

LAICIDADE DO ESTADO E EDUCAÇÃO SOB ATAQUE: INTERSECÇÕES E RESISTÊNCIAS

Fernando de Araújo Penna, UFF
Fernando Seffner, UFRGS
Roseli Fischmann, USP

COORDENADORA: Roseli Fischmann, USP

Resumo geral do painel temático

A chamada que faz a 39ª Reunião Nacional da ANPEd, com o tema “Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências”, traz em si o sentido de construir “poder em concerto” (de que tratou Hannah Arendt) no aqui e agora, identificando fontes e recursos, no momento complexo que vive o Brasil. Mas permite, também, pensar o concerto historicamente construído, entre diferentes gerações de pesquisadores, de lutas e resistências que se construíram em face de ataques pretéritos, parcerias construídas com outras áreas, dentro e fora do mundo acadêmico. Pensamos em conquistas que, mesmo ameaçadas, trazem a experiência para resistir, lutar e, mais uma vez, vencer.

O painel articula a tradição das lutas por uma educação laica no Brasil, com o cenário contemporâneo de enfrentamentos em especial em torno dos ataques à liberdade de ensinar (movimento escola sem partido) e à abordagem dos temas em gênero e sexualidade (movimento ideologia de gênero).

O ataque sistemático que os debates em torno do Plano Nacional de Educação sofreram, é exemplo de como o tema do combate à chamada “ideologia de gênero”, é central para uma visão que combina moralismo tradicionalista e cego com liberalismo econômico, amparando-se, frequentemente, em doutrinas religiosas, especialmente no que se refere a invocar, de modo impróprio, a liberdade de religião e, nela, “o direito dos pais de escolher a educação que querem dar a seus filhos”, como presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esse é um foco que o painel abordará, principalmente na exposição de Fernando Seffner, da UFRGS.

O mesmo argumento tem se voltado para buscar a exclusividade familiar na definição da educação das crianças sustentando vertente recente no Brasil, que são as reivindicações do ensino domiciliar, ameaçando o caráter público do ensino e subtraindo às crianças vivências importantes. Esse foco será tratado principalmente por Fernando Penna, da UFF e UERJ.

Quais as bases históricas da luta pela escola pública laica? Sendo a laicidade a primeira afirmação para garantia de uma escola republicana, desde 1889 há posicionamentos, em sua defesa, de educadorxs e pesquisadorxs, mesmo que enfrentando constantemente ameaças à escola pública laica, como, por exemplo, mais recentemente, de grupos católicos por ocasião da assinatura da Concordata Brasil-Santa Sé, e de grupos evangélicos com a gestão Bolsonaro. Esse será o foco de Roseli Fischmann, da USP.

Entrelaçando as apresentações, o painel será concluído trazendo a Ação Educação Democrática ora conduzida pela ANPEd, articuladora de resistências e superação.

Palavras-chave: laicidade do Estado; ideologia de gênero; educação domiciliar.

Da laicidade do Estado como fundamento da cidadania igualitária: uma luta histórica no campo da Educação

Roseli Fischmann
PPGE/FEUSP
Pesquisadora PQ 1C/CNPq
roselif@usp.br

Resumo simples

Partindo do dispositivo central na definição da laicidade do Estado, o Art. 19 da Constituição Federal de 1988, que proíbe relações de dependência ou aliança entre o Estado e as religiões, busca-se analisar as relações entre laicidade e garantia de igualdade para toda a cidadania, sem “distinções entre brasileiros ou preferências entre si”, como reza o inciso III daquele artigo. Tomando os primórdios da República e seus documentos como marco dessa igualdade que não aceita distinções, preferências, privilégios, a análise opera um revezamento entre dispositivos da Constituição do Império, de 1824, e a Constituição Federal de 1988. Evidencia-se como a ordem monárquica é afeita à desigualdade, enquanto a ordem republicana a rejeita. O modo como a educação e a escola são concebidas em cada caso, é também analisado. Ressaltando a interseccionalidade que melhor problematiza as análises sobre a escola pública, indica-se quantos temas e áreas relacionam-se à laicidade e repercutem na escola, como repercutem na sociedade. É traçado um brevíssimo panorama histórico das lutas em prol da escola pública laica, buscando, sobretudo, explicitar a força e vigor que os movimentos em defesa da escola pública, gratuita e laica acumularam ao longo de mais de um século, envolvendo diferentes gerações de pesquisadores, servindo, pois, de base para uma resistência forte, que avance para além do já conquistado, mesmo que precise, ainda, ser defendido. A defesa da democracia identifica-se com a defesa da escola pública e laica, o que pede ação conjunta, sistemática, com aliados acadêmicos e não acadêmicos.

Palavras-chave: Laicidade do Estado; cidadania igualitária; escola pública laica.

Resumo expandido

Para compreender a importância da laicidade na formação histórica do Estado brasileiro e sua inextrincável relação com a educação, especialmente a escola pública, assim como para identificar desafios e incompreensões que enfrenta, é preciso tomar como marco a proclamação da República, em 1889, bem como seus primeiros documentos legais, em 1890 e 1891. Por que implantar-se a República no Brasil é um marco para compreensão da laicidade do Estado?

Como se sabe, o Brasil teve a Constituição do Império, outorgada por D. Pedro I em 1824, e diversas outras ao longo da República. Mesmo com diversas mudanças, indicativas dos tempos e transformações sociais e culturais, há um inciso que, ainda que de forma variável, está presente em 1890/1891, 1934, 1937, 1946, 1967 (e Emenda Constitucional n. 1/69), 1988. Trata-se do seguinte dispositivo constitucional, definidor da laicidade do Estado, como enunciado na Constituição Federal em vigor:

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público;

II - recusar fé aos documentos públicos;

III - criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si.

Para compreender o marco que é a proclamação da República, um dos elementos é, de modo não-linear, tomar o inciso III, acima citado, que reafirma a igualdade de todos/as quanto à cidadania, sem exceção. Reafirma e reforça o caput do Art. 5º, a saber:

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

Seguem-se 78 incisos, garantidores de direitos e deveres de cada cidadão/ã, considerados “cláusulas pétreas”, e que são de “aplicação imediata”, além dos direitos sociais, enunciados inauguralmente pela Constituição Federal, em seu Art.6º.

Já que a Carta Magna se estende a explicitar direitos e deveres individuais e coletivos da cidadania no Art. 5º, qual a necessidade de reafirmar no Art. 19, III, que é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios “criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si”? Por que essa reafirmação está inserida, como inciso, no artigo que se volta, em seu inciso I, para a separação entre Estado e religiões? Qual a relação com o inciso II? Qual a relação com a educação?

O que se dá, nesse caso, é que o Art. 19 volta-se para tratar de uma herança pesada para a democracia e para a cidadania, qual seja, como o País, após anexado aos domínios europeus, viveu o largo tempo monárquico, primeiro sob o Reino de Portugal, como colônia, e, a seguir, sob o Império, após a Declaração de Independência, em que vigorou a plena união entre o Poder Monárquico (ou Estado) e a Igreja Católica Apostólica Romana.

Nesse período encontra-se uma Constituição (a de 1824), cujo prólogo é exortação direta, em maiúsculas: “EM NOME DA SANTÍSSIMA TRINDADE”. Afirma, a seguir, o que é o Brasil, incluindo (na ortografia da época):

“Art. 5. A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórma alguma exterior do Templo.”

Se mais não houvesse (e houve), a afirmação de uma religião oficial única, restringia (e, pode-se dizer, constrangia), os que tivessem outra fé ou culto, a exercê-lo em “casas sem forma alguma exterior” de templo. A normatização ampliou, ou especificou, o entendimento para informar que os cultos deveriam se dar a portas fechadas, sem emissão sonora indicativa de culto, assim como impedia quem professasse outra fé ou religião de pronunciar em público essa condição.

Ressalte-se que toda monarquia tem vinculação religiosa, porque o argumento religioso, de ser supostamente vontade e decisão divina a origem para a distinção e discriminação que nesse regime de governo se faz entre “aristocracia” e “plebe” e, no interior da própria aristocracia, entre os que se encontram ou não na linha sucessória, quem detém um título ou outro e assim por diante. Ou seja, o regime monárquico é estabelecido com base na desigualdade fundamental entre pessoas, não sendo todas igualmente constituintes do Estado.

Tanto é assim, que a Constituição de 1824 definia quem era cidadão (Art. 6º a 8º), no sentido de haver exigências a preencher para tanto – nem cabendo a preocupação com cidadãs, por exemplo. Mais ainda, nem todos os cidadãos podiam votar nas “Assembléas Parochiaes” (Art. 92 e 93), sendo excluídos como eleitores, por exemplo: “os criados de servir”, com algumas exceções, como “os administradores das fazendas ruraes, e fabricas”; “os que não tiverem de renda liquida annual cem mil réis por bens de raiz, industria, commercio, ou Empregos”.

Em sequência, quem não podia votar na “Assembléa Parochial”, não podia ser eleitor em nenhuma outra eleição (Art.94), menos ainda candidatar-se. Mas se tivesse conseguido qualificar-se para ser eleitor, ainda não poderia se candidatar a cargo eletivo, se fosse enquadrado em algumas categorias no Art. 95, a saber:

“I. Os que não tiverem quatrocentos mil réis de renda liquida, na fórma dos Arts. 92 e 94.

II. Os Estrangeiros naturalizados.

III. Os que não professarem a Religião do Estado.”

Parece que fica demonstrado o regime de desigualdade política entre cidadãos e mesmo para a simples qualificação como cidadão que era vigente no Império.

É mandatório incluir nas demonstrações de desigualdade cidadã estabelecida constitucionalmente (por assim dizer), naquele regime, a existência da escravidão e o tratamento de seres humanos escravizados como se objetos fossem, já que eram registrados em cartório como propriedade, como se faz com imóveis, parte do comércio que a todos era livre. A manutenção, pelo Imperador outorgante da Constituição de 1824, das leis que vinham desde as Ordenações Filipinas é comprovativa de como a ordem colonial não se rompia com a Declaração de Independência, no tocante à dignidade humana.

Ao mesmo tempo, o silêncio da Religião do Estado em relação a semelhante infâmia, assim como em relação a todas as desigualdades estabelecidas entre os habitantes do mesmo território.

Adicionalmente, a união oficial com a religião representa uma porta aberta ao absolutismo como modo de governar, em especial por considerar-se o monarca como escolhido por aquele que é sua divindade, a mesma que o escolheu para reinar sobre todos os demais.

Assim, ainda que de modo muito breve e ligeiro, o que se percebe é que o marco que a implantação da República representa, ainda que redigida de diferentes maneiras por entre 100 anos de diferentes Cartas constitucionais, vincula-se à proibição imposta aos entes da Federação de “criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si”. Mesmo sendo sabido que a profunda desigualdade econômica e social no Brasil é um fato que, mesmo inaceitável, não deixa de ser um fato – mas não é a Constituição Federal que a permite, podendo mesmo ser utilizada para coibi-la.

A relação com a educação e, especialmente com a escola pública, se apresenta de muitos modos que, para serem melhor analisados, pedem o recurso à abordagem dada pela interseccionalidade. Como se dá essa relação, de que modos se apresenta?

No aspecto histórico, evidenciada a pesada herança deixada pelos 389 anos de período monárquico, como Colônia de Portugal ou como país declarado independente mediante a fundação de um Império herdeiro da antiga metrópole, torna-se possível entender, mais facilmente, como certos argumentos são assimilados rapidamente, ainda que falaciosos.

São exemplo, no lado de uma instituição religiosa que ainda se pretende hegemônica, as diversas tentativas de implantação de ensino religioso compulsório nas escolas públicas, com matrícula obrigatória, exigência de frequência e nota, ao arrepio da determinação constitucional (Art.210, §1º) de que o ensino religioso será facultativo para o/a aluno/a, lembrando que facultativo não se refere a ensino ou conteúdo optativo ou eletivo, o que é bem diferente, do ponto de vista curricular. Sendo facultativo, e a interpretação é de juristas, significa que o/a aluno/a, por não poder ser obrigado a se matricular, deverá solicitar a oferta da “disciplina” (termo usado pela Constituição). Mais além, ainda que solicitando a disciplina, não poderá ser obrigado a frequentá-la ou ser submetido a avaliação (FERRAZ, 2008).

Da parte de grupos religiosos emergentes no cenário político, observa-se tentativas de impor pautas à sociedade e à escola pública, que não se relacionam com a laicidade do Estado e até mesmo a confrontam. Tentativas de impor doutrinas religiosas, em detrimento de conhecimentos científicos, são exemplo de um modo equivocado de crer, que tende a privar crianças, adolescentes e jovens de participar de tomar contato com os avanços da ciência, o que é parte dos direitos fundamentais, como estabelecido por exemplo na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Mas será algo novo essa análise da importância de uma escola pública laica (FISCHMANN, 2012), como o Estado que a mantém é laico? De forma alguma.

Ainda como parte do movimento republicano, em fins do século XIX, há mobilização de educadores e o que atualmente seriam chamadas de lideranças sociais, em termos de defender a escola pública laica. É interessante observar, nesse sentido, que, ainda antes da Constituição de 1891, a primeira republicana, o Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, entre outras medidas afeitas ao então recém-criado Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, propõe: “Art. 2º A instrução primaria, livre, gratuita e leiga, será dada no Districto Federal em escolas publicas de duas categorias:

1ª escolas primarias do 1º gráo;

2ª escolas primarias do 2ª gráo.

§ 1º As escolas do 1º gráo admittirão alumnós de 7 a 13 annos de idade, e as do 2º gráo, de 13 a 15 annos. Umas e outras serão distinctas para cada sexo, porém meninos até 8 annos poderão frequentar as escolas do 1º gráo do sexo feminino.”

A afirmação de uma escola pública voltada para a instrução primária livre, gratuita e leiga (na terminologia de então), e ainda que restrita ao Distrito Federal, indica a preocupação em marcar a separação total, promovida então pela República, entre o Estado e a Igreja Católica, antes igreja oficial do Império, separação estabelecida em todos os termos pelo Decreto 119-A, de 7 de janeiro de 1890. Mais ainda, tratava-se de uma separação entre o Estado e todas as religiões, e uma escola “leiga” era considerada como fundamental para a consolidação da República. Parte da argumentação era devida ao positivismo (à brasileira) que se disseminou em *Terra Brasilis* e de modo especial entre os militares que estiveram à frente do movimento republicano, incluindo aí também associações desse positivismo ao cientificismo então bastante forte, que chegava da Europa ao País. Observe-se, ainda, a presença de escolas para meninas, o que no Império era exceção para meninas órfãs, e a então original elaboração de que meninos até 8 anos poderiam fazer acontecer o que na década dos 20 do século XX era chamada de coeducação, ou seja, meninos e meninas estudando juntos nas mesmas escolas.

Como a primeira afirmação republicana é essa para as escolas públicas, assim tem seguido a luta desde então. Associações de educadores, ao longo do século XX, marcaram presença defendendo a escola pública, gratuita e laica, acrescentando, nas últimas décadas, o adjetivo “de qualidade”. No contexto do atual (des)governo federal, é evidente que urge voltar a incluir o adjetivo “livre”, que lá estava, em 1890, para a então recém-nascida escola republicana.

Quem forma, historicamente, esses grupos de defesa da escola pública laica? Como tem se configurado essa luta?

Associações de classe, que antes de 1988 não podiam ser consideradas como sindicato ao reunir servidores públicos, associações científicas, movimentos populares, grupos de professores e professoras universitárias formados especificamente em torno da causa da escola pública laica.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1946, tendo como mote a elaboração daquela que seria a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao longo dos anos 1950, a Campanha em Defesa da Escola Pública, que mobilizou as jovens universidades brasileiras em movimento que se espalhou por todos os rincões do País, para defender a escola pública e sua expansão para todas e todos (BARROS, 1960). São nomes como Anísio Teixeira e Florestan Fernandes que lá estão. É nessa luta que vem Angicos, de Paulo Freire.

No contexto da redemocratização do Brasil na primeira metade dos anos 1980, a criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, criado por diversas entidades, associações e instituições, fortalecido por fóruns estaduais, voltados para a elaboração e promulgação do que viria a ser a Constituição Cidadã, de 1988. Continuaram os trabalhos do Fórum Nacional e fóruns estaduais em direção tanto à elaboração das Constituições Estaduais, quanto à elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para regulamentar

os dispositivos da Constituição Federal de 1988, que veio a ser a Lei nº 9394/96. São tantos nomes que estão firmes na atual luta, que citá-los seria parcial e impróprio.

Esse período teve grande número de escolas básicas confessionais, especialmente católicas, tanto por ter sido marcado pela expansão das redes públicas de ensino, ligadas a diferentes instâncias administrativas – federal, estadual e municipal –, ampliando a oferta de oportunidades escolares à população brasileira, quanto por repetidas crises econômicas que devolveram as camadas médias à escola pública.

Esse fortalecimento das escolas públicas ocorre de modo alinhado e aliado a intensas e necessárias mudanças no quadro legal, cultural e social, no que se refere a: direitos das mulheres; direitos sexuais e reprodutivos; reconhecimento do valor da diversidade em geral, bem como da pluralidade cultural; fortalecimento dos movimentos contra o racismo; fortalecimento das exigências de inclusão em todos os ambientes, e em especial nas escolas; novas configurações familiares (onde sequer divórcio havia até 1977, por pressão da Igreja Católica), incluindo também a condenação à homofobia e à transfobia; protagonismo de grupos sociais organizados, das antes chamadas minorias, com protagonismo também para além das organizações; plena visibilização das diversidades, dos gêneros e, com a popularização das redes sociais, a polifonia dessas vozes povoando o cotidiano da população em geral.

São as reações a todas as mudanças que se vê atualmente, tão mais violentas simbólica e por vezes fisicamente até, como a reação de quem se sentiu incomodado e pretende voltar a uma ordem que não pode mais vigorar. Nem por isso se pode descuidar. Ao contrário, o momento se assemelha ao que Thomas Kuhn (1987) descreve como sendo o momento crucial da mudança de paradigma, em que os que resistem às mudanças lutam com tanto mais vigor, quanto mais se desesperam ao ver que já não há o paradigma com que se sentiam acolhidos. Kuhn trata da mudança de paradigmas na Ciência, mas é bem aplicável ao que se vê em termos sociais, políticos e culturais. Um exemplo é a luta que houve antecedendo e depois da assinatura da Concordata Santa Sé – Brasil, em 13 de novembro de 2008 (FISCHMANN, 2009). Como reação à assinatura da Concordata no Vaticano, ao tramitar no Congresso Nacional aquele Acordo, como exigido de acordos bilaterais que sejam aprovados pelas duas Casas, a denominada bancada evangélica exigiu que algo semelhante fosse encaminhado e aprovado para os grupos evangélicos (FISCHMANN, 2009). A resposta a essa demanda foi o projeto de lei que é conhecido como Lei das Religiões que, embora não aprovada até a presente data, gerou demandas do Governo Federal de modo que não tinha ocorrido até então, como emissão de passaporte diplomático para lideranças de cada grupo evangélico (como constante da Concordata, para bispos católicos), além de um ímpeto inédito quanto a exigir medidas do Estado que se coadunem com suas doutrinas. Esse processo ganhou força inédita, como se sabe, na gestão de Jair Bolsonaro como Presidente da República.

Por isso é preciso retomar a luta acumulada, os conceitos construídos coletivamente, muitos deles em parceria com movimentos sociais voltados para a transformação social em busca de justiça social e igualdade, que buscaram a mudança como parte de suas vidas e, frequentemente, acolheram acadêmicos como parceiros, mais ensinando, que aprendendo, independente de títulos acadêmicos. Retomar, lembrar, construir, amparando-se “sobre ombros de gigantes”, como disseram Isaac Newton e Albert Einstein, cada qual a seu tempo. Defender a educação e a escola pública como locus privilegiado de conhecimento e vivência das liberdades laicas, como visto, é fortalecer a própria democracia e o caráter público da escola pública. Esse é o convite e o desafio.

Referências

BANDECCHI, B.. Legislação básica sobre a escravidão africana no Brasil. Revista da USP. v. 44 n. 89 (1972), p. 207-2013. Disponível em www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/131349 . Acesso em 03 de jun. de 2019.

BARROS, R. S. M. (org). Diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo, Pioneira, 1960.

BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS. Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890 – Publicação original. Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 03 de jun. de 2019.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Vide Lei nº 12.061, de 2009) Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 03 de jun. de 2019.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 de jun. de 2019.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm . Acesso em: 03 de jun. de 2019.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 119-a, de 7 de janeiro de 1890. Prohibe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em materia religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providencias. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D119-A.htm. Acesso em: 03 de jun. de 2019.

FERRAZ, A. C. C.. Registro histórico documental: Parecer Jurídico apresentado ao Governador do Estado de São Paulo (a questão do ensino religioso nas escolas públicas). In: ENSINO RELIGIOSO EM ESCOLAS PÚBLICAS: IMPACTOS SOBRE O ESTADO LAICO. FISCHMANN R. (org.). São Paulo: FAFE/ FEUSP/ PROSARE/ MacArthur Foundation, Factash, 2008.

FISCHMANN, R. Educação laica (nas escolas públicas): Uma questão política, cultural e de direito. International Studies on Law and Education 11, mai-ago2012, p.5-18. CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle11/05-18Roseli.pdf> . Acesso em: 03 jun 2019.

FISCHMANN, R. A proposta de concordata com a Santa Sé e o debate na Câmara Federal. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 563-583, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/13.pdf> . Acesso em 03 de jun. de 2019.

KUHN, Thomas. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1987.

Das conexões entre liberdades laicas, direito à educação e abordagem de temas em gênero e sexualidade na escola

Fernando Seffner
PPGE/UFRGS, PROFHISTÓRIA/UFRGS
Pesquisador PQ 2/CNPq
fernando.seffner@ufrgs.br

Resumo simples

A educação escolar se apoia nas liberdades laicas – liberdade de consciência, de crença e de expressão – para cumprir seu duplo papel de alfabetização científica e de socialização segundo as regras do espaço público e republicano, que é laico no caso brasileiro. Nenhum desses dois propósitos é inferior ao outro, e os dois deixam grandes marcas na vida pessoal, estando previstos de modo expresso em nosso ordenamento constitucional. Os temas em gênero e sexualidade estão presentes nos dois propósitos. Tanto constituem matéria escolar, alocada em tópicos ou temas transversais em disciplinas, ou compõem projetos interdisciplinares, como são também elementos importantes dos processos de sociabilidade e socialização que se vive na escola, onde as classes são mistas, e os valores de convívio são republicanos, a saber, tratam da igualdade entre homens e mulheres e da não discriminação.

Palavras chave

Liberdades laicas; gênero e sexualidade; cultura escolar.

Resumo expandido

A educação escolar é trajetória constituída por três campos principais, que dão suporte a dois grandes propósitos da escolarização. Começamos pelos propósitos. Vai-se a escola para realizar a alfabetização científica (alfabetizar-se, entrar em contato com a tradição científica, das letras e das artes) e viver a socialização em um espaço público de caráter republicano e laico no caso brasileiro, com colegas com diversidade de marcadores sociais da diferença (gênero, raça, classe, pertencimento religioso, geração ideais de vida, ideário político, deficiência ou não, oriundos de diferentes agregados familiares, etc.), sob orientação de adultos que são servidores públicos, no caso professores e professoras. Nenhum desses dois propósitos é inferior ao outro, e os dois deixam grandes marcas na vida pessoal, estando previstos de modo expresso em nosso ordenamento constitucional. Os temas em gênero e sexualidade estão presentes nos dois propósitos. Tanto constituem matéria escolar, alocada em tópicos ou temas transversais em disciplinas, ou compõem projetos interdisciplinares, como são também elementos importantes dos processos de sociabilidade e socialização que se vive na escola, onde as classes são mistas, e os valores de convívio são republicanos, a saber, tratam da igualdade entre homens e mulheres e da não discriminação. Definidos os objetivos, podemos entender a trajetória de escolarização como composta por três campos.

O primeiro deles é o conjunto das políticas públicas de educação (em nível federal, estadual ou municipal) que se compõem de leis, diretrizes curriculares, diretrizes de formação docente, lei de diretrizes e bases da educação nacional, tópicos da Constituição Federal de 1988 que tratam da educação pública, regimentos escolares, guias curriculares, legislação de fomento à produção, avaliação e distribuição do livro didático no Brasil, legislação que trata do financiamento da educação, acordos que o país mantém com as Nações Unidas, MERCOSUL, OEA e muitos outros organismos multilaterais e bilaterais, as diretrizes que orientam as avaliações nacionais e os programas internacionais de avaliação do desempenho escolar que o país participa. Compromissos envolvendo a educação em gênero e sexualidade estão presentes em muitos desses documentos, de maneira direta, ou de maneira indireta, quando no grande campo da educação em e para os Direitos Humanos.

O segundo campo está representado pelo conceito de cultura escolar, que tomamos aqui como sendo um conjunto articulado que envolve práticas, normas, regimentos, procedimentos, tradições, ideias, rituais, valores que são aceitos como próprios do território escolar, e que dão sentido a essa instituição e aos percursos educativos nela propostos, delimitando seus contornos, ou seja, ajudando a entender o que “é próprio” e o que “não é próprio” de ser feito na escola (SILVA, 2006). As liberdades laicas estão presentes de modo vigoroso no percurso escolar, representadas pelas liberdades de consciência, crença e expressão. Não há projeto educacional consistente sem que as crianças e jovens possam debater os temas que lhe são apresentados pela tradição científica ou que eles trazem para escola como interesse próprio sem o concurso das liberdades laicas. A escolarização é um percurso longo. No caso brasileiro inicia aos 4 anos de idade com o encaminhamento obrigatório das crianças para as escolas de educação infantil, continua no ensino fundamental que se inicia obrigatoriamente aos 6 anos e se conclui ao final do ensino médio quando o jovem tem em torno de 18 anos. Comporta então 14 anos obrigatórios, embora tenhamos muitas situações de descumprimento da lei, concentradas no ensino médio, onde a permanência escolar concorre com a necessidade de ingressar no mercado de trabalho. O percurso escolar pode ser pensado como estando situado a meio caminho entre o percurso na família, onde a criança nasceu, e o percurso do ensino superior – para os que a ele acedem – e o percurso profissional, ou ingresso no mercado de trabalho. A escola então é a instituição nas sociedades ocidentais que progressivamente vai deslocando a criança de seu mundo familiar e lhe apresentando o mundo público e a tradição científica, artística, literária bem como o conjunto de valores éticos e morais que estruturam o viver em sociedade. A cultura escolar dá sentido ao fazer e pensar o cotidiano da escola. Questões de gênero e sexualidade desde sempre fizeram parte da cultura escolar (SEFFNER & PICCHETTI, 2016), e sua abordagem constitui tradição escolar presente em livros didáticos, materiais instrucionais diversos, projetos de ensino, etc.

A trajetória escolar tem marcas de preparação para o exercício pleno da autonomia pessoal no espaço público, que no caso brasileiro é laico pois não somos um estado confessional, e que se atinge mais adiante na vida, em geral coincidindo com o final do processo de escolarização. Do ponto de vista geracional, é ao longo da trajetória escolar que o indivíduo deixa de ser criança e vai se fazendo adulto, e nisso estão envolvidas questões em gênero e sexualidade. No caso brasileiro, atravessando aquelas idades estabelecidas pela nossa legislação que são marcos da progressiva autonomia: 12 anos (idade em que começa a responsabilidade penal, com aplicação de penas diferenciadas dos adultos, até essa idade o sujeito é considerado criança, a partir daí é considerado adolescente); 14 anos (idade de consentimento para o ingresso na vida sexual e idade a partir da qual se pode trabalhar na modalidade aprendiz); 16 anos (já é possível votar nas eleições gerais, embora o voto seja facultativo, ou seja, não obrigatório, até aos 18 anos; e pode-se começar a trabalhar nessa idade sem ser na modalidade aprendiz, não é possível candidatar-se a nenhum cargo eletivo ainda); 18 anos (o voto torna-se obrigatório e se pode ser também candidato nas eleições ao cargo de vereador, e esta é a idade da maioridade penal, ou seja, o indivíduo passa a ser responsável pelos crimes que cometer tal como um adulto; é também a idade em que se pode tirar a licença para dirigir veículo automotor, é a idade em que cessa a menoridade); 21 anos (em algumas situações, como registro, porte e uso de arma, essa é a idade exigida por órgãos policiais; já se pode ser candidato a deputado federal, estadual, prefeito).

A cultura escolar tem compromisso com a formação integral de crianças e jovens. Envolve delicado equilíbrio político e pedagógico entre muitos elementos: atenção à tradição científica; gestão democrática da escola; liberdade de ensinar; direito à educação; direito de aprender; direito de igualdade e de não discriminação; garantia da liberdade de expressão. Todos estes elementos guardam estreita relação com as liberdades laicas já citadas, e com uma escola que é espaço público e laica. O momento político coloca em risco a educação

como direito de todos e todas, e afeta este equilíbrio. A abordagem de tópicos de gênero e sexualidade traz certa dose de pânico moral na cultura escolar, produz tensionamento de toda ordem, e em geral se defronta com as opiniões da família e das religiões. Sucessivas pesquisas de opinião têm demonstrado que a população em geral apoia que os temas de gênero e sexualidade sejam abordados na escola, na forma da chamada educação sexual ou em outras modalidades (DATAFOLHA, 2019).

O terceiro campo é o cotidiano escolar, que se vincula de modo estreito com o conceito acima de cultura escolar, mas que está recortado aqui de modo proposital, visando flagrar situações em que os temas em gênero e sexualidade produzem constrangimentos, debates, enfrentamentos, abordagens em sala de aula, produção de materiais ou exposições no espaço escolar, violência ou hostilidade, medo, curiosidade e desejo de aprender sobre. O cotidiano escolar diz respeito a certo ir e vir dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, notadamente professores, professoras, alunos e alunas, direção escolar, servidoras da biblioteca, da merenda escolar, da secretaria, dos serviços de limpeza e manutenção. É no cotidiano escolar que a negociação entre as diferenças culturais, entre os diferentes modos de ser e de se produzir enquanto sujeitos de gênero e sexualidade podem ser flagrados. É também no âmbito do cotidiano escolar que muitas vezes aparece certa sensação de impotência, quando a escola não consegue lidar de modo adequado com a produção de um clima de respeito entre as diferenças, com a valorização de uma cultura de trocas interculturais (CANDAU, 2016; 2012), e permite o surgimento da violência escolar em seus variados modos, situação muitas vezes descrita pelo termo bullying. É no cotidiano escolar que os jovens vivem situações importantes de negociações em gênero e sexualidade, a demandar adequada atenção por parte da escola.

Os ataques de grupos que não desejam a abordagem de temas em gênero e sexualidade na escola, ou que desejam que tal abordagem se faça reforçando estritamente os valores familiares e da pertença religiosa da família, se concentram nos três campos acima citados, e ofendem a gestão democrática da escola – princípio constitucional – ofendem as liberdades laicas já citadas, elemento essencial para o debate científico, e ofendem o direito à educação das crianças e jovens.

Referências

- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. Cadernos de Pesquisa, v. 161, p. 802-820, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300802&lng=en&nrm=iso Acesso em: 12 de jun. de 2018.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, Mar. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100015&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 12 de jun. de 2018.
- DATAFOLH. Maioria no país defende educação sexual e discussão sobre política nas escolas. <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/maioria-no-pais-defende-educacao-sexual-e-discussao-sobre-politica-nas-escolas.shtml> Acesso em 20 de jan. de 2019.
- SEFFNER, Fernando & PICCHETTI, Yara de Paula. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: Uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? . Reflexão e Ação (Online), v. 24, p. 61 - 81, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6986> . Acesso em: 12 de jun. de 2018
- SILVA, F. C. T. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. Educar em Revista, v. 28, p. 201-216, 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200013&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 12 de jun. de 2018.

O projeto de regulamentação do ensino domiciliar como ataque ao caráter público da educação no Brasil

Fernando Penna
PPGE/FEUFF
PPG em História Social/UERJ
fernandopenna@id.uff.br

Resumo Simples

O que constitui a educação democrática deve ser um debate constante nas diferentes sociedades, porque, em cada contexto, determinados desafios devem ser enfrentados. As disputas com relação a políticas públicas para o campo educacional incluem-se nestes desafios, mesmo que a maneira como algumas propostas são defendidas pareça absurda para os próprios educadores. O governo Bolsonaro anunciou como uma das suas medidas prioritárias para os cem primeiros dias de governo a edição de uma medida provisória para legalizar o ensino domiciliar. O objetivo do presente artigo é refletir sobre os impactos da proposta do ensino domiciliar sobre a educação pública. Para tanto, recorreremos às reflexões teóricas de Jacques Rancière sobre a “partilha do sensível” e à bibliografia existente sobre o ensino domiciliar. A hipótese que defendemos é que a educação deve ser entendida como parte da esfera pública e o ensino domiciliar, como uma forma perigosa de privatização deste tema.

Palavras chave: ensino domiciliar; educação pública; partilha do sensível;

Resumo expandido

O Governo Bolsonaro anunciou que uma das medidas prioritárias no campo da educação para os seus cem primeiros dias seria a regulamentação do ensino domiciliar no Brasil. As mudanças necessárias na legislação seriam feitas através da edição de uma medida provisória elaborada pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. No Brasil não existe legislação que regule a prática, apesar do STF não ter considerado a prática inconstitucional. No dia 12 de setembro de 2018, o Plenário do Supremo Tribunal Federal negou provimento ao Recurso Extraordinário (RE) 888815ⁱ, no qual se discutia a possibilidade de o ensino domiciliar ser considerado como meio lícito de cumprimento, pela família, do dever de prover educaçãoⁱⁱ. Frente a esta compreensão, existiria a possibilidade de o Governo editar uma medida provisória para criar a referida legislação. No entanto, ao final dos cem primeiros e turbulentos dias, a Medida Provisória não foi editada e o Governo enviou para Câmara um projeto de lei com a mesma finalidadeⁱⁱⁱ: o PL 2401/2019 de autoria do Poder Executivo^{iv}.

O objetivo do presente artigo é refletir sobre os impactos da proposta do ensino domiciliar sobre a educação pública. Para tanto, recorreremos às reflexões teóricas de Jacques Rancière sobre a “partilha do sensível” e à bibliografia existente sobre o ensino domiciliar que se aproxima da perspectiva aqui defendida. A hipótese que defendemos é que a educação deve ser entendida como parte da esfera pública e o ensino domiciliar, como uma forma perigosa de privatização deste tema.

Jacques Rancière denomina partilha do sensível “o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas” (RANCIÈRE, 2005, p. 15). As “evidências sensíveis” às quais o autor se refere não dizem respeito apenas à capacidade física dos nossos corpos perceberem objetos e outros corpos em lugares aos quais o acesso lhes é franqueado, mas também a recusa de ouvir o que alguém tem a dizer ou de ver uma pessoa que não se adequa aos modos de ser que lhe atribuímos devido às características do seu corpo (negro ou feminino, por exemplo) e a maneira como ele se comporta (padrões de gênero, por exemplo). Essas evidências sensíveis revelam o que está fixado como um comum partilhado e as partes exclusivas, mas, mais do que isso, mostra também como mesmo “o comum” se presta à participação de alguns e não de outros. A partilha do sensível faz ver os corpos de quem pode tomar parte no comum em função das suas características, daquilo que faz e dos espaços que pode ocupar.

Toda a partilha do sensível está calcada em uma lógica que Rancière chama de policial. Essa lógica é caracterizada, indissociavelmente, (a) pela legitimação de formas de dominação e (b) pela tentativa de manutenção de uma determinada configuração dos modos de fazer, os modos de ser e os modos de dizer. A lógica policial pressupõe uma disposição particular para agir ou governar (uma determinada superioridade) que se exerce sobre uma disposição específica para padecer ou ser governado (uma

determinada inferioridade). Esta é uma lógica de legitimação da dominação – dos mais fortes sobre os mais fracos, dos que sabem sobre os que não sabem, dos mais velhos sobre os mais novos, dos mais ricos sobre os mais pobres, dos homens sobre as mulheres, dos brancos sobre os negros – que tenta transformar as regras do governo em leis naturais da sociedade (RANCIÈRE, 2014a, p. 140). Também é, portanto, uma lógica da distribuição das partes (aquele que possui a superioridade pode tomar parte no comum). Estas formas de dominação legitimadas e naturalizadas dão sustentação à manutenção de uma determinada configuração dos modos de fazer, os modos de ser e os modos de dizer atribuídos aos corpos de acordo com suas características e os lugares onde se situam.

A lógica política, em oposição à lógica policial, remete ao conjunto das práticas que verificam a pressuposição da igualdade de qualquer ser falante com qualquer outro ser falante (RANCIÈRE, 2014a, p. 69). A atividade política é antagônica à ordem policial porque rompe a configuração sensível que divide os modos de fazer, os modos de ser e os modos de dizer. Ela desloca o corpo do lugar onde foi alocado ou muda a destinação deste lugar; faz ver o corpo que antes era inviabilizado e ouvir a voz que antes era ignorada (RANCIÈRE, 1996, pp. 42).

Rancière diferencia, da política, o político: este seria o encontro das lógicas policial (o processo do governo) e política (o processo da igualdade). O terreno onde se dá o encontro destas lógicas é a esfera pública: a lógica policial tentando reduzi-la (privatizá-la) e a política, ampliá-la. Ampliar a esfera pública não significa exigir a crescente intervenção estatal, mas impedir que as formas de dominação legitimadas e naturalizadas se mantenham inquestionáveis em temas que não estão abertos ao debate da comunidade (RANCIÈRE, 2014b, p. 72). Em termos positivos, lutar para que algumas questões sejam encaradas como questões públicas, concernindo a comunidade e que, assim sendo, deveriam estar abertas a decisões coletivas e não de um pequeno grupo que possui alguma forma de superioridade (em termos de riqueza ou de conhecimento).

A lógica policial procura manter cada corpo vinculado aos modos de fazer, ser e dizer estabelecido em uma determinada partilha do sensível e legitimar as relações de dominação já existentes, por isso sempre resistirá à abertura de qualquer questão para a decisão da comunidade. Tornar uma questão pública depende da lógica política, pois torna-se necessário afirmar que todos que são considerados iguais podem tomar parte nas decisões (não apenas os mais ricos ou detentores de um determinado conhecimento) e isso possibilita mudanças na configuração dos corpos, das ocupações e dos espaços. Operando com essa concepção da relação entre o público e o privado, podemos problematizar o direito de cada família optar pelo ensino domiciliar devido aos prejuízos causados para o direito à educação pelo fato desta não ser considerada uma questão pública. Dentre estes prejuízos, gostaria de destacar as consequências negativas para as próprias escolas públicas e o perigo para a integridade física das crianças e dos adolescentes.

O artigo 26 da Declaração Internacional de Direitos Humanos afirma que aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos, mas é importante compreender que este não é um direito absoluto. As crianças não são como um objeto com o qual o seu proprietário pode fazer o que bem entender. Os pais não são a única autoridade a decidir como uma criança será criada, justamente porque a nossa sociedade compreende que o bem-estar dos jovens é uma questão pública, que diz respeito a toda a sociedade e, portanto, deve ser objeto de decisões coletivas. Nossa sociedade decidiu que ninguém, mesmo os pais, pode colocar a vida de crianças em risco, e por isso as famílias estão sujeitas a uma série de restrições que visam protegê-las. Qualquer violação dos direitos das crianças e dos adolescentes provocaria uma intervenção do estado no sentido de proteger esses direitos (LUBIENSKI, 2003, p. 169-170).

Os grupos que defendem a educação domiciliar o fazem com base em sua percepção dos perigos das escolas públicas: baixo desempenho acadêmico, segurança física e descontentamento com os valores desenvolvidos. Não se trata aqui de negar os problemas da escola pública, mas identificar como a possibilidade do êxodo deste espaço pode vir a prejudicá-lo enquanto uma instituição democrática que pode promover o bem comum. A escola desempenha tanto finalidades privadas como públicas: a escolarização ajuda os indivíduos a terem acesso a melhores empregos e garante mão de obra qualificada para as empresas e indústrias, ao mesmo tempo que tenta garantir a adesão a valores democráticos que favorecem a participação dos cidadãos na vida pública. Toda sociedade se beneficia da expansão da rede pública de escolas, no entanto alguns grupos tendem a se preocupar apenas com as finalidades privadas da escolarização. É exatamente esse o movimento que os defensores do ensino

domiciliar fazem, focando apenas nas suas finalidades privadas para o ensino, sejam elas quais forem (LUBIENSKI, 2000, p. 211-212).

A privatização representada pelo ensino domiciliar constitui uma grave ameaça a qualquer proposta de educação democrática, porque nega o interesse público em promover a formação de cidadãos que participem ativamente da vida da comunidade. Os pais que têm tempo e recursos para investir no ensino domiciliar dos seus filhos poderiam fazer o mesmo esforço para melhorar a situação das escolas públicas. A seu êxodo das escolas públicas compromete, portanto, a capacidade desta instituição de melhorar ao responder às pressões sociais vindas de pais insatisfeitos. Além disso, o status socioeconômico de um estudante é determinante não só no seu próprio sucesso acadêmico, mas impacta também o desempenho dos seus colegas de classe. As famílias que realizam o ensino domiciliar estão preocupadas apenas com as suas finalidades privadas para a educação e se negam a arcar com os custos sociais de um projeto coletivo de educação democrática.

Privatizar a discussão sobre a educação das crianças e adolescentes também é extremamente perigoso porque a escola é um elemento essencial na rede de proteção destas pessoas menores de idade. A partir do momento que a nossa sociedade considera que os pais não têm poder absoluto sobre os seus filhos e é de interesse público garantir a segurança das novas gerações, a retirada das crianças da escola pode ser um risco tremendo (WEST, 2009, p. 9). Nos Estados Unidos, a ausência de regulamentação eficaz sobre a prática do ensino domiciliar e sobre a elaboração dos materiais didáticos produzidos para subsidiar esta prática tem gerado graves problemas. A ausência de fiscalização, em alguns estados norte-americanos, permitiu que pais deixassem de educar seus filhos devido à crença no eminente fim do mundo ou que o assassinato de uma criança por parte de um de seus pais passasse anos despercebida (BREWER & LUBIENSKI, 2017).

A proposta do ensino domiciliar tenta privatizar a esfera pública, tomando a questão da escolarização, que era tratada como pública, e tornando-a um objeto de decisão de cada família. O problema é que a escola não possui uma importância apenas na instrução dos jovens, mas constitui um elemento central na rede de proteção destas crianças e adolescentes. A pergunta que nos resta é se ao retirar os estudantes da escola – colocando a segurança de crianças e adolescentes em risco e colocando seu ensino na mão de pessoas sem formação específica para isso – outros espaços podem ao menos substituir a socialização que se daria na escola.

Referências

- BREWER, T. J. & LUBIENSKI, C. “Homeschooling in the United States: Examining the Rationales for Individualizing Education”. **Pro-Posições**. v. 28, n. 2 (83), pp. 21-38, maio/ago. 2017.
- LUBIENSKI, Chris. “Whither the Common Good? A Critique of Home Schooling”. **Peabody Journal of Education**, v. 75 n. 1-2, p. 207-232, 2000.
- _____. “A Critical View of Home Education”. **Evaluation and Research in Education**. v. 17, n. 2-3, p. 167-178, 2003.
- RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento – política e filosofia**. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- _____. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34, 2005.
- _____. **Nas margens do político**. Lisboa: KKYM, 2004a.
- _____. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014b.
- WEST, R. L. “The Harms of Homeschooling”. **Philosophy & Public Policy Quarterly**. v. 29, n. 3-4, p. 7-12, summer/fall 2009.

ⁱ Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4774632>>. Último acesso em 20 de abr. de 2019.

ⁱⁱⁱⁱ Disponível em: <<http://stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=389496>>. Último acesso em 20 de abr. de 2019.

ⁱⁱⁱ Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/governo-envia-pl-do-ensino-domiciliar-ao-congresso-leia-na-integra/>>. Último acesso em 20 de abr. de 2019.

^{iv} Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615>>. Último acesso em 20 de abr. de 2019.