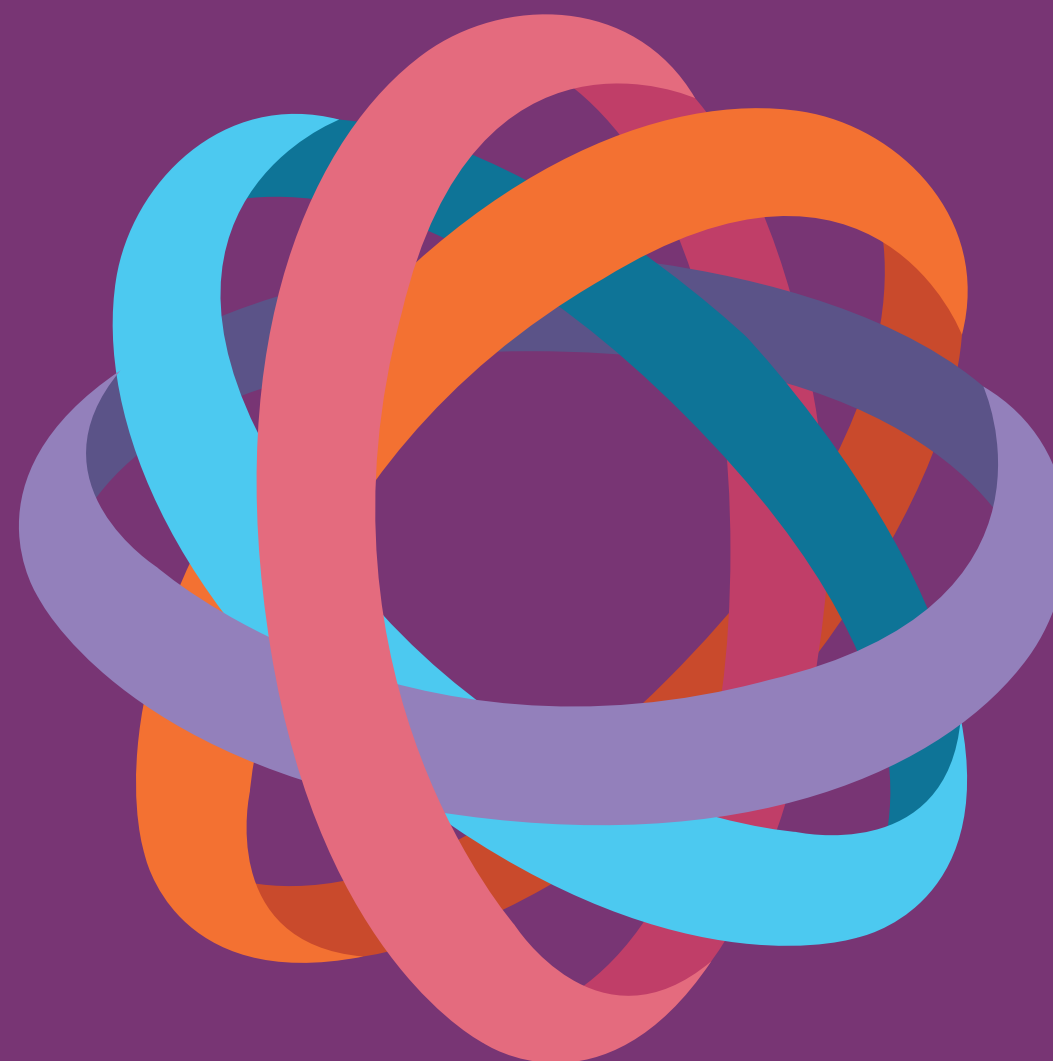


Existe uma profunda interdependência entre educação e democracia. Nos últimos anos, ambas vêm sofrendo um pesado ataque de movimentos autoritários e fundamentalistas. A ofensiva ultraconservadora, que teve um de seus momentos-chave na eleição de Jair Bolsonaro à Presidência da República em 2018, sucedeu em promover perseguições, censura e assédio nas escolas, promovendo um clima de desconfiança e medo e fomentando a autocensura.

Construído como parte do projeto Gênero e Educação, desenvolvido pela Ação Educativa, com apoio do Fundo Malala, este livro foi produzido no marco de duas redes das quais a Ação Educativa faz parte a **Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação: em defesa do direito à educação e contra a censura nas escolas** e a **Rede de Ativistas pela Educação do Fundo Malala no Brasil**. Os artigos aqui reunidos buscam ampliar a compreensão do fenômeno ultraconservador, compartilhar estratégias de incidência política e refletir sobre a resistência de quem mais sofre com o acirramento das desigualdades: mulheres, a população negra, LGBTQIA+, indígenas, quilombolas, entre outros segmentos. Este livro mostra que o caminho é longo, mas que há muita esperança na garantia do direito à educação inclusiva e com qualidade.

GÊNERO E EDUCAÇÃO: OFENSIVAS, RESISTÊNCIAS E ANÚNCIOS

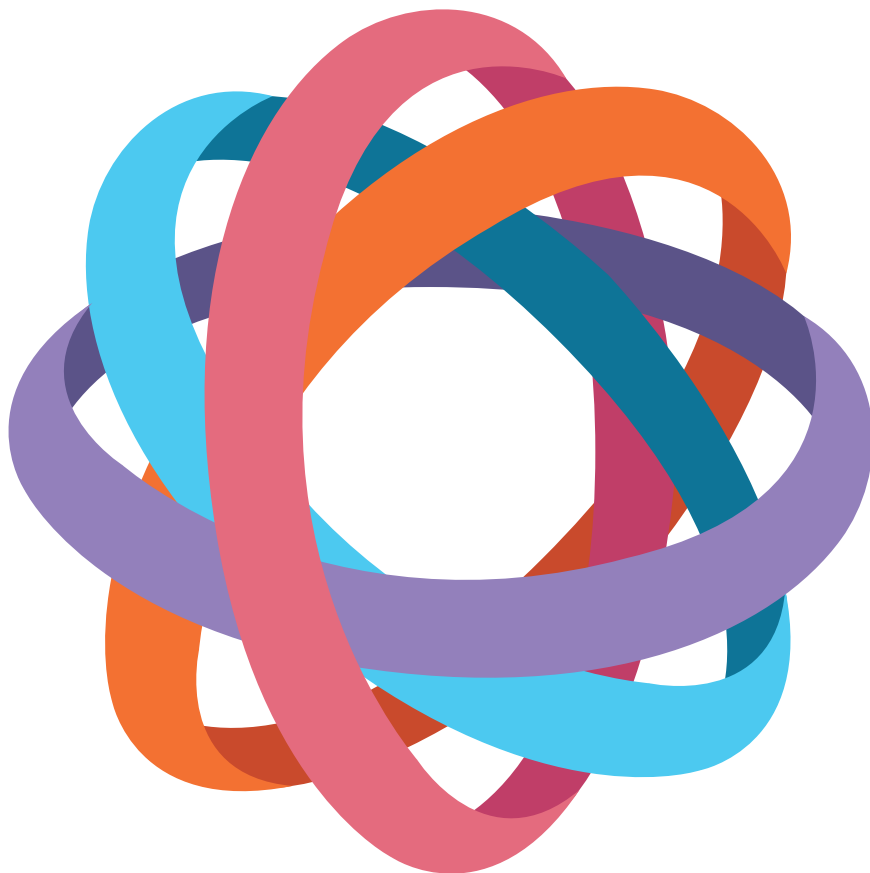


GÊNERO E EDUCAÇÃO

ofensivas reacionárias, resistências democráticas
e anúncios pelo direito humano à educação



MALALA..
FUND



GÊNERO E EDUCAÇÃO

ofensivas reacionárias, resistências
democráticas e anúncios pelo direito
humano à educação

GÊNERO E EDUCAÇÃO

ofensivas reacionárias, resistências
democráticas e anúncios pelo
direito humano à educação

Denise Carreira
Bárbara Lopes
(Org.)

realização



apoio



Gênero e Educação: ofensivas reacionárias, resistências democráticas e anúncios pelo direito humano à educação

REALIZAÇÃO: Ação Educativa (Projeto Gênero e Educação)

PARCERIA: Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação e Rede de Ativistas pela Educação do Fundo Malala no Brasil

APOIO: Fundo Malala

ORGANIZAÇÃO: Denise Carreira e Bárbara Lopes

AUTORAS/ES: Ação Educativa, Ana Paula Ferreira de Lima, Andréia Martins, Andressa Pellanda, Bárbara Lopes, Benilda Brito, Breno Barlach, Cenpec, Cesop/Unicamp, Cleo Manhas, Denise Carreira, Denise Dora, Fabiana Vencezlau, Fabrício Marçal Vilela, Fernanda Moura, Fernanda Vick, Givânia Maria da Silva, Heleno Araújo Filho, Ingrid Viana Leão, Isadora Castanhedi, Jaqueline Lima Santos, Juliana V. dos Santos, Laura Varella, Lígia Ziggotti de Oliveira, Lorena A. do Carmo, Lucas Moraes Santos, Lúcia Udemezue, Marcelle Matias, Márcio Alan Menezes Moreira, Marco Aurélio Máximo Prado, Maria das Graças da Silva, Maria Diva da Silva Rodrigues, Maria Luiza Sussekind, Rafael dos Santos Kirchoff, Renata Aquino, Salomão Ximenes, Sandra Lia Leda Bazzo Barwinski, Sara Wagner York, Sonia Corrêa e Suelaine Carneiro

REVISÃO: Agnaldo Alves

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO: Aeroestúdio

ASSISTENTE DE EDUCOMUNICAÇÃO: Marcelle Matias

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Antonio Carlos de Souza Junior, CRB8/9119)

C314g

Carreira, Denise

Gênero e educação: ofensivas reacionárias, resistências democráticas e anúncios pelo direito à educação [recurso eletrônico] / Denise Carreira e Bárbara Lopes (Organizadoras). – São Paulo : Ação Educativa, 2022.

200p. : il.

Formato digital PDF

ISBN 978-65-990003-5-5

1. Educação. 2. Gênero. 3. Sexualidade. 5. Censura.
6. Conservadorismo. I. Autor. II. Título.

CDD 371.104

Dezembro de 2022

www.generoeeducacao.org.br

www.acaoeducativa.org.br

SUMÁRIO

- 8** Apresentação
- 14** Tempos terríveis: Memória e produção de resistências no governo Bolsonaro
Denise Carreira
- Compreendendo o fenômeno conservador**
- 38** Breve histórico das leis de censura na educação: Os projetos Escola sem Partido e antigênero (2014-2020)
Renata Aquino e Fernanda Moura
- 45** Ideologia antigênero nas políticas educacionais brasileiras: estatização e transnacionalidade
Sonia Corrêa e Marco Aurélio Máximo Prado
- 53** Pesquisa Educação, Valores e Direitos – Nostalgia e libertarianismo conservador: achados do estudo qualitativo
Breno Barlach e a Isadora Castanhedi
- 61** Pesquisa Educação, Valores e Direitos: achados do estudo quantitativo
Ação Educativa, Cenpec e Cesop/Unicamp
- 72** **Ações no Sistema de Justiça e no Congresso Nacional**
Educadores/as sob ataque: direito à educação e inconstitucionalidades dos projetos de censura
Salomão Ximenes, Fernanda Vick e Márcio Alan Menezes Moreira
- 91** Padrões internacionais e regionais de direitos humanos sobre liberdade de expressão e liberdade de cátedra e sua importância para o exercício democrático
Denise Dora e Laura Varela

- 99** A inconstitucionalidade da legislação antigênero na educação e a defesa da Lei Maria da Penha
Ingrid Viana Leão e Sandra Lia Bazzo Barwinski
- 108** Censura em escolas e direitos das pessoas LGBTI+
Rafael dos Santos Kirchhoff e Lígia Ziggotti de Oliveira
- 116** A perseguição às ciências: a defesa da indissociabilidade necessária entre pluralidade, liberdade e educação para uma república cidadã
Maria Luiza Sussekind, Juliana V. dos Santos e Lorena A. do Carmo
- 124** A disputa da sociedade civil na política do livro didático pós-2018: aspectos jurídicos da contenção da agenda reacionária
Lucas Moraes Santos e Fernanda Vick
- 143** A articulação pelo *homeschooling* no Brasil: mais uma face da ofensiva antigênero
Fernanda Moura e Renata Aquino

O acirramento das desigualdades e as resistências

- 158** O impacto da pandemia da covid-19 sobre o direito à educação de meninas negras
Jaqueline Lima Santos e Suelaine Carneiro
- 168** Juventude Indígena: desafios atuais que refletem no amanhã
Ana Paula Ferreira de Lima
- 178** Quilombolas e indígenas: racismo e desigualdades na educação
Givânia Maria da Silva, Maria Diva da Silva Rodrigues, Fabiana Vencezlau e Maria das Graças da Silva
- 198** Gênero, Educação e Transfeminismo: apontamentos das margens ao centro
Sara Wagner York e Fabrício Marçal Vilela

- 211** Resistências ancestrais e populares em tempos de desgoverno
Andréia Martins e Benilda Brito
- 221** Financiamento da educação em meio ao desmonte do Estado: não há caminho de justiça social sem retomada do investimento para o povo
Andressa Pellanda e Cleo Manhas
- 226** Os ataques aos profissionais da educação básica brasileira e seu futuro: a saída é resistir coletivamente
Heleno Araújo Filho
- 234** Reinventando as rodas: educação popular feminista com garotas como resistência e utopia
Bárbara Lopes, Denise Carreira, Lúcia Udemezue e Marcelle Matias

245 Sobre os autores

Anexos

- 256** Manifesto Meninas Decidem: Garotas pelo Direito à Educação
- 265** Carta Compromisso pelo Direito à Educação nas Eleições 2022 (Campanha Nacional pelo Direito à Educação e Rede de Ativistas pela Educação do Fundo Malala no Brasil)
- 273** Carta da Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação à Equipe de Transição do Governo Lula/Alckmin

APRESENTAÇÃO

Existe uma profunda interdependência entre educação e democracia. Sem uma educação que combata desigualdades e promova o pensamento crítico, enfraquecem-se a cidadania e o exercício dos direitos políticos. E sem um ambiente democrático e que valorize as diferenças, o direito à educação vai sendo sufocado. É justamente essa relação que vem sendo o alvo de movimentos autoritários e fundamentalistas nos últimos anos.

A ofensiva ultraconservadora sucedeu em promover perseguições, censura e assédio nas escolas, promovendo um clima de desconfiança e medo e fomentando a autocensura. Um de seus momentos-chave foi a eleição de Jair Bolsonaro à Presidência da República em 2018. Sua campanha apoiou-se no que já vinha sendo fomentado por esses movimentos reacionários: desinformação, pânico moral e a instrumentalização de preconceitos contra pessoas LGBTQIA+, mulheres, a população negra, indígenas, quilombolas, entre outros segmentos. Sua derrota no processo eleitoral de 2022 não significa que esses desafios deixam de existir, mas abre melhores possibilidades para o avanço na garantia de direitos.

Construído como parte do projeto Gênero e Educação, desenvolvido pela Ação Educativa, com apoio do Fundo Malala, este livro busca registrar diversos aspectos desse enfrentamento e compartilhar estratégias que possam fortalecer nossas redes. Os textos aqui reunidos levam a uma reflexão sobre o entrelaçamento entre o acirramento das desigualdades sociais, raciais, de gênero, identidade de gênero e sexualidade e o desmonte da proteção social imposto pela política de “austeridade” fiscal (ambos aspectos amplificados durante a pandemia de covid-19), tanto na elaboração e execução de políticas públicas, quanto no cotidiano e no imaginário da população. Porém, essa história não seria


completa sem falarmos da mobilização de defensoras e defensores do direito à educação, para fazer frente aos ataques e lutar contra retrocessos.

Os artigos deste livro foram produzidos no marco de duas redes das quais a Ação Educativa faz parte: a Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação: em defesa do direito à educação e contra a censura nas escolas e a Rede de Ativistas pela Educação do Fundo Malala no Brasil. Coordenada pela Ação Educativa, a Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação reúne organizações, redes e entidades dos campos educacional, feminista, antirracista, LGBTQIA+, de direitos humanos, acadêmico, sindical e de setores religiosos comprometidos com a laicidade do Estado. A Rede de Ativistas pela Educação do Fundo Malala reúne onze ativistas apoiadas pelo Fundo Malala que dedicam suas vidas à luta pelo direito humano à educação, assim como as organizações às quais estão vinculadas.

Refletindo sobre os sofrimentos indizíveis, os sentidos e a inventividade da produção de resistências da sociedade brasileira durante o governo Bolsonaro, Denise Carreira em capítulo introdutório chama a atenção para o direito humano à memória e à verdade como um desafio inadiável da política educacional para o próximo período, visando a construção de culturas democráticas em um país que atualiza recorrentemente uma história marcada pela celebração do autoritarismo, apagamento das resistências e violência estrutural, ancorada em um projeto racista e patriarcal.

A primeira seção do livro é dedicada à compreensão da complexidade do fenômeno ultraconservador na educação. Renata Aquino e Fernanda Moura resgatam o histórico dos projetos de lei voltados à censura em escolas, que nascem a partir do Movimento Escola sem Partido, e permitem ver a capacidade de adaptação do ultraconservadorismo ao longo dos anos. A institucionalização dessa ofensiva, porém, não se deu somente no debate legislativo. A partir de medidas infralegais, o governo Bolsonaro estatizou a ofensiva antigênero, como analisam Sonia Corrêa e Marco Aurélio Máximo Prado, que chamam a atenção para o caráter transnacional desse movimento.





Na sociedade, a situação é mais nuançada, como revelou a pesquisa *Educação, Valores e Direitos*, coordenada pela Ação Educativa e pelo Cenpec. A pesquisa teve uma etapa qualitativa, conduzida pelo Plano CDE, junto a mães e pais de estudantes e a professores avaliados como “conservadores moderados”. O texto de Breno Barlach e Isadora Castanhedi destaca alguns aspectos do perfil desse segmento, como o “libertarianismo conservador” e a “nostalgia do passado”, e aponta possibilidades para ampliar o diálogo. O capítulo seguinte apresenta os principais resultados da etapa quantitativa, conduzida pelo DataFolha e pelo Centro de Estudos em Opinião Pública (Cesop/Unicamp), coordenado por Oswaldo Amaral, que mostram que há uma ampla aceitação popular do papel da escola no combate às desigualdades.

A segunda parte do livro é dedicada às ações de incidência política junto ao sistema de Justiça e ao Congresso Nacional. A partir de 2018, a Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação mobilizou atores diversos para atuar como *amici curiae* nas ações que questionavam, no Supremo Tribunal Federal (STF), leis que proibiam a abordagem de gênero e de temas considerados políticas em salas de aula. Em 2020, um conjunto de dez dessas ações foi julgado, afirmando de forma contundente a inconstitucionalidade da censura.

Salomão Ximenes, Fernanda Vick e Márcio Alan Menezes Moreira apresentam o papel do *amicus curiae* e os argumentos mobilizados na defesa do direito à educação. A censura na educação como afronta à liberdade de expressão e seus efeitos inibidores são o tema do artigo de Denise Dora e Laura Varella. Essas legislações antigênero também contrariam a Lei Maria da Penha (Lei n. 11.340/2006), em sua determinação de se prevenir a violência doméstica e de gênero por meio da educação, como destacam Ingrid Viana Leão e Sandra Lia Bazzo Barwinski, que ressaltam a necessidade de se explicitar categorias como gênero e raça na legislação educacional.

Rafael dos Santos Kirchhoff e Lígia Ziggotti de Oliveira analisam a legislação antigênero a partir da exclusão escolar de pessoas LGBTI+, mas também apontando “a potência que reveste a luta por direitos de minorias

políticas quando se unem esforços em prol de um direito social com potencial tão mobilizador como a educação”. O negacionismo científico dos movimentos ultraconservadores – tão patente durante a pandemia – é também um impeditivo para o pleno direito à educação, conforme Maria Luiza Sussekind, Juliana V. dos Santos e Lorena A. do Carmo argumentam.

Esta seção ainda registra duas outras frentes de atuação da Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação. Lucas Moraes Santos e Fernanda Vick apresentam duas ações civis públicas – mobilizadas no âmbito da Articulação contra o Ultraconservadorismo na educação – que questionaram o edital 2021 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do governo Bolsonaro, que tirou a cláusula que excluía obras que ferissem os direitos humanos e que impôs um único método de alfabetização, o método fônico. Junto ao Congresso Nacional, a Articulação atuou para impedir a regulamentação do ensino domiciliar, que, como concluem Fernanda Moura e Renata Aquino, é mais uma face da ofensiva ultraconservadora.

Essa ofensiva se articulou a um cenário já marcado pela precariedade da educação pública e por desigualdades educacionais, ainda mais acirradas com a pandemia de covid-19. A terceira parte deste livro trata dos diversos grupos sociais que têm enfrentando, no cotidiano, as dificuldades desse cenário. Uma pesquisa realizada pelo Geledés – Instituto da Mulher Negra, e apresentada aqui por Jaqueline Lima Santos e Suelaine Carneiro, mostra o impacto da pandemia sobre o direito à educação de meninas negras.

A inadequação da política educacional durante a pandemia é ainda mais gritante ao se analisar a situação de estudantes indígenas e quilombolas, como fazem Givânia Maria da Silva, Maria Diva da Silva Rodrigues, Fabiana Vencezlau e Maria das Graças da Silva, da CONAQ – Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos. Além disso, para a juventude indígena, o direito à educação não pode ser separado do direito ao território e aos seus modos de vida, como apreendemos do artigo de Ana Paula Ferreira de Lima, da ANAI – Associação Nacional de Ação Indigenista.



O direito ao reconhecimento é outro elemento essencial para o direito à educação. Sara Wagner York e Fabrício Marçal Vilela, da Antra – Associação Nacional de Travestis e Transexuais – reconstróem as diferentes etapas para que o gênero se consolidasse como um dispositivo de reconhecimento, em particular para pessoas trans e travestis. São esses sujeitos “indesejáveis” que têm respondido, mais uma vez, à dramática situação social que o país vem enfrentando nos últimos anos, criando formas de solidariedade e resistência, como as narradas por Andréia Martins e Benilda Brito.

O nefasto impacto da Emenda do Teto de Gastos para a capacidade do Estado brasileiro de garantir o direito à educação é explicitado por Andressa Pellanda, da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e Cleo Manhas, do Inesc, que demonstram a aliança entre ultraconservadorismo e ultraliberalismo – como elas afirmam: “Damares Alves e Paulo Guedes formaram uma ‘dupla de três’ do Ministério da Educação”. Em grande medida, quem “paga a conta” do Teto de Gastos são educadoras e educadores, desvalorizados em suas carreiras, enfrentando a precariedade das condições das escolas e alvo de perseguições e ameaças pelo ultraconservadorismo.

A valorização desses profissionais é imprescindível para que a educação seja, de fato, prioridade, como clama Heleno Araújo Filho. Fechando os artigos deste livro, Bárbara Lopes, Denise Carreira, Lúcia Udemezue e Marcelle Matias trazem uma mensagem de esperança: a educação popular feminista e antirracista é também uma forma potente de resistência. A partir de duas experiências de formação com jovens garotas, o artigo relata estratégias político-pedagógicas que permitem a utopia de uma sociedade livre e igualitária permaneça viva.

Este livro conta ainda com três anexos que documentam a atuação da Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação e da Rede de Ativistas pela Educação do Fundo Malala no Brasil e que trazem princípios e propostas fundamentais para a reconstrução do direito à educação com o fim do governo Bolsonaro. O primeiro é Manifesto Meninas Decidem: Garotas pelo Direito à Educação, que apresenta


demandas para a educação de meninas negras, indígenas, quilombolas, do campo, das periferias, trans, travestis e com deficiência, resultado da atuação da Rede Malala. O Manifesto fez par com a Carta Compromisso pelo Direito à Educação nas Eleições 2022, documento impulsionado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e pela Rede de Ativistas pela Educação do Fundo Malala, que propõe um pacto por uma educação pública equitativa e de qualidade nos próximos governos e legislaturas e que recebeu o aval de mais de 500 candidaturas em todo o país.

Após o resultado eleitoral, a Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação apresentou à equipe de transição do governo Lula/Alckmin uma carta com medidas urgentes para dismantelar dispositivos autoritários na educação e retomar a capacidade do Estado de promover uma educação que combata as desigualdades e promova a justiça social. Esses documentos que constam nos anexos, assim como o conjunto dos artigos que compõem este livro, mostram que o caminho é longo, mas que há muita esperança na mudança.



TEMPOS TERRÍVEIS: MEMÓRIA E PRODUÇÃO DE RESISTÊNCIAS EM EDUCAÇÃO NO GOVERNO BOLSONARO

Denise Carreira



É necessário contar as histórias de resistências em tempos da extrema violência que avançou após o golpe institucional de 2016 e ganhou escala, intensidade e capilaridade no Estado e na sociedade no governo de Jair Bolsonaro. Tempos difíceis de mergulho na necropolítica¹ – atravessados por uma pandemia –, que resultaram no aprofundamento vertiginoso das desigualdades, em mortes evitáveis e em sofrimentos diários – coletivos e subjetivos. Sofrimentos difíceis de suportar, que desafiam as palavras e a razão, e se expressam em corpos violados, descartáveis, aqueles com fome, os adoecidos física e mentalmente, corpos exaustos de tanto lutar. Há muito que precisa ser dito e refletido sobre esses tempos de horror, dolorosos, que impactaram profundamente a história recente do país e nossas trajetórias de vida.

Tempos adversos à democracia, aos direitos humanos e aos direitos da natureza, marcados pela expansão da força política de uma extrema-direita articulada internacionalmente, defensora da supremacia branca, da misoginia, da perseguição à população LGBTQIA+ – em especial, de pessoas trans, da mercantilização da natureza e dos bens públicos, da destruição de políticas públicas e da capacidade dos Estados nacionais de garantir direitos, de medidas econômicas ultraliberaes, da criminalização de movimentos sociais. Extrema-direita propagadora do ódio contra os mais pobres e os considerados diferentes.

1 MBEMBE, A. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção e política da morte*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

Em um país que não somente nasceu, mas que atualiza continuamente uma história perversa marcada pelo projeto colonial patriarcal e racista, desumanizador de corpos negros, indígenas, mulheres, LGBTQIA+, dos mais pobres e de outras diferenças, naturalizador de desigualdades, contar essa história em si é um ato poderoso de resistência, ao tornar visível o que a violência² tenta sistematicamente massacrar, silenciar, negar, em sua fantasia de onipotência.

Resistências diversas e plurais

A terrível experiência com o governo Bolsonaro exigiu por parte do campo de organizações e movimentos sociais comprometidos com a agenda de direitos humanos a diversificação e reinvenção de formas de resistência política diante da ativação e atualização de tecnologias coloniais e totalitárias de supressão e ocultação daquele considerado “o outro”³.


No primeiro ano de governo, o medo era do encarceramento de opositores, criminalização jurídica, cerceamento da mídia e fechamento de entidades e instituições democráticas, retomando práticas da ditadura militar (1964-1985) defendidas abertamente por Bolsonaro. Medo este abordado em diversos encontros e reuniões de organizações de direitos humanos para construir estratégias de proteção de lideranças e ativistas, populações mais discriminadas e das próprias entidades.

Em um segundo momento se percebeu que a violência promovida pelo governo Bolsonaro seria sistemática e capilar, pautada: pela desregulamentação de direitos sociais, ambientais e trabalhistas de forma estratégica, simultânea e acelerada, fragilizando a capacidade de reação da sociedade civil organizada diante do “tsunami” vertiginoso do desmonte; pela reconfiguração de políticas públicas na perspectiva de esvaziamento do enfrentamento das desigualdades, de contenção de conflitos sociais e de promoção do autoritarismo, com a crescente militarização e

2 GALEANO, G. B.; GUARESCHI, N. M. de F. Políticas de Pesquisa e Resistências em Tempos de Acirramento dos Processos de Violência. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 39, (n.spe 2.), e226327, p. 19-32, 2019.

3 HIDDLESTON, J. *Pós-Colonialismo*. Petrópolis: Vozes, 2021.





aparelhamento da estrutura pela aliança entre grupos ultraconservadores e ultraliberais; pelo estímulo à violência política difusa na sociedade por meio da desinformação, do pânico moral e do chamado à perseguição ou mesmo à eliminação de adversários políticos transformados em inimigos internos via o crescente ativismo organizado de extrema-direita em uma cidadania antidemocrática⁴ nos territórios e de uma comunicação direta entre a presidência e a sociedade através de redes sociais, prescindindo em grande parte da mídia. A chegada inesperada da pandemia de covid-19 tornou ainda mais dramático o quadro, diante de um governo negacionista, que não somente se omitiu, mas atuou sistematicamente contra as estratégias de enfrentamento da pandemia promovidas por estados, municípios e sociedade civil, levando a morte a mais de 600 mil pessoas.

Conectadas a lutas ancestrais contra a opressão que vêm de muito longe, resistimos: resistências e reexistências que foram múltiplas, diversas, criativas, contraditórias, conflituosas, sem necessariamente ser coerentes, acontecendo nos territórios deste imenso e desigual país, nos planos local, nacional e internacional, promovidas por grupos comunitários, periféricos, coletivos juvenis, movimentos sociais, entidades sindicais e organizações da sociedade civil, articulações, fóruns diversos; redes de solidariedade protagonizadas por mulheres negras, indígenas, quilombolas, camponesas, populares, que fizeram a fronteira entre a vida e a morte; grupos culturais e artísticos periféricos, instituições acadêmicas, coletivos de educadores e estudantes e por sujeitos diversos em seus cotidianos. Resistência que também se deu muitas vezes em articulação com servidoras e servidores dentro do Estado, muitos dos quais ativistas, que atuaram na perspectiva de defender conquistas e proteger informações e legados, concretizando a noção de redes de ação coletiva existentes na “prática”, sensíveis às intersecções entre Estado e sociedade⁵.

4 BROWN, W. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão política antidemocrática no Ocidente*. São Paulo: Editora Politeia, 2019.

5 ABERS, R.; BULLOW, M. von. Movimentos sociais na teoria e na prática: como estudar o ativismo através da fronteira entre Estado e sociedade? *Sociologias*. Dossiê Sociologia, Porto Alegre, ano 13, n. 28, p. 52-84, set./dez. 2011.

Resistência que se fez plural, na insistência de estar vivo e na exigência de não se sujeitar, chamado ecoado nas obras de Conceição Evaristo a Hannah Arendt, de bell hooks a Daniel Munduruku, de Sueli Carneiro a Camila Sosa Villada, de Gloria Anzaldúa a Emicida, de Maria Lugones e Fanon ao Slam das Minas e de tantas outras pessoas/coletivos-faróis que alimentaram as rodas de perspectivas potentes e insurgentes nesses tempos opressivos e infundáveis.

Resistência que exigiu a intensificação de estratégias de coalizão, de diálogo entre forças políticas do campo progressista e democrático, de “cruzar fronteiras” em busca de alianças; que multiplicou os espaços de debate público e de formação política; que promoveu a solidariedade concreta no “aqui e agora” contra a fome e a violência diante da destruição das políticas sociais e aprofundamento da violência estatal; que investiu em sustentar os tensionamentos, deflagrou desobediência civil e estimulou processos de cuidado e autocuidado coletivos; que se desafiou a reinventar formas de comunicação e contranarrativas, com apropriações inventivas de novas tecnologias; que regou a esperança como fator de transformação política e alimentou afetos diante do medo, do desespero e da insegurança. Resistência que se fez grito, mas também silêncio, arte, poesia, dança, canto, riso, choro, insônia e o humor que expôs e confrontou o absurdo e o ridículo dos opressores.

Resistência que também se fez interrogação, crítica, autocrítica e anúncio em um processo multifacetado: manter a imaginação política ativa e construir horizontes para a luta política também se impuseram como necessidade vital nesse período do governo bolsonarista. Fizemos diagnósticos, pesquisamos, nos desafiamos a aprofundar as relações sul-sul em uma perspectiva decolonial; tateamos, resgatamos e nos aprofundamos em novos paradigmas com objetivo de desestabilizar perspectivas; debatemos e construímos projetos para o Brasil⁶ que

6 Um deles foi a construção do Projeto Brasil, iniciativa coordenada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que envolveu 230 pesquisadores, pesquisadoras e ativistas e 33 grupos de trabalho para a construção de um projeto para o país de médio e longo prazo. Sérgio Haddad e eu coordenamos o Grupo de Trabalho de Educação. Para saber mais: <https://projetoBrasilpopular.org/>.



ultrapassassem o desenvolvimentismo centrado em uma cidadania ancorada no poder de consumo e na exploração da natureza e na destruição de comunidades tradicionais; disputamos dentro das forças de esquerda por uma nova economia a serviço do bem comum e que as agendas da igualdade de gênero, raça e sexualidade deixassem de ser – de uma vez por todas – compreendidas como “divisores da luta maior” contra a opressão capitalista ou “identitarismos”, mas como eixos estruturadores das desigualdades, dos autoritarismos, necessariamente articulados sempre em uma perspectiva interseccional à classe social, e bases para a tão urgente radicalização da democracia.

Não podemos esquecer: para retomar e sustentar a árdua e contraditória construção democrática brasileira, o direito humano à memória e à verdade é condição urgente para que o país reveja sua história autoritária, da escravização colonial, das várias ditaduras ao governo Bolsonaro. Direito humano à memória e à verdade que confronta as propostas de anistia e de apagamento, e é condição para a construção de uma cultura democrática, ao possibilitar a apropriação pedagógica e profunda dos fatos históricos pela população e o uso social dessa compreensão das relações cotidianas à participação política nos rumos do país. Cultura democrática necessária não somente para a construção, mas sobretudo para a sustentação política de um projeto radical de justiça racial, social, de gênero e ambiental no país.

Em uma perspectiva inspirada pela concepção Sankofa – um dos símbolos adinkra do povo akan, da África Ocidental – que estabelece a necessidade urgente de aprender com o passado para reinventar o presente e construir novos futuros – elaborar coletivamente o passado em busca de respostas sempre inconclusas às singelas perguntas – por que tudo aconteceu? O que fazer para que isso não se repita? – constitui uma das grandes tarefas da política educacional para o próximo período.

Nesse sentido, cuidar dos legados das resistências por vida digna em tempos de obscurantismo e violência extrema sistemática é esforço coletivo, fundamental para superar o ódio, a desumanização e a ideologia do inimigo interno que permeiam a realidade brasileira, transformados em política de governo na presidência de Jair Bolsonaro.

A Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação

Um dos espaços de produção de resistências nesses tempos difíceis foi a Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação: em defesa do direito à educação e contra a censura nas escolas, coordenada pela organização de educação popular e direitos humanos Ação Educativa. Articulação que atuou na maior parte das vezes sem visibilidade pública, buscando potencializar a ação estratégica coordenada entre seus integrantes, visando o enfrentamento do fenômeno ultraconservador na educação com base em diferentes perspectivas e lugares de fala.

Destacarei aqui três momentos da construção desse esforço coletivo, que foi contínuo desde o final dos anos 2000, com maior ou menor intensidade, em prol de uma ação articulada e estratégica entre organizações de educação, direitos humanos, feministas, negras, LGBTQIA+, sindicais, acadêmicas, do campo religioso progressista contra os ataques crescentes às escolas e às políticas educacionais por grupos ultraconservadores.

Importante destacar que a grande força política alcançada por esses movimentos sociais de extrema-direita comprometidos com a chamada “restauração conservadora” não se deu “de um dia para outro”, mas foi sendo construída desde os anos 2000⁷, com uma política de alianças ativa que articulou – de forma conflitiva e muitas vezes contraditória – grupos anticomunistas, fundamentalistas religiosos, ultraliberais, setores da mídia e militares, contribuindo de forma decisiva para o golpe institucional de 2016 e para a eleição de Bolsonaro.

A origem da Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação remonta à mobilização de organizações da sociedade civil por meio do Grupo Educação e Laicidade contra a aprovação da Concordata Brasil-Santa Sé, acordo firmado na Cidade do Vaticano em novembro de 2008. O Acordo previa, entre outros pontos, a criação do Estatuto

7 CARREIRA, D. *Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.



Jurídico da Igreja Católica, estabelecendo: a imunidade tributária para instituições católicas; a destinação de espaços públicos para celebração de cultos da Igreja; o ensino religioso confessional “católico e de outras religiões” em escolas públicas e a descaracterização do vínculo empregatício entre religiosos e instituições católicas.

Depois da negociação com a bancada evangélica, até então contrária à aprovação do Acordo, que resultou na formulação de um projeto no Congresso Nacional da Lei Geral das Religiões (Projeto de Lei n. 160/2009), o Acordo Brasil-Santa Sé foi aprovado no Legislativo Federal em regime de urgência em outubro de 2009, sendo promulgado pelo presidente Lula em fevereiro de 2010, por meio do Decreto n. 7.107, prevendo a extensão dos benefícios do Acordo Brasil-Santa Sé a outras religiões, com apoio do governo federal, já na gestão da presidenta Dilma Rousseff.

Apesar das reações de vários setores da sociedade civil contrários ao Acordo na imprensa e para além dela⁸, em manifestações, eventos, abaixo-assinados e documentos de organizações e movimentos sociais feministas, LGBT, negros, de educação, associações de pesquisa, associações de ateus e agnósticos e grupos e instituições religiosas defensoras da laicidade – muitos de nós do Grupo Educação e Laicidade, que futuramente se articularia ao Movimento Estratégico pelo Estado Laico (MEEL)⁹ –, a aprovação do Acordo foi comemorada pela cúpula da Igreja Católica e por parlamentares evangélicos como uma conquista suprapartidária, envolvendo partidos da situação e da oposição no Congresso Nacional.

Em agosto de 2010, a Procuradoria-Geral da República propôs ao Supremo Tribunal Federal (STF) uma Ação Direta de Inconstitucionalidade

8 FISCHMANN, R. A proposta de concordata com a Santa Sé e o debate na Câmara Federal. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, ago. 2009.

9 O Movimento Estratégico pelo Estado Laico (MEEL) foi lançado oficialmente em 2013, iniciativa da Plataforma Dhesca-Brasil, Articulação de Mulheres Brasileira (AMB), Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT) e o Conselho Federal de Psicologia, com o objetivo de contribuir para a importância da defesa da laicidade como condição para o fortalecimento da democracia e dos direitos humanos no Brasil.

(ADI) questionando o Acordo Brasil-Santa Sé e, especificamente, o ensino confessional em escolas públicas. A ADI n. 4.439 se somou a outra Ação Direta de Inconstitucionalidade, proposta pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação em 2004, sobre o ensino religioso confessional na rede estadual do Rio de Janeiro. A ADI n. 4.439 recebeu sete *amici curiae*¹⁰, documentos que expressam posições favoráveis ou desfavoráveis à Ação por parte de setores da sociedade.

Nesse contexto, um *amicus curiae* foi apresentado por Ação Educativa, ECOS – Comunicação em Sexualidade, Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (Cladem), Conectas e Relatoria Nacional pelo Direito Humano à Educação da Plataforma Dhesca, que teve como documentos-base a pesquisa sobre o ensino religioso em escolas públicas do país (2009)¹¹ e o informe preliminar da Relatoria Nacional de Educação da Plataforma Dhesca (2010)¹² sobre a missão de investigação referente à crescente intolerância religiosa em escolas públicas, predominantemente caracterizada como fenômeno de racismo religioso.

A missão ouviu educadoras, estudantes, familiares, ativistas, operadores de direitos, gestores e lideranças religiosas do Rio de Janeiro, da Bahia e de São Paulo a respeito de uma problemática na época ainda pouco visível no debate educacional¹³ e que revelava o crescente poder de

10 Os autores dos *amici curiae* apresentados foram: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso; Conferência dos Religiosos do Brasil; Associação Nacional de Educação Católica do Brasil; Grande Loja Maçônica do Estado do Rio de Janeiro; Anis – Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero; e um *amicus curiae* conjunto de Ação Educativa, Conectas Direitos Humanos, Ecos, Cladem e Relatoria Nacional de Educação da Plataforma Dhesca Brasil.

11 XIMENES, S. B.; RIZZI, E. G. Direito Humano à Educação, Ensino Religioso e Estado Laico. 2009. (Relatório de pesquisa).

12 Disponível em: https://www.plataformadh.org.br/wp-content/uploads/2019/08/2010_educacao_intoler%C3%A2ncia_religiosa.pdf.

13 Na missão conduzida por Denise Carreira e Suelaine Carneiro sobre intolerância religiosa nas escolas públicas, a Relatoria Nacional de Educação (Plataforma Dhesca) levantou casos de: violência física (socos e até apedrejamento), humilhações recorrentes e isolamento social de estudantes; negação da própria identidade religiosa por medo de represálias; demissão ou afastamento de profissionais de educação adeptos de religiões de matriz africana ou de profissionais que abordaram conteúdos dessas religiões em sala de aula; proibição de uso de livros e do ensino/prática da capoeira e de danças afro-brasileiras em espaço escolar; desigualdade no acesso a dependências escolares por parte de lideranças religiosas, em prejuízo das vinculadas à matriz africana; omissão diante da discriminação ou de abuso por parte de professores e diretores;



grupos religiosos fundamentalistas e ultraconservadores no espaço escolar, na gestão pública educacional e no plano nacional, o que resultou, entre outros retrocessos, no veto à coleção de materiais – a ser lançada pelo MEC – do projeto Escola sem Homofobia pelo governo Dilma em 2011.

O fortalecimento da força política desses grupos ocorreu em um contexto de intensa transformação do campo religioso no país, sintonizado com o que Ana Maria Cavalliere chama de colonização da escola pública pelas religiões¹⁴. A situação vinha se constituindo em obstáculo para a implementação de programas que versavam sobre igualdade de gênero, direitos sexuais e reprodutivos e da LDB alterada pela Lei n. 10.639/2003, esta última considerada por esses grupos religiosos fundamentalistas um instrumento de promoção da religiosidade de matriz africana.

O segundo marco do processo de construção da Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação se deu no âmbito do desenvolvimento e desdobramentos do projeto Gênero e Educação: fortalecendo uma agenda nas políticas educacionais, apoiado pelo edital público da Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM), na gestão da presidenta Dilma Rousseff, implementado entre 2014-2016 pela Ação Educativa em parceria com Geledés – Instituto da Mulher Negra, Cladem – Comitê Latino-americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher e Ecos.

O projeto nasceu da mobilização nacional decorrente da construção do Informe Brasil – Gênero e Educação (2011)¹⁵, desenvolvido por Ação Educativa, como parte do Informe Latino-americano promovido pelo Cladem sobre a situação da equidade de gênero na educação dos vários países do continente, ação da Campanha Latino-americana por uma Educação Não Sexista e Antidiscriminatória. Apresentado no Congresso Nacional e na reunião da Comissão Interamericana de Direitos Humanos na OEA, e atualizado em 2013, o Informe brasileiro apontou

o ensino religioso em escolas públicas utilizado, muitas vezes, como espaço de proselitismo ou/e de hegemonia da matriz religiosa cristã, contribuindo para acirrar preconceitos, discriminações e desigualdades no espaço escolar.

14 Apud CUNHA, L. A. O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, set. 2013.

15 Disponível em: <https://bit.ly/3FEaEpS>.

desafios da agenda de gênero na educação, recomendações para avanços nas políticas educacionais e denunciou o crescimento da atuação ultraconservadora nas escolas e na gestão educacional como fator de interdição da agenda.

Com estratégias multidimensionais – formação, comunicação, incidência política, pesquisa, articulação para produção de ações e posicionamentos coletivos –, o projeto Gênero e Educação foi um dos principais espaços de produção de resistência contra o avanço das forças ultraconservadoras na educação; apresentando representações e denúncias ao Ministério Público Federal; produzindo materiais e formações para as escolas; atuando junto com a Iniciativa De Olho nos Planos com campanhas sobre a importância da igualdade de gênero, raça e diversidade sexual destinadas a secretárias e secretários de Educação vinculados à Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; atuando no Congresso Nacional em articulação com a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e com redes feministas, no enfrentamento desses grupos na tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

Em articulação com propostas da Relatoria Nacional de Educação da Plataforma Dhesca, o projeto Gênero e Educação foi responsável não somente por ações de resistências, mas pela proposição e aprovação de uma agenda positiva nas Conferências Nacionais de Educação (CONAE), destinada ao fortalecimento dos marcos normativos em educação como as Diretrizes Nacionais Curriculares de Educação, Gênero e Sexualidade e a Normativa de Estabelecimento de Limites Negativos à Presença das Religiões nas Escolas, em articulação com o processo de convergência Tranças pela Diversidade, impulsionada por Ação Educativa, que reuniu movimentos, organizações, ativistas e pesquisadores do campos das diferenças em prol de uma agenda conjunta de incidência na Conferência Nacional de Educação de 2014 e de seus desdobramentos nos anos seguintes¹⁶.

16 Para saber mais sobre o projeto, veja o livro *Gênero e Educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais* (Ação Educativa, 2016), disponível em: <https://bit.ly/3VvpHbH>.



O terceiro marco da construção da Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação se deu a partir de 2018, coordenada pela equipe Gênero e Educação¹⁷ da Ação Educativa, com apoio do Fundo Malala. Naquele ano, o Fundo procurou a Ação Educativa na perspectiva de contribuir para sustentar ações de resistência contra o fenômeno ultraconservador na educação, ações que vinham sendo mantidas a partir de 2016 por esforço institucional em articulação com parceiras históricas.

Uma das iniciativas realizadas em 2018 foi o lançamento, em vários jornais, de um Apelo Público ao STF com diversas assinaturas institucionais solicitando que Suprema Corte pautasse o julgamento de ações inspiradas no movimento Escola sem Partido. O Apelo Público foi articulado ao lançamento da primeira versão do *Manual de Defesa contra a Censura nas Escolas*, assinado por oitenta organizações, com apoio da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão – na época, ocupada pela procuradora Débora Duprat – e do Fundo Malala. Com propostas de estratégias jurídicas, políticas e pedagógicas para as escolas, o Manual foi construído com o objetivo de ser um instrumento prático que vinha responder ao crescimento acelerado das perseguições, interdições e de campanhas de desinformação ocorridas em âmbito escolar, no contexto da eleição presidencial que elegeu Bolsonaro. Nos anos seguintes, a Articulação foi espaço decisivo de enfrentamento das estratégias de censura às escolas e redes de ensino nos anos do governo Bolsonaro.

A educação e a democracia sob ataques: o uso do discurso falacioso da ideologia de gênero

A educação foi uma das áreas de políticas públicas mais atacadas pelo projeto autoritário e ultraliberal que sequestrou o Estado brasileiro

17 Pessoas que integraram a equipe Gênero e Educação da Ação Educativa desde 2018 (algumas delas saíram da equipe ou da instituição): Bárbara Lopes, Marcelle Matias, Júlia Daher, Lucia Udemezue, Luiza Alves, Vanessa Cândida e Denise Carreira. A equipe até 2022 foi coordenada por Denise Carreira, e segue com a coordenação de Bárbara Lopes, com Marcelle Matias como assistente de comunicação.

após o golpe institucional de 2016. Ataques que foram extremamente intensificados pelo governo Bolsonaro, a partir de 2019, e que visaram não somente desconstruir a educação e outras políticas sociais como direitos constitucionais, mas reorientar a política educacional na perspectiva de uma educação em prol da obediência a uma ordem profundamente desigual, racista, misógina, LGBTQIA+fóbica, capacitista e discriminatória.

Uma educação para obediência que reafirmasse culturas tradicionais de gênero, hierarquias raciais, a inevitabilidade da precarização das condições de vida, a divisão sexual do trabalho, a responsabilização dos indivíduos pelos seus destinos em um contexto de crescente desemprego estrutural, mercantilização de direitos, financeirização da economia e desmonte das políticas sociais e ambientais, decorrentes da desregulamentação acelerada e dos profundos cortes orçamentários gerados pelo Teto de Gastos (EC95/2016).

No centro dessa ofensiva reacionária, a noção falaciosa da ideologia de gênero foi mobilizada como plataforma discursiva da extrema-direita não somente para atacar a política educacional, mas a própria democracia e as políticas de enfrentamento das desigualdades, não apenas no Brasil, mas em outros países, em especial, na América Latina.

Criada na década de 1990 por setores ultraconservadores da Igreja Católica, em reação aos avanços no reconhecimento dos direitos das mulheres e da população LGBT no Ciclo Social das Conferências da ONU dos anos 1990¹⁸, direitos compreendidos como ataques à família tradicional e à moral cristã, a noção de ideologia de gênero ganhou força e foi propagada pela forte aliança entre setores reacionários católicos e evangélicos neopentecostais, impulsionada no contexto das negociações da Concordata Brasil-Santa Sé (2009).

18 JUNQUEIRA, R. D. *A invenção da "Ideologia de Gênero": um projeto reacionário de poder*. Brasília: Letras Livres, 2022. OBSERVATÓRIO SEXUALIDADE E POLÍTICA (SPW); OBSERVATÓRIO DE SEXUALIDADE E POLÍTICA; CORREA, S. *Políticas Antigênero na América Latina*. Rio de Janeiro: SPW, 2021. SENTIIDO. Fabricar el pánico moral: usar la niñez como arma para atacar la justicia de género y los derechos humanos. Colômbia, marzo de 2021. CARREIRA, op. cit.



Manipulada em 2014 no processo de tramitação do Plano Nacional de Educação no Senado Federal – que resultou na eliminação da menção à igualdade de gênero na lei 13.005/2014 –, na construção dos planos municipais e estaduais de educação (2015 e 2016) e disseminada no Brasil, a noção de ideologia de gênero se conformou na base de uma ofensiva reacionária com amplitude e capilaridade por meio da propagação de desinformação, de perseguições, de censuras às escolas e do sequestro do discurso da proteção da infância e da defesa da família para fins de pânico moral. Esses ataques foram decisivos para a atmosfera que culminou no golpe institucional de 2016 e na eleição de Bolsonaro em 2018.

Uma das grandes conquistas da atuação desses grupos na educação foi não somente a proliferação de casos de censura, mas a autocensura que levou escolas e gestões educacionais a recuarem em ações e programas comprometidos com a abordagem da igualdade de gênero, raça e sexualidade, ou a atuarem sem chamar a atenção pública na perspectiva da “invisibilidade estratégica”¹⁹.

Apostando na desinformação, na ignorância, no pânico moral, os movimentos ultraconservadores – em especial, o movimento Escola sem Partido, em suas diferentes e mutantes faces, e grupos fundamentalistas religiosos – seguiram divulgando nos últimos anos em diversos municípios brasileiros que as escolas “estão proibidas” de abordar as questões de gênero e sexualidade, de falar de política, direitos e desigualdades, de abordar criticamente a história do Brasil. Estimulam perseguições e o medo, propagaram ameaças, aparelharam serviços públicos (como o caso do Disque 100) para fins de perseguição política a docentes, atacam universidades públicas, promovem censura e autocensura nos espaços escolares e nas gestões educacionais, intensificadas em períodos eleitorais.

É importante destacar que esses movimentos sofreram uma grande derrota no Supremo Tribunal Federal em 2020, para a qual contribuiu de

19 CARREIRA, op. cit.

forma decisiva a atuação coordenada²⁰ dos vários movimentos sociais, redes e organizações da sociedade civil, entre elas, de educação, feministas, LGBTQIA+, negras, direitos humanos, do campo religioso progressista integrantes da Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação. Por meio de reuniões e encontros, foi definida uma estratégia conjunta de apresentação de *amicus curiae* ao STF (abordados na seção 2 desta publicação), além de apelos públicos destinados ao STF e solicitações de reuniões com os ministros para a apresentação da situação nas escolas e de argumentos contrários à atuação dos grupos ultraconservadores.

As decisões do STF²¹, ao julgar dez ações²² que tratavam de leis municipais e estadual inspiradas em propostas do movimento Escola sem Partido, com destaques para leis antigênero, reforçaram a legitimidade dos marcos legais que sustentam a abordagem de gênero e sexualidade na educação brasileira²³ e determinaram, entre outros pontos, ser inconstitucional a atuação persecutória desses movimentos. As decisões

20 Entre as instituições e redes que integram a articulação coordenada pela organização Ação Educativa, constam: Artigo 19, Associação Brasileira de Famílias Homotransafetivas (ABRAFH), Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT), Associação Mães pela Diversidade, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração de Educação, Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente (ANCED), Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação (CEPIA), Articulação de Mulheres Brasileiras (AMB), Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), Associação Nacional de Juristas pelos Direitos Humanos LGBTI (ANAJUDH), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará (CEDECA Ceará), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Cidade Escola Aprendiz, Comitê da América Latina e do Caribe para a Defesa dos Direitos das Mulheres (CLADEM Brasil), Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA), Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação (CEPIA), Conectas Direitos Humanos, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Confederação Nacional dos Trabalhadores dos Estabelecimentos em Educação (CONTEE), Conselho Nacional de Igrejas Cristãs, Frente Nacional Escola Sem Mordaça, Geledés – Instituto da Mulher Negra, Grupo de Advogados pela Diversidade Sexual e de Gênero (GADvS), Instituto Alana, Instituto Brasileiro de Direito da Família (IBDFAM), Movimento Educação Democrática, Open Society Justice Initiative, Plataforma de Direitos Humanos – Dhesca Brasil, Projeto Liberdade, Rede Nacional de Religiões Afro-brasileiras e Saúde (RENAFRO), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior (ANDES-SN), THEMIS – Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Associação Tamo Juntas – Assessoria Jurídica Gratuita para Mulheres Vítimas de Violência.

21 Mais informações: <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=450392&ori=1>; <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=442331&ori=1>; <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=446545>.

22 Ações de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPFs) 457, 460, 461, 465, 467, 526 e 600 e Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI) 5.537, 5.580 e 6.038.

23 CARREIRA, D. Gênero na BNCC: dos ataques fundamentalistas à resistência política. *Educação é a Base?* 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.



foram além: afirmaram ser dever do Estado brasileiro garantir a educação em gênero e sexualidade como forma de prevenir o abuso sexual e a violência doméstica contra crianças e adolescentes. Estabeleceram também a fronteira entre os direitos das famílias e os das crianças e adolescentes de acessarem conhecimentos humanísticos e científicos nas escolas mesmo esses contrariem doutrinas religiosas e políticas de suas famílias.

Em novembro de 2020, o julgamento do STF que analisaria as últimas cinco ações referentes a leis inspiradas em propostas Movimento Escola sem Partido foi adiado pelo presidente do tribunal, em meio a ataques sofridos pela Suprema Corte no contexto das eleições municipais de 2020. Em 2021, a articulação de sociedade civil atuou para que o STF retomasse o julgamento das ações e na divulgação dos impactos práticos das decisões históricas do STF em 2020 para escolas e gestões educacionais. Diante dos ataques ao STF pelas decisões históricas contra as leis inspiradas em propostas do movimento Escola sem Partido, a Articulação lançou materiais de apoio nas redes sociais, como o vídeo Igualdade de Gênero²⁴, produzido em parceria com mulheres lideranças de várias denominações religiosas no Brasil.

Apesar das derrotas no STF, o movimento ultraconservador continua a estimular e diversificar suas estratégias de proposição de projetos de lei nos legislativos municipais e estaduais, atacando a autonomia docente e o princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas no ensino (art. 206, inciso III). Muito além da aprovação dos projetos de lei, o objetivo desses grupos é polemizar e gerar comoção social, alavancando políticos oportunistas.

Segundo levantamento realizado pelas pesquisadoras Fernanda Moura e Renata Aquino do Movimento dos Professores contra o Escola sem Partido²⁵, integrante da Articulação contra o Ultraconservadorismo, ao final de 2020 havia 62 projetos de lei exclusivamente antigênero tramitando em estados e municípios, e outros sete no Congresso Nacional;

24 Disponível em: <https://bit.ly/3jnompW>.

25 Disponível em: <https://profscontraesp.org/vigiando-os-projetos-de-lei/>.

44 projetos de leis municipais e estaduais e outros quatro projetos de lei federais antigênero, mas que abordam também outros conteúdos autoritários; além de oito projetos estaduais e municipais e um federal “Infância sem Pornografia”. Ainda se registra que, a partir do final de 2020, multiplicaram-se projetos de lei que visam proibir o uso de linguagem neutra de gênero em escolas e em outros serviços públicos (veja neste livro o artigo “Breve histórico das leis de censura na educação: Os projetos Escola sem Partido e antigênero [2014-2020]”).

A complexidade e a capacidade de renovação dos movimentos ultraconservadores

É fundamental reconhecer a complexidade dos movimentos ultraconservadores e seus vínculos transnacionais, como revelados por estudos internacionais como o do Observatório de Sexualidade e Política (SPW), e sua capacidade de transformação. Mesmo antes das decisões do STF em 2020, esses movimentos ultraconservadores já vinham diversificando suas estratégias e frentes de atuação na educação.

Uma dessas frentes tem sido a educação domiciliar, o *homeschooling*, proposta prioritária do governo Bolsonaro, que tem sua regulamentação tramitando no Congresso Nacional. A educação domiciliar no Brasil tem sido defendida predominantemente por grupos ultraconservadores, com o argumento de que as famílias deveriam ter o direito de educar crianças e adolescentes com base em seus valores e doutrinas políticas e religiosas, perspectiva que vai contra a decisão do STF tomada em 2020 que estabeleceu a fronteira entre os direitos das famílias e os das crianças e adolescentes.

A Articulação contra o Ultraconservadorismo desenvolveu várias ações para alertar a sociedade sobre os riscos da aprovação da proposta de educação domiciliar e para barrá-la no Congresso Nacional. Foram produzidos materiais apresentando de forma didática os argumentos contrários à proposta, manifestações públicas com mais de quatrocentas assinaturas institucionais, reuniões com parlamentares, pareceres,



ações de comunicação nas redes sociais e na mídia comercial. Um dos destaques se deu no âmbito da pesquisa *Educação, Valores e Direitos*, realizada pela Ação Educativa e Cenpec, em aliança com a Articulação. A pesquisa revelou que 8 em cada 10 brasileiros são contrários a garantir o direito de mães, pais e responsáveis tirarem seus filhos das escolas. Esse dado da pesquisa foi veiculado como manchete de capa de um jornal de grande circulação nacional²⁶ às vésperas da votação do substitutivo ao PL 3179/2012, relatado pela deputada Luiza Canziani (PSD/PR), contendo proposta de regulamentação da educação popular.

Apesar da vitória bolsonarista na Câmara Federal em maio de 2022, com a aprovação do substitutivo, que contou com o apoio do presidente da casa, deputado Arthur Lira (PP-AL), o debate público sobre a proposta de educação domiciliar avançou na sociedade, colocando em xeque a ideia de que a regulamentação seria algo “inofensivo”. A luta continua na tramitação da regulamentação no Senado, acompanhada de perto pela Articulação, que vem incidindo desde o segundo semestre de 2022 no processo das audiências públicas, convocadas pelo relator, senador Flávio Arns (Podemos-PR).

Outra frente de ação dos movimentos ultraconservadores na educação é a militarização das escolas públicas. A militarização não é um fenômeno recente: ela está presente em vários estados brasileiros desde a década de 1990, como em Goiás, mas ganhou grande impulso com o lançamento em 2019 do Programa Nacional de Implantação de Escolas Cívico-militares pelo governo Bolsonaro. Programa este que recebeu adesão de 643 municípios e de 16 estados. O Programa estimulou a criação de leis estaduais, como a do estado do Paraná, aprovada em 2020.

A militarização de escolas públicas viola vários princípios constitucionais da educação brasileira: da liberdade de aprender, pesquisar e aprender, em decorrência da imposição de padrões de comportamentos; da valorização dos profissionais de educação, pelo desvio de funções de

26 Disponível em: <https://bit.ly/3VoiJVS>.

militares e esvaziamento da autoridade docente e da gestão escolar; da gestão democrática, pelo entendimento de que as críticas são assumidas como falta disciplinar, entre outros pontos, como o uso de recursos públicos para pagamento de militares.

Assim como a educação domiciliar, a militarização de escolas também atualiza o discurso da ideologia de gênero, estabelecendo um conjunto de regras escolares que reafirmam as culturas tradicionais de gênero, a heteronormatividade e a cisnormatividade, a divisão sexual do trabalho entre homens e mulheres e o controle dos corpos e da sexualidade, principalmente da juventude negra, LGBTQIA+ e das garotas.

A Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação se somou aos esforços, em especial, protagonizados por entidades parceiras do Paraná, como Anajudh-LGBTI, APP – Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública e de outras dezesseis entidades, que criaram o Observatório das Escolas Militarizadas do Paraná e desenvolveram estratégias jurídicas contra a medida. Em 2021, por meio dos partidos PSOL, PT e PCdoB, foi ajuizada no Supremo Tribunal Federal a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 6791) contra as leis paranaenses que estabeleceram o Programa de Escolas Cívico-Militares no Paraná. Em outubro de 2022, uma grande vitória: o Tribunal de Justiça de São Paulo suspendeu a implantação do modelo de escola cívico-militar na rede de ensino de São Paulo, realizada em parceria com o governo federal. Acolhida de forma unânime, a decisão se referiu à Ação Direta de Inconstitucionalidade apresentada pela Apeoesp – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

Junto com outros parceiros, a Articulação mobilizou também ações de incidência internacional e no sistema de justiça contra os desmontes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em especial, contra o fim da cláusula de exclusão de livros didáticos discriminatória e a imposição do equivocado método fônico de alfabetização prevista no Edital 2021; contra o aparelhamento, por parte da gestão de Damares Alves no Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, do Disque 100, serviço público criado na década de 1990 para denúncias de direitos



humanos, para fins de perseguição de profissionais de educação contra abordagens de gênero e sexualidade nas escolas e de profissionais de saúde pela exigência do certificado de vacinação contra a covid-19, por meio da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 942, apresentada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Saúde (CNTS). A CNTE integra a Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação.

Por parte do governo federal, é importante registrar que as ofensivas antigênero na educação tiveram como base a articulação entre o Ministério da Educação, com seus cinco ministros ao longo dos últimos quatro anos, e o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos²⁷, com a forte e estável liderança evangélica da ex-ministra e senadora eleita Damares Alves (Republicanos-DF).

Após um processo eleitoral tenso, marcado pela desinformação, chantagens de setores conservadores e ameaças golpistas, a eleição de Lula trouxe consigo a possibilidade e a promessa de retomada e invenção de outros caminhos institucionais. Nesse cenário, a Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação apresentou à equipe de transição, em novembro de 2022, uma carta contendo medidas emergenciais para desmontar a estrutura ultraconservadora que vinha se instalando no Estado brasileiro, além de elencar propostas para o avanço do direito à educação pautado na igualdade e na democracia (veja nos anexos deste livro).


Na micro e na macropolítica: diversas resistências e anúncios em educação

Muitas outras ações de resistência no campo educacional e muitas e muitas para além dele foram realizadas nesses anos. Alguns destaques dos quais participamos ativamente foram:

27 CORREA, S.; PRADO, M.; CARREIRA, D. et al. *Ofensivas Antigênero no Brasil: políticas de Estado, legislação e mobilização social*. Rio de Janeiro: Observatório de Sexualidade e Política, Ação Educativa, Antra, ABGLT, Conectas, Cladem, IPAS, Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania da UFMG, 2021.

- a formulação e construção da Coalizão Direitos Valem Mais: pelo fim do Teto de Gastos e por uma nova Economia, criada a partir do Relatório da Plataforma Dhesca sobre os Impactos da Política Econômica de Austeridade nos Direitos Humanos, esforço intersetorial que atuou com denúncias e proposições junto ao STF, ao Congresso Nacional, junto à OEA e à ONU, com pedido de impeachment de Paulo Guedes, ministro da Economia, pesquisas e estudos, e que desenvolveu um programa de democratização da economia, área blindada dos processos de democratização das últimas décadas, inclusive em governos progressistas;
- a mobilização pelo Fundeb permanente com Custo Aluno-Qualidade, liderada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, CNTE, Anped e entidades do Fórum Popular de Educação, que impôs uma grande derrota ao governo Bolsonaro, mobilização que se associou à luta pelo reconhecimento das iniquidades raciais por meio do movimento Fundeb com Raça, implementada por pesquisadores do movimento negro e entidades (Coalizão Negra por Direitos, Geledés, Ceert, Ação Educativa, entre outros). Soma-se a isso a luta pela revogação da Reforma do Ensino Médio, medida autoritária aprovada em 2017 pelo Congresso Nacional, voltada para a adequação das juventudes a uma realidade de precarização perversa das condições de vida e das relações trabalhistas, medida que é “irmã” do Teto de Gastos (EC95) e da Reforma Trabalhista;
- a defesa das universidades públicas contra os inúmeros ataques a sua autonomia e os cortes de recursos público e, em especial, a defesa das ações afirmativas com critério racial nas universidades, em articulação com a Associação Brasileira de Pesquisadoras e Pesquisadores Negros, a Coalizão Negra por Direitos, outras redes do movimento negro e indígena;
- além dos inúmeros pedidos de impeachment de Bolsonaro e de denúncias internacionais e das ações de solidariedade nas comunidades no contexto da pandemia e com a escalada da violência estatal, registradas em grande parte no Portal Memória Popular da Pandemia, criado pela Plataforma Dhesca-Brasil;



- 
- para além dessas ações nos planos nacional e internacional, é fundamental registrar as diversas iniciativas estratégicas de proposição, enfrentamento e de luta pela manutenção de experiências inovadoras em diferentes espaços, em especial, aquelas desenvolvidas por profissionais de educação e estudantes em escolas, incidindo na micropolítica escolar na relação com os territórios e com as disputas locais, estaduais e nacionais contra a atuação dos grupos ultraconservadores. Algo bastante revelado por levantamentos e editais, como o Igualdade de Gênero na Educação Básica, promovido pela Ação Educativa, com apoio do Fundo Malala;
 - no dramático processo eleitoral de 2022, foram os inúmeros os manifestos, as cartas, os documentos com proposições para as candidaturas para os poderes Executivo e Legislativo referentes à reconstrução de uma política educacional comprometida com direitos constitucionais e com o enfrentamento das desigualdades educacionais, aprofundadas nos últimos anos pós-golpe institucional e, em especial, no governo Bolsonaro.

Das brechas e fissuras: tempos de travessia

Em 2022, as organizações Ação Educativa e Cenpec, em aliança com a Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação, coordenaram a pesquisa nacional *Educação, Valores e Direitos*²⁸, realizada, em sua etapa qualitativa pela Plano CDE, e, na etapa quantitativa pelo Centro de Estudos em Opinião Pública (Cesop) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Instituto DataFolha, com cofinanciamento do Fundo Malala. O objetivo da pesquisa foi o de compreender como agendas reacionárias promovidas por grupos ultraconservadores, voltadas para a educação, são entendidas e elaboradas pela população.

A pesquisa revelou que a adesão da população a essas agendas é limitada, contrastando com o discurso alardeado pelos movimentos

28 Disponível em: <https://bit.ly/educacaovaloresdireitos>.

ultraconservadores, e que há brechas e contradições que favorecem a retomada de políticas públicas nacionais comprometidas com a abordagem da igualdade de gênero, raça e sexualidade na educação e a revalorização da política nas escolas como caminho para a promoção de direitos e enfrentamento de desigualdades.

Os dados da pesquisa apontam que 73% defendem que a educação sexual seja abordada nas escolas; 71% acreditam que as escolas estão mais preparadas que os pais para explicar temas como puberdade e sexualidade; 91% defendem que a educação sexual nas escolas ajuda as crianças e adolescentes a se prevenirem contra o abuso sexual; 88% acreditam que é importante que a escola discuta as desigualdades entre homens e mulheres, e 81% que as escolas devem promover os direitos de as pessoas viverem livremente sua sexualidade, sejam elas heterossexuais ou LGBTQTs.

Sabemos que o fenômeno ultraconservador na sociedade brasileira ultrapassa a derrota de Jair Bolsonaro nas urnas em 2022 e exigirá estratégias coordenadas, planejadas, financiadas de médio e longo prazo de desconstrução desta cultura do ódio mobilizada de forma tão eficaz e estratégica nestes anos terríveis, com raízes profundas no projeto colonial racista e patriarcal que fundou o país.

Exigirá um esforço intersetorial e multidimensional, articulando a atuação do Estado com a sociedade civil organizada de múltiplas e criativas formas que efetivamente sustentou os processos de resistência política nesse período, e que urgentemente deve ser considerado na constituição de uma Frente Ampla Democrática e Popular de sustentação do governo Lula com sua diversidade de gênero, raça, etnia, orientação sexual, identidade de gênero, regional, presença de deficiências, entre outros marcadores de diferenças vividas no país como desigualdades.

Na próxima legislatura (2023-2026), é fato que o Congresso Nacional contará com mais integrantes da direita e extrema-direita, mas também com uma maior diversidade das representações no campo progressista, com mais parlamentares negras, indígenas, LGBTQIA+,



feministas e de movimentos sociais do campo e da luta pelo direito à cidade, vinculados a redes, fóruns e coalizões da sociedade civil.

É necessário reconhecer que, como efeito não previsto pelos grupos reacionários, a onda ultraconservadora também alimentou, ampliou e qualificou o debate, os significados políticos sobre a importância da igualdade de gênero, raça e sexualidade na sociedade brasileira como eixo fundamental para o fortalecimento da democracia no país. Nunca discutimos tanto em espaços diversos, com quem nunca havia dado atenção a essas agendas!


No final de 2022, reiniciamos mais uma vez na história brasileira tempos de travessias sem porto nítido, seguro, certo no horizonte. Mas com a certeza de que muitas coisas precisam ruir e que há um movimento profundo, que dificilmente será interrompido, desestabilizador e produtivo na sociedade brasileira, protagonizado por diferentes sujeitas, sujeitos e sujeitos políticos, do cotidiano à macropolítica, em suas articulações dinâmicas e fluidas, que mobiliza subjetividades e organização coletiva, que disputa estéticas, ocupa a política com corpos insurgentes, exige posicionamentos explícitos²⁹, tensiona normatividades impostas, institucionalidade, jeitos de fazer política, projetos de sociedade e que afirma “queremos mais e podemos mudar o aqui e agora e o país”.

29 CARREIRA, D. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. *SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos*. São Paulo, Conectas Direitos Humanos, dez. 2018.

**COMPREENDENDO
O FENÔMENO
CONSERVADOR**

BREVE HISTÓRICO DAS LEIS DE CENSURA NA EDUCAÇÃO: OS PROJETOS ESCOLA SEM PARTIDO E ANTIGÊNERO (2014-2020)

Renata Aquino
Fernanda Moura



Uma das formas pelas quais o movimento Escola sem Partido (MESP) cresceu e se tornou um problema para os defensores do direito à educação foi o seu projeto de lei. Para um grupo criado em 2004 e aparentemente suspenso em 2020¹, o anteprojeto de 2014 foi uma invenção tardia, mas que se tornou a ponta de lança de sua atuação. Uma vez que seu linguajar e seus objetivos tinham como ponto de partida uma juridificação intensa das relações de ensino-aprendizagem, sendo que, desde 2008, o movimento divulgava peças jurídicas como parte do seu repertório de ação, a estratégia facilitou a penetração nas instituições.

A história dos anteprojetos ESP começou em 2014, quando o deputado estadual do Rio de Janeiro Flávio Bolsonaro, então membro do Partido Progressista (PP), encomendou a Miguel Nagib² que colocasse os princípios do Escola sem Partido em forma de projeto de lei. Em 13 de maio, Flávio Bolsonaro apresenta o projeto “Programa Escola sem Partido”³ na ALERJ: em 8 artigos, o projeto criava um programa com princípios contrários aos estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da

1 Nesse ano Miguel Nagib declarou estar se retirando do movimento. No mesmo ano, a página dele no Facebook é excluída, cessam as postagens em seu Twitter (twitter.com/escolasempartido) e Instagram ([instagram.com/escolasempartidooficial](https://www.instagram.com/escolasempartidooficial/)), e aparece na home do site principal do movimento ([escolasempartido.org](https://www.escolasempartido.org)) uma postagem intitulada “O adeus do criador”, com uma entrevista de Nagib explicando por que se desliga do MESP. Acesso em: 17 abr. 2022.

2 Fundador do movimento Escola sem Partido. É procurador do estado de São Paulo atuando em Brasília. Era também membro do Instituto Liberal de Brasília.

3 Cf. Projeto de Lei n. 2974/2014. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/0c5bf5cde95601f903256caa0023131b/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2?OpenDocument&Start=1&Highlight=0,2974>. Acesso em: 10 abr. 2022.

Educação (LDB), criava o tipo jurídico “doutrinação”, estabelecia diretrizes para o trabalho docente, prescrevia proibições genéricas ao currículo escolar, e criava uma série de atribuições para a Secretaria Estadual de Educação combater a “doutrinação”. Logo após, Carlos Bolsonaro, também membro do PP naquele momento, apresentou cópia do projeto na Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro. Em julho, o site do movimento já disponibilizava em sua página inicial um anteprojeto do “Programa Escola sem Partido”, sob o título “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”, para que outros e outras parlamentares o apresentassem em suas respectivas casas legislativas.

Os anteprojeto ESP sofreram várias mudanças ao longo do tempo, seja incorporando pautas, seja buscando responder a críticas que apareceram conforme a apresentação legislativa desses textos se tornava pauta para jornais e defensores da educação. Em março de 2016, aparece a primeira censura explícita a gênero nos anteprojeto: um parágrafo único que vedava “[...] especialmente, a aplicação dos postulados da ideologia de gênero”, após afirmar nas entrelinhas que professores são capazes de definir a orientação sexual e a identidade de gênero de seus estudantes, em uma argumentação violenta contra jovens trans e LGBT. Entretanto, vale notar, desde a sua primeira versão o anteprojeto já buscava essa censura através da citação do artigo da Convenção Americana de Direitos Humanos, segundo o qual “Os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções”⁴.

Em 2016, coletivos e pesquisadoras da educação tomam o MESP como objeto de luta e de investigação. Moura⁵ faz o primeiro mapeamento destes projetos do qual se tem notícia no curso de sua investigação sobre as relações entre o Escola sem Partido e os grupos religiosos

4 Inciso 4 do artigo 12 da Convenção, conhecida também como Pacto de San José da Costa Rica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm. Acesso em: 17 abr. 2022.

5 MOURA, F. P. de. *Escola sem Partido: relações entre Estado, Educação e Religião e os impactos no Ensino de História*. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2016.



que combatiam a laicidade do Estado. Em fins de 2016, a pesquisadora encontrou 10 projetos de censura no Congresso Federal, e 41 projetos estaduais, municipais e no Distrito Federal. O mapeamento de Moura continuou sendo atualizado pelo Professores contra o Escola sem Partido⁶ até 2018, a partir de quando começou a contar com financiamento da Frente Nacional Escola sem Mordança até 2020, data de sua última atualização⁷. Este levantamento foi utilizado em relatórios apresentados à delegação da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) após sua visita ao Brasil em novembro de 2018 e em diversas ações contra a censura na educação apresentadas ao STF.

O ESP foi gerando filhotes em meio à maior entrada da nova direita e dos representantes do fundamentalismo na esfera pública e no mundo político. Outros modelos de projetos de censura surgiram. Em nosso mapeamento encontramos especialmente três tipos: projetos *tipo Escola sem Partido (ESP)*; projetos *antigênero*; projetos *“infância sem pornografia”*.

Os projetos *tipo Escola sem Partido* queriam censurar debates políticos na escola, possuíam artigos muito próximos ou exatamente os mesmos dos anteprojetos ESP, mas não levavam o nome “programa Escola sem Partido”. Eles se aproveitavam da porteira aberta pelo ESP, do linguajar e do vocabulário de censura tornados famosos, criando colagens de artigos soltos de legislações diversas com um anticomunismo ferrenho. Por exemplo: o PL 69/2015⁸ de Alagoas, que é o anteprojeto ESP com outro nome (“Escola Livre”), e o PL 222/2018⁹ do Espírito Santo, que mistura o linguajar do MESP com artigos próprios.

6 Enquanto membros do coletivo, faziam essa atualização a própria Fernanda Moura, Diogo Salles e Renata Aquino.

7 Essa última atualização junto com o relatório que a acompanha pode ser consultada em <https://professorescontraoescolasempartido.files.wordpress.com/2021/01/relatoc81rio-6-anos-de-projetos-de-censura-frente-nacional-escola-sem-mordacca7a.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2022.

8 Este PL foi o único a nível estadual que chegou a ser aprovado. Ele foi suspenso por liminar do ministro Barroso em 2016 e derrubado definitivamente pelo STF em 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1VCvq5XwuB3t4OBfEinylyjUuXGMXf9lc/view?usp=sharing>. Acesso em: 17 abr. 2022.

9 Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/16pFYosLl6KjkkvC8xGNkK-AX1n66tDi5/view?usp=sharing>. Acesso em: 17 abr. 2022.

Os projetos *antigênero*, por sua vez, se sustentavam sobre o pânico em torno da “ideologia de gênero” e eram os mais explícitos em sua sanha de censura, sem usar de floreios jurídicos para buscar ares de legalidade. Dentre os tipos que mapeamos, este é o mais “diverso” em termos de como ele fraseia a censura e a coloca em formato de lei: alguns PLs misturaram ESP e censura a gênero (ver nota 8), enquanto outros possuíam somente um artigo proibindo que se falasse de gênero na escola. Assim, a censura antigênero podia ser ou o objeto único de um PL, como por exemplo a emenda à Lei Orgânica Municipal 1/2018¹⁰ de Caratinga (MG), que possui somente dois artigos¹¹, ou estar junto de censura a debates sobre política, como o anteprojeto ESP a partir de 2016 já prevê.

Os PLs *Infância sem Pornografia* também se baseiam em um anteprojeto, este desenvolvido pelo procurador Guilherme Schelb e divulgado em seu site¹². Segundo este, os serviços públicos, incluindo a educação, devem “respeitar as leis federais que proíbem a divulgação ou acesso de crianças e adolescentes a imagens, músicas ou textos pornográficos ou obscenos”, incluindo material “didático, paradidático ou cartilha”, e considera pornográficos simplesmente materiais que contenham imagens de “órgãos genitais, de relação sexual ou de ato libidinoso”. Apesar da ressalva de que “a apresentação científico-biológica de informações sobre o ser humano e seu sistema reprodutivo é permitida, respeitada a idade apropriada”, o PL abre à interpretação e ao medo dos indivíduos considerar o que é apresentação científica e idade apropriada, favorecendo a censura de materiais e a perseguição a professores¹³.

O mapeamento de projetos de censura finalizado em 2020 identificou 237 projetos ao todo, sendo 214 projetos apresentados em municípios,

10 Um projeto de emenda à lei orgânica que foi aprovado e virou lei, posteriormente derrubada.


11 Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Icns9I0pxtNKooGYp5qYc8i_YHqVJIa/view?usp=sharing. Acesso em: 17 abr. 2022.

12 O anteprojeto encontra-se disponível em: <https://web.archive.org/web/20220417195421/https://infanciaefamilia.com.br/projeto-de-lei-municipal-infancia-sem-pornografia/>. Acesso em: 17 abr. 2022.

13 Por exemplo, ver <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/04/01/pais-acionam-mp-para-tirar-de-escolas-livro-com-ilustracao-de-orgaos-sexuais.htm>. Acesso em: 17 abr. 2022.



estados e no Distrito Federal, e mais 23 projetos apresentados no Congresso Federal. Comparando os estados, verificamos ser São Paulo o estado com o maior número de projetos de lei apresentados, seguido por Paraná e Rio Grande do Sul¹⁴. Assim, a região Sudeste foi a que mais apresentou projetos de censura, sendo 75 no total, e o segundo lugar ficou com a região Sul, com 56 projetos. Quando se olha os estados de origem dos propositores da censura no Congresso, o Sudeste também se destaca: os três primeiros estados da lista são Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais¹⁵.



Importante destacar que a maioria dos PLs estaduais e municipais foram apresentados por partidos que se apresentam como sendo de centro – o MDB e o PSDB são os primeiros da lista –, contrariando a crença corrente de que esta pauta era comprada apenas por partidos de direita ou extrema direita. Acreditamos que isso se deve ao capital político conquistado pelos que se apresentam como defensores da infância e da família contra supostos professores doutrinadores: apresentar projetos de censura tornou-se uma forma de o movimento divulgar suas ideias, acessar as instituições, e de os representantes espalharem suas articulações pelas crescentes teias conservadoras das quais o MESP era parte. Essa hipótese parece se confirmar ao verificarmos que os anos de 2017 e 2018 foram os com o maior número de PLs tanto apresentados quanto convertidos em leis em nível local. No nível federal, por outro lado, verifica-se um primeiro momento de crescimento em 2015 e outro em 2019.

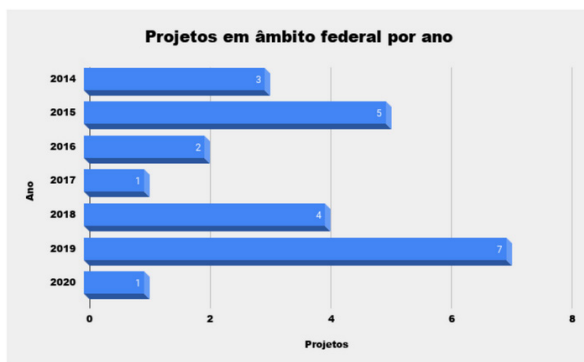
Esse crescimento em 2015 indica a articulação de um movimento familista no Congresso que ficou evidente no apoio ao golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, no ano seguinte, “pela família”¹⁶. Em 2017,

14 MOURA, F. P. de; SILVA, R. da C. A. da. *6 anos de projetos “Escola sem Partido” no Brasil: levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar*. Brasília: Frente Nacional Escola Sem Mordaca, 2020, p. 14.

15 Op. cit., p. 23.

16 Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/noticia/2016/04/deus-filhos-veja-os-termos-mais-citados-na-votacao-do-impeachment.html>. Acesso em: 16 abr. 2022.

o Movimento Brasil Livre (MBL) organizou a Marcha Nacional pelo Escola sem Partido em 15 de agosto. Apesar da baixa adesão popular às marchas, uma significativa quantidade de projetos foi apresentada nesse dia e nos meses seguintes, como se vê no mapeamento. Assim, o número elevado de projetos de lei em nível local apresentados neste ano e em



Fonte: 6 anos de projetos “Escola sem Partido” no Brasil: levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar (2020).

2018 explica-se pela eleição para cargos estaduais e federais nas quais os autores dos PLs concorreram. Por fim, o último crescimento no nível federal ocorre em 2019 após a maciça eleição de deputados de direita, com destaque para o PSL.

A partir de 2020, esses PLs diminuem de ritmo na medida em que os projetos mais antigos são vetados ou declarados inconstitucionais: neste período acontece a “extinção judicial do Escola sem Partido” pelas decisões do STF¹⁷. Por isso, ações como o Programa de Escolas Cívico-Militares (PECIM) e a legalização/descriminalização do *homeschooling* podem ser entendidos como uma radicalização dos projetos de censura na educação num momento pós-Escola sem Partido.

Ao mesmo tempo, surge um novo tipo de projeto de censura focado em proibir a utilização de linguagem inclusiva, chamada pelos autores de linguagem neutra¹⁸. A estratégia de apresentar ao mesmo tempo projetos similares em nível federal¹⁹ e em estados e municípios²⁰ é a mesma adotada anteriormente pelo ESP, porém sem um movimento ou grupo que a capitaneia e dá nome.

O mapeamento dos projetos de censura foi importante ao longo dos anos para pautar a imprensa e organizarmos nossas formas de ação em defesa do direito à educação. Esperamos que este resumo dos projetos sirva para contextualizá-los, entendê-los enquanto uma estratégia utilizada com sucesso devido a determinadas características da conjuntura recente, alimentar o necessário progresso da crítica a eles e, principalmente, orientar nossas formas de contra-ataque e de produção, na e pela educação, de um mundo realmente igualitário.

17 XIMENES, S.; VICK, F. A extinção judicial do Escola sem Partido. *Le Monde Diplomatique*. Ed. 156. 1 jul. 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-extincao-judicial-do-escola-sem-partido/>. Acesso em: 16 abr. 2022.

18 Para entender a questão, ver <https://generoeeducacao.org.br/projetos-de-lei-tentam-proibir-linguagem-neutra-em-espacos-educacionais-entenda-o-que-esta-em-jogo-lingua/>. Acesso em: 17 abr. 2022.

19 Ver os resultados da busca por “linguagem neutra” no site da Câmara dos Deputados: <https://www.camara.leg.br/busca-portal?contextoBusca=BuscaProposicoes&pagina=1&order=relevancia&kabaEspecificica=true&q=linguagem%20neutra>. Acesso em: 17 abr. 2022.

20 Ver levantamento da Agência Diadorim: <https://www.brasildefato.com.br/2021/10/23/brasil-tem-34-projetos-de-lei-estadual-para-impedir-uso-da-linguagem-neutra>. Acesso em: 17 abr. 2022.

IDEOLOGIA ANTIGÊNERO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: ESTATIZAÇÃO E TRANSNACIONALIDADE

Sonia Corrêa

Marco Aurélio Máximo Prado

A ofensiva contra gênero instalada no debate educacional brasileiro esteve sempre entrelaçada a dinâmicas transnacionais. Ela não pode ser plenamente compreendida sem referência ao “problema de gênero”, evocado pelo Vaticano que irrompeu nas Organizações das Nações Unidas (ONU), em março de 1995, na etapa final de preparação para IV Conferência Mundial das Mulheres de Beijing¹. Esse evento levou a uma ampla produção clerical, seguida de vasta literatura teológica na qual a teoria de gênero é retratada como ameaça à família, à infância e à própria ordem “natural” que determina o que é ou não humano².

Oito anos mais tarde, esse “problema” chegou ao debate público nacional quando o deputado Elimar Damasceno, do extinto Partido de Reedificação da Ordem Nacional (PRONA), afirmou, em discurso na Câmara Federal, que a função do “gênero” seria camuflar a “má conduta sexual”. Em 2007, a Conferência Episcopal Latino-Americana (CELAM), realizada em Aparecida (SP), aprovou uma diretriz de combate à “ideologia de gênero”, inaugurando a propagação institucional

1 Ver CORRÊA, S. A “política do gênero”: um comentário genealógico. *Cad. Pagu* (53), 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/vwdzHh6pHS6ZBVskqfLrqrg/?lang=pt>; e PATERNOTTE, D.; KUHAR, R. “Ideologia de gênero” em movimento. *Rev. psicol. polít.*, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 503-523, dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 dez. 2022.

2 Ver JUNQUEIRA, R. D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Rev. psicol. polít.*, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 dez. 2022.



da ideologia antigênero na região. No Brasil, isso se deu inicialmente por canais ultracatólicos, antes de contar com a adesão entusiasmada de outras forças conservadoras, especialmente as evangélicas.

O primeiro alvo robusto dessa cruzada foi o campo da educação. Em 2013, grupos católicos aliados a estridentes atores evangélicos e formações ditas seculares, como o Escola sem Partido, investiram com sucesso na eliminação da perspectiva de gênero incluída no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE). Desde então, mais de cem projetos de lei proibindo “gênero e/ou ideologia na educação” se multiplicariam pelo país afora e no Congresso Nacional. Até hoje, propostas com esse teor continuam sendo apresentadas, embora algumas dessas leis³ já tenham sido julgadas inconstitucionais pelo próprio Supremo Tribunal Federal (STF).

Dez anos atrás, quando a guerra ao gênero se instalou na educação brasileira, ataques similares irrompiam em outros países. Em 2012, no vizinho Paraguai, a perspectiva de gênero na educação básica já havia sido alvejada e, um ano mais tarde, no Equador, o então presidente Rafael Correa fez um longo sermão contra a “falta de consistência científica do conceito de gênero” em uma de suas sabatinas populares. Na França, a *Manif pour Tous* denunciava “a teoria de gênero” para repudiar o casamento igualitário, uma mobilização antecedida por ataques aos centros acadêmicos que pesquisavam o tema. Já na Espanha, a organização não governamental ultracatólica *Hazte Oír* criou uma plataforma digital, a *Citizen Go*, cujas campanhas subsequentes incluíam os passeios mundo afora de um ônibus laranja que contesta gênero na educação, mas também foi articulador da campanha em 2017 contra a presença da filósofa Judith Butler no Brasil.

Um ano mais tarde, o espantinho da “ideologia de gênero” foi acionado para incitar o conservadorismo e alavancar a vitória eleitoral de Jair Bolsonaro⁴. Desde o discurso de posse, em janeiro de 2019, vilipendiar

3 Caso de leis que foram aprovadas em cidades como Nova Gama (GO), Ipatinga (MG), Cascavel (PR) e outras foram julgadas inconstitucionais pelo STF.

4 Ver CORRÊA, S. *A catástrofe perfeita*. SPW, 2019. Disponível em: <https://sxpolitics.org/ptbr/eleicoes->

“gênero” se tornou prática corrente das autoridades, e a ideologia antigênero tem sido estatizada. O Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH) é o nodo articulador dessa estatização na atualidade que é bastante palpável nas diretrizes das políticas adotadas pelo Ministério de Relações Exteriores (MRE) e pelo Ministério da Educação (MEC)⁵.

Estatização da ideologia antigênero nas políticas educacionais

No campo educacional, a estatização da ideologia antigênero tem sido feita por muitos caminhos. Um deles é a sedimentação do “repúdio ao gênero” na gramática do Estado, seja através de processos de higienização semântica, seja por meios que buscam fixar na linguagem estatal um significado negativo do termo. Num registro mais amplo, a visão do “gênero como ameaça” ancora diretrizes governamentais de “proteção da infância e adolescência” e “fortalecimento da família”. Isso é ilustrado, por exemplo, pela definição do MMFDH, segundo a qual “ideologia de gênero” deve ser interpretada como “violação institucional de crianças e adolescentes”⁶.

Higienização semântica e policiamento ideológico

Alterações feitas, em 2021, no edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) exemplificam a estratégia de higienização. Até

presidenciais-brasileiras-em-2018-a-catastrofe-perfeita/9008; e CORRÊA, S. *Políticas antigênero na América Latina*: resumos dos estudos de casos nacionais. Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinas de Aids - ABIA, 2021. Disponível em: <https://sxpolitics.org/GPAL/uploads/resumos-pt/E-book-Resumos-PT-02082021.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

5 Ver CORRÊA, S.; PRADO, M.; CARREIRA, D. et al. *Ofensivas Antigênero no Brasil*: políticas de Estado, legislação e mobilização social. Rio de Janeiro: Observatório de Sexualidade e Política, Ação Educativa, Antra, ABGLT, Conectas, Cladem, IPAS, Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania da UFMG, 2021. Disponível em <https://generoeducacao.org.br/mude-sua-escola/relatorio-ofensivas-antigenero-no-brasil-politicas-de-estado-legislacao-mobilizacao-social/>. Acesso em: 15.jun.2022.

6 Ver em BRASIL (2020). *Violência Institucional*. Governo Federal. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/dados-e-indicadores/violencia-institucional>. Acesso em: 15 dez. 2022.



então, os editais, através dos quais as editoras se qualificam para serem contratadas pelo Ministério da Educação, comportavam parâmetros éticos determinando que os livros didáticos comprados pelo governo federal não podem transmitir “estereótipos e preconceitos em relação às condições sociais e econômicas, origem regional, identidade racial e étnica, orientação sexual de gênero, idade, idioma e capacidade”. O edital de 2021, eliminou esses requisitos, exigindo apenas que promovam “a imagem dos brasileiros, homens e mulheres”.

Um flagrante esforço de higienização semântica também caracterizou a adoção do Manual de Taxonomia que orienta a classificação de denúncias de violação de direitos humanos que chegam à *hotline* do MMFDH, mais conhecida como Disque 100. O Manual de Taxonomia aboliu os termos gênero, identidade de gênero, homofobia e transfobia. E definiu “ideologia de gênero” como categoria de violação de direitos humanos, convertendo-a em instrumento de policiamento ideológico que permite a investigação de professores (e outros profissionais) denunciados como propagadores da dita ideologia⁷, entendida como violência institucional. Em fevereiro de 2022, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e na Saúde (CNTS) apresentaram ao Supremo Tribunal Federal (STF) uma Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) contestando essa reconfiguração espúria. Na justificativa, a petição corretamente argumenta que:

“Conceitos de direitos humanos vêm sendo subvertidos de forma a permitir a execução de uma política de vigilância, perseguição, discriminação e repressão, sobretudo nos campos da Educação e da Saúde”, diz a ação, obtida com exclusividade pela coluna. A medida foi realizada em articulação com ativistas e operadores de direito que atuam na defesa dos direitos humanos (...) ⁸.

7 Ver SPW. ‘Ideologia de gênero’ como violação dos direitos humanos: justificativa para arbítrio foi instalada no Disque 100. Disponível em: <https://sxpolitics.org/ptbr/ideologia-de-genero-como-violacao-dos-direitos-humanos-justificativa-para-arbitrio-instalada-no-disque-100/12360>. Acesso em: 15 jun. 2022.

8 Ver Jamil Chade em <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2022/02/09/governo-e-denunciado-no-stf-por-usar-disque-100-para-perseguiacao-politica.htm>. Acesso em: 15 dez. 2022.

Ideologia antigênero como pauta transversal

A transversalidade do repúdio ao gênero nas novas diretrizes de política educacional pode ser verificada ao menos em dois novos programas federais. O primeiro deles é o Programa Educação e Família, conduzido pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC em colaboração com a Secretaria Nacional da Família do MMFDH⁹. O Programa Educação e Família promove o protagonismo da família no desenvolvimento e cotidiano escolar, investe na formação de conselhos escolares focando nas decisões sobre conteúdos curriculares, e para sua adesão criou-se um aplicativo para que pais e mães possam ter acesso à situação financeira e pedagógica das escolas e monitorar seu cotidiano. O objetivo do Programa é fortalecer que as famílias gerenciem atividades na escola com financiamento direto do MEC, isentando-se das várias mediações institucionais e de pactos entre diferentes conselhos participativos, inclusive da participação de professores e professoras. O conjunto de ações relativo a este Programa desenvolvido paralelamente no MMFDH é a Escola Nacional de Família, cuja proposta é dar cursos on-line, sendo um deles o Família na Escola, que busca fortalecer o Programa Educação e Família através do convencimento de adesão com estrutura de um curso em módulos, incluindo um com sugestões para o envolvimento de família no cotidiano escolar.

Não menos importante, em 2021 foi instalada outra linha de trabalho conjunto entre o MMFDH e o MEC, cujo objetivo foi criar uma infraestrutura de produção de conhecimento conservador sobre “família”. O instrumento principal dessa estratégia financiada pelo MMFDH é gerenciado pela Capes, através do edital¹⁰ “Família e Políticas Públicas no Brasil”, que já está em sua segunda edição. Através dele, já foram direcionados mais de 4 milhões de reais em financiamento

9 Disponível em: http://pddeinterativo.mec.gov.br/images/pdf/portaria_n_571_02082021.pdf. Acesso em: 15 dez. 2022.

10 Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas-programas-estrategicos/formacao-de-recursos-humanos-em-areas-estrategicas/familia-e-politicas-publicas-no-brasil>. Acesso em: 15 dez. 2022.



de pesquisas e bolsas de mestrado e pós-doutorado nas seis áreas temáticas equivalentes às diretorias da Secretaria Nacional da Família¹¹. No novo ciclo deste programa (2022), o MMFDH também criou uma premiação para artigos científicos¹² nessas mesmas áreas temáticas como mais uma estratégia para fomentar a produção acadêmica numa clave familista.

Novas modalidades de educação

Digitais da política antigênero também podem ser identificadas nas novas modalidades de educação hoje priorizadas pelo governo federal e por seus aliados. Tanto o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares quanto a pauta da educação domiciliar devem ser lidos como desdobramentos alargados da guerra contra o gênero na educação deflagrada nos anos de 2013 e 2014.

O Programa Nacional de Implantação de Escolas Cívico-Militares (ECM)¹³, lançado por decreto em 2019, teve adesão, até recentemente, de 643 municípios e 16 estados. Suas diretrizes enfatizam a “neutralidade” dos conteúdos a serem transmitidos, a hierarquia e disciplina no ambiente escolar (inclusive do vestuário e das condutas corporais), convergindo, portanto, com as concepções ideológicas das formações anti-gênero¹⁴. Desde 2020, várias denúncias foram feitas acerca de censura a professoras/es e a conteúdos oferecidos nas ECM¹⁵. Ainda não estão disponíveis pesquisas sistemáticas sobre os efeitos das regras disciplina-

11 As áreas temáticas estratégicas são: organização do cuidado aos idosos das famílias; impactos do engajamento das famílias no desenvolvimento escolar dos filhos; relações familiares, geração e regeneração de capital social; atitudes de jovens brasileiros sobre a formação da família; a relação entre a qualidade dos vínculos familiares e a ocorrência da violência intrafamiliar; o impacto dos vínculos familiares na saúde de crianças e trajetórias e perfis e históricos familiares de jovens em serviços de acolhimento e egressos.

12 Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/premios/concurso-de-artigos-cientificos-sobre-fortalecimento-de-vinculos-familiares-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em: 15 dez. 2022.

13 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/11/apos-consulta-popular-parana-aprova-modelo-civico-militar-em-mais-de-8-das-escolas.shtml>. Acesso em: 15 dez. 2022.

14 “As diretrizes gerais dessa nova política estão delineadas no Manual das Escolas Cívico-Militares.” Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/respostapedidoecimfinal.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

15 Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-10-24/professores-relatam-censura-em-colegios-militares.html>. Acesso em: 15 dez. 2022.

res das ECM no âmbito das condutas e das expressões relacionadas ao gênero e à sexualidade. Mas, em uma entrevista para a *Revista Gênero e Número*, um professor militar justificou as regras rígidas de vestuário e comportamento corporal das ECM, as quais, como observa uma psicóloga também ouvida pela matéria, tendem a reforçar estereótipos¹⁶.

Da mesma forma, a moldura da educação domiciliar (ED) converge com a moldura de repúdio ao gênero, quando preconiza o direito de tutela de genitores sobre a educação e reifica a visão da escola como espaço em que crianças e adolescentes estão “expostas a riscos ideológicos”. Em 2018, o STF julgou um recurso sobre a matéria decidindo, de forma ambígua, que essa modalidade educacional é constitucional, o que abriu espaço para reformas legislativas¹⁷. Em 2019, o governo federal tentou emplacar uma política de educação familiar por Medida Provisória. Diante da impossibilidade de fazê-lo, projetos de lei foram apresentados à Câmara Federal desde 2020, onde estiveram tramitando como prioridade da bancada governista. O tumultuado processamento dessas propostas resultou em um novo substitutivo ao Projeto de Lei n. 3179/12 do deputado Lincoln Portela (PL-MG), elaborado pela deputada Luiza Canziani (PSD/RJ), e que foi aprovado em maio de 2022 por 264 votos favoráveis, 144 contrários e duas abstenções. Analisando esse resultado, Salomão Ximenes faz a seguinte elaboração:

A aprovação do projeto de educação domiciliar consolidada na noite de ontem (18) na Câmara dos Deputados, pode vir a ser, do ponto de vista histórico e institucional, o pior legado de Bolsonaro para a educação brasileira. Com ele, Bolsonaro impõe ao sistema educacional como um todo três premissas básicas de sua agenda reacionária na educação: a depreciação da escola como um bem público, a desvalorização do magistério profissional e a desconstrução do núcleo essencial do direito fundamental à educação de crianças e adolescentes¹⁸.

16 Disponível em: <https://www.generonumero.media/cabelo-maquagem-e-ate-cor-do-esmalte-modelo-militar-nas-escolas-impoe-controle-dos-corpos-de-estudantes-civis/>. Acesso em: 15 dez. 2022.

17 Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/instituto-politeia/stf-constitucionalidade-ensino-domiciliar-homeschooling>. Acesso em: 15 dez. 2022.

18 Ver texto completo em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/coluna-entendendo-bolsonaro/2022/05/19/com-uma-tacada-homeschooling-abala-dois-pilares-da-educacao-brasileira.htm>. Acesso em: 15 dez. 2022.



A ofensiva antigênero na educação brasileira e o cenário transnacional

Hoje as ofensivas contra gênero na educação proliferam por quase todos continentes, no entanto, as conflagrações a que assistimos no Brasil, ao longo dos últimos dez anos, estão entre as mais intensas do mundo. Por outro lado, o direito a ensinar e aprender sobre gênero segue em disputa, mesmo quando em outros países – como Paraguai, Hungria e Polônia – a ideologia antigênero parece já estar sedimentada no campo educacional.

Não menos importante, as guerras contra gênero na educação, testadas nas terras ao sul do Rio Grande e, mais especialmente no Brasil, chegaram agora aos Estados Unidos da América (EUA), onde leis e decretos draconianos contra currículos de respeito à diversidade sexual e à teoria crítica racial têm sido aprovados em níveis estaduais. Essa dinâmica feroz espelha o que vivemos por aqui desde 2013. No caminho inverso, foi dos EUA que a direita brasileira importou a agenda de tutela plena das famílias sobre educação, a qual, como bem analisa Jill Lepore, em artigo recente, ancora o projeto desenhado pelo conservadorismo estadunidense para impor sua visão ideológica e corroer o acesso à educação pública como direito inegociável de cidadania¹⁹.

São, portanto, necessárias, senão urgentes, trocas transnacionais mais sistemáticas sobre o direito à educação e ao gênero como conteúdo educacional, como estratégia de contenção das dinâmicas de desdemocratização que têm varrido o mundo ao longo da última década.

19 Ver <https://www.newyorker.com/magazine/2022/03/21/why-the-school-wars-still-rage>. Acesso em: 15 dez. 2022.

PESQUISA EDUCAÇÃO, VALORES E DIREITOS – NOSTALGIA E LIBERTARIANISMO CONSERVADOR: ACHADOS DO ESTUDO QUALITATIVO

Breno Barlach

Isadora Castanhedi

A eleição de Jair Bolsonaro em 2018 significou a ascensão da extrema direita brasileira ao poder, marcando uma oportunidade para grupos conservadores e ultraconservadores avançarem as suas agendas em diversas áreas das políticas públicas. Em seu governo, o Brasil figurou entre os países com a pior estratégia de contenção da pandemia da covid-19, além de ter retomado índices de desmatamento e invasão de terras indígenas de décadas atrás e de ter promovido o desmonte de políticas de proteção social que levou o Brasil a retornar ao mapa da fome. Com ele, chegaram ao poder também inúmeros ideólogos de questões morais, em especial referentes à educação de crianças e adolescentes.

Em um crescente que vem desde 2004, mas que ganhou maior repercussão em 2011, quando organizou a resistência à divulgação do material “Escola sem homofobia”, oriundo do programa “Brasil sem homofobia”, Bolsonaro se destacou como uma liderança de um conflito insuflado pela extrema direita sobre os “incentivos ao homossexualismo” promovidos, em sua visão, por um Ministério da Educação tomado por grupos LGBTQI+. O sucesso da campanha contrária ao material consolidou o apelido de “kit gay” e fez com que o governo recuasse, cancelando a sua distribuição e levando o então deputado federal ao papel de celebridade de uma nova direita brasileira. Sua ascensão foi acompanhada de um aumento do conservadorismo brasileiro, principalmente em relação a direitos reprodutivos e sexuais¹. Esse movimento incluiu pautas educacionais, como a educação sexual, diversidade, militariza-

1 Sobre estudo IBOPE, ver <https://piaui.folha.uol.com.br/grafico-conservadorismo/>. Acesso em: 15 dez. 2022.



ção de escolas e mesmo o ensino domiciliar, além de questionamentos sobre o conhecimento acadêmico².

A partir da pesquisa *Educação, Valores e Direitos*, coordenada pela Ação Educativa e pelo Cenpec, em aliança com a Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação, no final de 2021³, este artigo tem como objetivo expor como os discursos ultraconservadores especificamente sobre educação chegaram à população, com duas grandes perguntas: 1) até que ponto esses discursos são conhecidos? e, 2) qual o grau de aderência destes temas em um “eleitor médio”? A metodologia utilizada, qualitativa, permite explorar e entender como os valores, opiniões e sentimentos dos entrevistados são construídos. As entrevistas expõem nuances e complexidades que não seriam capturadas em um *survey* com frases e níveis de concordância.

A definição de “eleitor conservador moderado” partiu de dois eixos. Todos os 126 entrevistados estavam classificados como conservadores moderados, dentro de uma escala de concordância com afirmações a respeito de temas políticos e morais e, em relação à renda familiar, se encontravam nos 50% intermediários: fora dos 25% mais ricos e dos 25% mais pobres. Seriam “moderados de classe média”, ou da chamada “classe C” brasileira.

O conservadorismo “moderado”

Nesse estudo, nós escolhemos falar com pessoas que não fossem classificadas como ultraconservadoras, com o intuito de mapear um grupo com maior probabilidade de construção de diálogo. Algo que marca as falas destes “conservadores moderados” é a adesão a dois grandes temas: nostalgia do passado e um “libertarianismo conservador”.

2 Em 2011, é lançado o *Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil*, que pretendia polemizar o ensino de História em sala de aula. É um exemplo da deslegitimação do saber acadêmico formal.

3 A pesquisa foi realizada em duas etapas: a primeira qualitativa, realizada pela Plano CDE, objeto deste artigo; e a etapa quantitativa, realizada pelo Centro de Estudos em Opinião Pública (Cesop/Unicamp) e Instituto Datafolha, cujos principais resultados são descritos no artigo “Pesquisa Educação, Valores e Direitos: achados do estudo quantitativo” deste livro.

Esse libertarianismo seria caracterizado por uma ênfase muito forte no indivíduo como eixo explicativo de questões sociais e de opiniões políticas. Estão no bojo deste conceito ideias como um extremo liberalismo individual, focado em uma linguagem da “liberdade”, mas que inclui as liberdades de excluir os outros. Por exemplo, podemos citar a liberdade de as famílias definirem, sozinhas, a forma de educar os filhos. Ou uma liberdade de pensamento conservador, contra um “politicamente correto”, e que inclui o direito de ofensa ou de ter opiniões preconceituosas. Essa liberdade de ferir direitos dos outros traz também consigo o não uso de máscaras, a ideia de escolha sobre tomar ou não vacinas ou de portar armas, em detrimento da segurança dos demais. Cabe nesse conceito também o direito de não pagar impostos, ou empreender livremente, sem depender de autorizações do governo, como licenças ambientais, regras trabalhistas etc. Veremos que o discurso conservador na educação se baseia fortemente nesta ultravalorização do indivíduo.

Já a idealização do passado aparece em dois eixos. Por um lado, o passado seria melhor de um ponto de vista material: menos desemprego, menos violência, menor custo de vida etc. Por outro lado, o passado também era uma época de mais respeito, mais ordem, hierarquias mais claras. Este segundo ponto, de cunho valorativo, é o que sustenta mais fortemente as percepções sobre temas educacionais, e o que marca os conservadores de outras formas de nostalgias. O “mundo lá fora” da família, sendo descrito como cada vez mais violento e sem regras, ofereceria, para o jovem, oportunidades de acessar qualquer tipo de informação e conteúdo, *sem mediação da família*. Essa sensação de que não se é mais possível controlar o que é acessado pelos filhos será um dos fatores explicativos para a forma como as famílias enxergam a escola: um espaço de risco para a formação das crianças e adolescentes.

A educação sexual, militarização e o ultraconservadorismo

A escola e a conclusão dos estudos permeiam os sonhos e ambições das famílias das classes médias brasileiras. A escolarização traz promessas



de acesso ao ensino superior e a empregos melhores. No entanto, a atuação da escola gera muita desconfiança, em parte porque o termo “educação” traz para eles dois elementos complementares, mas de responsabilidades diferentes: transmissão de conteúdos (papel da escola) e transmissão de valores (papel da família). A escola, como instituição, não estaria fora da degradação moral que permearia a sociedade contemporânea. Assim, não poderia se responsabilizar pela “educação”, no sentido moral, das crianças.

No entanto, fora de uma ideia genérica de “moral” e “valores”, as famílias têm muito pouco contato com o que de fato ocorre nas salas de aula das escolas e com os debates fomentados pelo conservadorismo. Temas como ensino domiciliar, militarização das escolas, obrigatoriedade de ensino de história afro-brasileira, entre outros, são pouco ou nada conhecidos. Com isso, as percepções gerais dos conservadores moderados sobre estes assuntos facilmente se desenvolvem dentro do discurso mais geral de “nostalgia do passado” e do libertarianismo conservador – busca por ordem, meritocracia e escolhas individuais. Isso é, quando não conhecem bem os temas tratados, os entrevistados mais facilmente repetem jargões que consideram associados à sua visão de mundo.

Assim, ao pensar, por exemplo, a militarização das escolas, os entrevistados não se reportam à política pública que apoia gestão militar dos estabelecimentos de ensino, mas sim à ideia de que hoje as escolas seriam espaços sem controle, hierarquia e respeito – o contrário de tudo o que imaginam sobre os militares. Surge, com isso, uma defesa do modelo militarizado, mas com ênfase em uma percepção de que essas escolas seriam mais bem cuidadas (infraestrutura), com mais respeito (menos “bagunça”) e, principalmente, sem a degradação moral pela qual a sociedade contemporânea estaria passando: em outras palavras mais diretas, livres da homossexualidade. Ou, pelo menos, da homossexualidade pública. Na fala de um dos pais entrevistados, militares não permitiriam “menino de brinco e cabelo comprido”, ou “menino querendo ser menina”.

Estas falas demonstram a centralidade do tema da educação sexual, que foge à regra como único tópico sobre o qual os entrevistados

tinham opiniões fortes. No entanto, mesmo aí havia alguma nuance e contradição. O tópico, rejeitado pela sua associação genérica ao risco de iniciação sexual precoce e incentivo “ao homossexualismo”, também apareceu como algo relevante de ser debatido em sala de aula como forma de prevenção à violência sexual e à gravidez na adolescência, em especial para as meninas.

Retomando o já mencionado libertarianismo conservador, nossos entrevistados entendem a sexualidade como uma escolha individual. E, como tal, pode ser influenciada ou incentivada. O risco da educação sexual é deixar nas mãos do professor um tema que deveria ser monopólio da família – famílias que imaginam poderem impedir o florescimento de sexualidades desviantes em seu seio. Ao mesmo tempo, os pais, ainda que desejando ser os únicos a tratarem do assunto, sentem vergonha de trazer o tema à tona com seus filhos e filhas. Para isso, contam, sim, com algum apoio da escola, mas apontando uma série de restrições, como a separação de meninos e meninas, idade adequada e um tratamento puramente biológico da sexualidade (hormônios, puberdade etc.).

Ou seja, mesmo quando, genericamente, os entrevistados rejeitam um tópico, há espaço de diálogo quando falamos de temas mais concretos, em que a ideologia do entrevistado não apresenta respostas prontas. Descrever os temas polêmicos como casos mais próximos da realidade das pessoas – prevenção à violência, vergonha dos pais de abordarem o assunto, puberdade etc. – tem o potencial de aproximar o conservador médio de posições mais moderadas.

O concreto e o abstrato

Os pais e mães de alunos que entrevistamos tinham pouco conhecimento sobre os temas educacionais abordados. Como consequência, sua primeira reação a cada um deles seguia um *script* muito semelhante a jargões conservadores. A exceção, como dito acima, é a educação sexual, assunto que gerava respostas mais incisivas, com algumas poucas



brechas, descritas na seção anterior. O mais comum era um distanciamento dos temas e um repertório restrito para debatê-los, como nas conversas sobre currículo escolar. Os pais, em geral, se sentiam pouco capazes de opinar sobre o que deve ser ensinado em sala de aula, aceitando que a definição do que será discutido em aulas de História, por exemplo, seja de responsabilidade de professores qualificados. Mas, como sempre, há nuances.

Apesar de não conhecerem grupos organizados como o Movimento Escola sem Partido (ESP), os conservadores moderados tendem a valorizar a ideia de uma escola sem discussões políticas. O espaço para falar de política seria como discurso acadêmico: caberia à escola trazer aos alunos informações sobre o voto, o funcionamento do Congresso etc. Mas a política partidária e o debate de temas sensíveis deveriam ser relegados ao âmbito privado. O mesmo ocorre quando perguntados sobre ensino religioso obrigatório. Há um receio de que o ensino dogmático seja de apenas uma religião ou igreja, gerando conflitos com os alunos de outras denominações. O ideal, para os conservadores, é tratar as religiões de maneira genérica – ainda que com um enfoque teísta e cristão. Religião, como a política, são temas que trazem temor de gerarem conflitos, quando debatidos em público.

Se, genericamente, a restrição a debates sensíveis aparece com ênfase, a discussão sobre os elementos concretos torna a nos mostrar onde há espaço para dialogar com esse público. Na visão deles, a escola pode tratar da pobreza e da desigualdade no Brasil, além de ensinar o papel de cada ente federativo na criação de políticas públicas. Mais ainda, ao debaterem um tema sobre o qual não tinham qualquer conhecimento prévio, o *homeschooling*, defenderam, baseados em sua experiência concreta, a importância da escola como espaço de socialização com o diferente – argumento também usado na defesa das escolas inclusivas. Ou seja, ao pensar na formação de seus filhos, no receio de que eles passem “o dia todo fechados, no celular”, esses pais conservadores passaram a valorizar o contato com o diferente – ao contrário do que algumas lideranças conservadoras defendem.

Algo similar ocorre ao tratarmos de racismo. A obrigatoriedade do ensino de História Afro-brasileira é apoiada, no genérico, ainda que acusem a escola de “exagerar” na discussão do racismo – de forma geral. No entanto, todos os participantes relataram casos de violência racial, vivenciadas por eles mesmos ou por conhecidos. Reforçavam, ao associar o problema estrutural à sua realidade imediata, o quanto o ensino de História poderia valorizar mais os negros brasileiros.

Os aprendizados deste estudo nos levam a algumas constatações sobre como o desconhecimento sobre temas específicos permite que discursos de extrema direita reverberem entre conservadores moderados, aproveitando espaços de concordância em seu sistema de valores, conforme exposto aqui.

Em primeiro lugar, há a centralidade do indivíduo e a nostalgia de um passado mais hierárquico que organizam a forma de pensar deste público, de maneira geral. Quanto menos conhecimento específico se há sobre um determinado tema, mais as opiniões vão se apoiar nestes dois fatores genéricos. Isso faz com que até o *homeschooling*, desconhecido e rejeitado por todos, seja visto como um direito de as famílias escolherem o melhor para seus filhos. O conteúdo educacional, infelizmente, está neste grupo de temas mais distantes: as famílias têm baixo conhecimento sobre assuntos como os currículos aplicados. E, com isso, tendem a cair mais facilmente em jargões que justificam desconfiança na atuação da escola.

No entanto, fora das opiniões abstratas, baseadas em suas preferências políticas e em frases prontas, há uma realidade concreta que atinge esse público, de renda baixa e trabalhos precários, e que aponta contradições em suas crenças e opiniões. O caso da educação sexual é exemplar. Este foi o tema sobre o qual mais claramente os entrevistados sabiam se posicionar, sempre contrários. No entanto, durante os grupos de discussão, abriram-se espaços como a importância da educação sexual como prevenção a casos de abuso infantil e violência. E um pedido, muito concreto: que os pais possam saber como o assunto seria tratado em sala de aula.



Ou seja, esses achados mostram que, em linha com estudos prévios⁴, o caminho para o diálogo com um campo conservador é via casos da realidade concreta e apontamento de exemplos, evitando uso de jargões genéricos que são distantes do público. Muitos dos temas abordados por grupos conservadores na educação se baseiam em assuntos tratados de forma genérica e em um certo distanciamento de muitos eleitores dos currículos e do que acontece na sala de aula. Incluir os pais, democratizando as decisões curriculares, e comunicar de forma concreta com exemplos aceitos por estes grupos pode ser um caminho para aproximar um público conservador de proposições mais progressistas.



4 FUNDAÇÃO TIDE SETUBAL; PLANO CDE. O conservadorismo e as questões sociais [recurso eletrônico]. São Paulo. 2019. Disponível em: <https://conteudo.fundacaotidesetubal.org.br/download/conservadorismo>. Acesso em: 21 dez. 2022.

PESQUISA EDUCAÇÃO, VALORES E DIREITOS: ACHADOS DO ESTUDO QUANTITATIVO

Ação Educativa, Cenpec e Cesop/Unicamp*

Introdução

A pesquisa de opinião *Educação, Valores e Direitos* é uma iniciativa conjunta das organizações de defesa do direito à educação Ação Educativa e Cenpec, realizada em sua etapa quantitativa pelo Centro de Estudos de Opinião Pública (Cesop) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pelo Instituto Datafolha. A pesquisa foi produzida no âmbito da Articulação contra o Ultraconservadorismo, com apoio do Fundo Malala.

Cabe destacar que o fenômeno ultraconservador é dinâmico, sendo capaz de se apresentar em diferentes roupagens e discursos. Assim, uma das hipóteses que orientou a pesquisa é que a adesão da população a essas pautas é contraditória, complexa e não se dá uniformemente, ou seja, que as pessoas podem aderir a alguns aspectos do fenômeno ultraconservador sem, entretanto, endossar outros. Assim, a pesquisa surge do interesse de entender como essas agendas são percebidas pela população brasileira: qual a compreensão sobre essas agendas e o sentido que elas têm adquirido? Qual o nível de adesão? Quais as brechas e o espaço para o questionamento e enfrentamento dessas agendas anti-direitos na sociedade?

O processo de elaboração da pesquisa envolveu organizações, redes e pesquisadores, que participaram desde a definição das diretrizes e do compartilhamento de aprendizados com outras experiências com pesquisas de opinião – como a importante pesquisa de opinião liderada pelas Católicas pelo Direito de Decidir – até a elaboração dos



instrumentos de pesquisa e das estratégias de divulgação e incidência política a partir dos resultados.

A pesquisa quantitativa foi realizada em março de 2022 em todo o país e traz a opinião dos brasileiros sobre assuntos como gênero e sexualidade, política e direitos, e questões raciais nas escolas. O universo da pesquisa foi a população brasileira com 16 anos ou mais. Foram entrevistadas 2090 pessoas em 130 municípios, incluindo regiões metropolitanas e cidades do interior. A margem de erro total da pesquisa é de 2%, considerando um nível de confiança de 95%.

A seleção final de perguntas buscou tratar do nível de conhecimento da população sobre algumas propostas de políticas públicas e sobre o grau de concordância com temas gerais e específicos na área de educação. A partir dos achados da pesquisa qualitativa (veja neste livro o artigo “Pesquisa Educação, Valores e Direitos – Nostalgia e libertarianismo conservador: achados de um estudo qualitativo”), os temas foram abordados de duas maneiras: uma mais abstrata, para captar a percepção geral da pessoa entrevistada sobre o assunto; e outra mais concreta, para que a entrevistada respondesse a partir de elementos mais imediatos do seu dia-a-dia. Apresentamos, a seguir, os principais resultados da pesquisa¹.

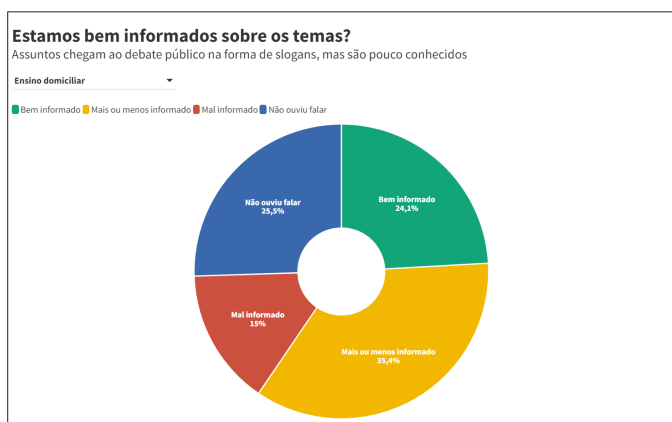
1. Educação domiciliar e educação inclusiva

Os resultados apontam um grande apoio à visão da educação como um direito das crianças e adolescentes, independentemente do desejo dos pais. A pesquisa demonstra que a população brasileira entende que o espaço escolar é importante para a socialização das crianças e jovens, inclusive para a convivência com estudantes com deficiência. Todas as crianças e adolescentes têm o direito de acessar, permanecer e aprender na mesma sala, na mesma escola. Com base nesse entendimento, o STF, em 2020, confirmou, por 9 votos a 2, a suspensão do Decreto n. 10.502,

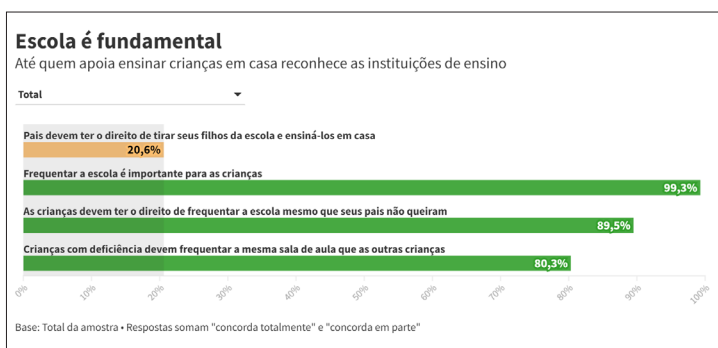
1 O relatório completo da pesquisa está disponível em: <https://generoeeducacao.org.br/mude-sua-escola/pesquisa-educacao-valores-e-direitos/>. Acesso em: 14.nov.2022.

retrocesso promovido pelo governo federal que institui a nova Política Nacional de Educação Especial. A pesquisa revela o apoio da população ao entendimento expresso na decisão da Suprema Corte.

Os entrevistados demonstraram possuir, de uma maneira geral, razoável nível de conhecimento da prática de ensino domiciliar. Cerca de 60% dos respondentes declararam estar bem informados ou mais ou menos informados sobre o assunto.



A pesquisa encontrou que 21% dos brasileiros concordaram com a afirmação de que as mães e os pais devem ter o direito de retirar os filhos da escola e ensiná-los em casa. No entanto, 99% e 90%, respectivamente, afirmaram que frequentar a escola é importante para as crianças e que elas devem ter esse direito mesmo que seus pais não queiram.

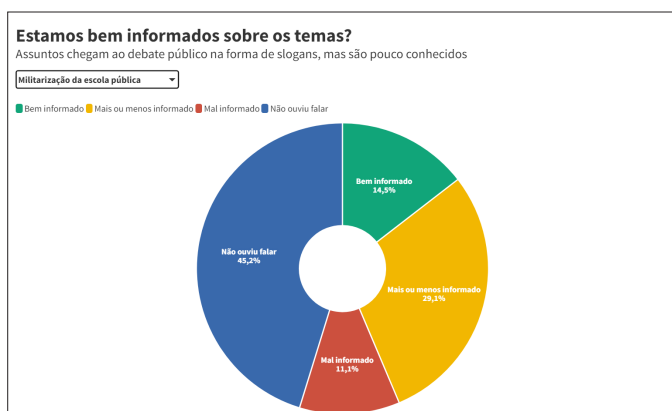


Segundo o levantamento, 80% dos brasileiros concordaram com a afirmação de que crianças com deficiência devem frequentar a mesma sala de aula do que outras crianças. O posicionamento dos diferentes grupos indica, apenas, que entrevistados que cursaram o ensino superior estão de acordo em maior proporção do que aqueles que frequentaram o Ensino Fundamental I.

2. Escolas militarizadas e problemas das escolas

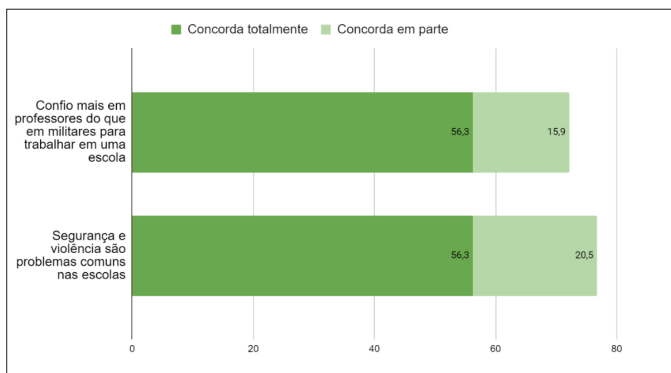
Embora a segurança nas escolas seja uma preocupação importante, a maioria dos brasileiros afirma que confia mais em docentes do que em militares para atuar nas escolas. Para a população, a ausência de investimentos nas escolas públicas, os baixos salários e a desvalorização docente seriam os principais gargalos da educação – enquanto fatores como a falta de disciplina das/os estudantes e qualidade das professoras/es, por exemplo, figuram entre os menos citados.

O tema da militarização da escola pública também foi tratado pela pesquisa. O assunto conta com grau razoável de conhecimento por parte dos entrevistados. Os que responderam que estão bem informados ou mais ou menos informados somam 44%.



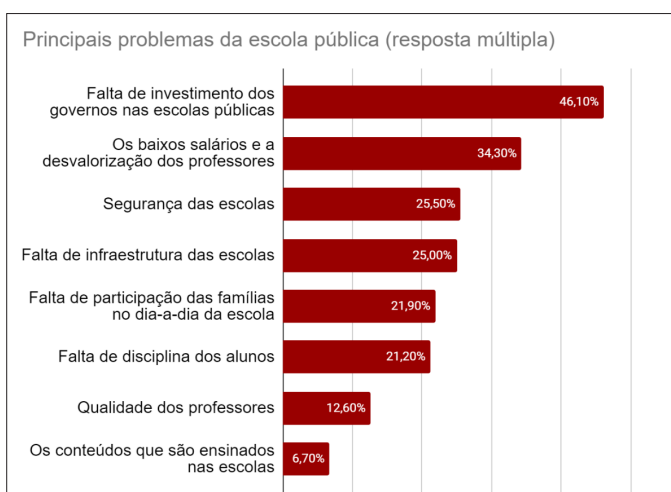
Quando perguntados sobre em quem confiar para trabalhar em uma escola, os respondentes demonstraram, em grande número (72%), acreditar mais nos professores do que nos militares. Nesse caso, não

houve variação significativa de resposta entre os segmentos analisados. A pesquisa também buscou saber o grau de concordância com a afirmação de que segurança e violência são problemas comuns nas escolas. De acordo com os dados, 77% concordaram com essa assertiva.



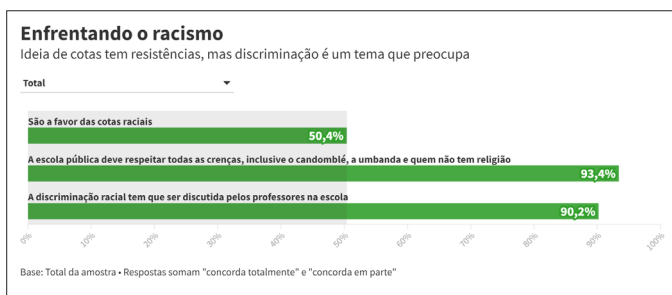
A pesquisa perguntou aos entrevistados quais seriam os dois principais problemas da escola pública no Brasil hoje.

Como é possível observar, as duas respostas com os maiores números de menções foram a falta de investimento dos governos e os baixos salários e a desvalorização dos professores. É importante destacar que apenas 7% dos brasileiros julgaram que um dos principais problemas da escola pública seja o conteúdo ensinado nas salas de aula.

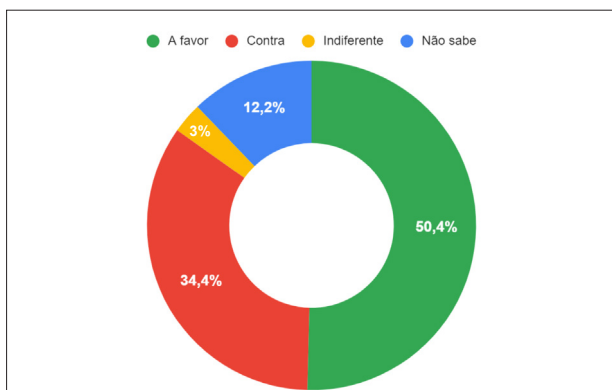


3. Relações raciais e respeito às crenças religiosas nas escolas

A pesquisa feita com o Instituto Datafolha revela que a maioria dos entrevistados é favorável às cotas raciais. A abordagem das questões raciais nas escolas tem grande apoio entre a população. De cada dez entrevistados, nove concordam que a discriminação racial deve ser debatida pelos professores nas escolas. Um índice ainda maior defende que a escola deve ser um ambiente de tolerância religiosa, inclusive para adeptos de religiões de matriz africana (candomblé, umbanda etc) e para aqueles que não professam religiões, pessoas que sofrem em muitas escolas racismo religioso e outras discriminações, acirrados pelo fortalecimento de grupos ultraconservadores no país.



A pesquisa mostra que 50% dos brasileiros eram a favor da adoção de cotas raciais, enquanto 34%, contra. Com relação aos subgrupos observados, as pessoas mais jovens e que cursaram o ensino superior foram mais favoráveis à adoção de cotas raciais.



4. Gênero e sexualidade

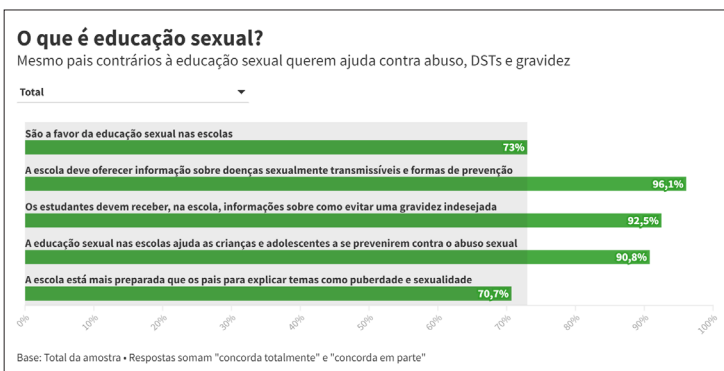
A pesquisa mostra um largo apoio da população à abordagem da igualdade de gênero e da educação sexual, que se torna ainda maior quando esse tema se aproxima de questões do cotidiano, como o enfrentamento ao abuso sexual contra crianças e adolescentes e a violência contra mulheres.

Iniciamos pelo nível de informação sobre o termo “ideologia de gênero”. Como é possível observar, a expressão conta com razoável grau de conhecimento. Somando aqueles que estão “bem informados” e “mais ou menos informados”, tem-se 56% dos entrevistados.

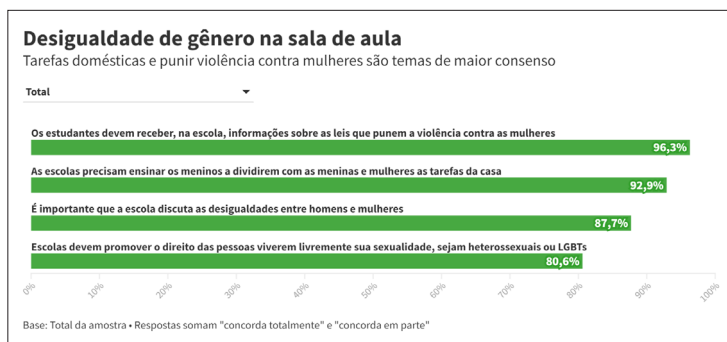


Quando perguntados sobre o ensino de educação sexual nas escolas de maneira abstrata, 73% dos entrevistados afirmaram serem favoráveis. Quando indagados a partir de qual idade isso deve acontecer, os respondentes indicaram, em média, 11 anos e meio, com um desvio aproximado de três anos (entre 8,5 e 14,5 anos).

No entanto, quando confrontados com temas concretos e ligados à sexualidade como “questão de saúde”, os entrevistados declararam apoio em grande número. Mais de 90%, por exemplo, concordou que a escola deve fornecer informações sobre doenças sexualmente transmissíveis, sobre como evitar uma gravidez indesejada e sobre a prevenção ao abuso sexual.

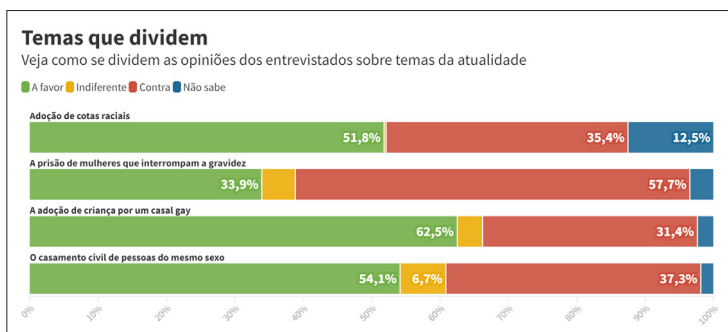


Os respondentes também demonstraram ampla adesão à atuação da escola no combate à desigualdade de gênero, fornecendo informações sobre leis que punem a violência contra as mulheres e ensinando meninos a dividirem as tarefas domésticas com as meninas.



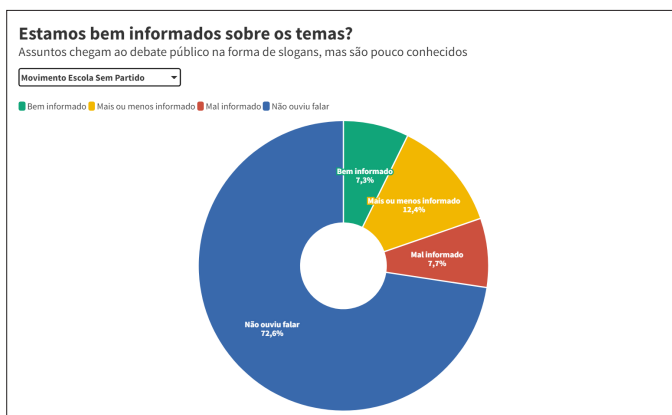
A pesquisa revela que a maioria dos brasileiros é a favor do casamento civil de pessoas do mesmo sexo, da adoção de crianças por um casal gay, e contra a prisão de mulheres que interrompam a gravidez.

Observando o posicionamento dos subgrupos, é possível encontrar um padrão. Pessoas mais jovens, mulheres, com maior renda e com maior escolaridade mostraram-se favoráveis, em maior proporção, ao casamento civil de pessoas do mesmo sexo e à adoção de crianças por um casal gay. Evangélicos foram menos favoráveis em ambos os casos.



5. Política e direitos nas escolas

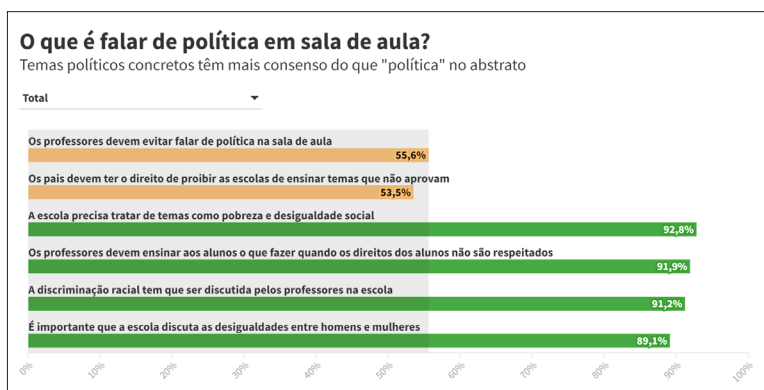
O Movimento Escola sem Partido não é muito conhecido dos brasileiros. Cerca de 80% dos entrevistados afirmaram nunca ter ouvido falar ou estar mal informado sobre o grupo. A análise cruzada mostra que homens, pessoas que cursaram o ensino superior e com renda familiar acima de cinco salários mínimos estão, proporcionalmente, mais bem informados do que os outros segmentos.



Os dados mostram que a maioria dos entrevistados concordou com as afirmações abstratas de que os professores devem evitar falar de política na sala de aula e que os pais devem ter o direito de proibir as escolas de ensinarem temas que não aprovam.

A sondagem aponta, porém, alto grau de concordância dos entrevistados, acima de 90%, com as afirmações de que a escola deve discutir

temas políticos concretos, como pobreza e desigualdade e direitos dos alunos, indicando a mesma contradição encontrada anteriormente.



*

PESQUISA EDUCAÇÃO, VALORES E DIREITOS

COORDENAÇÃO: Denise Carreira (Ação Educativa); Maria Helena Altenfelder e Romualdo Portela de Oliveira (Cenpec).

ESTUDO QUANTI (CESOP/UNICAMP): Oswaldo do Amaral (coord.); Carolina Botelho (coordenadora assistente); Géssica Freitas e Otávio Catelano (estagiários).

CONSULTOR TÉCNICO: Wagner Santana

GRUPO DE LEITURA CRÍTICA: Fernanda Moura, Renata Aquino, Salomão Ximenes e Rafael Kirchoff.

ASSESSORIA: Bárbara Lopes (Ação Educativa).

ASSISTENTES: Marcelle Matias (Ação Educativa/Gênero e Educação) e Ana Paula Trevisoli (Cenpec).

COMUNICAÇÃO: Fernanda Ribeiro (coord./Cenpec), Aline Rezende (assessora/Cenpec) e Márcia Coutinho (consultora de comunicação/Cenpec); Juliane Cintra (coord./Ação Educativa), Raquel Luanda (assessora/Ação Educativa), Janaina Uemura (assessora/Ação Educativa) e Mariana Nepomuceno (Agência Galo/Ação Educativa).

PRODUÇÃO DE GRÁFICOS: Marcelo Soares

COFINANCIAMENTO: Fundo Malala

PARCERIA: Articulação em Defesa do Direito à Educação e contra a Censura nas Escolas


**AÇÕES NO SISTEMA
DE JUSTIÇA E
NO CONGRESSO
NACIONAL**

EDUCADORES/AS SOB ATAQUE: DIREITO À EDUCAÇÃO E INCONSTITUCIONALIDADES DOS PROJETOS DE CENSURA

Salomão Ximenes

Fernanda Vick

Márcio Alan Menezes Moreira



Nos últimos anos, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou definitivamente 10 ações de controle de constitucionalidade propostas contra práticas de censura inspiradas no Escola sem Partido ou em movimentos antigênero. Há ao menos quatro outras prontas para julgamento e uma série de novas legislações aprovadas em municípios brasileiros que poderão ser questionadas¹.

Nesse conjunto de decisões, o plenário do STF posicionou-se a favor da liberdade de ensino e do pluralismo, dos direitos de docentes e estudantes e contra a censura. As decisões também afirmam a laicidade do Estado e o dever de promover, via políticas públicas de educação, o combate a todas as formas de discriminação por gênero e orientação sexual.

Cada novo julgamento do STF reitera os entendimentos anteriores, formando uma posição consolidada do Tribunal, um conjunto de precedentes vinculantes (obrigatórios) que extrapolam os casos específicos analisados, já que apresentam uma interpretação coerente do Tribunal sobre os direitos e deveres inscritos na Constituição Federal de 1988.

Neste artigo, apresentamos uma síntese das teses de inconstitucionalidade que foram levadas ao STF por um conjunto de organizações

1 Análises dos casos julgados no STF e do posicionamento dos sistemas de justiça nacional e internacional podem ser encontradas no *Manual de Defesa contra a Censura nas Escolas*: <https://www.manualdedefesadasescolas.org.br/>.

do campo educacional, comprometidas com a defesa da educação como um direito humano, que participaram dos julgamentos na condição de *amicus curiae*, a partir da mobilização liderada pela Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação. São elas: Ação Educativa, Associação Cidade Escola Aprendiz, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME).

A participação social pela via do *Amici Curiae* no Poder Judiciário

A intervenção da sociedade civil como *amicus curiae* tem sido aceita tanto no rito das Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADIs) quanto no das Arguições de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPFs). Cabe ao ministro ou à ministra que relata cada caso admitir tal participação, cujo objetivo é ampliar a pluralidade de vozes nos julgamentos do STF e qualificar as decisões com a incorporação de estudos e interpretações. Tal previsão está inscrita no art. 7º, §2º, da Lei n. 9.868/99:

Art. 7º. (...) § 2º - O relator, considerando a relevância da matéria e a representatividade dos postulantes, poderá, por despacho irrecorrível, admitir, observado o prazo fixado no parágrafo anterior, a manifestação de outros órgãos ou entidades.

Portanto, as condicionantes são a relevância do tema tratado e a representatividade social das entidades que pretendem atuar como *amici curiae* perante o STF.

O Código de Processo Civil (Lei n. 13.105/2015), legislação mais recente, ampliou expressamente a possibilidade de intervenção como *amicus curiae* às pessoas naturais (não só às pessoas jurídicas) e às demais instâncias do Judiciário (não só perante o STF):

Art. 138. O juiz ou o relator, considerando a relevância da matéria, a especificidade do tema objeto da demanda ou a repercussão social da controvérsia,



poderá, por decisão irrecorrível, de ofício ou a requerimento das partes ou de quem pretenda manifestar-se, solicitar ou admitir a participação de pessoa natural ou jurídica, órgão ou entidade especializada, com representatividade adequada, no prazo de 15 (quinze) dias de sua intimação. (...) § 2º Caberá ao juiz ou ao relator, na decisão que solicitar ou admitir a intervenção, definir os poderes do *amicus curiae*.

O art. 131 do Regimento Interno do STF, por sua vez, garante ao *amicus curiae* o direito de realizar sustentação oral na sessão de julgamento, bem como a apresentação de memoriais com estudos e posicionamentos.

Na jurisprudência do STF, a possibilidade de manifestação da sociedade civil tem o objetivo de democratizar o controle de constitucionalidade, oferecendo novos elementos para os julgamentos, o que confere, inegavelmente, maior qualidade e legitimidade às decisões. Nesse sentido:

“Ação direta de inconstitucionalidade. Intervenção processual do *amicus curiae*. Possibilidade. Lei n. 9.868/99 (Art. 7º, § 2º). Significado político-jurídico da admissão do *amicus curiae* no sistema de controle normativo abstrato de constitucionalidade. Pedido de admissão deferido.

No estatuto que rege o sistema de controle normativo abstrato de constitucionalidade, o ordenamento positivo brasileiro processualizou a figura do *amicus curiae* (Lei n. 9.868/99, art. 7º, § 2º), permitindo que terceiros – desde que investidos de representatividade adequada – possam ser admitidos na relação processual, para efeito de manifestação sobre a questão de direito subjacente à própria controvérsia constitucional.

A admissão de terceiro, na condição de *amicus curiae*, no processo objetivo de controle normativo abstrato, qualifica-se como fator de legitimação social das decisões da Suprema Corte, enquanto Tribunal Constitucional, pois viabiliza, em obséquio ao postulado democrático, a abertura do processo de fiscalização concentrada de constitucionalidade, em ordem a permitir que nele se realize, sempre sob uma perspectiva eminentemente pluralística, a possibilidade de participação formal de entidades e de instituições que efetivamente representem os interesses gerais da coletividade ou que expressem os valores essenciais e relevantes de grupos, classes ou estratos sociais.

Em suma: a regra inscrita no art. 7º, § 2º, da Lei n. 9.868/99 – que contém a base normativa legitimadora da intervenção processual do *amicus curiae* – tem por precípua finalidade pluralizar o debate constitucional.” [ADI 2.130-MC, rel. min. Celso de Mello, DJ 02.02.2001.]

O *amicus curiae* revela-se como importante instrumento de abertura do STF à participação na atividade de interpretação e aplicação da Constituição, o que não apenas se restringe ou se pode restringir aos processos de feição objetiva. Como é sabido, a interação dialogal entre o STF e pessoas naturais ou jurídicas, órgãos ou entidades especializadas, que se apresentem como amigos da Corte, tem um potencial epistêmico de apresentar diferentes pontos de vista, interesses, aspectos e elementos nem sempre alcançados, vistos ou ouvidos pelo Tribunal diretamente da controvérsia entre as partes em sentido formal, possibilitando, assim, decisões melhores e também mais legítimas do ponto de vista do Estado Democrático de Direito. Conforme o art. 138 do CPC, duas balizas se fazem necessárias para a sua admissão. De um lado, tem-se a necessidade de relevância da matéria, a especificidade do tema objeto da demanda ou a repercussão social da controvérsia. De outro, a representatividade adequada do possível *amicus curiae*. [RE 705.423 AgR-segundo, voto do rel. min. Edson Fachin, j. 15-12-2016, P, DJE de 8-2-2017]

A modalidade de democratização do Poder Judiciário por via do *amicus curiae* também é uma forma de enriquecimento das decisões judiciais, com habilitação de agentes qualificados, *experts* no tema, e que permitem a inovação do processo de fundamentação das decisões judiciais.

Pelo alcance *erga omnes* e efeito vinculante, tal instrumento revela-se de vital importância especialmente no controle concentrado de constitucionalidade, que sedimenta a interpretação constitucional sobre determinada matéria.

Educadoras e educadores sob ataque

Nos últimos anos e até o presente, centenas de municípios e estados brasileiros passaram a debater projetos de leis e a aprovar leis que tratam de temas semelhantes, com a pretensão de impor restrições às escolhas didáticas, pedagógicas e curriculares aos sistemas de ensino, essencialmente para interditar o debate escolar sobre gênero e diversidade sexual. Nem mesmo os reiterados julgados do STF foram capazes de eliminar esse movimento, ainda que tenha perdido força desde 2020 com as derrotas judiciais.

A ocorrência deste fenômeno no Brasil não é fruto de uma atitude social e política voluntária, mas é reflexo de uma reação ultraconserva-



dora ampla às transformações sociais no tratamento de temas de gênero e sexualidade que, apesar das causas e associações imediatas e locais, tem origem remota. Trata-se do resultado do engajamento, nacional e internacional, de setores radicais de certos grupos para elaborar uma retórica antigênero com vistas a mobilizar apoio social e disputar hegemonia no debate público².

Este movimento ganha características próprias e simpatizantes de bases sociais diversas em cada região do mundo, mas se constitui, essencialmente, da mobilização de ordem moral, com estratégias de difusão do pânico e da necessidade de defesa da família natural, visando naturalizar relações de gênero e atacar políticas de igualdade e de não discriminação neste campo, conforme leciona Rogério Junqueira:

Essa cruzada implica intensa mobilização política e discursiva em favor da reafirmação das hierarquias sexuais, de uma assim dita “primazia dos pais na formação moral e sexual dos filhos”, da retirada da educação para a sexualidade nas escolas, da restrição ao acesso de adolescentes a informações sobre saúde sexual, do rechaço a arranjos familiares não heteronormativos, da repatologização das homossexualidades e transgeneridades, entre outros posicionamentos que representam cerceamentos a direitos e garantias fundamentais. Entre os objetivos dessas ofensivas adquirem centralidade os de entravar o reconhecimento dos direitos sexuais como direitos humanos (Sheill, 2008), de obstruir a adoção da perspectiva de equidade de gênero, e de fortalecer ou relegitimar visões de mundo, valores, instituições e sistemas de crenças pautados em marcos morais, religiosos, intransigentes e autoritários.

De algum modo, e em diferente medida, costumam integrar essas investidas morais estruturas eclesíásticas, organizações e movimentos religiosos e grupos ultraconservadores, aliados ou articulados a diversos setores sociais e forças políticas³.

No bojo desta mobilização ampla, cunhou-se o neologismo “ideologia de gênero”, signo discursivo pelo qual estes grupos simplificam o debate sobre a diversidade sexual e a identidade de gênero, e avançam

2 CORRÊA, S.; XIMENES, S. Laicidad y secularidad en Brasil: erosión gradual y límites de las normas jurídicas. In: DÁVILA, M. X.; CHAPARO, N. (org.). *Estrategias de resistencia para defender y reflexionar sobre la laicidad en América Latina*. Bogotá: Editorial Dejusticia, 2022, p. 74-109; JUNQUEIRA, R. D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Rev. psicol. polít.* São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, set./dez. 2018.

3 JUNQUEIRA, op. cit., p. 451.

contra conquistas e direitos fundamentais para deslegitimar certas formas de existência.

No Brasil, a proliferação destas legislações restritivas está diretamente associada a dois fatos: o debate da Lei n. 13.005/2014 (ocorrido entre 2010 e 2014), que aprovou o Plano Nacional de Educação, no qual houve uma disputa sobre a temática de gênero e diversidade sexual; e, concomitantemente, a ampliação do alcance do chamando movimento “Escola sem Partido” (ESP).

O debate legislativo do PNE 2014/2024 foi marcado pela reação de congressistas ao conteúdo das emendas ao art. 2º, inciso III do projeto de lei, que veiculava a diretriz expressa de erradicar as discriminações de gênero e diversidade sexual. Após prolongada disputa, a redação final da lei ganhou conteúdo genérico, suficientemente inclusivo, com o compromisso de “erradicar todas as formas de discriminação”.

Ainda que a norma de planejamento nada tenha limitado quanto ao tema, a disputa iniciada no bojo do PNE ganhou relevância, prolongando-se na fase de aprovação dos planos estaduais e municipais de educação. Esses processos legislativos contaram com forte mobilização de segmentos de base religiosa em todo o território nacional, com o objetivo de retirar das diretrizes de quaisquer planos de educação menções à temática de gênero, contexto no qual também surgiram iniciativas autônomas de leis, como a que se constituíram objetos das ADPF apresentadas.

Confluindo forças nesta ofensiva, o movimento “Escola sem Partido” também deve a ampliação do seu alcance social aos fatos deste contexto, especialmente pela difusão de anteprojetos de lei que também integram o objeto do conjunto de ações de controle concentrado perante esta Corte.

Com tais modelos de lei, o movimento fomenta o debate legislativo sobre a restrição ao exercício da docência nos três níveis federativos, propostas que procuram dar nova ordem à interpretação dos princípios do ensino com o objetivo evidente de interditar o debate de gênero e diversidade sexual na educação pública, além de inviabilizar o exercí-



cio do pluralismo de concepções nos ambientes educacionais, como se observa:

Art. 2º. O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero.

Como já apontado, a maioria destas leis municipais e estaduais tem sido suspensa, tanto no âmbito dos Tribunais de Justiça quanto perante o STF.

Contudo, nem a manifesta inviabilidade jurídica destas legislações, tampouco a resposta judicial contra elas, obstou o crescimento da ofensiva antigênero na sociedade e na educação. Ao contrário disso, após a primeira decisão relevante do STF, dada na ADI 5537/AL, em março de 2017, em que foram reconhecidos vícios materiais e formais à Lei do “Programa Escola Livre”, do estado do Alagoas, observa-se um acirramento das estratégias de censura e da hostilidade praticada contra professores e professoras.

A par disso, o Ministério Público Federal propôs a ADPF 624/DF, provocando uma discussão constitucional mais ampla sobre este conflito social, conectando as diversas ações sobre a temática de censura na educação e as vedações às abordagens de gênero, buscando reafirmar a tutela dos princípios constitucionais do ensino e os direitos fundamentais a eles relacionados.

Judicialização abusiva e reacionária das relações escolares

O que se observa, com este processo, é que duas estratégias compõem a ofensiva destes grupos contra os direitos de gênero e diversidade sexual: um conjunto de propostas legislativas, para criar formas institucionais de manter as tarefas do ensino sob rígido controle, através dos processos jurídicos; de outro, a mobilização social para produzir atos concretos de perseguição e censura à educação pública e aos docentes.

Está presente, nessas estratégias, uma racionalidade jurídica que perverte a função do direito na solução dos conflitos, já que tende a aniquilar direitos de grupos minoritários e a gerar o acirramento de posições intolerantes e discriminatórias, incentivando-se a litigiosidade nos ambientes educacionais, escolas e universidades nas quais devem imperar, ao contrário, as liberdades de ensinar, aprender e divulgar a arte e o saber, o debate pedagógico fundado no pluralismo de ideias que é base de uma sociedade e de uma educação democráticas.

As diversas leis e projetos de leis que tentam prescrever restrições à abordagem de gênero nas escolas públicas, ou mesmo os anteprojetos do movimento ESP, apesar das distinções, trazem consigo o mesmo efeito prático: a perspectiva de instrumentalização dos processos administrativos e dos processos judiciais para manter sob ameaça de controle todas as operações e tarefas do ensino.

Isso porque, se fossem consideradas normas válidas, as vedações legais ao debate de gênero, tal qual estabelecidos na Lei em questão, passariam a integrar o conjunto de deveres e direitos que regem o exercício do magistério, a relação pedagógica e a prestação do serviço público de educação.

Se tal cenário fosse possível, os conflitos e desafios inerentes aos processos de ensino e à relação pedagógica – que estão sob a égide da gestão democrática e devem ser resolvidos pelos processos próprios – perderiam sua natureza política e coletiva e se fragmentariam em inúmeras relações jurídicas, a serem solucionadas de modo individual, em distintas demandas processuais, tanto administrativas quanto judiciais, produzindo-se assim uma judicialização perversa e antipedagógica das relações de ensino e aprendizagem.

O efeito prático da aprovação destas leis é visivelmente desejável para os movimentos ultraconservadores: baseando-se unicamente em uma determinada concepção moral ou religiosa, estabeleceriam uma censura prévia a todo um ramo de estudos sociais; pais e responsáveis legais passariam a poder requerer a instauração de processo administrativo para imputar sanções a professores que veiculassem temas



considerados desconfortáveis ou polêmicos ao aprendizado de seus filhos e pupilos, baseando-se para isso na imposição legal da moralidade de um determinado grupo, de uma maioria circunstancial que se vale desta condição para cercear direitos fundamentais de liberdade e pluralismo no ensino.

Como se observa, o efeito jurídico da aprovação destas leis é a completa subversão da natureza do processo de ensino, tal qual preceituado na Constituição Federal de 1988 (arts. 205 e 206) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996).

A dinâmica jurídica que essas leis restritivas poderiam acarretar para os processos de ensino se mostra ainda mais danosa quando se observa que as condições para o enfrentamento social contra a educação e os docentes nesse cenário já foram mobilizadas, com destaque para a popularização de um repertório jurídico de matiz reacionário.

Como se observa, o movimento ESP se empenha, há algum tempo, em difundir e popularizar diversas teses jurídicas equivocadas para fomentar o ambiente de enfrentamento entre a comunidade e os professores. Vários aspectos destas teses jurídicas foram analisados e tratados no *Manual de Defesa contra a Censura nas Escolas*⁴, que destaca a perversa instrumentalização do Direito nessa ofensiva e busca reconstituir o sentido jurídico destas normas, propondo aos docentes e às escolas estratégias de defesa jurídica e pedagógica.

Os anteprojetos de lei do ESP, por si, impõem um tom de criminalização a priori de toda a carreira docente, ao debater a necessidade de advertir todos os professores sobre condutas vedadas no exercício da docência, descritivos não apenas demasiado genéricos e juridicamente inseguros, mas carregados do pressuposto de que é preciso proteger os alunos quanto aos riscos do processo educativo: “não se aproveitará

4 O lançamento do *Manual de Defesa contra a Censura nas Escolas*, em sua primeira edição em 2018 e com uma versão atualizada em 2022, resultou do esforço da Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação, sob coordenação da Ação Educativa (por meio do projeto Gênero e Educação, com apoio do Fundo Malala) e com o engajamento de diversas outras entidades. Disponível em: <https://www.manualdedefesadas-escolas.org>. Acesso em: 10 dez. 2022.

da audiência cativa”, “não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá”, “respeitará o direito dos pais dos alunos” (art. 4º). Retrocede, nesse sentido, ao paradigma jurídico da tutela que prevalecia antes da Constituição e do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei n. 8.069/1990).

Estas propostas tentam emplacar uma releitura sobre os princípios do ensino, forçando a ideia de falso conflito jurídico face a certos direitos individuais. De fato, seu conhecido texto insere no debate discussões que opõem, indevidamente, aspectos do processo educativo ao direito à intimidade, à liberdade de crença religiosa e ao poder familiar, dentre outros.

Uma das investidas mais popularizadas pelo movimento é a notificação extrajudicial, a ser dirigida pelos pais a professores, no qual o docente é advertido sobre o dever de não causar danos morais, com referência às suas escolhas didáticas e pedagógicas, advertindo-se-lhe sobre os riscos de possíveis ajuizamentos de ações indenizatórias.

Ora, esse fomento à judicialização da relação pedagógica é liderado por integrantes do próprio movimento ESP. O estado de Santa Catarina, por exemplo, sofre uma ação indenizatória por danos morais, ajuizada por família que alega constrangimento a valores de ordem religiosa em função de abordagem didática em sala de aula.

Também é conhecido o posicionamento da ofensiva que estimula a denúncia de professores nas redes sociais, fomentando a gravação audiovisual das aulas e a difusão do seu conteúdo sem maiores cuidados quanto aos impactos pessoais e coletivos, com inúmeros registros.

Dentro desta mesma lógica, são mobilizados “canais de denúncias” alternativos, com o objetivo explícito de agitar e fomentar o ambiente persecutório contra os professores, com impactos incalculáveis para a ampliação do conflito. Neste aspecto, contudo, já houve o reconhecimento judicial quanto à ilegalidade destas medidas, sendo inadequado tratar os conflitos próprios do processo de ensino desta forma, sobremaneira porque há canais próprios para tal diálogo nas instituições da gestão escolar.

Especificamente quanto à temática de gênero e diversidade sexual, os efeitos do ambiente persecutório são mais sensíveis: das 11 hipóteses



originalmente tratadas no *Manual de Defesa contra a Censura nas Escolas* – relatos construídos com base em casos concretos –, quatro delas, ao menos, tratam especificamente de ofensivas da comunidade ou de agentes com mandatos locais contra abordagens do tema. Alguns deles são emblemáticos.

Em São Paulo, um vereador notificou formalmente a Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima para questionar o objetivo pedagógico da atividade denominada “Semana de Gênero”, recomendando, inclusive a suspensão preventiva das atividades “sob pena de providências imediatas e contundentes junto aos órgãos de fiscalização e controle, com a responsabilização daqueles diretamente envolvidos”.

No município de Ariquemes, em Rondônia, autoridades locais decidiram reter a distribuição de livros didáticos que mostravam famílias com composições diversificadas e, insuflando a população local, foi realizada consulta pública sobre a admissão dos materiais fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC). Não bastasse isso, decidiu-se também suprimir as páginas dos livros com referências a famílias formadas por casais homossexuais.

A despeito da baixa adesão na comunidade jurídica a diversas teses e interpretações difundidas por estes movimentos, elas têm mobilizado esse conflito, como sinalizou o MPF na ADPF 624/DF e as seguidas ações em discussão no STF, fato que levou a Corte a reafirmar o sentido jurídico dos direitos fundamentais educacionais em questão.

Múltiplas inconstitucionalidades

Há aspectos materiais e formais que conformam a inconstitucionalidade de leis inspiradas no ESP sob a ótica do direito constitucional à educação. Tribunais estaduais e o próprio STF têm apontado, de início, o vício formal, uma vez que o tratamento de questões relacionadas às diretrizes curriculares nacionais deve observar a competência privativa da União para editar tais normas: “Constituição. Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre: (...); XXIV. diretrizes e bases da educação nacional”.

Em casos semelhantes, o STF tem reconhecido tal vício formal. Guardadas as especificidades, é o caso da Lei Estadual do Alagoas nº 7.800/2016, que veiculou o programa Escola Livre e sobre a qual o relator manifestou-se diretamente, quando da apreciação do pedido liminar:

DIREITO CONSTITUCIONAL. AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE. PROGRAMA ESCOLA LIVRE. LEI ESTADUAL. VÍCIOS FORMAIS (DE COMPETÊNCIA E DE INICIATIVA) E AFRONTA AO PLURALISMO DE IDEIAS. CAUTELAR DEFERIDA.

I. Vícios formais da Lei 7.800/2016 do Estado de Alagoas:

1. Violação à competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (CF, art. 22, XXIV): a liberdade de ensinar e o pluralismo de ideias são princípios e diretrizes do sistema (CF, art. 206, II e III);
2. Afronta a dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação: usurpação da competência da União para estabelecer normas gerais sobre o tema (CF, art. 24, IX e § 1º);

Também é o caso das ADPFs 457 e 526, julgadas também sob esse fundamento. Quanto a esse aspecto, até a Advocacia-Geral da União manifestou-se no mesmo sentido, reforçando os argumentos das petições iniciais e apontando reiterada jurisprudência sobre o tema.

Inconstitucionalidade por ofensa aos princípios constitucionais do ensino

Dos oito princípios que a Constituição Federal de 1988 dedica ao ensino, ao menos quatro deles são abertamente atacados pelas normas de censura: a liberdade acadêmica, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a gestão democrática do ensino público e a garantia de padrão de qualidade:

- Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...)
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (...)
 - VI. gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 - VII. garantia de padrão de qualidade.



A liberdade de ensinar e aprender é direito fundamental do/da docente e também do/da estudante, tendo a Constituição consagrado crianças e adolescentes como sujeitos de direito, afastando concepções de ensino que as transformem em sujeitos passivos do processo educativo.

Obviamente, não há liberdade absoluta no ensino, mas é no bojo do próprio processo educativo que os limites desta liberdade são estabelecidos, como os princípios e objetivos educacionais, os componentes curriculares, os deveres profissionais regulados em lei, conhecimentos científicos e métodos de ensino.

O limite à liberdade acadêmica não pode implicar, de maneira absoluta, a possibilidade de cerceamento a priori da abordagem e debate de qualquer tema ou fenômeno social específico, especialmente daqueles diretamente implicados nos conflitos sociais que impõem dinâmicas de dominação e opressão, como é próprio das agendas dos grupos discriminados.

Para além da ideia de educação para a cidadania, a educação formal escolar atende aos objetivos de uma escola republicana. Como ação do Estado, esta educação formal cumpre um conjunto de objetivos educacionais públicos que devem ser assegurados por meio do ensino, a despeito dos limites de compreensão e das concepções morais, políticas e religiosas que haja na sociedade:

Lei n. 9.394/1996 – LDB

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Neste sentido, é inconstitucional a pretensão de que escola e docentes sejam vedados a abordar determinados processos sociais ou que sejam obrigados a adotar posturas neutras quanto a determinados campos do saber.

Neste sentido, fere expressamente o princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. A educação escolar não pode ser neutra. É o que dizem os artigos 3º e 205 da Constituição, os artigos 2º, 3º, 22, 29 e 35 da LDB, o Artigo 2º do Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014) e diversas outras normas e tratados internacionais.

Reconhecendo a força destas diretrizes, o Ministro Roberto Barroso, relatando a ADI 5537/AL, assim estabeleceu o precedente de ordem constitucional material acerca de leis que imponham limites e vedações ao conteúdo a ser abordado na educação formal:

A ideia de neutralidade política e ideológica [...] é antagônica à de proteção ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e à promoção da tolerância, tal como previstas na Lei de Diretrizes e Bases.

A imposição da neutralidade – se fosse verdadeiramente possível – impediria a afirmação de diferentes ideias e concepções políticas ou ideológicas sobre um mesmo fenômeno em sala de aula. A exigência de neutralidade política e ideológica implica, ademais, a não tolerância de diferentes visões de mundo, ideologias e perspectivas políticas em sala.

Complementaridade educacional e não subordinação entre direitos e deveres de pais, responsáveis e Estado

Pretender impor restrições de ordem moral aos objetos a serem ou não abordados em sala de aula ou em um sistema de ensino inteiro tem o evidente propósito de impor apenas uma visão de mundo. Tal objetivo move a difusão de tantas leis parecidas com a que agora se aprecia, buscando estabelecer precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar quanto aos temas relacionados à moral, à sexualidade e à religiosidade.

Um dos argumentos jurídicos centrais desta investida de censura invoca a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (CADH) que, no seu art. 12, inciso IV, consagra o princípio da liberdade religiosa: “os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde



com suas próprias convicções”. Esta construção jurídica é equivocada e falaciosa.

A liberdade religiosa é um princípio de proteção individual que não antagoniza com a liberdade acadêmica e o pluralismo de ideias. Ao tratar da liberdade de consciência e de religião, a CADH visa à defesa do indivíduo contra violências cometidas por regimes políticos de base religiosa, e não estabelecer precedência das escolhas morais dos grupos sociais sobre o sistema de educação formal.

O documento que aborda diretamente o direito à educação das crianças e jovens é o Protocolo Adicional à CADH, que no art. 13, item 4, determina expressamente que a educação formal deve observar os princípios afirmados no próprio Protocolo, dentre eles, a construção de uma sociedade democrática, pluralista e tolerante:

Artigo 13 – Direito à educação

1. Toda pessoa tem direito à educação.
2. Os Estados Partes neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm, também, em que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista, conseguir uma subsistência digna, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades em prol da manutenção da paz. (...)

O regime de proteção internacional dos Direitos Humanos, portanto, articula a liberdade religiosa e a liberdade acadêmica com propósitos de convivência democrática e plural, neste sentido, não tolera interpretações ou legislações tendentes a excluir, limitar liberdades ou discriminar quaisquer grupos sociais.

Para o STF, o direito dos pais e sua liberdade religiosa devem ser interpretados de forma compatível com objetivos educacionais públicos, os projetos pedagógicos e a abordagem didática dos docentes:

(...) os pais não podem pretender limitar o universo informacional de seus filhos ou impor à escola que não veicule qualquer conteúdo com o qual não estejam de acordo⁵.

Não há conflito jurídico, portanto, entre o direito das famílias de educar seus filhos – segundo seus valores, razões, crenças – e os processos de ensino. Quanto a isto, é preciso atentar, novamente, para a distinção da LDB quanto aos processos formativos (art. 1º), para entender o que se aplica à educação formal e à educação informal no tocante à participação das famílias⁶.

Tal como estabelecido no art. 1º, §1º da LDB, a educação informal é todo processo formativo que ocorre na sociedade, nas comunidades e na família, e é aqui o local da ampla prevalência das liberdades individuais, inclusive a religiosa.

Nesta dimensão maior do processo educativo, os pais e as famílias adotam as posturas e as condutas que julgam adequadas a suas formações, crenças e valores, conduzindo a formação dos seus filhos segundo seus parâmetros pessoais – morais, sociais, religiosos, culturais etc. –, desde que compatíveis com o regime de proteção aos direitos da criança e do adolescente, cujos interesses se sobrepõem por força do texto constitucional (art. 227).

A educação formal ou escolar, o “ensino”, é diferente. Trata-se de atividade orientada a objetivos republicanos, como a convivência democrática, a construção de uma sociedade justa e a diminuição das desigualdades sociais (art. 3º, inciso I e III da CF). É composta de processos formais e regulados, sujeitos a controle de etapas progressivas e que acontecem dentro do sistema de educação institucionalizado, composto por escolas e universidades, públicas e privadas. Esse regime compõe-se, ademais, de direitos e deveres de docentes e discentes no processo educativo, sendo vedada, contudo, a censura prévia de ideias e concepções pedagógicas.

5 Medida Cautelar na ADI 5.537, p. 20.

6 XIMENES, S. O que o direito à educação tem a dizer sobre “Escola sem Partido”. In: AÇÃO EDUCATIVA (org.). *A ideologia do movimento Escola Sem Partido*. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 49-58.



As normas que regulam a educação formal estabelecem objetivos e diretrizes do ensino (público ou privado), delimitando relações de diversas naturezas entre professores, alunos, famílias, gestores educacionais, estabelecimentos e sistemas de ensino e o Estado, relações marcadas pelos processos da gestão democrática escolar, que também está entre os princípios do art. 206 e, portanto, no objeto da controvérsia constitucional.

Segundo a LDB, a participação das famílias nos processos formativos do sistema escolar acontece em diversas oportunidades, com a mediação da instituição de ensino: a escola é o locus onde os conflitos do processo educativo devem ser tratados numa perspectiva político-pedagógica e sob as diretrizes e objetivos do ensino, não sob a lógica de clientes de serviços:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: (...)

VI. articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII. informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola. (...)

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: (...)

II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Destes dispositivos, extrai-se que a interação dos pais na formação dos filhos no ambiente escolar inclui o direito de receber informações sobre a frequência dos filhos e a execução da proposta pedagógica da escola, o direito de participar das instâncias formais de gestão democrática, como os conselhos escolares ou congêneres e, por fim, o direito à interlocução sobre o projeto pedagógico com os estabelecimentos de ensino, aos quais cabe, por sua administração e gestão pedagógica, articular-se com as famílias e com a comunidade.

Proibição da censura na educação e a valorização dos profissionais da educação escolar

Os propósitos de censura são, ainda, incompatíveis com o regime constitucional de promoção do padrão de qualidade do ensino e valorização dos profissionais da educação escolar (CF88, art. 206, V e VII).

Vitor Paro analisa a importância da participação de toda comunidade escolar, com destaque à participação das famílias, na realização de uma educação de qualidade e democrática. A gestão democrática da escola é condição fundamental à formação de estudantes capazes de exercer a cidadania por meio de participação ativa no processo educativo. Portanto, a relação entre os membros da comunidade escolar não é de antagonismos, mas de construção de convergências, a partir do respeito às diferenças, em prol de uma educação de qualidade, inclusiva, democrática e que contribua para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência.

Haveria, no mínimo, uma “[...] incoerência de se ‘ensinar’ conteúdos que visem a um comportamento democrático, por meio de relações autoritárias”. Isso evidencia que, ao menos em relação aos resultados esperados de uma educação de qualidade fortemente determinados por valores e princípios de cidadania, “[...] na relação pedagógica, o método é também conteúdo”, destaca Paro⁷.

Já destacamos, nesse sentido, que o princípio da qualidade do ensino abrange, no regime constitucional brasileiro, tanto o conteúdo social e pedagogicamente relevante quanto a dimensão procedimental do ensino, incompatível com um regime de censura prévia:

[...] há no princípio da gestão democrática outra dimensão concorrente com a qualidade educativa, mais especificamente, com o objetivo geral de formação para o exercício da cidadania. Isso porque a gestão democrática também pode ser entendida como uma dimensão processual da qualidade educativa, a partir

7 PARO, V. *Por dentro da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000, p. 223.



da qual, para além do ensino de conteúdos, direitos humanos e cidadania são valorizados em sua dimensão prática e pedagógica na própria gestão escolar⁸.

A Unesco, na Recomendação relativa ao Estatuto do Pessoal Docente, também destaca a relevância das liberdades acadêmicas como elemento central do trabalho docente:

61. No exercício de suas funções, aos docentes deverão ser asseguradas liberdades acadêmicas. Estando tecnicamente qualificados para avaliar os recursos e métodos de ensino mais adequados aos alunos, caberá aos professores desempenhar papel de destaque na seleção e adaptação de recursos didáticos, na escolha dos materiais pedagógicos e dos métodos no âmbito dos programas aprovados com a colaboração dos coordenadores e gestores escolares. [...]

63. Todo sistema de inspeção ou controle deverá ser concebido de modo a incentivar e ajudar os docentes no cumprimento de suas tarefas profissionais e para evitar restringir-lhes a liberdade, a iniciativa e a responsabilidade⁹.

A liberdade do magistério quanto à escolha de recursos e métodos educacionais a partir de uma pluralidade de ideias e concepções pedagógicas legítimas é, nessa proposição, um aspecto de destaque da condição docente e, portanto, do próprio princípio da valorização dos profissionais da educação (CF88, art. 206, V).

Assim, no contexto da gestão democrática, da valorização do magistério e da qualidade dos processos educacionais, diversidade e conflito de concepções não representam ameaças ao direito dos estudantes: são condições para a própria qualidade na educação, porque requerem um tipo de regime de trabalho docente que, por um lado, permitam às professoras e aos professores desempenharem a liberdade de ensino e, por outro, incentivam a adoção de métodos pedagógicos que preservem o espaço de liberdade dos estudantes.

8 XIMENES, S. B. *Direito à Qualidade na Educação Básica: teoria e crítica*. São Paulo: Editora Quartier Latin do Brasil, 2014.

9 OIT/UNESCO. 1966. A recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior. Paris, 5 de outubro de 1966.

PADRÕES INTERNACIONAIS E REGIONAIS DE DIREITOS HUMANOS SOBRE LIBERDADE DE EXPRESSÃO E LIBERDADE DE CÁTEDRA E SUA IMPORTÂNCIA PARA O EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO

Denise Dora
Laura Varella

Introdução

Após a ditadura civil-militar que vigorou entre os anos 1964 e 1985, o Brasil deu início ao seu mais longo período democrático a partir da aprovação da Constituição Brasileira no ano de 1988. Esse processo de democratização incluiu também o ambiente escolar, tendo sido aprovadas uma série de legislações federais relativas à gestão democrática e à autonomia docente e escolar. Além disso, foram criados mecanismos legais para garantir a liberdade de pensamento, a liberdade de crença e a liberdade de expressão, conferindo maior densidade à cultura acadêmica e à própria democracia.

No entanto, na última década é possível perceber um conjunto de movimentos conservadores contrários ao pluralismo democrático. Desde o ano de 2015, foram propostas dezenas de projetos de lei em câmaras municipais e assembleias legislativas com objetivo de restringir o direito à liberdade de expressão de professores e alunos do ensino fundamental e médio, através da proibição do ensino de determinados conteúdos, muitas vezes relacionados à temática de gênero e sexualidade (veja neste livro o artigo “Breve histórico das leis de censura na educação: Os projetos Escola sem Partido e antigênero [2014-2020]”).



Tanto por conta da ausência de definição dos conteúdos proibidos, bem como pela abrangência e desproporcionalidade da medida, referido movimento foi responsável por casos de censura grave em todo o país¹.

Por esta razão, no ano de 2017, os Relatores Especiais do Alto Comissariado das Nações Unidas para o Direito à Educação, Liberdade de Expressão e Liberdade de Religião e Crença manifestaram sua preocupação com alguns projetos de lei que foram propostos nesse sentido, afirmando que eles não constituem restrições legítimas à liberdade de expressão de acordo com os requisitos definidos pelos padrões internacionais².

Diante desse cenário repressor para o exercício das garantias fundamentais conferidas pela Constituição Federal aos alunos e professores de várias escolas do Brasil, um grupo de organizações da sociedade civil brasileira, mobilizadas pela Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação, se uniu para intervir como *amicus curiae* nas ações em trâmite no Supremo Tribunal Federal (STF) que tratavam sobre o assunto³. A ARTIGO 19⁴, a Open Society Justice Initiative⁵

1 Ver: CANCIAN, N. Ministério tira 'identidade de gênero' e 'orientação sexual' da base curricular. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1873366-ministerio-tira-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual-da-base-curricular.shtml>; BATISTA, F. "Clima de guerra": o que dizem professores acusados de doutrinação e o fim do Escola Sem Partido. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2019/08/01/clima-de-guerra-o-que-dizem-professores-acusados-de-doutrinação-e-o-fim-do-escola-sem-partido/>; BETIM, F. Professora de inglês sofre processo disciplinar por falar sobre feminismo em cidade berço do MBL. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-02-17/professora-de-ingles-sofre-processo-disciplinar-por-falar-sobre-feminismo-em-cidade-berco-do-mbl.html>; BASILIA, A. L. Escola sem Partido intimida e persegue professores. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/escola-sem-partido-intimida-e-persegue-professores>.

2 Disponível em: <https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Opinion/Legislation/OLBrazilEducation.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2020.

3 ADI 5537, ADI 5580, ADI 6038, ADPF 578, ADPF 457, ADPF 460, ADPF 461, ADPF 462, ADPF 465, ADPF 466, ADPF 467, ADPF 522, ADPF 526, ADPF 600, ADPF 624.

4 ARTIGO 19 é uma organização de direitos humanos fundada em Londres, em 1987, voltada para a proteção e promoção do direito à liberdade de expressão e acesso à informação pública. No Brasil, atua há 10 anos a partir de diversas frentes de trabalho que contemplam, dentre outras abordagens, a pesquisa, análise e incidência jurídica em temas relacionados à liberdade de expressão e acesso à informação. Para mais informações, acessar: <https://artigo19.org/>.

5 A Open Society Justice Initiative (OSJI) tem como objetivo defender o Estado de Direito e promover os direitos humanos em todo o mundo. A OSJI litiga e intervém como *amicus* em casos para a promoção da igualdade, acesso à informação, liberdade de expressão, liberdade de associação e liberdade de reunião, entre outros, em jurisdições nacionais, regionais e internacionais, inclusive nas Cortes Europeia e Interamericana de Direitos Humanos. Para mais informações, acessar: <https://www.justiceinitiative.org/>.

e a Plataforma Dhesca⁶ se juntaram a essa iniciativa e requereram sua admissão a título de *amicus curiae* em quinze ações com o intuito fornecer elementos construídos a partir da jurisprudência das cortes internacionais sobre o tema em voga, principalmente no tocante às violações à liberdade de expressão e liberdade de cátedra.

Passaremos a analisar, então, os principais argumentos trazidos por essas organizações em suas intervenções.

Violações

As leis questionadas no âmbito do Supremo Tribunal Federal violavam uma série de princípios e direitos constitucionais substantivos, dentre eles o princípio do pluralismo de ideias no ensino (artigo 206, da Constituição brasileira); o direito à igualdade entre homens e mulheres (artigo 5, inciso I, da Constituição brasileira); o princípio de repúdio à discriminação, inclusive no que toca à orientação sexual (artigos 3, incisos III e IV; 5, inciso XLI; 23, incisos V e X; 227, da Constituição brasileira) dentre diversos outros. Em sua petição de *amicus curiae*, a ARTIGO 19, a Open Society Justice Initiative e a Plataforma Dhesca focaram na violação a dois direitos estreitamente ligados à proteção da democracia: o direito à liberdade acadêmica (à liberdade de ensinar e aprender, previstos nos artigos 6, 205 e 206, da Constituição) e o direito à liberdade de expressão (artigo 5, IV, IX e XIV, da Constituição).

Direito à liberdade de expressão

Em razão da intrínseca relação entre liberdade de expressão e democracia⁷, as cortes e comitês regionais e internacionais de direitos huma-

6 A Plataforma de Direitos Humanos – Dhesca Brasil é uma rede formada por 45 organizações da sociedade civil, que desenvolve ações de promoção e defesa dos direitos humanos, bem como de reparação de violações de direitos. Para mais informações, acessar: <https://www.plataformadh.org.br/>.

7 O Comitê de Direitos Humanos (CDH), por exemplo, tem repetidamente ressaltado que “a liberdade de opinião e a liberdade de expressão são condições indispensáveis para o pleno desenvolvimento da pessoa, e que tais liberdades são essenciais para qualquer sociedade. Elas constituem a pedra fundamental de toda sociedade livre e democrática”, conforme entendimento explicitado no Comentário Geral n. 34 (2011).



nos estabeleceram em sua jurisprudência uma série de critérios para analisar as restrições impostas a esse direito. Esses critérios são chamados de “teste tripartite” ou “teste das três partes” e são amplamente utilizados por diferentes organismos internacionais. O Comitê de Direitos Humanos (CDH), por exemplo, determinou em *Mukong v. Cameroon*, que:

Qualquer restrição à liberdade de expressão nos termos do parágrafo 3 do artigo 19 deve cumprir cumulativamente as seguintes condições: deve ser prevista por lei, deve atender a um dos objetivos enumerados no parágrafo 3 (a) e (b) do artigo 19 e deve ser necessário para atingir o objetivo legítimo⁸.

A Comissão Interamericana de Direitos Humanos, no âmbito do seu Marco Jurídico Interamericano sobre o Direito à Liberdade de Expressão, também possui entendimento em sentido análogo⁹.

São diversos os aspectos das leis questionadas que se revelam incompatíveis com os padrões internacionais, mas um dos que mais se destaca é a segunda fase do teste, qual seja, a análise da proporcionalidade da medida. Tanto os sistemas regionais quanto internacionais de direitos humanos consideram que restrições prévias à liberdade de expressão ocasionam um efeito inibidor e trazem uma violação ao princípio da proporcionalidade.

No Sistema Interamericano, prevalece a disposição trazida pelo artigo 13 da Convenção Americana de Direitos Humanos, segundo o qual a censura prévia é completamente incompatível com o pleno gozo dos direitos protegidos por esse instrumento. No Sistema Europeu, a Corte Europeia de Direitos Humanos (CEDH) tem entendido que restrições prévias ao direito à liberdade de expressão devem ser interpretadas à luz de um exame rígido (*heightened scrutiny*), conforme ilustrado no caso *RTBF v. Belgium*¹⁰.

8 *Mukong vs. Cameroon*, views Communication n. 458/1991, para. 9.7.

9 Relatoria Especial para a Liberdade de Expressão – Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Marco jurídico interamericano sobre o direito à liberdade de expressão. 30 de dezembro de 2009. Disponível em: <https://www.oas.org/pt/cidh/expressao/docs/publicaciones/20140519%20-%20PORT%20Unesco%20-%20Marco%20Juridico%20Interamericano%20sobre%20el%20Derecho%20a%20la%20Libertad%20de%20Expresion%20adjust.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2022.

10 *RTBF v. Belgium*, Application n. 50084/06, 19 mar. 2011, para. 105. Ver também, *Ekin Association v. France*, Application n. 39288/98, 17 jul. 2001, para. 56.

Vale ressaltar que tanto o Sistema Regional Europeu¹¹ quanto o Sistema Regional Interamericano¹² atribuem especial proteção às informações de interesse público. Isso se dá porque o controle democrático do governo, através da opinião pública, incentiva a transparência das atividades do Estado, sendo um meio de atingir o grau máximo de participação cidadã. Por essa razão, informações de interesse público exigem um grau ainda mais rígido de exame.

Além de promoverem a censura, as organizações peticionárias argumentaram que as leis objeto das ações perante o STF eram inconstitucionais e contrárias às normas internacionais de direitos humanos também por serem excessivamente abrangentes. Isso se revela como um problema na medida em que a excessiva abrangência de normas restritivas da liberdade de expressão gera um efeito inibidor ao aumentar o caráter de incerteza na aplicação da norma. Nesse sentido, a vedação ao ensino da ideologia de gênero agrava a restrição à liberdade de expressão por resultar na autocensura por parte de professores em geral, já que esses não têm clareza de qual parte do discurso é vedada. Tanto a CtIDH¹³ quanto a CEDH¹⁴ possuem vasta jurisprudência nesse sentido.

Por fim, vale ressaltar que a imposição de sanções, sejam elas criminais ou meramente administrativas, também violam o princípio da

11 *Youth Initiative for Human Rights v. Serbia* Judges (2013), para. 20; *Österreichische Vereinigung zur Erhaltung, Stärkung und Schaffung eines wirtschaftlich gesunden land-und forstwirtschaftlichen Grundbesitzes v. Austria (OVESSG) – 2013* (Application n. 39534/07), para. 34; and *Affaire Vides Aizsardzības Klubs c. Lettonie – 2004* (Application n. 57829/00), para. 42.

12 CIDH. “O Marco Jurídico Interamericano sobre o Direito à Liberdade de Expressão”, OEA Ser.L/V/II, 30 de dezembro de 2009.


13 Corte I.D.H., *A Associação Obrigatória de Jornalistas* (Artigos 13 e 29 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos). Opinião Consultiva OC-5/85 de 13 de novembro de 1985. Série A, n. 5, § 39-40; Corte I.D.H., *Caso Palamara Iribarne vs. Chile*. Sentença de 22 de novembro de 2005. Série C, n. 135, § 79; Corte I.D.H., *Caso Herrera Ulloa vs. Costa Rica*. Sentença de 2 de julho de 2004. Série C, n. 107, § 120; Corte I.D.H., *Caso Tristán Donoso vs. Panamá*. Exceção Preliminar, Mérito, Reparações e Custas. Sentença de 27 de janeiro de 2009. Série C, n. 193, § 117; CIDH. Relatório Anual 1994. Capítulo V: Relatório sobre a Compatibilidade entre as Leis de Desacato e a Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Título IV. OEA/Ser. L/V/II.88. doc. 9 rev. 17 de fevereiro de 1995; CIDH. Relatório n. 11/96. Caso n. 11.230. Francisco Martorell. Chile. 3 de maio de 1996, § 55; CIDH. Alegações perante a Corte Interamericana de Direitos Humanos no *Caso Ricardo Canese vs. Paraguai*. Transcritos em: Corte I.D.H., *Caso Ricardo Canese vs. Paraguai*. Sentença de 31 de agosto de 2004. Série C, n. 111, § 72. a).

14 *Gaweda vs. Poland*, Application n. 26229/95, 14 March 2002, para. 40.



proporcionalidade e geram efeitos inibidores à liberdade de expressão. Várias das leis em questão previam sanções aos professores que abordassem determinados conteúdos em sala de aula, o que se revela incompatível com o entendimento da Corte Interamericana no caso *Tristán Donoso vs. Panamá*¹⁵, bem como pela Corte Europeia nos casos *Morice vs. France*¹⁶ e *Lombardo and Others vs. Malta*¹⁷. Em todos esses casos, ficou evidente que o medo de sanções, sejam elas civis ou criminais, geraram forte efeito inibidor e prejudicaram o exercício da liberdade de expressão.

Direito ao acesso à informação



As organizações peticionárias também ressaltaram que o direito à liberdade de expressão corresponde não somente ao direito de se manifestar livremente, mas também ao direito de todas as cidadãs e cidadãos de receberem informações. Assim, existe tanto uma dimensão individual desse direito, quanto uma dimensão social. A Corte Interamericana de Direitos Humanos vem há anos resguardando a importância dessa segunda dimensão, definindo-a como “[...] um meio de troca de ideias e informações entre pessoas; inclui o direito de tentar comunicar os pontos de vista de alguém a outros, mas também implica o direito de todos saberem opiniões, relatórios e notícias”¹⁸.

Portanto, além da violação ao direito à liberdade de expressão dos professores, as leis questionadas violam, ainda, o direito de acesso à informação dos estudantes. Ao excluir da política municipal de ensino qualquer referência à diversidade de gênero e orientação sexual, crianças e adolescentes são impedidos de obter informações sobre esse tema, resultando em mais uma violação a um direito fundamental.

15 Corte I.D.H., Caso Tristán Donoso vs. Panamá. Exceção Preliminar, Mérito, Reparações e Custas. Sentença de 27 de janeiro de 2009. Série C, n. 193, § 117.

16 *Morice v. France*, Application no. 29369/10, 23 abril 2015, para. 127.

17 *Lombardo and Others vs. Malta*, Application n. 7336/06, 24 abr. 2007, para 61. Veja também *Guja vs. Moldova*, Application n. 14277/04, 12 fev. 2008, para. 95.

18 Corte Interamericana de Derechos Humanos, Caso Ivcher Bronstein, Sentença de 6 de fevereiro de 2001, Inter-Am.Ct.H.R., (Ser. C) n. 74 (2001), parágrafo 148. Disponível em: http://corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/Seriec_74_esp.pdf. Acesso em: 13 abr. 2020.

Direito à liberdade acadêmica

No Sistema Internacional, a proteção à liberdade de cátedra é garantida a partir da interpretação de tratados internacionais, como o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (arts. 2(1), 19 e 21) e o Pacto Internacional de Direitos Econômicos Sociais e Culturais (arts. 2(2) e 15). No âmbito do Sistema Interamericano de Direitos Humanos, a proteção da liberdade acadêmica se enquadra nas disposições que garantem o direito à liberdade de expressão, acesso à informação e direito à educação.

No Sistema Europeu de Direitos Humanos, por sua vez, a jurisprudência é vasta sobre o assunto. No caso *Cyprus v. Turkey* – acerca da censura a livros didáticos, a Corte Europeia aplicou o teste tripartite delineado no artigo 10.2 da Convenção Europeia de Direitos Humanos e identificou o caráter excessivo (e, portanto, desproporcional) das medidas de censura. Ainda, em *Altug Taner Akcam v. Turkey*, a Corte determinou que a denúncia penal contra um professor turco, devido a sua pesquisa e à publicação de livros sobre questões armênicas, havia violado o artigo 10 da Convenção Europeia de Direitos Humanos. Embora a denúncia tenha sido retirada, a CEDH entendeu que a mera possibilidade de interferência pelas autoridades públicas ou por entidades privadas no seu direito a se expressar poderia impor sérias restrições à livre formação de ideias e ao debate democrático, tendo um efeito inibidor¹⁹.

Conclusão

Por meio da referida análise, as petionárias concluíram que as leis questionadas nas 15 ações perante o Supremo Tribunal Federal eram incompatíveis com os padrões internacionais e regionais de direitos humanos. O efeito inibidor gerado pela abrangência das proibições, bem como pela imposição de sanções, resultou numa restrição da liberdade

19 *Altug Taner Akcam vs. Turkey*, Application n. 27520/07, 25 out. 2011, para. 68.



de expressão ilegítima à luz dos padrões internacionais, bem como da própria Constituição Federal. Assim, as decisões proferidas pelo Supremo Tribunal Federal, no sentido de reconhecer a inconstitucionalidade das referidas leis, configuram um importante precedente na luta pela garantia da liberdade de expressão e liberdade acadêmica no país.



A INCONSTITUCIONALIDADE DA LEGISLAÇÃO ANTIGÊNERO NA EDUCAÇÃO E A DEFESA DA LEI MARIA DA PENHA

Ingrid Viana Leão

Sandra Lia Bazzo Barwinski

As leis antigênero são instrumentos normativos que buscam proibir o debate de gênero e sexualidade na escola sob o fundamento de que tratar de gênero é perigoso para as crianças e para as famílias. Essas normativas apresentam um texto que confunde conceitos e que, ao invés de proteger pessoas, acaba por ser uma barreira para as políticas públicas antidiscriminatórias, com impacto direto para a agenda de direitos da população LGBTQIA+ e de meninas e mulheres. Parte dessas normas teve a constitucionalidade questionada no Supremo Tribunal Federal (STF). No total são 16 ações de controle de constitucionalidade.

A possibilidade de contribuir para o debate constitucional, sob a figura processual do *amicus curiae*, motiva a intervenção das organizações da sociedade civil com argumentos e com uma diversidade de análises nessas ADIs e ADPFs. Além disso, o impacto da demanda – interferência na efetividade da Lei Maria da Penha e, logo, na política de afirmação da igualdade de gênero e enfrentamento da violência contra as mulheres – justifica a contribuição de organizações do movimento de mulheres para a causa.

É o caso das organizações CLADEM/Brasil, Themis, Cepia, IMP, CFEMEA e Tamo Juntas, que em suas intervenções tiveram o propósito de trazer ao debate constitucional uma análise da relação entre a prevenção à violência de gênero e a proposta de uma educação não sexista, com impacto na segurança de meninas e mulheres em diferentes espaços de convivência da vida social. Na base dessa argumentação está a



perspectiva de vida sem violência e não discriminação como paradigma de direitos humanos, que se coaduna com a proposta de Estado Democrático de Direito, que a Constituição vigente adota e na qual se fundamenta. Assim, também reafirmam a necessidade de o Estado brasileiro implementar as disposições contidas em tratados de direitos humanos.

Para esta oportunidade, vale reproduzir um aspecto dos fundamentos da petição de *amicus curiae*, ou amigas da corte, que sintetizamos neste artigo.

Ignorar gênero é beneficiar a discriminação

A preocupação com gênero já integra o campo de proteção dos direitos humanos quando se percebem as decisões internacionais sobre os direitos humanos das mulheres e como se pode apreender de decisões no sistema global e regional.

Silvia Pimentel destaca os compromissos assumidos pelos Estados e enumera casos de denúncia examinados por Comitês da ONU, dentre os quais menciona a decisão do Comitê CEDAW, em 2010, no caso Karen Tayag Vertido, que concluiu pela responsabilização do Estado das Filipinas por violar dispositivos da Convenção CEDAW, considerados conjuntamente com o artigo 1º, bem como a Recomendação Geral nº 19, sobre Violência contra as Mulheres, por não obstar a utilização de estereótipos de gênero discriminatórios no processo legal¹. O Comitê CEDAW recomendou ao Estado das Filipinas, dentre outras medidas, a formação e a educação para transformar as atitudes discriminatórias contra as mulheres que sejam fundadas em concepções estereotipadas sobre a sexualidade feminina e masculina.

Outro caso no Comitê CEDAW, também sobre violação ao direito à igualdade, dessa vez contra o Brasil, é o de *Alyne da Silva Pimentel Teixeira*. É a primeira responsabilização estatal proferida por um órgão

1 PIMENTEL, S. Gênero e direito. In: PIMENTEL, S. (coord.). PEREIRA, B.; MELO, M. D. (org.). *Direito, discriminação de gênero e igualdade*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, p. 15-38.

convencional – Comitê CEDAW – em razão de morte materna evitável, baseada não só em gênero, como em raça e origem socioeconômica, uma vez que Alyne era uma mulher jovem, negra e pobre.

Pimentel também menciona, no âmbito do sistema interamericano, o caso de *Karen Atala Riffo vs. Chile* sobre a custódia (guarda) de filhas em que se questiona a orientação sexual da mãe das crianças.

Nessa toada, Silvia Pimentel conclui que a normativa e as decisões citadas demonstram os “[...] esforços no avanço de direitos em processos de incorporação normativa, bem como de desenvolvimento e aplicação dos estândares de direitos humanos, relacionados a gênero, em âmbito global e interamericano”².

Se no âmbito internacional é possível identificar avanços, no Brasil, o prosseguimento do Plano Nacional de Educação (PNE)³, indicando genericamente a erradicação de “todas as formas de discriminação”, sem o reforço interpretativo, importa no desrespeito ao dever estatal de enfrentamento das discriminações de gênero, identidade de gênero ou orientação sexual, que se relaciona com a experiência da violência sobre a qual a Corte Constitucional também já se posicionou no sentido de afirmar o dever do Estado de implementar medidas eficazes de enfrentamento. Desde a aprovação do PNE, em 2014, já foi possível perceber que a ausência de palavras, embora não retire direitos, tem enfraquecido os deveres dos entes municipais e estaduais, como se conhece de iniciativas legislativas antigênero que já chegaram ao STF.

A jurista Alda Facio, visando contribuir para democratizar o Direito, desenvolveu uma metodologia para análise de gênero do fenômeno legal na obra *Cuando el género suena, cambios trae: Una metodología para el análisis de género del fenómeno legal*. Facio destaca seis passos que envolvem (1) a tomada de consciência sobre a subordinação do sexo feminino; (2) a identificação das diversas formas de

2 Idem, p. 32.

3 BRASIL. Lei n. 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 26 jun. 2014.





manifestação do sexismo (androcentrismo, dicotomismo sexual, insensibilidade de gênero, generalizações, essencialização, duplo parâmetro ou dupla moral, familismo etc.); (3) a identificação de qual mulher está invisibilizada como “o outro” do paradigma humano; (4) a análise de qual concepção ou estereótipo de mulher serve base para o texto; (5) a análise de outros componentes que influenciam o “fenômeno legal”; e (6) a ampliação e aprofundamento da consciência sobre o que é o sexismo e sobre a necessidade de derrotá-lo coletivamente. Na sua metodologia, Facio adota como pressupostos os inúmeros estudos sobre a discriminação que acometem a mulher em praticamente todos os âmbitos de sua vida, e o conceito de discriminação utilizado pela CEDAW (art. 1º), que pode ser compreendido em três aspectos: (i) a lei é discriminatória quando seu resultado discrimina as mulheres mesmo quando o texto legal afirma a igualdade; (ii) a interpretação da Convenção sobre discriminação contra as mulheres é a interpretação a ser adotada pelos Estados internamente ao formularem suas normas; (iii) toda discriminação, e em qualquer espaço, abarca as experiências da esfera pública e privada⁴.

Ao não tematizar as relações desiguais de gênero, acaba-se por pressupor a dominação masculina ou naturalizar a inferioridade feminina, revelando a seletividade de sociedades e instituições⁵.

Assim, as práticas identificadas como antigênero, a exemplo das mais de 60 proposições legislativas que tramitam na Câmara e Senado Federal, partem de uma noção distorcida de igualdade de gênero, orientação sexual e identidade de gênero. Confundem esses conceitos entendendo-os equivocadamente como “apologia ou campanha, encabeçada pela comunidade LGBTI, para uma suposta supressão da heterossexualidade”. Tal confusão não espera mudanças nas leis para produzir seus

4 FACIO, A. *Cuando el género suena, cambios trae: Una metodología para el análisis de género del fenómeno legal*. San José, CR: ILANUD, 1991, p. 17-18. Disponível em: <https://tinyurl.com/ybaspx4z>. Acesso em: 10 jul. 2022.

5 BIROLI, F. Teorias feministas da política, empiria e normatividade. *Lua Nova*, São Paulo, v. 102, p. 173-210, 2017.

efeitos. Isto é, mesmo sem a aprovação de uma lei proibicionista, há uma disputa cultural na qual a mentalidade que busca excluir grupos sociais da cidadania e, conseqüentemente, promove violências de gênero, prolifera em espaços sociais de desinformação que afetam diretamente o campo da efetivação de direitos já afirmados pelo STF. São os casos, por exemplo, das ações sobre nome social e identidade de gênero, uso de banheiro e tratamento prisional, que levaram ao STF o debate sobre gênero. É esse contexto (jurídico, político e social) que torna inafastável a previsão legal de enfrentamento específico da intolerância e da discriminação de gênero no ambiente escolar.


Todas essas situações que evidenciam a violência de gênero também são contempladas pela leitura do artigo 8º da Lei Maria da Penha⁶, na medida em que a aplicação da lei não se restringe às relações afetivas entre mulheres e homens, mas se aplica às hipóteses de violência dentro das próprias famílias. Além disso, a prevenção da violência de gênero está associada à prevenção da violência racista, que também já foi objeto de apreciação pelo STF, em julgamentos históricos sobre a constitucionalidade das cotas raciais no país. Isto é, todas as propostas que venham a se opor a gênero, impactarão em “raça e etnia”, mesmo quando não estejam em expressões textuais. O mesmo se diz quanto à “identidade de gênero” e “orientação sexual”.

Os direitos dos grupos mais vulnerabilizados na sociedade brasileira não podem ser tangenciados ou postos em risco sob o fundamento de a liberdade de debatê-los estar condicionada à vontade, ao capricho ou a valores individuais/privados. O PNE e suas diretrizes, bem como a edição de atos normativos semelhantes, não alcançam a plena proteção de liberdades individuais. Antes, são discriminatórios porque têm como resultado a discriminação, ainda que não tenham sido promulgados com esta intenção⁷.

6 BRASIL. *Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006*. Lei Maria da Penha. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 10 jul. 2022.

7 FACIO, op. cit.





Além desse impacto nas políticas educacionais, a manutenção de leis restritivas ou impeditivas do debate de gênero a partir da formulação curricular, mesmo que não intencional, acaba por mitigar ou anular a dimensão extrapenal da Lei Maria da Penha. Isso porque tal lei privilegiou as dimensões da experiência da violência e não se limitou aos aspectos punitivos de situações de violência doméstica. Mais que isso, privilegiou o dever de prevenção, indicando diretamente o campo das políticas públicas educacionais como uma ferramenta-chave de resposta às diferentes formas de violência contra as mulheres, tal qual manifesta explicitamente o art. 8º da Lei Maria da Penha: **“IX. o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher”** (grifo nosso).

Se na Ação Declaratória de Constitucionalidade n. 19⁸, o exercício interpretativo foi compreender que uma lei específica para as mulheres se coaduna com o princípio da igualdade e da não discriminação, as análises no bojo das ADIs e ADPFs sobre normativas estaduais e municipais antigênero deveriam enfocar a relação entre o debate de gênero na escola e a efetividade da própria Lei Maria da Penha, em seu aspecto preventivo e educacional, para garantia de segurança para mulheres no âmbito das relações intrafamiliares, bem como outros compromissos na defesa de uma sociedade não violenta e não discriminatória, como a responsabilidade estatal em ofertar educação sexual e informação em saúde sexual e reprodutiva associada às políticas públicas de enfrentamento da violência contra meninas e mulheres.

Essa foi a razão para a ênfase dada às questões de gênero por CLADEM/Brasil, Themis, Cepia, IMP, CFEMEA e Tamo Juntas, considerando todas as ações que já chegaram ao STF, os debates na construção dos planos de educação e projetos de leis municipais, estaduais

8 STF. ADC: 19 DF 0007070-92.2007.0.01.0000, Relator: MARCO AURÉLIO, Data de Julgamento: 09/02/2012, Tribunal Pleno, Data de Publicação: 29/04/2014.

e nacional com igual intencionalidade, a campanha de difamação sobre o significado da igualdade de gênero, a ponto de incentivar familiares a “desautorizar” seus filhos e filhas a frequentarem aulas com determinado conteúdo ou ainda promoverem práticas de criminalização dos profissionais da educação e de invalidação de materiais educativos, literários ou seus teóricos e pesquisadores.

Assim, ressaltou-se a dimensão preventiva da Lei Maria da Penha, que optou por uma política criminal de gênero, ou seja, a Lei estabelece uma política criminal extrapenal com a função de prevenção geral e de proteção, tal qual expressa o artigo 8º, ao adotar o currículo escolar como uma das diretrizes da política pública que visa coibir a violência doméstica e familiar contra as mulheres. A Lei Maria da Penha, também em outros dispositivos, fez essa escolha ao estabelecer, por exemplo: o cadastro nos programas assistenciais governamentais (art. 9º, § 1º), a remoção prioritária no serviço público (art. 9º, § 2º, I), a manutenção de vínculo trabalhista (art. 9º, § 2º, II), a fixação de alimentos provisionais (art. 22, V), o encaminhamento a programas de proteção ou de atendimento (art. 23, I), a assistência jurídica gratuita (art. 28), o atendimento multidisciplinar (art. 29), a competência cível e criminal das varas e Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher (art. 33), reeducação dos agressores (art. 35).

Com isso, a omissão do PNE, além colaborar com o enfraquecimento do dever do Estado de enfrentamento a toda forma de discriminação, suprime da Lei Maria da Penha o paradigma explicativo da violência contra as mulheres, ou contempla sua existência pela metade e, logo, sem a efetividade dos seus propósitos de prevenção e do dever estatal de enfrentamento adequado à violência.

Violam-se os princípios da igualdade e da liberdade ao tentar estabelecer conceitos que negam as diferenças e a pluralidade dos sujeitos, ao impor concepções políticas e ideológicas herméticas e dissociadas da diversidade social, e ainda ao tangenciar ou proibir o seu debate na prática.

A Lei Maria da Penha, e nesse sentido foi decisão exarada na ADC n. 19, parte do pressuposto de que a violência de gênero é uma



construção social e cultural, sendo o direito à educação, à instrução e à informação ferramenta imprescindível para o processo de transformação que leva à emancipação, à promoção de direitos, à prevenção das violências. Discordar desse pressuposto e transformar essa crença negacionista de gênero em uma regra proibitiva é expor cidadãos e cidadãs a toda a sorte de violências e discriminações, bem como ao risco de serem responsabilizados e penalizados pela ocorrência de tais violências.

Quanto ao aspecto dos objetivos de uma lei com a Lei Maria da Penha, a Min. Rosa Weber, no julgamento da ADC nº 19, enfatizando a “dívida histórica do Estado brasileiro em relação à adoção de mecanismos eficazes de prevenção, combate e punição da violência de gênero”, sedimentou que a “insuficiência na prestação estatal protetiva configura, em si mesma, uma afronta à garantia inscrita no texto constitucional”, pois “o Estado somente se desincumbe satisfatoriamente do seu dever de agir positivamente na criação de mecanismos para coibir a violência no seio familiar” quando adota mecanismos “adequados e eficazes à concretização do seu fim”⁹.

Os aspectos preventivos da violência a partir da educação, previstos na Lei Maria da Penha, na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também estão presentes nas Diretrizes Nacionais de Educação e Diversidade e nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, Programa Nacional de Direitos Humanos e o Programa Brasil sem Homofobia. São marcos da política educacional que reafirmam o campo da prevenção como um dever, não como uma opção, sem margem para que algumas escolas sejam contrárias às diferentes formas de discriminação e violência e outras a favor ou que silenciem diante desse problema social, em que a própria escola não está incólume.

9 STF. ADC: 19 DF 0007070-92.2007.0.01.0000, Rel. Min. Marco Aurélio. Acórdão. Min. ROSA WEBER, p.18-30, Data de Julgamento: 09/02/2012, Tribunal Pleno, Data de Publicação: 29/04/2014, p. 28.

A prevenção da violência recai sobre denunciar a violência, como se defender da violência e, principalmente, como não replicar ações violentas. Com isso, “os planos de ensino com perspectiva de gênero, raça e etnia são destinados a toda a comunidade com um fim de respeitar a dignidade humana e assim não reduz ao benefício das mulheres”¹⁰. Ressalta-se que o PNE (2014) não nega o dever de se combater “todas as formas de discriminação”, o que inclui a violência por gênero, raça, etnia, orientação sexual e identidade de gênero, mesmo que os legisladores tenham optado pelo apagamento de tais expressões. Não nega o dever de ofertar uma educação para não violência ou o dever de não discriminação. Todavia, como assevera a petição inicial de uma das ações, a expressão “contra todas as formas de discriminação” é insuficiente “para garantir o combate à discriminação por gênero, identidade de gênero e orientação sexual nas escolas”, isto porque, “após a retirada desses termos dos planos educacionais, a interpretação dominante é de que tais temáticas estão vetadas”¹¹.



10 LEÃO, I. V. Igualdade de gênero no currículo escolar: os significados na Lei Maria da Penha até a judicialização da política educacional. In: PASINATO, W.; AMARAL, B. Machado; ÁVILA, T. P. de. (coord.). *Políticas públicas de prevenção à violência contra a mulher*. SP: Marcial Pons; Brasília: FESMPDFT, 2019. p. 47-71. p. 52.


11 STF. ADI 5668, Rel. Edson Fachin, Petição Inicial, 08/03/2017, p. 32. Disponível em: Consultar Processo Eletrônico (stf.jus.br). Acesso em: 17 abr. 22.

CENSURA EM ESCOLAS E DIREITOS DAS PESSOAS LGBTI+: A ATUAÇÃO DA ANAJUDH-LGBTI COMO *AMICUS CURIAE* NO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL

Rafael dos Santos Kirchhoff

Lígia Ziggiotti de Oliveira

Introdução



Desde o começo do século XXI, considerado o contexto nacional, o Poder Judiciário tem se apresentado como potencial aliado da luta LGBTI+. É de modo mais recente, contudo, que, não mais omissos à produção normativa asseguradora de direitos a essa população, o Poder Legislativo se propõe a atacar conquistas históricas do movimento, desafiando a atuação de coletivos ligados à pauta da diversidade sexual.

Considerada a atmosfera neoconservadora e os espaços pautados por lógicas majoritárias, como aqueles ocupados através do voto popular, o Supremo Tribunal Federal (STF) se apresenta como contraponto relevante ao refreamento de retrocessos. Pautada pela Constituição da República Brasileira, a Corte se coloca como importante rota de litigância estratégica em sede judicial às minorias políticas.

Com isso, a Associação Nacional de Juristas pelos Direitos Humanos LGBTI (ANAJUDH-LGBTI) é criada, em 2017, a partir da percepção da escassez de entidades dedicadas à diversidade sexual aptas a acessar, especialmente, o Poder Judiciário para a derrocada das iniciativas, sobretudo legisladas, de violação de direitos LGBTI+.

À ocasião, as/os participantes do coletivo, que em grande medida participavam da Comissão da Diversidade Sexual e de Gênero da OAB-PR, contavam com a experiência de terem sido acionadas/os frequentemente para mobilizarem medidas de contenção e de reversão

a planos de educação estaduais e municipais, envolvendo a acalorada discussão de gênero em salas de aula¹, uma vez que, segundo se sobressaía dessas iniciativas, uma “ideologia de gênero” invadia a educação brasileira.

Com a entidade articulada para fortalecer as vias de acesso ao STF para a aferição da inconstitucionalidade dessas múltiplas iniciativas, contornou-se a problemática da legitimidade ativa limitada para pleitear a esta Corte através da mobilização de *amicus curiae* em ações que envolviam censura em âmbito escolar. De sua parte, a ANAJUDH-LGBTI contribuiu com a dimensão dos direitos das pessoas LGBTI+ a uma educação livre e igualitária, como se pretende expor neste capítulo.

Censura em escolas e direitos das pessoas LGBTI+

Objetivo de múltiplas investidas parlamentares, o discurso midiático mobilizado pela “ideologia de gênero” no Brasil parece remontar ao embate que envolveu o Plano Nacional de Educação (PNE), vigente entre 2014 e 2024.

A disputa que marcou o período de elaboração deste documento de diretriz da educação brasileira compreendeu exatamente o intervalo de sua preparação, ocorrida entre 2010 e 2014, e preencheu negativamente o significado da expressão “ideologia de gênero”, cuja exitosa propagação se deve, em larga medida, ao forte engajamento de setores mais retrógrados das igrejas².

Neste período, em 2011, contribuiu para a aversão ao debate da igualdade em salas de aula a campanha contra um conjunto de materiais

1 Sobre as principais medidas empreendidas pela Comissão da Diversidade Sexual e de Gênero da OAB-PR, onde atuava parte da Diretoria constituída para a ANAJUDH-LGBTI, nesta temática: KIRCHHOFF, R. dos S.; OLIVEIRA, L. Z. de; SANTOS, A. R. dos. Atuação de membros da Comissão da Diversidade Sexual e de Gênero da OAB-PR na discussão dos planos de educação municipais e estadual. In: FERRARI, A.; CASTRO, R. P. de (org.). *ABEH e a construção de um campo de pesquisa e conhecimento: desafios e potencialidades de nos re-inventarmos*. Campina Grande: Realize Editora, 2017.

2 ALMEIDA, K. D. de; LUZ, Nancy Stancki da. Ideologia de gênero: a gênese de um discurso. In: OLIVEIRA, L. Z. de; CUNHA, J. M. da; KIRCHHOFF, R. dos S. (org.). *Educação e interseccionalidades*. Curitiba: NEAB-UFPR, 2018.



que visavam combater a homofobia em escolas, a que se convencionou denominar “kit gay”. Em realidade denominado Programa Escola sem Homofobia, a iniciativa foi tomada como ofensa do governo à heterossexualidade a partir do ambiente escolar³, o que significaria, de acordo com as críticas mais correntes, um atentado à infância e à adolescência.

A redação original do PNE abonada pela Câmara de Deputados previa “a superação de desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” como diretriz educacional. Já a versão enfim aprovada passou a prever “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”⁴, excluindo os marcadores específicos pelos quais se produz a desigualdade em ambientes escolares. Por consequência, o campo para o retrocesso sobre os diálogos acerca da diversidade sexual entre crianças e adolescentes se viu aberto.

Dissipada em dimensão nacional, a narrativa neoconservadora se proliferou, para além do Congresso Nacional, em Câmaras Municipais e em Assembleias Legislativas estaduais. Conforme levantamento de 2020, eram mais de 200 os projetos de lei com propósitos de censura à liberdade de cátedra nestas esferas (veja neste livro o texto “Breve histórico das leis de censura na educação: Os projetos Escola sem Partido e antigênero [2014-2020]”).

Dado que a articulação do discurso falacioso acerca da “ideologia de gênero” estruturou pânico morais com foco na população LGBTI+, é nela – igualmente parte da comunidade escolar – que se encontram os principais alvos de graves violações de direitos humanos e fundamentais.

3 LEÃO, I. V.; CASTANHO, W. G. T. Identidade de gênero e orientação sexual no currículo: fundamentos e ameaças de direitos LGBTI. In: OLIVEIRA, L. Z. de; CUNHA, J. M. da; KIRCHHOFF, R. dos S. (org.). *Educação e interseccionalidades*. Curitiba: NEAB-UFPR, 2018, p. 88.

4 SILVA, A. da; CÉSAR, M. R. de A.; ASSIS, N. S. B. de. Da ideologia de gênero à família heteronormativa: uma análise dos artigos 3º e 4º do Plano Municipal de Educação de Curitiba. In: OLIVEIRA, L. Z. de; CUNHA, J. M. da; KIRCHHOFF, R. dos S. (org.). *Educação e interseccionalidades*. Curitiba: NEAB-UFPR, 2018, p. 105.

Apenas a título exemplificativo, em pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo, a escola é apontada como o local em que mais pessoas LGBTI+ afirmaram já terem sido discriminadas⁵. De acordo com outra pesquisa, realizada pelo Projeto de Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar, das 18.599 pessoas participantes, 93,5% delas relataram algum nível de preconceito em relação a gênero, e 87,3% em relação à orientação sexual⁶.

Logo, a exclusão da discussão pedagogicamente dirigida sobre as experiências distintas às da cisgeneridade e da heterossexualidade em instituições de ensino significa um agravamento da desigualdade social, o que inspira a articulação de entidades ligadas à diversidade sexual.

A atuação da ANAJUDH-LGBTI como *amicus curiae* no STF


A partir de 2019, quando uma série de ações constitucionais impugnavam junto ao Supremo Tribunal Federal legislações estaduais e municipais que instituíam o Programa Escola sem Partido e a proibição do debate de gênero e sexualidade em sala de aula, a ANAJUDH-LGBTI passou a incidir sobre a Corte, seja ajuizando novas ações em coautoria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), como é o caso das Arguições de Descumprimento de Preceito Fundamental 578 e 600⁷, seja participando na condição de *amicus curiae*. Em todas elas, a entidade buscava levar à Corte argumentos para a derrubada da censura levada a cabo pelas leis questionadas.

5 VENTURI, G.; BOKANY, V. Diversidade sexual e homofobia no Brasil: intolerância e respeito às diferenças sexuais. In: VENTURI, G.; BOKANY, V. *Diversidade sexual e homofobia no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011, p. 210.

6 MAZZON, J. A. *Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber: étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômicas e orientação sexual*. São Paulo: Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, 2009.

7 Em ambas ações, a ANAJUDH pretendeu ocupar a posição de autora, na tentativa de retomar no Supremo Tribunal Federal o debate sobre a legitimidade de entidades como ela para a propositura de ações constitucionais. Contudo, passou a figurar como *amicus curiae* em razão de sua abrangência, naquela ocasião, não atender aos requisitos traçados em precedentes da Corte.





Após integrar a Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação, coordenada pela Ação Educativa, a ANAJUDH-LGBTI e diversas outras entidades passaram a atuar em rede, unindo esforços para uma incidência estratégica sobre os espaços de abertura institucional propiciada pela atuação em uma corte constitucional. Nesse sentido, coube à entidade reafirmar, em suas manifestações judiciais, as teses debatidas coletivamente para compor um bloco comum de argumentos que constariam nos memoriais de todas as entidades e coletivos perante o Supremo Tribunal Federal, tais como a invasão de competência da União, a violação da liberdade de expressão e de cátedra, do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e da laicidade. Além disso, também levou argumentos específicos que permitiam ler as violações promovidas pelas legislações impugnadas como violações de direitos humanos da população LGBTI+. É sobre estes que nos deteremos neste tópico.

Nesse sentido, a ANAJUDH-LGBTI foi admitida como *amicus curiae* nas Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI) 5537, 5580 e 6038. Nas três ações se debatia a constitucionalidade da Lei Estadual n. 7.800/2016, do Estado de Alagoas, que criava, no âmbito do sistema estadual de ensino, o programa “Escola Livre”, uma réplica da minuta de projeto de lei divulgada pelo Movimento Escola sem Partido.

O mesmo aconteceu em relação às Arguições de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 457, sobre a Lei n. 1516/2016, de Novo Gama-DF; 460, sobre a Lei n. 6496/2015, Plano de Educação de Cascavel-PR; 461, sobre a Lei n. 3468/2015, Plano de Educação de Paranaíba-PR; 465, sobre a Lei n. 2243/2016, que altera o Plano de Educação de Palmas-TO; 467, sobre a Lei n. 3491/2015 de Ipatinga-MG; 526, sobre a Emenda à Lei Orgânica n. 47/2018, de Foz do Iguaçu-PR; 600, sobre a Emenda à Lei Orgânica Municipal n. 55/2018, de Londrina-PR. Trata-se de legislações municipais que visavam censurar o debate sobre gênero e sexualidade em sala de aula, plasmados na proibição de se implantar a “ideologia de gênero”.

A entidade também foi admitida como *amicus curiae* na ADPF 578, na qual inicialmente havia figurado como autora. Nesta ação, questionava-se a constitucionalidade da Lei Complementar n. 9/2014, de Santa Cruz de Monte Castelo-PR, que instituía o Programa Escola sem Partido em âmbito municipal. E, finalmente, foi admitida na ADI 5.668, em que se pretende que o Supremo Tribunal Federal dê interpretação conforme à Lei n. 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação), para que a meta relativa à superação das desigualdades educacionais se aplique àquelas baseadas no gênero, na identidade de gênero e na orientação sexual de estudantes.

Em suas manifestações, buscou, por um lado, destacar a inconsistência teórica da narrativa da “ideologia de gênero” e, por outro, realçar a importância da perspectiva de gênero para explicitar as desigualdades que afetam a população feminina em geral e a LGBTI+ em particular, no espaço escolar e na vida social.

Fundada no repúdio constitucional à desigualdade social, o que impõe ao Estado o dever de promover políticas públicas efetivas de combate à discriminação baseada em gênero e sexualidade, defenderam-se a escola e as/os educadoras/es como os entes estatais que reúnem potencialidades únicas para realizar este dever, que consiste em tratar adequadamente de temas ligados à sexualidade e gênero, acolher com igual consideração e dignidade alunas cis-heterossexuais e LGBTI+, identificar situações de violência e dar os encaminhamentos necessários, além de formar o corpo discente em geral para o exercício da cidadania e da vida pública.

Como as legislações citadas se centravam, ainda que nem sempre explicitamente, numa tentativa de retorno a um poder familiar sem limites, as manifestações da ANAJUDH-LGBTI cuidaram de abordar as transformações pelas quais passou a tutela jurídica do poder familiar e de crianças e adolescentes com a redemocratização. A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069 de 1990) estabeleceram uma articulação não hierarquizada entre família, Estado e sociedade civil também para a educação. Nesse sentido, de-



monstrou-se que uma atuação cooperativa entre estes entes, como prevê o projeto constitucional, não dá à família o poder de vetar conteúdos escolares com os quais não esteja de acordo.

Além das manifestações individuais nos autos judiciais, a rede de juristas participou de ações coletivas para chamar a atenção da sociedade e, em especial, do Supremo Tribunal Federal para o tema que estava em debate. Foram diversos contatos com gabinetes dos Ministros e Ministras relatoras/es, envio de cartas abertas e vídeos coletivos em que as entidades pediam à Corte o julgamento das ações e a consideração de seus argumentos.

O julgamento da maioria das ações constitucionais a que se fez referência ocorreu no ano de 2020, e é notável a influência que a Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação teve sobre o Supremo Tribunal Federal. O primeiro julgamento a ocorrer foi o da ADPF 457, da relatoria do Ministro Alexandre de Moraes, finalizado no plenário virtual em 24/04/2020. No voto do relator constata-se a acolhida de diversos argumentos levados à Corte, tanto no bloco comum de teses, quanto naqueles abordados especificamente pelas entidades em consonância com a sua pauta. O argumento sobre o papel da escola antes citado foi destacado pelo relator, mencionando a ANAJUDH-LGBTI no precedente que inaugura a jurisprudência contemporânea sobre a liberdade de aprender e ensinar.

Os demais julgamentos ocorridos no mesmo ano, todos igualmente pela inconstitucionalidade das leis questionadas, enriqueceram-se com novas nuances à compreensão do Supremo Tribunal Federal sobre o projeto educacional brasileiro e o repúdio constitucional à discriminação por gênero, orientação sexual e identidade de gênero, e conformam, atualmente, um potente arcabouço jurídico a favor da educação democrática.

Considerações finais

A possibilidade de atuar em uma articulação nacional com a abrangência e a expertise da qual trata este livro permitiu compreender com

profundidade a importância da aproximação de entidades ligadas a pautas diferentes daquelas em que a ANAJUDH-LGBTI atua. Ao mesmo tempo, demonstrou a potência que reveste a luta por direitos de minorias políticas quando se unem esforços em prol de um direito social com potencial tão mobilizador como a educação. Aí parece estar uma possibilidade para pensar e agir diante dos desafios que a realidade brasileira atual coloca à educação e aos direitos humanos como um todo.




A PERSEGUIÇÃO ÀS CIÊNCIAS: A DEFESA DA INDISSOCIABILIDADE NECESSÁRIA ENTRE PLURALIDADE, LIBERDADE E EDUCAÇÃO PARA UMA REPÚBLICA CIDADÃ

Maria Luiza Sussekind

Juliana V. dos Santos

Lorena A. do Carmo



Cabe a uma associação científica manifestar-se com o objetivo de conseguir um alinhamento à Constituição Federal (CF/88), garantindo a autonomia, liberdade e caráter intelectual do trabalho docente, bem como a perspectiva de criação de conhecimentos nos ambientes de salas de aula escolares e universitárias e na pesquisa? Sim, decerto, a CF/88 garante à sociedade e aos especialistas lugar privilegiado de argumentação, posicionamento e fundamentação técnica e científica no papel garantido aos amigos da corte, os *amici curiae*. Pois, neste breve manuscrito a seis mãos, apresentamos um relato da atuação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)¹, em ações no Supremo Tribunal Federal (STF) contra os ataques conservadores e anti-intelectualistas à educação, à pesquisa e ao conhecimento em geral, tal como nas tentativas incessantes de censura ao trabalho docente em escolas e universidades e na descaracterização da condição da deficiência².


1 A ANPED é uma entidade sem fins lucrativos, fundada em 1978 por pesquisadores em educação, que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e outros pesquisadores da área. Sua missão institucional é o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <https://www.anped.org.br/>.

2 AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE N. 1.460. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1129451150/stf-02-06-2021-pg-136>.

Desde sua fundação, a ANPEd vem atuando nas principais lutas pela universalização, desenvolvimento e liberdade na educação no Brasil, tendo firme e histórica presença nos debates em defesa da designação constitucional para garantia do financiamento da educação básica e superior públicas e da pesquisa, assim como em defesa da liberdade de ensinar e pesquisar e da diversidade, consoante à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/1996), contra o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, até a reconfiguração do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Fórum Nacional de Educação (FNE), no ano de 2017, era reconhecida em ambos colegiados, sendo seus pareceres considerados para a construção, definição, monitoramento e desenvolvimento de políticas para a educação básica e a educação superior, inclusive a formação de professores e pesquisadores do campo da educação. História que se confunde com a da defesa da participação popular na formulação e realização das políticas educacionais, da construção da democracia e da pós-graduação em educação no Brasil.

A comunidade brasileira da pós-graduação e pesquisa em educação inicia, sustenta debates e produz documentos de modo incessante, mostrando, desde 2012, os riscos correntes da crescente precarização da educação pública, firmando oposição a políticas curriculares excludentes e mercantilistas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Reforma do Ensino Médio e seu mais recente e assustador desdobramento, a Educação a Distância (EaD) e remota; oposição também à Residência Pedagógica e à descaracterização do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) por limitarem as condições de formação universitária em cursos de Licenciatura, contra a hibridização e redução da educação básica, as escolas cívico-militares, o *homeschooling* e o conveniamento, que privatiza o Fundeb. Ademais, a ANPEd tem se manifestado radicalmente contra a Emenda Constitucional 95 e a todas as formas de retirada ou limitação de direitos, assim como contra o anti-intelectualismo que, alimentado por movimentos fundamentalistas e conservadores como Escola sem Partido (ESP), é





coadjuvante de perseguição política a professores e reitores, com flagrante vulnerabilização da docência e sucateamento e criminalização da pesquisa, formação e da própria universidade. Esse movimento antidemocrático e anti-intelectualista não é exclusivamente nacional – já tendo profundas críticas³ – e, em suas bandeiras, infringe direitos de estudantes, de professores e de comunidades escolares e universitárias. Importante notar que, neste contexto, a pandemia (2020-atual) apresentou-se como uma nefasta oportunidade para que o governo de Jair Messias Bolsonaro (2018-2022) aprofundasse o desmonte, desfinanciamento, descaracterização do projeto republicano de um sistema nacional de educação que estava em consolidação no breve hiato democrático da história recente brasileira (1988-2016).

A defesa do *direito à educação* exige entendê-lo como princípio afirmado na CF/88 e regulamentado em outras instâncias. Para que não se constitua em princípio legal vazio, como argumenta Seffner⁴ em parecer feito para a associação para apresentação ao STF no bojo da APDF 624, precisa ser operacionalizado em muitos contextos, e precisa incluir o direito de estudo de muitos temas. Pensado a partir do cotidiano escolar e das ações pedagógicas em sala de aula, o direito à educação se articula a duas modalidades de liberdade. Na condução de uma aula, é importante que os atores sociais ali presentes – professores e professoras, alunos, alunas e alunas – desfrutem da liberdade de aprender, mais própria dos alunos, e da liberdade de ensinar, mais própria dos professores. Sem esquecer que, em uma boa aula, terminam por aprender todos, embora sejam aprendizados de naturezas diferentes, fruto das posições diferentes que ocupam. A liberdade de aprender de alunos e alunas se efetiva na liberdade de perguntar, de querer saber, de ter suas dúvidas e questões tomadas em consideração no espaço da sala de aula, de ter seus posicionamentos pessoais respeitados, de ter acesso a infor-

3 PINAR, W. *Estudos curriculares: ensaios selecionados*. São Paulo: Cortez, 2016.

4 Fernando Seffner – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Pesquisador vinculado ao GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação da ANPEd. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2541553433398672>.

mações qualificadas do ponto de vista científico, de poder argumentar e de escutar as argumentações de colegas e exposições de professores. A liberdade de ensinar se efetiva na autonomia docente, que permite a professores e professoras elaborarem estratégias de ensino, levando em conta os conteúdos científicos disponíveis no tema a ser ensinado, os melhores modos de tornar esses conteúdos acessíveis à classe de alunos, a cultura escolar do local onde lecionam, os interesses e as linguagens próprias das culturas juvenis, as diretrizes educacionais e a legislação do país. Quando uma aula inicia, alunos e professores precisam ter garantidas essas duas liberdades, de modo a assegurar que o ensinar e o aprender aconteçam com qualidade.

Nessa perspectiva, as ações de setores fundamentalistas que se instalaram no MEC junto a movimentos como o ESP – e outros que, por meio de alterações legislativas e de perseguição à atividade docente, visam impor uma visão de mundo própria que pintam com um verniz de pretensa “neutralidade” – se opõem ao ordenamento jurídico-legal pátrio e a convenções de direito internacional das quais o Brasil é signatário, e descaracterizam a condição intelectual e criativa do trabalho docente e de pesquisa. E, ainda, desconsideram a autonomia e complexidade da ciência e das condições e responsabilidades sociais das universidades nos termos do artigo 207 da CF/88. Destarte, o relato sobre a atuação da ANPED vem contribuir com esse debate⁵, a partir da defesa do pluralismo de ideias e da liberdade de cátedra num cenário de anti-intelectualismo e perseguição ao conhecimento, às ciências e à educação em seus fazeres dissensuosos e plurais.

**

O pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas é abordado no artigo 206 da CF/88, em seu parágrafo terceiro, que trata dos princípios sob os quais o ensino será ministrado. É esse artigo que garante um

5 ANPED sobre ADF 460. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/stf-reforca-constitucionalidade-da-abordagem-de-genero-em-escolas>. Acesso em: 10 jul. 2022.



sistema público de ensino capaz de atender diversidades e variedades culturais regionais, étnicas e geracionais e fundamenta a construção de uma escola pública plural e territorializada. Portanto, a educação brasileira deve partir do seguinte questionamento: Como desenhar uma escola pública que atenda às demandas de um país em processo de transformação e às necessidades de uma população cultural e socialmente heterogênea, em que suas diversidades e até seus conflitos estejam expostos no cotidiano escolar, nos conteúdos e nas práticas pedagógicas, de modo que a escola deixe de ser um ambiente neutro, mas se coloque como espaço de comprometimento com o que somos, superando violências, iniquidades e desigualdades de todas as formas?

Sugerindo uma cidadania cosmopolita, Teixeira acreditava que as bases da educação nacional deveriam ser construídas sob o alicerce das descobertas científicas relevantes ao estudo das problemáticas educacionais, mesmo que estas não tivessem sido gestadas originalmente no território brasileiro.⁶

Nesse sentido, Anísio Teixeira vai relacionar o conhecimento pedagógico à contribuição dada pela ciência para atingir a modernização do país, por intermédio de pesquisas empíricas e observações práticas, com base numa filosofia voltada às necessidades da ação, de modo que a educação nacional e suas problemáticas se construiriam tendo por base as descobertas científicas. Deste modo, o uso da ciência como fundamentação e método na escola pública é, ao mesmo tempo, fundamento conceitual do saber escolar (no sentido de que ela constitui a referência a partir da qual o debate escolar se desenvolve) e o meio a partir do qual se constrói conhecimento sobre a escola. Portanto, devemos observar a percepção da sociedade brasileira como um conjunto heterogêneo, apontando para os princípios da pluralidade e liberdade que encontram nas ciências (afirmadas como método de produção de conhecimentos baseado na experimentação, na possibilidade de contestação e no debate, na disputa de hipóteses, na construção de teorias em aberto, de ver-

6 SEVERO, J. L. R. de L. Sociedade, ciência e educação: abordagens sobre conhecimento pedagógico na teorização de Anísio Teixeira. *Revista HISTEDBR On-Line*, v. 11, n. 44, p. 202-215, 2011, p. 6.


dades consensuadas, contingenciais e que considera os conhecimentos social e historicamente acumulados) seu fundamento, seu meio e sua linguagem comum. Essa referência à ciência está intimamente relacionada com a garantia da liberdade de cátedra prevista nos mencionados artigos da CF/88. Contudo, ressalta-se que o desenvolvimento do pensamento e dos conhecimentos ao longo da história tem sido construído por meio de debates, dissensos, contestações, e, portanto, não podem ser inviabilizados pela censura à liberdade de pensamento, expressão, pesquisa e ensino, que vem sendo propagada pelo movimento anti-intelectualista. De acordo com parecer de Oliveira⁷:

Esses ataques corroboram ainda para a (des)intelectualização do trabalho docente e o esvaziamento de sentido da sua atividade. De acordo com a literatura acadêmica, a autonomia é intrínseca ao trabalho docente.

As crescentes iniciativas que buscam limitar o conteúdo da manifestação docente no ambiente escolar, bem como práticas de incentivo à perseguição, censura e delação na sala de aula (com o objetivo declarado de evitar hipotética contrariedade a convicções morais, religiosas, políticas ou ideológicas de alunos/as/es e/ou famílias e comunidades escolares e universitárias) não se compatibilizam com os princípios constitucionais que conformam a educação nacional. Nesse sentido, e negando todos os princípios legais e premissas teóricas até aqui brevemente encadeados, o ESP e suas cornucópias colocam estudantes como vítimas e não como sujeitos dos próprios aprendizados. Além disso, negam que os estudantes já trazem conhecimentos e são autores de seus percursos de aprendizados, tomando-os como tábula rasa, folhas em branco, negando o papel ativo de protagonistas e a sua capacidade de tomar decisões, e também a tríade, composta por família, Estado e comunidade, na garantia da condição de cidadania de crianças e jovens, conforme prevê o ordenamento legal nacional.

7 Dalila Andrade Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Pesquisadora vinculada ao GT05 – Estado e Política Educacional da ANPEd. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1795516271097895>.





Professores e estudantes, bem como suas famílias e comunidades, são produtores e sujeitos dos conhecimentos construídos cotidianamente na troca que é o ensinar/aprender plural e diverso. A concepção do professor como mero aplicador de metodologias e conteúdos preconcebidos por especialistas traz a enganosa ideia de neutralidade no processo educacional. Fazendo uso da ideia de neutralidade, atribui-se aos professores a responsabilidade por supostas mudanças morais na sociedade. Esses movimentos e suas muitas alianças feitas com *bíblias*, *balas* e *bois* vêm, desde 2016, de forma explícita ampliando e amplificando as formas de perseguição aos professores. Ainda, é importante destacar a preocupação desses setores ultraconservadores com uma suposta “ideologia de gênero”⁸ que ensinaria aos estudantes práticas sexuais precoces ou os estimularia a serem bi/trans/homossexuais. Além de colocar a errônea ideia da possibilidade de controle dos resultados da aprendizagem, ou seja, de “ensinar” a alguém uma ou outra orientação sexual ou performance de gênero, fica clara uma das facetas mais perigosas do pensamento tipicamente autoritário: o ódio às diferenças. E este será alimentado por discursos de ódio, e intelectuais serão seus alvos prediletos, já que esses movimentos fundamentalistas tentam impor formas múltiplas de censura a ações, materiais e temas, causando um efeito inibidor que afeta gravemente o ensino, a pesquisa e a produção científicas, na medida em que cerceiam a pluralidade de ideias, desconhecem a heterogeneidade da população e atentam contra a pesquisa científica em sua liberdade fundamental de questionamento e investigação, além de ferir o direito humano, ontológico, à diferença.

**

É nesse sentido que se apresenta o raciocínio de Cury⁹, em um dos doze pareceres elaborados por associados para fundamentar a defesa do

8 Termo que cientificamente não tem nenhum fundamento.

9 Carlos Roberto Jamil Cury – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG) – Pesquisador vinculado ao GT05 – Estado e Política Educacional da ANPEd. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2686596980826238>.

tema perante o STF, a demonstrar que o exame cuidadoso, o método científico e a crítica racional fazem parte dos tesouros da atividade docente. Por isso, liberdade de expressão e pluralidade de pontos de vista impõem à docência o cuidado de uma fundamentação sólida e de uma metodologia interativa que supõe um outro como destinatário legítimo. Desse modo, a liberdade de expressão implica o pensar e investigar o passado e o presente em vista de um sentido que respeite os fins maiores da vida coletiva.

Portanto, imaginar um campo acadêmico asséptico e neutro não combina nem com o pluralismo, nem com o debate científico. É desse conjunto de fundamentos, princípios e fundamentos que o art. 205 impõe ao terreno da educação o *preparo para o exercício da cidadania*. Pinar nos diz que, de certo, ser escolarizado não é uma experiência fácil¹⁰, como não o é viver em uma sociedade democrática, conforme sublinha Macedo¹¹ em seu parecer ao tema. Ambas nos desalojam de nosso lugar de reconhecimento e certeza e nos “obrigam” a entender o outro, de maneira a reconhecer que outras existências se criam nos excessos hegemônicos como resposta e (re)afirmação da alteridade.

O controle do processo ensinar-aprender-ensinar é uma impossibilidade (curricular e) educacional, um equívoco epistemológico e uma afronta aos princípios de democracia, pluralidade e liberdade¹². Escolas e universidades precisam ser, como microssociedade, espaços seguros de exercício para o apreço pelo democrático e pela atitude não violenta para com a diferença, que devem ser experimentados e construídos pelas ações do ensino/aprendizagem, pesquisa, circulação das culturas, artes e ciências com base na liberdade, cidadania e democracia, voltados para uma educação antirracista, antissexista e contra qualquer forma de discriminação, desigualdade e injustiça.

10 PINAR, op. cit.

11 Elizabeth Fernandes de Macedo – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Pesquisadora vinculada ao GT12 – Currículo da ANPEd. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5123689806783161>.


12 OLIVEIRA, I. B. de; SÜSSEKIND, M. L. Tsunami conservador e resistência: a CONAPE em defesa da educação pública. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 3, 2019.



A DISPUTA DA SOCIEDADE CIVIL NA POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO PÓS-2018: ASPECTOS JURÍDICOS DA CONTENÇÃO DA AGENDA REACIONÁRIA

Lucas Moraes Santos
Fernanda Vick

Introdução



Não é novidade que o discurso jurídico e os principais atores da comunidade de juristas sejam elementos privilegiados das estratégias de dominação simbólica e cultural, mas parece que esta prática atingiu níveis exaustivos nas disputas políticas dos últimos anos, não apenas no Brasil, como no mundo, o que – ante o avanço evidente de expressões políticas reacionárias em toda parte – ainda faz certa a velha impressão sobre a instrumentalização do Direito na sustentação de agendas totalitárias.

Um dos exemplos mais pungentes dessa instrumentalização foi o uso do Direito feito pelo idealizador do movimento reacionário conhecido como “Escola sem Partido” (ESP) para intervir na disputa cultural sobre o ensino de gênero e diversidade sexual nas escolas, inserindo uma narrativa jurídica na relação entre familiares de alunos e professores para fazer avançar a agenda de censura ao debate de gênero. A investida, sabidamente, extrapolou o ensino e ganhou a sociedade e, apesar da duvidosa qualidade técnica, foi eficiente para induzir ampla litigiosidade jurídica na sala de aula Brasil afora e produzir uma fenda social profunda com base na desconfiança sobre o professor, a escola e o ensino.

Diversos julgados produzidos pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2020, contudo, derrubaram definitivamente esses entendimentos precários da técnica jurídica e comprometeram o avanço dessa agenda, mostrando que o Direito é, também, um locus privilegiado de disputa para sustentar avanços e evitar retrocessos sociais: a sociedade civil

obteve considerável êxito para segurar, ao menos no âmbito dos debates jurídico-institucionais, uma agenda reacionária de retrocessos sociais, com a verdadeira “extinção judicial” das teses jurídicas do ESP¹.

Ainda assim, a ofensiva contra esses direitos manteve-se viva e entrou firmemente na burocracia das políticas públicas educacionais em 2018, merecendo destaque uma das dimensões mais relevantes dessa investida, pelo volume de recursos implicados e pelo caráter duradouro dos seus potenciais efeitos: a publicação dos editais do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2023² com adoção de mudanças aparentemente sutis na técnica de seleção, cujo efeito prático foi, contudo, retirar os limites da discricionariedade administrativa, deixando esse conjunto relevante de escolhas político-pedagógicas absolutamente à mercê da agenda ideológica que ingressara no Governo.

A sociedade civil, mais uma vez, veio fazer a defesa de suas históricas conquistas e avanços sociais nesta matéria, neste caso com a disputa judicial sobre a conformação do Edital do PNLD, visando corrigir esses vícios.

O presente artigo propõe-se a analisar o manuseio do instituto da Ação Civil Pública pela sociedade civil organizada, em demandas que busquem provocar o controle de políticas públicas afetas a grupos sociais sub-representados e/ou vulnerabilizados. Nesse contexto, a articulação forjada entre uma variedade de organizações de grupos vulnerabilizados da sociedade civil para impugnar o edital de 2021 do Programa Nacional do Livro Didático nos oferece importantes elementos para avançarmos no debate aqui proposto.

Ao todo, foram duas ações civis públicas contra esse edital mobilizadas pela Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação (veja neste livro o texto “Tempos terríveis: memória e produção de resistências

1 XIMENES, S.; VICK, F. A extinção judicial do “Escola sem Partido”. *Le Monde Diplomatique Brasil*. Edição 156, julho 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-extincao-judicial-do-escola-sem-partido/>. Acesso em: 31 jul. 2022.

2 FNDE (2021). Edital PNLD 2023. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editaisprogramas-livro/item/14094-edital-pnld-2023>. Acesso: em 31 jul. 2022.



em educação no governo Bolsonaro”). A primeira foi proposta por conjunto de organizações do campo da Educação e movimentos de mulheres, da luta contra o racismo e pelos direitos da população LGBTQIAP+ (Geledés, Anajudh LGBTI+, ABGLT, Campanha Nacional pelo Direito à Educação e Ação Educativa). Busca impugnar retrocessos no combate à veiculação de conteúdos atentatórios contra direitos humanos em materiais didáticos empregados em salas de aula Brasil afora.

A segunda, proposta por organizações do campo da educação e da pesquisa acadêmica (ABALF, ANPOLL e ALAB), visa resistir à eliminação da pluralidade de metodologias garantida pela Constituição e pela legislação educacional, notadamente nos processos de alfabetização de crianças nos anos iniciais da educação básica.



O edital PNLD e o ataque sistemático ao caráter pluralista da educação brasileira

Antes de tratarmos de como a sociedade civil organizada lançou mão das propriedades da Ação Civil Pública para tutelar o direito constitucional à educação plural, é crucial compreender as minúcias jurídicas do caso em análise. Para isso, importa situar como o objeto da Ação Civil Pública analisada, o edital n. 1/2021 CGPLI PNLD 2023, cujas especificações são incontornáveis para desvelar os interesses difusos afetados, a ponto de suscitar tutela via ação judicial.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) consiste em política pública de longa trajetória e que, ao longo das últimas décadas, foi sendo adaptada à ordem constitucional de 1988. Originalmente, foi instituído por meio do decreto n. 91.542, de 1985, cujas principais disposições são:

Art. 1º. Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau.

Art. 2º. O Programa Nacional do Livro Didático será desenvolvido com a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados.

§ 1º A seleção far-se-á escola, série e componente curricular, devendo atender às peculiaridades regionais do País.

§ 2º Os professores procederão a permanentes avaliações dos livros adotados, de modo a aprimorar o processo de seleção.

Art. 4º. A execução do Programa Nacional do Livro Didático competirá ao Ministério da Educação, através da Fundação de Assistência ao Estudante – FAE, que deverá atuar em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Territórios, e com órgãos municipais de ensino, além de associações comunitárias.

Parágrafo único. A execução prevista neste artigo compreenderá a seleção final, a aquisição e a distribuição do livro didático às escolas da rede pública de ensino de 1º Grau, bem, como atividades de acompanhamento e controle do Programa.

Art. 5º. A secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus – SEPS, do Ministério da Educação, responderá pela formulação, supervisão e avaliação da Política do livro didático. (BRASIL, 1985)

Atualmente, o PNLD é regido pelo decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017, que o situa como um programa voltado a avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, além de materiais de apoio à prática educativa, às escolas públicas e instituições sem fins lucrativos conveniadas de Educação Básica. Essa legislação aponta que um dos objetivos do PNLD é apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Art. 2º, VI); sendo sua diretriz o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (art. 3º, I) e o respeito à autonomia pedagógica das instituições de ensino (art. 3º, III).

Nesse sentido, os materiais distribuídos por meio do PNLD às escolas públicas de educação básica devem ser distintos e plurais (art. 1º, §4). Assim, as escolas selecionam os materiais que melhor se alinham a seu critério metodológico de ensino dentre todos os inscritos no PNLD e aprovados em avaliações pedagógicas coordenadas pelo Ministério da Educação.

O processo de seleção funciona da seguinte forma: as editoras, autores ou responsáveis pelos direitos autorais inscrevem as obras que, presume-se, estejam de acordo com os critérios elencados pelo edital. As obras são então avaliadas por especialistas de diferentes áreas do conhecimento para, uma vez aprovadas, passarem a integrar o Guia Digital do



PNLD, diretório que é disponibilizado para acesso do corpo docente e diretivo da escola e a partir do qual poderão fazer a seleção das coleções a serem adotadas, a depender da etapa de ensino: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. É, portanto, de cada instituição ou rede de ensino a decisão de que obras serão adotadas.

Em função dos princípios constitucionais do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, inciso III) e da vocação da política educacional para o exercício pleno da cidadania, bem como o dever do Estado brasileiro em conduzir políticas educacionais antidiscriminatórias (art. 2º, inciso IV da LDB), os editais do PNLD vinham contemplando especificações que visavam garantir a manutenção destas orientações, em especial cláusulas que garantem exclusão de obras que veiculem conteúdo atentatório aos direitos humanos ou que constituam algum tipo de preconceito, além de cláusulas e condições gerais que valorizem diversas metodologias de ensino.

O edital do PNLD do ano de 2021, entretanto, rompeu esse processo paulatino de especificações e reformulou as cláusulas de maneira a desvirtuar a tutela dos valores constitucionais supracitados, operando a inversão na técnica de avaliação adotada desde o início desta política³ e a restrição objetiva à pluralidade pedagógica, marcando um retrocesso explícito em matéria de política educacional e proteção a minorias.

Em outras palavras, a técnica não mais impôs a exclusão de obras que atentassem contra certos valores político-pedagógicos que vinham sendo consolidados com destaque para elementos de proteção à condição de mulheres, população LGBTQIA+, além de adequada abordagem histórica sobre a condição da população negra na formação social brasileira – mas apenas o julgamento de sua conformidade; além disso, o edital passou a determinar uma incomum restrição à metodologia de alfabetização, impondo condições que implicam a escolha de apenas uma delas.

3 VICK, F. *O caso do PNLD 2023: a técnica jurídica da ofensiva antigênero no material didático*. Trabalho apresentado no VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, 2022.

Quanto ao primeiro aspecto, observa-se que desde o PNLD de 2007⁴, a técnica jurídica dos instrumentos de convocação consistia cláusulas eliminatórias de obras didáticas, buscando estabelecer padrões mínimos para descartar obras discriminatórias ou que apresentem estereótipos e preconceitos de todo tipo (condição socioeconômica, regional, étnico, racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência), assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos.

O principal efeito prático da inversão da técnica no Edital publicado em 2021 foi abrir amplamente a discricionariedade dos administradores para tornar inoperante a tutela jurídica das finalidades antidiscriminatórias na escolha do material didático. Foi uma modificação dupla: (1) transformou antigos critérios eliminatórios em critérios de avaliação de qualidade e adequação pedagógica, o que significa que o critério de exclusão deixou de ser objetivo para se tornar um critério de apreciação discricionária; (2) substituição do conteúdo dos antigos critérios eliminatórios por critérios de conformidade generalizantes, cujo efeito jurídico imediato foi apagar diferenças e desigualdades em nome de uma visão homogeneizante a ocupar o material didático, como forma de não abordar diversos dos conflitos sociais que compõem a formação social do Brasil.

A cláusula que previa a exclusão sumária do certame de obras que fizessem apologia a qualquer tipo de preconceito ou violação a direitos humanos foi substituída por uma cláusula genérica e aberta em que a conformidade com a lei passa a ser mero critério de avaliação de qualidade e adequação pedagógica das obras:

- 1.2 Para fins deste edital, os objetos 01, 02 e 03 deverão observar, necessariamente:
 - 1.2.1. a adequação às características gerais constantes no item 2 deste edital;
 - 1.2.2. a adequação aos critérios de acessibilidade constantes no item 3 deste edital e no anexo IV;

4 FNDE (2014). Editais anteriores. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editaisprogramaslivro/item/3014-editais-antecedentes>. Acesso em: 31 jul. 2022



1.2.3. todos os critérios gerais de qualidade e adequação pedagógica, estabelecidos no Anexo III.


No anexo 3, observa-se:

ANEXO III CRITÉRIOS GERAIS PARA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DE OBRAS DIDÁTICAS, LITERÁRIAS E PEDAGÓGICAS

(...) 2. Critérios gerais para a avaliação pedagógica

2.1. São critérios gerais comuns para avaliação pedagógica das obras aqueles estabelecidos no art. 10 do Decreto n. 9.099/2017, que dispõe sobre o PNLD, e os incluídos neste edital, quais sejam:

- i) Respeito à legislação, às diretrizes e às normas gerais da educação;
- ii) Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.



Dentre a legislação mencionada encontram-se a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3), o Estatuto da Criança e do Adolescente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI; Resolução CNE/CEB 5/2009), a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (Resolução-CNE/CP 2/2017), o Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288/2010) e outros marcos normativos relacionados à diversidade e aos conteúdos afetos a populações tradicionais e grupos vulnerabilizados. Portanto, critérios que não poderiam constar meramente no campo da discricionariedade dos critérios de avaliação, mas sim como critérios de eliminação, por consistir em matéria legal e constitucional e, portanto, de observância obrigatória.

Desde 2013, restava consolidada a prática de incluir cláusula de exclusão de obras que veiculasse estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos. Essa mudança é visível em uma comparação mais direta entre o edital publicado em 2021 e a versão publicada em 2019⁵:

5 Todos os quadros analíticos usados neste artigo foram produzidos no ano de 2021, logo após a publicação do Edital do PNLD 2023 (01/2021), em um esforço para comunicar aos integrantes da Articulação

PNLD 2019 - ANEXO III	PNLD 2023 - ANEXO III
<p>(p. 28)</p> <p>3. Critérios de avaliação</p> <p>A avaliação das obras inscritas no PNLD 2019 se fará por meio de um conjunto de critérios eliminatórios comuns, de <u>critérios eliminatórios</u> específicos para as obras direcionadas à educação infantil e aos iniciais do ensino fundamental, descritos neste edital.</p>	<p>(p. 38)</p> <p>1.6. A avaliação pedagógica do PNLD, que será realizada em <u>conformidade com os critérios</u> expressos neste edital, em consideração ao princípio do pluralismo de ideias, constante do art. 206 da Constituição Federal, é a etapa do programa coordenada pelo Ministério da Educação, ...</p>
<p>3.1 Critérios eliminatórios comuns</p> <p>Os <u>critérios eliminatórios comuns</u> a serem observados nas obras inscritas no PNLD 2019, submetidas à avaliação, são os seguintes:</p>	<p>3. Critérios gerais para a avaliação pedagógica</p> <p>2.1 São <u>critérios gerais comuns para avaliação</u> das obras aqueles estabelecidos no art. 10 do Decreto no 9.099/2017, que dispõe sobre o PNLD, e os incluídos neste edital, quais sejam:</p>

Conforme a literatura, a vedação à adoção de estereótipos e ao proselitismo é exigência do programa pelo menos desde 1996⁶.

PNLD 2019	PNLD 2023
Anexo III (p. 30-31)	Anexo III (p. 40-41)
<p>3.1.2. Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano.</p> <p>Será excluída do PNLD 2019 a obra didática que:</p>	<p>2.3. As obras observarão os princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano, devendo:</p> <p>[suprimido]</p>
<p>a. Veicular estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos;</p>	<p>[suprimido]</p> <p>2.3.16. Estar livre de preconceitos ou discriminações de qualquer ordem;</p> <p>2.3.17. Estar isenta de qualquer forma de promoção da violência ou da violação de direitos humanos;</p>

contra o Ultraconservadorismo na Educação os graves efeitos jurídicos das mudanças das regras do PNLD; foram usados na Ação Civil Pública 1053865-03.2021.4.01.3400 com o consentimento da coautora.

6 ALBUQUERQUE, E. B. C. de; FERREIRA, A. T. B. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.* Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 250-270, abr./jun. 2019.



b. Fizer doutrinação religiosa, política e/ou ideológica, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público; c. Utilizar o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais;	[suprimido] 2.3.15. Abster-se de vieses político-partidários e ideológicos;
---	--

Sobre o conjunto de especificações de proteção a públicos especiais, destacam-se aqueles marcados por atributos de gênero, identidade de gênero e orientação sexual, de reconhecida vulnerabilidade, desigualdade, dificuldade de inclusão social e violências históricas. Em primeiro lugar, os critérios promovem generalização entre homens e mulheres, deixando de abordar a distinção quanto à condição social, política e econômica da mulher:

PNLD 2019	PNLD 2023
Anexo III (p. 30-31)	Anexo III (p. 40-41)
d. Promover <u>negativamente a imagem da mulher</u> , desconsiderando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, desvalorizando sua visibilidade e protagonismo social;	2.3.6. Promover <u>positivamente</u> a imagem dos <u>brasileiros homens</u> e <u>mulheres</u> , e valorizar as matrizes culturais do Brasil – indígena, europeia e africana – incluindo as culturas das populações de campo, afrobrasileira e quilombola, respeitada a indicação da BNCC quanto a componentes, habilidades e anos escolares nos quais esses conteúdos deverão ser abordados e demais normas aplicáveis;
e. Abordar a temática de gênero segundo uma perspectiva sexista não igualitária, inclusive no que diz respeito à homo e transfobia;	[suprimido] [generalizado]
ef. Desconsiderar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher;	

Quanto à temática de gênero e identidade de gênero, o edital em questão simplesmente excluiu a população LGBTQIA+ das abordagens, sendo certo que tal grupo passou a ser gradativamente protegido desde o edital de 2011, no tocante ao combate à homofobia e transfobia:

PNLD 2010	PNLD 2011	PNLD 2019	PNLD 2023
Anexo IX (p. 29)	Anexo X (p. 35)	Anexo III (p. 30-31)	Anexo III
Item 2 Abordar a temática de gênero, da não violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária;	Abordar a temática de gênero, da não violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária, <u>inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia;</u>	Abordar a temática de gênero segundo uma perspectiva sexista não igualitária, <u>inclusive no que diz respeito à homo e transfobia;</u>	[suprimido]

Por fim, acerca da população negra, povos do campo, quilombolas e indígenas, observou-se que os antigos critérios de eliminação especificavam a necessidade de tratar com crítica a origem da realidade social, econômica, política e cultural em que estão inseridos, mas o edital do PNLD publicado em 2021 apagou a possibilidade desse debate crítico na escola, ao estabelecer como critério de avaliação que as obras simplesmente valorizem as diferentes matrizes culturais do país, equiparando a posição de europeus, indígenas e africanos e ignorando deliberadamente as desigualdades brutais do processo de construção do país:

PNLD 2019	PNLD 2023
i. Promover postura negativa em relação à imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, desconsiderando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;	2.3.6. Promover positivamente a imagem dos brasileiros, homens e mulheres, e valorizar as matrizes culturais do Brasil – indígena, europeia e africana – incluindo as culturas das populações de campo, afrobrasileira e quilombola, respeitada a indicação da BNCC quanto a componentes, habilidades e anos escolares nos quais esses conteúdos deverão ser abordados e demais normas aplicáveis;
k. Abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, de forma não solidária e injusta;	[suprimido] [generalizado]
l. Desconsiderar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país nos textos, enfoques e exemplos utilizados nas obras;	

Quanto às alterações impostas pelo edital de 2021 do PNLD relativamente aos critérios de avaliação pedagógica das obras didáticas de língua portuguesa para os primeiros anos da Educação Básica, a novidade foi a restrição às metodologias de alfabetização.

O Anexo III-A do referido edital, em seu Item B, cláusulas 4.1.1.1 e seguintes, estabelece critérios de avaliação específicos para o volume de Língua Portuguesa do 1º ano. Os critérios de avaliação específicos, estabelecidos naquelas cláusulas para os volumes de Língua Portuguesa do 1º ano, descrevem como obrigatório um modelo de livro estruturado a partir das concepções do método fônico de alfabetização.

As organizações do campo da educação que se articularam em torno de uma das ações civis públicas abordadas nesse artigo vislumbraram a necessidade de impugnar o edital com relação a este ponto porque a adoção de um único método como padrão obrigatório para a estruturação dos livros didáticos contraria a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define o conjunto de aprendizagens essenciais da Educação Básica e que preza pela pluralidade de concepções pedagógicas e pela autonomia das redes de ensino. São, inclusive, essas as diretrizes que embasam o próprio PNLD (Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017, art. 3º, I e III), como já destacamos.

Trocando em miúdos, os critérios específicos para os livros de Língua Portuguesa, da maneira como constam no edital, apenas podem ser cumpridos se os autores dos livros didáticos adotarem o modelo de alfabetização do método fônico desde a elaboração e estruturação do material. Assim, todos os demais livros didáticos – isto é, aqueles que se pautarem por outros métodos de alfabetização – não cumprem os critérios de seleção estabelecidos pelo Ministério da Educação, e indubitavelmente não serão selecionados⁷.

7 TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL DA 1ª REGIÃO. (2021). Ação civil pública n. 1053865-03.2021.4.01.3400. Disponível em: <https://pje1g.trf1.jus.br/consultapublica/ConsultaPublica/DetalheProcessoConsultaPublica/listView.seam?ca=357ac1463f45f95471759feff0d758fd89385aec9e9e973c>. Acesso em: 31 jul. 2022.

Ambas as alterações questionadas pelas organizações da sociedade civil autoras das ações civis públicas impugnando o edital de 2021 do PNLD se assemelham na medida em que promovem uma investida contra o pluralismo delegado à educação nacional pela Constituição Federal e pela legislação educacional. Seja o pluralismo na sociedade brasileira, que deve estar refletido nos conteúdos veiculados, seja o pluralismo de concepções metodológicas decorrente da própria liberdade de cátedra. É a prevalência de tais valores nas normas relacionadas à educação que analisaremos no tópico seguinte.

A Constituição de 1988 e o PNLD no contexto de uma educação plural

Ao longo da trajetória do PNLD, o programa foi incorporando especificações protetivas no campo dos direitos humanos e de grupos historicamente excluídos, reconhecendo públicos vulnerabilizados nas dinâmicas e realidades sociais (mulheres, populações do campo, afro-descendentes, população LGBTQIA+) e determinando regras para excluir obras que tendem a apagar debates históricos ou a crítica de distintas realidades sociais e situações na formação escolar.

Essa incorporação está alinhada tanto às prescrições constitucionais quanto às prescrições legais da legislação educacional que prezam pelo pluralismo na educação e pela difusão de uma educação para a cidadania. No limite, a motivação das organizações da sociedade civil que se articularam em torno das ações analisadas tem uma índole intrinsecamente constitucional e é a mesma que vem sendo apontada pela academia e pela jurisprudência dos tribunais nacionais e internacionais como o fundamento de validade para as políticas de ações afirmativas nas últimas décadas.

É sabido que a Constituição de 1988, desde o seu processo de elaboração, esteve profundamente vinculada a valores de promoção do pluralismo, da diversidade e da superação das desigualdades. Promulgada como o marco da ruptura com um regime ditatorial, autoritário e



violento (que durou desde o golpe civil-militar em 1964 até 1985, com a eleição de um presidente civil), a Carta Magna recebeu, já à época, o epíteto de “Constituição Cidadã” justamente pelo seu compromisso claro em se contrapor às marcas do regime militar: a política de violência institucionalizada pelo Estado, a perseguição ao livre pensamento através da censura e da eliminação da dissidência política.

O processo de elaboração do texto constitucional ao longo da Assembleia Nacional Constituinte entrou para a história como um dos momentos de maior participação popular na definição dos rumos da nação, na medida em que contou com ampla participação dos mais diversos setores da sociedade, incluindo movimentos sociais de mulheres, de trabalhadores do campo, povos indígenas e outras populações tradicionais, movimento negro, representantes das mais diversas tradições religiosas, etc. Um ordenamento jurídico originado de tal processo e alinhado a tais valores não pode, portanto, tolerar que o sistema de educação, cujos valores e diretrizes emanam do texto de sua Constituição, produza instrumentos de natureza excludente e que expressem valores contrários ao pluralismo elevado a objetivo do Estado brasileiro por aquele mesmíssimo texto, nem é essa a orientação expressa do texto constitucional.

A Constituição Federal expressa desde seu preâmbulo a defesa do pluralismo e dos direitos humanos. Assim é que o texto estabelece o Estado Brasileiro como democrático e destinado a assegurar, entre outros: (a) os direitos sociais e individuais, (b) a liberdade; (c) o bem-estar, (d) o desenvolvimento, (e) a igualdade, (f) a justiça, como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e desprovida de preconceitos.

Além da afirmação extensiva dos direitos fundamentais à igualdade e a vedação a todas as formas de preconceito, dando-se ao trabalho de elencar formas particulares de preconceito não toleradas pelo ordenamento brasileiro, o legislador constitucional também se ocupou de estabelecer os valores que devem nortear a educação. O artigo 205 da Constituição Federal é eloquente ao filiar a educação nacional com as noções de desenvolvimento da pessoa humana e com uma concepção que, longe de prezar por uma educação tecnicista, deve estar apta a preparar

os estudantes para o exercício pleno da cidadania. Correlativamente, o artigo 206 enumera, entre os princípios que devem nortear o ensino, (i) a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (ii) o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

Tais valores são ressonados amplamente também pela legislação infraconstitucional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação também obriga que a educação nacional esteja voltada à formação para o exercício pleno da cidadania, chegando o artigo segundo daquele diploma a afirmar: “Art. 2º – A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Similarmente, as Bases Nacionais Comuns Curriculares, que têm força de lei, e que no eixo relacionado à educação básica estabelecem a obrigatoriedade de uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e pelos princípios democráticos, afirmam ainda nas bases a necessidade desnaturalizar toda e qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais. A saber:

Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola⁸.

A legislação em comento, alinhada às obrigações instituídas em outros marcos normativos e políticas públicas, notadamente o Estatuto da Igualdade Racial, a Lei Maria da Penha, o Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros, são as expressões mais pungentes da escolha histórica do Estado brasileiro pela adoção de medidas afirmativas de compensação de desigualdades estruturais entre diferentes

8 BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.



grupos sociais. Decorrem, principalmente, da eleição pela Constituição da igualdade material como direito fundamental, que implica no reconhecimento do direito à igualdade efetiva, que considere não apenas os indivíduos abstratamente considerados como iguais entre si, mas que contemple as demandas concretas e particulares de determinados grupos para que atinjam o mínimo de dignidade já adquirido por grupos mais privilegiados.

Nesse contexto, o Estado tem buscado formas de promover esse direito, principalmente por meio da inclusão de camadas menos favorecidas e historicamente alijadas da tutela estatal no sistema educacional. Assim, foram instituídos diversos programas de ação afirmativa nas Universidades Públicas, com a finalidade de combater tanto a exclusão fundada em fatores de ordem socioeconômica, quanto nos de origem racial.

De fato, trata-se de buscar o caminho mais adequado para promover ensino de qualidade que inclua todas as camadas da população e permita seu desenvolvimento completo. Nessa direção, o STF confirmou a constitucionalidade do Programa Universidade para Todos (PROUNI) – ADI 3.330 87 – e do programa de cotas da Universidade de Brasília (UnB) – ADPF 186⁹.

Nesse contexto é que, portanto, a escola não pode eximir-se de seu papel protagonista na defesa e promoção dos valores democráticos e no combate ativo aos preconceitos e às desigualdades, coibindo, desde o material didático, tais práticas. Nesse sentido é que afirmam Garrido, Pimenta e Moura¹⁰, para quem as escolas são “produtoras de práticas sociais, de valores, de crenças e de conhecimento, motivadas pelo esforço de procurar novas soluções para os problemas vivenciados”.

A dinâmicas em sala de aula, a partir do material didático e da relação professor-aluno, são de crucial importância não apenas em disciplinas afetas às ciências humanas, mas também nas disciplinas de caráter mais técnico. Isso porque os problemas que naturalmente surgem

9 MENDES, G. F.; BRANCO, P. G. G. *Curso de direito constitucional*. 15. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva Jur., 2020.

10 GARRIDO, E.; PIMENTA, S. G.; MOURA, M. O. de. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, A. J. (org.). *Educação continuada*. Campinas: Papirus, 2000.

das interações entre alunos e entre alunos e professores em sala de aula abrangem uma variedade de elementos que incluem das “circunstâncias da organização do sistema de ensino, às carências pessoais dos educandos, bem como suas relações sociais e políticas”¹¹.

Os fundamentos constitucionais, legais e pedagógicos apresentados evidenciam a inadequação de um certame público nessas condições em uma posição tão central no processo de garantia do direito fundamental à educação. Fica evidente também a motivação das organizações da sociedade civil, que legitimamente representam grupos cuja luta por direitos é estruturalmente prejudicado por um retrocesso desta monta.

Entendemos que, em tal contexto, a Ação Civil Pública é um meio não só adequado, mas de excelência para a veiculação desta demanda, representando, um dos principais canais de democratização do acesso à justiça para grupos vulnerabilizados como os aqui representados. É como argumentaremos.

Ação Civil Pública: a sociedade civil faz sua disputa pelas políticas públicas

Casos como o que ora se analisa revelam a índole, por excelência, da Ação Civil Pública. Qual seja, a de avançar o processo de democratização do acesso à justiça, franqueando à sociedade civil novas possibilidades de capacidade postulatória e reconhecendo que com frequência processos concretos podem encerrar lides de relevância coletiva e de interesses difusos.

Nem sempre foi assim, e a expansão das possibilidades de autoria da Ação Civil Pública a partir do advento da Constituição de 1988 revela o alinhamento da intenção do Constituinte com a finalidade ora manejada pelas organizações no caso analisado.

11 PEREIRA, G. R.; BAHIA, A. G. M. F. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrática. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 39, p. 51-71, jan./abr. 2011.



Originalmente, a Ação Civil Pública era prevista pelo ordenamento jurídico brasileiro como uma das funções institucionais do Ministério Público de acordo com o que estipulava o art. 3º, inciso III, da Lei Complementar n. 40/1981, antiga Lei Orgânica Nacional do Ministério Público.

Posteriormente, ganha regulamentação própria na Lei n. 7.347, de 24 de julho de 1985, e na sequência alcança *status* constitucional, com o advento da Constituição de 1988, que a prevê em seu artigo 129, d.

A sociedade civil tem na Ação Civil Pública o meio idôneo para a defesa de direitos difusos, coletivos e individuais homogêneos, casos em que o rol de legitimados ativos engloba associações civis constituídas há mais de um ano, como as organizações responsáveis pela Ação Civil Pública em comento.

Mais do que um instrumento técnico-jurídico, a Ação Civil Pública pode e deve ser encarada como um sinal claro da Constituição no sentido de continuar superando a separação positivista, hermética e artificial entre direito e política. É a legitimação do reconhecimento de que direitos são resultados de processos políticos e não podem ser implementados sem que se leve em consideração as suas repercussões políticas.

Nesse sentido:

Essa participação, entretanto, não pode ser apenas periódica, no ato da escolha de representantes, mas uma participação permanente a fim de aproximar o poder de sua fonte de legitimidade: a sociedade. Essa participação constante é que caracteriza a denominada “democracia participativa” e se dá, diretamente, através de institutos como o plebiscito, o referendo, iniciativa legislativa, etc., ou indiretamente, através de instrumentos diversos em que se incluem, especialmente, as ações coletivas¹².

O papel das ações coletivas emerge, assim, como um transformador do processo jurisdicional em um instrumento de atuação política, na medida em que atribui à sociedade civil o poder de provocar a ação do Estado e dos particulares a fim de garantir e concretização do interesse público e/ou difuso. Serve ainda ao propósito de elevar a atuação do

12 PINHEIRO, J. Ação Civil Pública como instrumento de participação. *Themis – Revista da Escola Superior de Magistratura do Estado do Ceará*, 2016, p. 198.

Poder Judiciário do patamar de um mero mediador de conflitos individuais a um agente atuante nos conflitos estruturais da sociedade, exercendo inclusive o controle da atividade estatal¹³.

É sobretudo relevante para o caso em análise a expansão proporcionada ao instituto da Ação Civil Pública a partir do advento do Código de Defesa do Consumidor, para englobar não só demandas de direitos coletivos e difusos, mas também aquelas de direitos individuais homogêneos. Isso porque tal expansão teve o condão de potencializar a Ação Civil Pública como um instrumento hábil para que grupos socialmente vulnerabilizados possam fazer valer o caráter contramajoritário por excelência do Poder Judiciário, veiculando demandas legítimas, mas de pouca expressão no sistema político, outrossim majoritário.

Assim, ao proporem as ações em comento, as organizações da sociedade civil representantes da luta antirracista, do movimento LGBTIQIAP+, dos movimentos pela emancipação das mulheres, entre outros, longe de pleitearem indevida intervenção do Judiciário na construção de políticas públicas do Poder Executivo, concretizam em verdade a verdadeira índole do Poder Judiciário, isto é, de controle da legalidade e da constitucionalidade dos atos dos outros poderes e de garantia do caráter pluralista da democracia de massas, a partir da defesa dos direitos fundamentais de grupos minoritários e/ou vulnerabilizados¹⁴.

Considerações finais

A investida sobre a técnica do PNLD foi uma evidente estratégia de dominação simbólica e cultural, valendo-se da força política da técnica jurídica que, contudo, parece estar encontrando bons freios na ação contundente da sociedade civil.

Na seara judicial, observa-se que a tradição administrativista sobre os argumentos das políticas públicas, ainda muito forte, foi determinante para impedir que a Ação Civil Pública movida contra o edital do

13 Op. cit.

14 Mendes, op. cit.



PNDL 2023 obtivesse a tutela de urgência. O Judiciário, nesse primeiro momento, deixou de reconhecer ofensas a direitos basicamente porque as escolhas da gestão foram consideradas legítimas, como seu campo de discricionariedade natural, como se observa no despacho preliminar: “ainda que passíveis de controle judicial, os critérios sugeridos pela autora, como necessários e imprescindíveis ao edital, oscilam entre a subjetividade e a discricionariedade do administrador que, na análise das propostas, irá identificar aquilo que se adequa ou não à Constituição e às leis” (TRF1, 2021).

Contudo, os efeitos jurídicos e políticos logo se fizeram sentir, em duas frentes: (1) na manifestação do Ministério Público, que endossou os argumentos e a abordagem analítica da Ação Civil Pública, reconhecendo a sutileza da técnica adotada e a gravidade dos seus impactos para o PNLD como política educacional, que tem vocação para promoção de diversas finalidades político-pedagógicas que refletem os avanços em matéria de direitos e proteção social¹⁵; (2) na frente administrativa, com a publicação de um edital reformulado pelo atual governo, o Edital de Convocação 01/2022 – CGPLI – PNLD 2024/2027¹⁶, que retornou à técnica original e voltou a incluir, ao menos parte, as condições anteriores, demonstrando ter compreendido o provável curso da disputa judicial e a inviabilidade de seguir com tal agenda pela via das políticas públicas.

Parece, portanto, que a sociedade civil teve relativo êxito em conter a agenda reacionária na política do livro didático ao menos nesta quadra da história, disputando as políticas públicas com sua força e com os instrumentos disponíveis.

15 MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL (2022). Parecer proferido nos autos da Ação Civil Pública n. 1053865-03.2021.4.01.3400. Disponível em: <https://pje1g.trf1.jus.br/consulta-publica/ConsultaPublica/DetalheProcessoConsultaPublica/listView.seam?ca=357ac1463f45f95471759fef0d758fd89385aec9e9e973c>. Acesso em: 5 dez. 2022.

16 FNDE (2022). Edital PNLD 2024-2027. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-infomacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/EditalPNLD2024.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2022.

A ARTICULAÇÃO PELO HOMESCHOOLING NO BRASIL: MAIS UMA FACE DA OFENSIVA ANTIGÊNERO¹

Fernanda Moura
Renata Aquino

Quem são os grupos pró-homeschooling?

Em maio de 2022, a Câmara dos Deputados aprovou um projeto de regulamentação da prática conhecida como ensino domiciliar (ou *homeschooling*, ou educação domiciliar, segundo seus defensores). Os grupos que atuaram na Câmara dos Deputados e que atualmente militam pela aprovação do ensino domiciliar no Senado são irmãos, quando não são exatamente os mesmos, daqueles que contribuem para o avanço da ofensiva antigênero no país, tema já tratado neste livro em outros textos. Assim, basta-nos, no momento, recordar que a ofensiva antigênero é um elemento da instrumentalização do mundo do Direito, feita por católicos e evangélicos, buscando restaurar normas sociais patriarcais sobre o que devem ser “a família”, homens, mulheres, crianças e jovens.

O Direito tem sido arena e estratégia dos religiosos para retomar espaço social após o avanço do reconhecimento de outras possibilidades de gênero e de sexualidade além daquelas cis e heteronormativas: no linguajar de Vaggione², eles buscam, assim, uma restauração moral. Nesse balaio, o campo educacional tem sido um dos fronts preferenciais desses grupos, junto ao campo dos direitos reprodutivos. Nas palavras

1 Este texto foi finalizado em abril de 2022. Em sua revisão final, em dezembro do mesmo ano, adicionamos algumas notas sobre acontecimentos do segundo semestre que impactam a argumentação encaminhada.

2 VAGGIONE, J. A restauração legal: o neoconservadorismo e o direito na América Latina. In: BIROLI, F.; MACHADO, M. das D. C.; VAGGIONE, J. *Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina*. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 43.



da Associação Nacional de Juristas Evangélicos (ANAJURE), adversária do campo educacional nas Arguições de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPFs) pela liberdade de cátedra no Supremo Tribunal Federal (STF), a escola deve deixar de ser a norma para que a educação no seio familiar o seja: “A estrutura da educação pública é, portanto, uma estrutura auxiliar à família, para apoiá-la; e, apenas excepcionalmente, substituí-la, quando esta mostrar-se sem força suficiente para prover as necessidades básicas de seus membros”³. Fica bastante explícito o objetivo de tornar a escola um “puxadinho” da família, subjugando o interesse público e o bem comum às células familiares. Iremos retomar isso na próxima seção.

Quem são os agentes que têm mobilizado esta agenda? Em síntese, a militância do ensino domiciliar nos parece, segundo pesquisa em andamento, ser liderada pela Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED)⁴, acompanhada por núcleos locais como a “Famílias Educadoras do Estado de São Paulo” (FAEDUSP)⁵, tendo por braços difusores dos seus ideais figuras públicas que mesclam diversos elementos da atual cena ultraconservadora e ultraliberal em curso: religiosos focados em reafirmar normas de gênero⁶, empreendedores buscando uma oportunidade de lucro – mentorias de mães ensinando como transformar seu amor materno e as opressões do patriarcado em uma “licenciatura” para

3 ANAJURE, 2022. Nota pública sobre aprovação na Câmara dos Deputados do texto base do PL que regulamenta a prática de ensino domiciliar (*homeschooling*) no Brasil. Disponível em: <https://anajure.org.br/nota-publica-sobre-aprovacao-na-camara-dos-deputados-do-texto-base-do-pl-que-regulamenta-a-pratica-de-ensino-domiciliar-homeschooling-no-brasil/>. Acesso em: 22 out. 2022.

4 O site existe desde 2012, segundo registro no Wayback Machine, e a associação afirma em seu site ter sido criada em 2010 em Belo Horizonte. Ver: <https://www.aned.org.br/index.php/sobre-nos/nossa-historia-aned>. Acesso em: 8 jun. 2022.

5 Existem também núcleos como esse em Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, Conselheiro Lafaiete (MG), Mossoró (RN) encontrados em uma primeira busca em redes sociais. A FAEDUSP – Famílias Educadoras do Estado de São Paulo – parece especialmente organizada e realizou em junho de 2022 um evento sobre o tema no auditório da ALESP, que contou com presença de alguns deputados e deputadas, inclusive de autores de um PL sobre o tema que tramita na casa. Ver: <https://www.instagram.com/p/Cdh8TQOnSR/>. Acesso em: 8 jun. 2022.

6 Vide, à guisa de exemplo, Muka Vitalino, um pastor e advogado cujo perfil no Instagram diz “Teologia raiz pra ‘caba macho’”, onde ensina homens a seguirem padrões hegemônicos de masculinidade que a educação em gênero busca desfazer. Ver: <https://www.instagram.com/mukavitalino/>.

ensinar 10 disciplinas diferentes aos seus filhos ungidos, além de mentiras de advogadas/os para ensinar o que fazer quando o Conselho Tutelar bater na sua porta –, figuras políticas de direita e extrema-direita. E, claro, aparecem também figuras políticas já conhecidas que apoiam esta pauta – o ataque à escola como esfera pública – desde há muito: os deputados federais Bia Kicis (PL-DF), Lincoln Portela (PL-MG), Tiago Mitraud (NOVO-MG) e Eduardo Bolsonaro (PL-SP), o ministro André Mendonça do STF e Ana Caroline Campagnolo (PL-SC), deputada estadual de Santa Catarina que recentemente lançou um livro chamado *Ensino domiciliar na política e no direito* (2022).

Estes grupos parecem estar razoavelmente organizados. Eles mantêm contato e trocam experiências e informações acerca de como evitar problemas com a Justiça, e de fato é isso que faz existir uma série de materiais sendo vendidos ensinando a evitar tais problemas. O outro grande vetor de trocas é de materiais, cursos e mentorias sobre como começar, manter e organizar *homeschooling*/ensino domiciliar para os filhos. Esses grupos também realizam encontros locais e nacionais, além de participarem de redes internacionais sobre o tema – alguns dos perfis mais famosos nesse ecossistema participam do *Global Home Education Exchange*, uma rede de praticantes e defensores do *homeschooling* que realizou uma conferência no Brasil em 2016, no Rio de Janeiro⁷.

Por outro lado, o repúdio à proposta de ensino domiciliar produziu um raro consenso no campo educacional, com a mobilização de entidades de diferentes naturezas e com diferentes agendas contra a aprovação dos PLs que propõem a descriminalização e a regulamentação da prática. Um manifesto⁸, lançado em maio de 2021 e atualizado em maio de 2022, recebeu mais de 400 assinaturas institucionais, incluindo

7 Participaram como palestrantes neste seminário: Miguel Nagib (criador do Escola sem Partido), Eduardo Bolsonaro (PL-SP), Carlos Nadalim (então secretário de alfabetização do MEC [abril de 2022]), Alexandre Magno (ANED e ANAJURE), Lincoln Portela (PL-MG), Dorinha Seabra (UNIÃO-TO), Ricardo Ienes (presidente da ANED), para citar alguns nomes conhecidos. Ver: <https://ghex.world/events/conferences/ghex-2016/>.

8 Disponível em: <https://generoeducacao.org.br/mais-de-400-entidades-lancam-manifesto-contra-os-projetos-de-homeschooling-que-tramitam-no-congresso-nacional/>. Acesso em: 22 out. 2022.



entidades sindicais, de pesquisa, movimentos sociais, coalizões, redes e organizações da sociedade civil, órgãos públicos, escolas e universidades, fóruns de educação, entre outras. Além desse, foram produzidos e apresentados ao Congresso Nacional pelo menos 150 posicionamentos públicos⁹ por um leque bastante abrangente de atores.

Além do manifesto, por meio da Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação¹⁰, foram realizadas diversas ações em resposta ao avanço legislativo da proposta de ensino domiciliar, incluindo a produção de dados e análises, diálogos com parlamentares e outros atores relevantes, incidência em veículos de comunicação e mobilização da sociedade por meio das redes sociais.

Prioridade conservadora e prioridade bolsonarista

Desde o seu início, o governo Bolsonaro pautou a regulamentação do *homeschooling*/ensino domiciliar como uma de suas bandeiras principais para a educação, junto com o programa de escolas cívico-militares. A permissão para que pais e tutores impeçam seus filhos e filhas de frequentar as escolas foi uma das metas de Bolsonaro para os seus primeiros cem dias de governo. No primeiro ano de seu governo, Bolsonaro enviou ao Congresso um projeto próprio de regulamentação da prática, o PL 2401/2019, e no início de 2021 listou esse projeto como sua única pauta prioritária no campo da educação para o início dos trabalhos legislativos daquele ano. Naquele momento, a relação da família Bolsonaro com a pauta já era antiga: quatro anos antes, o deputado Eduardo Bolsonaro, filho do presidente, já havia proposto ele mesmo um

9 Ver: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1roCxqbraRcAsXNiqetlyEvQoSyhC20AoDHHaoixgU3E/edit?usp=sharing>. Acesso em: 22 out. 2022.

10 Coordenada pela Ação Educativa, a Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação: em defesa do direito à educação e contra a censura nas escolas, reúne organizações e redes de educação, de direitos humanos, feministas, LGBTQIA+, negras, entidades sindicais, instituições acadêmicas e setores religiosos progressistas. Para uma apresentação mais detalhada, ver neste livro o texto “Tempos terríveis: memória e produção de resistências em educação no governo Bolsonaro”.

projeto de regulamentação do ensino domiciliar, o PL 3261/2015. Este não foi o primeiro projeto sobre o tema apresentado na casa, porém, e também não seria o último.

O primeiro PL sobre a temática foi apresentado ainda na década de 1990 pelo deputado João Teixeira (PL-MT), o PL 4657/1994, arquivado ao fim daquela legislatura. Depois tivemos seis projetos durante os anos 2000; três durante os anos 2010 anteriores à atual legislatura; e mais sete de 2019 até 2022. Todos os PLs apresentados nos anos 2000 foram arquivados por terem em algum momento de sua tramitação recebido parecer desfavorável, sendo eles: o PL 6001/2001 do deputado Ricardo Izar (PTB-SP); o PL 6484/2002 do deputado Osório Adriano (PFL-DF); o PL 1125/2003 também de autoria do deputado Ricardo Izar (PTB-SP) e exatamente igual ao primeiro, por isso devolvido ao autor; o PL 3518/2008 de autoria dos deputados Henrique Afonso (PT-AC) e Miguel Martini (PHS-MG); o PL 4122/2008 de autoria do deputado Walter Brito Neto (PRB-PB); e a PEC 444/2009 de autoria do deputado Wilson Picler (PDT-PR).

No entanto, a situação começa a mudar nos anos 2010. O avanço do discurso conservador sobre a educação no Congresso fica claro também nos pareceres sobre os novos PLs de *homeschooling* apresentados a partir de então: eles não barram mais os projetos. Neste momento, em 2010, se dá a criação da ANED, em 2011 os materiais do Escola sem Homofobia são rotulados pelos conservadores de “Kit Gay”, e começam também as discussões do novo Plano Nacional de Educação, nas quais é fortemente mobilizado o pânico moral em torno das questões de gênero e sexualidade. Também é nesse momento que o movimento Escola sem Partido começa a ganhar mais espaço na mídia, semeando as condições para que ele viesse a se tornar também objeto de uma série de projetos de lei apresentados em todo Brasil a partir de 2014. Ou seja, este não é um momento de inflexão apenas para o *homeschooling*, mas para o conservadorismo na educação como um todo.

É assim que o PL 3179/2012, apresentado pelo deputado Lincoln Portela (PL-MG), recebe parecer favorável do deputado Mauricio



Quintella Lessa (PR-AL) e da deputada Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM-TO), mesmo com apenas uma página de justificção e sem apresentar nenhum argumento diferente dos já apresentados nos projetos anteriores. É a este projeto que foram pensados a maioria dos PLs que versam sobre *homeschooling* apresentados na Câmara dos Deputados após 2012, incluindo o PL 3261/2015 de autoria de Eduardo Bolsonaro (PSC-SP) e o PL 10185/2018 de autoria do deputado Alan Rick (UNIÃO-AC), além dos projetos da atual legislatura que veremos adiante. São propostos também dois projetos de *homeschooling* no Senado, os PLS 490/2017 e PLS 28/2018, ambos do senador Fernando Bezerra Coelho (PMDB-PE).

Assim, no primeiro ano do governo Bolsonaro, é lançada no dia 2 de abril a Frente Parlamentar em defesa do *Homeschooling* e, 15 dias depois, é enviado ao Congresso o PL 2401/2019. Este PL é uma iniciativa do Executivo em uma parceria de Damares Alves, então ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, e do então ministro da Educação Abraham Weintraub, que também visa regulamentar a prática no país. Em sua esteira são apresentados o PL 3159/2019, pela deputada Natália Bonavides (PT-RN), como um projeto contrário à regulamentação; o PL 3262/2019 das deputadas Chris Tonietto (PSL-RJ), Caroline de Toni (PSL-SC), Bia Kicis (PSL-DF) e pelo deputado Dr. Jaziel, que visa descriminalizar a prática; e o PL 6188/2019, do deputado Geninho Zuliani (DEM-SP), também pela regulamentação da prática.

Além destes, outros três¹¹ projetos que também diziam respeito ao tema ou o mencionavam foram apresentados nesta legislatura. Em março de 2022, após a aprovação de projetos de *homeschooling* no Paraná, no Distrito Federal e em Santa Catarina, foram apresentados o PL

11 Um quarto projeto foi proposto em fevereiro de 2021, em meio a uma explosão de casos de covid-19 e ainda sem vacina, o PL 136/2021. Apresentado pelas deputadas Carla Zambelli (PSL-SP), Dra. Soraya Marnato (PSL-ES) e Aline Sleutjes (PSL-PR), e pelo deputado Coronel Armando (PSL-SC), este buscava tornar obrigatório o retorno às aulas presenciais na educação básica pública, e destacava aplicar-se “tão somente aos casos em que as crianças são atendidas pelo sistema tradicional de ensino, e não são atendidas pelo excelente método de ensino *homeschooling*, que necessita inclusive urgentemente de regularização em solo pátrio” (destaque nosso).

586/2022 e o PLP 22/2022 do deputado Roman (PATRIOTA-PR), que autorizavam “os Estados e o Distrito Federal a legislar sobre diretrizes e bases da educação domiciliar (*homeschooling*), nos termos do parágrafo único do art. 22 da Constituição Federal de 1988”. O primeiro foi retirado pelo autor e o segundo segue aguardando parecer da Comissão de Educação da casa. Por fim, vale mencionar o PL 776/2022 de autoria do Pastor Eurico (PATRIOTA-PE), que visa instituir o Dia Nacional da Educação Domiciliar (*homeschooling*), que foi devolvido ao autor.

Fica evidente, assim, a importância que o tema da educação domiciliar tem para a extrema direita hoje, ainda que para o conjunto da sociedade brasileira seja um tema sem nenhuma relevância. Dados da pesquisa Datafolha realizada com o Cesop/Unicamp sob a coordenação da Ação Educativa e do Cenpec, feita no contexto da Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação, mostram que quase 8 em cada 10 brasileiros rejeitam o ensino domiciliar (veja neste livro o texto “Pesquisa Educação, Valores e Direitos: achados do estudo quantitativo”). O que vemos é que a população brasileira não se convence com os argumentos neoliberais e ultraconservadores mobilizados pelos grupos homeschoolers que aparecem nos projetos de lei citados aqui, tais como os de que o *homeschooling* é autorizado em outros países; que ele favoreceria a “autodisciplina” dos estudantes; que a escola pública é de má qualidade e violenta e a escola particular é cara; que nas escolas os valores morais, religiosos, e sociais predominantes seriam contrários aos das famílias; que também nas escolas as crianças estariam expostas às drogas, à sexualização precoce e ao *bullying*, enquanto educar as crianças em casa levaria ao estreitamento dos laços familiares e ao atendimento individualizado do filho-aluno. Sem esquecer, é claro, do argumento de que os *pais* têm direito ao *homeschooling*.

Mesmo diante do resultado da pesquisa de opinião pública e das centenas de manifestações públicas de entidades do campo educacional contrárias à aprovação do *homeschooling*, o presidente da Câmara, Arthur Lira (PP-AL), extremamente alinhado ao governo, escolheu uma relatora favorável ao projeto e o colocou em pauta. Assim, o projeto



substitutivo de Luiza Canziani ao PL 3179/2012 e seus apensados foi aprovado na Câmara no dia 19 de maio de 2022, e agora aguarda votação no Senado como PL 1338/2022, sob a relatoria do senador Flávio Arns (PODEMOS-PR).

O substitutivo aprovado é muito mais próximo do projeto bolsonarista¹² para o *homeschooling* do que o PL 3179/2012 original. Ele cria uma série de supostos mecanismos de fiscalização das famílias *homeschoolers* totalmente inviáveis na prática. Além disso, esses mecanismos oneram os cofres públicos¹³ sem criar uma previsão de onde virá a receita para esse financiamento, algo que nem o projeto bolsonarista previa. Neste sentido, o projeto bolsonarista pelo menos assumia que o ensino domiciliar traria custos e por isso previa a cobrança de taxas aos pais que por ele optassem.

Essa articulação entre conservadorismo e neoliberalismo tão presente nos projetos aqui citados é a principal característica do ensino domiciliar ora pleiteado no país. Enquanto a Constituição brasileira afirma, em seu artigo 205, que a educação, direito de todos, é dever do Estado e da família, e deve ser 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”, os grupos pró-*homeschooling* defendem a educação como direito e dever dos pais. A imbricação de direitos e deveres é o ponto-chave; sob a ótica neoliberal-conservadora, os direitos só existem porque existem deveres. Ou seja, o fato de os pais serem os responsáveis legais pela criança, inclusive do ponto de vista financeiro, é o que faz com que eles tenham direitos sobre ela, funcionando quase como um título de propriedade; assim eles buscam transformar em lei a máxima

12 Ver XIMENES, S.; MOURA, F. *Homeschooling* prova que Bolsonaro tem projeto para a educação. UOL, 31 maio 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/coluna-entendendo-bolsonaro/2021/05/31/homeschooling-prova-que-bolsonaro-tem-projeto-para-a-educacao.htm>. Acesso em: 22 out. 2022.

13 Ver XIMENES, S.; MOURA, F. Prioridade de Bolsonaro, *homeschooling* é bomba para estados e municípios. UOL, 11 fev. 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/coluna-entendendo-bolsonaro/2022/02/11/prioridade-de-bolsonaro-homeschooling-e-bomba-para-estados-e-municipios.htm>. Acesso em: 22 out. 2022.

conservadora segundo a qual os filhos *pertencem* à família. No entanto, ainda que as mães sejam as principais responsáveis pelas atividades “escolares” das crianças e tenham papel destacado no movimento, este é um papel chancelado e incentivado por um modelo patriarcal de família. Não é casual que em seu PL sobre o tema, o 3261/2015, o deputado federal Eduardo Bolsonaro mencione “pátrio poder” no lugar de poder familiar, mesmo o primeiro tendo sido substituído pelo último no novo Código Civil de 2002.


Toda a defesa do ensino domiciliar passa pelo projeto de imposição do laço familiar heterossexual como norma, na medida em que políticas ultraliberais despejam na família, ainda mais, os trabalhos de cuidado e de reprodução social. Assim, a colocação dessa família com artigo definido, “a família” – essa que aparece nos materiais de defesa do ensino domiciliar como exemplo a ser permitido e incentivado –, como possuidora de um “monopólio” sobre a educação das novas gerações, tem duas dimensões principais aqui: 1) permitir a desresponsabilização do Estado em compartilhar os deveres de cuidado e de reprodução social da classe trabalhadora através da fusão entre laço familiar e trabalho não pago no seio familiar; 2) servir como ponta de lança no avanço ultraconservador sobre a educação na linha do que Vaggione¹⁴ analisa no contexto da ofensiva transnacional antigênero. É dessa mistura, surgida de todo o impacto que o pânico moral antigênero e o medo da “doutrinação” geraram sobre a imagem da instituição escolar, que vai se buscando um arsenal jurídico para tratar as escolas como apêndices da família, conforme citado no início deste texto.¹⁵

14 Op. cit.

15 Apoiadores da prática têm usado os dizeres “diversidade de gênero educacional” para defendê-la como uma segunda possibilidade de educação. Sobre isso, ver <https://noticias.uol.com.br/colunas/coluna-entendendo-bolsonaro/2022/05/19/com-uma-tacada-homeschooling-abala-dois-pilares-da-educacao-brasileira.htm>.



Partindo para o ataque e os próximos passos



É importante analisar como aconteceu o debate público sobre o tema ao longo da disputa que acabou com a aprovação do projeto na Câmara dos Deputados. Como o objeto da disputa envolvia uma resolução do tipo “ou uma coisa ou outra”, esta discussão dividiu dois lados: aqueles contrários à aprovação do projeto e aqueles favoráveis a ela. Ou o ensino domiciliar é permitido ou continua sendo proibido. De partida apresentou-se, assim, o perigo de que a disputa entre as duas posições tomasse uma forma repetitiva e de mimese contínua baseada no acirramento de ânimos, uma dinâmica que desfavoreceria o acúmulo de conclusões num tema e que tenderia a favorecer o lado que pautasse o outro¹⁶. Essa dinâmica, uma consequência da digitalização crescente da política, exigiu que considerássemos a infraestrutura das redes sociais e seu impacto na estrutura mesma – do debate público sobre a questão. Foi a partir dessas considerações que, a despeito da aprovação na Câmara dos Deputados, o cenário para o Senado tornou-se um pouco mais promissor, ao nosso ver em parte pelo impacto da pesquisa “Educação, valores e direitos” e pela forma como suas perguntas foram desenhadas (ver neste livro o texto “Pesquisa Educação, Valores e Direitos: achados do estudo quantitativo”)¹⁷.

Primeiro, as nossas críticas básicas principais ao ensino domiciliar. Vamos apresentá-las sinteticamente para vermos em seguida como elas foram respondidas – ou não – pelos defensores do *homeschooling*:

16 Essa dinâmica de conflito utilizada aqui é referenciada nos trabalhos recentes de Leticia Cesarino sobre o bolsonarismo enquanto um populismo digital. Ver principalmente CESARINO, L. Pós-verdade: a crise do sistema de peritos. Pós-verdade e a crise do sistema de peritos: uma explicação cibernética. *Ilha – Revista de Antropologia*, v. 32, p. 73-96, 2021.


17 Ver, por exemplo, notícia de 9 de junho de 2022, “O desinteresse do governo pela pauta do *homeschooling* no Senado”, em um site de notícias bolsonarista. Disponível em: <https://brasilemmedo.com/o-desinteresse-do-governo-pela-pauta-do-homeschooling-no-senado/>. No segundo semestre de 2022 aconteceram três audiências públicas no Senado sobre o projeto, e neste momento parece que a tendência é que ele seja arquivado sem ir a votação, no que será uma vitória importante do nosso campo. Ver: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/11/18/comissao-de-educacao-faz-3a-audiencia-publica-para-debater-ensino-domiciliar>. Acesso em: 14 dez. 2022.

- a escola é direito das crianças e dos adolescentes, na medida em que introduz as novas gerações em uma esfera pública, lugar por excelência de discutir e pensar o passado, presente e futuro da sociedade;
- a circulação de crianças e jovens por espaços que não são inteiramente determinados por seus pais é fundamental para seu desenvolvimento psíquico e para que eventuais violências, típicas do ambiente doméstico, sejam percebidas;
- crianças e jovens são titulares de direitos próprios que, logicamente, não são inferiores aos direitos de seus pais e tutores enquanto tais;
- crianças e jovens têm o direito de acessar o conhecimento produzido pela humanidade de forma qualificada, ou seja, com profissionais formados para tal atividade – profissionais licenciados e que trabalham de acordo com o acúmulo de cada campo dos saberes científicos;
- o ensino domiciliar viola as liberdades individuais de crianças e adolescentes.

Assim, trabalha-se aqui com a perspectiva de que a escola é um direito assim como um fundamento a partir do qual formamos as próximas gerações, buscando avançar um projeto de sociedade baseado em igualdade e solidariedade. O ensino domiciliar, por sua vez, vai na linha contrária: desfaz o direito à escola, nega a liberdade de aprender e potencialmente difunde negacionismos que tendem a dificultar o combate de questões urgentes do presente. Segundo Bartholet¹⁸, ao se referir a uma larga porcentagem dos pais que fazem *homeschooling* nos Estados Unidos: “Estes pais estão comprometidos com o *homeschooling* majoritariamente porque eles rejeitam a cultura e os valores democráticos correntes, e querem garantir que suas crianças adotem suas visões religiosas e sociais particulares”.

18 BARTHOLET, E. Homeschooling: Parent rights absolutism vs. child rights to education & protection. *Ariz. L. Rev.*, v. 62, p. 1, 2020, p. 11, tradução própria.



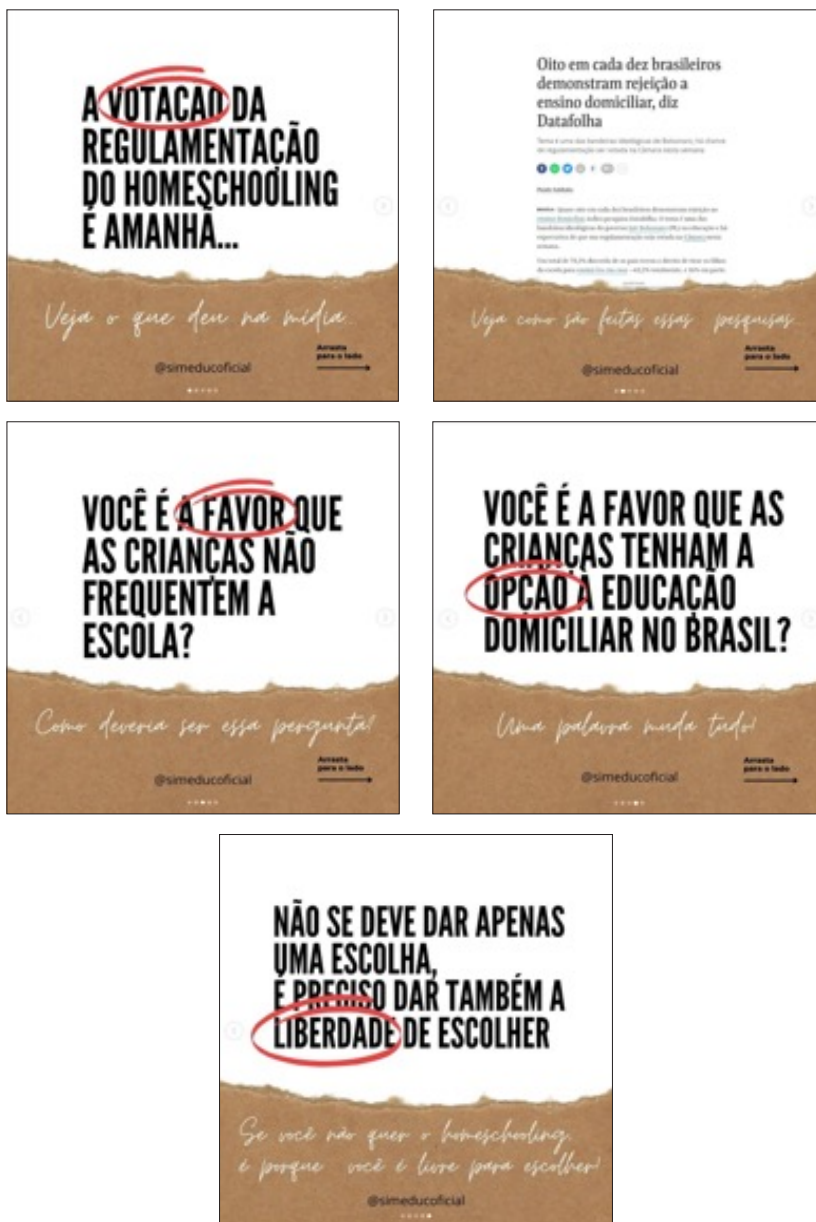


Tendo em vista esse contexto, nosso *modus operandi* enquanto defensores da educação, em aliança por meio da Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação, agindo sobre o Congresso foi: I. enquadrar nossas críticas de maneira positiva, de forma que o outro lado seja colocado no lugar de nos responder, ressaltando o consenso no campo educacional contra a proposta; II. explorar um ponto que os defensores do ensino domiciliar absolutamente não falam: os direitos das crianças e jovens; III. buscar didatizar para o público geral por que uma prática tida como algo de classe média, que deve mudar a vida de pouca gente e deixar intacto o resto do sistema educacional, é grave para todas e todos; IV. expor a pouca relevância da discussão para problemas reais e urgentes da educação brasileira. Estes objetivos foram alcançados, alguns em maior medida, outros em menor medida, ao nos aproveitarmos da atenção que o tema receberia da mídia durante a tramitação na Câmara dos Deputados.

Para isso, colocamos o ensino domiciliar em nossos termos: ele consiste em impedir que crianças e jovens frequentem a escola, ignorando-os enquanto titulares de direitos próprios. Esse enquadramento foi utilizado na já citada parceria com Cesop/Unicamp e o Instituto Datafolha, e, como esperávamos, os resultados da pesquisa mostraram que a ampla maioria dos brasileiros é contra tal proibição. Para deixar explícita a violência contida no ensino domiciliar, a pesquisa questiona aos entrevistados seu nível de concordância com a frase “Pais devem ter o direito de tirar seus filhos da escola e ensiná-los em casa”. Nas outras frases, a instituição escola tem proeminência, e os fraseamentos que os *homeschoolers* usam para apagar os seus filhos não são utilizados.

Ao longo dos dias após a aprovação, o debate público absorveu essas ideias e o centro das conversas foi, justamente, crianças sendo impedidas de acessar a escola, descrita e defendida – corretamente – como parte de uma rede de proteção das crianças e jovens. A publicação da pesquisa poucos dias antes da votação na Câmara foi um passo importante nesse processo de alertar o público para os problemas de normalizar essa prática, ultrapassando os argumentos rasos sobre “liberdade de escolha” e “direito dos pais” usados pelos *homeschoolers* e apoiadores. Foi possível

perceber nas redes dos praticantes a tomada de uma posição defensiva frente ao que o público geral começava a entender sobre o tema. Vejamos na página a seguir uma resposta significativa à pesquisa Datafolha produzida por uma página pró-ensino domiciliar.



Ao serem obrigados a enfrentar publicamente aquilo que recalcam para avançar seu autoritarismo na criação dos filhos, os *homeschoolers* apostam na ideia de manipulação da mídia e ficam perigosamente próximos dos bolsonaristas que preferem acreditar no “Datapovo”¹⁹. Mas o importante mesmo é: eles foram forçados a responder. O centro do debate é o direito das crianças de frequentar a escola, e não mais o direito dos pais. Conseguimos colocar os sujeitos apagados pela defesa do *homeschooling*, as crianças e jovens, no centro do debate público.

Para os próximos passos, a princípio, parece possível contar com um debate mais qualificado no Senado. Na Câmara era sabido que a aprovação do projeto foi objeto de acordos entre a liderança de Arthur Lira e a base governista, em um contexto já marcado pela aprovação de diversas outras pautas absurdas a despeito do debate público sobre os temas. Até o presente momento, a argumentação *homeschooler* continua trabalhando em duas frentes: primeiro, continua respondendo às nossas críticas; segundo, investe no apelo simbólico de famílias unidas pelas suas crianças, levando-as para participar da vida política do país de maneira patriota e adequada. As redes *homeschoolers* são cheias de crianças brancas, *motifs* verdes e amarelos, dicas de materiais didáticos cristãos, vídeos de deputados/as bolsonaristas apoiando a causa. Veremos nos próximos meses como a questão irá evoluir²⁰; da nossa parte, continuaremos a mobilização pautada na garantia de um espaço público para todas as crianças, como é o seu direito.

19 Interessante destacar que estes grupos foram observados ao longo do ciclo eleitoral de 2022 e funcionaram, explicitamente, como parte do ecossistema bolsonarista. O acompanhamento foi feito em dois grupos de Telegram do ecossistema pró-ensino domiciliar que geralmente são de divulgação de eventos e materiais.


20 Crianças ensinadas por ensino domiciliar participaram do desfile do 7 de setembro em Brasília, em evento público explicitamente utilizado para fins de campanha eleitoral do então candidato à reeleição. Ver: <https://www.estadao.com.br/politica/7-de-setembro-incorpora-agendas-do-governo-bolsonaro-homeschooling-cristao-e-agro/>. Acesso em: 14 dez. 2022.

**O ACIRRAMENTO
DAS DESIGUALDADES
E AS RESISTÊNCIAS**

O IMPACTO DA PANDEMIA DA COVID-19 SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO DE MENINAS NEGRAS

Jaqueline Lima Santos
Suelaine Carneiro

Introdução



Este artigo apresenta os principais resultados da pesquisa realizada por Geledés – Instituto da Mulher Negra no ano de 2020 sobre os impactos da pandemia em estudantes da educação básica da cidade de São Paulo¹. Reunida sob o título *A educação das meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades*, a pesquisa destacou algumas questões urgentes para o enfrentamento da permanência das desigualdades na educação brasileira: como efetivar o compromisso, do setor público e da população em geral, com os direitos educativos da população negra? E como elaborar programas e ações que consigam alcançar as meninas negras, que já se encontravam em situação de vulnerabilidade no contexto pré-pandemia, pois são as principais vítimas do trabalho infantil doméstico, da exploração sexual infantil, da gravidez na adolescência, do casamento infantil, entre outras violações que se agravam na vida adulta?

O foco nas meninas negras não ignora as violações que atingem as demais parcelas vulneráveis da sociedade brasileira, mas explicitam a urgência de que se efetive o compromisso com o direito à educação das meninas negras por meio de ações dos poderes públicos, o que reverberará positivamente em toda a comunidade educativa.

¹ Pesquisa integrou o projeto “Crianças e adolescentes negras: o direito à educação, infância e juventude”, selecionado no Edital 2020 da *Brazil Foundation*. Veja a pesquisa completa em CARNEIRO, S.; SANTOS, J. L. *A educação das meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades*. Geledés – Instituto da Mulher Negra, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2021/04/A-educacao-de-meninas-negras-em-tempo-de-pandemia.pdf>.

Neste sentido, o artigo apresenta os impactos do isolamento social, do afastamento da escola e a opção dos sistemas de ensino pela modalidade *on-line* na vida de estudantes e familiares, nas práticas docentes e nas ações realizadas por organizações da sociedade civil. Os resultados demonstram as consequências para a realização do direito ao acesso, à permanência, à aprendizagem, e para a realização do percurso educativo. Abaixo os principais resultados da pesquisa e dos processos de diálogos e reflexões realizados com os grupos destacados acima.

Experiências da cidade de São Paulo: famílias, profissionais da educação e organizações da sociedade civil

A pandemia da covid-19 reconfigurou as formas de vida em todo o mundo. Apesar da centralidade na área da saúde, a pandemia também afetou as instâncias políticas, econômicas e sociais, causando impactos excepcionais em um mundo cada vez mais globalizado. A necessidade de isolamento social impôs o confinamento das famílias em casa, mas como vivemos em uma sociedade com diferentes realidades sociorraciais, aquelas que sempre estiveram desassistidas em questões como acesso à renda, saneamento básico, alimentação, moradia etc., tivemos diferentes níveis de violações de direitos durante a pandemia.

Em outras palavras, o direito à dignidade humana ainda não se concretizou para todas as pessoas e afetou particularmente crianças, adolescentes e jovens em idade escolar, com maior incidência sobre as populações não brancas – negra e indígena. Os dados a seguir explicitam estas afirmações a partir das respostas de familiares de estudantes sobre as atividades escolares realizadas durante a pandemia.

1. Famílias de estudantes

As informações representam o universo de 105 famílias das 5 regiões da cidade de São Paulo, compostas por 372 pessoas no total e majoritariamente situadas nas periferias da cidade. Para alcançar este grupo



de respondentes, percorremos diferentes caminhos², o que possibilitou alcançar familiares das regiões centro, zona leste, zona norte, zona oeste e da zona sul da capital. A seguir os dados das famílias sobre o acesso à educação, com recorte de raça/cor e gênero.

- as/os responsáveis das famílias negras estavam trabalhando presencialmente desde o início da pandemia;
- as famílias sem acesso à internet eram negras; acesso por internet móvel/pacote de dados e compartilhado/comunitário eram negras; famílias brancas acessaram em sua maioria por internet a cabo/banda larga/WiFi;
- o computador foi utilizado por 63,64% das famílias brancas e por 23,81% famílias negras; o principal mecanismo de acesso às redes para as famílias brancas foi o computador, e para as famílias negras foi o celular;
- a principal forma de acesso à educação durante o primeiro ano da pandemia no município de São Paulo foi por material impresso retirado na escola ou enviado pelo correio;
- a menor participação no acesso aos materiais foram os recebidos por e-mail, WhatsApp, redes sociais e plataforma de ensino;
- na realização das tarefas escolares, foi a seguinte a participação dos grupos de estudantes: 58,54% entre as meninas negras e 76,39% entre meninos negros; para meninas brancas foi 87,5% e, para meninos brancos, de 92,86%;
- 35,7% dos familiares apontaram que as crianças e adolescentes não tinham horário reservado para as atividades escolares, e 38,46% que não tinham espaço apropriado para estudar.

2 Dentre eles, utilizamos a metodologia usualmente aplicada às populações de difícil acesso, a metodologia de amostragem não probabilística “bola de neve”, que se constrói a partir da escolha de “sementes” potenciais, para podermos alcançar um número maior de interlocutores, nomeados “frutos”. Ver LIMA, J. V. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate aberto. *Temáticas*, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/download/10977/6250>, p. 204.

Os dados sobre as famílias apresentam demandas urgentes para o poder público, como a garantia de meios para acesso à educação remota, além de condições financeiras para que famílias possam acompanhar o desenvolvimento educacional e garantir a alimentação dos estudantes.

2. Profissionais da educação


O questionário de profissionais da educação alcançou 154 docentes de 122 escolas diferentes. Para alcançar estes docentes, acionamos os grupos de WhatsApp “Professoras Negras” do município de São Paulo, “GTP ERER nas Quebradas” (Grupo de Trabalho e Pesquisa - Educação para as relações étnico-raciais nas quebradas) e o “FEDER” (Fórum de Educação e Diversidade Étnico-racial de São Paulo), além das redes sociais de Geledés.

As respostas contemplam profissionais da educação das diferentes áreas de conhecimento: biológicas, exatas, humanas e tecnológicas, de escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio regular, assim como do Ensino Médio técnico, Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar de Surdos.

As mulheres formaram a maioria de docentes respondentes (77,85%), sendo que quase metade do total são mulheres negras (44,97%) – seguidas de mulheres brancas (32,21%), homens negros (14,09%) e homens brancos (7,38%).

- Maioria tinha acesso à internet via cabo/banda larga, 12% via internet móvel/pacote de dados e 8,7% não tinham nenhum tipo de rede;
- Maioria não se sentia preparada/o para trabalhar com ensino virtual/remoto, e consideraram que o ensino remoto não é adequado para a educação básica;
- Consideraram como principais desafios da pandemia para os/as estudantes: o acesso à internet; acesso a computador e/ou celular; problemas socioemocionais; dificuldades para a compreensão das atividades propostas; e sobrecarga de tarefas domésticas;



- 
- As principais formas de interação que realizaram com as/os estudantes foram: a elaboração e envio de atividades (70,4%); plantão de dúvidas e orientações on-line (59%); trabalhos de pesquisa (48,3%); videoaula (34,9%) e; aulas on-line ao vivo (32,2%);
 - 48,3% consideraram que o ensino remoto não deu certo quanto à avaliação da aprendizagem, e 48,9% consideraram que ela aconteceu parcialmente; apenas 8,7% das/os docentes afirmaram que os familiares participavam das atividades;
 - Destacaram como principais impactos da pandemia na escolarização das meninas: o aumento da violência, a violação de direitos, a evasão escolar e o aumento das desigualdades sociais;
 - Como principais impactos da pandemia em estudantes negros/as: a reprovação e evasão escolar; 73,83% consideraram que as meninas negras seriam afetadas de forma diferente pelas consequências da pandemia;
 - Com relação ao ensino remoto, consideraram que o acesso às plataformas de educação a distância nem sequer foi universalizado para que se possa realizar uma avaliação da eficácia do modelo.

3. Organizações da sociedade civil

A pesquisa foi respondida por 13 organizações da sociedade civil que atuavam nas 5 regiões da cidade, com foco na defesa dos direitos das crianças e adolescentes e da educação de qualidade. A mobilização ocorreu por meio das redes de articulação em que Geledés está inserida, e as instituições receberam mensagens de divulgação e convites para participar voluntariamente do estudo.

Mais da metade das organizações participantes têm mais de 10 anos (61,54%), sendo instituições do movimento negro, igreja católica, casa de acolhimento, grupos culturais, grupos assistenciais, fórum educacional, movimento de saúde, coletivo territorial, ONGs, fundações e associações.

- as principais formas de intervenção das organizações durante o isolamento social foram 1) atividades virtuais de organização e articulação (76,95%); 2) atividades nos territórios para atender às

demandas emergenciais da população (46,1%); 3) criação de canais de escuta, atendimento e comunicação a distância (46,1%); 4) orientação em educação preventiva para o enfrentamento da pandemia (38,4%); e 5) pesquisas sobre a situação de crianças e adolescentes no período de isolamento social e denúncia das violações ao Sistema de Garantia de Direitos (30,7%);

- as informações apontaram como grandes desafios a garantia da alimentação, o aumento da pobreza, a realização do direito à educação, ao brincar e à saúde;
- 53,8% das organizações tinham recebido denúncias de violação dos direitos de crianças e adolescentes durante a pandemia, na maioria dos casos o tema foi a dificuldade de acesso à educação e garantia do direito de aprendizagem;
- Consideraram que as questões de raça/cor e gênero produzem desigualdades na vida de crianças, adolescentes e mulheres negras.

A pesquisa evidencia que o encontro das opressões de gênero e raça determinam lugares e possibilidades distintas na vida em sociedade, e em momentos de crise como a vivenciada com a covid-19, a negligência na realização de ações que protejam e garantam os direitos de todos os grupos raciais impactam mais fortemente nas perspectivas de futuro das meninas negras.

Perspectivas da comunidade escolar sobre a pandemia, o pós-pandemia e os dados da pesquisa

Para ampliar a compreensão dos resultados da pesquisa, que demonstraram o aprofundamento das desigualdades educacionais a partir da cor, gênero e renda, e para elaborar propostas de ações junto ao poder público e demais integrantes da sociedade em favor do direito à educação da população negra, realizamos oficinas com estudantes e com docentes sobre os dados da pesquisa, suas experiências com o afastamento das unidades escolares, o diálogo e o apoio da gestão educacional etc.



As oficinas possibilitaram a escuta entre pares, o compartilhamento de ações realizadas e de suas reflexões e contribuições para o enfrentamento das desigualdades na educação. Abaixo as sínteses dos desafios e proposições apresentados pelos dois grupos:

1. Estudantes

Participaram do encontro 28 estudantes da rede pública da cidade de São Paulo, integrantes de entidades estudantis, grêmios, cursinhos populares e de organizações da sociedade civil. Abaixo o que destacaram como desafios e suas proposições para que as políticas públicas atendam aos anseios das e dos estudantes:

- Destacaram os desafios relacionados à diminuição da renda familiar, ao desemprego e seus impactos nas condições de vida; necessidade de contribuir com a renda familiar e os desafios para conciliar o trabalho produtivo e os estudos;
- Houve falta de espaço adequado para estudar, de acesso a equipamentos para o desenvolvimento das atividades e do acompanhamento de familiar na realização das atividades;
- As meninas destacaram o aumento dos trabalhos domésticos, do cuidado com familiares ou a prestação de serviços para outras famílias por baixa remuneração, situações que acarretaram dificuldades para se dedicarem aos estudos e resistir ao abandono escolar;
- Meninas e meninos destacaram o não reconhecimento dos problemas dos jovens relacionados à saúde mental em razão do isolamento e da ampliação do tempo de exposição às violências em ambiente doméstico, que se agravaram com a pandemia;
- Inexistência de articulação entre os serviços públicos no território e o atendimento aos jovens; destacaram que não há espaço de escuta na construção das políticas públicas para atendê-los;
- Dificuldades para convencer os professores dos motivos pelos quais estão com dificuldades para desenvolver as atividades escolares, sobretudo as meninas negras;

- Dificuldades em obter informações qualificadas sobre instituições de ensino públicas, processos seletivos, programas de ações afirmativas para conseguirem planejar as trajetórias escolares;
- Destacaram a necessidade de ampliar a compreensão das condições de vida dos/as estudantes não apenas em tempos de pandemia, como forma de reconhecer e efetivar a igualdade de direitos, em particular das meninas negras, para que haja o desenvolvimento social, intelectual e afetivo deste grupo social;
- Necessidade de construção de ações intersetoriais a fim de consolidar redes de proteção aos jovens nos territórios, a partir da equidade racial e de gênero, com a desconstrução da concepção de subalternidade das mulheres negras;
- Garantia de direitos das crianças e adolescentes; criação de um comitê de crise articulado entre saúde, educação, assistência social que leve em consideração a escuta e acolhimento dos jovens e suas famílias;
- Disponibilizar gratuitamente equipamento compatível com as necessidades dos estudantes, bem como o acesso gratuito à internet e recursos financeiros compatíveis com as necessidades de cada família;
- O Estado deve construir um plano de comunicação articulado direcionado à juventude com informações sobre instituições de ensino, processos seletivos e programas de ações afirmativas para apoiar os estudantes a construir suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

2. Profissionais da Educação

Participaram do encontro 26 profissionais da educação, incluindo docentes, coordenadoras pedagógicas e diretoras. Os diálogos apresentaram os seguintes desafios e proposições:

- Destacaram as dificuldades para o acesso à internet e equipamentos eletrônicos para as atividades de trabalho e estudo;





- Tiveram que lidar com a questão da insegurança alimentar das famílias da comunidade escolar, e os respectivos impactos emocionais;
- Reconheceram que a temática da morte e do luto devem ser abordadas pelas políticas educacionais, em particular neste momento de pandemia;
- Necessário refletir sobre o fato de que parte considerável das famílias são chefiadas por mães solas, ou mesmo avós, que têm muitas dificuldades em coordenar as atividades domésticas com as demandas escolares;
- É necessário que a educação reconheça que o racismo impactou fortemente muitas famílias de estudantes durante a pandemia;
- Necessidade de ações de acolhimento, formação e incentivo aos profissionais da educação para que possam desenvolver estratégias positivas para incidir de maneira imediata nos problemas da comunidade escolar;
- A gestão educacional precisa efetivar ações de escuta dos profissionais da educação no processo de construção das políticas públicas no período de pandemia;
- Melhorar a comunicação entre a unidade escolar e as famílias, situações que, se asseguradas, poderiam conter a evasão escolar;
- Reconhecer que o racismo impactou estudantes negros no período de pandemia, no que diz respeito às possibilidades de acessar os materiais pedagógicos, sendo necessárias ações específicas para este grupo;
- Mobilizar o Ministério Público para garantir juridicamente os direitos dos estudantes frente às demandas apresentadas durante a pandemia de covid-19 para a garantia dos direitos à educação;
- Potencializar outras pesquisas como a “A educação de meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades”, que buscam identificar as maneiras pelas quais as desigualdades de raça, gênero e social são construídas e perpetuadas, inclusive por meio dos sistemas educacionais, pois visam mudanças no espaço escolar.

Considerações finais


A realização das diferentes etapas do processo de elaboração, levantamento de dados e os diálogos sobre os resultados da pesquisa A educação das meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades, confirmou que a pandemia implicou empobrecimento das famílias, redução dos estímulos de aprendizagem dos estudantes, dificuldades de docentes para a elaboração e realização das atividades no formato on-line e impactos na saúde mental de toda a comunidade escolar.

A pesquisa demonstrou que as Secretarias de Educação da cidade de São Paulo não respeitaram ou cumpriram com os objetivos e metas estabelecidos em marcos legais, tratados e acordos nacionais e internacionais assumidos pelo Brasil, e que devem ser realizados inclusive em situações emergenciais, como a pandemia. Partimos do princípio de que, se as meninas negras forem alcançadas pelas políticas públicas, todos os demais grupos terão os direitos educativos garantidos. Tal situação levou Geledés a redigir a Carta-Compromisso pela Garantia do Direito à Educação das Meninas Negras, assinada por mais de 100 organizações da sociedade civil, que foi entregue às Secretarias de Educação, representações parlamentares e órgãos de proteção dos direitos das crianças e adolescentes para pactuação de compromisso, com a garantia do direito à aprendizagem e a permanência na escola. O conjunto de recomendações contidas na Carta reafirma a compreensão de que a educação somente se consagrará como um direito humano quando não for mais uma instância reprodutora das hierarquias e de reprodução das desigualdades. Para isso, o direito à igualdade de condições e a valorização das identidades devem fundamentar as políticas e as práticas educativas.



JUVENTUDE INDÍGENA: DESAFIOS ATUAIS QUE REFLETEM NO AMANHÃ

Ana Paula Ferreira de Lima



Escrever sobre povos indígenas no Brasil é um desafio por si só. Não apenas tratar de juventude indígena, mas sobre o tema de modo geral se constitui em um desafio, pois o Estado brasileiro foi formado e pensado para apagar da consciência coletiva da sua nação a existência desses povos e colocá-los sempre na perspectiva do passado, como se não mais existissem e não fizessem parte da sociedade brasileira, como cidadãos de direitos e deveres.

É importante, porém, ressaltar que o Brasil não é um país que não tenha leis que garantam os direitos dos povos indígenas. Pelo contrário, as leis brasileiras são avançadas e seguem uma corrente bastante progressista nesse quesito. Na Constituição Federal de 1988 e em leis mais específicas que contemplam a Juventude, como o Estatuto da Juventude de 2013 e o da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, povos indígenas estão citados e contemplados.

O centro das tensões quanto a assegurar os direitos dos povos indígenas está vinculado a imensos preconceitos, muito provocados pelo desconhecimento, por sua vez também intencionalmente provocados pelo Estado brasileiro para que a falta de informação gere ainda mais preconceito e a consequente desatenção aos direitos indígenas. Ocorre então que essa desinformação e preconceitos sobre as múltiplas realidades dos povos indígenas no Brasil servem para fortalecer a negligência e mesmo o ataque a esses direitos, em especial com relação à demarcação e à proteção de Terras Indígenas.

Segundo o último Censo do IBGE, de 2010, povos indígenas representam cerca de 1% da população brasileira, mas, ao contrário do que se costuma pensar, esse número tem crescido exponencialmente ao longo

dos últimos censos, inclusive em termos proporcionais, de modo que os indígenas representam uma parcela cada vez maior da população brasileira e, mais que isso, representam uma imensa diversidade em termos culturais, étnicos e linguísticos. Atualmente, dispõem ou deveriam dispor, por lei, de cerca de 14% do território brasileiro, em terras que estão ou deveriam estar demarcadas ou em processo de demarcação.

Isso nos dá ideia da importância política e territorial dos povos indígenas, que tem feito o movimento contrário ao modelo econômico e exploratório de terras que o Brasil adota desde os primórdios da colonização. Se antes fornecíamos pau-brasil, açúcar, café, cana-de-açúcar e minérios como o ouro, nossa exploração colonial atual especializa-se em fornecer ao mercado capitalista mundial, a baixos custos, imensas quantidades de produtos agroindustriais altamente predatórios e degradantes do nosso solo, de nossas águas e de nossa biodiversidade, como soja, carne bovina, celulose, biocombustíveis e minérios pré-processados em plantas industriais altamente poluentes – como ferro-gusa – ou eletrointensivas – como alumínio, afora a exploração madeireira e a mineração clandestinas ou semiclandestinas – como os garimpos de ouro –, que atingem muito diretamente as Terras Indígenas e cuja produção sai do país em geral por simples contrabando; tudo isso provocando, ademais da devastação, a concentração de renda e de riquezas em mãos de uma pequena elite que segue sendo de perfil político e econômico colonial e não nacional.

Terras Indígenas são imensos reservatórios de riquezas naturais e de biodiversidade, e os povos indígenas, que se definem muito adequadamente como os “guardiões das florestas”, se constituem em um confronto direto à reprodução desse modelo econômico que, por ser altamente predatório e expansionista, demanda cada vez mais e maiores áreas para a sua perpetuação.

Importante ressaltar que nos últimos quatro anos o governo brasileiro assumiu de modo explícito uma política anti-indígena e deflagrou ou esteve diretamente envolvido em diversas situações de conflito e de acirramento de tensões entre os protagonistas desse modelo econômico – agronegócio, mineradoras – e do próprio Estado e seus agentes com



os povos indígenas, sempre em prejuízo dos últimos. O Estado, que deveria cumprir suas próprias leis e proteger os territórios e os povos que o constituem, atacou, matou e construiu redes de ódio e desinformação, inclusive nas redes sociais, para acirrar e aumentar ainda mais as tensões em torno da temática indígena.

De 2019 a 2022, a promessa de campanha do presidente Bolsonaro foi cumprida à risca e nenhum centímetro de terra indígena foi demarcado no país, aumentando a insegurança, a vulnerabilidade e os conflitos nesses territórios.

Já tem sido dito¹ o quanto a demarcação de terras indígenas é fundamental para a garantia de educação segura nas comunidades indígenas. Com a ascensão do ultraconservadorismo e do fundamentalismo no Brasil, o ataque às Terras Indígenas tem crescido muito nos últimos anos, inclusive nas esferas jurídica e legislativa.

Exemplos disso são as tramitações no Congresso Nacional de uma série de Projetos de Lei (PL) ou de Emendas Constitucionais (PEC) que tentam paralisar, alterar ou mesmo extinguir os processos de demarcação de Terras Indígenas no Brasil, como o PL 490; ao passo que, no Judiciário, iniciativas ligadas a interesses escusos de exploração das Terras Indígenas buscam alterar o entendimento do texto constitucional a esse respeito, com a tese do chamado “marco temporal”.

Vejam os principais exemplos de ataques à legislação de demarcação, garantia e proteção de Terras Indígenas.

Tese do Marco Temporal e PL 490

A tese do “marco temporal” e o PL 490 são fortes exemplos de como direitos garantidos na Constituição Federal de 1988 estão sendo ameaçados. Mas, o que são a tese do “marco temporal” e o PL 490?

A tese do “marco temporal” teve origem numa disputa de terras no estado de Santa Catarina envolvendo o povo Xokleng. Esse povo, como

1 Por exemplo, ver LIMA, A. P. *Infâncias e adolescências inviabilizadas* – Crianças e adolescentes indígenas. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. São Paulo: Outras Expressões, 2022.

muitos outros povos indígenas no Brasil, perdeu sistematicamente parcelas importantes de seu território. Os Xokleng ocupam atualmente apenas 20% do que seria o seu território tradicional, mas, espremidos e esbulhados, nunca deixaram de reivindicar as terras que lhes são reconhecidas por lei.

Os Xokleng reivindicam a íntegra da Terra Indígena (TI) Ibirama Laklanõ, já reconhecida como de sua ocupação tradicional pela Funai e declarada de posse permanente indígena para fins de demarcação pelo Ministério da Justiça (MJ). A área é contudo de pretensão do Instituto de Meio Ambiente (IMA) de Santa Catarina, que aí criou uma unidade de conservação à revelia da legislação indigenista federal e ingressou com ação de reintegração de posse desta, alegando que ela já não estaria sob posse indígena na data do reconhecimento constitucional de seu direito, ou seja, em 1988.

Face à recorrência de casos desse tipo, em abril de 2019 o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu por unanimidade que o julgamento desse caso teria “repercussão geral”, ou seja, o que for aí julgado servirá para fixar uma tese de referência para todos os casos envolvendo terras indígenas, em todas as instâncias do Judiciário.

“Há muitos casos de demarcação de terras e disputas possessórias sobre TIs que se encontram, atualmente, judicializados. Também há muitas medidas legislativas que visam retirar ou relativizar os direitos constitucionais dos povos indígenas. Ao admitir a repercussão geral, o STF reconhece, também, que há necessidade de uma definição sobre o tema”².

Mas, afinal, o que é o “marco temporal”?

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, o seu artigo 231 deixou bem estabelecida em seu parágrafo 1º a definição do

2 “Marco temporal: entenda por que julgamento no STF pode definir o futuro das terras indígenas”. Site Conectas, 24/08/21. Disponível em: <https://www.conectas.org/noticias/marco-temporal-entenda-a-importancia-do-julgamento-no-stf-para-os-indigenas/>. Acesso em: 12 jul. 2022.



que são “terras tradicionalmente ocupadas” por indígenas e como sua demarcação deveria se proceder. Vale ressaltar que as Terras Indígenas no Brasil constituem patrimônio da União, e que a posse e o usufruto exclusivo dessas Terras é que são de direito dos povos indígenas que as habitam.

Por outro lado, ruralistas, mineradores e parlamentares, seus representantes e possuidores ou pretendentes de grandes parcelas de terras no Brasil, defendem que, para que se demarque Terras Indígenas, é preciso que se estabeleça um “marco temporal” para a validade de um tal direito. “Nessa interpretação, defendida por ruralistas e setores interessados na exploração das terras tradicionais, os povos indígenas só teriam direito à demarcação das terras que estivessem sob sua posse no dia 5 de outubro de 1988. Alternativamente, se não estivessem na terra, teriam que comprovar a existência de disputa judicial ou conflito material na mesma data de 5 de outubro de 1988”³.

Como se sabe, as Terras Indígenas no Brasil são alvos de constantes disputas, inclusive judiciais, e muitos territórios foram esbulhados ao longo da história, de modo que muitos povos indígenas atuais, sobreviventes desses processos, espremidos e sem lugar para reproduzir seus tradicionais modos de vida – na forma da lei, ressalte-se – se veem hoje envolvidos em constantes conflitos agrários com detentores de grandes áreas rurais, mineradoras, empreendedores turísticos etc.

Desde as capitânicas e sesmarias, lá no “Brasil Colônia”, a divisão de terras deixa de fora amplos contingentes de populações não brancas no território nacional, e isso gerou e ainda gera, cada vez mais, grandes conflitos no campo.

Como comprovar então que esses povos estavam ocupando terras em disputa em 5 de outubro de 1988, se essas disputas não têm fim? Ou seja, são tanto onipresentes quanto indocumentadas em suas especificidades. “A tese é perversa porque legaliza e legitima as violências a que

3 Ibid.

os povos foram submetidos até a promulgação da Constituição de 1988, em especial durante a Ditadura Militar. Além disso, ignora o fato de que, até 1988, os povos indígenas eram tutelados pelo Estado e não tinham autonomia para lutar, judicialmente, por seus direitos. Por tudo isso, os povos indígenas vêm dizendo, em manifestações e mobilizações: ‘Nossa história não começa em 1988!’⁴.

O que pode acontecer?

Atualmente, 310 terras indígenas encontram-se em disputa na Justiça. Se a tese do “marco temporal” for votada de modo favorável aos ruralistas e seus demais defensores, milhares de famílias indígenas perderão seus territórios e, como consequência, pode-se prever inúmeras outras decisões anulando demarcações já consolidadas e o surgimento de conflitos em áreas já pacificadas. Ademais, isso iria absoluta e absurdamente contra o disposto na Constituição, inclusive em algumas de suas cláusulas pétreas, e contra uma jurisprudência estabelecida já há décadas quanto à natureza jurídica das Terras Indígenas.

Já caso a Tese do Marco Temporal venha a ser rejeitada pelos ministros do STF, as Terras Indígenas que estão com seus processos “congelados” já não teriam, em tese, nenhum impedimento para a conclusão administrativa desses.

No Congresso Nacional: PL 490

Tramitando desde 2007, o PL 490 visa alterar o processo de demarcação de Terras Indígenas no Brasil. Originalmente proposto pelo então deputado Homero Pereira (PR-MT) para alterar o Estatuto do Índio (Lei 6001/1973), ganhou vários apensos ao longo dos anos e absorveu a tese do “marco temporal”, ora a maior motivação para os que pretendem sua aprovação.

4 Ibid.



“De lá para cá, em 17 anos, o projeto recebeu 13 novos pontos (apensos) e foi arquivado e desarquivado três vezes. Após ser desengavetado mais uma vez, na gestão Bolsonaro, o relator do PL, Arthur Maia (DEM-BA), protocolou um texto-substitutivo, aprovado na íntegra, sem nenhuma alteração proposta por outros deputados, na Comissão de Constituição e Justiça (CCJ). O PL 490, portanto, será encaminhado para votação no plenário da Câmara dos Deputados”⁵.

“Se aprovado, as novas regras abririam espaço para a exploração hídrica, energética e mineração e garimpo, expansão da malha viária, caso haja interesse do governo, e libera a entrada e permanência das Forças Armadas e Polícia Federal, sem a necessidade de consultar as etnias que ali habitam. Fica também liberado o cultivo de plantas geneticamente modificadas em terras indígenas e o contato com povos isolados em territórios de ‘utilidade pública’”⁶.

Caso a tese do “marco temporal” e o PL 490 vigorem, ficará bastante evidente a relação predatória estabelecida pelo governo para com os povos indígenas, o total desrespeito à Constituição Federal e a outras leis das quais o Brasil é signatário, como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que dentre outras coisas prevê a consulta prévia aos povos indígenas e comunidades tradicionais sobre qualquer projeto que incida sobre suas terras.

Não sem muita resistência, os povos indígenas vêm enfrentando essas ameaças. Em agosto e setembro de 2021, mesmo com a pandemia da covid-19, estiveram em Brasília no Acampamento Terra Livre (ATL), acompanhando mais uma etapa inconclusa de votação do “marco temporal” no STF, sendo essa considerada a maior mobilização indígena desde as manifestações de 1988 para assegurar os direitos constitucionais. Logo após o ATL, já no início de setembro, aconteceu a II Marcha das Mulheres Indígenas. Nas duas mobilizações estiveram em

5 “O que é o PL 490 e como ele afeta a vida dos povos indígenas?”. Ecoa/UOL, 07/07/21. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2021/07/07/o-que-e-o-pl-490-e-como-ele-afeta-a-vida-dos-povos-indigenas.htm?cmpid=copiaecola>.

6 Ibid.

Brasília em torno de 12 mil indígenas, de diversas etnias, e as mobilizações tiveram enorme destaque na imprensa nacional e internacional. Além de Brasília, os indígenas também fizeram inúmeras mobilizações em seus territórios, bloqueando temporariamente rodovias e ocupando lugares públicos para se manifestarem contra a tese do “marco temporal” e a PL 490.

Juventude, gênero e povos indígenas

Como se pode ver, a demarcação de Terras Indígenas é um tema central na política brasileira e principalmente na vida das comunidades indígenas do Brasil. Como essa política anti-indígena atinge a juventude indígena e sobremaneira as meninas indígenas? Com efeito, a insegurança territorial reflete em outros direitos básicos da juventude indígena e principalmente na rotina e no cotidiano das meninas indígenas, como, por exemplo, em seus direitos à educação e à saúde.

“Existe uma idade crítica para a evasão escolar no Brasil. No ensino fundamental, com mais ou menos 13 anos de idade, a proporção de jovens na escola chega a 97%. Essa proporção cai quando se trata de jovens de 16, 17 e 18 anos. Após os 18 anos, a queda volta a ser suave. Ou seja, o pico da evasão acontece entre os 14 e 18 anos de idade”⁷.

Parece natural que o período dos 13 aos 18 anos represente uma vida plena, em que a adolescência pode ser vivida com garantia de direitos e o processo educacional, mas essa não é a realidade se formos observar a evasão com recortes de gênero, raça e classe. Essa é a fase mais difícil para estudantes das populações mais vulneráveis conseguirem vencer o gargalo dos últimos anos do ensino fundamental e do ensino médio.

Os números da evasão só aumentaram durante a crise sanitária da covid-19, que marcou tão fortemente o ano de 2020 e continuou muito presente em 2022. Além de todas as dificuldades que a juventude

7 Instituto Unibanco. Guia sobre abandono e evasão escolar: um panorama da educação brasileira. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/abandono-evasao-escolar/>. Acesso em: 20 nov. 2022.



excluída enfrenta, a pandemia ainda evidenciou o enorme problema da exclusão digital no Brasil. Impedidos de frequentar as escolas devido aos enormes riscos de contaminação, os jovens se viram diante da alternativa única viável para seguirem com seus estudos, que seria a da frequência escolar por via remota, digital. Mas como fazer isso com internet precária ou inexistente? Com equipamentos inadequados, compartilhados ou mesmo indisponíveis? Em ambientes totalmente inadequados para o aprendizado? Os impactos da covid-19 para a educação no Brasil e no mundo são imensos e atingem principalmente as populações mais excluídas, aprofundando as desigualdades sociais.

Um estudo da Anaí – Associação Nacional de Ação Indigenista, intitulado “Educação Escolar Indígena na Bahia na Perspectiva do Projeto Cunhataí Ikhã”, lançado no primeiro semestre de 2022, revela alguns dados importantes sobre como as vulnerabilidades e as desigualdades afetam diretamente a vida das adolescentes e jovens indígenas participantes do projeto, o que demanda atenções específicas para o público feminino indígena em idade escolar.

Como é ressaltado no capítulo 2, parte 2.2, que tem como título “Obstáculos enfrentados nos estudos: Machismo, Preconceito, sobrecarga, Gravidez precoce”:

Apesar dos incentivos que as meninas indígenas recebem, bem como dos exemplos de representatividade de mulheres indígenas que ganharam visibilidade por sua atuação, as limitações para poder prosseguir os estudos, principalmente por serem mulheres, jovens e indígenas, são ainda uma realidade. Segundo a menina tuxá, o preconceito contra mulheres indígenas é ainda mais forte e traz dificuldades para o desenvolvimento dos estudos: “Acho que nunca somos levadas a sério o suficiente por sermos indígenas e por sermos mulheres. Ser mulher já é difícil, imagine ser mulher indígena, com toda a sexualização. Duvidam se a gente é capaz de estar em tal lugar. Eu acho que essa é a maior dificuldade da gente sair da aldeia e ir para fora encontrar outros indígenas. É mais a sexualização e perguntam ‘por que você está aqui? Por que está de roupa?’”

Ser menina indígena, segundo a jovem pataxó hãhãhã, pode tornar mais difícil estudar porque “a maioria da sociedade quer ver os homens,

os meninos irem adiante na educação e (...) a menina tem que ficar em casa. Os meninos têm mais liberdade”⁸.

O estudo traz diversos aspectos da realidade de adolescentes indígenas de etnias e regiões distintas da Bahia, como rotinas extensas de trabalho, responsabilização financeira e gravidez e casamento precoces, hipersexualização de seus corpos e dificuldades para concluir o Ensino Médio, o que foi ainda mais agravado durante a pandemia da covid-19.

O Brasil, em sua Constituição, garantiu aos povos indígenas o direito à diferença e se reconheceu como um país multicultural e pluriétnico. Sendo assim, é preciso que os aplicadores do direito e a população em geral tenham acesso a informações qualificadas sobre essas populações; que, ao se aplicarem as leis, as diferentes visões de mundo sejam ouvidas e respeitadas⁹. É preciso que se compreenda que o conceito de juventude é mais amplo do que se possa imaginar e que não há apenas uma juventude, mas sim juventudes – indígenas, negras, quilombolas etc.

Estamos vivendo um período de ataques às nossas instituições públicas, a direitos sociais conquistados com muitas lutas e resistência dos povos que constituem o país. A juventude indígena, em especial as meninas indígenas, estão enfrentando em seus corpos e em seus territórios essa escalada de ataques, ódio e preconceito.

Além de resistência e resiliência, que sempre foram palavras de ordem dos povos indígenas no Brasil, é preciso ter a proteção de seus territórios, punição para os invasores de terras, proteção para essas jovens nas redes sociais e garantia plena de seus direitos enquanto jovens, meninas e mulheres indígenas.

8 PAVELIC, N. L. B. *Educação Escolar Indígena na Bahia na Perspectiva do Projeto Cunhataí Ikhã – 2018-2021*. Salvador: Associação Nacional de Ação Indigenista – Anai, 2022.

9 SANTOS, S.; FRANCIS, K. *Módulo Direito. Curso de Formação para adolescentes indígenas na Bahia*. Salvador: Associação Nacional de Ação Indigenista, 2021.



QUILOMBOLAS E INDÍGENAS: RACISMO E DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO


Givânia Maria da Silva

Maria Diva da Silva Rodrigues

Fabiana Vencezlau

Maria das Graças da Silva

Introdução



A luta dos quilombolas e indígenas por uma educação diferenciada, que respeite os valores, saberes, culturas, para/nos quilombos e povos indígenas, está associada ao processo de resistência. O sistema educacional, por meio das escolas em todos os níveis, é lugar privilegiado para pensar e valorizar as manifestações culturais de todos os grupos que compõem a sociedade brasileira. Porém, historicamente, a educação brasileira, através de estratégias perversas, cumpre a função de silenciar, invisibilizar, estigmatizar e excluir grande parte desses brasileiros e brasileiras. E, conseqüentemente, sustentar, estereótipos, preconceitos e racismo.

No Brasil, o legado da escravização e colonização permeiam o pensamento educacional. Mesmo com as lutas cotidianas dos movimentos negros e indígenas, e as mudanças significativas legais nesse campo, do final do século XX e começo do século XXI, ainda não foram suficientes para que os sistemas educacionais funcionassem de forma mais equânime e possibilitassem a inclusão de todos os conhecimentos e culturas de grupos historicamente excluídos. São esses mecanismos que geram as desigualdades tão abissais em nosso país tão diverso e também tão desigual.

Nesse processo de lutas cotidianas, cabe fazer destaque que os movimentos negro e indígena, além de buscar preencher as lacunas deixadas

pelas políticas públicas e pelo Estado, exercem o papel de movimento educador¹. A autora reconhece o papel de educador que o movimento negro brasileiro possui, sobretudo na formação e formulação de políticas públicas de superação das desigualdades. Assim também segue o movimento indígena. Esse processo também está presente na luta cotidiana dos movimentos quilombolas pelo direito à educação, acesso, posse e regularização dos seus territórios, entre outros.

[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente².

Nessas circunstâncias, para os quilombolas e indígenas, os obstáculos são ainda maiores. Mesmo que os direitos desses povos estejam assegurados em leis, a efetivação ainda exige muita luta. O fato de muitos quilombos e aldeias estarem distantes dos centros urbanos poderia ser a justificativa mais plausível, visto que muitos quilombos, assim como aldeias, encontram-se em áreas de difícil acesso. Porém, os quilombos urbanos ou próximos às cidades e os indígenas que se encontram nas cidades e/ou desaldeiados enfrentam os mesmos problemas.

A compreensão sobre quem são os quilombos e terras indígenas no Brasil é difusa nas instituições de formulação e difusão do conhecimento. As instituições de ensino da educação básica à superior ainda são alheias aos saberes e à cultura não hegemônicos, o que facilita ainda mais a invisibilização dos quilombos e indígenas. Esses aspectos estão relacionados ao silenciamento provocado pelo racismo estrutural.

1 GOMES, N. L. *O Movimento Negro Educador. Saberes Construídos nas Lutas por Emancipação*. São Paulo: Editora Vozes, 2017.

2 GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, pp. 98-109, jan./abr. 2012, p. 107.



Segundo Silvio Almeida³,

[...] as consequências de práticas de discriminação direta ou indireta ao longo do tempo levam à estratificação social, um fenômeno intergeracional, em que o percurso de vida de todos os sujeitos de um subgrupo social – o que inclui as chances de ascensão social, de reconhecimento de sustento material – é afetado.

No Brasil há uma estrutura na sociedade que, além de manter as desigualdades históricas, diminui as oportunidades ocasionadas pela discriminação em função do pertencimento étnico-racial. Outro aspecto importante a ser observado é que não há garantias e proteção do Estado aos bens culturais, mesmo que esses direitos estejam legalmente constituídos. E, nesse sentido, constitui-se como uma violação de direitos baseados na identidade étnico-racial. Percebe-se ainda que alguns destes direitos são violados pelo próprio Estado, que não protege e nem valoriza os saberes e territórios marcados por características étnico-raciais. Essa postura, característica do racismo estrutural, tem gerado efeitos negativos e causado danos aos quilombos, bem como aos territórios indígenas, com perdas irreparáveis de bens materiais e imateriais.

Se observarmos os artigos 216 (negros) e 231 (povos indígenas) da Constituição Federal, um conjunto de direitos estão assegurados legalmente, o que não significa dizer que são efetivados e respeitados.

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (CF, 1988)

Nesses artigos, a Constituição Federal de 1988 determina que é necessário o respeito ao conjunto de características que compõem os territórios, aos indivíduos e aos seus coletivos. No entanto, esses aspectos ainda

3 ALMEIDA, S. L. de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018, p. 28.

encontram tensões nas instituições públicas para que se tornem políticas públicas. O artigo 216 continua nos incisos e parágrafos subsequentes:

I. as formas de expressão; II. os modos de criar, fazer e viver; III. as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV. as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V. os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. § 1º O poder público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação. § 2º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem. § 3º A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais. § 4º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei. § 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

Indagamos, portanto: o que sabemos e levamos para as nossas escolas, em forma de currículos, materiais didáticos, formação de professoras e professores sobre esses conhecimentos, é tido como válido e importante? Sendo que continuamos com a formação inicial e continuada de professoras(es), os currículos e os materiais didáticos ignorando esses sujeitos, saberes e territórios, como se eles não fizessem sentido para a formação do conhecimento e tomadas de decisões sobre as políticas públicas.


Mesmo com os dispositivos dos artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988 em relação aos quilombos, e com as manifestações do Movimento Negro na Marcha 300 Anos de Imortalidade de Zumbi dos Palmares, CONTRA O RACISMO, PELA IGUALDADE E A VIDA em 1995⁴, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) de 1996 não incorporava a história, os saberes, a cultura, a memória, os modos de vida, fazer e ser de negros, indígenas e quilombolas. Com sucessivas mobilizações em níveis local, regional, nacional e internacional, os povos indígenas e quilombolas vêm conquistando algumas mudanças em relação aos danos causados historicamente.

4 Disponível em: <https://www.geledes.org.br/marcha-zumbi-dos-palmares-1995/>.



Desde que houve o reconhecimento dos/as quilombolas como sujeitos de direitos pela Constituição Federal de 1988, está presente na pauta do movimento quilombola a reivindicação do direito à educação, da formação docente continuada, do material didático diferenciado e do piso salarial nacional, conforme documento do I Encontro Nacional dos Quilombos do Brasil, que registra:

Reivindicamos que o governo federal implemente um programa de educação 1º e 2º graus especialmente adaptado à realidade das comunidades negras rurais quilombolas, com elaboração de material didático específico e a formação e aperfeiçoamento de professores; 2. Extensão do programa que garanta o salário base nacional de educação para os professores leigos das comunidades negras; 3. Implementação de cursos de alfabetização para adultos nas comunidades negras quilombolas. (CARTA DO I ENCONTRO NACIONAL DOS QUILOMBOS, Brasília, 1995)



Apesar do pleito incisivo do movimento negro em 1995 e mobilizações indígenas, em 1996 a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB), Lei n. 9394/06, foi aprovada ignorando o que reivindicava o movimento negro em geral e os quilombolas em relação à educação escolar quilombola e dos povos indígenas. O documento final do I Encontro Nacional dos Quilombos, que culminou com a Marcha 300 Anos de Imortalidade de Zumbi dos Palmares, Contra o Racismo pela Igualdade e a Vida, apontava a necessidade de uma educação diferenciada, que valorizasse a cultura desses grupos e unificasse o piso salarial nacional. O documento também coloca em destaque a formação docente, questão ainda não superada. E, passados vinte e cinco anos desse documento, ainda persiste sem uma resposta mais concreta em relação ao tema.

Em 2003⁵ e 2008⁶, respectivamente, alteraram a LDB para assegurar a obrigação da inclusão da história africana, afro-brasileira e indígena

5 Altera a Lei n. 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.

6 Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 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”.

nos currículos da educação básica. Contudo, a escola, como aparelho do Estado, continua cumprindo o papel de silenciar e inferiorizar os conhecimentos oriundos de matrizes não hegemônicas.

Em 2012, por pressão do movimento quilombola e indígena, foram publicadas as Resoluções do CNE números 5⁷, de 22 de julho, e 8⁸, de 20 de novembro, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena e Educação Escolar Quilombola, respectivamente.

Esse esforço procurou responder parte das lacunas existentes em nossos sistemas de educação, em relação à história dos quilombos, aos modos de vida, de fazer e viver, orientando para a necessária articulação entre a educação escolar quilombola e indígena e as práticas tradicionais como conteúdos escolares. Orientando também para a adequação das metodologias didático-pedagógicas às características dos educandos, em atenção aos modos próprios de socialização dos conhecimentos produzidos e construídos pelas comunidades quilombolas ao longo da história e dos povos indígenas. São, portanto, orientações importantes e necessárias numa demonstração de reconhecimento da existência de uma educação comunitária quilombola e indígena que deve inspirar e dialogar com a educação escolar.

A educação escolar quilombola, bem como a indígena, se apresenta como um mecanismo de superação das desigualdades, de valorização e fortalecimento da identidade e da história dos quilombos e povos indígenas, como parte da sociedade brasileira. Porém, a efetividade das políticas públicas de educação é um dos grandes desafios a serem enfrentados, dentro e fora dos territórios quilombolas e indígenas, e em tempos de pandemia esses desafios se ampliaram. Pois as medidas tomadas sobre as formas e ofertas ou retomadas das atividades escolares nos quilombos e aldeias ignoraram as características e modos de vida dos quilombolas e indígenas, além de impor regras impossíveis de

7 RESOLUÇÃO N. 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.


8 RESOLUÇÃO N. 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.



serem atendidas, em função das condições de desigualdade no acesso que esses povos tradicionais já vivem em relação às ferramentas tecnológicas, criando mais obstáculo no acesso à educação.

As novas dinâmicas para o retorno às aulas nos territórios quilombola e indígenas em Conceição das Crioulas colocam em contradição o que dizem as leis sobre os povos e comunidades, e o que efetivamente acontece na prática com o Ensino Remoto. Se já havia um cenário de desigualdade, este, por sua vez, se ampliou e colocou os quilombolas e indígenas ainda mais distantes de um ensino de qualidade e, consequentemente, de novas oportunidades de ascensão econômica.

Diante desse cenário, cuja aproximação e pertencimentos dos dois povos são inevitáveis, vamos apresentar manifestações sobre a realidade quilombola e indígena (quilombo de Conceição e povo Atikum).



Povos Indígenas Atikum e os desafios educacionais em meio à pandemia do coronavírus

Os indígenas sempre sofreram com imposições feitas pelos colonizadores em todos os aspectos, tais como: a extinção de línguas maternas e de suas culturas, a intolerância religiosa, os estereótipos criados pela sociedade elitista, as injustiças impostas no jeito de ser e de viver coletivamente dessas populações, que até hoje são tratadas como seres inferiores diante da sociedade envolvente. Como se não bastasse, uma grande ameaça epidemiológica, trazida pelo homem branco, hoje volta a assustar essas nações, que vêm perdendo os seus parentes dentro e fora do seu solo sagrado para a pandemia do novo coronavírus.

A covid-19 tornou mais visível uma ameaça real de preconceito, desigualdades, extinção e diminuição do número de indígenas que se arrasta há 520 anos de contato com branco no Brasil, sobretudo no Nordeste, região onde está localizado o povo Atikum. Acostumados a compartilhar todos os desafios e conquistas de forma coletiva, esse “novo normal” que se apresenta a essa população tradicional do sertão pernambucano vem causando grandes impactos nas vivências em todos os setores, com destaque para a questão educacional.

A educação indígena tem como fator primordial a oralidade. Para Munduruku⁹, “essas novas textualidades – que vão da transcrição de tradições orais até livros ‘literários’ no sentido ocidental – situam-se numa política de afirmações das culturas locais. Elas servem para transmitir uma herança, registrando em arquivo a memória de suas tradições para que elas não se percam de todo” (p. 292). Por meio da oralidade, são repassados os conhecimentos dos mais velhos para as gerações atuais como forma de perpetuação histórica da etnia Atikum.

As comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos¹⁰.

As escolas que antes eram vistas como um grande sistema opressor, hoje são espaços acolhedores e de libertação que contribuem para a formação do ser indígena na sociedade. “A escola, como invasora e implementadora de modelos estranhos às sociedades indígenas e, também, como um instrumento da subordinação a que foram submetidos, é retomada pelos povos indígenas e passa a cumprir uma função social de acordo com o projeto de futuro de cada um destes povos.”¹¹

Em todo território brasileiro, são mais de três mil escolas indígenas registradas, oito delas situadas no povo Atikum, município de Salgueiro-PE, que enfrentam um período de grandes dificuldades, pois todas continuaram com a missão de formar crianças, jovens e adultos em meio à maior crise sanitária da atualidade que aflige não só o nosso país, mas também o mundo.

9 Apud FIGUEIREDO, E. Eliane Potiguara e Daniel Munduruku: por uma cosmovisão ameríndia. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 53, p. 291-304, 2018.

10 LUCIANO, G. dos S. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006, p. 27.

11 CADERNO DO TEMPO, Professoras e professores indígenas de Pernambuco, 1. ed. Olinda, 2002. 2. ed. Belo Horizonte, 2006, p. 5.





Nesse contexto, vários obstáculos enfrentados por este povo no âmbito educacional se tornaram mais visíveis, como a falta de estrutura para o enfrentamento da doença, imposições curriculares, falta de livros didáticos para os estudantes continuarem estudando em casa, além de todo o aparato tecnológico necessário para a educação continuar sendo ofertada.

Além disso, vários outros problemas surgiram para tornar nítidos os descasos que acontecem dentro dos territórios. A falta de oferta de qualquer tipo de segurança por parte do poder público, levando ao uso de barreiras sanitárias feitas pelas próprias lideranças indígenas, foi um deles. Outra grande dificuldade é a falta de recursos financeiros para comprar celulares, computadores, tablets e demais equipamentos necessários e dificuldades para acessar a internet. A imposição de um estilo de aulas remotas por meio de plataformas digitais ofertadas pelo governo é um contexto jamais experimentado por esta nação e totalmente fora da realidade de um povo tradicional. É contrário ao que diz a Constituição Federal de 1988, no artigo 210, parágrafo 2º que garante que os indígenas possam gerir seus próprios modos de ensino, considerando suas peculiaridades e condições de vida.

Essa nova realidade escolar implantada pelo governo do estado não dialogou com as lideranças tradicionais sobre o andamento do ano letivo em meio a uma pandemia. Não considerou seus costumes e vivências ancestrais, confirmando as atitudes de negação, que vêm se perpetuando desde o início da história do Brasil.

Chamar atenção para a importância da abordagem da temática indígena na sala de aula não apenas porque ela é uma questão “politicamente correta” ou porque “os índios são nossas raízes”, mas também pelo fato de que existem hoje graves situações de conflito, discriminações e violência sofridas pelos povos indígenas. Isso envolve todos nós (índios e não-índios), uma vez que diz respeito à intolerância ao diferente e à manutenção de ideologias (evolucionistas, integracionistas, racistas) que deveriam estar superadas num estado dito democrático¹².

12 COLLET, C.; PALADINO, M.; RUSSO, K. *Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014. p. 8.

As consequências desse novo processo de ensino-aprendizagem para o povo Atikum são de fato preocupantes. Preocupantes porque muitos pais e mães ressaltam que não foram preparados para substituir a função de um/a professor/a em casa junto com seus filhos. Muitos pais e mães não tiveram a oportunidade de estudar quando crianças, poucos chegaram a concluir o Ensino Fundamental, menos ainda chegaram a concluir o Ensino Médio. Afirmam ainda que querem ver seus filhos formados, tendo acesso a uma educação de qualidade e emancipadora, para que possam sonhar com um futuro mais próspero.

A educação escolar indígena Atikum de Salgueiro-PE está oferecendo aos estudantes atividades por meio de grupos criados e distribuídos por turma no aplicativo Whatsapp para aqueles poucos que têm acesso à internet. Blocos de atividades impressas são ofertados para contemplar aqueles que não dispõem de celular, computador ou acesso à internet.

Os desafios que os povos indígenas enfrentam na atualidade exigem dos professores indígenas uma postura e um trabalho adequado e responsável. Devem estar comprometidos em desenvolver o processo de ensino aprendizagem não como únicos detentores de conhecimentos, mas como articuladores, facilitadores, intervindo, orientando, problematizando, sem desconsiderar a atitude de curiosidade dos diversos alunos para os novos conhecimentos. A escola indígena deve ser espaço de pesquisa, produção de conhecimentos e de reflexão crítica por parte de todos os que participam dela¹³.

Todavia, observa-se uma desesperança dos alunos mais jovens e uma grande desistência dos estudantes mais velhos, que formam o público do Ensino Médio. Eles alegam que não se sentiram acolhidos com essa forma de ensino, pois não conseguem entender os conteúdos para a resolução das atividades e, conseqüentemente, não têm rendimento na aprendizagem. Eles sentem falta dos colegas de turma e da convivência diária com todo o corpo escolar. Além disso, esse desânimo e desesperança vêm causando um desequilíbrio mental nas famílias, atrelado também a problemas de visão, tendo em vista que alguns estudantes se

13 RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, 1998, p. 43.



sentem prejudicados com a luz dos celulares e computadores. Enfatizando que, para alguns, são os primeiros contatos com esses equipamentos.

Pensando em melhorar a aprendizagem dos discentes, uma das estratégias adotadas pelos/as professores/as foi planejar atividades voltadas para o cotidiano das famílias. Assim, ficaria melhor para os pais e mães acompanharem. “Nos últimos anos, os professores indígenas, a exemplo do que ocorre em muitas outras escolas do país, vêm insistentemente afirmando a necessidade de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as novas demandas de seus povos.”¹⁴

Os conteúdos foram pautados nas seguintes áreas: ofícios dos mais velhos, agricultura, esporte, lazer, cultura, medicina tradicional, artesanato, tempo, música, dentre outros. Esses temas fazem parte de todo processo histórico e sociocultural das comunidades e se apresentam dentro da realidade peculiar de cada lugar. Dessa forma, os pais se tornaram um fator fundamental na aprendizagem, que passou a ser mais significativa, vindo a aprender e compartilhar os conhecimentos em todas as disciplinas de acordo com o meio e a realidade em que estão inseridos.

Entretanto, as dificuldades ainda continuam. Essa nova forma de ensino não é inclusiva, mas excludente. Com os números de casos em queda em todo país, o governo de Pernambuco anunciou o retorno das aulas presenciais ainda em 2020, o que gerou grande preocupação nas comunidades. Muitas famílias temem que seus filhos sejam acometidos pelo novo coronavírus. As salas de aulas são fechadas e, em geral, dispõem de pouca ventilação e pouco espaço para acomodar a todos, de forma a manter o distanciamento social. Há uma preocupação também quanto ao uso de máscaras, aquisição de álcool em gel e a aglomeração nos transportes escolares que, em sua grande maioria, se encontram superlotados e muitos não têm como cumprir o distanciamento adequado para evitar um possível contágio.

Em setembro de 2020, a coordenação das escolas indígenas Atikum-Salgueiro resolveu fazer um diagnóstico, por meio de questionário,

14 Idem, p. 11.

para saber a opinião das famílias quanto ao possível retorno. No resultado preliminar, cerca de 80% das famílias demonstraram que não se sentiam seguras para retomar as aulas presenciais. Diziam não querer o retorno porque ainda não havia uma vacina para imunizar a população e reiteraram o compromisso de ajudar os estudantes em casa. A expectativa para todo o povo Atikum é pela intensificação de suas lutas pela sobrevivência e a permanência com segurança em seus territórios originários.

Racismo e educação nas comunidades quilombolas

A desigualdade do acesso à educação para as comunidades quilombolas ganha um nível mais sério pela imensa invisibilidade do contexto atual da educação implementada nas comunidades ou acessada por estudantes quilombolas fora de seus territórios. Esses dados são mais frágeis por não haver informações consolidadas a esse respeito. O Censo Demográfico do IBGE ainda não traz informações sobre as comunidades quilombolas. Tem planejada essa incorporação apenas para a pesquisa de 2020, adiada para 2022.

O Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, por sua vez, incorporou escolas quilombolas em seus levantamentos nos últimos anos. Contudo, a presença e a qualidade das informações sobre as escolas quilombolas vêm caindo consideravelmente. Na Nota Estatística do Censo 2018, há um compilado de informações sobre a educação quilombola. De acordo com o Censo Escolar de 2018¹⁵, existem 2.451 escolas quilombolas na educação básica e 256.135 matrículas em área quilombola, e um total de 18.918 professores/as em escolas quilombolas, não sendo possível saber quantos desses são quilombolas. Mesmo havendo a coleta do dado, este não é disponibilizado e visibilizado em relatórios oficiais do Censo

15 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-/escolas/30000-uncategorised/61921-dados-cadastrais-censo-escolar-inep>. Acesso em: 28 out. 2020.



Escolar à população, o que reforça a necessidade de produção de dados sobre a educação quilombola.

A constatação das medidas adotadas pelo Inep reforça a existência do racismo estrutural em nossa sociedade, com rebatimento nas instituições públicas. No que se refere aos quilombos do Brasil, ou não há informações, ou, quando há, são silenciadas como formas de invisibilizar a existência desses coletivos, e com eles suas identidades e saberes, saberes esses guardados nas memórias permanentes¹⁶. A ausência de dados constitui-se como uma pista do quanto os corpos negros são apagados em todas as suas dimensões, políticas, culturais e biológicas. O fenômeno da pandemia expôs ainda mais os efeitos do racismo sobre corpos negros. Os dados em relação à educação escolar quilombola e à pandemia inexistem, assim como inexistem ações do Estado no sentido de proteger ou pelo menos identificar os/as quilombolas mortos pela covid-19. As informações em relação a isso são produzidas por organizações da sociedade civil¹⁷.

As reflexões aqui apresentadas sobre os dados estão associadas ao racismo, pois:

O racismo – que se materializa como discriminação racial – é definido pelo seu caráter sistêmico. Não se trata, portanto, de um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais e se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas¹⁸.

Portanto, não produzir dados sobre quilombos e sobre a educação escolar quilombola, ou não disponibilizar para acesso público os poucos que se tem, é a materialidade do racismo estrutural em relação a esses grupos. São esses mecanismos de apagamento e silenciamento, por vezes naturalizados, que mantêm em posição de desigualdades sociais,

16 ARAÚJO, E. F. *Agostinha Cabocla: por três léguas em quadra – a temática quilombola na perspectiva global-local*. 2008. 217f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2008.

17 Disponível em: <https://www.quilombosem covid19.org/>. Acesso em: 14 out. 2020.

18 ALMEIDA, op. cit., p. 27.

econômicas e culturais determinados grupos sociais, entre estes, os quilombolas.

Todos esses processos de invisibilização dos quilombolas têm na sua origem o poder colonial e o racismo institucional como base na geração de um conjunto de fatores que afetam diretamente a vida nos quilombos, acentuando ainda mais em função de suas especificidades: difícil acesso de muitas comunidades, ausência total de políticas de Estado. A pandemia torna-se, para segmentos historicamente subalternizados, um elemento impulsor do racismo estrutural, marcadamente regido pelas instituições brasileiras, afastando das possibilidades de ascensão econômica e política os sujeitos marcados pela pertença étnico-racial.

Educação e desigualdades de aprendizagem

Nas comunidades tradicionais em que a educação escolar pública do Brasil já é ofertada, atingiu-se um nível de precariedade inimaginável por quem desconhece tais realidades. Realidades que são enfrentadas com bravuras por essas populações que, por anos a fio, lutam em defesa de seus direitos e assim poderem viver com dignidade em seus territórios.

Somos cientes de que, no geral, a educação pública brasileira não faz parte das prioridades dos operadores das políticas públicas do nosso país. Isso se estende por todas as instâncias administrativas responsáveis pela educação escolar. Porém, ao se tratar das escolas do meio rural, e mais especificamente das escolas quilombolas e indígenas, o nível de descaso é notadamente maior.

Essa afirmação se fundamenta no fato de que em muitas comunidades quilombolas e indígenas o ensino público ainda não acontece. E que, em milhares dessas comunidades, esse serviço já existiu, mas foi extinto motivado por diferentes fatores, sobretudo pelo fechamento de escolas, que é conhecido por diferentes denominações. Entre estas, destacamos a Nucleação de Escolas, nome atribuído ao fechamento das escolas do meio rural do município de Salgueiro-PE.



A política de Nucleação de Escolas agravou significativamente situações que já eram bastante ruins. Isso porque estudantes das comunidades, além de continuarem convivendo com a histórica má qualidade do ensino, com a implementação da política antes mencionada passaram a ser também penalizados recorrentemente com a inacessibilidade ao direito à educação. O acesso dos/as estudantes dessas comunidades às escolas passou a depender exclusivamente do transporte escolar. E, por se tratar de um serviço bastante irregular, com a ausência deste, além do direito à educação, muitos direitos são negados todos os dias.

Dados estatísticos confirmam que são muito grandes as desigualdades entre estudantes que dependem do transporte escolar e os que não dependem de tal meio nos índices de reprovação, nível de desempenho abaixo do desejável, distorção idade-série e desistências.

Uma pesquisa realizada na Escola Municipal Quilombola José Nêu de Carvalho, localizada no quilombo de Conceição das Crioulas, município de Salgueiro-PE, que foi transformada em núcleo escolar a partir do ano de 2008, sustenta essa afirmação¹⁹. A referida pesquisa foi realizada no ano de 2016 e teve como referência o período de 2008 a 2016.

Para demonstrar a existência de desigualdades causadas pela falta das condições necessárias ao ensino-aprendizagem, apresentamos números desta pesquisa.

TABELA 1: ESTUDANTES QUE NÃO NECESSITAM DO TRANSPORTE ESCOLAR (2008)

Matrícula	Aprovados	%	Reprovados	%
36	18	50	18	50

Fonte: Autora da Pesquisa.

TABELA 2: ESTUDANTES QUE NECESSITAM DO TRANSPORTE ESCOLAR (2008)

Matrícula	Aprovados	%	Reprovados	%
13	4	30,76	9	69,23

Fonte: Autora da Pesquisa.

19 Dissertação de Mestrado realizada por Maria Diva da Silva Rodrigues, pela Universidade de Brasília (UnB), ano 2017, intitulada *Política de Nucleação Escolar: uma violação de direitos e a negação da cultura e da educação escolar quilombola*.

TABELA 3: ESTUDANTES QUE NÃO NECESSITAM DO TRANSPORTE ESCOLAR (2010)

Matrícula	Aprovados	%	Reprovados	%
29	16	55,17	13	44,82

Fonte: Autora da Pesquisa.

TABELA 4: ESTUDANTES QUE NECESSITAM DO TRANSPORTE ESCOLAR (2010)

Matrícula	Aprovados	%	Reprovados	%
33	11	33,33	22	66,66

Fonte: Autora da Pesquisa.

TABELA 5: ESTUDANTES QUE NÃO NECESSITAM DO TRANSPORTE ESCOLAR (2012)

Matrícula	Aprovados	%	Reprovados	%
24	15	62,5	9	37,5

Fonte: Autora da Pesquisa.

TABELA 6: ESTUDANTES QUE NECESSITAM DO TRANSPORTE ESCOLAR (2012)

Matrícula	Aprovados	%	Reprovados	%
25	8	32	17	68

Fonte: Autora da Pesquisa.

TABELA 7: ESTUDANTES QUE NÃO NECESSITAM DO TRANSPORTE ESCOLAR (2014)

Matrícula	Aprovados	%	Reprovados	%
22	17	77,27	5	22,72

Fonte: Autora da Pesquisa.

TABELA 8: ESTUDANTES QUE NECESSITAM DO TRANSPORTE ESCOLAR (2014)

Matrícula	Aprovados	%	Reprovados	%
32	2	6,25	30	93,75

Fonte: Autora da Pesquisa.

TABELA 9: ESTUDANTES QUE NÃO NECESSITAM DO TRANSPORTE ESCOLAR (2016)

Matrícula	Elementar I	Elementar II	Básico	Desejável
16	3	3	6	4

TABELA 10: ESTUDANTES QUE NECESSITAM DO TRANSPORTE ESCOLAR (2016)

Matrícula	Elementar I	Elementar II	Básico	Desejável
35	18	7	4	6

Juntando-se a esses fatores e desafios, gerados pelo fechamento de escolas rurais, notadamente afetando a população quilombola e indígena, a considerar suas especificidades já debatidas aqui, chega a pandemia da covid-19. Esta, por sua vez, não somente agravou as condições vividas pelas comunidades tradicionais, mas também deu maior visibilidade às desigualdades preexistentes. Vale salientar que, sendo aulas remotas a única estratégia adotada pelos sistemas públicos de ensino, foi desconsiderado que muitas comunidades ainda não têm acesso à energia elétrica e, muito menos, à internet. Este último serviço, onde existe, é muito caro e de péssima qualidade.

Nesses casos, as famílias que se sacrificam a todo custo para obtê-lo, enfrentam outras questões, como: baixa velocidade de transmissão de dados, constantes faltas de sinal, para ficar apenas nessas duas que estruturam parte das outras dificuldades. Além do quê, muitas famílias não possuem nem aparelho de celular e/ou computador/tablet. Quando têm, geralmente é um único aparelho para suprir as necessidades de toda a família, que de modo comum inclui vários estudantes matriculados nas diversas modalidades e diferentes níveis da educação.

Nesse contexto, não podemos deixar de considerar a questão principal, que é o fato de pais, mães, irmãs/irmãos, avós/avôs que, forçadamente, tiveram que assumir papel de professoras/es, mesmo quando esses são semianalfabetos ou analfabetos. Precisamos considerar também que grande parte das/os professoras/es desconhecem as tecnologias necessárias para ensinar de forma remota. E para complicar ainda mais a situação, as poucas intervenções feitas pelo sistema público de educação foram pensadas para o público que dispõe de todas as condições necessárias, tanto para o ensino quanto para a aprendizagem.

Salientamos também que, diante desse caos, até agora, o pouco que foi feito por parte do poder público desconsiderou as realidades vividas por aquelas/es estudantes que, historicamente, foram excluídos do sistema de educação e que, quando, por meio de muita luta de seu povo, acessou o ensino, ainda convive com desigualdades extremas.

Semelhante à naturalização da morte de milhares de pessoas pela covid-19, parece também naturalizada a existência de milhares de

estudantes que não conseguem acessar o ensino remoto e/ou que não conseguiram desenvolver aprendizagens frente às habilidades que as escolas já lhes vinha propondo/impondo. É importante dizer que os poucos avanços conseguidos têm sido através de esforços imensuráveis de professoras/es e famílias. Porém, com lacunas abertas ou alargadas, sem uma política séria criada especialmente para esse fim, podemos imaginar que dificilmente serão corrigidas.

Nesse processo, professoras/es e familiares têm assumido responsabilidades/compromissos que seriam do poder público. Não são raros os relatos de endividamentos por parte de pais, mães, professoras/es para aquisição de computadores/tablets, impressoras, celulares, compras de pacotes de dados móveis, instalações de antenas para captar sinal de internet, etc. Como também não são raros os casos daqueles/daquelas que não conseguiram. E que muitos se sentem em falta com suas/seus, alunas/os filhas/os, quando na realidade trata-se de mais um direito seu e da sua família que está sendo negado.

Pensando nas/os estudantes a quem, mesmo assistidos com aulas presenciais, muitas vezes falta o lápis, o caderno, o transporte; nos que choravam com fome em sala de aula, etc., é possível imaginar as dificuldades que se somaram a essas famílias.

O fato de a grande maioria dessas comunidades localizarem-se no meio rural, distantes dos centros urbanos, de difícil acesso, essa historicamente tem sido a “justificativa” para o poder público continuar negando e/ou negligenciando os serviços prestados a tais populações. No entanto, fatos e dados comprovam que por trás das circunstâncias apresentadas existe o principal causador e sustentáculo dessas realidades. Trata-se do racismo estrutural, que produz malefícios de formas e em dimensões diversas.

Conforme Martins:

Em uma sociedade na qual a etnia/“raça” é uma das determinações fundamentais da condição de viver e morrer, não é difícil entender que as suas bases estruturais estão impregnadas de racismo. [...]. As relações sociais, amparadas na “democracia racial” brasileira, demonstram o quão “harmônicas” têm sido



as relações raciais no país, principalmente quando a realidade mostra: o massacre que cotidianamente se repete no extermínio da juventude negra pobre e moradora de favelas e periferias do país, **em comunidades tradicionais** [grifo nosso][...]; o analfabetismo que os/as impossibilita de sonhar com dimensões amplas da cidadania brasileira; a meritocracia que, convenientemente, confere tratamento igual aos desiguais; [...] o racismo que barra e aniquila possibilidades de acesso a direitos mínimos de cidadania [...]²⁰.

Diante do agravamento da situação causada pela pandemia da covid-19, a nós, povos quilombolas e indígenas, resta a certeza de que lutas seculares por garantia de direitos continuam, e que a busca pela superação desses desafios se tornou mais árdua do que já era antes. Portanto, continuemos cada vez mais resistindo, insurgindo-nos e insistindo.

Conclusão

O que se pode perceber nas duas reflexões aqui apresentadas sobre os estudantes quilombolas e indígenas em Conceição das Crioulas nos faz refletir como esses dois grupos enfrentam problemas semelhantes no que se refere à educação: acesso tardio à escola, falta de estrutura para acesso ao ensino remoto, desesperanças nos estudantes, baixos rendimentos e alto nível de evasão escolar.

Percebe-se também que alguns desses problemas poderiam ser diminuídos se os tomadores de decisões superiores levassem em consideração o que diz a Constituição Federal de 1988, em relação aos dois grupos étnicos por meio dos já mencionados artigos 215, 216 e 231. O não respeito à Constituição desrespeita e desvaloriza suas especificidades e modos de vida. Assim também, se atentassem para o que diz a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre tomada de decisão relacionada aos povos indígenas e quilombolas, talvez se evitasse grande parte dos danos causados.

Essas inobservâncias às leis vigentes relacionadas aos quilombolas e indígenas, somadas ao racismo estrutural, e agora com a pandemia

20 MARTINS, T. C. S.; SILVA, N. F. da (org.). *Racismo estrutural, institucional e Serviço Social*. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2020, p. 5.


da covid-19, moldam os modos de vida desses grupos, além de violarem direitos fundamentais. Os efeitos da pandemia se alastram sob esses grupos étnicos, apagam memórias, rompem laços, desterritorializam saberes e impõem novas dinâmicas que contrariam as conquistas desses povos, após anos de luta e resistência, além de romper com os preceitos das diretrizes curriculares estabelecidas para esses povos (quilombolas e indígenas).

Se o acesso à educação formal demorou séculos para alguns desses grupos, esse cenário de pandemia, mais a aceleração do racismo, os fará ainda mais distantes dos sonhos e lutas por uma educação que valorize e fortaleça suas culturas e identidades, e respeite as diversidades territoriais, sejam elas étnico-raciais, de gênero e de região.



GÊNERO, EDUCAÇÃO E TRANSFEMINISMO: APONTAMENTOS DAS MARGENS AO CENTRO

Sara Wagner York
Fabrício Marçal Vilela



A psicanalista e socióloga feminista brasileira Suely Rolnik abre um dos ensaios do livro *Esferas da Insurreição: notas para uma vida não cafetinada*, escrevendo que: “O planeta encontra-se hoje sob o impacto de forças vorazmente destrutivas – e nós com ele. Um mal-estar alastra-se por toda parte: são várias as sensações que nos lançam nesse estado”¹. Segundo ela, estaríamos vivendo “[...] a tomada de poder mundial pelo regime capitalista em sua nova dobra – financeirizada e neoliberal –, que leva seu projeto colonial às últimas consequências, sua realização globalitária”².

O filósofo espanhol, transfeminista e teórico *queer*, Paul B. Preciado, em consonância com o pensamento da psicanalista brasileira, escreveu:

Vivemos um momento contrarrevolucionário. Estamos imersos em uma reforma heteropatriarcal, colonial e neonacionalista, que visa desfazer as conquistas de longos processos de emancipação operária, sexual e anticolonial dos últimos séculos³.

Analisando o que vem acontecendo desde a Modernidade, no século XVI, e que se estende na era Contemporânea, ele escreve:

[...] o que estamos vivendo não é um processo natural, mas uma fase a mais de uma guerra que não cessou: a mesma guerra que levou à capitalização das áreas de preservação indígenas, ao confinamento e ao extermínio de todos os corpos

1 ROLNIK, S. *Esferas da insurreição*. São Paulo: N-1 edições, 2018, p. 99.

2 Ibid.

3 PRECIADO, P. B. *Testo Junkie: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica*. São Paulo: N-1 edições, 2018.

cujos modos de conhecimento ou afecção desafiavam a ordem disciplinar, à destruição dos saberes populares em benefício da capitalização científica, à caça às bruxas, à captura de corpos humanos para serem convertidos em máquinas vivas da plantaço colonial; a mesma guerra na qual lutaram os revolucionários do Haiti, as cidadãs da França, os proletários da Comuna, aquela guerra que fez surgir a praia sobre os paralelepípedos das ruas de Paris em 1968, a guerra dos soropositivos, das profissionais dos sexos e das trans no final do século XX, a guerra do exílio e da migração.

O contexto em que escrevemos este ensaio é permeado pelo confronto dos subalternizados (mulheres cisgêneras - cis, as travestis, as/os transexuais, as bichas, as sapatonas, as/os intersexos, negras/os, indígenas, pessoas com deficiência, animais e a biosfera) contra as forças reativas conservadoras, muitas vezes encarnadas em corpos de homens brancos cisgêneros, heterossexuais e burgueses, os sujeitos *endriagos*⁴, segundo a filósofa mexicana e teórica queer Sayak Valencia, que interpelam os homens das classes inferiores – os proletários –, por meio dos aparelhos ideológicos do Estado⁵, construindo tecnologias de gênero, que produzem sujeitos que materializam uma masculinidade necropolítica⁶, que costuma “[...] fazer o uso da violência como ferramenta de empoderamento e de aquisição de capital”⁷. Esse processo reforça a defesa dos ideais do capitalismo financeirizado, produzindo representações sociais e práticas necropolíticas contra a Natureza e todos os seres vivos humanos e não humanos.


4 “Os endriagos. Formulamos o termo endriago para falar dessas subjetividades capitalísticas (GUATTARI; ROLNIK, 2006), pensando na pertinência da tese de Mary Louise Pratt, quem afirma que o mundo contemporâneo está governado pelo retorno dos monstros (PRATT, 2002, p. 1). A figura do endriago advém da literatura, aparece no livro VII de Amadis de Gaula. É um monstro, cruza bestial de homem, hidra e dragão, dotado de elementos defensivos e ofensivos suficientes para provocar o temor em qualquer adversário. Sua força é tal que a ilha que habita se torna uma paisagem desabitada, uma espécie de inferno terrenal no qual só têm acesso cavaleiros cujo heroísmo ronda os limites da loucura e cuja descrição se assemelha aos territórios fronteiriços contemporâneos assediados pela necropolítica. Propomos essa analogia entre o endriago como personagem literário que pertence à metáfora colonial sobre os Outros, os não aceitáveis, os inimigos e as subjetividades capitalísticas e violentas representadas pelos criminosos mexicanos” (VALENCIA, 2019, p. 97).

5 ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado: notas para uma investigação. In: ZIZEK, S. (org.). *Um mapa da ideologia*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 105-143.

6 O termo “masculinidade necropolítica” é inspirado pelos insights teóricos de Paul B. Preciado. Conferir o ensaio “História da tecnossexualidade”. In: PRECIADO, P. B. *Testo Junkie: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica*. São Paulo: N-1 edições, 2018.

7 VALENCIA, S. *Capitalismo gore*. Espanha: Editorial Melusina, 2010, p. 90.





Talvez seja necessária uma cronologia do que descrevemos acima. No Brasil, em 2013, é notório o avanço de pautas dos setores conservadores, principalmente na política institucional, e o exemplo paradigmático é a posse do pastor e deputado Marco Feliciano (PSC-SP) como presidente da Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara, no dia 7 de março daquele ano. Feliciano é um pastor evangélico, conhecido por seus discursos racistas, classistas, homofóbicos e transfóbicos⁸. Os movimentos sociais (negros, LGBTQ+ e feministas) reagiram, houve protestos em todo o país contra o deputado e os setores conservadores que compactuavam com as violências simbólicas, psicológicas e físicas contra a população LGBTQ+. Naquele ano, apenas o professor universitário, jornalista, deputado federal e homossexual autodeclarado Jean Wyllys (PSOL-RJ) ocupava o Congresso, representando o movimento LGBTQ+ sob a perspectiva Socialista.

No ano de 2016, a primeira mulher (cisgênera) eleita presidenta do Brasil, a economista mineira Dilma Rousseff (PT), sofreu o golpe parlamentar que a destituiu de seu cargo. Manifestações machistas ocorreram durante esse período. O projeto colonial, machista e neoliberal colocou a lenha na fogueira para iniciar a caça às bruxas contemporâneas.

No ano de 2018, o deputado Jair Messias Bolsonaro (deputado pelo PP-RJ, candidatou-se à presidência pelo PSL) é eleito presidente do Brasil. O discurso fascista, por meio de uma ressonância, interpela os sujeitos na construção de um ideal de nação, uma nação de corpos brancos, heterossexuais, cisgênero, cristãos, militarizados, corpos dóceis, produtivos. As travestis, as/os transexuais, as bichas, as sapatonas, os corpos negros, passam a não ser bem-vindos neste país. Nesse mesmo ano, a socióloga, vereadora (PSOL-RJ), feminista, lésbica e negra, moradora da favela da Maré, Marielle Franco, é executada, com armas de fogo, dentro do seu carro.

8 Conferir a matéria da jornalista Carolina Pompei no site: <https://www.camara.leg.br/noticias/397509-pastor-marco-feliciano-e-eleito-presidente-da-comissao-de-direitos-humanos/>. Acesso em: 1º jun. 2022.

No ano de 2019, Jean Wyllys anuncia que iria deixar o Brasil devido a constantes ameaças de morte. O jornalista e político negro e homossexual David Miranda (à época filiado ao PSOL) passa a assumir a cadeira no Congresso. Segundo o relatório produzido pela **Associação Nacional de Travestis e Transexuais**, organizado pelas mulheres trans Bruna G. Benevides e Sayonara Naidier Bonfim Nogueira, “No ano de 2019, foram confirmadas informações de 124 assassinatos de pessoas trans, sendo 121 travestis e mulheres transexuais e 3 homens trans”⁹.

Como vimos acima, o avanço das políticas neoliberais e neoconservadoras tem fomentado as violências simbólicas, psicológicas, patrimoniais e físicas contras travestis, transexuais, lésbicas, gays e bissexuais, só para citar algumas identidades dissidentes. O presente ensaio tem como objetivo problematizar a educação transfóbica, homofóbica e/ou LGBTfóbica. Nesse sentido, interrogamos: Como é construída a educação transfóbica? Como uma educação transfeminista pode evitar o transfeminicídio, o feminicídio e o homicídio de homens gays e bichas? O texto será dividido em três partes: na primeira, faremos um breve histórico do movimento feminista e a construção dos estudos feministas e dos estudos de gênero (masculinidades e feminilidades), na sequência, escreveremos sobre o breve histórico do movimento LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) e a construção dos estudos gays e lésbicos e, na parte final, escreveremos sobre a construção dos estudos transfeminista.

O feminismo e a construção dos Estudos de Gênero

No final da década de 1960, o movimento de mulheres denominado feminismo tornou-se visível em alguns países do Ocidente, especialmente nos Estados Unidos, França, Inglaterra, Espanha, Brasil, Argentina

9 BENEVIDES, B. G.; NOGUEIRA, S. N. B. (org.). *Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019*. São Paulo: Expressão Popular; ANTRA; IBTE, 2020. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2021/01/dossie-trans-2021-29jan2021.pdf>.



e México, só para citar alguns países¹⁰. Neste contexto, as mulheres passaram a ocupar o espaço público, organizaram passeatas, protestos e alegavam que “o pessoal é político”. Estas mulheres foram se construindo como feministas e passaram a questionar “[...] a ideia de que homens e mulheres estavam predestinados, por sua própria natureza, a cumprir papéis opostos na sociedade: ao homem o mundo externo, à mulher, por sua função procriadora, o mundo interno”¹¹.

Neste cenário, as militantes feministas atuantes como professoras nas universidades passaram a problematizar o lugar das mulheres na sociedade, levantando questões que, até aquele contexto, as ciências humanas evitavam refletir, tais como: “Se a função da fêmea não basta para definir a mulher, se nos recusamos também explicá-la pelo ‘etero feminino’ e se, no entanto, admitimos, ainda que provisoriamente, que há mulheres na terra, teremos que formular a pergunta: que é uma mulher?”¹²; “[como a fêmea da espécie humana] se torna uma mulher oprimida?”¹³; “Por que (e desde quando) as mulheres são invisibilizadas como sujeitos históricos, ainda que saibamos que elas participaram de grandes e pequenos eventos da história humana?”¹⁴. Como afirma a historiadora e educadora feminista Guacira Lopes Louro:

10 No final do século XVIII, as mulheres ocidentais passaram a reivindicar direitos equivalentes aos dos homens, reivindicações que se acentuaram no final do século XIX; as mulheres (brancas e negras) continuaram a questionar as desigualdades sociais em relação aos homens. Dentre as reivindicações, é notória a luta pelos salários igualitários, os rearranjos familiares, o direito à educação, a luta a favor da abolição da escravidão da população afrodescendente e também o acesso a determinadas profissões a que somente os homens tinham possibilidade. Esse momento, que teve seu apogeu nos anos 1930 no Brasil, ficou conhecido como a primeira onda do movimento feminista, denominado “Sufragismo feminino”. Para aprofundar na história do feminismo, consultar as obras: ALVES, B. M.; PITANGUY, J. *O que é feminismo*. São Paulo: Brasiliense, 1982; PINTO, C. R. J. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003; Wollstonecraft, M. *Reivindicação dos direitos da mulher*. Tradução Ivania Pocinho Motta. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. Ver também DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016; hooks, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Tradução Ana Luiza Libânio. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

11 ALVES, B. M.; PITANGUY, J. *O que é feminismo*. São Paulo: Brasiliense, 1982, p. 89.

12 BEAUVOIR, S. de. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Tradução Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970 (v. 1), p. 9.

13 RUBIN, G. O tráfico de mulheres: notas sobre a “Economia Política” do sexo. In: RUBIN, G. *Políticas do sexo*. Tradução Jamille Pinheiros Dias. São Paulo: Ubu Editora, 2017, p. 10.

14 SCOTT, J. W. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Tradução de Guacira Lopes Louro. *Revista de Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, 1990, p. 93.

Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito — inclusive como sujeito da Ciência¹⁵.

Os Estudos Feministas trataram de inserir a mulher como sujeito histórico em diversas áreas do conhecimento científico, entretanto, alguns acabavam por colaborar com a essencialização de alguns estereótipos do “ser mulher”. Desta forma, tornou-se emergente a busca por uma teoria que explicasse como é construída a ideia de “ser mulher”, mas que também pensasse a construção social da masculinidade, ou seja, a ideia de “ser homem” também mereceria reflexão. Esse movimento faz parte de uma tentativa de fugir do “determinismo biológico” e do universalismo. É a partir dessas inquietações que surgem os Estudos de Gênero.

Em 1975, a antropóloga feminista Gayle Rubin publica seu ensaio “*O tráfico de mulheres: Nota sobre a ‘Economia política’ do sexo*” (2017). Rubin é a primeira teórica feminista a apropriar-se do conceito de gênero¹⁶, e o foco da antropóloga estadunidense é localizar a opressão das mulheres (heterossexuais e homossexuais) e dos homens homossexuais.

A antropóloga estadunidense elabora o conceito “sistema sexo/gênero”. Segundo ela: “[...] consiste numa série de arranjos pelos quais a

15 LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 21.

16 O conceito Gênero foi utilizado pela primeira vez nos anos 1950 pelo psicoendocrinologista John Money e se popularizou com a publicação do livro *Sex and Gender* (1968) pelo psicanalista Robert Stoller. Segundo a bióloga feminista Donna Haraway: “Ele formulou o conceito de identidade de gênero no quadro da distinção biologia/cultura, de tal modo que sexo estava vinculado à biologia (hormônios, genes, sistema nervoso, morfologia) e gênero à cultura (psicologia, sociologia)” (HARAWAY, D. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu*, [S. l.], n. 22, p. 201-246, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644638>. Acesso em: 20 dez. 2022). Para genealogia do conceito de gênero nos estudos feministas, consultar: VILELA, F. M. Gênero: genealogia de uma categoria analítica. In: VILELA, F. M. *Cinema e subversão: a representação de gênero em A mulher de todos* (1969). Ituiutaba: Universidade Federal de Uberlândia, 2017. Monografia de conclusão de curso em História; HARAWAY, D. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu*, [S. l.], n. 22, p. 201-246, 2016.; SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução de Guacira Lopes Louro. *Revista de Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, 1990; BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Tradução: Renato Aguiar. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016; NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000; PRECIADO, P. B. Tecnogênero. In: PRECIADO, Paul B. *Testo Junkie: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica*: São Paulo: N-1 edições, 2018.



sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, nos quais essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas”¹⁷. Rubin propõe uma definição do conceito de gênero. De acordo com ela:

Gênero é uma divisão dos sexos imposta socialmente. É um produto das relações sociais de sexualidade. (...) [esse sistema] exige a repressão: no homem, de qualquer versão de traços “femininos”; nas mulheres, a de traços definidos como “masculinos”. A divisão dos sexos resulta na repressão de algumas características de personalidade de praticamente todo mundo, homens e mulheres. O mesmo sistema social que oprime as mulheres em suas (do sistema) relações de troca, oprime a todo mundo em sua insistência numa rígida divisão de personalidade¹⁸.

O ensaio de Gayle Rubin foi (e ainda é) bem influente nos estudos feministas, estudos gays e lésbicos, estudos negros e na teoria queer. O conceito “Sistema de sexo-gênero” interpelou as feministas da segunda onda. Ao longo da década de 1980, o conceito passou a ser reelaborado pelas feministas que conectaram os estudos feministas como os estudos pós-estruturalistas elaborado pelos franceses: o filósofo Michel Foucault (1926-1984), o filósofo Jacques Derrida (1930-2004), o psicanalista Jacques Lacan (1901-1981)¹⁹.

A historiadora feminista Joan W. Scott, por exemplo, tem refletido sobre a construção das masculinidades e feminilidades a partir da perspectiva pós-estruturalista. Levando as teses de Foucault à teoria feminista, ela escreve: “[...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”²⁰. Segundo ela,

17 RUBIN, 2017, p. 11, op. cit.

18 Ibid.

19 Uma introdução sobre a perspectiva da filosofia pós-estruturalismo, ou filosofia da diferença, consultar PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

20 SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução de Guacira Lopes Louro. *Revista de Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, 1990 p. 86.

[...] gênero é a organização social da diferença sexual. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo, incluídos aí os órgãos reprodutivos femininos, determina univocamente como a divisão social será definida. Não podemos ver a diferença sexual a não ser como função de nosso saber sobre o corpo, e este saber não é “puro”, não pode ser isolado de suas relações numa ampla gama de contextos discursivos. A diferença sexual não é, portanto, a causa original da qual a organização social possa ser derivada em última instância – mas sim uma organização social variada que deve ser, ela própria, explicada²¹.

Os estudos de gênero têm contribuído muito para as problematizações sobre a construção da desigualdade social entre homens e mulheres. Tem ajudado na revisão de políticas feministas e conseqüentemente na construção de legislações e política públicas que tentam acabar com a educação sexista e as violências simbólicas, psicológicas, físicas e patrimoniais contra as mulheres (cis e trans). No Brasil, é interessante destacar a Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006, conhecida por Lei Maria da Penha²².

As feministas negras têm argumentado que o conceito de gênero, quando usado sozinho como lente para ver a realidade social, perde a sua potência ao refletir sobre a raça²³. A educadora e teórica feminista negra bell hooks destaca, no livro *Teoria Feminista – Da margem ao centro* que

Existe um grande número de obras de feministas brancas em que o racismo está presente, o que apoiou, assim, a supremacia branca e negou a possibilidade

21 SCOTT, Joan W. Prefácio a Gender and Politics of History. *Cadernos Pagu*, n. 3, p. 11-27, 1994.

22 A lei “Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.” Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm.

23 Para compreender as ideias do feminismo negro, consultar o ensaio “Pensamento feminista negro: o poder da autodefinição”, da filósofa feminista Patricia Hill Collins, no livro *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*, organização de Heloisa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 271-314.



de as mulheres se unirem politicamente para além das fronteiras étnicas e raciais. A ligação entre raça e classe foi suprimida pelas feministas que se negaram a chamar a atenção para as hierarquias raciais e a atacá-las²⁴.

A educadora, poeta e teórica feminista negra e queer Audre Lorde escreveu no livro *Irmã outsider* que:

Quando as mulheres brancas ignoram os privilégios inerentes à sua branquitude e definem mulher apenas de acordo com suas experiências, as mulheres de cor se tornam “outras”, outsiders cujas experiência e tradição são “alheias” demais para serem compreendidas. Um exemplo disso é a marcante ausência de experiências de mulheres de cor no material da disciplinas de estudos das mulheres²⁵.

Como vimos, o conceito de gênero é útil para fazer uma análise da construção de representações sociais de masculinidade e feminidade, o ativismo acadêmico e político feminista tem lutado para eliminar o sexismo e a cultura patriarcal, mas, como nos orienta as feministas negras, devemos levar em conta as questões raciais. Como nos interpela a teórica feminista brasileira Sueli Carneiro, é preciso enegrecer o feminismo, e segundo ela:

Enegrecer o movimento feminista brasileiro significa, concretamente, demarcar e instituir na agenda do movimento de mulheres o peso que a questão racial tem na configuração, por exemplo, das políticas demográficas, na caracterização da questão da violência contra a mulher pela introdução do conceito de violência racial como aspectos determinante das formas de violência sofridas por metade da população feminina do país, que não é branca²⁶.

Neste sentido, a luta feminista tem que ser antirracista. Pensando em gênero e raça, podemos construir uma educação que combata o machismo e o racismo, mas e com relação ao heterossexismo? E o cissexismo? O que fazer com as práticas homofóbicas e transfóbicas? Como pensar em uma prática política que acabe com essas formas de violência?

24 HOOKS, b. *Teoria feminista: da margem ao centro*. Tradução de Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

25 LORDE, A. *Irmã outsider*. Tradução Stephanie Borges. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 145.

26 CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: HOLLANDA, H. B. de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 316.

A seguir, narramos uma breve história do movimento LGBTQ+ e a construção dos estudos gays e lésbicos. E, por fim, encerraremos o ensaio com a história do transfeminismo e sua proposta de uma educação que seja combativa às práticas da transfobia institucional que tem violentado e assassinado travestis, mulheres e homens trans no Brasil.

Do movimento gay ao movimento LGBTQ+: a construção dos estudos gays e lésbicos

Maio de 1968 é considerado pelas/es historiadoras/es como um marco histórico de intensas transformações no Ocidente, quando os movimentos estudantil, operário, negro, feminista e homossexual, por meio uma revolução micropolítica, questionaram o ideal de um Estado-Nação burguês, branco, masculino e heterossexual.

No dia 28 de junho de 1969, emergiu o movimento gay (hoje LGBTQ+) nos Estados Unidos. Essa data é um marco histórico do movimento, a Rebelião de Stonewall. O movimento foi criado para questionar a homofobia institucional. Neste contexto ocorriam práticas de violências simbólicas, psicologia e física contra gays, lésbicas, travestis, transexuais e drag queens. Os bares e casas noturnas, onde se reuniam os/as homossexuais e trans para lazer, flerte e entretenimento, sofriam batidas policiais constantes; gays, lésbicas e trans eram extorquidos/as, agredidos/as e detidos/as pela polícia.

Na madrugada do dia 28 de junho de 1969, os policiais invadiram o bar gay Stonewall Inn, agrediram os/as homossexuais e trans. No entanto, o que eles não esperavam era que os/as homossexuais e trans revidariam com violência contra os tentáculos do Estado homofóbico e transfóbico. As travestis, drag queens, gays e lésbicas passaram a promover as manifestações, fazendo as passeatas anuais que exibiam faixas escritas com as frases “poder gay” e “orgulho gay”. Neste contexto, nos EUA, o movimento optou pelo adjetivo “gay”, palavra que significa ‘alegre, jovial’, pois se tratava de significar de forma positiva a experiência homossexual e trans, opuseram-se à expressão “homossexual”, pois essa palavra



de origem europeia continha conotação projetiva. Gays, lésbicas e trans elaboraram panfletos, jornais, escreveram ensaios, legislações contra a homofobia. As vozes potentes de duas mulheres trans, Marsha P. Johnson e Sylvia Rivera, ecoaram, exigindo o fim do preconceito, inclusive a retirada à associação da experiência homossexual como doença mental dos documentos oficiais da área da psicologia.

Na França, em 1971, emerge o movimento *Front homosexuel d'action révolutionnaire* – FHAR (Frente Homossexual de Ação Revolucionária), organizadas pelos ativistas e intelectuais Guy Hocquenghem, Christine Delphy, Daniel Guérin, Pierre Hahn, Laurent Dispot, Hélène Hazera, Jean Le Bitoux, René Schérer, Françoise d'Eaubonne, Patrick Schindler e Yves Hernot.

O livro *Le désir homosexuel* [O desejo homossexual], publicado em 1972, do filósofo Guy Hocquenghem (1946-1988), é um marco dos estudos gays e lésbicos e também da teoria queer. Esta obra movimenta as ciências humanas e as práticas políticas, ao questionar a homofobia e o heterossexismo. “O que causa o problema não é o desejo homossexual, mas o medo da homossexualidade; você tem que explicar por que a mesma palavra desencadeia voo e ódio. Vamos perguntar a nós mesmos então. (...) Da infância, o desejo homossexual é socialmente eliminado por uma série de mecanismos familiares e educativos”²⁷.

Outro filósofo francês e homossexual que teve muito destaque e influência dos estudos gays e lésbicos e na teoria queer foi Michel Foucault (1926-1984). A tese apresentada no livro *A ordem do discurso*, em que ele diz que a sociedade é efeito de uma produção discursiva²⁸, estende-se para sua pesquisa sobre a sexualidade humana. O filósofo estuda as teses apresentadas por sexólogos e psicanalistas no século XIX e XX, para compreender como eles entendiam a sexualidade. Segundo o pensador, “[...] a ‘sexualidade’ é o conjunto dos efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais, por um certo dispositivo

27 HOCQUENHEM, G. *El deseo homosexual*. Madrid: Melusina, 2009, p. 21.

28 FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

pertencente a uma tecnologia política complexa”²⁹. Ele refuta as teses de que a sexualidade é reprimida, mas sim produzida discursivamente com o objetivo de subjetivar e objetivar os humanos para exercerem uma sexualidade heterossexual e reprodutiva, com o intuito de fazer a manutenção do sistema capitalista.

A filósofa, socióloga e feminista francesa Monique Wittig teve grande influência nos estudos feministas e nos estudos gays e lésbicos e na teoria queer. No ano de 1978, ela apresentou, na convenção de Modern Language Association, em Nova York, seu texto “O pensamento heterossexual”, e neste ensaio ela questiona as ciências humanas, argumentando que estas contribuem para a construção social da heterossexualidade como norma. Ela escreve: “Os discursos que oprimem lésbicas, mulheres e homens homossexuais são os que pressupõem que o fundamento da sociedade, qualquer sociedade, é a heterossexualidade”³⁰. Ela continua: “Esses discursos falam sobre nós e alegam dizer a verdade em um campo apolítico, como se todos os signos desse campo pudessem escapar do político”³¹. Wittig considera que a heterossexualidade constrói os sexos em gênero binário, ou seja, se o humano tiver um pênis, deverá se identificar com a masculinidade; se tiver uma vagina, deverá se identificar com a feminilidade. Em sua visão, a heterossexualidade é um regime político, e não, como se costuma pensar, uma identidade sexual, apenas.

A teórica feminista lésbica e estadunidense Adrienne Rich também refletiu sobre a heterossexualidade no seu ensaio “Heterossexualidade compulsória e a existência lésbica”, publicado em 1980 na revista *Sign*. Assim como Wittig, ela entende a heterossexualidade como uma norma compulsória, que concede privilégios aos homens, principalmente aos homens heterossexuais. Segundo ela,

[...] o fracasso de examinar a heterossexualidade como uma instituição é o mesmo que fracassar ao admitir que o sistema econômico conhecido como

29 FOUCAULT, M. *História da sexualidade*: v.1 A vontade de saber. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015, p. 115.

30 WITTIG, M. *O pensamento hétero e outros ensaios*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022, p. 59.

31 Ibidem.



capitalista ou o sistema de casta do racismo são mantidos por uma variedade de forças, incluindo tanto a violência física como a falsa consciência.³²

Os estudos gays e lésbicos foram importantes para direcionar a atenção das pessoas para a construção social da heterossexualidade e fazer uma crítica ao heterossexismo e à homofobia institucional. No Brasil, em 1978, emergiu o SOMOS – Grupo de Afirmação Homossexual e Grupo de Ação Lésbica-Feminista – GALF (1981-1989), em São Paulo. O movimento lutou contra as violências homofóbicas, principalmente no trabalho, contra os/as homossexuais. É interessante notar que as reivindicações sociais e políticas do movimento estavam em consonância como os estudos gays e lésbicos e os ativismos LGBTQ+ de outros países do Ocidente. Assim como nos EUA, havia uma forte repressão policial³³ às manifestações e à produção de panfletos, jornais, revistas e ensaios teóricos, como à produção e circulação do jornal homossexual *Lampião da Esquina* (1978 e 1981) e *Chanacomchana*³⁴.

Voltando aos estudos gays e lésbicos, podemos destacar que esse campo de estudos teve seu esgotamento pelo fato de, na maioria das vezes, não desenvolver uma análise interseccional³⁵. Outro fator notório que cabe salientar: esse campo de estudos deu pouca ênfase às experiências trans (travestis e transexuais).

32 RICH, A. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. *Bagoas – Estudos gays: gêneros e sexualidades*, [S. l.], v. 4, n. 05, 2012, p. 35. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309>. Acesso em: 20 dez. 2022.

33 Consultar o texto “Repressão policial aos LGBTQs em São Paulo na ditadura civil-militar e a resistência dos movimentos articulados”, de Rafael Freitas Ocanha, no livro *História do Movimento LGBTQ*, organizado por James N. Green, Renan Quinalha, Marcio Caetano, Marisa Fernandes. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2018. Conferir também: *Ditadura homossexualidades: repressão, resistência e a busca da verdade*, de Renan Honório Quinalha (ed.); James Naylor Green (ed.). São Carlos: EdUFSCar, 2014.

34 Para conhecer a história do movimento LGBTQ, ver: GREEN, J. N.; QUINALHA, R.; CAETANO, M.; FERNANDES, M. (org.). *História do Movimento LGBTQ no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2018.

35 Temos consciência de que existem alguns livros que fazem essa análise, como os ensaios da feminista negra Audre Lorde e da feminista chicana Gloria Anzaldúa. Conferir: LORDE, A. *Irmã outsider*. Tradução Stephanie Borges. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

RESISTÊNCIAS ANCESTRAIS E POPULARES EM TEMPOS DE DESGOVERNO

Andréia Martins
Benilda Brito

“Uma mulher negra diz que ela é uma mulher negra.
Uma mulher branca diz que ela é uma mulher.
Um homem branco diz que é uma pessoa.”

Grada Kilomba, *Descolonizando o conhecimento*.

Desde o ano de 2020, o mundo foi marcado pela pandemia causada pelo coronavírus, que agudizou as desigualdades e deixou nítido o fosso do racismo estrutural e do patriarcado como modos de estrutura social que são lastro e instrumento do sistema capitalista global.

Em um Brasil marcado pela superexploração, informalidade e vulnerabilidade social, a caracterização como grupo de risco para a covid-19 possuiu determinação biológica e de classe, raça e gênero. A classe trabalhadora, em especial seus estratos mais pobres e oprimidos, majoritariamente compostos por pessoas negras, são os alvos mais vulneráveis ao vírus. Essas desigualdades estruturais são mediações essenciais para aferirmos, por exemplo, o impacto das medidas adotadas (ou não) pelo Estado brasileiro na pandemia, destinadas ao direito humano à saúde e educação da população negra no Brasil.

Na Educação, a atuação do Ministério da Educação (MEC) foi pouco ativa no sentido de proposições de ações de enfrentamento para a garantia da educação para a população pobre. Praticamente, a ação do MEC se resumiu à regulamentação do calendário escolar, dispensando a obrigatoriedade do total de dias efetivos de trabalho escolar na educação básica, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9394/96), desde que cumprida a exigência de carga horária com ações pedagógicas por meio de recursos tecnológicos/comunicacionais. Não houve uma política nacional sobre questões



relativas ao currículo, à estrutura de acesso à educação, à qualidade do ensino nem um plano de recuperação da aprendizagem, o que deixa evidente a fragilidade da articulação política e do pacto federativo brasileiro.

Mais uma vez, as comunidades periféricas, populações negras e indígenas, os indesejáveis sociais da necropolítica, tiveram que se organizar por conta própria para desenharem estratégias de sobrevivência.

Lançadas e lançados à própria sorte, estes sujeitos e sujeitas sociais demonstraram na prática formas de solidariedade e unidade, assim como eram organizadas as comunidades originárias, quilombolas e indígenas: “Só vai ser bom, se for para todes”, “Ubuntu”, “Bem Viver”.

Vejam a experiência do Projeto Mandacaru (Nordeste) e da Redes da Maré (RJ/ Sudeste).

Projeto Mandacaru

Subsidiado pelo Fundo Malala, o Projeto Mandacaru mapeou, nos nove estados da região Nordeste do Brasil, três municípios com os piores Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), baixos Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e altos registros de evasão/expulsão escolar. O objetivo é dar visibilidade, nos 27 municípios selecionados, ao grande número de estudantes, principalmente de meninas, que abandonam os estudos, seja por violência doméstica, pobreza, abuso sexual, gravidez na adolescência, falta de infraestrutura nas escolas, falta de transporte escolar e professores, omissão das políticas públicas nos territórios.

Ainda que legislação brasileira e convenções internacionais das quais o Brasil é signatário, como a Conferência de Pequim e Durban, defendam o direito das meninas nas escolas, o “para casa” do governo brasileiro não está sendo cumprido.

Ouçamos a voz das maiores atingidas por essa violação de direitos, relatadas durante o *workshop* realizado pelo projeto “Flores do Mandacaru na Ciranda dos Saberes”, que reuniu educadoras/es, estudantes, quilombolas, indígenas, ativistas das redes de proteção às crianças, professoras/es, famílias e comunidade escolar no geral.

A iniciativa ligou saberes afro-indígenas e apontou desafios e resistências das comunidades diante da pandemia, além de elaborar um conjunto de ações e estratégias visando ao enfrentamento aos racismos e vulnerabilidades, com uma metodologia afrocentrada pautada na oralidade.

Aqui na minha comunidade há muita dificuldade, nem todo mundo consegue acessar o Google Sala de Aula, por problema de internet, por não ter internet ou por não ter um aparelho para se comunicar. Para fazer as atividades, às vezes tem que buscar no colégio, quando tem transporte ou não, porque muitas pessoas moram longe e não têm como ir buscar suas atividades. E tem muita gente com dificuldade, tipo eu mesma tive muita dificuldade com as minhas atividades on-line, por isso eu me atrasei muito e só agora estou me recuperando. É muito difícil para todo mundo, mesmo porque nem todo mundo tem acesso à internet. Eu acredito que essa não seja somente uma dificuldade minha e nem só de minha escola, e que seja de vários outros lugares também. Acho que a única palavra que pode ser dita agora é resistência, vamos ficar na resistência agora para tudo.

Melrilly Gonçalves, 17 anos e cursa o 2º ano do ensino médio. (Indígena da comunidade Kaimbé, estudante do ensino médio e integrante do Projeto Cunhataí Ikhã.)

A educação, como nós sabemos, não foi escrita para nós, né! Não foi colocada para nós, e aí nesse contexto dessa educação que não foi feita para nós negros é que nasce essa resistência, é que nasce essa força de poder estar pautando e criando oportunidade para que nossos irmãos, meninas e meninos negros e negras, possam estar estudando numa escola de qualidade [...] É uma educação que a gente precisa pautar para que ela seja escrita com esses olhares, com o nosso cuidado para preservar os saberes, as vivências, preservar a nossa ancestralidade, dentro das escolas quilombolas. A gente precisa ter mais professores quilombolas, mais merendeiras quilombolas, para que a gente continue dando esse respaldo, esse respeito à nossa ancestralidade, ao nosso conhecimento e para a continuidade das nossas vivências e saberes ancestrais. Nessa ciranda, é importante que a gente coloque isso, porque se nós negros não nos pautarmos, não nos articularmos, não fizermos essa incidência dentro dos espaços, a gente vai continuar como nossas histórias, sendo apagados do país, do mundo, do local em que você vive. Porque quando a gente vai pesquisar sobre a história do negro no município, a gente não encontra nada.

Mazer Souza, do Quilombo Feijão e Posse. (Quilombola da comunidade Feijão e Posse, professora especializada em Neuropsicopedagogia e líder comunitária.)





Como sabemos, o [problema do] acesso à escola das comunidades rurais existe há muito tempo, a questão de ir à escola, a distância de hoje não é diferente. Hoje tem transporte? Tem, mas quando tem tá quebrado ou não vem. O município tenta ficar cego para não ver essas dificuldades que acontecem com a gente. Tem algumas escolas na comunidade? Tem, mas anos atrás algumas chegaram a ser fechadas, a dificuldade aqui é porque a gente estuda até a 4ª série na comunidade e, a partir daí, a gente tem que ir para cidade pra continuar o ensino. A dificuldade acontece na ida principalmente, por questão do transporte, na chegada por conta da questão da estrutura, que muitas vezes essa estrutura não é de qualidade, o ensino muitas vezes tende a falhar. Porque a gente mora em uma comunidade quilombola, mas a educação da gente só vai existir em nossa comunidade? Não! Ela tem que expandir para outras pessoas, que têm que conhecer nossa realidade também. Tem a questão da merenda também, ela influencia nisso tudo, porque a gente com a merenda, com a alimentação de qualidade se concentra, porque com fome ninguém estuda. E nesse momento de pandemia, as dificuldades não deixaram de existir, elas apenas trocaram os nomes. Porque apenas nessas aulas remotas, a gente que mora na comunidade, muitas comunidades hoje em dia não têm acesso à internet e muitos alunos não têm celular ou tablet para ter acesso. Pra ser sincera, eles criaram isso de aula remota, mas não pensaram em todo coletivo de estudantes, porque os alunos de alta renda, eles têm essas condições. E a gente, como a gente fica? De que forma a gente vai estudar? Porque o nosso ensino também não vai parar.

Vitória Erika, do Quilombo de Feijão e Posse, Mirandiba. (Estudante do Ensino Médio)

A maneira que me levou a estar aqui hoje moldou de certa maneira o meu lugar de fala. Eu, desde pequena, sempre gostei muito de observar os lados das coisas, e quando você se encaixa em uma minoria, e quando você é composto como mulher, negra, e como pobre, você compõe essas três camadas. Quando te vestem essas camadas, é necessário também você vestir uma armadura. A gente demora a ter essa percepção de si mesma, a gente tendo essas três camadas, porque é enraizada no silêncio histórico, é enraizada de uma maneira que a gente demora em se reconhecer como negra, como mulher com direitos, direitos como cidadão, eles são ameaçados constantemente, de uma maneira que a gente adormece em meio ao caos, e aí a gente não sabe como lutar, a gente não sabe como reagir. A maioria da classe trabalhadora reveste essas três camadas, que formam a base do esquema de pirâmide que foi imposto para que fosse carregada por nós mulheres. A maioria dessa base é majoritariamente feminina e negra, e a gente cresce com aquele conformismo de que ser tratada de tal maneira é normal, é seu fardo que lhe foi dado por ter nascido mulher, e as ações de violência vêm dessas desigualdades. É uma opressão por exploração. Eu cresci tentando me encaixar nesse tipo

de luta, porque era muito injusto você receber um tratamento diferente por você ser diferente, uma atenção, um cuidado que nunca é dado, por isso muitas mulheres negras têm muitas lacunas a preencher quando o assunto é afeto, carinho e amor. Fizeram a gente se sentir assim a vida inteira, a gente foi condicionada ao auto-ódio e ao ódio às nossas semelhantes; nos colocam em segundo plano, e na caminhada a gente procura lugares em que a gente se encaixe. Quando a gente vê líderes que se parecem com a gente, a gente se sente acolhida e respeitada de alguma forma. Eu creio que a luta pela vida traz a gente de volta à vida, isso me trouxe de volta à vida. Quando você tem razão para lutar, seja por você, seja pela sua avó que muito foi explorada, pela geração de empregadas – que é muito comum crescer em uma geração de empregadas como eu –, a gente não quer ver nossa mãe lavando privada. É injusto, a gente é responsável por tudo que existe na terra, tudo que a gente plantou foi exportado, todos os nossos direitos estão sendo cortados, o acesso à educação cada vez mais limitado, saúde cada vez mais limitada. A pandemia mostrou pra gente que a desigualdade mata, e genocídio não é sobre matar, é deixar morrer. Quando a gente foi condicionado a deixar morrer por irresponsabilidade. Durante todo esse processo, quando a gente vai se informando, vai se politizando, a gente se frustra, se sente perdido, a gente sente que não tem jeito. Na nossa condição, quando uma pessoa tem acesso à informação, a notícias, a gente consegue se politizar por meio disso, mas eu comecei a me encontrar em uns textos de Angela Davis, Paulo Freire, Malala. Ela inclusive foi o tema do meu trabalho de conclusão do meu fundamental; eu reuni um grupo de cinco meninas de realidades completamente divergentes e aí a gente pensou: é necessário defender não só novos direitos, mas também a permanência dos que a gente já tem. Isso é uma ameaça a eles, é uma ameaça ao Estado. Quando uma mulher se politiza, e mais outra nossa se politiza, é um perigo pra eles, e é a nossa salvação da exploração. A gente apresentou esse trabalho sobre Malala, e a gente começou acreditar como isso ainda é tão atual, e como se faz tão presente e necessário a gente se unir e unir forças, unir conhecimentos, como hoje neste seminário: unir vivências, unir experiências, unir tudo que você superou para motivar outras pessoas.

Eduarda Moreira, de Exu/PE, 16 anos representante do coletivo jovem da Associação As Carolinas. (Estudante, integrante da associação as Karolinas e fundadora do Coletivo Jovem.)

Experiência no Conjunto de 16 favelas da Maré, Rio de Janeiro

A determinação legítima de isolamento social em março de 2020, imposta pela pandemia de covid-19, encontrou um contexto de muitos



postos de trabalho informal, fonte de renda de grande parte da população do conjunto de 16 favelas da Maré, no Rio de Janeiro, Nesse momento, pedidos de ajuda de famílias que não conseguiam mais manter suas necessidades básicas, como alimentação, começaram a chegar. Diante dessa demanda e da falta de uma política de governo imediata de apoio a quem perdeu o emprego e/ou adoeceu, a Redes da Maré lançou a campanha “Maré diz NÃO ao coronavírus!”. A iniciativa criou seis frentes de atuação: 1. Segurança alimentar; 2. Atendimento à população em situação de rua; 3. Geração de renda; 4. Acesso a direitos, cuidados e prevenção em saúde; 5. Produção e difusão de informações e conteúdos seguros; e 6. Apoio a artistas e grupos culturais.

Entre 28 de março e 15 de dezembro de 2020, esses foram os números da primeira etapa da campanha: 17.648 famílias atendidas com a entrega de cestas de alimentos e kits de higiene pessoal e de limpeza; 54.709 pessoas beneficiadas diretamente; 65.000 refeições para pessoas em situação de rua; 1.980 toneladas de itens doados (alimentos, refeições e produtos de limpeza e higiene); 150 mil frascos de álcool em gel; 280 mil máscaras em tecido produzidas; 16 favelas da Maré alcançadas; 129 novos postos de trabalho; 12.486 entrevistas sociais *on-line*; 300 pessoas trabalhando na campanha (tecedores, voluntários e contratados).

O cotidiano da campanha e a proximidade com as famílias chamou a atenção para a situação educacional das crianças e adolescentes da Maré, cerca de 20 mil alunos das 50 escolas públicas da região que tiveram, como em todo o país, as aulas presenciais suspensas. Algumas iniciativas, por parte das escolas e do esforço das famílias, não foram suficientes para a manutenção do vínculo de grande parte dos alunos com as escolas, já que uma das condições básicas impostas para o ensino remoto é o acesso à internet e a posse de equipamentos para essa conexão.

O Censo Populacional da Maré¹, levantamento feito em 2013 pela Redes da Maré, constatou que 42,4% dos domicílios mareenses têm computador, enquanto na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, no

1 Disponível em: https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/CensoMare_WEB_04MAI.pdf. Acesso em: 11 nov. 2022.

mesmo período, eram 62,2%, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2013, do IBGE. No período da coleta do Censo Maré, o acesso à internet na Maré alcançava 17.515 domicílios, o que corresponde a 36,7% do total. Na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, porém, havia computador com acesso à internet em 56,1% dos domicílios, segundo a PNAD de 2013.

Uma das iniciativas para compreender o contexto educacional de meninas mareenses foi a realização, em parceria com o Fundo Malala, da pesquisa “Educação de meninas e covid-19 no conjunto de favelas da Maré”. Segundo este trabalho, 34,7% das 1.009 meninas entrevistadas não tinham acesso à internet em seus lares, e 66,5% delas não conseguiram manter a rotina de estudos em casa. Quanto à posse de celular, 61,2% declararam que tinham o equipamento, mas seu uso era compartilhado com outras pessoas da família, ou o pacote de dados não era suficiente para chegar até o final do mês.

Com a dificuldade de controle da pandemia, em 2021, foi necessário dar continuidade à campanha “Maré diz NÃO ao coronavírus”. Nesta nova etapa, foram priorizadas três frentes de atuação: segurança alimentar, direito à educação e cuidados em saúde.

A frente de direito à educação buscou parcerias para compra de equipamentos (computadores, telefones e/ou tablets) e pacote de dados de internet para 248 estudantes das 16 favelas da Maré, identificados a partir de duas fontes principais: banco de dados das famílias cadastradas em 2021 e cadastro de uma iniciativa de busca ativa, no âmbito do Programa Nenhum a Menos, que tem como uma de suas frentes o projeto Toda Menina na Escola, parceria da Redes da Maré e Fundo Malala. A metodologia adotada previa: i) a identificação de crianças e adolescentes infrequentes ou já sem frequência escolar, através de listagem fornecida pelas escolas; ii) visitas domiciliares para compreensão dos motivos que ocasionam a evasão ou a infrequência; iii) encaminhamentos para redes de proteção para resolução da situação e retorno à regularidade na frequência escolar; e iv) acompanhamento, por meio de contatos regulares com as unidades escolares e contato com as famílias.



De março a dezembro de 2021, foram identificadas 1092 crianças e adolescentes fora da escola ou em risco de evasão escolar, entre 6 e 19 anos de idade. A maioria desses estudantes, 78%, se autodeclararam pretos ou pardos. Os principais motivos para frequência irregular na escola foram: falta ou dificuldade de acesso à internet, falta de dispositivo móvel, dificuldade de acessar ou realizar as atividades, família em situação de pobreza, desinteresse pelos estudos e falta de vaga em escola próxima à residência.

Além da realidade identificada pelo cotidiano do projeto, dados de uma pesquisa em parceria com o Instituto Unibanco, “Covid-19 e o acesso à educação nas 16 favelas da Maré: impactos nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio”² evidenciam os efeitos dramáticos da pandemia na vida escolar de toda uma geração de estudantes mareenses, mas também dos seus professores e familiares. A pesquisa envolveu mais de 900 entrevistados, entre profissionais de educação (diretores, coordenadores pedagógicos e professores), responsáveis e alunos, de 18 escolas públicas da região e traz dados alarmantes: quase três em cada quatro alunos afirmam que aprenderam pouco (48%) ou nada (26%) durante os dois primeiros anos da pandemia, chegando ao número de 74% dos estudantes com a sensação de terem perdido dois anos letivos. São dados que, à primeira vista, podem parecer circunscritos a uma região específica, mas que, considerando as características socio-demográficas do território, podem ilustrar a realidade das periferias de diferentes estados brasileiros.

Conclusão, recomendações ou inquietações

A crise sanitária e o acirramento da pobreza no Brasil

De acordo com dados de outubro de 2020 do Cadastro Único³, a extrema pobreza bateu recorde no Brasil, com mais de 14,5 milhões de

2 Disponível em: <https://www.redesdamare.org.br/br/info/70/pesquisa-covid-19-e-o-acesso-a-educacao-nas-16-favelas-da-mare>. Acesso em: 11 nov. 2022.

3 O Cadastro Único é um conjunto de informações sobre as famílias brasileiras em situação de pobreza e extrema pobreza.

famílias nessa situação, o que representa 40 milhões de brasileiros vivendo com até R\$ 89 por mês. Esse patamar é o pior já vivido no País desde o início dos registros disponíveis no Ministério da Cidadania, de agosto de 2012. Para além dessas famílias, mais de 2,8 milhões têm renda entre R\$ 90 e R\$ 178 *per capita* mensais, dentro da linha da pobreza.

Segundo dados do IBGE, no segundo trimestre de 2021, o desemprego atingiu 14,4 milhões de pessoas. Em um ano, aumentou em 1,6 milhão o número de desempregados no País, os desalentados somaram 5,6 milhões, a população subutilizada somou 32,2 milhões de pessoas, e a taxa de informalidade registrada foi de 40,6% da população ocupada – contra 36,9% no ano anterior.

Com o aumento do desemprego, a redução de valor e público atendido pelo Auxílio Emergencial⁴ e o aumento dos preços dos alimentos, luz, aluguel e transporte, muitas famílias brasileiras passaram a viver nas ruas ou em ocupações. Desse contingente, cerca de 70% são pretos ou pardos.

Na educação, os efeitos, já esperados, começam a ser evidenciados através de levantamentos e pesquisas. O estudo do Unicef, “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da COVID-19 na Educação”⁵, publicado em abril de 2021, traz números preocupantes e alarmantes que devem subsidiar gestores públicos na condução de políticas do efeito da pandemia na educação. O estudo recupera os dados de 2019 e os atualiza em novembro de 2020. Em 2019, havia 1,1 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar fora da escola, com maior concentração de crianças entre 4 e 5 anos e adolescentes de 15 a 17 anos. Já em novembro de 2020, mais de 5 milhões de meninos e meninas entre 6 e 7 anos, ouvidos pela pesquisa, declararam não frequentar a escola,


4 Auxílio Emergencial foi um programa do governo federal buscando dar auxílio financeiro para os mais impactados pela pandemia de covid-19. Foi criado em março de 2020, transferindo R\$ 600 mensais entre abril e dezembro de 2020. Em 2021, foram pagas 4 parcelas de R\$ 150 para solteiros, R\$ 250 para famílias e R\$ 375 para mães solteiras.

5 Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2022.



ou frequentar mas não ter tido atividade escolar disponibilizada na semana anterior à entrevista.

O crime contra a humanidade estaria caracterizado pela omissão relevante e consciente do chefe de Estado para não combater a disseminação da covid-19 em todo o país, assim como a sua ação deliberada contra a vida de centenas de milhares de brasileiros ao “negar medidas eficazes de logística hospitalar e medicamentosa, cientificamente comprovadas”.



Essa pandemia mexeu muito com as escolas, né! Principalmente para as crianças que vão para escola, na escola já tem a merenda, já tem alimentação, e aqui eles vão se alimentar. Essa pandemia atrapalhou foi tudo, até as aulas foram paradas. Como ficam essas crianças sem estudo, sem merenda, sem nada? Tudo paralisado, que parou foi tudo, agora que tão abrindo devagarinho, sem aglomeração, mas ainda tem que esperar um pouquinho, se vai voltar às escolas, estão abrindo devagarinho, pra que a criança possa voltar a estudar. Porque tem muitas crianças que estão voltando os estudos tudo de novo, começando do começo. Aí, atrapalhou muitas dessas crianças, principalmente as escolas, os mestres de cultura, tá parado e por isso estão passando necessidade. Eu não estou passando por necessidades não, graças a Deus! Porque estou aposentada da escola como merendeira e tenho o Patrimônio Vivo. E quem não tem saída tá padecendo, principalmente os mestres de cultura tão padecendo, tão passando fome. Na porta de minha casa passa tudo, batem no portão falando: “Pelo amor de Deus, Dona Lia, estou morrendo de fome!” E aí, o que eu tenho dentro de casa eu divido, e digo: “Tome, meu filho, vá se alimentar”. Às vezes tenho comida pronta, coloco pra eles e sento na calçada da porta de minha casa, é comendo e chorando. E o que mais me motiva é a necessidade. A gente de tudo que tiver em casa, sirva um pouco aos necessitados, porque eu mesma sei o que é fome, pois já passei e não quero passar mais, hoje já estou mais à frente, e quem não está pra frente a gente tem que ajudar, ajudar o próximo, não é?!!

Lia de Itamaracá, Mulher Negra Rainha da Ciranda Nordestina

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO EM MEIO AO DESMONTE DO ESTADO: NÃO HÁ CAMINHO DE JUSTIÇA SOCIAL SEM RETOMADA DO INVESTIMENTO PARA O POVO

Andressa Pellanda
Cleo Manhas


Considerando-se uma concepção de Estado que garanta condições dignas à população, especialmente aos que se encontram em situação de vulnerabilidade, as políticas públicas em geral e a educação em particular vêm sofrendo desmontes desde 2016, com aprofundamento a partir do governo Bolsonaro.

A educação, imersa no contexto de crise, é ao mesmo tempo vitrine do fundamentalismo religioso e conservador, em que laicidade e pluralidade de ideias são colocadas em xeque e vítimas das políticas ultraliberais de desfinanciamento das políticas públicas. Damares Alves e Paulo Guedes formaram uma “dupla de três” do Ministério da Educação, que viu cinco ministros no período de 2019 a 2022.

Ao analisar as peças orçamentárias, o que se materializa é um projeto, e não apenas incapacidade administrativa. Parte importante desse projeto é a implementação de medidas de austeridade, sendo a principal a Emenda Constitucional 95, ou Emenda do Teto de Gastos, que, desde sua aprovação em 2016, tem resultado na queda brusca de recursos para investimentos, com cortes significativos nas políticas sociais, nas quais se inclui a educação. Mesmo sendo propalado que a área não seria afetada por esta medida, a realidade mostra exatamente o contrário.

O Inesc faz anualmente o relatório Balanço Geral do Orçamento da União e vem, desde 2019, demonstrando o desfinanciamento da educação. Entre 2019 e 2021 houve uma queda, em termos reais, de R\$ 8





bilhões na execução financeira da função Educação. Com relação ao ensino superior, a queda é ainda mais significativa: em 2019 a execução foi de R\$ 40,6 bilhões, e em 2021 apenas R\$ 34,8 bilhões, ou cerca de R\$ 6 bilhões a menos para universidades, institutos federais, pesquisa etc. O mínimo esperado é uma peça orçamentária com transparência, detalhamento de ações, na qual se possa visualizar públicos e locais de aplicação de recursos, para promoção do controle social. Além disso, deve-se ter como parâmetro o Custo Aluno-Qualidade (CAQ) e o cumprimento da meta 20 do Plano Nacional de Educação (PNE), com aplicação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) na educação, considerando os três entes da federação, a saber, União, estados e municípios. Perseguiu-se, contudo, na gestão federal, o caminho oposto ao que se avalia como financiamento adequado à educação, tanto básica quanto superior.

Há cortes orçamentários sequenciais em todas as etapas da educação e em efeito cascata: municípios e estados são os entes que menos arrecadam e os que recebem menos recursos federais. Os seus orçamentos subnacionais, assim, são reduzidos, mesmo diante de uma crise sem precedentes, que já se arrastava e agravou-se consideravelmente com a pandemia.

Os dados sobre essa crise educacional não são alvissareiros. Pesquisa realizada em 2021 por Inesc/Vox Populi entre estudantes do ensino médio trouxe um quadro dramático e alguns resultados são muito expressivos das desigualdades entre redes pública e privada. Em média, adolescentes da rede pública estudaram uma hora a menos por dia, comparados à rede privada. Além disso, 60% deles tinham apenas o celular para acompanhar as aulas, com pacotes de dados que para 16% não duravam o mês inteiro. Um terço das meninas foi muito afetado psicologicamente durante o período, visto que 54% das estudantes desempenharam outras obrigações além dos estudos. Ainda sobre desigualdades, a pesquisa apresenta a região Norte do país como a mais afetada pelos efeitos da pandemia na educação, além das meninas pretas e pardas.

As parcerias público-privadas para a realização das atividades remotas tiveram como moeda de troca os dados de milhões de estudantes

e trabalhadores da educação. O Brasil está entre os países que menos cobram impostos de três das maiores empresas multinacionais do mundo: Facebook, Alphabet (empresa que controla a Google) e Microsoft. Analisando 20 países em desenvolvimento, pelo menos R\$ 15,7 bilhões estão sendo perdidos em razão de regras fiscais injustas. Esse lucro não transformado em impostos poderia pagar 879 mil professores por ano nos 20 países analisados por estudo da ActionAid International, publicado em 2020.

Diante desses dados alarmantes, percebe-se que não há esforço orçamentário para atuar na redução das desigualdades aprofundadas pela pandemia, tanto na educação básica, quanto no ensino superior, visto que ações voltadas para a infraestrutura das escolas, aquisição de veículos para o transporte escolar, recursos para as universidades públicas continuam caindo ou com baixa execução. Além disso, ainda se tem denúncias de irregularidades para aquisição de veículos novos para o transporte escolar, promessas de construção de novas escolas que não sairão do chão por falta de recursos adequados empenhados; enquanto outras, com obras já iniciadas, estão paradas, a despeito de ser necessária a oferta de mais salas de aula para redução do número de estudantes por turma, por motivos sanitários, mas também pedagógicos.

Ensino médio e orçamentos estaduais

Dando ênfase ao ensino médio – por ser alvo de uma reforma imposta por meio de medida provisória, sem troca alguma com a comunidade escolar, apesar dos inúmeros apelos ao diálogo acerca desta etapa de ensino, que carecia de ser repensada, não por meia dúzia de burocratas interessados em formar “capital humano” para o mundo do trabalho, ou mão de obra barata para trabalhos com baixa complexidade –, realizou-se levantamento dos orçamentos dos 26 estados e Distrito Federal, para a função Educação e subfunção Ensino Médio. O levantamento demonstrou um quadro bastante preocupante, pois o desfinanciamento também aparece em boa parte dos estados, com ênfase para os anos de pandemia.



Em apenas sete estados a execução orçamentária está similar nos três anos analisados – 2019, 2020 e 2021 – apesar de não serem dados deflacionados, fazendo crer que, mesmo nesses locais, o investimento foi aquém do necessário. Em dois estados não se têm dados disponíveis ou resposta aos pedidos de informação. Os demais 17 estados e o DF estão com execução abaixo do esperado para a função Educação, ou para o ensino médio, ou ambos. Em alguns casos, o montante é bastante inferior ao praticado anteriormente.

E note-se que a baixa de recursos acontece justamente quando a conjuntura exige um aporte maior, seja para atender estudantes durante a pandemia, com todas as adaptações necessárias, seja para atendê-los no retorno às aulas, com melhoria da infraestrutura escolar para recebê-los.



Ensino Superior

O ensino superior em geral e as universidades em particular foram atacados sistematicamente ao longo dos anos de governo Bolsonaro. Seja com ameaças à pesquisa e à ciência, seja com cortes de recursos. Isso foi parte de um projeto político para enfraquecimento dessas instituições, tentando desacreditá-las como vozes importantes em vários setores da vida. Um exemplo é a saúde pública: a crise sanitária demonstrou o quanto é relevante para um país ter instituições como o Instituto Butantan e a Fiocruz, que abasteceram o país com parte das vacinas ofertadas à população. Contudo, em tempos de negacionismo científico, os locais de produção de conhecimento são os primeiros alvos. O ensino superior, de responsabilidade do Governo Federal, sentiu mais o corte de recursos, que caiu de cerca de R\$ 40 bilhões em 2019 para R\$ 34 bilhões em 2021. A maioria das universidades entrou em crise porque as necessidades mínimas não foram contempladas no orçamento.

Chegamos ao fim de 2022 em um cenário onde tudo falta. Falta internet e tecnologia para a educação remota. Falta formação, valorização e condições de trabalho para os profissionais da educação. Falta pro-

teção de dados. Faltam dados! Falta transparência. Falta gestão democrática. Falta financiamento. Falta alimentação escolar. Falta proteção contra abusos, violência e trabalho infantil. Falta infraestrutura. Falta testagem, rastreio, isolamento, monitoramento, ventilação, máscaras, EPIs, leitos, médicos, enfermeiros. Falta saneamento. Falta água. Falta oxigênio. Falta democracia. Falta cumprimento constitucional. Faltam direitos humanos. Falta humanidade. Falta memória.

Para a garantia do direito à educação, para superarmos esse cenário de crise na crise, é preciso retomar investimentos adequados para além do novo e permanente Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e da implementação do Custo Aluno-Qualidade, constitucionalizado; retomar a centralidade do Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014); levar a sério a gestão democrática da educação, construindo políticas de forma participativa e enfrentando os desafios enfrentados no chão da escola; produzir e dar transparência a dados educacionais e sociais.


Na contramão disso, o governo Bolsonaro fomentou, a passos largos, agendas de cortes, de militarização de escolas, de regulamentação da educação domiciliar, de censura nas instituições de educação básica e ensino superior, entre outros retrocessos. No entanto, conseguimos tirá-lo do poder e, agora esperamos que esses retrocessos sejam revertidos com recomposição orçamentária, centralidade para o PNE, mesmo em seu último ano, revisão da reforma do ensino médio, recomposição do orçamento para o ensino superior, maior participação do governo federal para resolver desigualdades aprofundadas pela pandemia, especialmente na alfabetização, fim das escolas cívico-militares e implantação definitiva do CAQ.

Para retomar a garantia do direito à educação e de quaisquer direitos, não há outro caminho senão o da retomada do curso da construção popular de um projeto de país, com democracia e justiça social e financiamento para o povo.



OS ATAQUES AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA E SEU FUTURO: A SAÍDA É RESISTIR COLETIVAMENTE

Helena Araújo Filho



Antes mesmo da chegada da pandemia ao Brasil, e antes ainda da chegada à Presidência da República de Jair Bolsonaro, em 2018, os ataques à educação pública brasileira e aos seus educadores já vinham ocorrendo de forma sistemática no país. O ano de 2016 foi marcado no Brasil por um golpe político branco: revestido de certa legalidade, o país viveu a interrupção de um projeto político que ganhou, por meio de quatro eleições diretas sucessivas, o governo central brasileiro. Esse projeto foi marcado pela inclusão social e fortalecimento das políticas públicas de cunho social, através de uma política de desenvolvimento que fomentou a atuação do Estado na vida social e econômica do país e, assim, o projetou ao mundo inteiro como um exemplo vitorioso de políticas sociais. A articulação de setores de uma tradicional elite política e econômica, junto a segmentos do Poder Judiciário brasileiro e parte expressiva da mídia comercial do país, depôs a presidenta Dilma Rousseff e iniciou um projeto político e econômico para o país que não foi referenciado pela vontade popular.


A educação pública e seus educadores sempre estiveram entre os setores mais ameaçados de destruição e aniquilamento por esse projeto que toma conta do Brasil desde o golpe de 2016. Os ataques promovidos contra a educação pública por aquele governo ilegítimo se deram em diferentes frentes e comprometeram, de forma acintosa, todo o acúmulo de políticas públicas que foram construídas desde pelo menos o início da década dos anos 2000 no Brasil no campo da política educacional.

A Emenda Constitucional n. 95/2016, aprovada no dia 13 de dezembro de 2016, tem como principal ponto o congelamento dos gastos públicos por um período de 20 anos, o que significou à época que, com essa alteração do texto constitucional, os próximos cinco presidentes eleitos do Brasil estariam impedidos de definir, conforme os seus programas de governo, suas prioridades na alocação de recursos. As áreas mais atingidas por esta alteração constitucional são basicamente as áreas sociais (saúde, educação e o sistema de seguridade social), e a justificativa do governo ilegítimo à época foi o reequilíbrio das contas públicas para poder recuperar o crescimento econômico do país. Sabemos que o crescimento econômico de um país não vem de forma espontânea, mas a partir da promoção de políticas públicas adequadas e uma política de indução de demanda no mercado interno do país.

A educação pública não suportará esse longo período de orçamento congelado, jogando por terra o cumprimento de várias metas pactuadas no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado ainda no ano de 2014. A valorização dos profissionais da educação, com piso salarial e carreira digna, igualando a remuneração dos/as professores/as à de outras categorias profissionais com mesmo nível de formação, é uma das metas ameaçadas no PNE. O objetivo daquele governo que tomou de assalto o poder com o golpe de 2016 foi o de asfixiar o financiamento da educação brasileira, de modo que, sem orçamento, todo o sistema educacional público entrasse em colapso, fomentando de forma tácita, mas também explícita, ainda mais a educação privada no Brasil.

Paralelo a isso, o governo Temer propôs a Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017) que, a médio e longo prazo, tornará prescindível aos sistemas educacionais dos Estados e Municípios brasileiros a contratação de um enorme contingente de professores. Isso acontecerá porque, com a redução da base curricular proposta, os sistemas de ensino precisarão apenas de professores nas áreas de matemática e letras (língua portuguesa), deixando as outras áreas absolutamente subutilizadas na oferta de disciplinas da nova grade curricular proposta pela reforma.





Em outras frentes, o caminho da *desprofissionalização* do magistério brasileiro ganha fôlego com outras tantas medidas tomadas desde o golpe de 2016. Primeiro, o Supremo Tribunal Federal (STF) autorizou que as escolas públicas sejam geridas por Organizações Sociais (OS), retirando a exclusividade do Poder Público em administrá-las. Em conjunto com essa decisão da Suprema Corte brasileira, a Lei da Terceirização e outras medidas da reforma trabalhista – como a do Trabalho Intermitente – autorizou essas Organizações Sociais a contratarem profissionais sem concurso público. Ou seja: além de ser terceirizada para políticos/empresários, a “escola pública” voltará a ser palco de nepotismo e de contratações políticas que a Constituição Federal de 1988 tinha conseguido estancar.

Além do golpe da terceirização, o governo ilegítimo de Temer tentou reduzir os direitos previdenciários (tal como propôs com os trabalhadores rurais), fomentar a desvalorização da carreira e dos salários e flexibilizar a profissionalização dos educadores. A Reforma do Ensino Médio autorizou a contratação de qualquer profissional com “notório saber” para ministrar aulas na educação técnica e profissional, além de permitir a contratação de quaisquer bacharéis que façam adequação aliçada em suas formações para atuarem em quaisquer etapas e modalidades da educação básica, com habilitação igual à dos/as professores/as licenciados/as.

Com as eleições presidenciais brasileiras de 2018, o Brasil alçou ao poder máximo da República um grupo político de extrema direita representado pela figura nefasta de Jair Bolsonaro. Trata-se de um governo que manteve forte presença militar em expressivos segmentos de sua gestão, além da participação ativa dos piores movimentos religiosos ligados a igrejas evangélicas neopentecostais. No campo econômico, sustentou-se por políticas neoliberais privatizantes, de forte austeridade fiscal e de ataques sistemáticos aos direitos sociais consolidados em nosso mal acabado Estado de Bem Estar Social.


Logo após tomar posse, Bolsonaro elegeu a educação e os educadores como inimigos a serem perseguidos e atacados. O seu programa educacional se ancorou, desde o começo, na defesa do que é conhecido

no Brasil como movimento “Escola sem Partido” e da implantação de um projeto de militarização das escolas e da educação. O primeiro se refere a um movimento que se insurge contra o que foi chamado de “doutrinação política, ideológica e religiosa” supostamente praticada no âmbito de nossos centros educativos pelos professores brasileiros. O segundo representa um esforço governamental do atual mandatário brasileiro em transferir a gestão administrativa e pedagógica de escolas civis do Brasil às forças militares do país.

O movimento “Escola sem Partido” se ancora em uma visão negacionista da História, perseguindo os profissionais do magistério de nosso país, acusando-os de comunistas e propagadores do ateísmo, além de coibir o ensino de matérias ligadas à educação sexual de adolescentes e jovens. A partir de seus defensores, esse movimento conservador e reacionário ataca a liberdade de cátedra desses profissionais e, em um esforço de reescrever a história brasileira, passa a adotar um absoluto revisionismo de nossa própria historiografia oficial, elogiando e defendendo a sanguinária ditadura civil-militar que se instalou no país em 1964 e perdurou até meados da década de 1980.

Esse movimento sofreu um duro revés em agosto de 2020, já no governo Bolsonaro, quando a Suprema Corte brasileira julgou inconstitucional uma lei estadual sobre o tema, vedando o interdito das escolas em discutir questões relacionadas a “gênero e sexualidade” no âmbito escolar, como pretendia o movimento “Escola sem Partido” (veja também o texto “Educadores/as sob ataque: direito à educação e inconstitucionalidades dos projetos de censura” neste livro). Essa vitória judicial dos setores democráticos da educação brasileira criou uma importante jurisprudência no âmbito da maior corte judiciária do Brasil para breçar, ao menos momentaneamente, a apresentação de projetos legislativos semelhantes no âmbito dos entes subnacionais. Dessa forma, acontece um rearranjo das prioridades educacionais de Bolsonaro que, assumindo outra face da mesma moeda, fomenta o projeto de militarização das escolas brasileiras, que passou a ser a prioridade central da agenda educacional de seu governo.





O processo de militarização das escolas que o Brasil experimenta atualmente representa um esforço governamental em transferir a gestão administrativa e pedagógica de escolas civis do Brasil às forças militares. Surge como política nacional que autoriza vários estados da Federação brasileira a executar processos de militarização das escolas nos sistemas públicos de ensino próprios. Por meio de convênios e outras modalidades, os governos estaduais passam a gestão de várias escolas de suas redes educacionais públicas, por meio de parcerias, mecanismos e arranjos legais diversos, para as suas forças militares, que basicamente são as corporações de polícia com que cada Estado conta em sua estrutura de governo. Esse modelo termina por prescindir dos profissionais da educação que estão nas carreiras públicas dos sistemas educacionais, trazendo para dentro dessas escolas militarizadas agentes das Forças Armadas brasileiras e de outras forças de segurança para ocuparem os espaços antes ocupados por profissionais da educação.

Em outra frente de ataque, o governo Bolsonaro, para atacar a escola pública universal e gratuita como direito de todos, passou a fomentar a educação domiciliar como uma possibilidade às famílias. A escola, que deve ser um espaço de proteção das crianças e adolescentes, passa a ser ameaçada pela ideia de educação domiciliar, que compromete o seu direito a uma convivência social diversa e acesso a visões de mundo plurais. Trata-se de uma alternativa que não é viável para a maioria da população. É um projeto elitista e que não desperta nenhum interesse coletivo da maioria das pessoas. A educação domiciliar, ademais, representa um claro ataque aos profissionais do magistério no país, esvaziando o papel da escola e do professor na formação do estudante. Esse projeto que autoriza a educação domiciliar no país foi aprovado em maio de 2022 pela Câmara Federal brasileira, faltando apenas ser ratificado pelos representantes do Senado da República para, assim, ser posto em prática no país.

Mas se não bastasse todo esse conjunto de ataques articulado e sistemático à educação pública em nosso país, o governo Bolsonaro e sua equipe econômica, capitaneada pelo seu ministro banqueiro Paulo Gue-


des, apresentaram à nação um projeto de Reforma Administrativa. Em tramitação no Congresso Nacional, a PEC 32/2020 tem o objetivo de pavimentar o caminho da mercantilização e privatização dos serviços públicos prestados pelos governos que, desde a Constituição de 1988, têm o caráter público, universal e gratuito. Com a reforma, a ideia é que esses serviços sejam prestados por entidades privadas e/ou organizações sociais, de modo que, mais uma vez, o orçamento público vá para as mãos de setores privados, mesmo com a manutenção inicial da oferta gratuita desses serviços à população.

A proposta de Reforma Administrativa se articula sistemicamente com aquelas outras tantas alterações legislativas que aconteceram no Brasil desde os tempos do governo Temer, em especial a Reforma Trabalhista (vínculos de trabalho precários), a Reforma da Previdenciária (deterioração do regime próprio de previdência, pondo em risco o pagamento de futuras aposentadorias) e a do Ensino Médio (itinerários formativos que serão os primeiros alvos da terceirização da oferta desses serviços). A ameaça do fim da estabilidade e a inserção de novas formas de contratação no serviço público aumentarão a rotatividade no setor público e o desemprego.

Ao fim e ao cabo, quando analisados seus efeitos para a educação pública do país, a possibilidade de ocupação dos cargos de direção por pessoal sem vínculo com a Administração e sem necessária especialização na área será um verdadeiro desmonte nas secretarias estaduais e municipais de educação, hoje com prevalência de profissionais da educação ocupando esses cargos. Esse aspecto acabará definitivamente com a gestão democrática em nossas escolas e trará de volta os tempos das indicações políticas do prefeito ou governador. A cada gestão de prefeito, por exemplo, vão ser trocados os/as professores/as de nossos/as estudantes e todos/as os/as funcionários/as da educação da escola, desde os vigilantes até as merendeiras.

O ano de 2022 iniciou, apesar de todo esse legado de desmonte da nossa política pública educacional, com mais um ataque aos direitos dos educadores brasileiros. A Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério





Público, instituída em 2008, indicou para este ano um reajuste de seu valor, como é feito anualmente há mais de 10 anos no país. O governo federal e parte expressiva dos gestores educacionais nos estados e municípios fizeram enorme movimentação junto ao Congresso Nacional para não reajustarem o valor do piso, propondo artimanhas de toda espécie, sob o argumento de que o pagamento de tal montante inviabilizaria os orçamentos municipais e estaduais. A ameaça a essa que foi uma das mais importantes conquistas do setor educacional brasileiro nos últimos anos significaria uma pá de cal na educação do país que, junto com o asfixiamento orçamentário e financeiro do setor, atingiria de forma contundente o próprio exercício profissional do magistério, abrindo ainda mais a porteira para a contratação terceirizada e por fora das carreiras públicas do magistério nos Estados e Municípios. Seria a consolidação definitiva da política de fomento da gestão privada desse serviço público.

Esse projeto, em suas várias faces, ameaça não somente os trabalhadores em educação, mas o conjunto da classe trabalhadora em nosso país. E é dessa ameaça permanente, que se materializa muitas vezes em ataques reais aos nossos direitos conquistados, que estamos fazendo adubo para a nossa luta e resistência. A pandemia de covid-19 no Brasil, que tanto mal fez a muitas vítimas entre mortos e seus familiares, além de muitos infectados que carregarão sequelas da doença para o resto de suas vidas, veio acompanhada de um governo genocida e corrupto. Um governo insensível que, em vez de enfrentar os muitos problemas gerados pela pandemia, só tratou de retirar direitos e atacar as conquistas sociais do povo brasileiro. Tudo isso para propiciar mais e mais dinheiro para setores econômicos ávidos por lucros. Do lado de cá da trincheira, os trabalhadores da educação, organizados em seus sindicatos, não ficaram sem resistir coletivamente, nas ruas e nos tribunais. Resilientes, os profissionais da educação no Brasil tinham a certeza e esperança de que toda essa tragédia um dia iria passar e construíram a saída desse momento sombrio.

No próximo período, para priorizar de fato a educação, e dar dignidade a todos os seus profissionais, é necessário valorizar na prática

os educadores, com piso, carreira, formação inicial e continuada, além de jornada compatível ao trabalho escolar (com tempo para estudos, planejamento, reuniões pedagógicas etc.). Trata-se de condições básicas para promover a educação de qualidade e a valorização dos professores e funcionários da educação, mas que a maioria dos gestores no Brasil insiste em desprezar. A valorização dos planos de carreira é essencial para atrair e manter os profissionais trabalhando na educação. O reconhecimento social dos trabalhadores em educação e a qualidade da educação dependem de carreiras profissionais valorizadas. E não apenas para o magistério, mas para todos/as que trabalham na escola, sobretudo para quem é profissional da educação.



REINVENTANDO AS RODAS: EDUCAÇÃO POPULAR FEMINISTA COM GAROTAS COMO RESISTÊNCIA E UTOPIA

Bárbara Lopes
Denise Carreira
Lúcia Udemezue
Marcelle Matias



Não é por acaso que a educação se tornou um alvo preferencial da atuação dos setores ultraconservadores. Eles temem a potência transformadora de uma educação acolhedora e pautada no pensamento crítico. Especialmente no contexto brasileiro, as lutas por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade têm sido um elo que articula diversas demandas por justiça social e contra as diferentes formas de discriminação. Para além de uma agenda, a educação é um fazer, um processo que alimentamos e que nos alimenta. Destacamos aqui duas experiências que retratam isso: o minicurso “Nossa voz ganha o mundo”, realizado pela Ação Educativa em outubro de 2021 e voltado a jovens garotas negras estudantes do ensino médio em escolas públicas de São Paulo; e o processo de formação do Comitê #MeninasDecidem, parte de um projeto coletivo da Rede de Ativistas pela Educação do Fundo Malala no Brasil, que reuniu jovens garotas negras, indígenas, quilombolas, de periferias urbanas, do campo, com deficiência e trans/travestis, visando a incidência no período eleitoral em prol do direito à educação.

A educação popular está no DNA da Ação Educativa, inspirando-nos a propor uma relação dialógica, sem pretender negar a intencionalidade política que nos impulsiona. Realizamos atividades educativas tendo em vista o fim das opressões de classe, raça e gênero. Nesse momento de acirramento do autoritarismo e das desigualdades, os espaços formativos têm sido fundamentais como resistência.

Ao contrário do olhar estigmatizante muitas vezes direcionado à juventude, tida como apática e desinteressada, nossa experiência demonstra que há uma forte demanda juvenil por espaços de escuta e de participação. É nesse sentido que convidamos as e os jovens a refletirem sobre suas vivências escolares, que, com frequência, são um terreno onde se expressam preconceitos, violências e silenciamentos – ainda mais graves diante da ofensiva ultraconservadora. Trata-se de um exercício de elaboração sobre suas trajetórias (inclusive, mas não apenas, escolares), que construa sentidos e desejos além dos preestabelecidos. Esse exercício coletivo de olhar para o outro e para si faz emergir questionamentos sobre a educação que temos e a que queremos, ponto de partida para o debate sobre as políticas de educação. Ou seja, partimos dos sujeitos e de sua realidade, e com eles traçamos nosso percurso, entendendo que a formação é a atividade que nos permite colocar os pés no chão da realidade social, borrando as fronteiras entre macro e micropolítica.

Partir dos sujeitos significa estarmos abertas para o imprevisto, implica capacidade de improvisar e começar tudo de novo quando necessário. É a *presença* em seu sentido mais forte e mais raro, numa sociedade em que a atenção também se tornou uma *commodity*. A formação oferece a possibilidade do encontro e da criação de vínculos entre educadoras e educandos, ligando trajetórias, dores e sonhos. Como propõe bell hooks, é sobre comunidade que estamos falando: “A visão constante da sala de aula como espaço comunitário aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado¹.”

Jovens feminismos

Na última década, foi possível perceber um salto na autoformação dos e, principalmente, das jovens com quem trabalhamos em diversos projetos. Garotas que, ainda adolescentes, já traziam na cabeça conceitos

1 hooks, bell. *Ensinando a transgredir* – educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017, p. 18.



teóricos do feminismo e, na pele, os enfrentamentos vividos para afirmarem sua identidade. Jovens que lutavam para que a escola e a comunidade não reprimissem casais homoafetivos, que trocavam informações sobre transição capilar para assumir com mais força a negritude, que denunciavam em poesia e prosa as cotidianas violências machistas, que questionavam as catracas impostas pelo capitalismo.

Essa geração veio trançando os fios das lutas ancestrais com o sem-fio da internet que abria janelas para outros mundos. As histórias de mães e avós, a presença no território de movimentos sociais, textos traduzidos e distribuídos de forma militante, espaços virtuais para troca de dicas fermentaram nesse caldeirão, em que entravam também o aumento da escolarização, a força dos cursinhos populares e a conquista de ações afirmativas. E ainda o fortalecimento da cultura de periferia em diversas linguagens, num círculo virtuoso entre trabalho de base e políticas públicas elaboradas a partir da realidade da juventude em uma perspectiva de autonomia².

O que já percebíamos no cotidiano ganhou maior visibilidade durante as ocupações de escolas entre 2015 e 2016, que começaram em São Paulo contra a reorganização da rede escolar anunciada pelo governo do estado e que se espalharam pelo país contra a reforma do ensino médio e o Teto de Gastos, além de incorporar demandas por gestão democrática e melhor infraestrutura. Não apenas muitas garotas estiveram à frente do movimento, como a forma ocupação foi um catalisador para uma prática feminista, subvertendo a divisão de tarefas baseada em gênero: cozinha, limpeza, segurança e mobilização deveriam ter divisão mais igualitária.

Por conta disso, a formação e mobilização de jovens é um dos eixos do projeto Gênero e Educação, realizado pela Ação Educativa, com apoio do Fundo Malala desde 2018. Partimos de uma concepção de jovens como sujeitos de direito, buscando evitar tanto o olhar condescen-

2 Falamos aqui especialmente do VAI – Programa de Valorização de Iniciativas Culturais, criado em 2003 no município de São Paulo para o fomento de atividades culturais, voltado para jovens de periferias, com menos exigências burocráticas e com assessoria para os beneficiários.

dente que vê apenas vítimas sem agência, quanto a responsabilização excessiva que coloca para a juventude o pesado papel de resolver todos os problemas sociais do país.

Nossa voz ganha o mundo

O título da formação – “Nossa voz ganha o mundo” – remete ao material publicado em 2019, com apoio do Fundo Malala, como uma aposta na potência do ativismo de garotas³. Ele traduz o objetivo central de amplificar as vozes das garotas – sobre suas percepções, vivências, demandas e propostas – sobre o complexo processo de retorno às escolas públicas de ensino médio, em um contexto de acirramento das desigualdades e da violência doméstica e institucional.


A princípio, pelos desafios impostos pela covid-19 na vida de milhares de jovens brasileiras, o minicurso aconteceu virtualmente. A turma foi constituída por 28 jovens estudantes de escolas públicas de diversas periferias de São Paulo. Convidamos duas jovens de 14 escolas selecionadas, a fim de estimular um apoio mútuo entre elas durante as atividades e pesquisas. Os encontros foram realizados semanalmente a partir das 19h, pois a maioria das jovens tinha disponibilidade para participar da formação somente no período da noite, devido ao horário do trabalho ou das próprias aulas – uma parte da turma era composta por garotas de escolas que funcionam em tempo integral, programa em expansão pelas escolas públicas de São Paulo e que têm impactado, na maioria das vezes de forma negativa, o cotidiano de muitos jovens, sem trazer perspectivas e possibilidades⁴.

O objetivo da formação estava atrelado à nossa perspectiva política de fortalecimento das reivindicações de jovens estudantes, à importância

3 AÇÃO EDUCATIVA. *Quando a nossa voz ganha o mundo*: garotas pelo direito à educação. Ação Educativa: São Paulo, 2019. Disponível em: <https://generoeeducacao.org.br/mude-sua-escola/quando-nossa-voz-ganha-o-mundo/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

4 Uma análise produzida pela Rede Escola Pública e Universidade (REPU) evidencia o aumento das desigualdades educacionais com a implementação do Programa Ensino Integral (PEI) pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Disponível em: https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_8a603b4f5e6f46f6a-2317d883e4fc897.pdf. Acesso em: 30 out. 2022.





de criação de mais espaços em que garotas negras possam impulsionar seus conhecimentos, ecoar suas vozes, narrativas e trajetórias. Defendendo que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”⁵ – e movidas pelo sentimento de não querer apenas depositar conteúdos para as participantes, mas sim planejar uma formação que promovesse a partilha de conhecimentos, valorização de experiências, como Paulo Freire defendia veementemente –, era necessário que as formações acontecessem a partir de uma perspectiva educacional. Ou seja, com o intuito de auxiliar na amplificação da capacidade de expressão⁶, fortalecer o potencial comunicativo de pessoas ou grupos, a fim de consolidar processos formativos empoderadores, em que as meninas assumissem o protagonismo das suas pesquisas e dos seus próprios materiais de comunicação, em que elas se apropriassem das mensagens nas quais elas sentiam vontade ou necessidade de explorar e informar.

As formações aconteceram através de chamadas de vídeo via plataforma EaD do Centro de Formação da Ação Educativa⁷. Uma das nossas preocupações iniciais era a participação plena das meninas durante os encontros, visto que a pandemia mostrou para todas e todos profissionais da educação o quão difícil ou solitário pode ser o trabalho pedagógico com estudantes no formato *on-line* – muitas/os profissionais da educação relatam que a maioria não abria a câmera e não falava muito durante as aulas. No entanto, pudemos ver justamente o contrário a cada dia em que

5 FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 22.

6 SOARES, I. de O. *Mas, afinal, o que é educação comunicativa?* Núcleo de Comunicação e Educação – USP, 2004. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

7 Lançado em 2018, o Centro de Formação: Educação Popular, Cultura e Direitos Humanos é uma iniciativa da Ação Educativa a fim de sistematizar e oferecer uma programação anual de atividades formativas e faz parte de uma estratégia institucional não somente de resistência aos recentes retrocessos no campo dos direitos e da ordem democrática, mas como espaço de anúncio, de pesquisa e experimentação de novas possibilidades de educação, que considerem a integralidade dos sujeitos e dos Direitos Humanos. Saiba mais: <https://centrodeformacao.acaoeducativa.org.br/>. As atividades foram coordenadas pela assessora Denise Eloy, jornalista e educadora popular, mestranda em Ciências da Comunicação e especialista em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Trabalhou como jornalista em projetos e organizações da sociedade civil e como educadora de jovens e adultos.

nos encontrávamos com as jovens. Partindo, muitas vezes, das próprias experiências da vida ou do cotidiano escolar, os encontros eram impulsionados por memórias da infância – que giravam em torno de momentos de alegria, como também de resistência e luta frente a violências cotidianas enquanto se é menina, preta e periférica. Conhecemos suas histórias, sonhos e, quando percebemos, cada encontro se transformava em espaço de aprendizado e construções de afeto conjuntamente.

Acreditamos que a mediação compartilhada das educadoras Tatiana Oliveira⁸ e Denise de Oliveira⁹, ambas mulheres negras, foi um elemento crucial para que as meninas se sentissem confortáveis para dividir suas ideias e sentimentos com as colegas. Ambas as educadoras construíram a proposta pedagógica da formação, junto à equipe do projeto Gênero e Educação, da Ação Educativa.

A identificação entre as jovens e com as educadoras construiu afinidades e vínculos de confiança. Apesar disso, a modalidade remota prejudicou a relação entre algumas duplas e seu trabalho. Muitas jovens tinham que trabalhar e ajudar com as demandas financeiras de suas casas, o que dificultou o desenvolvimento dos trabalhos. Outras não tinham equipamentos e recorriam aos celulares das mães para participar. Houve casos de meninas que foram convocadas para formação, mas que recusaram por conta do tempo – que não conciliava com o horário de locomoção da escola para casa, ou da escola para o trabalho.

Antes da primeira formação, foi feita uma dinâmica de apresentação, um momento para todas se conhecerem. Foi pedido que as jovens falassem um pouco sobre si a partir de uma música de que gostavam e um

8 Doutora pelo Programa Integração da América Latina, Mestra pelo Programa Mudança Social e Participação Política. Especialista em Mídia, Informação e Cultura. Professora do curso de Especialização em Cultura, Educação e Relações Étnico-Raciais do CELACC/ECA/USP e da disciplina de Comunicação e Mobilização Social no curso técnico de Desenvolvimento Comunitário do Centro Paula Souza. Jornalista do SindSaúde-SP e cofundadora da Rede Antirracista Quilombação.

9 Formada em Educomunicação pela Universidade de São Paulo. Integra iniciativas de arte e educação sobre narrativas negras e periféricas, como o Adeola Princesas e Guerreiras e Maracatu Ouro do Congo. Tem como principais áreas de interesse: empreendedorismo social, comunicação, artes, educação e contação de histórias. Tem o trabalho reconhecido por instituições como a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Fundação Palmares e pela Câmara Municipal de Sorocaba.



sonho que tinham. Uma *playlist* colaborativa foi construída em uma plataforma de *streaming* de áudio, com as músicas que as jovens indicaram, e as canções acabavam sempre surgindo em algum momento dos encontros *on-line* (na abertura, no intervalo ou durante alguma atividade).

Muitas relataram que tinham o sonho de entrar na faculdade, poder trabalhar com o que gostam ou viajar pelo mundo. Foi percebido que aquele primeiro instante de apresentações, a partir da arte e dos sonhos, impulsionou um companheirismo entre as meninas – seja compartilhando seus signos, as coincidências entre os gostos musicais ou as mesmas perspectivas de futuro. Também foram compartilhadas experiências de vida e as histórias de cada uma.

Ao longo do percurso, as formadoras criaram um mural virtual chamado “Nós somos o sonho de nossas ancestrais”. O quadro convidava a turma a inserir memórias, relatos ou uma imagem que representasse suas famílias. O mural foi constituído principalmente pelas figuras das mulheres que compunham a linhagem ancestral de cada uma das jovens, víamos os rostos das mães, das avós, das tias ou das primas, assim como suas histórias – passadas através das gerações. Em formato de colagem digital, as jovens também inseriram suas inspirações na literatura, na música e na política: Carolina Maria de Jesus, Maria Firmina dos Reis, MC Soffia e Michelle Obama foram introduzidas ao quadro, representando algumas das referências das meninas. Cada imagem e relato simbolizava algo em comum: eram mulheres que fortalecem e incentivam a educação e os sonhos de cada uma.

A cada encontro nos víamos constantemente também aprendendo a partir de suas vivências sobre o cotidiano escolar, amor, afeto e saúde mental. A partir de Dandara e Maria Auxiliadora, falamos sobre ancestralidade e a história do movimento negro protagonizado por mulheres guerreiras. Conforme avançávamos, ficava evidente, pelos relatos das jovens, que suas escolas tomavam distância da abordagem de raça e gênero, tornando raros os momentos de menção de nomes importantes, como o de Lélia Gonzalez e de outras mulheres importantes para a história brasileira e para a luta antirracista. As meninas também comparti-

lharam sua visão sobre evasão escolar e as táticas do governo em pensar soluções superficiais para as complexidades advindas das desigualdades educacionais.

A proposta final da formação se consolidou no desenvolvimento de diferentes materiais comunicativos – sejam eles gráficos ou sonoros –, com o objetivo de traduzir as experiências das garotas no seu cotidiano da escola, atravessado pelo retorno das aulas em contexto pandêmico. Parte das produções das meninas ficaram disponíveis em uma *playlist* com episódios de *podcasts* produzidos por elas mesmas¹⁰.

#MeninasDecidem


Outra experiência marcante em formação de jovens garotas foi a constituição do Comitê #MeninasDecidem, como parte de um amplo projeto de incidência no processo eleitoral realizado coletivamente pela Rede de Ativistas pela Educação do Fundo Malala no Brasil¹¹. Ao fim do processo, as jovens deveriam elaborar um manifesto com suas demandas para a garantia do direito à educação voltado a sensibilizar os/as representantes políticos/os e alertá-los sobre o cenário de negligência com a educação das meninas. O primeiro desafio era a criação de um grupo que expressasse a diversidade das agendas das organizações que compõem a Rede e das meninas brasileiras. Assim, ficou definido que o grupo deveria contar com garotas indígenas, quilombolas, do campo, negras de periferias urbanas, com deficiência, trans e travestis. Além dessas representações, as jovens indicadas deveriam ter entre 15 e 20 anos e algum vínculo com organizações ou movimentos sociais que dessem lastro à sua atuação.

A construção de uma comunidade pedagógica com um grupo tão heterogêneo, com experiências diversas e num país tão atravessado por

10 Disponível em: <https://open.spotify.com/show/2TBYB46A1eHeTubHn8CvyZ?si=b3c88ae9b2e244e6>. Acesso em: 30 nov. 2022.

11 A Rede é composta por Ação Educativa, Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Centro de Cultura Luiz Freire, Centro de Mulheres do Cabo, Centro Dom Helder Câmara de Estudos e Ação Social (Cendhec), Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos (Conaq), Geledés – Instituto da Mulher Negra, Inesc, Projeto Mandacaru e Redes da Maré.





desigualdades, foi um desafio que abraçamos com entusiasmo. Uma das dimensões fundamentais para isso era viabilizar a participação das jovens indicadas. Como elas moram em diferentes regiões do país, foi feita a opção pelo formato EaD, mais uma vez com apoio do Centro de Formação da Ação Educativa. Cientes das dificuldades no acesso à internet, tão evidenciadas no período de aulas remotas devido à pandemia, procuramos entender quais as condições de conectividade e de acesso a equipamentos de cada uma das participantes. O levantamento apontou jovens que necessitariam de equipamentos a serem comprados pelo projeto e indicou a importância de uma ajuda de custo para a conexão para todas elas. A precariedade do acesso também orientou decisões técnico-pedagógicas sobre a plataforma a ser usada e os recursos que poderiam ser utilizados durante os encontros. A importância de garantir uma participação plena das jovens também nos fez refletir a dimensão sobre acessibilidade. Na etapa de planejamento, pudemos dialogar com Luciana Viegas, do Movimento Vidas Negras com Deficiência Importam, que somou esforços junto à Rede Malala para pensar a inclusão das jovens com deficiência.

A definição do dia e horário também foi feita a partir da consulta às meninas, sendo eleitas as manhãs de sábado para acomodar tanto as que estudam em período integral como as do período noturno. Esse ponto, aliás, evidenciou mais uma vez a já conhecida sobrecarga da conciliação entre estudos, trabalho remunerado e trabalho doméstico para muitas delas.

A programação foi composta por nove encontros: um para acolhimento e apresentação; cinco de formação sobre temas como lutas pelo direito à educação, ancestralidade e feminismo; e três encontros para a elaboração do Manifesto. Para cada um deles, construímos estratégias que favorecessem a criação de vínculos entre as jovens e das jovens com as equipes das organizações envolvidas. As ativistas pela educação da Rede Malala se revezaram, em duplas ou trios, na facilitação dos encontros formativos, trazendo diferentes saberes, perspectivas, estilos e sotaques. Além de enriquecer os debates, essa estratégia ajudou a criar um ambiente mais horizontal e dialógico. Para enfrentar as dificuldades

trazidas pela impossibilidade de uma proximidade de corpos, buscamos formas de garantir que os afetos e a dimensão sensorial (e não apenas cognitiva) se fizessem presentes. Como exemplos, podemos lembrar que a dinâmica de apresentação envolveu a escolha de um objeto ou foto que trouxesse algo mais pessoal das trajetórias tanto das jovens quanto das educadoras; e a construção colaborativa de uma *playlist* de músicas escolhidas pelas jovens, que as fizessem se sentir fortalecidas – ouvir a música e a explicação de sua escolha foi a forma de começar cada encontro. Também propusemos canais de comunicação fora do momento dos encontros, por meio de um grupo de Whatsapp e de contatos individuais entre jovens e equipe.

Ao longo do nosso percurso, ficou nítida a convicção das jovens na potência transformadora da educação. Isso aparecia não só no que elas diziam, mas na maneira atenta e cuidadosa com que escutavam umas às outras. Nas diferentes realidades era possível encontrar pontos em comum e perceber que suas diferenças eram uma riqueza a ser cultivada, não uma barreira. Embora o processo tenha sido (como geralmente é) muito mais potente do que qualquer produção final pode expressar, a elaboração do Manifesto¹² – em suas formas escrita e audiovisual – funcionou como orientador de um trabalho coletivo e como mecanismo para nomear, elaborar e ressignificar algumas das dores sofridas na busca por acessar o direito humano à educação. Trata-se de um manifesto, como dissemos algumas vezes durante a formação, “encharcado de vida”, ancorado na realidade e carregado de sonhos. O documento foi apresentado publicamente na Defensoria Pública de Recife, em agosto, mês da juventude. Onze garotas do Comitê representaram o grupo durante o evento e falaram tanto sobre o processo de formulação do Manifesto, como sobre seus maiores desafios de vida e suas exigências para a educação. Diante de mais de 10 candidatas(os) para o legislativo do âmbito

12 Apoiado pela ativista paquistanesa e Nobel da Paz Malala Yousafzai, o Manifesto #MeninasDecidem traz perspectivas e demandas de garotas para a educação no Brasil. O documento foi lançado como uma das iniciativas da Rede de Ativistas pela Educação do Fundo Malala no Brasil durante o projeto de incidências nas eleições de 2022. Para acessá-lo: <https://generoeeducacao.org.br/mude-sua-escola/manifesto-meninas-decidem/>.



federal e estadual que compareceram ao evento, as jovens discursaram e enfatizaram a necessidade de que elas não querem mais apenas pensar na educação que desejam ter, mas de fato tê-la – ter o seu direito à educação respeitado e efetivado: não sentir mais medo de ir ou estar na escola por sua identidade de gênero ou raça, que suas culturas e comunidades sejam respeitadas no âmbito político e que a escola tenha os recursos necessários para garantir uma educação de qualidade e inclusiva.

Considerações finais


A educação popular, em uma perspectiva feminista e antirracista, é uma estratégia fundamental para o enfrentamento do ultraconservadorismo e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É, sim, um trabalho de formiguinha: pequenas rodas, com um esforço artesanal (ou seja, em que não cabem práticas verticais e massificadoras). Porém, os dois casos relatados acima são apenas exemplos entre inúmeros que vêm sendo praticados Brasil afora.

As formações permitem o fortalecimento individual e coletivo, a elaboração de denúncias e demandas para as políticas educacionais, ajudam a sustentar um corpo social em que a solidariedade viceja e supera a lógica da competição que impera sob o neoliberalismo. São uma forma de resistência, no sentido de afirmação de identidades e modos de vida, e também de vivência concreta de outros mundos possíveis. Por carregarem e politizarem a dimensão da experiência, para além de discursos distantes da vida cotidiana, são um antídoto necessário para a desinformação, preconceitos e pânico moral que dão a base subjetiva para o fenômeno ultraconservador.

A partir de cada diálogo que construímos com a juventude, como também pelos desafios encontrados durante o planejamento ou percurso das formações – falta de acesso, falta de equipamentos, evasão escolar, as desigualdades de gênero e raça que atravessam constantemente a vida de estudantes –, somos convidadas a repensarmos nossa prática e impulsionadas a sonharmos e enfrentarmos as violências e retrocessos na educação.

SOBRE OS AUTORES

AÇÃO EDUCATIVA Criada em 1994, é uma organização de direitos humanos, sem fins lucrativos, com uma trajetória dedicada à luta por direitos educativos, culturais e da juventude. Desde a sua fundação, integra um campo político de organizações e movimentos que atuam pela ampliação da democracia com justiça social e sustentabilidade socioambiental, pelo fortalecimento do Estado democrático de direito e pela construção de políticas públicas que superem as profundas desigualdades brasileiras, bem como pela garantia dos direitos humanos para todas as pessoas. Desde 2018, a linha de ação Gênero e Educação da Ação Educativa é apoiada pelo Fundo Malala (www.generoeeducacao.org.br). A organização coordena a Articulação em Defesa do Direito à Educação e contra a Censura nas Escolas, entre outras redes.



ANA PAULA FERREIRA DE LIMA Historiadora e coordenadora executiva da Anai – Associação Nacional de Ação Indigenista. Integra a Rede de Ativistas pela Educação do Fundo Malala no Brasil. Coordenadora do projeto Cunhataí Ikhã para formação de mulheres adolescentes indígenas na Bahia.

ANDRÉIA MARTINS Doutora em Ciências Humanas – Educação. Integra a Rede de Ativistas pela Educação do Fundo Malala no Brasil. Membro da direção da Redes da Maré. Pesquisadora na área educacional, tendo como principais áreas de interesse: educação pública, política pública educacional, mobilização social, desempenho escolar e território.

ANDRESSA PELLANDA Coordenadora geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e integrante da Rede de Ativistas pela Educação do Fundo Malala no Brasil. Doutoranda em Relações Internacionais pelo Instituto de Relações Internacionais da Universidade de São Paulo (IRI-USP). Pós-graduada em Ciência Política pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESP-SP) e bacharel em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP).

BÁRBARA LOPES Jornalista e mestrande em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do ABC (UFABC). Desde 2013 atua na Ação Educativa, onde atualmente coordena o projeto Gênero e Educação. É autora do livro *Se-meadores da Utopia: A história do Cepis – Centro de Educação Popular do Ins-*

tituto Sedes Sapientiae (editora Expressão Popular, 2013) e coautora de *Jovens e Direito à Educação*: guia para uma formação política (Ação Educativa, 2016).


BENILDA BRITO Mestre em Gestão Social e Pedagogia. Consultora da ONU Mulheres e Pacto Global (gênero, raça e diversidade). Coordenadora do Projeto Mandacaru Malala e integrante da Rede de Ativistas pela Educação do Fundo Malala no Brasil e do Movimento de Mulheres Negras N'zinga. CEO da Múcua Consultoria e Assessoria Interdisciplinar.

BRENO BARLACH Sociólogo e Mestre em Ciência Política pela Universidade de São Paulo. Pesquisador visitante da Cornell University. Diretor da consultoria Plano CDE, liderando projetos de pesquisa e avaliação nas áreas de geração de renda, inclusão financeira, educação e habitação, além de estudos sobre opinião pública com a base da pirâmide.

CENPEC O Cenpec é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que há mais de 30 anos trabalha pela promoção da equidade e qualidade na educação básica pública brasileira. Por meio da produção e disseminação de pesquisas e de tecnologias educacionais, contribui no desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, na formação de profissionais de educação, na ampliação e diversificação do letramento e no fortalecimento da gestão educacional e escolar. Em parceria com redes de ensino, espaços educativos e outras instituições de caráter público e privado, atua dentro e fora das escolas públicas para diminuir as desigualdades e garantir uma educação de qualidade a todos e todas.

CESOP/UNICAMP O Cesop é um núcleo de pesquisa interdisciplinar estabelecido na Universidade Estadual de Campinas desde 1992, tendo como objetivo central o desenvolvimento da pesquisa científica no campo do comportamento político e social. Para isso, busca a consolidação de uma estrutura para organização, consulta e divulgação de dados de *surveys*, e a promoção de iniciativas combinadas de ensino, pesquisa e treinamento de recursos humanos. Como parte do trabalho de consultoria à Ação Educativa e ao Cenpec, o Cesop conduziu a relação técnica com o Instituto Datafolha, contratado para a realização da pesquisa de opinião pública.





CLEO MANHAS Doutora em Educação, Políticas Públicas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Educadora popular, assessora política do Inesc e integrante da Rede de Ativistas pela Educação do Fundo Malala no Brasil. Atua em processos formativos com ênfase em educação popular e direitos humanos. Realiza análises orçamentárias em educação e direito à cidade.

DENISE CARREIRA Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Mestre e doutora em Educação pela USP e pós-doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foi coordenadora da Ação Educativa, da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e do Centro de Educação Popular e Direitos Humanos do Acre. Foi Relatora Nacional de Direitos Humanos da Plataforma DHESCA Brasil, integrante do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e fundadora da Iniciativa De Olho nos Planos, da Coalizão Direitos Valem Mais e da Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação. Integra a Rede de Ativistas pela Educação do Fundo Malala no Brasil.

DENISE DORA Advogada. Mestra em Direito Internacional dos Direitos Humanos pela Universidade de Essex, Inglaterra, e em História, Política e Bens Culturais pela Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro. Diretora Regional da Artigo 19. Foi coordenadora de direitos humanos da Fundação Ford no Brasil, Ouvidora Externa da Defensoria Pública do Rio Grande do Sul, além de atuar como advogada em casos de discriminação e organizações da sociedade civil. Atualmente, participa de conselhos na THEMIS – Gênero e Justiça, Instituto Ibirapitanga, Conectas Direitos Humanos e NAMATI – Legal Empowerment.

FABIANA VENCEZLAU Educadora quilombola e integrante da Associação Quilombola de Conceição das Crioulas (AQCC). Formada em Letras e em Pedagogia. Especialização em Língua Portuguesa e em Educação Intercultural no Pensamento Decolonial para Quilombolas e Indígenas pelo Instituto Federal de Floresta – PE. Mestranda na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora na Escola Municipal Quilombola José Nêu de Carvalho.

FABRÍCIO MARÇAL VILELA Graduado em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Campus Pontal. Mestre em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia – Campus Santa Mônica. Membro do

Núcleo de Estudos de Gênero da UFU (NEGUEM). Professor de História da rede pública estadual de Minas Gerais. Estudioso de Gênero, Sexualidade, Teoria queer e Cinema Marginal Brasileiro, idealizador do coletivo LGBT “As cores do Pontal” (2013-2017), junto com sua irmã Mariluiza Vilela.

FERNANDA MOURA Professora de História. Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e bolsista Capes. Mestra em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), especialista em Gênero e Sexualidade pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e bacharel e licenciada em História pela mesma universidade. É integrante do coletivo Professores contra o Escola sem Partido e do Observatório da Laicidade na Educação (OLÉ-UFF).

FERNANDA VICK Doutoranda e Mestra em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FDUSP). Especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Professora, advogada e integrante da Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação. Foi membra do Comitê São Paulo da rede da Campanha Nacional pelo Direito à Educação entre 2017 e 2021.

GIVÂNIA MARIA DA SILVA Educadora e pesquisadora quilombola. Mestra em Políticas Públicas e Gestão da Educação e Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (NEAB/CEM), do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero (GEPPHERG) e do Grupo de Estudos e Práticas Dialógicas no Contexto de Povos e Comunidades Tradicionais (Cauim/MESPT). Associada e coordenadora da área científica Territorialidades e Saberes Emancipatórios da ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)). Membro fundadora da Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas do Brasil (CONAQ), coordenadora do coletivo nacional de educação quilombola e integrante da Rede de Ativistas pela Educação do Fundo Malala no Brasil.

HELENO ARAÚJO FILHO Professor da educação básica no Estado de Pernambuco. Formado em Ciências Físicas e Biológicas, com habilitação em



Biologia. Presidente da CNTE. Membro do Conselho de Presidentes e Secretários Gerais da IEAL (Internacional da Educação para América Latina). Membro do Secretariado da Confederação dos Países de Língua Portuguesa-Sindical Educação (CPLP-SE).

INGRID VIANA LEÃO Doutora e mestra em Direitos Humanos pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FDUSP). Docente na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Integra o Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos das Mulheres (CLADEM-Brasil).

ISADORA CASTANHEDI Formada em Ciências e Humanidades e em Políticas Públicas pela Universidade Federal do ABC (UFABC). Possui experiência na administração pública municipal de São Paulo. Gerente de projetos da consultoria Plano CDE, liderando projetos de pesquisa e avaliação de impacto social.

JAQUELINE LIMA SANTOS Consultora de projetos de Geledés Instituto da Mulher Negra. Doutora em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Harvard Alumni Fellow. Atua como professora, pesquisadora e consultora nas áreas de equidade, raça, gênero, diversidade, educação, infância e juventude, história e cultura afro-brasileira, africana e PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa).

JULIANA V. DOS SANTOS Coordenadora Jurídica da Rede Liberdade. Advogada especialista em litígio estratégico. Mestra pela Harvard Law School e Doutora em Direito do Estado pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FDUSP).

LAURA VARELLA Atuou como assessora jurídica da Artigo 19 entre 2018 e 2021. Formada em Direito pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Possui mestrado em Direito Internacional pelo Graduate Institute of International and Development em Studies em Genebra.

LÍGIA ZIGGIOTTI DE OLIVEIRA Advogada e Doutora em Direitos Humanos e Democracia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestra em Direito das Relações Sociais pela mesma instituição. Autora do livro *Olhares feministas sobre o direito das famílias contemporâneo* (Editora Lumen Juris,

2020). Membro das Comissões de Estudos sobre Violência de Gênero e de Diversidade Sexual e de Gênero da Ordem dos Advogados do Brasil – Seção Paraná (OAB-PR). Vice-presidenta da Associação Nacional de Juristas pelos Direitos Humanos de LGBTI (ANAJUDH-LGBTI).


LORENA A. DO CARMO Graduada em Licenciatura em História pela Faculdade Fernanda Bicchieri (FABEL) e Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO (PPGEdu-UNIRIO) com bolsa Mestrado Nota 10 pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Atualmente doutoranda PPGEdu-UNIRIO com bolsa Capes e Membro do Grupo de Pesquisa Conversas com Currículos nos Cotidianos das Universidadescolas (ConCU-UNIRIO).

LUCAS MORAES SANTOS Advogado, formado pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestre em Direitos Humanos e Cidadania pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente, atua como advogado da Rede Liberdade, na defesa dos direitos fundamentais, de interesses difusos e das instituições democráticas em parceria com organizações da sociedade civil. Professor da Pós-Graduação de Gestão Pública da Escola de Governo do Estado do Maranhão (EGMA) e da Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP).

LÚCIA UDEMEZUE Arte-educadora popular e cofundadora do coletivo de arte-educação Manifesto Crespo. Gestora de políticas públicas voltada para a participação social, diversidade e inclusão (relações raciais, LGBTQIP+, imigrantes e refugiados). Bacharel em Ciências Sociais e licenciada em Educação Infantil e Sociologia. Pesquisadora na área de antropologia sobre comportamento, tendências, culturas populares e urbanas. Curadora artística, produtora cultural, poeta, *performer*, colaboradora em roteiros e *casting* para audiovisual.

MARCELLE MATIAS Graduanda em Licenciatura em Educomunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Assistente da Ação Educativa e integrante do projeto Gênero e Educação. Realizou pesquisas sobre televisão brasileira (2018) e violências digitais (2019) a partir do Programa Unificado de Bolsas para Estudantes da Graduação da Universidade de São Paulo (PRG-USP).





MÁRCIO ALAN MENEZES MOREIRA Mestre em Direito pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Direitos Humanos pela Faculdade CERS. Advogado popular, atualmente é assessor jurídico da Fundação Regional de Saúde do Ceará.

MARCO AURÉLIO MÁXIMO PRADO Doutor em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) com pós-doutoramento pela University of Massachusetts — Amherst, com apoio da Fundação Fulbright. Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais, onde coordena o Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBTQ+. Bolsista CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

MARIA DAS GRAÇAS DA SILVA Educadora Atikum. Possui Graduação em História pela Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC). Especializada em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Mestranda em História Social pela Universidade Federal do Ceará com sede em Fortaleza. É estudante de Educação Física da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e do curso de Pós-graduação em Interculturalidade e Decolonialidade para a Educação Escolar Indígena e Quilombola pelo Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE). Liderança do Povo Atikum. Professora Indígena da Escola José Pedro Pereira do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Membro da Juventude Kyrimbaus de Atikum e Conselheira Local de Saúde Indígena.

MARIA DIVA DA SILVA RODRIGUES Pedagoga e educadora quilombola. Especialista em Planejamento de Ensino. Mestre em Sustentabilidade junto aos Povos e Terras Tradicionais (MESPT). Membro da Comissão de educação da Associação Quilombola de Conceição das Crioulas (AQCC).

MARIA LUIZA SUSSEKIND Vice-presidente da regional Sudeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e pesquisadora vinculada ao GT 12 Currículo. Professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio). Pesquisador Produtividade 2 CNPq. Cientista do Nosso Estado/FAPERJ.

RAFAEL DOS SANTOS KIRCHHOFF Advogado. Mestrando em Direitos Humanos e Democracia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Presidente da Associação Nacional de Juristas pelos Direitos Humanos de LGBTI (ANAJUDH-LGBTI).

RENATA AQUINO Historiadora e professora de História da Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestra em Ensino de História e Historiografia pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ). Membro do coletivo Professores contra o Escola sem Partido. Pesquisadora do ultraconservadorismo na educação, da censura contra professores e do impacto das novas mídias sobre a política.

SALOMÃO XIMENES Doutor em Direito do Estado pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor de Direito e Políticas Públicas da Universidade Federal do ABC (UFABC), membro da Rede Escola Pública e Universidade (REPU) e editor-associado da revista Educação & Sociedade.

SANDRA LIA LEDA BAZZO BARWINSKI Advogada. Mestra em Direito pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Coordenadora do Comitê Latino-Americano de Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM-Brasil). Vice-presidente da Comissão de Estudos sobre Violência de Gênero e membro relator da Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil – Seção Paraná (OAB-PR).

SARA WAGNER YORK ou Sara Wagner Pimenta Gonçalves Junior é Doutoranda em Educação e Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialista em Gênero e Sexualidades pelo Instituto de Medicina Social da UERJ e Especialista em Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar (ISV). Graduada em Letras pela Universidade Estácio de Sá (UNESA), Pedagogia (UERJ) e Jornalismo (UNESA). Membro da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA). Professora no Ensino Superior (UERJ). Bolsista CNPq/CAPES.

SONIA CORRÊA Formada em Arquitetura e Pós-graduada em Antropologia. Realiza pesquisas sobre gênero, sexualidade, saúde e direitos humanos. Com




Richard Parker, coordena o Observatório de Sexualidade e Política (SPW), projeto sediado na Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS. Foi pesquisadora visitante do Gender Department da London School of Economics. Faz parte do comitê editorial da série Global Queer Politics, da Palgrave. Entre 2018 e 2022, coordenou os dois ciclos de pesquisa realizados pelo SPW sobre políticas antigênero na América Latina.

SUELAINÉ CARNEIRO Feminista, Socióloga e Mestre em Educação. Coordenadora do programa Educação e Pesquisa de Geledés Instituto da Mulher Negra. Atua nos seguintes temas: feminismo, racismo, educação e educação das relações raciais. Autora de publicações sobre gênero, raça, educação, violência racial, violência doméstica e Promotoras Legais Populares. Integrante da Rede de Ativistas pela Educação do Fundo Malala no Brasil.



MANIFESTO MENINAS DECIDEM: GAROTAS PELO DIREITO À EDUCAÇÃO

Somos meninas. Somos negras, somos quilombolas, somos indígenas, somos do campo e das florestas, das periferias e favelas das cidades. Somos meninas trans e travestis, somos meninas com deficiência. Estamos em escolas sucateadas e em transportes lotados, estamos nas ruas e nas vielas, nas ocupações e nas marchas, estamos nas redes virtuais e nas territoriais. Muitas garotas passam fome e enfrentam a violência de gênero neste momento. Carregamos a força das ancestrais e uma história de lutas e de resistência. Somos a geração do presente e também somos o futuro. Somos guerreiras e somos cuidadoras. Não somos silenciosas, fomos silenciadas. Não seremos mais caladas. Este é nosso grito.



A educação brasileira implora por socorro, agoniza por vida, sofre com tantos ataques: dos cortes de recursos à censura.

A pandemia escancarou o que há muito tempo já se discutia dentro de movimentos sociais: a superlotação dentro dos transportes – quando disponíveis –, a falta de acesso à internet e a equipamentos, a miséria que faz com que seja na escola que muitos encontram sua única refeição, professoras sobrecarregadas e com baixos salários. Também ressaltou a necessidade de um ensino voltado às nossas origens e ancestralidades africanas, afro-brasileiras e indígenas que a colonização nos roubou.

A educação como conhecemos hoje é sustentada por um fio ou por uma corrente de mãos dadas de pessoas que ainda acreditam ser possível construir uma educação acessível e plural, mesmo estando inseridas nessa realidade de constantes cortes e sucateamento dessas escolas. A educação veio da luta da população. Conquistamos esse direito graças à luta e, graças à educação, temos mais pessoas para continuar lutando. Guerreiras formam a educação e a educação forma guerreiras.

Quando dizemos escolas, nos referimos ao ensino público, que educa os filhos dos trabalhadores, que estão na base e à margem da sociedade. Muitas de nós não temos sequer acesso a esses espaços públicos de educação. Muitas somos expulsas das escolas, ferindo o que determina

a Constituição e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que garantem por lei o direito à educação para todas, todes e todos. Aqui nos referimos a travestis e mulheres trans, que têm seu acesso aos espaços escolares negado a partir do momento em que pisam na escola, porque sabem que vão ter suas identidades desconsideradas e serão constantemente violentadas. Aqui nos referimos também às pessoas com deficiências, às crianças, adolescentes e jovens negros, indígenas, quilombolas e do campo e tantos outros neste país tão desigual.

Precisamos pensar na infraestrutura das escolas secundaristas espalhadas pelo Brasil. É extremamente problemática a ideia de “jogar” jovens e adolescentes dentro dessas escolas que mais parecem prisões, cercadas de grades e portões gigantescos, que os segregam entre si, onde não é ensinada a diversidade de povos e culturas, tendo uma base curricular eurocêntrica, em detrimento dos saberes produzidos nas próprias comunidades. Será que escolas assim podem preparar jovens para o ensino superior e para o mundo do trabalho? Será que essas escolas podem estimular o senso crítico e a cidadania de jovens? Será mesmo que essa é a educação que queremos para o presente e para o futuro?

É de suma importância explicitar quais corpos sofrem mais dentro desses ambientes. Entre eles, estão pessoas trans e travestis, outras pessoas pertencentes ao movimento LGBTQIAP+ (principalmente as racializadas), pessoas indígenas, quilombolas, trabalhadoras do campo, ou seja, todos corpos que são historicamente marginalizados. Pessoas com deficiência são estigmatizadas em nossa sociedade e tem gente que quer aumentar ainda mais a segregação, impedindo-as de frequentarem as mesmas escolas.

A educação ocupa um papel importantíssimo para o desenvolvimento de um país. Queremos outro modelo de desenvolvimento, que coloque o cuidado com as pessoas e com a natureza em primeiro lugar. Sonhar com uma educação que seja plural e acessível é fundamental, porque é impossível chegar a algum lugar que não tenha sido sonhado anteriormente. Entre as pessoas que sonham uma educação diversa e popular, principalmente para as meninas, é possível destacar Malala,



que defende incansavelmente o direito de meninas e mulheres estudarem ao redor do mundo todo.

Existem experiências em outros países que podem nos inspirar, assim como em nosso país. Podemos aprender com a luta das populações indígenas e quilombolas pelo direito à educação escolar diferenciada, que respeite seus modos de vida, sua concepção de educação como um processo que se dá nas relações comunitárias e no vínculo com os territórios. Porém essas escolas sofrem com condições cada vez mais precárias de funcionamento.

É extremamente importante que a escola pública, sendo um grande pilar para o sistema educativo, seja uma prioridade “pra valer” para o Estado e para a sociedade. Não apenas garantindo o ensino das matérias, mas a qualidade desse ensino. O próprio sistema educacional precisa ser educado, para pensar no social. Confundem educação com escolarização e qualidade de ensino com simples testes de aprendizagem: não querem criar pensadores, mas máquinas de trabalho; matam os sonhos de seus alunos para alimentar uma sociedade onde o mercado dita as regras do “jogo”. Vivemos uma profunda crise, isso é inegável. Os retrocessos autoritários que estamos vivendo com a implementação do novo ensino médio, os cortes na educação, a evasão escolar e os impactos da pandemia e da violência contra a população negra, indígena e pobre, tudo isso contribui para que mais jovens e crianças sofram e percam a motivação e a esperança, tendo seus sonhos atropelados.

**Por isso temos que agir!
Se quisermos mudar o Brasil,
que comece pela educação!**

Queremos uma educação plural que ande lado a lado com as professoras e os professores, que os valorize, que pague salários dignos. Queremos equiparação salarial para os professores indígenas e quilombolas que recebem menos, mesmo tendo a mesma formação. Que as escolas do campo, das florestas e das periferias tenham toda a estrutura, materiais de apoio, dignidade e qualidade de ensino. Que a educação seja libertadora,

com múltiplas formas de ensinar e aprender, que escute ativamente os estudantes em sua diversidade de sofrimentos, propostas e sonhos.


Queremos uma educação antirracista, anti-capacitista, anti-machista, anti-LGBTQIA+fóbica, destacando a necessidade de dar fim ao sofrimento gigantesco imposto às pessoas trans e travestis. Que ensine sem preconceitos e estereótipos a história e a cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros, em cumprimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional alterada pelas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. Que apoie as mães estudantes, tendo em vista que a falta de suporte e de compreensão expulsa da escola adolescentes e jovens que engravidam. Que garanta o bem-estar dos alunos na escola e no trajeto até ela. Que prepare os alunos para a vida adulta e para o ensino superior, que a escola possa se adaptar às diferentes realidades. Que fortaleça as universidades públicas e amplie as cotas e as políticas de ação afirmativa, garantindo condições efetivas para a permanência de estudantes negros, indígenas, quilombolas, com deficiência, periféricos e do campo, trans e travestis na educação superior.

Defendemos uma educação que inclui e não exclui. As pessoas com deficiência não “atrapalham”, como dizem alguns. Uma educação inclusiva, que se atente às especificidades de cada uma sem excluir ninguém, beneficia a todes. A educação inclusiva passa pela acessibilidade, pelos recursos materiais e tecnológicos, mas também pela superação dos preconceitos e dos moldes capacitistas que são incapazes de perceber as potências de cada estudante. E é dessa forma, com esse sistema que podemos criar uma sociedade melhor e, conseqüentemente, um Brasil melhor.

**“A educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas.
Pessoas mudam o mundo”.**
Paulo Freire, patrono da educação brasileira

O que precisa ser prioridade no país para efetivarmos o direito à educação de qualidade?





O debate sobre educação muitas vezes aparece invertido. Em geral, temos a política de educação se submetendo à verba “disponível”, sempre insuficiente. Historicamente, o dinheiro do povo é drenado para as elites. Mas deveríamos começar nos perguntando: que educação queremos (e precisamos) construir e para quem? Partir disso para definir os recursos necessários – que existem – e que sejam distribuídos de forma a enfrentar as desigualdades, ou seja, fazendo com que cheguem mais aonde sempre chegaram menos – caso das escolas indígenas, quilombolas, das periferias urbanas e do campo – e, assim, reparar parte da dívida histórica do Estado brasileiro com suas populações mais violentadas e oprimidas.

A prática da educação que temos continua privilegiando os mesmos de sempre, desde a colonização. Diante de tantos problemas e desafios, as juventudes feministas, negras, indígenas, quilombolas, periféricas e do campo, LGBTQIAP+ e com deficiências se unem para ocupar as universidades e escolas todos os dias, para **pintar a educação de povo**. Nossas lutas são **plurais por uma educação democrática e participativa**, que sirva à emancipação do nosso povo, das meninas e mulheres espalhadas pelo nosso país. Essa ocupação traz consigo o povo e a comunidade para tomarmos juntas o lugar de estudar e termos o direito de sonhar e realizar.

Precisamos nos mover!

Precisamos começar a olhar o nosso povo como caminho para a construção de políticas públicas efetivas que **quebrem a opressão do elitismo e embranquecimento** que ainda nos rondam. Quem está decidindo a educação do nosso país são homens, brancos, heteros, cis e ricos, que nunca sequer vivenciaram a situação precária da educação pública. O futuro que eles arquitetam é de continuar privilegiando somente a eles. Mas a educação é PÚBLICA e temos o nosso direito de sermos doutoras e doutores. Precisamos nos mover e nos perguntar: o que fazemos pelo presente das meninas? Meninas negras, indígenas, quilombolas, LGBTQIAP+, meninas trans e travestis, meninas com deficiência, periféricas e do campo, para assim construirmos um futuro no feminino.

A educação que eles constroem é para quem?

Para efetivar o direito à educação de qualidade precisamos quebrar o modelo de “reformas” que vêm de cima para baixo. Precisamos transformar as reformas estatais em intervenção popular, que não forme apenas trabalhadores reféns da exploração capitalista e sim pensadores críticos, que não reduzam seu potencial a apenas uma profissão “bem remunerada”. Que os estudos alimentem uma dignidade sem depender de um diploma que fica na parede, ou seja, essa noção de que alguém só tem validade por sua carreira. Quando a pedagogia politiza, massas e coletivos se movimentam. Mulheres negras, trans e travestis, indígenas, quilombolas, com deficiência, mães, filhas, líderes e periféricas são humanizadas, a política se faz e acontece. As desigualdades são superadas, o Estado opressor se desfaz, a população vai pra rua, pela intervenção e libertação dos nossos. **Queremos ocupar os espaços de poder!**

Por fim, queremos que entendam que a forma de se fazer educação no Brasil, para nós – meninas negras, indígenas, quilombolas, faveladas, de periferias, meninas trans, travestis, trabalhadoras rurais, com deficiência, juntas aqui nesse grupo e nos diversos embates – não é uma educação que atende às nossas pluralidades, às nossas mais simples necessidades. “Desfrutamos” de uma educação ilusória, que não chega até nós. Sonhamos com o dia em que desfrutaremos de uma educação de boa qualidade – sem machismo, racismo, LGBTQIA+fobia e capacitismo – que complemente quem somos, que valorize nossas ancestralidades e não nos obrigue a seguir um sistema que com certeza vai apagar a nossa história, que nos molda e nos torna seres inconscientes de quem somos e de por que estamos aqui.

**A luta é por uma educação para todas, todes e todos!
A educação que conscientiza, que liberta e fortalece
todos dentro das suas especificidades!**





Eu não quero mais uma educação que me faça sentir medo de expor minhas opiniões. Eu quero uma educação em que eu possa ser eu mesma, com minhas heranças culturais e sociais, em um ambiente onde ser diferente não me torne excluída. [Lorrane Macedo, 19 anos, jovem negra do campo](#)

Eu sonho com uma educação em que todos sejam aceitos. Para chegar a uma educação de qualidade, a gente precisa de igualdade e respeito. Sonho com uma educação que respeite minha cor, minha religião e meu gênero. [Ana Luiza Roque, 17 anos, jovem negra e quilombola](#)

Muitas escolas têm uma estrutura física incompatível com as necessidades dos alunos e os recursos financeiros destinados estão abaixo do necessário. [Rhaynnara Borges, 19 anos, jovem do campo](#)

A educação que eu quero é uma educação de qualidade, em que as mães na adolescência não tenham que largar a escola para cuidar da casa ou dos filhos porque na escola não tem apoio para elas. [Shayres Pataxó, 18 anos, jovem indígena](#)

Muitas vezes, as vozes das pessoas jovens são ignoradas pelas pessoas. Costumam falar que os jovens são o futuro, mas também somos o presente. Para fazermos um futuro melhor, precisamos ter atenção no presente. [Maria Clara Tumbalalá, 18 anos, jovem indígena](#)

Tenho esperança em ver a escola da minha comunidade estabilizada e que todas as crianças e jovens se realizem. [Mel Kaimbé, 17 anos, jovem indígena](#)

Eu quero uma educação pintada de povo! Uma educação que converse com a realidade do povo, que se construa das ruas para dentro das escolas. Uma educação que construa o país como uma sala de aula. [Bia Diniz, 16 anos, jovem negra e pansexual](#)

Eu quero uma educação que trabalhe a realidade dos alunos, que estimule o protagonismo dos educandos. E que seja utilizado material didático contextualizado e que o ambiente escolar tenha todos os equipamentos necessários para que os alunos desenvolvam suas habilidades. [Vitória Souza, 21 anos, jovem negra e quilombola](#)

Nada melhor do que um documento que seja escrito por pessoas que vivem a educação diariamente. Por isso, este manifesto é tão importante, porque a gente representa toda a diversidade e pluralidade brasileira, a gente sabe das nossas vivências. [Lorena Bezerra, 18 anos, jovem negra e quilombola](#)

Esse manifesto surge da necessidade de um documento que dê voz às mulheres, que faça outras mulheres se movimentarem, se articularem e se politizarem em lutas sociais. [Maria Eduarda Moreira, 17 anos, jovem negra e periférica](#)

Eu, como uma menina travesti, preta e periférica, não quero uma instituição de ensino onde eu tenha medo de estar e de estudar, onde meu nome social não seja respeitado. Uma educação de qualidade é uma educação constante, anticonservadora, como um fenômeno sempre em movimento e mudança. [Angel Queen, 19 anos, jovem travesti, preta e periférica](#)

Eu não quero mais uma educação seletiva e elitista, uma educação privatizada em que grande parte da população é esquecida e inferiorizada. Para chegar em uma educação de qualidade, a gente precisa de mais inclusão, acessibilidade e empatia. [Thalita Nogueira, 18 anos, jovem negra e periférica](#)

O que vemos hoje são escolas que mais parecem prisões, com professores e alunos sem esperança. Nós sonhamos com uma educação que seja verdadeiramente para todes, uma educação emancipatória e que liberte as pessoas. Uma escola que permita aos alunos sonhar. [Lua Quinellato, 18 anos, jovem travesti](#)

Eu sonho com uma educação em que pessoas como eu não sejam abandonadas na escola, sozinhas, porque o ônibus para o passeio estava com a rampa quebrada. Eu sonho com uma educação que me veja e veja os meus como pessoas dignas de respeito e igualdade, não como anjos intocáveis. [Maria Viviane Lima, 17 anos, jovem negra com deficiência](#)

Eu não quero essa educação em que quem tem dinheiro vale mais. Eu sonho com uma educação em que tenhamos todos os recursos, desde um currículo voltado para a nossa cultura e nosso modo de vida, podendo ter o mesmo acesso às tecnologias. [Julia de França, 15 anos, jovem negra e quilombola](#)

A educação que eu desejo é aquela em que eu possa ter direito a tudo que está na lei, em que eu possa me sentir bem quando eu expresso minha cultura, meu gênero, minhas origens. Uma educação que me escute e capaz de entender minhas ideias, propostas para educação da minha escola. [Maria Clara Silva, 16 anos, jovem do campo](#)

Eu quero uma educação onde uns dos maiores desafios não seja continuar de fato estudando. Onde a falta de professores, dificuldade de locomoção até a escola não exista mais. Eu quero uma educação que o acesso venha igual para todos, e que a gente se sinta ouvidos e acolhidos. [Glenda Teixeira, 16 anos, jovem periférica](#)

Eu quero uma educação sem preconceitos, onde as nossas necessidades sejam levadas em consideração. A qual possamos nos sentir respeitados e assistidos. [Amanda Andrade, 14 anos, jovem negra com deficiência](#)



Os desafios na educação são inúmeros: desde o ambiente escolar precário até a falta de preparação para o suporte ao aluno. Isso se intensifica em escolas periféricas. Quando temos um percentual maior de candidaturas diversas de pessoas periféricas, pessoas com deficiência, negras e meninas trans e travestis, LGBTQIAP+, ainda é difícil para as mesmas conseguirem colocar seus planos em ação. É preciso mudar isso! [Carolaine do Nascimento, 17 anos, jovem negra periférica](#)

A educação escolar indígena é um dos maiores desafios das nossas comunidades, a implantação do que foi formulado e desejado ainda está longe do ideal para nossas comunidades. Ainda temos a desigualdade salarial dos professores indígenas, que recebem menos do que os professores não indígenas. Queremos que nós mulheres indígenas tenhamos mais segurança e respeito em nossas escolas e universidades. [Hellen Sharen Pataxó e Atikum, 17 anos, jovem indígena](#)



CARTA COMPROMISSO PELO DIREITO À EDUCAÇÃO NAS ELEIÇÕES 2022

Caras cidadãs e cidadãos;


Eu, _____, candidata(o) à _____ (Presidência da República / Senado Federal / Governo / Câmara dos Deputados / Assembleia Legislativa), firmo aqui o compromisso proposto pela Rede de Ativistas pela Educação do Fundo Malala no Brasil e as organizações que a integram e pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e entidades de seu Comitê Diretivo de atuar pela educação pública, gratuita, laica, inclusiva, equitativa e de qualidade com financiamento adequado para todas as pessoas residentes em território brasileiro.

Assumo, caso eleita(o), o compromisso público de atuar:

Políticas educacionais estruturais

1. Pelo cumprimento integral da Lei n. 13.005/2014, do Plano Nacional de Educação, e pela construção com ampla participação social de um novo Plano Nacional, assim como os estaduais e municipais subsequentes;
2. Pela revogação da Emenda Constitucional 95/2016, do Teto de Gastos, com a retomada do investimento público adequado em políticas sociais e ambientais, com base no fortalecimento dos instrumentos de planejamento público de curto, médio e longo prazo;
3. Pela ampliação dos recursos da assistência técnica e financeira da União na educação básica, com fortalecimento dos programas universais e retomada de critérios e processos transparentes na alocação dos recursos e serviços da assistência voluntária;



- 
4. Pela plena regulamentação e implementação do novo e permanente Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com financiamento adequado, especialmente para a Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Quilombola e Indígena e dos territórios com maioria de população negra, por meio do estabelecimento de fatores de ponderação e indicadores justos que corrijam as desigualdades nas etapas e modalidades educacionais e desigualdades raciais e sociais, bem como a progressiva exclusividade da aplicação de seus recursos na educação básica pública;
 5. Pela aprovação e implementação de um Sistema Nacional de Educação com cooperação federativa, com colaboração entre os sistemas de ensino, gestão democrática na composição de suas instâncias decisórias, em processos e atribuições; tendo por parâmetro o Custo Aluno-Qualidade (CAQ), com seus insumos para garantia de condições adequadas de oferta em nossas creches e escolas, a fim de concretizar o oferecimento de padrões de qualidade na educação básica com justiça federativa e financiamento adequado; e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) abrangendo, por meio de processos participativos junto às comunidades escolares, as diretrizes de universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática, e superação das desigualdades educacionais¹;
 6. Pelo fortalecimento da educação pública e gratuita, pela regulamentação do setor privado conforme os Princípios de Abidjan e contra a privatização e mercantilização da educação²;
 7. Pela implementação plena da Lei do Piso Salarial Nacional Profissional do Magistério Público, e por garantia de remuneração condigna, de planos de carreira, de formação inicial e continuada, e de condições adequadas de trabalho para as(os) profissionais da educação;

1 Conheça nossa defesa do SNE: <https://campanha.org.br/noticias/2022/03/29/sistema-nacional-de-educacao-precisa-de-ajustes-para-garantia-plena-de-direitos/>.

2 Conheça os Princípios de Abidjan: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/PrincipiosDeAbidjan_Portugues_1.pdf.

8. Pelo fomento de um debate curricular, em um processo participativo e democrático, contrariamente ao que foi realizado para a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
9. Pela promoção na educação dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade, à laicidade e à sustentabilidade socioambiental;

Gestão democrática e ação intersetorial

10. Pela promoção do princípio da gestão democrática da educação pública, favorecendo processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;
11. Pela promoção da criação e do fortalecimento de grêmios estudantis, associação de pais, mães e responsáveis por estudantes e conselhos escolares, assegurando-se-lhes autonomia, pluralidade, participação efetiva, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas, fomentando a sua articulação orgânica por meio das respectivas representações;
12. Pela ampliação dos programas de apoio e formação aos/às conselheiros/as dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais, entre outros, e aos/às representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados o acesso a informações transparentes, recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;
13. Pelo incentivo à constituição de Fóruns Permanentes de Educação, assegurando-se-lhes pluralidade e autonomia para coordenar as conferências nacional, municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução do PNE e dos planos de educação locais;
14. Pela construção de alianças intersetoriais entre a educação, a assistência social, a saúde, os órgãos de proteção, defesa, controle etc.,



para articulações de ações e políticas que contribuam com o levantamento de informações estratégicas, a busca ativa escolar, o planejamento da oferta e da demanda educacional, a participação social e com a otimização de esforços e recursos em prol de um atendimento educacional de melhor qualidade à população;

15. Pela garantia de políticas públicas, nas diferentes instâncias de governo, que garantam a mitigação dos efeitos de 20 meses letivos de práticas pedagógicas não presenciais e mediadas pela tecnologia em decorrência do isolamento social imposto pela pandemia de covid-19;

Educação integral, inclusiva e promotora das diversidades

16. Por uma educação para todas as pessoas, integral, inclusiva e anti-discriminatória, de superação das desigualdades e de promoção das diversidades de gênero, orientação sexual, raça, cor, etnia, idade e origem;
17. Por uma educação antirracista, que garanta condições efetivas para a implementação da LDB alterada pelas Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, transformando o ecossistema da educação pública no Brasil e institucionalizando de fato uma abordagem de igualdade étnico-racial nas políticas e na prática;
18. Pelo apoio técnico e orçamentário da União aos estados e/ou municípios e por uma educação de qualidade para as populações quilombolas, indígenas, ribeirinhas e do campo, conforme suas especificidades e com financiamento adequado para a implementação das respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais:
 - a. Campo – Resolução CNE n. 2, de 28 de abril de 2008;
 - b. Indígena – Resolução CNE n. 5 de 22 de junho de 2012;
 - c. Quilombola – Resolução CNE n. 8 de 20 de novembro de 2012.
19. Por uma educação antissexista, com promoção das identidades de gênero e com igualdade de gênero e de orientação sexual, que garanta a retomada das políticas de formação docente e de outras ações comprometidas com a implementação dos marcos normativos;

20. Por uma educação anticapacitista, com políticas que garantam que as escolas sejam inclusivas para as pessoas com deficiência (auditiva, visual, física, intelectual, múltipla, surdocegueira), com Transtornos do Espectro Autista (TEA)/Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD), e altas habilidades/superdotação;
21. Por uma política nacional de educação ambiental, que implemente os marcos normativos e diretrizes nacionais conquistadas nas últimas décadas, na perspectiva da transição ecológica, sustentabilidade socioambiental e do enfrentamento das mudanças climáticas e do racismo ambiental;
22. Em defesa das decisões do STF que determinam como inconstitucionais a atuação de movimentos ultraconservadores como o Escola Sem Partido que estimulam a censura, as perseguições, a desinformação, a autocensura e o negacionismo na educação;
23. Contra as propostas de descriminalização e de regulamentação das práticas da educação domiciliar (*homeschooling*), que excluem e comprometem a proteção, assim como as trajetórias de milhões de crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas disseminando a intolerância, o ódio, o preconceito, a segregação, o racismo, o sexismo e a LGBTfobia;
24. Pelo fim da militarização de escolas, com desmilitarização daquelas que passaram por este processo, com política de atenção especial na transição, de forma a reconstruir valores democráticos;
25. Pela defesa de uma política de segurança pública inteligente que desautorize operações policiais de enfrentamento a grupos criminosos armados em horário escolar, por impedir o funcionamento pleno das escolas e por violar o direito constitucional de acesso à educação;
26. Pelo fortalecimento do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), com financiamento adequado e qualidade no atendimento, com integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento, e seguindo os princípios da legalidade, da excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, da prioridade a práticas ou medidas restaurativas, da



- proporcionalidade, da brevidade da medida, da individualização, da mínima intervenção, da não discriminação, do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo;
27. Pela promoção da educação nas prisões, com financiamento adequado e qualidade no atendimento, com fomento na construção e fortalecimento da implementação dos Planos de Educação nas Prisões³;
 28. Pelo fortalecimento das políticas educacionais para educação de pessoas migrantes, garantindo financiamento e oferta adequados para atender às demandas específicas desses grupos e conferir permanência, qualidade e inclusão;

Especificidades de cada etapa e modalidade

29. Por uma Educação Infantil pública e gratuita de qualidade, atuando contra os conveniamentos e privatizações do setor e garantindo os insumos adequados para o direito à educação e o pleno desenvolvimento de nossos bebês e crianças pequenas;
30. Pela revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017), em favor de uma educação pública de qualidade, construída com a participação das/os estudantes, comunidades escolares, valorização de profissionais da educação e liberdade de ensino, garantindo uma formação plena que amplie perspectivas de futuro e enfrente as desigualdades estruturais que afetam a juventude, especialmente negra e de baixa renda⁴;
31. Pela retomada das políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com qualidade e financiamento adequado e pelo fortalecimento das instâncias e espaços de participação responsáveis pelo monitoramento dessas políticas;
32. Pela luta contra o analfabetismo, com fomento de ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos com garantia de continuidade da escolarização básica;

3 Veja diagnóstico, marcos legais e recomendações aqui: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2021/06/relatorio_educnasprisoas-2M.pdf

4 Leia aqui nossa defesa completa sobre o tema: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/CARTA_ABERTA_EM_DEFESA_DA_REVOGACAO_DA_REFORMA_DO_ENSINO_MEDIO_final.pdf.

33. Pelo fortalecimento da Educação do Campo, com garantia do direito das crianças, jovens e adultos do campo, estudarem no local em que vivem, respeitando-se suas especificidades curriculares e a oferta preferencial no território do campo, revertendo-se o processo de fechamento de escolas;
34. Pelo fortalecimento da Educação Quilombola e Indígena, conforme suas especificidades e com financiamento adequado para a implementação das respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais;
35. Pelo fomento com financiamento adequado da Educação Integral, com ampliação da jornada escolar em toda a Educação Básica, com especial atenção ao Ensino Fundamental, com prioridade para aqueles em situação de maior vulnerabilidade social;
36. Pela qualidade na oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, organizado por áreas profissionais, com articulação de esforços das áreas da educação, trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia, e com indissociabilidade entre teoria e prática;
37. Pelo fortalecimento das políticas de ações afirmativas, condições efetivas para a implementação plena da Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012), e defesa intransigente do princípio da gratuidade no ensino superior público, visando a democratização desse nível de ensino com qualidade para todas as pessoas, com fomento à pesquisa e ao desenvolvimento científico e tecnológico do país;

Políticas educacionais complementares

38. Pelo fortalecimento do **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**, garantindo **financiamento adequado**, mantendo os **calendários de produção e as compras da agricultura familiar** para garantir alimentos saudáveis e diversificados, conforme **sobrerania e segurança alimentar e nutricional**, além de renda às famílias de agricultores⁵;

⁵ Veja nota técnica com nossa defesa sobre o tema: https://alimentacaoescolar.org.br/media/acervo/documentos/Em_defesa_de_reajustes_nos_valores_per_capita_do_PNAE_-_FACTSHEET.pdf.



39. Pelo fortalecimento do **Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE)**, garantindo o **repasso adequado e automático, em caráter suplementar, de recursos** para custear despesas com manutenção de veículos ou de serviços terceirizados destinados ao transporte escolar nas redes de ensino público estadual e municipal, assegurando o **acesso de estudantes residentes na área rural à rede pública de ensino**, contribuindo para a redução da evasão escolar nessas comunidades;

Compromissos internacionais

40. Pelo cumprimento com os **compromissos assumidos internacionalmente** sobre a garantia do direito à educação junto à **Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH)** e a **Organização das Nações Unidas (ONU)**, sobretudo no que diz respeito:
- aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS);
 - às recomendações ao Brasil da Revisão Periódica Universal, do Conselho de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (RPU/ONU);
 - às mais recentes recomendações do Conselho sobre os Direitos das Crianças ao Brasil (CRC/C/BRA/CO/2-4); e
 - às mais recentes resoluções sobre educação para o desenvolvimento sustentável (A/RES/74/223), direito à educação (A/HRC/RES/47/6) e direito à educação de meninas (A/HRC/RES/47/5) aprovadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas.

Sem mais, subscrevo-me

_____ (assinatura)

_____ (local), _____ (dia) de
_____ (mês) de 2022

Elaboração e proposição: Rede de Ativistas pela Educação do Fundo Malala no Brasil, Comitê Diretivo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação

CARTA DA ARTICULAÇÃO CONTRA O ULTRACONSERVADORISMO NA EDUCAÇÃO À EQUIPE DE TRANSIÇÃO DO GOVERNO LULA/ALCKMIN BRASIL, 24 DE NOVEMBRO DE 2022

Ao Sr. Henrique Paim
Coordenador do Núcleo de Educação da Equipe de Transição

À coordenação dos coordenadores dos Grupos de Transição

Assunto: medidas emergenciais e propostas para a área educacional

A Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação: em defesa do direito à educação e contra a censura nas escolas, que reúne organizações e redes de educação, de direitos humanos, feministas, LGBTQIA+, negras, entidades sindicais, instituições acadêmicas e setores religiosos progressistas, vem apresentar ao Núcleo de Educação da Equipe de Transição do novo governo e para a Coordenação de Coordenações dos Núcleos da Equipe de Transição propostas para a retomada urgente de um ambiente educacional democrático, comprometido com os princípios constitucionais de liberdade de ensino, do pluralismo de concepções pedagógicas e com a promoção do direito à educação em direitos humanos e para igualdade de gênero, raça e sexualidade no país.

Remetemos essa Carta não somente ao Núcleo de Educação, mas também à Coordenação de Coordenadores dos Núcleos da Equipe de Transição, em decorrência de apresentarmos demandas referentes à educação que ultrapassam o escopo do Ministério da Educação e envolvem a ação dos Ministérios da Mulher, Família e Direitos Humanos



(MMFDH), Relações Exteriores, Igualdade Racial, Direitos Humanos, Cultura, Comunicação, entre outros.

A Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação tem atuado incansavelmente nos últimos anos contra perseguições e o cerceamento de escolas, universidades, profissionais de educação e gestões educacionais por movimentos antidemocráticos, que têm dominado setores do aparato estatal. Defende que o Estado brasileiro se pautela pela laicidade na educação pública, pelas normas nacionais e internacionais de direitos humanos e pelas decisões do Supremo Tribunal Federal (STF) de 2020.

As decisões do STF, em julgamentos sobre ações contra leis inspiradas no Movimento Escola sem Partido, afirmam, entre outros pontos, ser inconstitucional a atuação de movimentos autoritários contra as escolas; o dever do Estado brasileiro de garantir o acesso a conhecimentos humanísticos e científicos a crianças e adolescentes, mesmo que estes conhecimentos contrariem as doutrinas religiosas e políticas de suas famílias; e o dever do Estado de abordar a igualdade de gênero como princípio democrático e como forma de prevenir o abuso sexual contra crianças e adolescentes e a violência doméstica e intrafamiliar, como previsto no artigo 8º da Lei Maria da Penha (Lei n. 11.340/2006).

Dessa forma, apresentamos aqui quatro medidas emergenciais que devem considerar que os retrocessos e as reconfigurações da política educacional por forças antidemocráticas foram liderados dentro do governo Bolsonaro pela articulação entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH):


1. **Extinção imediata do Programa Nacional de Implantação de Escolas Cívico-militares pelo governo Bolsonaro e desmilitarização e retomada civil das escolas** (instituído por meio do Decreto n. 10.004, de 5 de setembro de 2019). A militarização das escolas fere os princípios constitucionais da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar; da valorização dos profissionais de educação; da gestão democrática no ensino público por meio da imposição de padrões de comportamentos, pela limitação do debate democrático e pela

restrição abordado nas escolas. Lançado em 2019, o Programa obteve adesão de 643 municípios e de 16 estados. O Programa estimulou a criação de leis estaduais, como a do estado do Paraná, aprovada em 2020. O novo governo deve acabar imediatamente com o Programa e promover explicitamente a desmilitarização de escolas municipais e estaduais do país.

- 2. Reposicionamento do governo federal no Congresso Nacional na perspectiva contrária às propostas de regulamentação/des-criminalização da educação domiciliar e de projetos inspirados no Movimento Escola Sem Partido** – prioridade do governo Bolsonaro nos últimos anos (PL 1338/2022, no Senado Federal; PL 3262/2019), a educação domiciliar é uma proposta nefasta para a garantia do direito humano à educação no país. A Articulação apresentou no início de 2022 um abaixo-assinado com 400 assinaturas institucionais de entidades, organizações e redes da sociedade civil contrárias à educação domiciliar, documento que reflete um consenso na área educacional contra tal proposta que viola os direitos das crianças e adolescentes, estimula a desescolarização, a segregação de estudantes por famílias ultraconservadoras e a fragilização da educação para a convivência democrática no país, entre outros absurdos. Além dos PLs referentes à educação domiciliar, destacamos a importância de que o governo federal se posicione de forma firme contra os **23 projetos de lei**¹ que tramitam no Congresso Nacional, inspirados no Movimento Escola Sem Partido, e que visam cercear o papel das escolas na promoção dos direitos humanos, no enfrentamento das desigualdades e na promoção da igualdade de gênero na educação, estimulando ataques, em especial, contra a população trans.

1 Câmara dos Deputados: PLs 867/2015; 7181/2014; 7180/2014; 1411/2015; 1859/2015; 5487/2016; 10.659/2018; 10.577/2018; 8933/2017; 9957/2018; 435/2014; 258/2019; 246/2019; 5854/2019; 3674/2019; 2692/2019; 9645/2018; 4893/2020; 3235/2015; 3492/2019; 2731/2019; 1239/2019; no Senado Federal: PL 193/2016. Levantamento produzido por Fernanda Moura e Renata Aquino, disponível em: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1cK_HMByMNa7V_9Ke7yaX7k599-NzOqbZluN3Kpxo-tE/edit#gid=0



- 
3. **Retomada da cláusula de exclusão de livros discriminatórios e fim da imposição do método fônico no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Suspensão da compra e da distribuição de livros didáticos** – Desde 2021, o Edital do Programa Nacional do Livro Didático (Convocação n. 01/2021-CGPLI) deixou de ter como critério eliminatório a veiculação de “preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos”. Com base na equivocada Política Nacional de Alfabetização (PNA Decreto n. 9765/19), o mesmo Edital passou a priorizar materiais didáticos formulados sobre o método fônico de alfabetização, que tem um viés tecnicista, desconsidera o contexto das crianças, adolescentes, jovens e adultos em alfabetização e o uso social da leitura e da escrita. É avaliado por especialistas como um método extremamente ultrapassado e ineficaz para a aprendizagem. As alterações realizadas no Edital 2021 do PNLD terão efeitos a partir da distribuição de livros em 2023, por isso solicitamos também a suspensão da compra e da distribuição de livros didáticos, para que sejam adquiridos livros que considerem o critério eliminatório e que não estão vinculados ao método fônico, assim como a revogação do decreto 9765/19 que estabeleceu a Nova Política Nacional de Alfabetização.
 4. **Fim do Manual de Taxonomia dos Direitos Humanos do Disque 100 e retirada do termo falacioso “ideologia de gênero” de qualquer portaria, decreto e documento oficial do governo federal** – extinção imediata do Manual de Taxonomia, criado na gestão do governo Bolsonaro por juristas cristãos e que tem por finalidade enquadrar as denúncias da linha Disque 100 em tipologias criminosas inconstitucionais, como é o caso do sintagma “ideologia de gênero”, que se transformou no referido Manual em uma tipologia criminosa referida à violência institucional. Neste sentido, o Manual colaborou com a criminalização de abordagens de igualdade de gênero nas escolas, reorganizando denúncias em ataques a professores e professoras

em seu pleno exercício docente. O Manual foi objeto de ações no STF por parte de entidades de sociedade civil contrárias a tais retrocessos (Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF 942). É necessário aprimorar o Disque 100 como um dos instrumentos de promoção de direitos humanos, garantindo maior transparência dos dados e melhor eficácia no pacto federativo com estados para que os encaminhamentos de denúncias encontrem seu destino correto. Defendemos a imediata reinclusão no Disque 100 de categorias como identidade de gênero e orientação sexual em separado, bem como indicadores de tipologia de crimes contra a população LGBTQIA+, tais como homofobia e transfobia, conforme preceito constitucional de equiparação ao crime de injúria racial. **Defendemos enfaticamente a retirada do termo falacioso “ideologia de gênero”** de qualquer portaria, decreto e documento oficial do governo federal. Propagado por movimentos ultraconservadores, este termo tem sido usado ostensivamente para atacar os direitos das mulheres, da população LGBTQIA+ e a própria democracia, promovendo desinformação, pânico moral, censura, autocensura e perseguições a escolas, profissionais de educação, gestões educacionais e ativistas de direitos humanos, além do seu uso como base para retrocessos em outras áreas de políticas públicas.

Também nos somamos a outros movimentos e articulações da área educacional que defendem a revogação da **Reforma do Ensino Médio** (Lei n. 13.415/2017) e de várias normas infralegais aprovadas no governo Bolsonaro, como o decreto da **Política Nacional de Educação Especial** (Decreto n. 10.502/2020) e dos pareceres do Conselho Nacional de Educação CEB/CNE n. 6/2020 e n. 1/2021 que tratam da **oferta da educação de jovens e adultos**, precarizando ainda mais a modalidade.

Como agendas positivas, destacamos a necessidade da:

- **Retomada da SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão no MEC:** Fruto da proposição dos movimentos sociais, a SECADI foi extinta no primeiro ano de




governo Bolsonaro. Solicitamos sua retomada com condições institucionais efetivas, orçamento e lugar de poder no processo de tomada de decisão sobre o conjunto das políticas do MEC. Com a retomada, deve ser aberto um processo de debate sobre como fortalecê-la;

- **Campanha de estímulo à mudança de nomes de escolas públicas vinculadas a personagens históricos das ditaduras militares e da colonização violenta do país:** em um processo educativo sobre memória, reparação e direitos humanos, é necessário debater publicamente o significado político de centenas de escolas públicas do país homenagearem – por meio de seus nomes – figuras históricas que enaltecem o autoritarismo e a violência no país. O negacionismo da ditadura militar (1964-1985) está na origem dos grupos de extrema direita que presentemente destroem nossos fundamentos democráticos. Precisamos mudar essa situação e homenagear figuras públicas e fatos históricos comprometidas com as lutas de resistência e com um país democrático, que supere suas profundas e históricas desigualdades;
- **Retomada e fortalecimento da institucionalidade participativa** (Fórum Nacional de Educação, Conferências Nacionais de Educação etc.), esvaziada nos últimos anos, e da gestão democrática escolar e educacional com base em uma perspectiva plural das famílias e comunidades. Não se trata somente de retomar essa institucionalidade, mas de dotá-la de maior capilaridade e de poder efetivo de influenciar a tomada de decisão, em especial, no processo orçamentário;
- **Retomada de programas e políticas de formação docente, de campanhas e de outras ações educacionais** comprometidos com a promoção da igualdade de gênero, raça e sexualidade, como o Gênero e Diversidade na Escola (GDE); da educação em direitos humanos; da educação sexual; da educação, memória e verdade como componentes fundamentais para o fortalecimento da democracia no país. Destaca-se também a necessidade de forte investimento no ensino de ciências e da educação em meio ambiente, considerando o contexto das mudanças climáticas, frente ao crescimento do negacionismo, do

racismo ambiental e do autoritarismo na educação. Ações que afirmem os direitos humanos das mulheres, da população LGBTQIA+ e das populações negras e indígenas, a inclusão das pessoas com deficiências nas escolas, a laicidade da educação pública e uma perspectiva crítica sobre a história e a desigual realidade brasileira;

- **Retomada e atualização do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para as Relações Étnico-Raciais e implementação das Diretrizes de Educação Escolar Indígena e das Diretrizes de Educação Escolar Quilombola. Ampliação e fortalecimento das políticas de ação afirmativas com critério racial e social** na graduação, com políticas de estímulo a maior institucionalização da Lei de Cotas (Lei n. 12.711) nas universidades; expansão da reserva de vagas na pós-graduação por meio de proposição de lei federal; e ampliação do orçamento para o Programa Nacional de Assistência Estudantil, que deve ser transformado em lei federal. Destaca-se a urgência de regulação da expansão do ensino superior privado, que se caracteriza pela precarização crescente das condições de oferta;
- **Reconfiguração do Conselho Nacional de Educação** com a retomada da participação de integrantes vinculados às lutas dos movimentos sociais, dotando-o de autonomia e de função de controle social, para além da função normativa. Defendemos a **retomada da construção de duas normativas pelo CNE**, com base em deliberações aprovadas na Conferência Nacional de Educação (CONAE-2014), comprometidas com o estabelecimento 1) de limites negativos da presença das religiões nas escolas; e 2) de Diretrizes Nacionais Curriculares sobre Gênero e Sexualidade nas Escolas, interseccionadas com Raça. Propomos também a construção de uma normativa pelo CNE que amplie os efeitos da normativa MEC 33/2018, superando os obstáculos para a garantia do direito ao nome social de crianças e adolescentes trans com idade inferior aos 14 anos, conforme proposto na Nota Técnica da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) de 2013 sobre o assunto.





Nos somamos também ao pedido de outras entidades e movimentos de direitos humanos para que o Brasil deixe de integrar o **Consenso de Genebra**, aliança internacional criada em 2020, com forte protagonismo do governo Bolsonaro, composta por 36 países, que visa desconstruir os direitos sexuais e reprodutivos nos marcos legais e políticas públicas, com base em uma noção restritiva de família, com forte repercussão para a área educacional e para os direitos das mulheres e da população LGBTQIA+. Como já apontam outras manifestações neste momento, a saída do Brasil deste Consenso é ação urgente para fazer frente aos sistemáticos ataques transnacionais contra as políticas de igualdade de gênero. Ainda assim, vale sublinhar que a retirada do país desta nefasta articulação fortalecerá o compromisso internacional do Brasil com a promoção de agendas multilaterais de direitos humanos tal qual se observa em nossa trajetória histórica junto aos organismos internacionais.

Finalizamos esta carta afirmando a necessidade da retomada do Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014), como política de Estado, e de outros instrumentos de planejamento público, esvaziados pelo governo Bolsonaro; do **fim do Teto de Gastos** (EC95), que sufoca o financiamento da política educacional e de outras políticas sociais e ambientais, avançando para a criação de **um novo regime de regras fiscais e realização de uma ampla reforma progressiva**, com regulamentação do mecanismo constitucional que prevê a tributação de grandes fortunas; a concretização do **Custo Aluno Qualidade**, mecanismo constitucional estabelecido pela EC 108/2020; e de demais propostas consolidadas na **Carta Compromisso² construída pela Campanha Nacional pelo Direito Educação e pela Rede de Ativistas pela Educação do Fundo Malala**, documento que foi assinado pela chapa Lula/Alckmin no processo eleitoral deste ano.

Reforçamos ainda a demanda social ao novo governo que inclua efetivamente no primeiro escalão e em demais posições de tomada de

2 Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Carta_Compromisso_ok.pdf.

decisão mais pessoas negras, mulheres, indígenas, pessoas com deficiências, populações do campo e pessoas LGBTQIA+, inclusive nas áreas econômica e de planejamento, refletindo a diversidade dos sujeitos políticos vinculados às lutas sociais que foram alvo do governo Bolsonaro, que resistiram nesses anos todos de ataques e retrocessos e estão na base de sustentação deste governo.

Atenciosamente,

Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação: em defesa do direito à educação e contra a censura nas escolas

Ação Educativa

Artigo 19

Associação Brasileira de Famílias Homotransafetivas (ABRAFH)

Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT)

Associação Brasileira de Mulheres Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexo (ABMLBTI)

Associação Cidade Escola Aprendiz

Associação Mães pela Diversidade

Associação Nacional de Juristas pelos Direitos Humanos LGBTI (ANAJUDH LGBTI)

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)

Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA)

Associação TAMO JUNTAS – Assessoria Jurídica Gratuita para Mulheres Vítimas de Violência

Campanha Nacional pelo Direito à Educação

Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará (CEDECA Ceará)


Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)

Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação (CEPIA)

Comitê da América Latina e do Caribe para a Defesa dos Direitos das Mulheres (CLADEM Brasil)

Conectas Direitos Humanos





Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)
Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (CONIC)
Geledés – Instituto da Mulher Negra
Grupo de Advogados pela Diversidade Sexual e de Gênero (GADvS)
Instituto Alana
Mais Diferenças
Movimento Educação Democrática
Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT da UFMG
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual – UEM
Observatório de Laicidade na Educação
Observatório de Sexualidade e Política (SPW) – ABIA
Plataforma de Direitos Humanos – Dhesca Brasil
Professores Contra o Escola Sem Partido
Projeto Liberdade
Rede Escola Pública e Universidade (REPU)
Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior (ANDES-SN)

Rede de Ativistas pela Educação do Fundo Malala no Brasil, integrada pelas seguintes organizações que também assinam esta Carta:

Ação Educativa
Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAÍ)
Campanha Nacional pelo Direito à Educação
Centro das Mulheres do Cabo (CMC)
Centro de Cultura Luiz Freire
Centro Dom Helder Câmara de Estudos e Ação Social (CENDHEC)
CONAQ
Geledés – Instituto da Mulher Negra
Inesc
Projeto Mandacaru
Redes da Maré