



***A FALSA UTOPIA DO PROJETO “ESCOLA SEM PARTIDO”:
INTERCURSOS ENTRE A OBRA “O DOADOR DE MEMÓRIAS” E OS
PROJETOS DE LEI Nº 867/2015 E Nº 193/2016***

***LA FALSA UTOPIA DEL PROYECTO “ESCOLA SEM PARTIDO”:
INTERCURSOS ENTRE LA OBRA “EL DOADOR” Y PROYECTOS DE
DERECHO N ° 867/2015 Y N ° 193/2016***

***THE FALSE UTOPIA OF THE “SCHOOL WITHOUT PARTY” PROJECT:
INTERCOURSES BETWEEN THE BOOK “THE GIVER” AND THE BILLS OF
LAW Nº 867/2015 AND Nº 193/2016***

José Wilker Machado Quaresma¹

Rafael Barreto Lima²

Gerlane da Silva Ferreira³

RESUMO

Esta pesquisa visa apresentar a importância de uma leitura crítica para a formação de sujeitos conscientes diante do contexto de disputas políticas e ideológicas que geram retrocessos no currículo educacional brasileiro. Nesse sentido, aspectos do projeto “Escola sem Partido”, o qual, dentre outras proposições, tem por objetivo neutralizar o trabalho docente e direcionar o currículo às convicções morais e religiosas dos pais, foram analisados sob a ótica da literatura distópica, aqui representada pela obra “O Doador de Memórias” (The Giver, 1993), primeiro livro da trilogia de Lois Lowry. A pesquisa constituiu-se de revisão bibliográfica e foi mediada por um embasamento qualitativo. Assim, foram contextualizadas questões como as relações sociopolíticas e educação sexual, entre outras, o que possibilitou uma análise holística acerca dos aparelhos ideológicos do Estado e suas influências na educação, bem como uma compreensão do quanto a literatura pode contribuir para a emancipação dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo educacional. Gênero e sexualidade. Escola sem Partido. Literatura distópica.

¹ Graduação em Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa. Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, Pará, Brasil.

² Especialista em TIC's aplicadas a Educação. Instituto Federal do Pará, Abaetetuba, Pará, Brasil.

³ Mestre em Cidades, Territórios e Identidades. Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, Pará, Brasil.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo demostrar la importancia de la lectura crítica para la formación de sujetos conscientes dado el contexto de disputas políticas e ideológicas que generan retrocesos en el currículo educativo brasileño. En este sentido, se analizaron aspectos del proyecto “Escola Sem Partido”, que, entre otras propuestas, tiene como objetivo neutralizar la labor docente y orientar el currículo a las convicciones morales y religiosas de los padres, fueron analizados desde la perspectiva de la literatura distópica, representada aquí por la obra “El Doador” (The Giver, 1993), primer libro de la trilogía de Lois Lowry. La investigación consiste en una revisión de la literatura y fue mediada por una base cualitativa. Así, se contextualizaron temas como las relaciones sociopolíticas y la educación sexual, entre otros, lo que permitió un análisis holístico del aparato ideológico del Estado y sus influencias en la educación, así como una comprensión de cómo la literatura puede contribuir a la emancipación de los sujetos.

PALABRAS-CLAVE: Plan de estudios. Género y sexualidad. Escola sem Partido. Literatura distópica.

ABSTRACT

This research aims to demonstrate the importance of critical reading for the formation of conscious subjects in the context of political and ideological disputes that generate setbacks in the Brazilian educational curriculum. In this sense, aspects of the Escola Sem Partido Project, which, among other proposals, aims to neutralize the teaching work and direct the curriculum to the parents' moral and religious convictions, were analyzed from the perspective of dystopian literature, represented here by the work “The Giver” (1993), first book in Lois Lowry's trilogy. The research consists of a literature review and was mediated by a qualitative basis. Thus, issues such as sociopolitical relations and sexual education, among others, were contextualized, which enabled a holistic analysis of the ideological apparatus of the State and its influences on education, as well as an understanding of how literature can contribute to the emancipation of subjects.

KEYWORDS: Educational curriculum. Gender and sexuality. Escola sem Partido. Dystopian literature.

Introdução

Indo na contramão do ideal de uma educação democrática, vemos a insurgência de projetos como o que pretendia alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), incluindo nela o Programa Escola sem Partido (EsP), o qual segundo seus

idealizadores tinha como base a preocupação com o grau de contaminação político- ideológica das escolas brasileiras (NAGIB, 2020), assim, visavam neutralizar o trabalho docente e direcionar o currículo, impedindo, dentre outros temas, debates sobre gênero⁴ e sexualidade nas escolas e submetendo os processos pedagógicos às convicções morais e religiosas dos pais (RAMOS; STAMPA, 2016, p. 250).

Tal projeto não foi aprovado, mas representou uma tentativa de retrocesso nas conquistas educacionais, por meio de pautas conservadoras e fundamentalistas, visto que mesmo sem uma lei específica, tais discursos ameaçam a educação, precisando ser combatidos, uma vez que são análogas às relações de poder que ocorrem no chamado Estado de Exceção, o qual se apresenta “como um patamar de indeterminação entre democracia e absolutismo” (AGAMBEN, 2004, p. 13). Nesse sentido, o trabalho docente e a educação constituem-se como um espaço/processo contraditório e de luta de classes.

Desse modo, a prática de leitura crítica que implica nas relações entre o texto e a realidade, “associada, sobretudo, a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica” (FREIRE, 1989, p. 14). Nesse contexto, o texto literário atua como recurso de caráter transformador, uma vez que, possibilita que os sujeitos se tornem refletidos da história, o que segundo Santos (2019, p. 249-250), pode ocorrer “a partir da leitura de uma ficção”, a qual será evidenciada aqui por meio da obra distópica, *O Doador de Memórias* (LOWRY, 1993).

Assim, em um país que sofre graves ataques à educação, essa pesquisa justifica-se pela intenção de destacar a importância da leitura de textos literários para aguçar o senso crítico, possibilitando reflexão e assim conduzir os sujeitos ao processo emancipatório, por meio de uma prática educacional que de fato enseje transformações e que interfira de forma positiva em suas construções sociais.

Para tanto, o objetivo central desta pesquisa é evidenciar a importância da leitura crítica no processo emancipatório dos sujeitos, ao estabelecer relação entre as

⁴ De acordo com Scott (1989, p. 06) “o uso do termo ‘gênero’ visa indicar a erudição e a seriedade de um trabalho porque ‘gênero’ tem uma conotação mais objetiva e neutra do que ‘mulheres’, englobando assim as demais identidades.

características da literatura distópica e aspectos do contexto histórico, social, político e cultural, do projeto Escola sem Partido⁵.

Esta pesquisa caracteriza-se por meio da abordagem qualitativa, estando fundamentada no método dialético de Hegel, o qual possibilita uma “interpretação dinâmica e totalizante da realidade, considerando que os fatos não podem ser relevados fora de um contexto social, político, econômico etc.” (PRODANOV, 2013, 34), com ênfase exploratória, a qual, “visa proporcionar uma familiaridade com o problema, tornando-o explícito ou construindo hipóteses sobre ele” (Ibid., p. 127). Logo, tais métodos possibilitam explorar aspectos intrínsecos às temáticas aqui abordadas, levando em consideração fatores sociais.

Os procedimentos técnicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica, dando destaque para livros, artigos e sites, e a pesquisa documental, uma vez que foram analisados documentos oficiais e documentos legislativos não-oficiais (os projetos de lei nº 867/2015 e nº 193/2016), os quais são considerados fontes primárias, bem como fora realizada análise literária da obra O Doador de Memórias, considerada fonte documental secundária, de acordo com Lakatos (2010).

Nessa perspectiva, as principais fontes analisadas foram os textos de Brasil (1988, 1998), Sacristán (2000, 2013), Freire (1987, 1989, 1996), Frigotto (2016), Miguel (2016), Santos e Andrade (2019) e Lowry (2014), que possibilitaram a contextualização de questões como as relações sociopolíticas, currículo e leitura crítica de textos e do mundo, dando base para uma análise holística acerca dos desdobramentos para uma educação de resistência e contra hegemônica.

Reformas no currículo educacional brasileiro: entre avanços e retrocessos

Decerto, ao longo da história da educação podemos perceber as mudanças engendradas no currículo, as quais ocorreram e ocorrem em todos os níveis, desde o currículo educacional, perpassando pela política curricular, até o modo como é posto em prática na sala de aula. Sacristán (2013) define os níveis do currículo de forma hierárquica:

Existe uma cultura que propõe conteúdos para os currículos; há outra cultura mediadora, dos professores; propõe-se um conhecimento

⁵ “Fundado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, o EsP permaneceu na obscuridade até o início da década de 2010, quando passou a ser uma voz frequente nos debates sobre educação no Brasil. Seu programa foi abraçado por todos os grupos da direita brasileira” (MIGUEL, 2016, p. 595).

peculiar expresso nos materiais didáticos; e, fruto das interações entre tudo isso, surge o conhecimento escolar que é transferido aos alunos (SACRISTÁN, 2013, p. 22).

Logo, a cultura que propõe os conteúdos do currículo oficial, o faz mediante processos dicotômicos, que podem ser inclusivos e/ou excludentes dependendo do viés ideológico da gestão governamental. Assim, sofrendo influência direta do currículo educacional, a política curricular por intermédio, dentre outros fatores, da prática docente e dos materiais utilizados no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental para a manutenção dessa hegemonia, desse modo, configurando-se como campo de embates e enfrentamentos. Oliveira (2013) destaca a importância do professor e do livro didático para a difusão ideológica presente no currículo.

Evidencia disso é o fato de a posição de professor ser investida de muito poder na sociedade civil. É ele, por exemplo, que escolhe os temas a serem estudados pelos alunos, os temas a não serem estudados pelos alunos, e que decide o que é certo ou errado na sala de aula. Outra evidência é o papel importantíssimo desempenhado pelo livro didático na difusão ideológica, razão pela qual o seu conteúdo é rigidamente controlado pelo Ministério da Educação em nível nacional e pelas Secretarias de Educação nos níveis municipal e estadual (OLIVEIRA, 2013, p.32).

Diante dessa perspectiva é possível compreender as motivações do Estado em orientar a prática docente e definir os conteúdos dos materiais que serão utilizados em sala de aula. Nesse sentido, Sacristán (2013, p. 23), nos induz a questionar “a serviço do que ou de quem está esse poder regulador, e como ele nos afeta? O que ou quem pode ou deve exercê-lo? Qual o interesse dominante no que é regulado?”. Entender o cerne dessas questões e como as respostas estão diretamente ligadas ao modo como o currículo educacional foi sendo reformado ao longo da história mediante interesses específicos, é de suma importância para reconhecermos quem são os beneficiários dessas políticas.

Iniciamos essa breve retrospectiva das disputas do currículo educacional brasileiro a partir da instauração do Golpe Militar 1964, momento em que temos a “ruína” dos grupos minoritários que nos anos anteriores estavam ganhando espaço e voz nas mais diversas esferas, no entanto, por serem alheios às ideologias ditatoriais, as ações desses grupos e demais práticas consideradas subversivas foram suprimidas.

Nesse período que durou 20 anos, pregou-se a apologia de que o desenvolvimento nacional aconteceria a partir de uma educação tecnicista, voltada para o mercado de trabalho, desconsiderando conteúdos voltados para problemáticas sociais.

Diante desse contexto, ocorreram tentativas de abordagem de temas sociais em ambientes educacionais, a exemplo do desenvolvimento de experiências de educação sexual em instituições públicas de ensino.

No entanto, em decorrência das medidas de repressão que estavam sendo implementadas no período, a exemplo do pronunciamento da Comissão Nacional de Moral e Civismo que deu parecer contrário ao projeto de lei da deputada Júlia Steinbruck (MDB – RJ) que, em 1968, propôs a inserção da educação sexual nos currículos de 1º e 2º graus (RIBEIRO; BUENO, 2018). Após ter sido aprovado nas primeiras instâncias, tal projeto não foi visto com bons olhos pela comissão que era constituída por três conselheiros: padre Francisco Leme Lopes, almirante Benjamin Sodré e General Moacir Araújo Lopes. O parecer da decisão foi conteúdo de uma matéria do jornal O Estado de São Paulo, em 20 de novembro de 1970, como destaca Rosemberg (1985, p. 14):

Interditando a educação sexual em grupo, o almirante prossegue em seu parecer: a instrução aceita apenas quando efetuada por pais, médicos parentes próximos mais velhos, não deve ser apresentada apenas no seu aspecto científico, isoladamente, mas sempre ligada ao sentimento, com sua consagração sublime ou divina. Não ensinar materialmente como a procriação procede para o homem e para a mulher, mas antes exaltar o que caracteriza o sexo masculino, caráter, coragem, responsabilidade, força, proteção, respeito e amor, que, sem egoísmo, mais dá do que recebe; e o sexo feminino: a delicadeza, a bondade, a pureza, a confiança, indo até a doação, ao casamento, à maternidade (ROSEMBERG, 1985, p. 14).

Esse parecer causou retrocesso nos projetos de educação sexual que estavam em curso, devido o temor de represálias. Mas as medidas adotadas nesse período não se restringiram apenas aos conteúdos das aulas; em 26 de Fevereiro de 1969, por meio do decreto-Lei 477, fora promulgado a aplicação de infrações disciplinares aos professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, logo, os chamados subversivos foram silenciados pela coerção déspota, o que demonstrava o caráter antidemocrático dessa proposta de governo autoritário que se sustentava por meio de ações de repressão e censura.

Em 1985, deu-se início a transição progressiva para a democracia, com isso, os militares saíram do poder, sendo reinstaurado um governo civil. Para assegurar o Estado Democrático de Direito, foi promulgada a Carta Magna de 1988, que vigora até os dias atuais. Nesse interim, passou-se a discutir e elaborar uma nova LDBEN, a qual deveria

contemplar o projeto societário, priorizado para a redemocratização do país, sendo finalmente aprovada e sancionada em 1996 (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Em 1998, o MEC organizou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental e posteriormente para o ensino médio, a elaboração de tal documento visava orientar o trabalho dos professores frente às demandas pedagógicas da época, para tanto, contou com a participação de muitos educadores brasileiros, os quais buscaram criar condições, nas escolas, que permitissem aos alunos ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

Dentre os conteúdos que a partir de então deveriam ser inseridos no currículo, damos destaque à orientação sexual a qual, segundo os PCN (1998), se pauta na

[...] discussão de questões polêmicas e delicadas, como masturbação, iniciação sexual, o “ficar” e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista, em muito contribui para o bem-estar das crianças, dos adolescentes e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura (BRASIL, 1998, p. 239).

O desenvolvimento mais expressivo de temáticas de gênero se no âmbito educacional avançou durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), no qual ocorreu a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), dando bases para a implementação de políticas educacionais que promovessem a igualdade de gênero e o combate à homofobia (Miskolci; Campana, 2017).

Todas as políticas pautadas no desenvolvimento educacional criadas no governo Lula foram mantidas e ampliadas no governo de Dilma Rousseff. No entanto, nesse interim, foi apresentado na Câmara dos Deputados, o projeto de Lei n. 6.840/2013, o qual dispunha sobre a Reformulação do Ensino Médio, propondo, entre outras, mudanças na carga horária das aulas para tempo integral e a compartimentação do ensino em cinco áreas de especialidades, a critério dos alunos: linguagens; matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Segundo Caires e Oliveira (2016, p. 179), essa reforma “reforça a fragmentação do conhecimento escolar”.

Em 2016, após o impeachment da presidente Dilma, foi aprovado, pelo presidente interino Michel Temer, a medida provisória MP, nº 746 de 2016, cujo objetivo é a reformulação do Ensino Médio e as proposições relativas à reforma da Base

Nacional Curricular Comum (BNCC)⁶. O texto encaminhado ao Congresso Nacional tinha a pretensão de “dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016).

Entretanto, tal medida foi acometida por muitas críticas, pois alguns pontos logo chamaram atenção, entre eles: a extinção da obrigatoriedade de algumas disciplinas fundamentais para a formação social, cultural e crítica dos indivíduos, a saber: Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física e, além disso, apresentou a possibilidade de pessoas com o “notório saber” exercer a docência. No entanto, tínhamos de um lado a mídia propagando reiteradamente sobre a reforma do Ensino Médio e na profissionalização, por outro, o destaque para estes fatos escondeu outros relevantes que eram as mudanças estruturais no currículo e o possível financiamento de instituições privadas com o dinheiro público para ofertar formação.

Tais reformulações são baseadas no atual modelo educacional estadunidense, no entanto, vale ressaltar que ainda que essas reformas apresentassem apenas pontos positivos, as escolas brasileiras até o momento não dispõem de estrutura e logística para tais implementações, sendo este um dos pontos levantados sobre as mudanças no currículo, as quais devem ser acompanhadas também de reformas nas instituições, visto que, de antemão, a infraestrutura, o número de alunos e o quadro de profissionais devem ser adequados para que o projeto tenha êxito.

É importante salientar que o caráter político-cultural dessas ações que se constroem a partir do processo dialético e de resistência são fundamentais para a contraposição ideológica, visto que o currículo educacional, segundo Sacristán,

Não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis. Definir quais decisões tomar, após avaliá-las, não é um problema técnico (ou melhor, não é fundamentalmente uma tarefa técnica), pois as decisões tomadas afetam sujeitos com direitos, implicam explícita ou implicitamente opções a respeito de interesses e modelos de sociedades, avaliações do conhecimento e a divisão de responsabilidades. (SACRISTÁN 2013, p. 23)

⁶ Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da educação básica.

De fato, inúmeras das pautas presentes no currículo oficial brasileiro são resultado das articulações dos movimentos sociais que se instauram a partir da participação consciente da população. Diante dos inúmeros debates acerca das mudanças no currículo a ser implementado no ensino médio, vale ressaltar que por meio dessas articulações, as disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física, permanecem, porém com carga horária bastante reduzida, nesse sentido, o atual modelo educacional se volta para a educação tecnicista e, como outrora, esvazia-se de conteúdos que possibilitem que seja trabalhada a criticidade. Assim vemos que as estimativas de desenvolvimento da educação brasileira para o decênio 2014-2024 estão caminhando em direção aos retrocessos, e os efeitos de um ensino esvaziado de reflexão será a incapacidade dos alunos de intervirem no mundo e, portanto, tornar-se-ão cúmplices das injustiças e das violências que nele ocorrem (MIGUEL, 2016).

A formulação das propostas de lei do projeto Escola sem Partido e suas implicações ideológicas

Por mais que atualmente não vivamos em um regime ditatorial propriamente dito, a sociedade contemporânea carrega resquícios de fatos análogos aos que ocorreram nesse período antidemocrático, os quais teimam em emergir em forma de farsa na atualidade, temos exemplos concretos das situações cotidianamente, dentro dessa realidade estava a incoerente proposição do projeto Escola sem Partido, que foi ferrenhamente combatida por professores e estudantes durante as Ocupações de 2016⁷, muitos a intitularam de “lei da mordça”, a esfinge que deve ser combatida veemente.

De acordo com Frigotto (2016):

Os arautos e mentores da “Escola sem Partido” avançam num território que historicamente desembocou na insanidade da intolerância e eliminação de seres humanos sob o nazismo, o fascismo e similares. Uma proposta que é absurda e letal pelo que manifesta e pelo que esconde. O que os projetos que circulam no Congresso Nacional, em Câmaras Estaduais Municipais, em alguns casos como Alagoas já aprovados, cuja matriz é a “Escola Sem Partido” liquidam a função docente no que é mais profundo além do ato de ensinar, a tarefa de educar. Na expressão de Paulo Freire, - não por acaso

⁷ “Em 2016, estudantes secundaristas ocuparam mais de 1000 escolas no Brasil (EL PAÍS, 2016b, online). O estopim foi uma Emenda Constitucional que congelou os investimentos em Educação por 20 anos e uma reforma do Ensino Médio proposta pelo Governo sem discussões. Porém, nas falas de estudantes, temas relacionados às interdições do ESP estavam muito presentes, mostrando a resistência dos alunos” (SARAIVA; VARGAS, 2017, p. 78).

execrado pelos autores e seguidores da “Escola sem Partido” - educar é ajudar aos jovens e aos adultos a “lerem o mundo” (2016, p. 11).

Tal projeto visava liquidar à docência a mera técnica de instruir, tirando dos professores a liberdade de ensinar. Entretanto, os mentores de tal proposição, buscavam qualificar seus debates apontando que este seria um mecanismo que se pautava em proporcionar “liberdade” no processo de ensino, o logo, o que se pretende com tal intento visa à defesa do partido da intolerância, da exclusão, do antagonismo e dos preconceitos manifestos sob diversos prismas, ameaçando “os fundamentos da liberdade e da democracia liberal, mesmo que nos seus marcos limitados e mais formais que reais. Um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite, conduz à eliminação do diferente” (FRIGOTTO, 2016, p. 12). A magnitude do papel da educação está na inversão da ideologia defendida pelos “sem partidos”, no qual, haja formação de sujeitos que não sejam meros objetos, mas que façam parte da história. Uma vez que segundo Freire (1989):

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática “astuta” e outra crítica (FREIRE, 1989, p. 15).

Assim, observamos que a educação no Brasil se apresenta em sua abordagem histórica com avanços e retrocessos, na perspectiva da EsP, mutila-se o direito dos jovens de terem acesso a uma educação básica de qualidade e de prospectivas tanto no que tange às questões cívicas, cidadãs e particulares intrínsecas a cada um. O que temos em meio a toda essa barbaridade, é o desmanche que se ancora na eliminação dos seres por meio de práticas similares ao nazismo, facismo, ditadura militar, entre outros.

A insanidade dos bárbaros parece se ampliar para a sociedade, a exemplo dessa realidade temos a matriz do EsP que apresenta como discursos centrais a oposição a práticas e conteúdos que estejam em desacordo com a religião dos pais (PL 867/2015), dentre esses, o debate sobre Gênero e Sexualidade (PL 193/2016), logo, o que deveria ser uma proposta de ensino neutro, segue um viés ideológico de conservadorismo religioso.

Essa tentativa de proibição de abordagens sobre gênero e sexualidade em ambiente escolar parte do pressuposto de que esse é um tema que deve ser abordado seguindo a orientação religiosa dos pais, o que é preocupante devido o modo como autoridades religiosas se opõem ao avanço dos direitos sexuais e reprodutivos, bem

como são preceptores do combate ao que definiram como “ideologia de gênero”, termo este que tem origem na igreja católica do final do século XX, vem sendo utilizado tanto para definir ideais feministas que passaram a questionar padrões relacionados a gênero sexual, quanto os estudos e práticas favoráveis a desconstrução do conceito cristalizado de padrões de gênero considerados masculino e feminino.

Na América Latina, o debate sobre a “ideologia de gênero” eclode nos anos iniciais do XXI, mediante as discussões da Igreja Católica latino-americana e da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe (Celam) de 2007, intitulado também como “Documento de Aparecida”, o qual

[...] estabelece uma agenda comum contra o que denomina “ideologia de gênero”, algo que foi exposto primeiramente pelo cardeal Ratzinger e logo retomado em outros documentos oficiais da Igreja, como foi o Conselho Pontifício para a Família (“Família, matrimônio e uniões de fato”, 21 de novembro de 2000) e, posteriormente, na Congregação para a Doutrina da Fé, “Carta aos bispos da Igreja Católica sobre a colaboração do homem e da mulher na Igreja e no mundo” (maio de 2004). Em suma, com o documento de Aparecida, a batalha contra a “ideologia de gênero” era declarada em toda a América Latina. (Miskolci; Campana, 2017, p. 728)

A partir de então, esses pressupostos passam a intervir não apenas no âmbito da igreja católica, visto que denominações protestantes também se utilizam desse discurso. Além disso, esse discurso é a base de organizações de perfil religioso e conservador, que na contemporaneidade propõem reformas educacionais que suprimam o debate sobre temáticas de gênero.

Sobre o conceito de ideologia de gênero, Junqueira (2019) postula que

Valeria afirmar: a “ideologia de gênero” existe. Existe, mas não como a descrevem os cruzados antigênero. A “ideologia de gênero” é uma invenção vaticana. Um objeto construído e evidenciado pelo discurso que o denuncia. [...] um rótulo estigmatizante **forjado** para operar como arma retórica e para animar mobilizações em favor de um projeto de sociedade regressivo, antidemocrático e antilaico. (JUNQUEIRA, 2019, p. 138-139). (Grifo nosso)

Logo, as perspectivas desse conceito deturpado de ideologia de gênero não podem direcionar um ensino democrático, pelo contrário, o currículo deve pautar-se em uma diretriz que dialogue com a diversidade cultural existente no país, bem como respeite as individualidades e vontades dos sujeitos, como ferramenta essencial para a emancipação e de cunho dialógico que por sua vez estimule a criticidade do indivíduo

com caráter revolucionário desvelando e caminhando para a superação da divisão de classes.

Diante do exposto, consideramos que a promulgação e execução de uma proposta deve perpassar pelo âmbito da sociedade mediante a debates e participação popular, abrangendo contribuições de diversos segmentos envolvidos no processo, pois a ruptura abrupta das estruturas curriculares decorrentes de medidas exógenas e excludentes, fomentada pelo Estado de forma isolada, sem articulação com a sociedade, levando, assim, à desconfiguração da dinâmica no processo de ensino-aprendizagem, prejudicando, principalmente, os educandos.

Desse modo, acrescentamos no debate os dispositivos jurídicos que marcam o amadurecimento das discussões acerca da configuração educacional de acordo com sua proposta de progressista para a formação dos sujeitos. Destacamos a promulgação da Constituição Federal de 1988 no Artigo 6º, o qual retrata direitos sociais, dentre esses, a educação, a qual deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988), o que pressupõe um ensino com igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, gratuito e que respeite a pluralidade de ideias.

Leitura crítica de textos e do mundo

Decerto, o processo de ensino-aprendizagem está atrelado às transformações que tangem ao currículo educacional, o qual, segundo Apple (2013), nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, pois se constitui como parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo, logo, “é impossível que existam ideias autônomas, sem matriz ideológica. Toda e qualquer ideia provém de um processo histórico real que é condicionador e possibilitador do processo teórico” (RAMOS; STAMPA, 2016, p. 253).

Nesse sentido, para Saraiva e Vargas (2017), as propostas para o currículo apresentadas pelo EsP podem ser consideradas como

[...] a condição de emergência de uma direita disciplinarmente normativa em termos sociais, considerando como válidos apenas seus valores tradicionais, apresentando uma dupla dificuldade em lidar com a alteridade: falta-lhe capacidade para entender como legítimas formas de vida diferentes das suas e empatia para preocupar-se com mecanismos de promoção de justiça social (SARAIVA; VARGAS, 2017, p. 74).

Desse modo, o discurso que *a priori* pautava-se na neutralidade do ensino, revela sua real intenção ao evidenciar o embasamento do EsP como sendo “os valores tradicionais”, os quais estão atrelados aos princípios do conservadorismo cristão, no qual a família e a igreja se constituem como a principal base de transmissão de conhecimento, buscando, assim, impedir que os docentes repassem conteúdos que estejam em desacordo com as concepções dessas entidades. Nesse sentido, Miguel (2016) postula que

O *slogan* da educação “neutra” esconde a compreensão de que a escola precisa ser *neutralizada*, para que a autoridade que os pais exercem sobre os filhos possa ser absoluta. O espantinho da doutrinação dos alunos por professores “esquerdistas”, pretexto para a criminalização do pensamento crítico em sala de aula, serve para frustrar o objetivo pedagógico de produzir cidadãos e cidadãs capazes de reflexão independente, respeitosos das diferenças, acostumados ao debate e à dissensão, conscientes de seu papel, individual e coletivo, na reprodução e na transformação do mundo social. Em seu lugar, voltamos à ultrapassada compreensão de uma educação limitada à transmissão de “conteúdos” factuais, dos quais o professor é um mero repetidor e o aluno, receptáculo passivo (MIGUEL, 2016, p. 617).

Assim, o ensino, já precário, no qual é evidente a necessidade de aprimoramento de metodologias que fomentem a reflexão, sofreria um retrocesso, visto que a base do EsP é um ensino pautado em práticas tradicionais, as quais não possuem eficácia, sendo “isto que nos leva de um lado, à crítica e à recusa do ensino bancário” (FREIRE, 1987, p. 32).

De acordo com Ramos e Stampa (2016, p. 256), “o cenário apresentado parece recuperar e atualizar princípios institucionais do período ditatorial vivido em nosso país, em que o trabalho docente se tornou atividade perigosa e, portanto, vigiada”. Nesse sentido, indo contra a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9394/96, a qual afirma que uma gestão democrática deve explicitar em seus princípios o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, bem como a valorização do profissional da educação escolar” (BRASIL, 1996, p. 52).

Para Sacristán (2000),

É evidente que no professor recai não apenas as determinações a serem respeitadas provenientes do conhecimento ou dos componentes diversos que se manifestam no currículo, mas também as obrigações em relação a seus próprios alunos, ao meio social concreto no qual

vivem, e isso o chama inevitavelmente a intervir, devido à responsabilidade para com eles. Enfim, o currículo tem a ver com a cultura à qual os alunos têm acesso; o professor, melhor do que nenhum outro é quem pode analisar os significados mais substanciais dessa cultura que deve estimular para os seus receptores (SACRISTAN, 2000, p. 166).

Logo, a atuação docente dentro do processo das práticas educativas é de suma importância, pois é a sua ação que possibilita aos educandos o estímulo de potencialidades de forma ampla e onde são construídas as múltiplas formas de resistências, por meio de uma formação que articule o domínio de habilidades e competências, a construção de significados, desenvolvimento da capacidade crítica, instrução e disciplina (Sacristan, 2013, p. 30), dentre outros fatores que estão intrínsecos aos resultados educacionais esperados de um processo educacional democrático e emancipador.

Diante dessa perspectiva, emerge “a necessidade de refletirmos continuamente sobre o papel da leitura na formação do cidadão” (RAUPP, 2005, p. 50), uma vez que em “um projeto de educação democrática, vem à frente a habilidade de leitura” (LAJOLO, 1993, p. 106), sendo esta prática essencial para que o sujeito esteja inserido de forma efetiva nas sociedades que têm a escrita como código oficial. Logo, ao não conseguirem apropriar-se dos mecanismos linguísticos de forma eficaz, não poderão exercer plenamente seus direitos e suas potencialidades, visto que, de acordo com Santos e Andrade (2019),

[...] a leitura (desde que feita em níveis cognoscitivamente apropriados) é a maneira mais efetiva de tornar o leitor mais competente e apto a textos mais exigentes de cognição e imaginação, ampliando os horizontes e repertórios, o autoconhecimento (porque ler é autotraduzir-se) e modificando o cotidiano do leitor (SANTOS; ANDRADE, 2019, p. 242).

Desse modo, para que os sujeitos ampliem seus horizontes, a leitura e análise de textos críticos estimularão uma autoanálise de seu papel enquanto atores sociais. Dessa forma, é que se faz necessário que os conteúdos estejam conectados com a totalidade, para que assim ganhem significado e auxiliem na busca por autonomia, para que o indivíduo não seja conduzido pelo simples discurso sem analisar e refletir sobre o que está sendo dito.

A busca por um ensino mais crítico é o que o projeto do EsP denominou como “doutrinação”, ignorando, assim, o fato de o educador, de acordo com Freire (1989, p. 16) “não ser um agente neutro não significa que deve ser um manipulador, pois a opção

realmente libertadora não se realiza por meio de uma prática manipuladora”, mas sim influenciada pelo entendimento de que a liberdade e o pensamento do aluno precisam fazer parte do processo de formação do mesmo, portanto, que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, o qual

[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 09).

Desse modo, compreendemos que é nos textos e pelos textos que é adquirida a competência de operar positivamente no processo de formação social, cultural e política. Assim, para Lajolo (1993, p. 106), “o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro, mas porque precisa ler muitos”.

Esse procedimento promove um avanço cognitivo e emocional que gera a emancipação do leitor, tornando-o capaz de atribuir múltiplos sentidos e expandir suas ficcionalizações. Com isso, pode ler, compreender e significar textos cada vez mais complexos ou realizar outros níveis de leitura com obras lidas anteriormente, devido à ampliação de seu repertório, possibilitando outras combinações entre as lacunas textuais (SANTOS; ANDRADE, 2019, p. 241).

Com efeito, temos por certo de que a escola é o local onde a maioria da população terá acesso à leitura, no âmbito escolar, logo, o professor tem papel primordial na formação de novos leitores, atuando como mediador nesse processo, motivando os alunos e trabalhando com atividades que possibilitem o desenvolvimento do hábito da leitura, assim, dando destaque também à importância do texto literário, uma vez que, segundo Lajolo (1993)

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias (LAJOLO, 1993, p. 106).

Assim sendo, a literatura estabelece um diálogo consciente entre o que se sabe e aquilo que o texto traz de novo e ao possibilitar a reformulação desses significados, faz

com que surjam novas ideias e opiniões, uma vez que, de acordo com Santos e Andrade (2019)

Se o texto não apresenta características familiares que possibilitam a interação, acaba por exigir mais do leitor por se mostrar mais complexo, devido à discrepância entre os repertórios. O mesmo pode acontecer com textos muito simples, ou muito populares, que não desafiam a atribuição de um sentido à obra, gerando desinteresse e levando ao abandono do texto (SANTOS; ANDRADE, 2019, p. 240).

Com essa adequação, espera-se que o aluno possa receber um ensino que seja contextualizado e que leve em consideração aspectos sociais e pessoais, estando as distopias entre os textos literários que possibilitam tratar sobre tais temas por meio de uma narrativa atraí o leitor, contribuindo assim para um processo de leitura que possibilite autoreflexões e superação de impasses, e quando isso ocorre, “é que em nossas aulas se pode cumprir, da melhor maneira possível, o espaço da liberdade e subversão que, em certas condições, instaura-se *pelo e no* texto literário” (LAJOLO, 1993, p. 16), posicionando-se, assim, contra a censura do conhecimento e rompendo “a cadeia de alienações em que se insere a prática escolar da leitura no Brasil” (LAJOLO, 1993, p. 105).

As distopias estão entre os textos literários que possibilitam reflexões críticas, uma vez que, de modo geral, descrevem sociedades fictícias em um futuro pós-catástrofe, no qual a liberdade é cerceada por meio de uma ideologia dominante análoga ao discurso de regimes totalitários. Ademais, apresenta diversas semelhanças com problemáticas da sociedade atual.

O universo distópico: um alerta contínuo

O termo distopia representa oposição ao universo criado por Thomas More, em sua obra intitulada *Utopia* (1516), na qual o autor apresenta uma versão melhorada do mundo, logo, a concepção de distopia está relacionada ao lugar negativo, o qual é gerado como consequência de ações do presente.

As distopias mergulham na catarse das possibilidades de tragicidade e de fatalidade do ser humano, como crítica que quer expor através do grotesco, os perigos da realização, ou de uma sociedade orientada para a tentativa de uma materialização de certos ideais *utópicos*. Em geral contestam a utopia presente nos discursos políticos das sociedades totalitárias e autoritárias, criticando seus fundamentos e ideais de perfeição (SILVA NETO; SILVA, 2010, p. 3).

Esse gênero literário tem seus maiores expoentes a partir do século XX e início do século XXI, quando autores inspirados por problemas contemporâneos como as guerras, as imposições de ideologias de controle social e as consequências das mudanças climáticas geradas pela ação humana, dentre outros. Assim, ao refletirem sobre as consequências desses acontecimentos, as obras distópicas apresentam uma visão mais negativa do mundo e como pode vir a ser futuro da humanidade

Segundo Hilário (2013)

As distopias problematizam os danos prováveis caso determinadas tendências do presente vençam. É por isso que elas enfatizam os processos de indiferenciação subjetiva, massificação cultural, vigilância total dos indivíduos, controle da subjetividade a partir de dispositivos de saber etc. A narrativa distópica é *antiautoritária, insubmissa e radicalmente crítica*. (HILÁRIO, 2013, p. 206)

Desse modo, historicamente, o gênero distópico busca criticar as organizações de Estado que se fundamentavam em ideais de perfeição utópica, a exemplo do socialismo e nazismo, que acabaram se revelando totalitários e violentos. Assim, a distopia expõe, por meio “das possibilidades imaginativas dessas condições e sistemas dentro de diferentes contextos que revelam claramente suas falhas e contradições” (BOOKER, 1994, p. 3). Dentro desse contexto se enquadram as ideologias religiosas, visto que historicamente estão ligadas ao cerceamento da liberdade individual.

Desse modo, as distopias alertam que “a humanidade é responsável por seu futuro e ela deve reagir *aqui e agora*. Por esse motivo, as distopias são particularmente reveladoras de fantasmas e angústias coletivas que atravessam as sociedades” (GOUANVIC, 1994, p. 34), assim, sendo capaz de evidenciar também o lado negativo do fundamentalismo que norteia premissas antidemocráticas como o “Escola sem partido”, que consideram o “Estado como o inimigo a ser combatido. E ele é esse inimigo exatamente porque, nele, vigoram – ainda que de maneira muito insuficiente – regras de igualdade que ameaçam as hierarquias” (MIGUEL, 2016, p. 617).

Apesar de apresentarem sentidos opostos, a utopia e distopia, podem estar entrelaçadas, pois segundo Figueiredo (2009):

[...] as utopias parecem mais distópicas do que efetivamente utópicas. Oferecem um mundo melhor em troca da repressão dos sujeitos, escondem um autoritarismo latente em nome de um projeto aparentemente coletivo, mas que pode converter-se no controle de poucos sobre uma massa devidamente reprimida e condicionada (FIGUEIREDO, 2009, p. 357).

Como exemplo de uma distopia que acontece em um contexto utópico, temos a obra “O Doador de Memórias” (The Giver, 1993), escrita por Lois Lowry, na qual é retratada uma comunidade onde não existe nenhuma das mazelas que assolam o mundo atual, a exemplo de doenças, fome, guerra, dentre outros, desse modo, apresenta-se como um lugar perfeito. No entanto, para que essa sociedade pudesse se estabelecer e se manter, os sentimentos, como amor e desejo são reprimidos, regras de convivência devem ser seguidas à risca, dentre outras normas que demonstram que ali não existe liberdade de escolha.

Além disso, os habitantes não possuem memórias de como era a vida antes da criação da comunidade, pois, segundo os líderes, as lembranças do passado podem trazer sofrimento. No entanto, entendendo que as memórias são importantes para tomadas de decisões, há um homem que é designado para guardá-las, e posteriormente, repassá-las para o receptor de memórias, no caso, Jonas, um menino de 12 anos, que ao conhecer mais sobre o passado, começa a questionar se vale à pena deixar de viver todas as boas experiências que foram deixadas para trás quando fora implementado o sistema vigente.

Assim, a partir da leitura e análise das situações apresentadas no enredo dessa obra, nos aproximamos do conceito de uma sociedade que inicialmente revela-se utópica, na qual os males contemporâneos não se farão presentes se as regras estabelecidas forem seguidas, no entanto, quando nos aprofundamos mais na narrativa, percebemos que assim como em contextos reais, uma sociedade que impõe regras de controle social e alienação não está alinhada a ideais democráticos.

A natureza distópica do projeto Escola sem Partido

Decerto, as imposições contidas no projeto Escola sem Partido ao dar poder aos pais de cercear o direito que os filhos têm de adquirirem conhecimentos que podem convergir com suas ideologias, ainda que os idealizadores digam que não, pode sim ser consideradas como uma tentativa de censurar tanto aos alunos quanto os professores. Tal censura pode ser relacionada aos mecanismos de controle que estão presentes na sociedade de O Doador de Memórias, a qual, assim como o EsP é regida por normas extremamente limitantes, que estão relacionadas tanto a fatores coletivos quanto individuais.

Assim, o EsP apresentou-se com o objetivo de informar e conscientizar os estudantes sobre seus direitos, postulando que ações que estivessem em desacordo com o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado e com as convicções morais dos estudantes ou de seus pais, deveriam ser denunciadas e receber as devidas sanções. Tais medidas seriam tomadas para que, de acordo com os idealizadores do projeto, os alunos pudessem exercer a defesa desses direitos, já que dentro das salas de aula ninguém mais poderá fazer isso por eles (NAGIB, 2020).

Nessa perspectiva, configurando-se como um espaço de suposta neutralidade, a escola passaria a ser um “lugar melhor” e, tal qual a utopia, para que se possa ter acesso aos privilégios dessa comunidade, seria necessário abrir mão da liberdade, aceitando o condicionamento de restrições. Assim, de acordo com Bauman (2003),

[...] em nome de todo o bem que se supõe que essa comunidade oferece exige lealdade incondicional e trata tudo o que ficar aquém de tal lealdade como um ato de imperdoável traição. [...] A ‘comunidade realmente existente’, se nos achássemos a seu alcance, exigiria rigorosa obediência em troca dos serviços que presta ou promete prestar (BAUMAN, 2003, p. 09-10).

Tal situação pode ser evidenciada na sociedade da obra por meio da organização planejada para manter a segurança e bem-estar da comunidade, na qual é determinado que para que se mantenha a ordem, todos sigam as regras, caso contrário, pode acarretar em consequências irreparáveis, como exemplificadas no trecho a seguir:

Em seguida, a Mãe, que ocupava um cargo proeminente no Departamento de Justiça, falou sobre seus sentimentos. Naquele dia, um infrator reincidente fora levado a ela, alguém que já desrespeitara as regras antes. Alguém que ela esperava ter sido convenientemente punido, com justiça, e que fora reintegrado em sua posição: em seu trabalho, em seu lar, em sua unidade familiar. Vê-lo diante de si pela segunda vez despertou nela sentimentos avassaladores de frustração e de raiva. Até de culpa, por não ter exercido influência alguma na vida dele.

– Fiquei assustada, também, por ele – admitiu. – Vocês sabem que não existe uma terceira oportunidade. As regras dizem que, se ocorrer uma terceira transgressão, a pessoa simplesmente tem de ser dispensada (LOWRY, 2014, p. 11-12).

Dentro do contexto da obra, a dispensa era a forma como denominavam o ato de tirar a vida de alguém, o que era desconhecido pela maioria da população, que acreditava que ser dispensado era algo que levava as pessoas para um lugar melhor. Nesse sentido, qual seria a consequência de quem desrespeitasse as regras do EsP? A tentativa de censura explícita no projeto é análoga à repressão que sofreram os

professores durante o Golpe Militar, período esse em que, de acordo com Ramos e Stampa (2016):

O magistério tornou-se uma profissão que demandava controle institucional, pois se configurava como espaço de circulação e construção de conhecimentos que, por vezes, questionavam a ordem ditatorial. Assim, qualquer sinal de resistência ou crítica docente ao golpe era classificada como atividade subversiva e, conseqüentemente, culminava em violação de direitos humanos, perseguições, constrangimentos, demissões, desaparecimentos e até mortes (RAMOS; STAMPA, 2016, p. 257).

Durante esse período, os docentes foram tratados dessa forma por se posicionarem contra as imposições de uma educação na qual não havia criticidade, no entanto, para o EsP, os professores eram tratados assim por trabalharem conteúdos de teor ideológico relacionado ao pensamento marxista (MIGUEL, 2016), evidenciando assim que o discurso de proteção da moral e valores da família, na verdade era utilizado para hostilizar e excluir os que eram considerados subversivos.

Desse modo, o EsP, mesmo postulando que a educação não deve seguir um viés ideológico, além de se opor às práticas pedagógicas que contrariem a religião dos pais (PL 867/2015), também visava proibir o debate sobre Gênero e Sexualidade (PL 193/2016), postulado unicamente pela identidade biológica dos sujeitos, não considerando (ou sim) “impedir que gênero seja discutido na escola é impedir que se aja no sentido de reverter tal quadro. Uma escola ‘sem partido’ é uma escola que toma o partido da injustiça e da opressão” (MIGUEL, 2016, p. 615).

Dentro do contexto de O Doador de Memórias, o controle sexual dos sujeitos se manifesta por meio de normas de conduta que são extremamente dominadoras, controlando a vida dos indivíduos daquela sociedade desde a concepção até a morte, o que os torna alienados e sem conseguem refletir sobre sua condição, o que pode ser evidenciado pelo seguinte trecho:

Atiçamentos. Jonas escutara antes aquela palavra. Lembrava-se que havia uma referência aos Atiçamentos no Livro de Regras, embora não lhe ocorresse o que dizia. E de vez em quando o Locutor o mencionava. “ATENÇÃO! LEMBRANDO QUE OS ATIÇAMENTOS DEVEM SER COMUNICADOS PARA QUE SE PROCEDA AO TRATAMENTO.”

[...]

– Por quanto tempo vou ter de tomá-las?

– Até entrar para a Casa dos Idosos – explicou ela. – Durante toda a sua vida adulta. Mas vira rotina: depois de um tempo, você nem vai

prestar mais atenção nisso. – Olhou para o relógio. – Se sair agora, vai chegar a tempo na escola, sem atraso. Corra. E obrigada mais uma vez, Jonas – acrescentou, enquanto ele se dirigia para a porta –, por seu sonho.

Pedalando rapidamente pelo caminho, ele se sentiu estranhamente orgulhoso por ser parte daqueles que tomavam as pílulas. Por um momento, entretanto, ele lembrou-se outra vez do sonho. O sonho fora prazeroso. Apesar dos sentimentos confusos, ele achava que gostara daquilo que sua mãe chamava de Atiçamentos. Lembrou-se de que, ao acordar, tivera vontade de senti-los de novo.

Então, da mesma forma como sua residência sumiu atrás de si quando dobrou uma esquina em sua bicicleta, o sonho sumiu de seus pensamentos. Muito ligeiramente, com um pouquinho de culpa, ele tentou resgatá-lo. Mas a sensação desaparecera. Os Atiçamentos tinham passado (LOWRY, 2014, p. 28-30). (Grifos da autora)

Desse modo, é possível associar esse trecho ao fato de como o EsP se posiciona contra o ensino de educação sexual nas escolas, para que os alunos não “adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis” (NAGIB, 2020), impondo assim que não sejam debatidos assuntos como a ideologia de gênero. De acordo com Miguel (2016):

A meta é evitar qualquer questionamento da percepção naturalizada dos papéis sexuais. Com isso, fica impedido o combate a formas recorrentes de violência ocasionada por gênero, dentro e fora da instituição escolar, culminando no feminicídio e no assassinato de *gays*, *lésbicas* e *travestis*. A defesa da instituição familiar, a “base da sociedade”, é um objetivo que parece compensar tais problemas – que ficam completamente invisibilizados (MIGUEL, 2016, p. 607).

Assim, conceitos embasados no conservadorismo cristão centralizam “a política na medida em que busca despolitizar determinadas questões, invocando-as para a esfera em que sua autoridade seria mais legítima, que é a esfera da moral” (MIGUEL, 2016, p. 597) opondo-se às pautas dos movimentos feministas e LGBTQIAP+⁸. Isso se traduz facilmente, no senso comum, pela ideia de que a “confusão” de papéis masculinos e femininos é sintoma de uma “desordem” social grave, que precisa ser combatida sem trégua (MIGUEL, 2016, p. 599).

Nesse sentido, fica evidente como conservadorismo de base religiosa atua como um mecanismo de dominação que visa intervir na educação de um Estado laico, indo contra elementos naturais e culturais, pois, de acordo com Ramos e Stampa (2016, p.

⁸ Essa sigla foi escolhida, pois atualmente é a que contempla o maior grupo de orientações sexuais: *Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais.* (VIANA, 2021).

254-255), ao “empoderar o universo religioso dos pais como regulador das práticas pedagógicas, o que, poderá resultar em perdas significativas para os estudos de história e cultura afro- brasileiras e indígenas”, religiões que divergem dos conceitos do cristianismo, tendo sido incluídas na LDB por meio da aplicação das Leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008).

Decerto, o conceito de cultura pode ser definido como hábitos adquiridos pelo ser humano, não somente no contexto familiar, mas em âmbito social, tais hábitos e costumes incluem o conhecimento, a arte e a linguagem (WILLIAMS, 1992), e, ainda que estes divirjam entre si, devem ser aceitos e respeitados. Logo, se considerarmos que ao falarmos em cultura não devemos limitar o termo à singularidade, o mais adequado é empregar o termo “culturas” (CHAUI, 2006), visto que esta é constituída de uma diversidade.

Desse modo, devido às regras impostas na comunidade da obra, a cultura não sofre variações, sendo a mesma desde os primórdios daquela organização social, o que é explicitado por meio das normas da exigência da precisão de linguagem:

Havia sido treinado desde a mais tenra infância, desde que começara a aprender a falar, a nunca mentir. Isso era parte integrante do aprendizado da precisão da linguagem. Certa vez, quando era um Quatro, dissera, pouco antes da refeição do meio-dia na escola: “Estou morrendo de fome”.

Imediatamente fora chamado a um canto para uma breve aula particular de precisão da fala. Ele não estava morrendo de fome, explicaram-lhe. Ele estava *com fome*. Ninguém na comunidade morria de fome, nunca estava morrendo de fome, jamais morreria de fome. Dizer “morrer de fome” era falar uma mentira. Mentira involuntária, claro. Mas a razão da exigência de precisão de linguagem era garantir que mentiras involuntárias jamais fossem ditas. Entendeu isso? – perguntaram-lhe. E ele entendera (LOWRY, 2014, p. 49).

Nesse sentido, fica claro que a precisão de linguagem é uma das bases culturais da comunidade, pois a não utilização desta poderia levar à mentira, mesmo que involuntária. Desse modo, a razão da exigência de precisão de linguagem é fundamental para que uma das regras de convivência não fosse burlada, a de não mentir. Assim, mesmo que nossa sociedade apresente a conservação de tradições, na comunidade da obra, em decorrência do extremo controle social, ocorre uma manutenção inexorável dos hábitos.

Diante dessa perspectiva, observamos que os valores aprovados pelo EsP não se pautam na pluralidade, mas sim nos que estejam de acordo com os princípios cristãos, assim, a igreja continuaria exercendo sua dominação por meio da propagação de sua

ideologia também em ambientes escolares, excluindo aqueles e aquelas que são considerados ameaças a sua concepção de mundo tradicional (Miskolci; Campana, 2017).

Assim são constatados os delitos baseados na exclusão de estereótipos veiculados por tal instituição, os mesmos que ao longo dos séculos justificaram guerras, bem como serviram como mecanismo de dominação, como ocorreu durante o século XX, no qual judeus, negros, homossexuais, ciganos, dentre outros grupos que foram objeto de tratamento desumano e de extermínio no holocausto dos campos de concentração nazista, tendo como um dos embasamentos um discurso religioso.

Diante das atrocidades legitimadas pelo nazismo, constatamos o abandono do vivente ao direito, caracterizando a exceção que se configura na suspensão do direito e legitimação da barbárie Agamben (2004). Desta forma, evidencia-se como tanto a shoá⁹ quanto a ditadura militar no Brasil, estão correlacionados, visto que ambos se configuram como um período de exceção, no qual o governo mantém seu comprometimento com a ilegalidade, deixando os cidadãos alheios aos seus direitos.

Desse modo, é possível compreender o quanto ideologias excludentes podem gerar consequências desastrosas para a sociedade, portanto, um currículo educacional que possibilite que sejam realizadas tais discussões é de fundamental importância, visto que, de acordo com Freire (1996):

[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto esforço de reprodução da ideologia dominante quanto ao seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p. 110-111).

Nesse sentido, retomamos ao papel que uma educação emancipatória tem na vida das pessoas, e o quanto a leitura da literatura distópica pode contribuir para a emancipação dos sujeitos, uma vez que, a distopia não é apenas questão de ficção, “mas já se encontra muito bem encarnada nos corpos e nas formações sociais. Uma distopia do real que pode se intensificar e expandir caso cessemos de apresentar modos de resistência criativos” (GUERREZI, 2015, p. 13), desse modo, o conhecimento sobre assuntos que estejam relacionados à realidade atual bem como às memórias do passado,

⁹ As barbáries cometidas no século passado e que não ganham evidências na historiografia tradicional vem à tona através da arte literária vemos o genocídio étnico do povo judeu e, “hoje o nome de “Auschwitz”, símbolo da Shoah, continua sendo o emblema daquilo que não pode e não deve ser esquecido: daquilo que nos impõe um “dever de memória” (GAGNEBIN, 2006, p. 98)”.

a pluralidade de ideias e conceitos considerados subversivos serão essenciais para compreensão de como projetos como EsP visam cercear a liberdade de uma educação democrática.

Considerações Finais

Decerto, os graves ataques que o ensino público vem sofrendo visam precarizar ainda mais um sistema que desde sempre apresenta mecanismos de exclusão, visto que este pode e é utilizado como instrumento de controle e manipulação, o que, eventualmente, ratifica as mazelas sociais e subjuga os sujeitos a um sentimento de descrença em relação à educação.

Nesse contexto, o educador não pode ter sua liberdade de ensinar cerceada por projetos como o Escola Sem Partido, uma vez que este profissional tem um papel fundamental na luta por uma educação emancipatória, refletindo os valores democráticos e pluralistas, posicionando-se, portanto, contra a instauração de um regime de alienação e opressão social e contribuindo para uma sociedade com cidadãos críticos e conscientes das questões relevantes para o ambiente no qual estão inseridos, bem como para expandirem seus conhecimentos, o deve ocorrer por meio de diálogos acerca da sexualidade, pautas étnico-raciais, relações socioeconômicas, política, pluralidade cultural, dentre outras.

Assim sendo, a leitura não pode estar voltada para uma decodificação mecânica dos livros didáticos e, menos ainda, para a apresentação de opiniões e crenças, como propõe o EsP ao tentar impossibilitar aos educandos ler o mundo além das palavras, uma vez que a prática de leitura no processo de ensino-aprendizagem pode e deve possibilitar aos alunos se apropriem do conhecimento e construir suas próprias convicções e percepções, por meio de abordagens contextualizadas sobre as realidades que os cercam e sobre as quais ainda não tiveram contato, justamente para saberem lidar com o desconhecido. Portanto, o trabalho com aspectos históricos, sociais, filosóficos e políticos, abordados nesta pesquisa também devem estar presentes nos diálogos da sala de aula.

Desse modo, é possível compreender o quanto a literatura pode contribuir para emancipação dos sujeitos, dando destaque às distopias, visto que estas se configuram como um alerta do que pode vir a ser o futuro em decorrência de ações desencadeadas no presente caso não haja oposição a discursos que outrora promoveram a barbárie e

que surgem no presente de forma semelhante. Assim sendo, relacionar a obra O Doador de Memórias ao projeto Escola sem Partido, contextualizando com questões como as relações sociopolíticas, entre outras, possibilitou uma análise holística acerca do Estado e sua influência na sociedade, visando desvelar a ideologia dominante, bem como, de forma crítica e consciente esperar por uma sociedade justa, plural, humana e igualitária.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. Homo sacer II, 1. São Paulo: Boitempo, 2004.

APPLE, Michael W. “A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo dominante?” In: MOREIRA, Antônio Flavio; TADEU, Tomaz (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 71-106.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BOOKER, M. Keith. **Dystopian literature: a theory and research guide**. Westport: Greenwood, 1994a.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 867/2015**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015a.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro- Brasileira", e dá outras providências. Brasília (DF), 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em: 03/07/2021.

_____. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena”. Brasília (DF), 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 03/07/2021.

_____. Lei 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: segunda versão revista**. Brasília: MEC, 2016.

- _____. **Parâmetros curriculares nacionais:** orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, DF, 1998. Disponível em:
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental/Língua Portuguesa. Brasília. MEC/SEF. 1998.
- _____. Senado Federal. **Projeto de Lei n.º 193/2016.** Brasília: Senado Federal, 2016.
- BUENO, Rita C. P.; RIBEIRO Paulo R. M. **História da educação sexual no Brasil: apontamentos para reflexão.** Sociedade Brasileira de Estudos em Sexualidade Humana. 2018. 29(1); 49-56. Disponível em: < https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/41 > Acesso em: 22 de outubro de 2021.
- CAIRES, Vanessa G; OLIVEIRA, Maria. A. M. **Educação Profissional Brasileira.** Da Colônia ao PNE 2014-2024. Ed. Vozes, 2016.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia:** o discurso competente e outras falas. Ed.: Cortez, 2006, São Paulo.
- FIGUEIREDO, Carolina Dantas. **Da utopia à distopia:** política e liberdade. Recife: Revista Online de Literatura e Linguística Eutomia, Julho/2009.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam / Paulo Freire. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- _____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** 44 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola Sem Partido:** imposição da mordça aos educadores. 2016. Disponível em: <http://cpers.com.br/escola-sem-partido-imposicao-da-mordaca-aos-educadores/> Acesso em: 28 de julho de 2021.
- GAGNEBIN, JEANNE M. **Lembrar, escrever, esquecer.** São Paulo: 34, 2006.
- GOUANVIC, Jean-Marc. **La Science-fiction française au XXe siècle (1900-1968):** essai de socio-poétique d’un genre en émergence. Paris: Rodopi, 1994.
- GUERREZI, Evânio Márlon. Estado e resistência: Deleuze, Guattari e a distopia do real, 2015, 159 f. **Dissertação (Mestrado em Filosofia).** Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2015.
- HILÁRIO, Leomir Cardoso. **Teoria Crítica e Literatura:** a distopia como ferramenta de análise radical da modernidade. Anuário de Literatura, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 201-215, out. 2013. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2013v18n2p201> > Acesso em: 15 de julho de 2021.
- <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/orientacao.pdf> acesso em 12 de outubro de 2021

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: CÁSSIO, F. (Org.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 135-140.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Editora Ática S.A. São Paulo. 1993.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. - São Paulo: Atlas 2010.

LOWRY, Lois. **O doador de memórias** Tradução de Maria Luiza Newlands. São Paulo: Arqueiro, 2014.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. **Direito e práxis**. Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 15, 2016, p. 590-621. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163/18213>> acesso em 05 de outubro de 2021

MISKOLCI, Richard; CAMPANA Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. Revista Sociedade e Estado – Volume 32, Número 3, Setembro/Dezembro 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/se/a/Ns5kmRtMcSXDY78j9L8fMFL/abstract/?lang=pt> > Acesso em: 17 de dezembro de 2021.

NAGIB, Miguel. **Escola Sem Partido: quem somos?** Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos> Acesso em: 29 de junho de 2021.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas**. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: < <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf> > Acesso em: 17 de setembro de 2021.

RAMOS, Moacyr Salles; STAMPA, Inez. Subversão e resistência docente: notas sobre a ditadura militar e o Programa Escola sem Partido. **Espaço do Currículo**. v. 9, n.2, p. 249-270. 2016. Disponível em <<https://pdfs.semanticscholar.org/898c/82e26313f93f4cf819f6aa022898925ee08b.pdf>> acesso em 06 de outubro de 2021.

RAUPP, Eliane Santos. **Ensino de Língua Portuguesa: Uma Perspectiva Linguística**. Ponta Grossa, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação sexual na escola**. Cadernos de Pesquisa, n. 53, 1985, p. 11-19.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). O que significa currículo?. Saberes e incertezas sobre o currículo [recurso eletrônico]: tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Miguel Gonzales Arroyo - Dados eletrônicos - Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: < <https://statics-americanas.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/116717644.pdf>>

SANTOS, Larissa B. dos; ANDRADE, Fernando C. B. de. **Antropologia literária e teoria da sedução generalizada: emancipação pela leitura. Palimpsesto.** Ed. Nº 30. Estudos. 2019.

SARAIVA, Karla; VARGAS, Juliana Ribeiro de. **Os perigos da escola sem partido. Teias v. 18 - n. 51 - 2017 (Out./Dez.):** Micropolítica, democracia e educação. 68.

SCOTT, Joan. GÊNERO: UMA CATEGORIA ÚTIL PARA A ANÁLISE HISTÓRICA. Texto original: Joan Scott – Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989. Tradução: Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf> Acesso em: 20 de dezembro de 2021 às 22:27

SILVA NETO, João Gomes; SILVA, Ana Luiza Gonçalves. **Transdisciplinaridade e teoria geral da administração: uma aula diferente.** Revista Borges. Vol. 01, n. 01, 2010. Disponível em: <http://www.revistaborges.com.br/index.php/borges/article/viewFile/13/21> Acesso em 30 de junho de 2021.

VIANA, Marcos. O que significa LGBTQIAPN+?. Blog Marô Viana, 2021. Disponível em: <<https://maroviana.com.br/o-que-significa-lgbtqiapn/>> acesso em: 21/12/2021.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura.** Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1992.

Recebido em outubro de 2021.

Aprovado em dezembro de 2021.