uma postura mais apurada do sistema educacional. A pedagogia, como está evidenciado ao longo deste capítulo, já oferece estratégias para lidar com a pressão exigida por um trabalho que reconheça e estimule a autonomia – percepção e raciocínio – do aluno.

Na abordagem de questões a respeito do conhecimento e da ética, o autor discute o que seriam questões decidíveis e indecidíveis. Questões decidíveis são aquelas em que a decidibilidade é assegurada por regras e formalismos aceitos: a aritmética é um exemplo. Questões indecidíveis contêm respostas diversas; não há como definir quem está certo, mas a variabilidade da resposta é uma oportunidade para perceber aspectos da própria pessoa que está respondendo. A existência de Deus é uma questão indecidível. São irresolvíveis por sua natureza. A indecidibilidade seria um convite para escolha acompanhada de responsabilidade (FOERSTER; POERKSEN, 2002).

Questões decidíveis foram resolvidas pelo contexto em que existem, são produtos da cultura. A obediência às regras é o caminho para que se descubra as respostas. Somente as questões que podem ser, de fato, decididas são as que verdadeiramente são resolvidas pelos indivíduos. Portanto, somente as questões indecidíveis são arbitradas pelos sujeitos (FOERSTER; POERKSEN, 2002). Daí a importância das discussões acerca de questões aparentemente resolvíveis, já que sua resolutividade fica a cargo de regras e formas oferecidas pela ciência – pelo pesquisador.

⁸⁴ “Máquinas não-triviais” (FOERSTER; POERKSEN, 2002, tradução nossa).

É importante destacar que o autor critica a objetividade, pois esta seria a ilusão dos próprios sujeitos de que uma observação é possível sem eles. Como já apresentado no terceiro capítulo deste trabalho, ao tratar da “objetividade”, Weber (2016b) também identificou tal dificuldade em relação à qualidade de “sujeito de cultura” do observador, mas indicou mecanismos como a “neutralidade axiológica” para afastar as interferências de juízos valorativos durante as análises.

Nesse sentido, Foerster (2002) afirma que as noções de realidade, objetividade e ontologia nos processos de conhecimento são noções que separam os sujeitos do mundo e dificultam que estes atuem de forma a assumir a responsabilidade pelo ambiente em que vivem. Essa é a sua descrição da insolúvel conexão entre epistemologia e ética.

Ao longo de toda a sua abordagem sobre a relação entre ética e conhecimento – e principalmente quando trata da objetividade –, o autor questiona como, dentro de uma realidade infinita e de um futuro incerto, o pesquisador tem certeza de que está observando o objeto de maneira universalmente válida.

A noção de que as regras e fórmulas são elas mesmas frutos de uma decisão alimentam a necessidade de que a objetividade seja sempre discutida para que se evidencie as subjetividades por trás do processo de conhecimento. O questionamento da objetividade não é uma alimentação às *fake news* ou teorias conspiratórias e sim uma maneira de fazer com que as contradições do processo epistemológico, que tentam ser apagadas por ela, cheguem ao conhecimento dos indivíduos para que possam oferecer resistência.

O autor também apresenta a ideia de que o desenvolvimento de uma teoria exige a procura por contraexemplos, no sentido de fornecer obstáculos para verificar se esta ainda se sustenta. Sobre a insistência na universalidade da racionalidade e das teorias, Adorno e Horkheimer (1985, p. 99) dizem algo semelhante, que a combinação entre a obstinação por estabelecer uma teoria universal e a incapacidade de observar suas fragilidades só podem produzir e provocar catástrofes no processo de conhecimento pelo fato de que “a contradição que consiste na estupidez da inteligência é uma contradição necessária”. O artigo em que se encontra esta passagem recebeu o título “Contra os que têm resposta para tudo” e sinaliza o seu argumento principal: a inteligência se transforma em estupidez quando seu meio, a discussão, se desfaz.

A liberdade para conversar e debater possibilita o desenvolvimento da inteligência, que ocorre mediante a indicação da própria “estupidez” pela contradição. Ainda, de acordo com os autores, é um erro crer em teorias de maneira totalizante ou como algo indiscutível. Uma teoria não deve submeter os sujeitos como “Deus” ou ser rejeitada como o diabo, cabe ao pensamento

analisá-la, tendo em vista que a “verdade” é sempre não-absoluta (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Foerster (2002) acredita que toda história e os eventos que aconteceram no passado podem ser descritos de diferentes perspectivas. Por conta da impossibilidade de reconstrução do passado, sua observação só é possível por meio da linguagem. Nos livros de história, por exemplo, as descrições do mesmo evento são diferentes. Os autores dessas obras, mesmo que inconscientemente, estariam sempre decidindo o que teria acontecido no passado e, conseqüentemente, a história a ser contada.

É importante evidenciar que, inclusive nas ciências culturais, essas questões estão sendo decididas pelos investigadores e aquilo que aparece como “objetivo”, por conta do uso de regras, não é base para a tomada de posição e sim uma posição. A decisão já foi tomada pelas regras aplicadas, pelos historiadores que acabam decidindo o que observar dentro de um passado e em meio a um presente de realidade infinita. Portanto, o que aparentemente é adotado como indiscutível, objetivo, é uma posição já tomada.

Nick Couldry (2010), em análise da política no mundo contemporâneo, aponta que esta precisa ser pensada a partir da possibilidade de fala em espaços públicos, é preciso reconhecer que as pessoas têm voz para serem ouvidas e expressarem o que sentem ou precisam.

A legitimação das democracias modernas depende da distribuição, do oferecimento, da voz. A ação humana se apresenta recheada de narrativas tanto da própria pessoa como dos outros. Então, negar o valor da capacidade narrativa do outro, de sua voz, seria a violação de uma dimensão básica da vida (COULDRY, 2010).

A narrativa é um processo de troca contínua com as narrativas dos demais, está sedimentada na sociedade, não se desenvolve isoladamente. É um campo reflexivo onde os indivíduos recebem-na, adicionam uma história e responsabilizam-se pelo que foi contado (COULDRY, 2010). Assim, é um processo plural, cada voz é única por ter a sua própria trajetória.

Couldry (2010) ainda ressalta que a desigualdade na distribuição dos recursos narrativos é uma forma de opressão. Fazer com que pessoas construam suas narrativas, suas interpretações do mundo e, principalmente, de si mesmas, a partir de materiais que não são propriamente os seus é uma censura da voz. Isso obstrui o funcionamento do seu caráter reflexivo. A voz relaciona-se diretamente com a experiência, sem a efetividade na primeira, não há que se falar na segunda.

Atualmente, ao invés de ser completamente desconsiderada, é muito comum que a voz seja prejudicada por uma racionalidade – o autor aponta a racionalidade neoliberal – que não

nega a sua existência, mas que domina as suas formas e expressão, determina onde e quando as pessoas podem falar e serem ouvidas ou impedem sua inerente atividade reflexiva.

Assegurar a expressão de vozes plurais é essencial não só para a atividade democrática ou para a descoberta do que se encontra por trás de uma racionalidade que se apresenta como realidade, é fundamental para a vida humana, para que as pessoas possam relatar as suas próprias experiências, contar as suas histórias e exigir o que necessitam. O silenciamento da voz submete ao impedir que o indivíduo construa sua narrativa, perceba-se no mundo, a partir da própria retina.

O domínio da narrativa por alguns indivíduos ou grupos se beneficia da denegação de voz. Adiche (2019) alertou sobre o perigo de uma história única na criação de estereótipos.

A autora narra duas situações para exemplificar essa questão: quando encontrou parentes de um rapaz que conhecia e, por só ter ouvido a história de pobreza de sua família, não conseguia vê-los além da carência; e o choque de uma colega estadunidense (que provavelmente só tinha ouvido histórias de miséria acerca do continente africano) ao descobrir que a autora falava inglês, língua oficial da Nigéria (sua terra natal), sabia usar um fogão e que escutava música de cantores norte-americanos. Assim, conclui que uma história única retrata um povo como uma coisa, reforça estereótipos e é isso que este acaba se tornando (ADICHE, 2019).

Como afirma não ser possível questionar a história única sem pensar em poder, Adiche (2019, p. 23) diz que sempre lhe vem à mente a palavra *nkali*, que, em igbo, significa “ser maior do que o outro”. Para ela, além do mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: “como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder”.

No Brasil, houve o reconhecimento oficial da necessidade de enfrentamento do domínio da história única nos conteúdos programáticos e a necessidade de exposição das histórias

plurais, que fazem parte da formação da sociedade brasileira, com a entrada em vigor das leis 10.639/2003⁸⁵ e 11.645/2008⁸⁶.

A Lei n. 10.639/2003 alterou a Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁸⁷, incluindo o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra e tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, uma das demandas de ativistas do Movimento Negro Unificado durante a Constituinte, mas que não tinha sido atendida (SANTOS, 2015). Em 2008, houve nova alteração da LDB, por meio da Lei 11.645/08, e a redação definitiva do artigo 26-A agora estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2008a).

Para auxiliar na aplicação da Lei 11.645/08, há projetos como o Adeola⁸⁸, criado em 2015 por Denise Teófilo e Raísa Carvalho, que realiza apresentações baseadas em contos africanos nas escolas e, assim, aborda questões como o reconhecimento da ligação entre o continente africano e o Brasil, o protagonismo de mulheres negras, a desconstrução do racismo e o questionamento de estereótipos (VIEIRA, 2018).

Em 2018, uma matéria apresentada pelo Portal Hypeness ressaltou a preocupação das educadoras com o Programa Escola sem Partido e o inevitável silenciamento que ele impõe aos educadores com a retirada de sua autonomia, o que faria com que a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira, que já enfrenta desafios, fosse anulada (VIEIRA, 2018).

⁸⁵ “Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.” (BRASIL, 2003, não paginado).

⁸⁶ “Art. 1o O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL, 2008a, não paginado).

⁸⁷ Lei n. 9.394/1996.

⁸⁸ Cf. Teófilo e Carvalho (2020).

Essa preocupação está representada no Projeto de Lei 246/2019, que, em seu artigo 9º, também visa ao controle de políticas e planos educacionais (inciso I) e dos conteúdos curriculares (inciso II) (KICIS *et al.*, 2019).

Os projetos de lei inspirados no Escola sem Partido exibem expressamente a sua arbitrariedade contra os professores ao proibir o que classificam genericamente como “promoção de próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias” (artigo 3º, I, da Lei n. 7.800/2016 de Alagoas e artigo 4º, I, dos Projetos de Lei 867/2015 e 246/2019). Ao mesmo tempo, falseiam o objetivo de calar esses profissionais, sob o disfarce de “protetor da pluralidade e neutralidade”, quando impõem a exigência de apresentação aos alunos das principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes em matéria de questões políticas, socioculturais e econômicas (artigo 3º, IV, da Lei n. 7.800/2016 de Alagoas artigo 4º, IV, dos Projetos de Lei 867/2015 e 246/2019) (IZALCI, 2015; ALAGOAS, 2016; KICIS *et al.*, 2019).

O que interessa ao programa, apesar da exigência de abordagem das principais versões, teorias e perspectivas, é uma história única: uma história de aparência plural, mas que só pode ser contada por uma pessoa sem autonomia ou voz, obrigada a obedecer a comandos externos. Nesse cenário, é o controle de poder que determina como, quando e quem deve tratar das questões políticas, socioculturais e econômicas em sala de aula. Esse domínio em relação ao comportamento dos professores na exposição dos conteúdos não está relacionado à neutralidade, é uma decisão moral, parcial – inclusive conservadora –, fundada nos interesses dos apoiadores do movimento. Uma escola democrática não comporta tais exigências.

5.4 Gestão escolar democrática nas escolas públicas

Para o questionamento da neutralidade do ensino dentro de um regime democrático, é necessário apresentar uma discussão sobre o funcionamento das escolas. Democracia não é só um aspecto político, um conteúdo a ser ensinado nesses ambientes. As práticas democráticas na gestão escolar auxiliam no cumprimento dos objetivos da educação e funcionam como modelo para os alunos, pois estes são seres cognitivos, suscetíveis à aprendizagem mediante observação do meio em que estão inseridos. A teoria precisa encontrar a prática nas instituições de ensino.

A exposição deste tema contará com os resultados de uma pesquisa empírica, de Vitor Henrique Paro, baseada em entrevistas e análises das interações entre professores, alunos e gestores numa escola pública da cidade de São Paulo.

Durante a investigação das perspectivas de atores de uma escola pública fundamental da rede municipal de São Paulo acerca do papel sociopolítico da educação escolar, o pesquisador realizou entrevistas em que dialoga sobre concepções do que caracterizaria um comportamento democrático, principalmente nas instituições de ensino. Como resultado, percebeu que os educadores achavam que democracia na educação significava, apenas, a inclusão de temas sobre o funcionamento do sistema político e direitos e deveres dos cidadãos nos currículos escolares (PARO, 2018).

Nesse sentido, o compromisso da escola com a democracia estaria restrito ao ensino de conceitos sobre a ordem social. Entretanto, ao longo dos diálogos com esses profissionais, Paro (2018, p. 82) percebeu que estes entendem que o “caráter intrinsecamente democrático da educação” também passa pela forma de educar, ou seja, pelo modo como as interações dentro da sala de aula são desenvolvidas.

A própria prática democrática nas relações entre os sujeitos (professores e alunos) reforça o conceito de democracia e cidadania tanto pelo discurso, com a exposição dos conteúdos, quanto pela prática (na verdade, principalmente por esta). Porém, uma das educadoras entrevistadas chegou a afirmar que a abordagem de temas políticos e de democracia nos conteúdos da escola era muito rasa e, por isso, buscava implementar práticas que reforçassem a democracia como instrumento de combate ao preconceito entre os alunos, de estímulo aos questionamentos durante as aulas e do reforço da ideia de que todos têm direito à voz.

O pesquisador observa que, na escola, os professores com um discurso comprometido com a democracia eram maioria; no entanto, destacou que uma das professoras fazia maiores restrições à liberdade dos alunos, tendo uma prática docente mais autoritária, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, sustentava a necessidade de desenvolvimento da autonomia da criança.

A educação que prepara o aluno para o exercício da cidadania não se limita à estrutura didática e ao modo de aprendizado, é preciso que se leve em conta a própria organização administrativa da instituição. As experiências em um espaço democrático reforçam aquilo que o aluno aprende, ou seja, o ambiente precisa reproduzir aquilo que ensina. Vejamos (PARO, 2018, p. 93):

A consideração da estrutura administrativa se justifica porque, para a educação do homem como ser histórico, em bases democráticas, é preciso levar em conta não apenas o que ele aprende e como ele aprende, mas também a medida em que (sic) o ambiente ou a instituição em que se dá esse aprendizado está contribuindo para a efetividade dessa educação.

As análises de Paro (2018) e os relatos dos professores entrevistados revelam que, além dos programas pedagógicos e da forma de interação com os educandos, a distribuição de poder na estrutura escolar também deve ser considerada para que os objetivos constitucionais da educação, conforme valores democráticos, sejam devidamente atendidos.

Outra questão revelada durante a pesquisa de campo foi o fato de que os professores ouvidos consideram que um ambiente escolar democrático está ligado ao oferecimento de condições justas de trabalho, tais como: jornada e remuneração de professores apropriadas e materiais escolares suficientes e adequados, além de turmas com número reduzido de alunos para melhor acompanhamento da aprendizagem. Logo, para esses educadores, a prática democrática e a qualidade do ensino mostram-se atreladas às boas condições de desenvolvimento da educação.

A Constituição Federal de 1988, além de tratar como objetivo da educação o desenvolvimento da pessoa quanto à sua capacitação para o trabalho e à sua habilitação para o exercício da cidadania, elemento básico de uma sociedade democrática (artigo 205), estabelece como princípios do ensino: a igualdade de condições para acesso e permanência na escola (inciso I do artigo 206), a liberdade de ensinar e aprender (inciso II do artigo 206), a valorização dos profissionais da educação escolar por meio de planos de carreira (inciso V do artigo 206) e a gestão democrática do ensino público (inciso VI do artigo 206). Esses princípios funcionam como instrumentos para garantir a efetivação dos propósitos da educação, devidamente destacados pela Constituição (artigo 205) (BRASIL, [2020]).

Não é incomum que professores trabalhem em mais de uma escola por conta dos baixos salários. Jornadas de trabalho excessivas são incompatíveis com condições propícias de desenvolvimento do ensino.

Durante a pesquisa, restou evidente a desvalorização dos educadores, que afetava diretamente a qualidade das aulas ministradas e a implementação de gestão de fato democrática, já que estes, pela falta de tempo resultante da exaustiva carga de trabalho, não conseguiam discutir questões a respeito da escola com os colegas em reuniões mais frequentes, além de não disporem de oportunidades dentro da rotina para se informar (ler um jornal) ou se qualificar.

O legislador constituinte reconheceu que uma educação voltada para o exercício da cidadania e preparo para o trabalho requer valorização dos professores e gestão democrática do ensino público.

As práticas educativas, por sua vez, demandam cooperação entre alunos e professores, estes devem querer ensinar, enquanto aqueles precisam ter vontade de aprender (PARO, 2018).

Os alunos também são protagonistas do processo educacional e, por isso, devem ser ouvidos. A dedicação à efetivação da aprendizagem deve ser recíproca.

O bom andamento do ensino na escola analisada pela pesquisa empírica relatada era fortemente influenciado pelo fato de os professores da escola sentirem-se bem em trabalhar juntos (PARO, 2018). A colaboração entre sujeitos (professores, funcionários e alunos) é um elemento significativo para o alcance dos propósitos da educação.

Os grêmios estudantis advêm da necessidade de participação dos alunos na defesa autônoma de seus interesses e apresentações de suas próprias perspectivas quanto à gestão escolar. Configuram um importante “laboratório” para vivências democráticas, como a conciliação das mais diversas opiniões e o desenvolvimento de diálogos para defesa de seus interesses.

Uma concepção muito comum a respeito dos grêmios – alvos do Projeto de Lei n. 246/2019 (artigo 8º) que proíbe que promovam “atividade político-partidária” – é a de que os alunos que compõem os grêmios não assistem às aulas e provocam tumultos na escola. Isso, inclusive, surgiu durante uma das entrevistas realizadas por Paro (2018): uma coordenadora pedagógica alegou que teve apenas experiências negativas com essas organizações. No entanto, esta professora reconhece a sua importância e que tais problemas advêm de uma falha da escola em dialogar com os alunos.

O pesquisador destacou que, para uma gestão efetivamente democrática, é importante verificar a atuação de outros mecanismos de ação coletiva como: conselho de escola, órgão máximo de tomada de decisão dentro da instituição (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018a) – para debate e deliberação sobre aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, é um órgão colegiado formado por diversos atores como o diretor da unidade, pais/responsáveis, professores, alunos, funcionários da escola e membros da comunidade –; e associação de pais e mestres (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018b) – que representa os interesses comuns de pais/responsáveis e professores, promovendo o diálogo entre escola e famílias acerca de questões administrativas e pedagógicas.

A educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, ainda assegurada àqueles que não tiveram acesso em idade apropriada, é uma garantia constitucional prevista no inciso I do artigo 208. É organizada na forma de pré-escola, ensino fundamental e ensino médio (artigo 4º, I, da Lei n. 9.394/1996 - LDB) e sua gestão democrática deve ser definida por normas estabelecidas pelos sistemas de ensino público, conforme suas especificidades e princípios, como a participação dos educadores na elaboração do processo

pedagógico e participação das comunidades local e escolar nos conselhos de escola “ou equivalentes” (artigo 14 da Lei n. 9.394/1996 - LDB).

Nesse sentido, a LDB reconhece a importância dos conselhos de escola e das associações de pais e mestres para garantir uma gestão democrática do ensino público. Aliás, a meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005 em 2014, era assegurar, no prazo de dois anos de sua aprovação, condições para efetiva gestão escolar democrática, inclusive por meio de consultas públicas à comunidade escolar, do fortalecimento dos grêmios estudantis e associações de pais e do fomento de ajuste autônomo dos conselhos escolares (BRASIL, 2014).

Quanto às dimensões da educação, o artigo 205 trata de suas perspectivas social e individual. Vejamos: “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, [2020], não paginado).

A dimensão individual da educação trata do desenvolvimento da personalidade do indivíduo e de habilidades, a fim de que possa usufruir de construções históricas para a sua adaptação à vida, numa sociedade democrática. Já a dimensão social versa sobre a ideia de que a pessoa possa contribuir para os objetivos do Estado na criação de uma sociedade livre, justa e solidária (artigo 3º, I, da CF/88) e promoção do bem de todos, sem preconceitos ou discriminações de qualquer tipo (artigo 3º, IV, da CF/88). Nesse sentido, a escola é ambiente orientado por valores constitucionais para a formação do cidadão.

O desenvolvimento da personalidade refere-se à construção da autonomia moral e intelectual dos indivíduos para que, por meio de respeito mútuo de vontades independentes (reciprocidade), reconheçam o outro como sujeitos também autônomos (PIAGET, 1994). Isso implica na construção de indivíduos cooperativos.

O preparo para a cidadania torna mais complexo o papel da Educação numa sociedade democrática, visto que, além da busca pela emancipação dos alunos, devem ser observados e atendidos aspectos como: o estímulo à análise crítica dos acontecimentos mediante a expansão das visões das pessoas, a divulgação da importância dos direitos individuais e sociais e a conscientização acerca das próprias implicações da cidadania – direitos e deveres (MALISKA, 2018).

Ainda, é imprescindível tratar do dever solidário entre Estado e família no processo educativo, destacado na redação do artigo 205 da CF/88. A educação já era observada em sociedades antigas como uma parte da autoridade familiar ou de organizações religiosas. O

aumento da complexidade das relações na sociedade moderna impôs a necessidade de elaboração de programas pedagógicos e a formulação de bases educacionais, além da exigência de profissionalização de professores e o desenvolvimento de sua autonomia mediante prática profissional (BARALDI; CORSI, 2017).

Em “*Raízes do Brasil*”, o historiador Sérgio Buarque de Holanda discute o que classifica como “indistinção fundamental” (HOLANDA, 2014, p. 169) entre família e Estado e dos prejuízos causados pela falta de separação entre público e particular, culturalmente mantida até a década de 1930, no Brasil. Entre as famílias, mesmo nas grandes cidades, persistia a ideia de que se devia educar os filhos em âmbito doméstico. Era preciso superar completamente as dificuldades de substituição da velha ordem familiar por outra constituída de instituições fundadas em princípios abstratos, e não mais pelo laço sanguíneo.

Com o passar do tempo, o ensino como um dever da família sofreu reduções significativas. A Constituição Federal de 1988 atribuiu caráter solidário à relação Estado e família na educação (artigo 205 da CF/88). Assim, o direito dos pais de educar os filhos não é superior ou inferior ao dever do Estado com relação à educação.

Em 2018, o STF negou provimento ao Recurso Extraordinário (RE) n. 888.815 RS) interposto contra acórdão do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul (TJRS) que não reconheceu os fundamentos da apelação que pleiteava o direito ao ensino domiciliar (*homeschooling*), por conta da inexistência, na legislação, de “direito público subjetivo do aluno ou de sua família ao ensino domiciliar”⁸⁹.

No acórdão, foi reconhecido o caráter solidário da educação como dever tanto do Estado quanto da família, e a necessidade de que fossem respeitados o critério de idade apropriada previsto pelo texto constitucional (dos quatro aos dezessete anos), a avaliação da qualidade e fiscalização do oferecimento dos conteúdos curriculares obrigatórios (previstos na LDB) pelo Poder Público. Segundo o relator do acórdão, Ministro Alexandre de Moraes, a Constituição não proíbe essa modalidade, mas, para tanto, há necessidade de lei editada pelo Congresso Nacional, que concilie a implementação do *homeschooling*⁹⁰ e o atendimento às exigências constitucionais.

⁸⁹ “Ementa: CONSTITUCIONAL. EDUCAÇÃO. DIREITO FUNDAMENTAL RELACIONADO À DIGNIDADE DA PESSOAHUMANA E À EFETIVIDADE DA CIDADANIA. DEVER SOLIDÁRIO DO ESTADO E DA FAMÍLIA NA PRESTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL. NECESSIDADE DE LEI FORMAL, EDITADA PELO CONGRÊSSO NACIONAL, PARA REGULAMENTAR O ENSINO DOMICILIAR. RECURSO DESPROVIDO” (BRASIL, 2019b, não paginado).

⁹⁰ Uma lei que autoriza o *homeschooling* foi sancionada no final de 2020, mas o Sindicato dos Professores no Distrito Federal (SINPRO-DF) entrou na justiça para requerer a anulação de tal lei sob os mesmos argumentos da decisão do STF no RE 888.815 RS (RIOS, 2020).

Este trabalho, no entanto, identifica um papel da escola incompatível com esta modalidade de ensino. Instituições escolares não se restringem a exposições de conteúdos curriculares. São ambientes necessários para o desenvolvimento da tolerância e do convívio com o outro, aspectos que possibilitam a vida em comum. Como destacado neste tópico, a própria gestão escolar democrática influencia na formação dos alunos, serve de modelo para práticas cidadãs a serem executadas ao longo da vida.

A educação não se encontra enclausurada no âmbito familiar. Além do desenvolvimento da personalidade e habilitação para o trabalho, crianças e jovens recebem as ferramentas complementares para o exercício da cidadania na escola. O ensino é dever solidário entre Estado e família. No entanto, a União é a responsável por fornecer diretrizes e bases da educação nacional (artigo 22, XXIV, da CF), como indicar os conteúdos curriculares obrigatórios.

A gestão democrática escolar é mais do que o modo de organização da instituição, ela atua como uma forma pedagógica do tratamento da democracia para além dos conteúdos. A prática de ações democráticas no espaço educativo certamente provoca impactos nos processos decisórios que envolvam interações tanto coletivas quanto particulares.

Portanto, a escola é o ambiente em que os indivíduos absorvem ferramentas para a tomada de decisões ao longo da vida, orientadas para a subsistência de relações coletivas. Para tanto, valores como liberdade, solidariedade e tolerância devem ser assimilados pelos alunos, ao longo dos processos educativos.

5.4.1 A valorização dos professores e os objetivos da educação

Como visto na pesquisa empírica de Vitor Paro, descrita na seção anterior, a valorização dos professores, apesar de configurar como um dos princípios do ensino, é um ponto ainda bastante controverso e carece de algumas observações, ainda que breves.

Em 1966, Theodor Adorno discorreu sobre a questão da valorização dos professores não-universitários na Alemanha num texto chamado “Tabus acerca do magistério” (ADORNO, 1995, p. 95). Neste, o autor reflete sobre a aversão ao magistério para além de questões materiais, como a ideia – há muito irreal – de que seria “profissão de fome”. Na verdade, havia motivações subjetivas, especialmente inconscientes, que o autor designou como tabu:

Tabus significam, a meu ver, representações inconscientes ou pré-conscientes dos eventuais candidatos ao magistério, mas também de outros, principalmente das próprias crianças, que vinculam esta profissão como que a uma interdição psíquica que a submete a dificuldades raramente esclarecidas. (ADORNO, 1995, p. 97).

Adorno (1995) expõe a antipatia social ao magistério motivada por tabu sedimentado coletivamente mediante a representação de pobreza do professor, que, em geral, já não tinha base real, mas acabou por manter-se como preconceito social e psíquico. Este atuava sobre a realidade, agindo a fim de possibilitar a sua própria materialização. A realidade de pobreza do professor na Alemanha era algo que restava no passado quando o autor compartilhou suas observações com relação ao tratamento do magistério como tabu por aqueles que se tornariam professores de ensino básico, médio e colegial. Mas permanecia a total descrença dos próprios alunos quanto ao seu futuro como professores.

O autor atribui a persistência da imagem do mestre de escola como um ‘serviçal’ à duração do feudalismo na Alemanha, além da transferência aos professores da arcaica ambivalência com que pessoas estudadas são tratadas: das maiores honrarias ao completo desprezo. No último caso, o menosprezo aos professores, mesmo que tenham garantido suas pensões e estabilidade, estaria originado no fato de serem submetidos a uma vida de horários fixos e poderem exercer seu poder – funções disciplinares - apenas sobre crianças.

Quanto à disciplina, mesmo após a proibição de castigos corporais no país, o professor ainda era visto como alguém fisicamente mais forte que castigava os mais fracos.

Pode-se encontrar traços desses relatos, segundo Adorno (1995), em romances do início do século XX. Apesar de ser uma obra de meados do século XIX, “*David Copperfield*”, de Dickens (2019), apresenta o retrato de uma escola inglesa com profissionais muito similares às representações que reforçam os tabus acerca do magistério (Adorno (2005) acreditava que estes também eram um problema na Inglaterra). O sexto capítulo do romance retrata um diretor, *Mr. Creakle*, como alguém cruel, que ingressou na carreira de ensino depois de falir como negociante, e respeitado somente sob a lei do terror e dos castigos. Já *Mr. Mell*, outro personagem, professor de David Copperfield, é descrito como alguém muito pobre e desconsiderado pelos alunos.

O impedimento de relações humanizadas na escola, posto pela própria sociedade por meio da exigência de objetividade em interações diretas com outros seres humanos, é também uma questão observada por Adorno. A figura arbitrária de alguém que nunca está propenso a erros e que não pode confessá-los quando ocorrem, mesmo sob pena de praticar injustiças, não pode ser vista como humana.

Em resposta ao problema do sentimento de arbitrariedade que ronda a imagem do educador, Adorno sugeriu que este se mostrasse um sujeito comum, com tendências ao erro tanto quanto os alunos, e não aquele que sempre se apoia ideologicamente na justiça, ainda que

incorra no contrário. Ademais, aponta para a possibilidade de discussão dos diversos tabus tanto com os pais quanto com os alunos (ADORNO, 1995).

Ao fim de sua abordagem, o autor se mostra esperançoso com o impacto da retomada democrática da Alemanha na resolução desse problema e reforça que o papel da escola é a sobrevivência dos indivíduos por meio da coesão social, possível apenas através da “desbarbarização da humanidade”. Para tanto, é preciso que a escola se liberte dos tabus que impulsionam a “barbárie”, levam ao extremismo (ADORNO, 1995, p. 116).

Então, é possível perceber a importância do papel desenvolvido pela escola: libertação de tabus que impulsionam os preconceitos, a opressão e a tortura. Adorno discutia o cenário de uma Alemanha marcada pelo Holocausto, pelo assassinato de milhões de pessoas apoiado por uma ideologia racista.

A escola é fundamental para a manutenção da vida em sociedade, devendo desconstruir extremismos mediante amplas discussões com alunos, pais e comunidade. Os horrores do totalitarismo precisam ser tratados abertamente em ambientes de ensino, para que a humanidade não os esqueça. É necessário aprender com a história.

As instituições de ensino devem manter-se resistentes quando houver ameaças externas e/ou políticas ao seu objetivo. Tudo isso só é possível a partir do momento em que se tem uma escola fundada em bases democráticas, com a preparação dos alunos para o exercício da cidadania e uma gestão que reproduza valores contra a intolerância, como o pluralismo, a justiça, a não-discriminação, a igualdade, a liberdade e a solidariedade.

Quanto à desconstrução da aversão à carreira de professor da educação básica, no Brasil, os salários (SÃO PAULO, 2021) permanecem abaixo do que seria adequado, principalmente quando comparados ao custo de vida em cidades como São Paulo, por exemplo. Ainda existe certa representação desvalorizada do professor que, além de estar, de fato, ligada às questões materiais, também se relaciona com sua imagem histórica como aquele que exerce domínio sobre alguém mais fraco ou aquele que deve se relacionar de forma inteiramente objetiva – e, portanto, não-humana – com os alunos. Esse é o caso de movimentos como o Escola sem Partido⁹¹, que retratam o educador como possível ‘manipulador’ ou ‘explorador’ dos alunos, a fim de promover seus interesses políticos.

Ademais, há o movimento de desumanização dos professores mediante a imposição de não-comunicação, algo impossível. Como já discutido no início deste capítulo, o silêncio do professor (assim como a fala) comunica e, nem sempre, as comunicações são intencionais,

⁹¹ Nesse sentido, o artigo 3º do Projeto de Lei n. 246/2019: “É vedado o uso de técnicas de manipulação psicológica destinadas a obter a adesão dos alunos a determinada causa.” (KICIS *et al.*, 2019, p. 1).

conscientes ou mutuamente compreensíveis. Para que não incorra em violação de qualquer uma das extensas proibições legais propostas pelo Escola sem Partido, os educadores devem se desfazer de qualquer humanidade, não podem cometer enganos quanto à forma exigida para a exposição de certos temas. Entretanto, seres de cultura estão propensos a erros, têm as suas próprias observações acerca de uma mesma situação e nem sempre conseguem se comunicar sem desentendimentos. Tudo isso gera muita insegurança para os profissionais que devem manter seus comportamentos em padrões desumanos, segundo exigências legais.

Paulo Freire, durante o começo dos anos 1960, revolucionou a alfabetização no país com a criação, a releitura e a adaptação de métodos aplicáveis a comunidades que enfrentavam dificuldades como a extrema pobreza e a ausência de estrutura escolar.

Uma das pautas desse educador, tratada no segundo tópico deste capítulo, é justamente o reforço constante da ideia de que as interações em sala de aula acontecem entre seres de cultura, alunos e professores, e a cidadania deve ser sempre considerada, até como parte da eficácia de seu método. A abertura da escola para ouvir a comunidade e para o desenvolvimento de projetos paralelos, desenvolvidos fora do ambiente formal, como auxílio à aprendizagem também integraram sua pauta laboral como secretário de Educação da cidade de São Paulo (FREIRE, 2019).

Paulo Freire é alvo de extremistas de direita que questionam seu método de ensino por suas influências marxistas conciliadas com sua fé cristã. Contudo, é importante destacar que este educador desenvolveu práticas que atendem tanto aos comandos constitucionais quanto aos objetivos da educação e à necessidade de orientação valorativa de condutas sociais, como tolerância, não-discriminação, liberdade, solidariedade e cidadania para a conservação da humanidade.

O papel do docente é exercido no trato direto com alunos e na formação destes como cidadãos. Para que isso ocorra devidamente, aquele precisa ser respeitado. A valorização do professor da educação básica vai além de aspectos materiais, mas é evidente que a falta de recursos impõe maior carga de trabalho e menos tempo para sua própria qualificação/atualização.

Planos de carreira, condições laborais – referentes à gestão e estrutura escolar – cabíveis para o cumprimento dos objetivos da educação, pisos salariais (SALDAÑA, 2020) que garantam subsistência apropriada e jornadas de trabalho compatíveis com a atualização profissional fazem parte da exigência constitucional de valorização do professor. Tudo isso deve estar atrelado à constante desconstrução de tabus acerca da profissão mediante o diálogo com as comunidades escolar e local.

O programa “Escola sem Partido” e as *fake News* com relação à imposição de ‘ideologias de gênero’, supostamente perpetrada por educadores, são uma forma de criação de representações inconscientes desses profissionais que não correspondem à realidade e alimentam o ódio a eles, criam pressões para a censura de materiais didáticos⁹² e dificultam o desenvolvimento das atividades educativas.

A Constituição Federal de 1988, ao prever como princípios das práticas educacionais a liberdade de ensinar, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a valorização dos professores – incluindo piso salarial nacional – e a gestão democrática do ensino público (artigo 206, II, III, IV, V, VI e VIII), reconheceu sua essencialidade para os objetivos estabelecidos em torno da educação: preparação para o exercício da cidadania e habilitação para o trabalho (artigo 205).

A escolha da democracia, dentre outras maneiras possíveis de organização da sociedade não é por acaso: esta possibilita a administração dos conflitos, mantém a paz social sem aniquilar a liberdade política e as divergências. Esses confrontos de interesses sociais não se limitam à distribuição de recursos na sociedade e incluem a imposição de seus valores e vontades ao outro por meio de leis ou política de Estado. As instituições políticas aparecem como aquelas que administrarão os conflitos, através de regras e procedimentos, indicando os valores e interesses que prevalecerão em determinado momento (PRZEWORSKI, 2020).

Assim como as instituições democráticas, a escola e, conseqüentemente, o professor como seu representante direto têm papel fundamental na prevenção de extremismos que impossibilitem a manutenção da paz social, do viver em sociedade. Valores mínimos como tolerância, liberdade, não-discriminação, solidariedade e cidadania devem orientar tanto os projetos pedagógicos, quanto as interações e a gestão do ambiente escolar.

Desse modo, a democracia apresenta exigências para o desenvolvimento de práticas educativas que inviabilizam a sua compatibilidade com a exigência de dever de neutralidade – do movimento “Escola sem Partido” – no ambiente escolar. Democracia e ensino têm seus valores reconhecidos e legitimados expressamente por dispositivos constitucionais. Como já discutido nesta seção, a educação ainda necessita do reconhecimento dos professores como seres humanos (subjetivos) para o desempenho de seus objetivos.

⁹² Recolhimento de apostilas do nono ano das escolas estaduais de São Paulo, determinado pelo governador João Dória, sob a justificativa de suposta apologia à “ideologia de gênero” (PINHO, 2019).

5.5 Ensino neutro ou escola para democracia e cooperação?

Piaget (1994), quando trata das observações do juízo moral na criança, apresenta os conceitos de anomia, heteronomia, autonomia, coação e cooperação. Anomia é o estado de ausência de regras, situação da criança quando nasce. Quando um adulto impõe uma regra moral à criança, tem-se um estado de heteronomia, em que esta é governada pelo outro. Nesse estágio, o respeito à regra estabelecida está baseado em coação.

Já a autonomia aparece quando o indivíduo consegue quebrar uma relação com o conformismo obrigatório, estabelecer críticas, pensar sobre o que foi dado pelo adulto. É, portanto, formação de uma responsabilidade interior. O sujeito passa a ter uma consciência independente sobre aquilo que foi dado. A autonomia moral passa a existir quando há cooperação em espaços democráticos (PIAGET, 1994), sendo a reciprocidade, traduzida em respeito entre iguais, um de seus elementos fundamentais.

A democracia desloca o respeito unilateral de uma autoridade para o respeito mútuo de vontades independentes. Piaget reafirma a importância da introdução da democracia na escola, uma vez que o professor deve passar a ser visto como um colaborador e a disciplina, em sala de aula, consentida pelos próprios alunos.

A cooperação em âmbito escolar é uma alimentação prática do conceito de exercício da cidadania, auxilia o desenvolvimento de ferramentas para a tomada de posição, por meio de teorias e da práxis. Ainda, possibilita que diferentes personalidades submetam suas observações ao outro em forma de diálogo (PIAGET, 1994).

A racionalidade autônoma e a moral do bem são frutos da reciprocidade, em que o indivíduo se situa em relação ao outro e, com o auxílio de críticas nascidas das discussões entre iguais, pode verificar hipóteses, ao invés de acreditar em tudo o que o adulto, como autoridade, impõe. Há o incentivo à pesquisa em detrimento de coação intelectual, em que o adulto seria o emissor dos imperativos de valor absoluto.

A cooperação liberta a criança da “mística palavra adulta”, levando-a a autonomia moral, liberando-a do egocentrismo, para o desenvolvimento do seu progresso intelectual. Esta ainda é fonte da crítica e do individualismo, já que a criança é conduzida a julgar os atos dos demais, a partir da comparação de regras e intenções íntimas (PIAGET, 1994). O “governo moral” pelo outro é substituído pela consciência do bem, mediante noções de justiça e reciprocidade.

A autonomia não existe sem a libertação dos comandos impulsionada pela crítica. O indivíduo passa a cumprir as regras não porque é obrigado, mas por ter internalizado-as –

refletido sobre aquilo que é considerado certo. Em relação aos outros indivíduos, desenvolve o respeito mútuo através de afetividade. No respeito às regras, o sujeito moral considera o outro, a coletividade. Nesse sentido, a educação tem como objetivo a emancipação do indivíduo através de cooperação e respeito mútuo.

Portanto, Piaget (1994) chega à conclusão de que métodos de autoridade e métodos puramente individualistas não são favoráveis à pedagogia. Para ele, os “trabalhos em grupo” e o “*self government*” foram os sistemas pedagógicos que mais se aproximaram dos resultados de sua pesquisa com relação às exigências para o desenvolvimento moral e intelectual da criança, tendo em vista seus elementos de cooperação e autonomia.

O movimento Escola sem Partido fundamenta-se na alegação de que o professor seria um mestre moral e racional e, ao invés de buscar meios para garantir liberdade em sala de aula e um ambiente democrático para o desenvolvimento da consciência e da inteligência dos alunos – mediante cooperação –, propõe o estabelecimento de regras autoritárias, tanto para os educadores quanto para os educandos.

Os programas do Escola sem Partido implicam em controle do discurso do professor em sala de aula por intermédio de imposição legal dos temas – permitidos ou proibidos – e o modo de exposição desses conteúdos. Tal repressão também está direcionada ao aluno, uma vez que este deve ser monitorado pelo professor para que não expresse qualquer comunicação contrária ao estabelecido em lei.

Esse cenário é o retrato da coação tão criticada por Piaget (1994) na análise do desenvolvimento moral da criança. Através de um posicionamento autoritário, o Escola sem Partido estagnaria os indivíduos na fase de “governo pelo outro”, enquanto deveriam se desenvolver como seres autônomos.

O resultado dos impactos de tais propostas de lei é a absoluta heteronomia, com a formação de pessoas incapazes de pensar por si próprias, de formar sua própria consciência moral, restando prejudicada a instrução de elementos que compõem o exercício da cidadania como participação política, responsabilidade e tomada de posição.

É importante ressaltar que Piaget era um estudioso da epistemologia e, como construtivista, acreditava que o conhecimento não era moldado pelo objeto observado (pré-forma), mas sim interpretado pelo sujeito, de acordo com as suas próprias estruturas.

As escolas, a partir do desenvolvimento da cooperação, possibilitam a emancipação dos sujeitos e a coesão social. Oferecem a formação de cidadãos capazes de refletir sobre as regras, internalizá-las e posicionar-se. A manutenção de uma sociedade democrática necessita desses elementos. As instituições educacionais não podem adotar, como impõe o Programa Escola

sem Partido, valores antidemocráticos ou suposta “ausência de valores” em sala de aula, enquanto a Constituição – e o próprio conceito de escola – exige o contrário.

5.5.1 Pluralidade, crítica e emancipação da razão

Apesar da crítica de Adorno e Horkheimer (1985) – apresentada por este trabalho no item “Introdução à racionalidade” (seção 3.2) – ao uso exclusivo da razão na busca pelo conhecimento e tomada de decisões no contexto histórico do Esclarecimento, o que tornou entendimento e poder idênticos, é preciso reconhecer a teoria de Kant a respeito da autonomia do pensamento e da consequente emancipação dos sujeitos, não para tratar da inexistência de neutralidade na ciência ou para defender a separação cartesiana entre corpo e mente, mas para discutir os desafios à educação impostos por movimentos como o Escola sem Partido.

Kant (2019), no desenvolvimento da *Crítica da razão pura*, faz indagações a situações semelhantes ao que o Programa atualmente classifica como doutrinação ideológica dos alunos. Vejamos:

Não deveriam os jovens, porém, que são confiados ao ensino acadêmico, ser ao menos alertados diante de semelhantes escritos? E não deve ser evitado um contato precoce deles com tão perigosas proposições, antes que sua faculdade de julgar amadureça, ou antes que a doutrina que neles se pretende fundar esteja firmemente enraizada, fazendo-os resistir a toda persuasão do contrário, venha esta de onde for? (KANT, 2019, p. 555).

Kant (2019, p. 556), então, responde que não há nada mais fútil e infrutífero do que colocar a razão da juventude sob tutela durante certo período ou protegê-la de seduções (*ibidem*). Ressalta que é importante “[...] dirigir os ataques tão temidos pelo dogmático contra a sua razão — ainda fraca, mas esclarecida pela crítica [...]”, deixar que o aluno teste as afirmações que lhe são apresentadas. Opõe-se ao princípio da neutralidade como uso cético da razão em suas próprias controvérsias. Evitar erros, ponderar e examinar cuidadosamente as investigações dogmáticas é completamente diferente de um estado em que o indivíduo se entrega às dúvidas e, estando ciente da própria ignorância, põe fim ao conflito da razão consigo mesmo de forma prejudicial.

Ele não é contrário ao questionamento de suposições ou aos debates para que se possa reconhecer as críticas. De acordo com o filósofo, era fundamental identificar seus adversários e enfrentá-los. O mesmo argumento vale para os livros didáticos que prescrevem um dogma.

A ideia da necessidade de neutralidade nas escolas é uma afronta à capacidade de pensar dos alunos. Relativizar exacerbadamente as teorias e opiniões não é útil ao conhecimento e muito menos à razão. A cautela do procedimento cético, com a determinação dos limites do

próprio conhecimento, é desejável, mas não é satisfatória para questões da razão, produzindo apenas uma desconfiança generalizada (KANT, 2019).

A neutralidade em sala de aula, sob a máscara de uma tentativa de uso cético da razão nas controvérsias, que proibiria a adoção de qualquer postura que possa ser classificada como partidária durante as aulas, é uma tomada de posição em favor da disseminação de teorias da conspiração e de falsificações da realidade. Tal postura limita a liberdade de escolha dos indivíduos e, conseqüentemente, a capacidade de assumir responsabilidade por suas ações (FOERSTER; POERKSEN, 2002).

Ter consciência de que os valores e os dogmas podem não ser absolutos impede as arbitrariedades e proporciona observações atentas, mas essa incompletude não pode ser obstáculo ao conhecimento e ao exercício da própria razão.

No que diz respeito aos argumentos do Programa Escola sem Partido acerca da “audiência cativa” e “imaturidade” dos alunos, este trabalho adota a perspectiva kantiana no sentido de que o contato com essas avaliações possibilita o exercício da razão e o exame das afirmações e de seus fundamentos.

A “proteção” dos alunos do contato com certos dogmas é danosa à prática da razão. O mesmo tratamento deve ser dado aos projetos pedagógicos das escolas e aos materiais didáticos e paradidáticos, alvos do artigo 9º, III e IV, do Projeto de Lei n. 246/2019. É importante não só o vasto acesso aos conteúdos dos materiais didáticos, mas o exercício do combate à censura desde cedo.

Assim, tal Projeto de Lei prejudica significativamente a emancipação dos alunos – capacidade de pensar livremente –, já que a apresentação das próprias avaliações e até mesmo dúvidas a respeito de certos assuntos é vigiada e censurada em nome de uma “paz” que torna invisíveis os questionamentos (artigo 4º, VI).

Ainda é possível tecer críticas quanto ao explícito silenciamento e controle de professores por meio de normas inspiradas no Programa Escola sem Partido. Por exemplo, a Lei 7.800 de Alagoas, no inciso IV do artigo 3º, declarada inconstitucional pelo STF em 2020, proibia expressamente que professores apresentem dúvidas acerca do conteúdo exposto em sala de aula. Vejamos:

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

IV - ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, com a mesma profundidade e seriedade, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas das várias concorrentes a respeito, **concordando ou não com elas.** (ALAGOAS, 2016, p. 3).

A expressão “concordando ou não com elas”, presente no inciso acima, demonstra que os educadores poderiam ser obrigados a apresentar, com falsidade, as mais diversas teorias e

opiniões, sob o argumento de obrigação não avaliativa. O critério para tal abordagem deixaria de ser a relevância científica, cultural, constitucional ou investigativa. Um exemplo do absurdo, que foi apontado no tópico 4.3 desta pesquisa, é a possível abordagem acrítica da teoria de que a terra seria plana (GARCIA, 2019) em sala de aula.

A ausência de valores nas ciências, especialmente nas da cultura, é questionada por este trabalho, mas não em defesa da completa subjetividade das teorias em prol de uma relativização tão exagerada que impeça o desenvolvimento dos processos de conhecimento. A importância dessa indagação é evidenciar que os seres humanos precisam estar cientes de que o conhecimento está ligado à tomada de posição, assim como a própria ideia de neutralidade. Essa noção é útil para que se possa sempre refletir acerca das contradições da ciência, evitando tornar-se objeto de manipulações ou possibilitando que a contradição da subjetividade não a deslegitime diante da sociedade.

Também é importante ressaltar que a classificação genérica do que seria “doutrinação”, impacta diretamente na comunicação quando orienta sempre em direção à omissão ou restrição temática e inclusive vocabular. As proibições aos educadores são tão extensas⁹³ que qualquer expressão ou “intenção” é considerada uma ameaça a tal ideal de escola neutra, sendo os próprios comandos para uma “objetividade” na atividade pedagógica paradoxalmente subjetivos.

A imposição ao professor de abordagem das “principais” e mais diversas opiniões, teorias e versões de questões políticas, socioculturais e econômicas é um controle dos questionamentos que possam surgir durante as exposições em sala de aula; as “respostas” são dadas *a priori* e não há surgimento espontâneo da dúvida – ou até mesmo observações e teorias trazidas pelos próprios alunos. Este é um controle sob a máscara da “pluralidade”. A reflexão crítica, que o programa busca inibir, é elemento indispensável ao desenvolvimento do indivíduo como ser pensante, livre e consciente de si mesmo.

⁹³ No Projeto de Lei n. 246/2019, por exemplo: “Art. 4º No exercício de suas funções, o professor:

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

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

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

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

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

VI – não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou de terceiros, dentro da sala de aula” (KICIS *et al.*, 2019, p. 1-2).

Portanto, o Escola sem Partido é retrato de interesses autoritários para impedir ostensivamente a emancipação, parte da formação para exercício da cidadania, que resulta em sujeitos conscientes de suas responsabilidades na participação das decisões políticas e na tomada de posição com relação à atividade estatal.

Nos últimos tempos, o Brasil passou por vários retrocessos que prejudicaram o exercício de uma educação emancipadora. A filosofia, matéria que passou a ser obrigatória no Ensino Médio a partir da promulgação da Lei 11.684 de 2008, com a alteração do inciso IV do artigo 36 da LDB, tem papel fundamental no desenvolvimento da reflexão e do reconhecimento do indivíduo como ser pensante. No entanto, teve a sua obrigatoriedade excluída após a recente aprovação da chamada “Reforma do Ensino Médio” (Lei 13.415/2017).

Essa reforma estabeleceu uma visão utilitarista da educação, em que o currículo do Ensino Médio é composto pela “oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (artigo 36, *caput*) (BRASIL, 1996, não paginado)⁹⁴. Houve grande violação dos objetivos constitucionais da educação e da própria LDB, que visam, simultaneamente, ao pleno desenvolvimento do educando e à qualificação para o trabalho. A filosofia possibilita o desenvolvimento reflexivo, da noção de própria interpretação, “sobre a nossa maneira de ver as coisas (e sobre o que delas se espera)” (WITTGENSTEIN, 2017, p. 40).

Assim como o Escola sem Partido, essa “Reforma do Ensino Médio”, com a retirada da obrigatoriedade do oferecimento curricular da filosofia, é um ataque ao processo de desenvolvimento da capacidade reflexiva dos alunos para a restrição de sua autonomia.

Apesar de ter sido enfraquecido em 2020, com o reconhecimento da inconstitucionalidade de sua primeira lei estadual (Lei n. 7.800, de Alagoas), o movimento Escola sem Partido segue ativo para executar seus planos para a educação. Em março de 2021, o ministro da Educação, Milton Ribeiro, nomeou para o cargo de coordenadora-geral de Materiais Didáticos da Diretoria de Articulação e Apoio às Redes de Educação Básica da Secretaria de Educação Básica a professora Sandra Ramos, aliada desse movimento

⁹⁴ Lei n. 13.415/2017: “Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.” (BRASIL, 2017c, não paginado).

(SALDAÑA, 2021c). As ameaças à educação não cessaram, ainda que o judiciário tente barrar essas tentativas de violações, o governo Bolsonaro as alimenta.

5.5.2 A “ideologia de gênero” é uma ideologia?

Uma das pautas do Escola sem Partido é o suposto combate à “ideologia de gênero”. No entanto, as ações identificadas como tal são, na verdade, discussões para a promoção da inclusão e do respeito às pessoas que não se encaixam em padrões – imagens – cis heteronormativos. Assim, nada mais razoável do que destinar um tópico específico para analisar a compatibilidade de um ensino neutro, sem comunicações que – aparentemente – defendam valores, com a exigência constitucional de promoção do bem de todos, sem discriminações (artigo 3, III). Essa tarefa, primeiramente, requer uma investigação sobre as origens do termo “ideologia de gênero”, sua classificação e suposta veracidade.

Em 1995, na cidade de Pequim, aconteceu a IV Conferência mundial sobre a mulher, organizada pela ONU, que teve como tema central “*Ação para a igualdade, o desenvolvimento e a paz*”. Nela reconheceu-se, em exame da situação e dos direitos da mulher, o conceito de gênero como elemento que permitiria ultrapassar a perspectiva biológica para uma perspectiva que oferecesse um entendimento dos nexos de desigualdade entre homens e mulheres, reflexos de questões (repetições) históricas, sociais e culturais.⁹⁵ Esse conceito tornou-se necessário para repensar as estruturas e relações sociais em busca da igualdade de gênero.⁹⁶

Então, identificou-se como fundamental criar, estabelecer e acompanhar a participação das mulheres em políticas e programas por meio da perspectiva de gênero. Os projetos sociais e econômicos que fossem implementados deveriam estimular o empoderamento das mulheres e avanços em busca da igualdade.⁹⁷

O reconhecimento e destaque dessa perspectiva foram além de “diferenças biológicas”, visaram ao combate às desigualdades culturalmente estruturadas entre gêneros. Isso foi tão

⁹⁵ Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, Pequim, 1995. Cf. Declaração... (2013).

⁹⁶ Foram estabelecidas 12 (doze) áreas de preocupação, todas em que problemas sociais estão relacionados ao gênero e, por isso, a necessidade de ações que busquem assegurar que a perspectiva de gênero integre discussões e políticas públicas. São elas: mulheres e pobreza; educação e capacitação de mulheres; mulheres e saúde; violência contra a mulher; mulheres e conflitos armados; mulheres e economia; mulheres no Poder e na liderança; mecanismos institucionais para o avanço das mulheres; direitos humanos das mulheres; mulheres e a mídia; mulheres e meio ambiente; e direitos das meninas (ONU MULHERES, 2013).

⁹⁷ Texto integral da Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher. Cf. Declaração... (2013).

inovador⁹⁸ que acabou impulsionando a Igreja Católica a manifestar-se frequentemente contra aquilo que ela mesma identificou como “ideologia de gênero” (LA IDEOLOGÍA..., 1998).

Aproximadamente três anos depois, em abril de 1998, uma nota da Conferência Episcopal do Peru adotou o termo “ideologia gênero”: “*A ideologia de gênero: seus perigos e alcances*”⁹⁹. Esta apontou expressamente que durante a Conferência Mundial da ONU sobre as mulheres, em Pequim (1995), promotores de uma nova perspectiva – de gênero – lançaram uma forte campanha de sua difusão como ideologia. Para eles, segundo o bispo auxiliar de Lima, Oscar Alzamora Revoredo, as diferenças entre homens e mulheres não seriam fixas, restritas às especificidades “anatômicas” de homens e mulheres, mas sim reprodução de valores e estruturas sociais, como produtos da cultura de um lugar numa determinada época (LA IDEOLOGÍA..., 1998).

O livro *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*, de Butler (2020), publicado em inglês no começo da década de 1990, é citado em tal nota como exemplificação do “absurdo”, visto que, segundo a crítica católica, a autora trata o termo gênero como algo livre de amarras, sendo homens e mulheres correspondentes tanto a corpos masculinos quanto femininos. Os estudos da autora, segundo os católicos, estavam sendo utilizados em programas de estudos femininos de universidades estadunidenses, ambientes carregados de discussões sobre perspectiva de gênero – este acabou sendo identificado como papel desempenhado pelos indivíduos dentro de cada sociedade.

O texto sobre os perigos e alcances da ideologia de gênero ainda ressaltou que essa perspectiva de gênero havia ganhado força também nas escolas, por meio de materiais didáticos, e nas séries de televisão norte-americanas, que estariam desconstruindo a “identidade sexual”. Os avanços tecnológicos foram vistos como uma das fontes do impulso de tal ideologia, o que traria graves consequências como a destruição das famílias e os ataques, provocados por “feministas de gênero”, à religião e aos valores tradicionais (LA IDEOLOGÍA..., 1998).

O questionamento de padrões dominantes sempre causa estranheza àqueles que têm o controle das significações e das imagens sociais. Em entrevista à editora Boitempo, em 2017, ao ser questionada sobre a razão do incômodo quando se fala de gênero, a própria Judith Butler

⁹⁸ A Plataforma de Ação de Pequim tem três inovações para a luta dos direitos da mulher reconhecidas: “o conceito de gênero, a noção de empoderamento e o enfoque da transversalidade.” Neste ponto, o conceito de gênero está destacado como elemento que impulsionou a movimentação da igreja católica no suposto combate à “ideologia de gênero”, mas as outras duas inovações estão diretamente ligadas a este conceito (DECLARAÇÃO..., 2013).

⁹⁹ “*La ideologia de género: sus peligros y alcances.*”

aponta duas abordagens para o tema, que estão relacionadas: teológica e política (JUDITH..., 2017).

A primeira tem a sua origem na bíblia, na crença de que Deus criou o homem e mulher atribuindo a eles certo papel e propósito na sociedade, e de que casamento e reprodução devem atender à heteronormatividade. Isso é entendido não apenas como natural, mas como designado por Deus. Butler ressalta que as liberdades de poder usar tecnologias para ter um filho fora de um casamento, por meio de inseminação artificial, ou de fazer a retificação do nome e marcador de gênero são vistas como desestabilizadoras do domínio patriarcal sobre a família.

A segunda motivação do desconforto quanto às discussões sobre gênero, segundo a autora, vem do fato de que as reivindicações trazidas pelos movimentos feministas e LGBTQIA+ trazem impactos políticos e administrativos, quando trabalhadoras do sexo desejam se aposentar, havendo ainda aqueles que se beneficiam dos padrões dominantes e não querem perder os seus privilégios.

A Conferência da ONU sobre mulheres em 1995 é o retrato de tais questionamentos. As diferenças entre homens e mulheres vão além do corpo ou de fatores biológicos, foram, na verdade, construídas por sociedades patriarcais que há séculos submetem mulheres. As disparidades econômicas, sociais e políticas entre gêneros são determinadas pela reprodução das estruturas culturais e sociais, dependem de quando e onde as relações sociais se desenvolvem, não há um ponto fixo que determine a origem exata de tais questões.

Os problemas enfrentados por mulheres não se relacionam apenas ao gênero, há uma sobreposição de desigualdades e opressões que precisam ser analisadas e combatidas de forma transversal. Daí a importância do reconhecimento, no Texto integral da Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, da perspectiva de gênero no estudo, na implementação e na avaliação de políticas públicas para o combate às desigualdades.

O incômodo da igreja católica e o lançamento de uma ostensiva luta contra o que classificou como “ideologia de gênero”, principalmente com relação à sua suposta disseminação nas instituições de ensino – universitárias e básicas –, acabou fomentando movimentos conservadores como o próprio “Escola sem Partido”.

O primeiro Projeto de Lei inspirado no programa (PL 7.180/14) foi proposto pelo então deputado Erivelton Santana (Partido Ecológico Nacional da Bahia (PEN-BA), na época) e trazia como objetivo a alteração do artigo 3º da Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional com o acréscimo do inciso XIII, determinando como um dos princípios do ensino o respeito às convicções do aluno e de seus responsáveis e a prevalência dos valores familiares sobre a educação escolar que trate de temas como moral, sexo e religião, além de proibir o

ensino desses assuntos de forma transversal ou sob a utilização de técnicas subliminares (SANTANA, 2014). Este foi um dos primeiros sinais significativos de que esse movimento teria fôlego para impulsionar a apresentação de projetos de lei para censurar discussões, dentro das instituições de ensino, sobre os conceitos de sexo e gênero, sob o argumento de proteção de crenças e valores “da família”.

Porém, é exatamente nos espaços escolares e universitários que os significados e as imagens sociais também são repensados, não há como exigir que esses ambientes sejam submetidos aos valores religiosos e morais de cada família.¹⁰⁰ A escola é o lugar para manutenção e reflexão de valores que possibilitem a vida em comunidade e a formação de cidadãos.

A diversidade humana exige tolerância, respeito ao outro e acolhimento. Repensar padrões de sexualidade e gênero e discuti-los em sala de aula é uma ferramenta para suprimir o bullying – mecanismo de controle dos atos desviantes dos ideais de gênero e sexualidade – e possível evasão escolar de quem simplesmente não pode ser “acomodado” nos padrões socialmente dominantes. A permanência na escola é um direito constitucional. (artigo 206, I).

Os materiais educativos do projeto Escola sem homofobia¹⁰¹, fruto do Brasil sem homofobia – Programa de combate às discriminações e violência contra LGBTs e promoção da cidadania homossexual, que tiveram sua distribuição vetada pela então presidenta Dilma Rousseff em 2011 –, eram instrumentos auxiliares para o desenvolvimento de uma educação de fato inclusiva e sem discriminações. Propunha reflexões e alterações de práticas pedagógicas e do desenvolvimento do convívio escolar para o enfrentamento de concepções de gênero e sexualidade que alimentassem preconceitos e atos de violência.

Atualmente, há vários projetos de lei e leis municipais que proíbem a disseminação da suposta “ideologia de gênero” nas escolas. Um dos casos, inclusive já citado no primeiro capítulo, refere-se à Lei municipal de Campina Grande (Lei n. 7.520/2020), que proíbe a utilização de banheiros, vestiários e outros espaços divididos por sexo com base na “ideologia de gênero”. Nesse caso, a juíza da Segunda Vara da Fazenda Pública concedeu liminar obrigando o Município a deixar de aplicar multas às escolas com base no artigo 2º da Lei

¹⁰⁰ É importante lembrar que o candidato à presidência conservador, Jair Messias Bolsonaro, foi eleito em 2018 sob o discurso de que o seu opositor, Fernando Haddad, teria tentado implementar o chamado “kit gay” nas escolas, quando na verdade se tratava da distribuição de material para a promoção do respeito à diversidade nas instituições de ensino, elaborados a partir do projeto “Brasil sem homofobia”. Esse material, constituído por vídeos, boletins informativos e cadernos com orientações aos professores, teve a sua elaboração iniciada em 2004, antes mesmo que Haddad assumisse o ministério da educação (2005-2012) (SOARES, 2011).

¹⁰¹ Cf. Soares (2011).

Municipal 7.520/2020 e permitir o uso, baseado na identidade de gênero dos alunos, de banheiros, vestiários e demais espaços separados por “sexo biológico” (PARAÍBA, 2020).

Outra situação envolvendo a mesma questão é a da Lei 1.516/2015 do Município de Novo Gama-GO, que proibiu o uso de materiais didáticos que contivessem suposta “ideologia de gênero” em escolas municipais. Esta foi declarada inconstitucional pelo STF, em 2020 (BRASIL, 2020d).

Um dos mais recentes projetos de lei baseados no Escola sem Partido, também descrito no primeiro capítulo, é o PL n. 246/2019, que atualmente tramita na Câmara dos Deputados. O seu texto não traz expressamente o termo “ideologia de gênero”, mas o artigo 2º determina que o Poder Público não interfira “no processo de amadurecimento sexual dos alunos” ou que permita “dogmatismo ou proselitismo” na exposição de questões de gênero. Assim, estaria proibida a abordagem de educação sexual e de qualquer menção ao conceito de gênero diferente dos tradicionalmente aceitos, diretamente ligados ao chamado “sexo biológico”.

A Lei 7.800/2016 de Alagoas, que foi declarada inconstitucional pelo STF, em 2020, não menciona expressamente a palavra “gênero”, mas proíbe que o professor “coopte” os alunos para qualquer ideologia ou faça qualquer “propaganda” ideológica, além de obrigá-lo a tratar de questões socioculturais por meio da apresentação das principais versões e teorias, opiniões e perspectivas sobre o assunto (artigo 3º, I, III e IV). Ademais, atribui aos pais o direito à educação moral de seus filhos menores livre de “doutrinação” política e religiosa (artigo 1º, VII).

Esses comandos reforçariam o combate à suposta “ideologia de gênero”. A exposição de correntes como a de Judith Butler, que identificou o caráter performativo do gênero, as discussões acerca das opressões sobrepostas perpetradas contra mulheres na sociedade ou até mesmo o respeito à identificação de gênero dos próprios alunos nas escolas poderiam ser encarados como violações legais.

Mesmo após a declaração de inconstitucionalidade pelo STF, em agosto de 2020, da primeira lei estadual inspirada no programa Escola sem Partido, Lei 7.800/2016, e da consequente saída de seu criador, Miguel Nagib, do movimento, projetos de lei contra a suposta ideologia de gênero continuam a surgir.

Em outubro de 2020, o deputado Léo Mota (PSL-MG) apresentou à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei n. 4893/2020 para adicionar parágrafo único ao artigo 246 do Código Penal¹⁰² prevendo a mesma pena para quem divulgar, organizar ou realizar políticas de ensino ou atividades culturais que tenham como conteúdo a chamada “ideologia de gênero” nas

¹⁰² Artigo 246 do Código Penal (CP): “Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar: Pena - detenção, de quinze dias a um mês, ou multa.” (BRASIL, 1940, não paginado).

escolas públicas. Também há outro projeto de lei na Câmara para que o significado legal da palavra gênero se resuma a “sexo biológico” (PL n. 2578/2020).

Insuficientes as tentativas de implantar as ações que supostamente combateriam a “ideologia de gênero” – como os projetos de lei do programa Escola sem Partido –, conservadores agora buscam criminalizar os educadores ou omitir qualquer outra atribuição de sentido à palavra “gênero” diferente de “sexo biológico” nos textos legais. Há um movimento para suprimir o tratamento do tema gênero fora das linhas tradicionais baseadas na biologia e religiosidade (cristã).

Obviamente a Constituição Federal não sustenta tais normas. Além da clássica liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento como um dos princípios do ensino (artigo 206, II), a Carta reconhece a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a redução das desigualdades sociais e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor e idade, como objetivos fundamentais da República brasileira (artigo 3º, I, III e IV).

O que a Igreja católica e os projetos de lei inspirados no programa Escola sem Partido identificam como “ideologia de gênero” nada tem a ver com a palavra ideologia, mas sim com as novas formas de observar a sexualidade e o gênero. Reconhecer a dinâmica desses temas e identificar e combater as opressões e discriminações sobrepostas por questões de gênero – relacionadas à desigualdade, como pobreza, violência e representatividade no Poder e na ocupação de cargos de liderança – fazem parte dos propósitos de um Estado democrático de Direito que busca certa igualdade entre os seus cidadãos. Desconstruir a atribuição de significados ideais ao gênero não é só um tema religioso, é uma atuação política, de busca por direitos.

Como anteriormente destacado, ideologia separa os indivíduos dominantes das ideias preponderantes. Na sociedade brasileira, há a predominância de padrões heteronormativos e de imagens específicas de masculinidade e feminilidade. Os valores, as teorias e as opiniões que supostamente configurariam a “ideologia de gênero” não são dominantes: muitas vezes são vistos como contrários às representações tradicionais – estáticas – de família, gênero e sexualidade que estão sendo questionadas.

A ideologia precisa fixar um ponto de origem para explicar a sociedade. As teorias vistas como ameaça à tradição, na verdade, são dinâmicas, respeitam o caráter histórico das sociedades, identificando que os padrões culturais e sociais de determinado lugar são temporais. Não há como formular explicações universais – ou até mesmo baseadas na ausência de valores – para justificar as relações sociais.

Butler (2020), que teve a sua obra atacada pela nota da Conferência Episcopal do Peru em 1998, ao refletir sobre a possibilidade de funcionamento da política feminista sem um sujeito como identidade fixa da categoria mulher, identificou que esta não é inerte e que o entendimento contrário faz com que os movimentos acabem excluindo parte das pessoas que buscam representar. A realidade de gênero é criada por atos performativos reiterados socialmente, que ocultam a dominação masculinista e heteronormativa. Gênero e sexo são ficções que naturalizam e mantêm relações de poder. A linguagem, como lugar de existência dos seres humanos (MATURANA, 2014), é o lugar criador de identidades, em que as atribuições de significação, a inteligibilidade, são originadas e contestadas (BUTLER, 2020).

Aliás, Butler (2020) questiona de modo revolucionário o sexo como elemento ligado à natureza, anterior à cultura. E então conclui que gênero não deve ser considerado como interpretação cultural do sexo e este não pode ser relacionado, necessariamente, à biologia sob a forma macho ou fêmea. Sexo e sua estrutura binária, sustentada por um suposto caráter “pré-discursivo”, são também aparatos da construção cultural de gênero que esconde as relações de dominação.

Mesmo diante da ampliação dos debates acerca do conceito de gênero, sexo e identidade ao redor do mundo, a Igreja católica não parece estar disposta a abandonar tão cedo a crença de que essa “ideologia” seria uma ameaça à educação de crianças e às famílias. Em 2019, a Congregação para a Educação Católica (2019) publicou um texto sob o título “*‘Homem e mulher os criou’: para uma via de diálogo sobre a questão gender na educação*”, destinado às comunidades das escolas católicas e aos que trabalham em outras instituições de ensino, pais ou alunos animados pela visão cristã.

Esse texto é iniciado pela constatação de que há uma “emergência educativa”, porque existem propostas e estruturas educativas supostamente neutras, mas que estariam a serviço de uma antropologia contrária à fé e à razão. Famílias estariam sendo desestruturadas por conta de uma tendência, promovida pela “ideologia de gênero”, ao apagamento das diferenças entre homens e mulheres.

A Igreja chega a sugerir uma espécie de “diálogo” sobre gênero na educação, todavia tal diálogo restaria descaracterizado, pois a escuta só estaria aberta às teorias que considerassem a diferença sexual entre homens e mulheres. Também destaca os direitos da família como espaço pedagógico primário e da criança a ter um núcleo familiar formado por um pai e uma mãe, sendo estes modelos de masculinidade e feminilidade. Por fim, indica a produção de guias e materiais didáticos sobre educação sexual, a partir da visão cristã do homem.

As circunstâncias e o desenrolar da “guerra” contra a “ideologia de gênero” tornam perceptível que esta é uma falsificação da realidade, inversão de discurso e tentativa de manutenção de relações de poder socialmente estabelecidas. A capacidade reflexiva dos indivíduos é sempre uma ameaça aos procedimentos que buscam transformar os pensamentos de uma parcela dominante em realidade, atribuí-lhes caráter universal, ou naturalizar as opressões existentes numa sociedade.

Como estes dependem de atos reiterados socialmente, a escola, que trabalha com seres cognitivos em desenvolvimento, torna-se ameaçadora caso decida questionar modelos ideais. Essas instituições nunca podem ser neutras, porque devem trabalhar incansavelmente com valores que possibilitem uma vida coletiva.

Exigir respeito e os mesmos direitos às pessoas transexuais, travestis, gays, lésbicas e bissexuais, que não correspondam aos padrões cisgêneros ou heteronormativos está longe de ser ideologia. É a própria desconstrução de uma ideologia que tenta encontrar apoio nas ciências naturais, identificando o sexo como pré-cultural, para fixar o conceito de gênero culturalmente construído e, assim, manter inquestionadas as relações de submissão.

5.5.3 Weber sustenta o dever de neutralidade imposto pelo Escola sem Partido?

Como tratado no terceiro capítulo deste trabalho, Weber (2016b), em seus estudos sobre a metodologia das ciências sociais, identificou que os interesses dos indivíduos que pesquisam são traduzidos em escolha de parcela da realidade para observação, ou seja, os valores estão presentes na seleção do fenômeno, condição prévia para análise explicativa. Negar que esses elementos exerçam qualquer influência seria omitir informações úteis para a compreensão do objeto por outros observadores.

Obviamente, a teoria weberiana forneceu mecanismos de controle para a influência de determinada “retina” na relação de meios e fins durante o processo científico, mas, mesmo com adoção da “objetividade”, os valores não deixam de se manifestar nos interesses do cientista para a escolha de um objeto ou como um objeto de estudo em si (valores podem ser investigados cientificamente).

O movimento Escola sem Partido utiliza a citação atribuída a Max Weber em seu portal eletrônico oficial¹⁰³, desativado após o reconhecimento da inconstitucionalidade da Lei 7.800 de Alagoas pelo STF. Entretanto, segue a citação original da obra de Weber (2016b, p. 675):

¹⁰³ “Em uma sala de aula, a palavra é do professor, e os estudantes estão condenados ao silêncio. Impõem as circunstâncias que os alunos sejam obrigados a seguir os cursos de um professor, tendo em vista a futura

Numa sala de aula, enfrenta-se o auditório de maneira inteiramente diferente: os professores têm a palavra e os estudantes estão condenados ao silêncio. As circunstâncias exigem que os alunos sejam obrigados a seguir os cursos de um professor, tendo em vista a futura carreira, e que nenhum dos presentes a uma sala de aula possa criticar o mestre. A um professor é imperdoável valer-se de tal situação para incutir, em seus discípulos, as suas próprias concepções políticas, em vez de lhes ser útil, como é do seu dever, transmitindo-lhes conhecimento e experiência científica.

A “solução” encontrada por este projeto para a abordagem de questões políticas, socioculturais e econômicas é a apresentação aos alunos das principais versões, teorias e opiniões, ou seja, “a linha do meio”, já discutida e criticada neste trabalho, sob a ótica de Max Weber. Conciliar opiniões divergentes não pode ser tarefa da ciência e pautar o debate por conclusões e teorias impostas anteriormente não se relaciona com liberdade de crença ou pensamento.

Weber (2016b) não distingue avaliações atreladas às posições partidárias das demais avaliações na ciência social ou econômica. Ele realmente acredita que a universidade teria o papel de formar pessoas com saber especializado por intermédio de professores especialmente qualificados e independentes e, portanto, as avaliações práticas em sala de aula não seriam desejáveis. Ainda, critica enfaticamente o que chama de “profecia professoral”, que, em nome do título de “mais qualificado”, seriam emitidas avaliações sobre questões essenciais em ambientes caracterizados pela ausência de controle, discussão ou contestação. Portanto, as avaliações deveriam ser evitadas em sala de aula, enquanto o aluno não tivesse a mesma oportunidade de estar no púlpito e ser ouvido pelos demais como sujeito discordante.

No entanto, Weber (2016b) não apoiava o afastamento das avaliações práticas em sala de aula para a defesa da “neutralidade ética”. Esse argumento seria apenas um pretexto para aqueles que desejam calar as discussões culturais e sociopolíticas nas universidades. O sujeito que observa é subjetivo, isso foi reconhecido pelo autor.

Inclusive, o anseio arbitrário de afastamento das discussões políticas e sociais do ambiente de aprendizagem, por meio de “neutralização dos sujeitos”, são os casos, questionados pelas ADPF 722 – contra a perseguição aos professores que teciam críticas ao presidente Jair Bolsonaro, classificados como integrantes do movimento antifascista pelo Ministério da Justiça e da Segurança Pública, por meio de investigações sigilosas injustificáveis de monitoramento da intimidade – e ADPF 548 – que visava à declaração de nulidade de decisões da Justiça Eleitoral de cinco estados que proibiram manifestações públicas de apoio ou reprovação a

carreira; e que ninguém dos presentes a uma sala de aula possa criticar o mestre. É imperdoável a um professor valer-se dessa situação para buscar incutir em seus discípulos as suas próprias concepções políticas, em vez de lhes ser útil, como é de seu dever, através da transmissão de conhecimento e de experiência científica”. Em seu portal oficial <http://www.programaescolasempartidos.org>, porém desativado.

candidatos em universidades às vésperas do segundo turno da eleição de 2018. Como já apontado em tópicos anteriores, esses casos – investigações ilegais e decisões da Justiça Eleitoral em 2018 – são verdadeiras tomadas de posição valorativas, sob a ilusão do dever de neutralidade.

A grande questão dos juízos avaliativos para Weber (2016b) não é a neutralidade, e sim a igualdade entre professor e aluno dentro da sala de aula, tendo em vista que este elaborou sua teoria no contexto em que vivia: Alemanha de 1913. Atualmente, pode-se dizer – de forma generalizada – que, especialmente nas democracias ocidentais (porque são as mais observadas pelas teorias utilizadas nesta pesquisa), as liberdades de expressão, de pensamento, de ensinar e de aprender foram fortalecidas na sociedade, inclusive nos espaços acadêmicos e nas escolas, cenário muito diferente do começo do século XX.

O método desenvolvido por Maria Montessori, nesse período, já anunciava a emancipação do aluno. Em seguida, o movimento construtivista, vide as análises epistemológicas de Piaget, que levantou a questão de uma educação para a autonomia, e a observação do homem como um ser de cultura pelas lentes sensíveis da pedagogia de Paulo Freire retratam intenso reforço da importância do respeito aos educandos como seres pensantes.

O Brasil, país democrático, tem como um de seus objetivos (artigo 205) garantir uma educação voltada para o exercício da cidadania. A Constituição Federal de 1988 apresenta, nos incisos do artigo 206, os princípios que regem o ensino no país, dentre os quais temos: a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Mesmo tendo a especificidade de ser orientada para o ensino, a liberdade de ensinar não pode ser controlada por meio de censura aos professores.

Assim, pode-se dizer que a desigualdade de condições para o debate entre aluno e professor, o principal argumento de Weber (2016b) contra as avaliações práticas em sala de aula, encontra-se em processo de reestruturação. O desenvolvimento dos principais métodos pedagógicos, ao longo do século XX, e a própria democracia enfatizaram a ideia de educação para a formação de indivíduos autônomos e cooperativos.

É importante ressaltar que o sociólogo reconhece a importância de diferentes pontos de vista durante as observações. Segundo ele, um professor que, a princípio, negue a validade do direito pode oferecer um grande estudo das leis, pois seu ponto de vista provavelmente levantará problemas incomuns, não identificados por observadores que a reconhecem. Ainda, defende a liberdade do professor para expressar sua concepção de mundo em publicações de circulação pública (fora do púlpito) (MERLEAU-PONTY, 2006). Por esse motivo, é interpretado

atualmente, de forma equivocada, como rígido defensor do silenciamento de professores dentro e fora do ambiente escolar/acadêmico.

O contexto em que Weber (2016b) emitiu sua própria avaliação é bem diferente do cenário brasileiro em 2020. Apesar das ameaças às bases democráticas do Brasil, inclusive reforçadas pelo Escola sem Partido, há esforços notórios no sentido de que se garanta tanto a liberdade de ensinar dos professores quanto a de aprender, de conhecer e de se expressar dos alunos (artigo 205, caput), como é o caso do acolhimento da ADPF 548¹⁰⁴ e do reconhecimento da inconstitucionalidade da Lei n. 7.800 de Alagoas, pelo Supremo Tribunal Federal.

Os projetos de lei do Programa Escola sem Partido foram elaborados sem uma análise pedagógica extensiva, devidamente justificada, o que demonstra seu potencial catastrófico. Eles tentam pautar os debates políticos e culturais nas instituições de ensino, sob o argumento de que o desconforto da discordância acerca desses temas seria um ataque à liberdade dos alunos. Tudo isso é feito em busca de objetivos inconstitucionais, sob a aparência de neutralidade. O fato de apresentarem proibições genéricas e desumanas traz um sentimento de pânico e persecutório. O ser humano existe na comunicação, sendo esta uma relação entre dois ou mais sujeitos, ele sempre comunica, mesmo em silêncio. Nesse sentido, não é possível que professores e alunos humanos atendam à exigência de neutralidade no sentido de ausência de tomada de posição durante as exposições em sala de aula. Isso não se relaciona com liberdade – e até mesmo com educação.

¹⁰⁴ Cf. Brasil (2018).

6 CONCLUSÃO

Esta dissertação se propôs a investigar a neutralidade exigida por movimentos como o Escola sem Partido e o papel das instituições de ensino como resistência ao bloqueio da complexidade do mundo e à eliminação das incertezas da vida – inclusive democrática.

A hipótese de que o Escola sem Partido é ideológico foi confirmada, já que a alegação de neutralidade em prol da liberdade dos alunos e da pluralidade no ensino não se sustenta. Seus argumentos tentam separar o conhecimento do contexto em que este é adquirido, buscam transformar os pensamentos de um grupo em realidade mediante atribuição de caráter universal e empenham-se em provocar oclusão da capacidade reflexiva dos educandos. Tudo isso se opõe à principal exigência do processo de conhecimento: estar sempre aberto às dúvidas sobre o devir (os resultados) e aos questionamentos.

Tendo em vista que, para a investigação de discursos ideológicos, é preciso identificar suas contradições, a primeira parte deste trabalho destacou as significativas incongruências nos textos das leis e dos projetos de lei inspirados nesse movimento. Garantir a liberdade de pensamento e crença dos alunos não pode implicar em qualquer tipo de controle dos debates em sala de aula, e é isso que o Escola em Partido impõe. Suas propostas não visam a qualquer neutralidade e sim à tomada de um partido conservador e autoritário, incompatível com a CF/88.

Um de seus primeiros focos, a não-intervenção do Estado (ou predomínio dos valores familiares) em questões relacionadas à educação moral e sexual, busca impedir que projetos pedagógicos de combate à LGBTfobia e de incentivo à igualdade gênero sejam implementados durante as aulas ou em materiais didáticos adotados pela rede de ensino público. Políticas de uso de vestiários e banheiros também se tornaram alvos de leis transfóbicas. Estes objetivos não condizem com dispositivos constitucionais que proíbem qualquer tipo de discriminação (artigo 3º, IV) e que preveem a liberdade e a igualdade como direitos fundamentais (artigo 5º, *caput*).

Como já destacado, o Brasil é o país com o maior número de assassinatos de pessoas trans. Discursos que proíbem a adoção de políticas educacionais de combate à discriminação de gênero, sob o argumento de que isto seja uma “ideologia”, impedem o atendimento de comandos constitucionais como o direito à vida e à segurança.

É, no mínimo, curioso perceber que a “ideologia de gênero” identificada por apoiadores de movimentos como o Escola sem Partido muito se aproxima dos ataques de Napoleão aos ideólogos, destacados no tópico 4.2 deste trabalho. No século XIX, ele atribuiu um sentido

pejorativo ao termo ideologia, contrariando o conceito que os próprios ideólogos, seus adversários, tinham de si como realistas. A mesma falsificação ocorre atualmente, já que o combate às desigualdades e discriminações de gênero é agora classificado como “ideologia de gênero”.

Na sociedade brasileira predominam padrões cis-heteronormativos e imagens específicas de masculinidade e feminilidade. Valores e teorias que supostamente compõem a chamada “ideologia de gênero” não são dominantes: ao contrário, são vistos como ameaças às representações tradicionais – estáticas – de família, gênero e sexualidade.

A ideologia necessita de um ponto fixo de origem para explicar a sociedade e, assim, garantir a dominação do pensamento sob o disfarce de universalidade. Ela se relaciona com manutenção de privilégios. A partir do momento em que tais esquemas de gênero e sexualidade são questionados, há o fortalecimento de uma luta por direitos e adoção de políticas públicas. Para além da desconstrução de símbolos tradicionais, o incomodo dos que defendem um retrato estático da sociedade está na diminuição de espaço de vantagens.

As teorias e práticas pedagógicas propostas por políticas de combate ao *bullying*, à discriminação e à violência de gênero são dinâmicas, respeitam o caráter histórico das sociedades, identificam a temporalidade dos padrões culturais e sociais de determinado lugar. Diferentemente de uma ideologia, não formulam explicações universais – ou até mesmo baseadas na suposta ausência de valores – para justificar as relações sociais e opressões.

Os textos de lei inspirados no Escola sem Partido (a Lei 7.800/2016 de Alagoas e o PL 246/2019), mesmo trazendo previsões de proteção do pluralismo de ideias e de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, são contraditórios. Ambos determinam de forma subjetiva que sejam expostos, na mesma “profundidade”, aquilo que classificam como “principais” teorias sobre questões políticas, econômicas e morais e, ao mesmo tempo, proíbem de modo genérico a expressão de opiniões ou preferências políticas dos professores durante as aulas. Esses deveres são contrários entre si. O professor, teoricamente, não pode expressar sua opinião acerca de determinados assuntos dentro da sala de aula, mas se esta for compatível com o que o projeto considera como uma das teorias ou versões imprescindíveis, ele estaria autorizado a fazê-lo.

Tal movimento é uma adulteração da realidade. A suposta neutralidade oculta o controle das comunicações em sala de aula e dos educadores que tenham visões de mundo minoritárias, classificadas como anormalidades. A normalidade é “forja ideológica”, a qual fixa como a maioria deve ser (BAUMAN, 2013, p. 71). A exigência para que sejam expostas as principais correntes ideológicas e opiniões dentro de sala de aula, mediante monitoramento legal, tal como

um controle para bloquear a imprevisibilidade das comunicações, é suficiente para que aqueles que não aderem ao que é identificado como “normal” sejam perseguidos.

O discurso de neutralidade é utilizado para eliminar a crítica, as contradições, a diversidade de pensamento, as diferenças e a capacidade de avaliação do cenário político, ou seja, para bloquear a complexidade do mundo por meio da dominação da atividade reflexiva e comunicativa dos seres humanos.

As instituições de ensino são os principais alvos de movimentos reacionários que buscam implementar a neutralidade para censura porque desempenham papel de resistência ao bloqueio da complexidade da vida e à tentativa de ocultação dos paradoxos. As investidas para a simplificação do conhecimento e da capacidade do indivíduo de se perceber no mundo, em contextos democráticos, tendem a ser contida pelas escolas com o auxílio de dispositivos constitucionais que versam sobre cidadania, pluralismo político, liberdade, igualdade, não-discriminação e ensino.

Quanto à exigência da exposição das principais correntes na mesma profundidade e da prevalência de valores familiares em questões morais e sexuais, sob o argumento de defesa da liberdade dos alunos e em nome de um relativismo de valores: nem mesmo entre os liberais é aceita pacificamente a ideia de que o Estado tem o dever de acolher todas as concepções de vida em prol de uma postura neutra. A incompatibilidade com valores de justiça do Estado e até mesmo aspectos socioculturais impedem que alguns interesses e visões de mundo prosperem.

A Constituição Federal abriga os valores de justiça do Estado Brasileiro e é incompatível com as exigências do Escola sem Partido. Prova disso foi o reconhecimento da inconstitucionalidade¹⁰⁵ da primeira lei estadual inspirada nesse movimento, provocando o seu enfraquecimento. Entretanto, estratégias de atuação similares contra a liberdade de ensinar, aprender e pesquisar persistem e o Tribunal continua trabalhando no sentido de preservar os valores constitucionais frente a violações de liberdade agora provocadas pelo atual governo populista de direita de Jair Bolsonaro.

Um dos exemplos já citados ao longo desta pesquisa foi o exame da ADPF n. 722 em que se determinou a suspensão da produção de arquivos com informações sobre a vida pessoal e escolhas políticas de servidores públicos (críticos ao atual presidente) identificados como membros de movimento antifascista, dentre eles professores universitários, elaborados pelo Ministério da Justiça e da Segurança Pública.

¹⁰⁵ ADIs 6038, 5537 e 5580.

Também não se pode esquecer da escandalosa tentativa de silenciar os críticos do Presidente, em ambientes de aprendizagem, devido a sua má atuação durante a pandemia provocada pelo “novo coronavírus” – tanto por omissão quanto por agir em desrespeito às normas sanitárias e disseminar informações falsas e distorcidas com relação às vacinas e tratamentos médicos – por meio do Ofício-Circular 4/21 exigindo a repressão de atos políticos nas instituições públicas federais (BRASIL, 2021b). Esse é apenas um dos mais recentes atos de um projeto para a eliminação de discussões políticas dentro de espaços educacionais.

O cenário é alarmante, o que reforça a relevância desta pesquisa na busca pela identificação do uso de argumentos em defesa da neutralidade para ocultar censuras. A vida política não pode ser isolada das investigações científicas, pois esta se desenvolve dentro de uma sociedade histórica. Movimentos como o Escola sem Partido e as violações à autonomia das universidades e à liberdade de cátedra, presentes nos discursos do atual Presidente do Brasil, devem ser refletidos exaustivamente dentro das universidades. Sem democracia, não há ciência ou educação para a autonomia dos indivíduos.

A crítica é parte integrante das liberdades políticas. Censurar aqueles que emitam opiniões contrárias a um gestor público é autoritarismo: afasta o próprio dever de cidadania, de participação e reflexão sobre a tomada de decisões que afetem a coletividade, e não cabe num Estado democrático de Direito como o Brasil.

Educação é direito de todos e dever do Estado e da família, tem como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, sua formação para atuação cidadã e qualificação para o trabalho (artigo 205, *caput*, CF/88). A atividade educativa envolve uma constante tomada de decisões, orientada por valores e informações, pelo Estado e pela comunidade escolar e local.

O exercício da cidadania demanda que os sujeitos atuem conscientes de seus deveres sociais. A atividade democrática requer educação. A ciência também exige ambientes de liberdade, pluralidade e afastamento de certezas absolutas. O sujeito deve estar preparado para agir ativamente na avaliação das leis ou de políticas adotadas pelo Estado. Educar para o exercício da cidadania é conscientizar os alunos sobre a sua responsabilidade na participação das decisões políticas.

Não se pode promover o ensino sem que haja o desenvolvimento de uma consciência de deveres sociais. Uma sociedade democrática, assim como o próprio processo de aprendizagem, necessita de cooperação, do respeito ao outro, para o desenvolvimento da autonomia dos educandos. A emancipação funda-se no desenvolvimento da obediência às normas por conexões elaboradas pelos próprios indivíduos.

A Constituição de 1988 tem como um dos princípios do ensino a gestão escolar democrática, de modo que os grêmios estudantis, formados pelos alunos, possam participar dos processos decisórios que envolvam o ambiente escolar. Além de atuar nesses processos, os grêmios são um meio para a escuta dos alunos, a fim de que possam fazer exigências ou tomar posições frente às decisões escolares – crítica ou apoio. Esse é um dos exemplos de que, assim como a liberdade de ensinar, aprender e divulgar o pensamento e o pluralismo de ideais, a estrutura dos princípios do ensino, prevista nos incisos do artigo 206 da CF/88, abriga os valores que devem orientá-lo para que os objetivos da educação sejam alcançados. Logo, não é possível despolitizar grêmios, como propõem projetos de lei do Escola sem Partido, sem esvaziá-los de seu propósito.

A educação neutra, sob a perspectiva de ausência de interesses, é uma ficção que tem como propósito a censura, a restrição no acesso a direitos e a limitação da participação de camadas mais pobres nas decisões políticas e exigência de políticas públicas. Assim, não é mero acaso que os projetos de lei do Escola sem Partido tenham como seu principal objeto as escolas públicas do país e tratem de reprimir representações (narrativas) de minorias.

A educação deve refletir tanto os valores estabelecidos pela CF/88 quanto os dispostos na LDB. A tomada de decisão acerca dos conteúdos e as ações no âmbito educacional são orientadas pelos interesses da sociedade brasileira, em direção a um Estado verdadeiramente democrático, promotor de políticas públicas para o acesso a direitos relacionados à correção de desigualdades econômicas, à participação política e ao acesso à educação e à informação de qualidade. Eis aqui o porquê de seu caráter tão ameaçador às elites econômicas, políticas e intelectuais.

Tendo em vista os valores dispostos na LDB e na CF/88 para o direcionamento da educação, é possível perceber que a ausência de valores no processo de conhecimento nunca atenderá às principais diretrizes normativas do sistema jurídico brasileiro, e nem mesmo corresponde à realidade da pesquisa científica. Tal elemento – longe do que seus defensores afirmam – é autoritário, partidário, tenta impor apenas uma narrativa do conhecimento. É uma tentativa de impedir ou esvaziar a exposição de temas políticos, econômicos e culturais.

O conhecimento, no que tange questões aparentemente resolúveis (objetivas), está ligado à ética, é sempre uma tomada de posição (FOERSTER; POERKSEN, 2002). Cabe aos indivíduos refletir sobre esta ou ao menos ser informado de que foi tomada.

Conteúdos curriculares direcionam as decisões do núcleo pedagógico da escola, porque a seleção dos temas a serem tratados é sempre uma tomada de posição. Os indivíduos que participam desse processo são seres de cultura, influenciados pela conjuntura histórica e pelas

próprias experiências quando decidem agir ou não. Deixar de abordar certos conteúdos ou expor vastamente (mas de forma paradoxalmente rasa) diferentes perspectivas de um mesmo tema é uma decisão política. Não agir, omitir-se, também é tomar parte. Não é possível não comunicar, mesmo em silêncio os seres comunicam (WATZLAWICK, HELMICK, JACKSON, 2007).

O sucesso das *fake news* está intimamente ligado não só a necessidade de controle político (como é o caso do atual populismo), mas à ausência de discussões sobre as contradições do processo de conhecimento. As ideias de objetividade, universalidade e neutralidade não são meios adequados para impedir os avanços dessas falsificações da realidade. Aliás, podem até mesmo ocultá-las.

O Movimento Escola sem Partido (ou Programa Escola sem Partido) é um partido conservador, que busca bloquear a complexidade da vida ao tentar controlar o processo educativo sob a justificativa do dever de neutralidade. Em geral, os diversos autores utilizados como base teórica para esta investigação, apesar de suas diferentes perspectivas sobre a presença de valores nos processos de conhecimento, têm algo em comum: acreditam que ciência e educação só podem prosperar em liberdade.

Todas as tentativas de limitar e controlar os processos de ensino e pesquisa são violações à democracia. É parte da condição humana refletir, exercer a liberdade para descobrir e explicar a natureza, descrever/narrar as próprias experiências e identificar o que seria desejável para o mundo no qual se vive.

REFERÊNCIAS

- ACORDO proíbe professores da UFPel de fazer 'manifestação desrespeitosa' contra Bolsonaro por 2 anos. **G1 RS**, Porto Alegre, 3 mar. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2021/03/03/professores-da-ufpel-assinam-acordo-com-a-cgu-por-manifestacao-desrespeitosa-contrabolsonaro-em-live.ghtml>. Acesso em: 8 mar. 2021.
- ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ADORNO, Theodor W. **Tabus acerca do magistério**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- AGRA, Walber de Moura. Art. 1º, II. In: CANOTILHO, José Joaquim Gomes *et al.* (coords.). **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2018. p. 120-122.
- ALAGOAS. **Lei Ordinária nº 7.800, de 5 de maio de 2016**. Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino o programa “escola livre”. Maceió: Assembleia Legislativa de Alagoas, 2016. Disponível em: <https://sapl.al.al.leg.br/norma/1195>. Acesso em: 2 fev. 2021.
- ALUNA que motivou decapitação de professor francês reconheceu ter mentido. **Uol**, São Paulo, 20 out. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/rfi/2021/03/08/aluna-que-motivou-decapitacao-de-professor-frances-reconheceu-ter-mentido.htm>. Acesso em: 8 mar. 2021.
- ANGELO, Tiago. Bolsonaro cometeu homicídio por omissão e crime contra a humanidade, diz OAB. **Consultor Jurídico**, São Paulo, 14 abr. 2021. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-abr-14/bolsonaro-cometeu-homicidio-omissao-comissao-oab>. Acesso em: 14 abr. 2021.
- APÓS DERROTA no STF, fundador do Escola Sem Partido diz que deixa movimento. **Uol Educação**, São Paulo, 22 ago. 2020. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/22/apos-derrota-no-stf-fundador-do-escola-sem-partido-diz-que-deixa-movimento.htm>. Acesso em: 22 ago. 2020.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Assassinatos contra travestis e transexuais brasileiras em 2020. **Boletim**, Salvador, n. 5, p. 1-5, 31 out. 2020. Disponível em: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2020/11/boletim-5-2020-assassinatos-antra.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2020.
- BARALDI, Claudio; CORSI, Giancarlo. **Niklas Luhmann: education as a social system**. Londres: Springer, 2017.

BARBIÉRI, Luiz Felipe. Damares diz que na 'concepção cristã' mulher deve ser 'submissa' ao homem no casamento. **G1**, Brasília, DF, 16 abr. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/04/16/damares-diz-que-em-sua-concepcao-crista-mulher-deve-ser-submissa-ao-homem-no-casamento.ghtml>. Acesso em: 2. dez. 2020.

BARCELLOS, Ana Paula de; BARROSO, Luís Roberto. Preâmbulo da CR: função e normatividade. In: CANOTILHO, José Joaquim Gomes *et al.* (coords.). **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2018. p. 105-107.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BEDINELLI, Talita. PMDB volta a se chamar MDB: retorno ao passado para aplacar crise de imagem. **El País**, Brasília, 19 dez. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/19/politica/1513695154_142381.html. Acesso em: 10 jul. 2020.

BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim (orgs.). **Dossiê**: assassinatos e violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020. São Paulo: Expressão Popular/ANTRA/IBTE, 2021. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2021/01/dossie-trans-2021-29jan2021.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2021.

BERMÚDEZ, Ana Carla. Quem é Paulo Freire, educador brasileiro que virou alvo de Bolsonaro. **Uol Educação**, São Paulo, 18 dez. 2019. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/12/18/quem-e-paulo-freire-educador-brasileiro-que-virou-alvo-de-bolsonaro.htm>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BILENKY, Thais. Evangélicos fazem lobby com Temer por Escola Sem Partido. **Folha S. Paulo**, São Paulo, 28 jul. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/07/1796402-evangelicos-fazem-lobby-com-temer-por-escola-sem-partido.shtml?origin=uol>. Acesso em: 23 jan. 2021.

BOLSONARO se compara a Jesus e distorce informações sobre a pandemia. **Catraca Livre**, [S. l.], 24 set. 2020. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/bolsonaro-se-compara-a-jesus-e-distorce-informacoes-sobre-a-pandemia/>. Acesso em: 2 dez. 2020.

BOLSONARO, Jair. **O Ministro da Educação @abrahamWeinT estuda descentralizar investimento em faculdades de filosofia e sociologia (humanas)**. Twitter: @jairbolsonaro. [Brasília, DF], 26 abr. 2019a. Disponível em: <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1121713534402990081>. Acesso em: 5 maio 2020.

BOLSONARO, Jair. **Paulo Freire descreve Paulo Freire, o atual patrono da educação brasileira**. Twitter: @jairbolsonaro. [Brasília, DF], 15 fev. 2018b. Disponível em: <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/964236996485971980?lang=en>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BOLSONARO, Jair. **Pela falta de recursos se faz contingenciamento**. Twiter: @jairbolsonaro. [Brasília, DF], 16 maio 2019b. [Disponível em: <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1129077683856527362>. Acesso em: 2. dez. 2020.

BOLSONARO, Jair. **Uma das metas para tirarmos o Brasil das piores posições nos rankings de educação do mundo é combater o lixo marxista que se instalou nas instituições de ensino**. Twiter: @jairbolsonaro. [Brasília, DF], 31 dez. 2018a. Disponível em: <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1079686972673806336>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 33. ed. São Paulo: Malheiros, 2018.

BONAVIDES, Paulo. **Do Estado liberal ao Estado social**. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 2007.

BONAVIDES, Paulo; ANDRADE, Paes de. **História constitucional do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 5 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20N%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%20e%20dá%20outras%20providências. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**: seção 1, 11 mar. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20

de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 nov. 1985. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17398.htm. Acesso em: 2 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 132, de 9 de março de 2021. Nomeia Sandra Lima De Vasconcelos Ramos, CPF nº 439.016.***-68, para exercer o cargo de Coordenador-Geral. **Diário Oficial da União**: seção 2, Brasília, DF, n. 46, p. 19, 10 mar. 2021a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-132-de-9-de-marco-de-2021-307539778>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério Público Federal. MPF requisitou informações sobre recente ofício do MEC que proíbe manifestações políticas no âmbito das universidades. **Notícias**, Brasília, DF, 4 mar. 2021b. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/rs/sala-de-imprensa/noticias-rs/mpf-requisitou-informacoes-sobre-recente-oficio-do-mec-que-proibe-manifestacoes-politicas-no-ambito-das-universidades>. Acesso em: 8 mar. 2021.

BRASIL. Senado Federal. Agência Senado. Decisão de cortar verbas para universidades repercute no Senado. **Senado Notícias**, Brasília, DF, 30 abr. 2019a. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/04/30/decisao-de-cortar-verbas-para-universidades-repercute-no-senado>. Acesso em: 5 maio 2020.

BRASIL. Senado Federal. Agência Senado. Primeira Medida Provisória de Temer reduz de 32 para 23 o número de ministérios. **Senado Notícias**, Brasília, DF, 16 maio 2016a. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/05/16/primeira-medida-provisoria-de-temer-reduz-de-32-para-23-o-numero-de-ministerios>. Acesso em: 2. dez. 2020.

BRASIL. Senado Federal. Agência Senado. Sugestão popular veda corte de verbas de instituições de educação superior da União. **Senado Notícias**, Brasília, DF, 17 mar. 2020b. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/03/17/sugestao-popular-veda-corte-de-verbas-de-instituicoes-de-educacao-superior-da-uniao>. Acesso em: 5 maio 2020.

BRASIL. Senado Federal. Programa E-Cidadania. **Sugestão nº 47, de 2017**. Revogação da Lei que institui Paulo Freire patrono da educação brasileira (Lei 12612). Brasília, DF: Senado Federal, 2017b. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/131196>. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.537. Requerente: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – CONTEE. Intimado: Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas. Relator: Min. Roberto Barroso, 21 de agosto de 2020c. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4991079>. Acesso em: 24 ago. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.277-DF**. Requerente: Procurador-Geral da República. Intimado: Presidente da República. Relator: Min. Ayres de Britto, 5 maio 2011. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=628635>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 2.649-6-DF. Requerente: Associação Brasileira das Empresas de Transporte Interestadual, Intermunicipal e Internacional de Passageiros. Requerido: Presidente da República. Relatora: Min. Carmen Lúcia, 8 maio 2008b. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=555517>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.650-DF**. Requerente: Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil – CFOAB. Intimado: Presidente da República. Relator: Min. Luiz Fux, 17 de setembro de 2015. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=10329542>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 548-DF. Requerente: Procuradora-Geral da República. Intimado: Juiz Eleitoral da 17ª Zona Eleitoral de Campina Grande. Relator: Min. Cármen Lúcia, 15 maio 2020a. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15343350100&ext=.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2020

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 442**. Requerente: Partido Socialismo e Liberdade (P-SOL). Intimado: Presidente da República. Relator: Min. Rosa Weber, 8 mar. 2017a. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5144865>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Lei municipal que proíbe ensino sobre questões de gênero é inconstitucional. **Notícias STF**, Brasília, DF, 29 abr. 2020d. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=442331&ori=1>. Acesso em: 24 fev. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Medida Cautelar na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 722-DF**. Requerente: Rede Sustentabilidade. Intimado: Ministro de Estado da Justiça e Segurança Pública. Relator: Min. Cármen Lúcia, 20 ago. 2020e. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=754179572>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Recurso Extraordinário nº 888.815-RS. Relator: Min. Roberto Barroso, 12 de setembro de 2018. **Diário da Justiça Eletrônico**, Brasília, DF, 21

mar. 2019b. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4774632>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Referendo na Medida Cautelar na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 548-DF**. Requerente: Procuradora-Geral da República. Intimado: Juiz Eleitoral da 17ª Zona Eleitoral de Campina Grande e outros. Relatora: Min. Carmen Lúcia, 31 de outubro de 2018. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15344606689&ext=.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. Emenda Constitucional de 1985 garantiu o direito ao voto aos eleitores analfabetos. **Notícias TSE**, Brasília, DF, 21 nov. 2016b. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2016/Novembro/constituicao-de-1985-garantiu-o-direito-ao-voto-aos-eleitores-analfabetos>. Acesso em: 4 mar. 2021.

BRIGAUDEAU, Christel. Le racisme anti-musulmans en France, le grand malaise. **Le Parisien**, Paris, 5 nov. 2019. Disponível em: <https://www.leparisien.fr/societe/le-racisme-anti-musulmans-en-france-le-grand-malaise-05-11-2019-8187135.php>. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRITO, Gisele; BRENDA, Tadeu. Intolerância a partidos, sindicatos e movimentos sociais mancha ato na Paulista. **Rede Brasil Atual**, São Paulo, 20 jun. 2013. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2013/06/intolerancia-a-partidos-mancha-ato-na-paulista-1873/>. Acesso em: 24 ago. 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CAMPINA GRANDE. Lei nº 7.520, de 25 de maio de 2020. Proíbe a interferência da “ideologia de Gênero” nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental, no que diz respeito à utilização dos banheiros, vestiários e demais espaços separados pelo sexo biológico, e dá outras providências. **Semanário Oficial**, Campina Grande, n. 2.678, p. 2, 1 a 5 jun. 2020. Disponível em: <https://campinagrande.pb.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/SEMAN%C3%81RIO-OFICIAL-N%C2%BA-2.678-01-A-05-DE-JUNHO-DE-2020.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

CASSARO, Fernando. Theodor Adorno e a educação para o pensar autônomo. **Nova Escola**, [Rio de Janeiro], 1 nov. 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/881/theodor-adorno-e-a-educacao-para-o-pensar-autonomo>. Acesso em: 9 mar. 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Moderna, 1980.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CHEVALLIER, Jacques. **O Estado de direito**. Belo Horizonte: Fórum, 2013.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Homem e mulher os criou**: para uma via de diálogo sobre a questão do *gender* na educação. Cidade do Vaticano: Congregação para a Educação Católica, 2019. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia//congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_d oc_20190202_maschio-e-femmina_po.pdf. Acesso em: 27 fev. 2021.

COSTA, Rodolfo. Bolsonaro defende Weintraub e diz que Escola sem Partido está em operação. **Correio Braziliense**, Brasília, DF, 18 dez. 2019. Política. Disponível em: https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/12/18/interna_politica,815051/bolsonaro-defende-weintraub-e-que-escola-sem-partido-esta-em-operacao.shtml. Acesso em: 8 dez. 2020.

COULDRY, Nick. **Why voice matters**: culture and politics after neoliberalism. London: SAGE Publications, 2010.

CRIVELENTE, Mariana Ramos. **Memória e resistência**. [São Paulo], maio 2018. Disponível em: <http://paineira.usp.br/memresist/>. Acesso em: 4 set. 2020.

DATAFOLHA INSTITUTO DE PESQUISAS. **Disposição para se vacinar contra Covid-19 cai de 89% para 73%**. São Paulo, 14 dez. 2020. Disponível em: <https://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2020/12/1989184-disposicao-para-se-vacinar-contracovid-19-cai-de-89-para-73-entre-brasileiros.shtml>. Acesso em: 29 dez. 2020.

DECLARAÇÃO e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher, Pequim 1995. *In*: ONU MULHERES. **Declaração Beijing**. Apresentação Maria Luiza Ribeiro Vitotti. [S. l.], 2013. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_beijing.pdf. Acesso em: 24 fev. 2021.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ASSESSORIA PARLAMENTAR. **Novo Congresso Nacional em números**: 2019-2023. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.diap.org.br/index.php/publicacoes/send/65-novo-congresso-nacional-em-numeros-2019-2023/961-novo-congresso-nacional-em-numeros-2019-2023-2023>. Acesso em: 5 maio 2020.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Porto Alegre: LPM, 2019.

DICKENS, Charles. **Box David Copperfield**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

DISCUSSÃO acirrada envolve Rede de Proteção à Família e movimento LGBT. **Portal O Dia**, Teresina, 20 abr. 2016. Disponível em: <https://www.portalodia.com/noticias/politica/discussao-acirrada-envolve-rede-de-protecao-a-familia-e-movimento-lgbt-266506.html>. Acesso em: 10 mar. 2021.

ECO, Umberto. **O fascismo eterno**. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2018. *E-book*.

EM EVENTO no Tocantins, Jair Bolsonaro diz que aluno de universidades brasileiras ‘faz tudo, menos estudar’. **G1 Tocantins**, Palmas, 12 dez. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2019/12/12/em-evento-no-tocantins-jair-bolsonaro->

diz-que-aluno-de-universidades-brasileiras-faz-tudo-menos-estudar.ghtml. Acesso em: 24 jan. 2021.

EM VÍDEO, Benny Briolly lamenta ter deixado país por ameaças: 'É um choque'. **Uol**, São Paulo, 14 maio 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2021/05/14/benny-briolly-vereadora-trans-niteroi.htm>. Acesso em: 14 maio 2021.

ESCOLA Sem Partido já está em operação, mesmo sem lei específica, diz Bolsonaro. **Isto É Dinheiro**, Rio de Janeiro, n. 1222, maio 2014. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/escola-sem-partido-ja-esta-em-operacao-mesmo-sem-lei-especifica-diz-bolsonaro/>. Acesso em: 25 ago. 2020.

FERES, Elias. Manifestantes anti-PT, que tal abolir as ofensas machistas? **Terra**, São Paulo, 10 abr. 2015. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/manifestantes-anti-pt-que-tal-abolir-as-ofensas-machistas,bc1a627142a9c410VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>. Acesso em: 2. dez.2020.

FERREIRA JÚNIOR, Nivaldo Adão. Processo legislativo e Lobby: estudo da percepção institucional dos agentes de Lobby pela Câmara dos Deputados e graus de colaboratividade. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIÊNCIA POLÍTICA*, 10., 2016, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Associação Brasileira e Ciência Política, 2016.

FINCHELSTEIN, Federico. **Do facismo ao populismo na história**. São Paulo: Almedina, 2019.

FOERSTER, Heinz von; POERKSEN, Bernhard. **Understanding systems: conversations on epistemology and ethics**. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag Heidelberg, 2002.

FRANÇA. **Loi n° 2004-228, du 15 mars 2004**. Encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics. Paris, 15 mar. 2004. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000417977&categorieLien=id>. Acesso em: 10 dez. 2020.

FRANÇA. Senado. **A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**. Paris, 12 abr. 2007. Disponível em: https://www.senat.fr/lng/pt/declaration_droits_homme.html. Acesso em: 14 jan. 2021.

FRATESCHI, Yara. Revolução científica, mecanicismo e método do conhecimento. *In: MACEDO JR, Ronaldo Porto (coord.). Curso de Filosofia política: do renascimento da filosofia a Kant*. São Paulo: Atlas, 2008. p. 261-289.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. Organização e notas Ana Mariana Araújo Freire, Erasto Fortes Mendonça. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 37.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **A Revolta da Vacina**. Rio de Janeiro, 25 abr. 2005. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/revolta-da-vacina-2>. Acesso em: 13 jan. 2021.

GARCIA, Rafael. 7% dos brasileiros afirmam que Terra é plana, mostra pesquisa. **Folha S. Paulo**, São Paulo, 14 jul. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2019/07/7-dos-brasileiros-afirmam-que-terra-e-plana-mostra-pesquisa.shtml>. Acesso em: 22 maio 2020.

GIORGI, Raffaele de. **Temi di filosofia del diritto**. 2. ed. Lecce: Pensa Multimedia, 2016. v. 1.

GUEST CONTRIBUTOR. Jacques Rancière: the front national's useful idiots. *In*: EUTOPIA INSTITUTE. **Blogpost**. Amsterdam, 11 dez. 2015. Disponível em: <http://eutopiainstitute.org/2015/12/jacques-ranciere-the-front-nationals-useful-idiots/>. Acesso em: 16 dez. 2020.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. Tradução Denilson Luís Werle. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como “ideologia”**. São Paulo: Editora da Unesp, 2014.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012. v. 2.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria e práxis**: estudos de filosofia social. São Paulo: Editora da Unesp, 2013.

HADDAD, Sérgio. **O educador**: um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 2019.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 27. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

HOUAISS, Antônio. **Grande dicionário Houaiss**. São Paulo: Uol, 2021. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#2. Acesso em: 5 mar. 2021.

IZALCI. **Projeto de Lei nº 867, de 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=286B1B87D7AF413244ADA930E17D364D.proposicoesWeb1?codteor=1317168&filename=Avulso+-PL+867/2015#:~:text=São%20vedadas%2C%20em%20sala%20de,pais%20ou%20responsáveis%20pelos%20estudantes. Acesso em: 10 ago. 2020.

JUDITH Butler no Brasil: quem tem medo de falar sobre gênero? [S. l.: s. n.], [2017/]. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal TV Boitempo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cozmjJpMakM>. Acesso em: 24 fev. 2021.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento?** Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Brasília: Casa das Musas, 2008.

KANT, Immanuel. **Textos seletos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

KELSEN, Hans. **A democracia**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

KELSEN, Hans. **O que é justiça**: a justiça, o direito e a política no espelho da ciência. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KICIS, Bia *et al.* **Projeto de Lei nº 246, de 2019**. Institui o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>. Acesso em: 15 mar. 2021.

KLAASS, Brian. **How to rig an election**. New Haven: Yale University Press, 2018.

KYMLICKA, Will. **Contemporary political philosophy**: an introduction. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2002.

LA IDEOLOGÍA de Género: sus peligros y alcances. **Aciprensa**, Lima, 1998. Disponível em: <https://www.aciprensa.com/controversias/genero.htm>. Acesso em: 24 fev. 2021.

LAFUENTE, Javier. A desigualdade mobiliza latinos a voltarem às ruas para protestar. **El País**, Cidade do México, 27 out. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/10/26/internacional/1572112346_368643.html. Acesso em: 28 fev. 2021.

LE SÉNAT vote l’interdiction des signes religieux pour les accompagnateurs de sorties scolaires. **Le Monde**, Paris, 29 out. 2019. Disponível em: https://www.lemonde.fr/societe/article/2019/10/29/le-senat-examine-une-proposition-de-loi-sur-le-port-du-voile-lors-des-sorties-scolaires_6017349_3224.html. Acesso em: 29 nov. 2020.

LEMOS, Marcela. Vereadora trans relata ameaça: 'Vou te matar do jeito que matamos Marielle'. **Uol**, Rio de Janeiro, 8 dez. 2020. Universa. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/12/08/vereadora-trans-relata-ameaca-vou-te-matar-do-jeito-que-matamos-marielle.htm>. Acesso em: 8 dez. 2020.

LEMOS, Nina. Mulheres que seguiram exemplo de Marielle são ameaçadas de morte. E agora? **Uol**, São Paulo, 8 dez. 2020. Universa. Disponível em:

<https://www.uol.com.br/universa/colunas/nina-lemos/2020/12/08/mulheres-que-seguiram-exemplo-de-marielle-sao-ameacadas-de-morte-e-agora.htm>. Acesso em: 8 dez. 2020.

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LOSANO, Mário G. **Sistema e estrutura no direito**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. v. 2.

LUHMANN, Niklas. **O direito da sociedade**. Tradução Saulo Krieger. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

LUTERO, Martinho. **Da liberdade do cristão**: prefácios à Bíblia. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

MACRON critica 'separatismo islâmico' e anuncia medidas contra radicalismo. **Folha S. Paulo**, São Paulo, 2 out. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/10/macron-critica-separatismo-islamico-e-anuncia-medidas-contra-radicalismo.shtml>. Acesso em: 16 dez. 2020.

MADEIRO, Carlos. Os vaivéns de Bolsonaro com a ciência ao longo da pandemia de covid-19. **Uol**, São Paulo, 21 out. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/10/21/os-vaivens-de-bolsonaro-em-relacao-a-ciencia-no-ao-longo-da-pandemia.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 12 mar. 2021.

MAIA, Gustavo. Placa de Marielle foi quebrada para restaurar a ordem, diz Flávio Bolsonaro. **Uol**, Rio de Janeiro, 4 out. 2018. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/eleicoes/2018/noticias/2018/10/04/placa-de-marielle-foi-quebrada-para-restaurar-a-ordem-diz-flavio-bolsonaro.htm>. Acesso em: 2 dez. 2020.

MALISKA, Marcos Augusto. Art. 1º, I. *In*: CANOTILHO, José Joaquim Gomes *et al.* (coords.). **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2018. p. 117-119.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Tradução Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATURANA, Humberto R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução Victor Paredes, Cristina Magro. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

MÉHEUT, Constant. After terror attacks, muslims wonder about their place in France. **The New York Times**, Nova York, 29 Oct. 2020. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2020/10/29/world/europe/france-terror-attack-muslims.html>. Acesso em: 29 nov. 2020.

MENDES, Guilherme. PM prende manifestantes com faixa “Bolsonaro genocida” em Brasília. **Uol**, São Paulo, 18 mar. 2021. Congresso em Foco. Disponível em:

<https://congressoemfoco.uol.com.br/governo/policia-manifestantes-que-chamaram-bolsonaro-genocida/>. Acesso em: 14 abr. 2021.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **As aventuras da dialética**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MOREIRA, Adilson José. **Pensando como um negro**: ensaio de hermenêutica jurídica. São Paulo: Contracorrente, 2019.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NEVES, Daniel. Era Vargas. **Brasil Escola**, Goiânia, 9 abr. 2019. Disponível em: <https://brasile scola.uol.com.br/historiab/era-vargas.htm>. Acesso em: 20 out. 2020.

O RAIO privatizador de Bolsonaro tem nome: Salim Mattar. **Carta Capital**, São Paulo, 10 maio 2019. Política. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/o-raio-privatizador-de-bolsonaro-tem-nome-salim-mattar/>. Acesso em: 24 jan. 2021.

ONU MULHERES. **Conferências Mundiais da Mulher**. [Brasília, DF], 2013. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/planeta5050-2030/conferencias/>. Acesso em: 24 fev. 2021.

PARAÍBA. Tribunal de Justiça. **Ação Civil Pública nº 0809536-10.2020.8.15.0001**. Autor: Defensoria Pública do Estado da Paraíba. Réu: Município de Campina Grande. Relator: Juíza Carmem Pereira Jordão Vieira, 22 de julho 2020. Disponível em: <https://defcloud.pb.def.br/s/9TPglTa6KGOJrFY>. Acesso em: 24 fev. 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2018.

PETRONE, Talíria. **Talíria recorre à ONU contra ameaças de morte e pede proteção às mulheres negras na política**. [S. l.], 30 set. 2020. Disponível em: <https://www.taliriapetrone.com.br/blog/taliria-recorre-a-onu-contrameacas-de-morte-e-pede-protecao-as-mulheres>. Acesso em: 8 dez. 2020.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

PINHO, Ângela. Após Doria mandar recolher apostila, alunos ficam sem material de 8 disciplinas. **Folha S. Paulo**, São Paulo, 4 set. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/apos-doria-mandar-recolher-apostila-alunos-ficam-sem-material-de-8-disciplinas.shtml>. Acesso em: 30 ago. 2020.

PINTO, Tales dos Santos. O que é Integralismo? **Brasil Escola**, Goiânia, 4 dez. 2015. Disponível em: <https://brasile scola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-integralismo.htm>. Acesso em: 20 out. 2020.

POGGE, Thomas. **John Rawls: his life and theory of justice**. New York: Oxford University Press, 2007.

PROFESSOR francês é decapitado na rua após mostrar charges de Maomé em aula. **Folha S. Paulo**, São Paulo, 16 out. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/10/professora-tem-garganta-cortada-na-rua-apos-ser-acusada-de-mostrar-charges-de-maome.shtml>. Acesso em: 25 out. 2020.

PROYECTO BALLENA. **Entrevista a Jacques Rancière**: Elogio del desacuerdo. [S. l.], 2020. 1 vídeo (55 min). Publicado pelo canal Proyecto Ballena. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WhV-tZ0sSUI>. Acesso em: 10 jan. 2021.

PRZEWORSKI, Adam. Ama a incerteza e serás democrático. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo n. 9, p. 36- 46, jul. 1984.

PRZEWORSKI, Adam. **Crises da democracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

QUELUZ, Gilson Leandro; BABINSKI, Karla Souza. Gustavo Barroso: eugenia e nacionalismo autoritário. **Intellectus**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 152-176, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intellectus/article/view/18836>. Acesso em: 24 ago. 2020.

RAMOS, Graciliano. **Memórias do cárcere**. 51. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

RAWLS, John. **O liberalismo político**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

RAWLS, John. **Uma teoria da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

REIS, Livia; CUNHA, Magali; ABREU, Abrielle. “Mamadeira de piroca” versão 2020: monitoramento em oito capitais mostra como candidatos conservadores acusaram adversários usando “ideologia de gênero”. **Folha S. Paulo**, São Paulo, 1 dez. 2020. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/mamadeira-de-piroca-versao-2020/> Acesso em: 2 dez. 2020.

REZENDE, Constança. Pasta de Damares esvazia verbas para combate à violência contra mulher. **Folha S. Paulo**, São Paulo, 20 set. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/09/pasta-de-damares-esvazia-verbas-para-combate-a-violencia-contramulher.shtml>. Acesso em: 8. dez.2020.

RFI. Assembleia francesa aprova polêmico projeto de lei que prevê punir filmagem de policiais em ação. **G1**, São Paulo, 24 nov. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/11/24/assembleia-francesa-aprova-polemico-projeto-de-lei-que-preve-punir-filmagem-de-policiais-em-acao.ghtml>. Acesso em: 17dez. 2020.

RIOS, Alan. DF é pioneiro em regulamentação e educação em casa fica a cargo da família. **Correio Braziliense**, Brasília, DF, 21 dez. 2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2020/12/4896192-df-e-pioneiro-em-regulamentacao-e-educacao-em-casa-fica-a-cargo-da-familia.html> . Acesso em: 16 mar. 2021.

RODRIGUES, Natália. Estado Novo. **InfoEscola**, [Rio de Janeiro], set. 2019. Disponível em: <https://www.infoescola.com/brasil-republicano/estado-novo/>. Acesso em: 20 out. 2020.

RODRIGUES, Renato. Mais de 60% dos brasileiros não sabem reconhecer notícia falsa. **Kaspersky Daily**, São Paulo, 21 fev. 2020. Disponível em: <https://www.kaspersky.com.br/blog/fake-news-brasil-pesquisa/14060/>. Acesso em: 8 jun. 2020.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. São Paulo: Pnegin Classics Companhia das Letras, 2011.

SALDAÑA, Paulo. Governo Bolsonaro investiga professores por manifestação 'de desapareço' a presidente. **Folha S. Paulo**, São Paulo, 3 mar. 2021b. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/03/governo-bolsonaro-investiga-professores-por-manifestacao-de-desapreco-a-presidente.shtml>. Acesso em: 8 mar. 2021.

SALDAÑA, Paulo. MEC nomeia aliada do Escola sem Partido para coordenar materiais didáticos. **Folha S. Paulo**, São Paulo, 10 mar. 2021c. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/03/mec-nomeia-aliada-do-escola-sem-partido-para-coordenar-materiais-didaticos.shtml>. Acesso em: 16 mar. 2021.

SALDAÑA, Paulo. MEC recua e suspende ofício que barrava atos políticos em universidades. **Folha S. Paulo**, São Paulo, 4 mar. 2021a. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/03/mec-recua-e-suspende-oficio-que-barrava-atos-politicos-em-universidades.shtml>. Acesso em: 8 mar. 2021.

SALDAÑA, Paulo. Piso de R\$ 2.886 do professor desafia estados e municípios. **Folha S. Paulo**, Brasília, DF, 23 jan. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/01/piso-de-r-2886-do-professor-desafia-estados-e-municipios.shtml>. Acesso em: 30 ago. 2020.

SALDAÑA, Paulo. Saiba como surgiu o termo 'ideologia de gênero'. **Folha S. Paulo**, São Paulo, 23 out. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/10/saiba-como-surgiu-o-termo-ideologia-de-genero.shtml>. Acesso em: 8 dez. 2020.

SALOMÃO, Lucas. Indicado para comandar privatizações, Salim Mattar foi o quarto maior doador nas eleições. **G1**, Brasília, DF, 23 nov. 2018. Política. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2018/11/23/indicado-para-comandar-privatizacoes-salim-mattar-foi-o-quarto-maior-doador-nas-eleicoes.ghtml>. Acesso em: 24 jan. 2021.

SANTANA, Erivelton. **Projeto de Lei nº 7.180, de 2014**. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=EAB5FA3902BDA7889821108EBE85B57A.proposicoesWeb2?codteor=1232338&filename=Avulso+-PL+7180/2014. Acesso em: 16 mar. 2021.

SANTIAGO, Abinoan. Primeira vereadora negra eleita de Curitiba sofre ameaças: "vou te matar". **Uol**, Florianópolis, 6 dez. 2020. Disponível em:

<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/12/06/ameaca-morte-carol-dartora-curitiba.htm>. Acesso em: 2 dez. 2020.

SANTOS, Manoel Leonardo *et al.* Financiamento de Campanha e Lobbying Empresarial nas Comissões Permanentes da Câmara dos Deputado. **Texto para Discussão**, Brasília, DF, n. 2622, 13 jan. 2021. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=37361&Itemid=457. Acesso em: 27 jan. 2021.

SANTOS, Natália Neris da Silva. **A voz e a palavra do movimento negro na Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988)**: um estudo das demandas por direitos. 2015. 205 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Escola de Direito de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Governo de SP aumenta em até 12,84% salários de professores da rede estadual**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticia/governo-de-sp-aumenta-em-ate-1284-salarios-de-professores-da-rede-estadual/>. Acesso em: 8 set. 2020.

SAYURI, Juliana. O Congresso contra as universidades, em dados e análises. **Nexo Jornal**, São Paulo, 4 maio 2019. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2019/05/04/O-governo-contra-as-universidades-em-dados-e-an%C3%A1lises>. Acesso em: 5 maio 2020.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4. ed. São Paulo: Global; Brasília, DF: MEC/MARI/UNESCO, 2008.

SILVA, Daniel Neves. Vida de Olga Benário Prestes. **Brasil Escola**, Goiânia, 13 jun. 2017. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/vida-olga-benario-prestes.htm>. Acesso em 16 de maio de 2021.

SILVA, José Afonso da. O Estado democrático de Direito. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 173, p. 15-34, jul./set. 1988.

SILVA, Leandro Madureira; TORELLY, Rodrigo Peres. A inconstitucional perseguição aos professores de universidades públicas por manifestações políticas. **Migalhas**, Ribeirão Preto, 8 mar. 2021. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/341283/a-perseguaao-aos-professores-de-universidades-publicas>. Acesso em: 8 mar. 2021.

SOARES, Wellington. Conheça o “kit gay” vetado pelo governo federal em 2011. **Nova Escola**, [Rio de Janeiro], 1 fev. 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011>. Acesso em: 24 fev. 2020.

TAJRA, Alex. Jovem negro de 28 anos preso com 10g de maconha morre de covid-19 em MG. **Uol**, São Paulo, 10 jul. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/07/10/jovem-negro-de-28-anos-presos-com-10g-de-maconha-morre-de-covid-19-em-mg.htm>. Acesso em: 10 fev. 2021.

TEÓFILO, Denise; CARVALHO, Raísa. **Blog Adeola Princesas e Guerreiras**. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://princesasadeola.business.site>. Acesso em: 22 maio 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Perguntas e respostas**: como funcionam os conselhos escolares? [S. l.], 22 jan. 2018a. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/conteudo/perguntas-e-respostas-como-funcionam-os-conselhos-escolares>. Acesso em: 26 ago. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Perguntas e respostas**: o que é e como funciona uma Associação de Pais e Mestres (APM)? [S. l.], 5 fev. 2018b. Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/conteudo/perguntas-e-respostas-o-que-e-e-como-funciona-uma-associacao-pais-e-mestres>. Acesso em: 26 ago. 2020.

TORQUATO, Bruno. Duda Salabert, 1ª vereadora trans eleita em BH, recebe ameaça de morte. **Uol**, Betim, 4 dez. 2020. Universa. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/12/04/duda-salabert-1-vereadora-trans-eleita-em-bh-recebe-ameaca-de-morte.htm>. Acesso em: 4 dez. 2020.

TRACY, Antoine Louis Claude Destutt de. **Éléments d'idéologie**. I. Idéologie. Gallica: Bibliothèque Numérique de la Bibliothèque Nationale de France, [2005]. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=11235. Acesso em: 15 fev. 2021.

TRANSRESPECT VERSUS TRANSPHOBIA WORLD WILD. **TMM Update**: trans day of remembrance 2020. Berlin, 11 nov. 2020. Disponível em: <https://transrespect.org/en/tmm-update-tdor-2020/>. Acesso em: 26 fev. 2021.

VIEIRA, Kauê. Adeola: mulheres negras se vestem de princesas pelo ensino de África nas escolas. **Hypeness**, [S. l.], 14 nov. 2018. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2018/11/adeola-mulheres-negras-se-vestem-de-princesas-pelo-ensino-de-africa-nas-escolas/>. Acesso em: 22 maio 2020.

WATZLAWICK, Paul; BEAVIN, Janet Helnick; JACKSON, Don D. **Pragmática da comunicação humana**. São Paulo: Cultrix, 2007.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2016a.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. Tradução Augustin Wernet. Introdução à edição brasileira Maurício Tragtenberg. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2016b.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Cultura e valor**. Tradução Jorge Mendes. Lisboa: Edições 70, 2017.

ZARATTINI, Carlos. **Projeto de Lei nº 1.202, de 2007**. Disciplina a atividade de "lobby" e a atuação dos grupos de pressão ou de interesse e assemelhados no âmbito dos órgãos e entidades da Administração Pública Federal, e dá outras providências. Brasília, DF, 30 maio 2007. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=353631>. Acesso em: 24 jan. 2021.