



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

JULIANA PEREIRA RAGETELES GOMES

**DEMOCRACIA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE À LUZ
DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**VITÓRIA – ES
2018**



**Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

JULIANA PEREIRA RAGETELES GOMES

**DEMOCRACIA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE À LUZ
DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Carolina Galvão Marsiglia.

Apoio: CAPES

**VITÓRIA – ES
2018**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

G633d Gomes, Juliana Pereira Raqueteles, 1984-
Democracia e educação escolar : uma análise à luz da pedagogia
histórico-crítica / Juliana Pereira Raqueteles Gomes. – 2018.
119 f.

Orientador: Ana Carolina Galvão Marsiglia.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Democracia. 2. Educação. 4. Pedagogia crítica. I. Marsiglia, Ana
Carolina Galvão, 1974-. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULIANA PEREIRA RAGETELES GOMES

DEMOCRACIA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 21 de agosto de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Ana Carolina Galvão Marsiglia
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Maria Amélia Dalvi Salgueiro
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Livia de Cássia Godoi Moraes
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Deane Monteiro Vieira Costa
Instituto Federal do Espírito Santo

À classe trabalhadora que, com a venda de sua força de trabalho, viabilizou a minha formação.

AGRADECIMENTOS

Eis o momento de agradecer e muitas coisas passam pela minha cabeça, como um filme. Aos 34 anos de idade finalizo o curso de Mestrado em Educação numa universidade pública, a única deste Estado, espaço que adentrei pela primeira vez no ano de 2010 para efetivar minha matrícula no curso de graduação em Pedagogia.

Sou filha de pais semianalfabetos, a primeira de minha família materna e paterna a ingressar em uma universidade pública, uma das poucas com diploma de nível superior e a única, até agora, a concluir um mestrado. Toda essa explanação é para tentar explicitar a emoção que sinto neste momento.

Cursei a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em escolas municipais. O Ensino Médio, em uma escola estadual. Durante os três anos em que lá estive, nenhum professor mencionou a existência e/ou a possibilidade de prestarmos vestibular para ingressarmos no Ensino Superior. Era como se a nossa formação acabasse ali, naquela etapa de ensino. Acreditamos e, ao término do Ensino Médio, no ano de 2001, todos partimos em busca de emprego. Para nós, havia acabado o tempo de estudar, era hora de trabalhar.

Em 2009, oito anos depois, motivada pelo meu marido, decidi voltar a estudar. Minha opção era fazer a prova do Enem a fim de pleitear uma bolsa de estudos em uma faculdade privada. Assim fiz. Porém, quando iniciaram as inscrições para o vestibular da Ufes, Juliano (meu esposo) insistiu para que eu tentasse, e me recusei, claro! Ufes, para mim, era lugar de gente rica. Contra minha vontade, ele pagou a minha inscrição, me “obrigando” a fazer a prova. Estudei muito em todos os meus horários livres e, para minha surpresa, fui aprovada.

Não deveria ser surpresa uma aluna da classe trabalhadora ingressar numa universidade pública. Não deveria ser exceção, mas infelizmente ainda é. Todo esse percurso me vem à memória neste momento de agradecimento, pois quero, em primeiro lugar, apresentar meu mais profundo respeito e gratidão a toda classe trabalhadora, especialmente àqueles que tiveram usurpado seu direito de estudar, mas, com a força de seu trabalho, viabilizaram a minha formação.

Aos meus professores que, direta e intencionalmente, contribuíram para a minha formação escolar, meus mais sinceros agradecimentos. Hoje tenho a consciência da grandeza da profissão que exercem.

Ao Juliano, apoio constante, porto seguro nas maiores tempestades, companheiro de muitas e longas jornadas. Nada disso seria possível sem você!

Aos meus filhos, Natã, Lucas e Henrique, pela paciência e compreensão com o que vocês mesmos denominaram de “o trabalho da mamãe”. Obrigada, meus pequenos!

À minha mãe por toda preciosa ajuda nos cuidados com as crianças, viabilizando a minha ausência de forma tranquila. Não tenho palavras para expressar a minha gratidão.

Aos amigos que me dão força diariamente, apoiando-me em minhas empreitadas:

Thuany, minha companheira de todas as horas. Amiga mais que presente e ajuda sempre constante. Obrigada pela generosidade com que me cerca. Agradeço por todo o carinho e paciência em escutar as minhas angústias, chorar as minhas tristezas e rir comigo os meus risos. Faltam-me palavras para expressar o que você significa para mim e como sou grata por tudo o que já vivemos nesses oito anos de amizade.

Andressa, minha primeira referência de amizade, muito obrigada pelo apoio, pelas longas conversas e risadas diárias. Você me faz bem!

Karla, pelo apoio e ajuda com a bibliografia do processo seletivo. Jamais esquecerei.

Às queridas companheiras Tainara e Milena por poder compartilhar as aflições e as conquistas da vida. Juntas, somos mais fortes!

Agradeço imensamente à professora Ana Carolina Galvão Marsiglia pelo acolhimento nestes anos. Pelo cuidado e comprometimento com a minha formação intelectual e humana. Obrigada por tudo que me ensinou e ensinará!

Às professoras Deane Monteiro Vieira Costa, Maria Amélia Dalvi Salgueiro e Lívia de Cássia Godoi Moraes pela generosidade em aceitarem contribuir com este trabalho. Vocês me inspiram!

Ao grupo de pesquisa “Pedagogia histórico-crítica e educação escolar” pelos muitos momentos de aprendizagem ao longo desses sete anos.

À CAPES pelo apoio financeiro tão importante durante os 24 meses de curso.

Obrigada a todos! Sozinha, eu não teria conseguido!

“Muito se falou de uma educação revolucionária. Há aqueles que “acreditam” que ela não é possível, os que não só defendem sua possibilidade como sua necessidade e os que defendem no plano teórico, mas distanciam-se no da prática. Com relação aos primeiros, uma vez que “acreditam” na sua impossibilidade, não há o que fazer, nem se deve perder tempo. Nossa atenção, portanto, volta-se àqueles com os quais compartilhamos a ideia de que é possível fazê-la”.

(ORSO, 2017, p. 147).

RESUMO

A presente pesquisa trata de um estudo de cunho teórico-conceitual que tem como objeto de análise o debate acerca das relações entre democracia e educação escolar. Pretendemos discutir o atual cenário político que se desenha neste país, especialmente após a reeleição de Dilma Rousseff, no ano de 2014, analisando e contextualizando as circunstâncias políticas que culminaram no *impeachment* da presidenta em 2016. Busca-se explicitar a quebra democrática que se caracterizou como um golpe parlamentar, jurídico e midiático em meio a um clima de explicitação do ódio e de extremo conservadorismo. A fim de compreender os motivos pelos quais se faz importante a luta pela preservação da democracia neste país, propõe-se resgatar a gênese e o desenvolvimento da democracia na história, apontando suas transformações ao longo do tempo, destacando o modelo antigo vivido pelos gregos, e o moderno, dentro de uma sociedade capitalista que pressupõe a exploração dos indivíduos. Destacamos nesta pesquisa que a plena realização de uma sociedade democrática não é compatível com os ideais capitalistas, portanto, a superação deste modelo se faz necessária e a educação pode contribuir para este ideal. Neste sentido, tomamos a pedagogia histórico-crítica como referencial teórico e metodológico a fim de apresentar a importância da educação escolar na formação de novos indivíduos para uma nova sociedade. Para isso, explicitamos as contribuições desta teoria pedagógica no que tange as concepções de homem, trabalho, trabalho educativo e educação escolar. No intuito de somar forças em busca de uma educação que objetive o máximo desenvolvimento dos indivíduos, especialmente daqueles advindos da classe que vive do trabalho, apresentamos uma análise crítica do Projeto “Escola sem Partido”, (PL 867/2015), expondo tal iniciativa como a máxima expressão antidemocrática que ameaça a educação escolar neste país. Por fim, destacamos movimentos de resistência que se organizam contra as investidas que visam ao empobrecimento e ao esvaziamento da educação pública, aquela que recebe, majoritariamente, os filhos da classe trabalhadora. Concluimos, então, afirmando a necessidade de lutarmos pela preservação da escola pública, laica, gratuita e de qualidade e pelo direito de acesso da classe trabalhadora ao conhecimento elaborado, evidenciando que o maior ato de resistência do professor é insistir em ensinar, buscando o máximo desenvolvimento de seus alunos.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica. Democracia. Educação Escolar.

ABSTRACT

This paper consists of a theoretical-conceptual study that has as object of analysis the debate about the relations between democracy and schooling. We intend to examine the current political scenario in this country, particularly after the re-election of Dilma Rousseff in 2014, investigating and contextualizing the political circumstances that culminated the president's impeachment in 2016. It endeavors to make clear the democratic split that has characterized as a parliamentary, juridical and mediatic coup surrounded by a presence of hatred and extreme conservatism. In order to comprehend the reasons why the battle for the preservation of democracy in this country is crucial, it is proposed to rescue the origin and development of democracy in history, pointing out its progress over time, emphasizing the ancient model lived by the Greeks; and the modern, within a capitalist society that suggests the exploitation of individuals. We highlight in this inquiry that the full realization of a democratic society is not compatible with capitalist values, therefore, overcoming this model is necessary and education can contribute to this ideal. In this sense, we take the historical-critical education as a theoretical and methodological reference to present the importance of schooling in the formation of new individuals for a new society. For this, we explain the contributions of this educational theory in the conceptions of man, work, educational work and schooling. In order to combine efforts in search of an education that aims at the maximum development of individuals, especially those coming from the working class, we present a critical analysis of the Project "*Escola Sem Partido*" (In English, "Unpolitical School", PL 867/2015), revealing such initiative as the utmost antidemocratic expression that threatens schooling in this country. Finally, we focus on movements of resistance that are organized against the advances that aim at the impoverishment and the emptying of public education, the one that admits, mainly, children of the working class. We conclude by affirming the need to fight for the preservation of the public, secular, free and quality school and the right of access of the working class to the broaden knowledge, showing that the greatest act of resistance of the teacher is to insist on teaching, seeking the maximum development of their students.

Keywords: Historical-critical education. Democracy. Schooling.

LISTA DE SIGLAS

ALERJ	Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
CSN	Companhia Siderúrgica Nacional
DF	Distrito Federal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Espírito Santo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MBL	Movimento Brasil Livre
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PL	Partido Liberal
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PR	Partido da República

PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSC	Partido Social Cristão
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UDN	União Democrática Nacional
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Fluminense
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A ATUAL CONJUNTURA HISTÓRICA E POLÍTICA DO BRASIL	16
1.1 A VITÓRIA DO PARTIDO DOS TRABALHADORES NAS ELEIÇÕES PRESIDENCIAIS	23
1.2 ELEIÇÕES 2014: DILMA DE NOVO	29
2 A DEMOCRACIA NA HISTÓRIA	38
2.1 A DEMOCRACIA MODERNA	45
2.2 DEMOCRACIA E CAPITALISMO	50
3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, EDUCAÇÃO ESCOLAR E DEMOCRACIA	57
3.1 HUMANIZAÇÃO, TRABALHO E TRABALHO EDUCATIVO.....	59
3.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O TRABALHO DOCENTE	63
3.3 PROJETO “ESCOLA SEM PARTIDO”: UMA BREVE ANÁLISE.....	66
3.4 CONTRA AS AMEAÇAS DO “ESCOLA SEM PARTIDO”: RESISTÊNCIA	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS	86
ANEXO A – PROJETO DE LEI Nº 867/2015 “ESCOLA SEM PARTIDO”	98
ANEXO B – DENÚNCIAS DO BLOG “DE OLHO NO LIVRO DIDÁTICO”.....	119

INTRODUÇÃO

O atual cenário sociopolítico que se estabeleceu no Brasil nos últimos anos tem sido motivo de grande preocupação, especialmente para aqueles que prezam pelos direitos sociais e humanos conquistados neste país. Vivemos tempos sombrios, não há como negar. Um período de ameaça e retrocesso em todos os âmbitos imagináveis da sociedade, que impacta e modifica diretamente as condições de vida e de sobrevivência daqueles que pertencem à classe trabalhadora.

Com a destituição de Dilma Rousseff, no ano de 2016, ficou explícito que sofríamos um golpe orquestrado não somente contra a presidenta, mas, fundamentalmente, contra a classe trabalhadora, principal vítima da sucessão de reformas e desmandos impostos pelo governo vigente comandado por Michel Temer. Estava então instaurada no país o que Boulos (2016) nomeou de “onda conservadora”. O conservadorismo, que sempre permeou a sociedade brasileira, se agigantou e mostrou sua pior face, levando o país a uma acentuada e perigosa curva à direita.

O palco estava montado para que presenciássemos o *show* de horrores oferecido pela Bancada BBB (Boi, Bala e Bíblia), como ficaram conhecidas as bancadas de parlamentares ruralistas, militares e religiosos. Tal expressão tomou força diante das propostas defendidas por estas bancadas que expressavam um conservadorismo há muito não visto explicitamente no país. Projetos que antes teriam maior resistência são mais facilmente apresentados: redução da maioria penal, revogação do Estatuto do Desarmamento, criminalização do aborto no intuito de categorizá-lo como crime hediondo, criação do Estatuto da Família (estabelecendo que família é um núcleo formado unicamente entre a união de um homem e uma mulher), entre outros.

Trata-se de um quadro sintomático que acomete todos os cantos do país. Boulos (2016, p. 29) nos lembra de que vários candidatos fundamentalistas tiveram votação expressiva em diversos estados brasileiros em 2016:

O deputado mais votado no Rio Grande do Sul foi Luis Carlos Heize, que recentemente defendeu a formação de milícias rurais para exterminar indígenas. No Pará, foi o delegado Eder Mauro. Em Goiás, o delegado Waldir, com um pitoresco mote de campanha que associava seu número (4500) com o “45 do calibre e 00 da algea”. No Ceará foi Moroni Torgan, ex-delegado e detido contumaz. No Rio de Janeiro, ninguém menos que Jair Bolsonaro, que há muito deveria estar preso e cassado por apologia ao crime de tortura.

Além disso, o autor destaca que em São Paulo o deputado federal mais votado foi Celso Russomano, famoso por sua postura autoritária, conservadora e por manter fortes laços com a Igreja Universal do Reino de Deus; o terceiro com maior número de votos foi o pastor homofóbico Marco Feliciano. Como se não bastasse, dois coronéis, Telhada e Camilo, alcançaram vagas na Assembleia Legislativa. Sinais evidentes de que a direita se fortalece com abertos discursos de ódio e cresce com fome de poder. Saudosos da ditadura, clamam por intervenção militar, enquanto racistas, homofóbicos, machistas e elitistas expõem abertamente, sem nenhum pudor, suas convicções.

Frigotto (2017) afirma que o clima de desagregação social e de tamanha produção do ódio às diferenças vivenciadas atualmente no Brasil propicia a atmosfera ideal para uma série de perseguições. O autor recorda que em países como a Alemanha e a Itália, tais acontecimentos culminaram no surgimento do nazismo e do fascismo, apontando quão grave é a nossa real situação no país.

Enquanto assistimos à nossa tão jovem democracia sendo ferida, movimentos de extrema direita encontram, nesse cenário, o terreno fértil para seu fortalecimento. A onda conservadora que vivemos é o adubo necessário para que projetos como o “Escola Sem Partido” surjam e se fortaleçam. Criado no ano de 2004 por Miguel Nagib, não por coincidência, ganhou força em 2015, tendo como principal objetivo interferir no trabalho docente, determinando o que cada professor pode ou não ensinar em sala de aula. Sobre isso nos aprofundaremos mais adiante.

Não é novidade que a educação pública tem sido alvo de inúmeros ataques na evidente tentativa de empobrecê-la e sucateá-la, tornando-a inviável. Por isso, a luta por uma educação pública e de qualidade é algo que evidencia a importância de trazermos à tona a discussão a respeito das interferências que ora ou outra são lançadas sobre o trabalho escolar.

Neste sentido, a presente pesquisa nasce do incômodo inicial causado pela iminente ameaça que os ideais do “Escola Sem Partido” oferecem para a educação escolar e o trabalho docente, que já se expressam por meio de perseguições a professores em várias instituições do país, promovendo o medo e a censura no exercício de sua profissão. A retaliação sofrida pelo professor Luis Felipe Miguel, da Universidade de Brasília, exemplifica esse momento. Ao ministrar a disciplina intitulada “Tópicos Especiais em Ciência Política: O Golpe de 2016 e a Democracia no Brasil”, foi ameaçado pelo próprio Ministro da Educação, Mendonça Filho,

que encaminhou ao Tribunal de Contas da União, à Advocacia-Geral da União e, também, ao Ministério Público Federal, denúncia por “improbidade administrativa”.

Apoiado na defesa do ensino público de qualidade, laico e crítico para todos, este trabalho delimita como objeto de estudo **as relações entre Democracia e educação escolar**. A seleção de tal temática justifica-se, especialmente, pela necessidade de fomentar discussões que explicitem a urgência de lutarmos pela preservação do regime democrático em sua forma mais saudável, compreendendo que sua fragilidade reverbera negativamente em todas as esferas sociais, prejudicando, substancialmente e de várias formas, os que pertencem às classes menos favorecidas.

O interesse por esta temática não surge por acaso, ele vem de toda uma história de vida e formação forjada no ensino público. Toda minha trajetória, desde a educação infantil até o ensino superior foi cursada em escolas públicas das esferas municipal, estadual e federal. Portanto, sei o quão importante é a luta pela liberdade de cátedra e a transmissão do conhecimento elaborado. Fui aluna e hoje, graduada em pedagogia, sou professora de uma rede municipal, leciono, atualmente, para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Logo, as tentativas de esvaziamento e precarização do nosso trabalho me afeta profundamente, pois ameaça aquilo que há de mais precioso em nossa profissão: a transmissão do conhecimento sistematizado que participa da produção da humanidade nos indivíduos.

Para Saviani (2011a) a educação constitui-se como um fenômeno próprio dos seres humanos. Tal fenômeno nos garante que as gerações futuras se apropriem daquilo que de mais valioso já foi desenvolvido pelo gênero humano. Então, compreender a importância da transmissão dos saberes historicamente acumulados é essencial para se entender a verdadeira importância da educação escolar e o real papel que a escola deve desempenhar na sociedade. Se, por um lado, a educação não se resume apenas à educação escolar, por outro, é impossível conceber uma formação plena e rica dos seres humanos sem a aquisição dos saberes sistematizados, aqueles que não aprendemos espontaneamente, sejam eles científicos, artísticos ou filosóficos, que são a razão de existir da escola.

Seguindo por esse mesmo caminho, Duarte (2012) assevera que a escola tem o papel de proporcionar aos alunos o acesso ao saber elaborado, defendendo uma educação para além do cotidiano das pessoas, objetivo que só será alcançado por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento que já foram produzidos até hoje. Então, não se trata de qualquer tipo de conhecimento, trata-se de um conhecimento específico, pois, de

outra forma, a escola perde seu sentido. Se a educação escolar não assumir como seu principal objetivo ensinar aos alunos aquilo que espontaneamente eles não aprenderiam, ela perde sua essência, seu motivo de existir.

Em defesa de uma educação humanizadora, em todos os sentidos e para todos os indivíduos, este trabalho toma como referencial teórico-metodológico a pedagogia histórico-crítica, por compreender que a escola é um espaço privilegiado para a transmissão dos saberes científicos, artísticos e filosóficos, ou seja, saberes elaborados, sistematizados, que rompem com o espontaneísmo da vida cotidiana. Corroborando com essa ideia, Saviani (2011a, p. 14) afirma que “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”. Para este autor, a função da escola não é apresentar a face visível da lua, ou seja, reproduzir o que já está dado pela vida ordinária, cotidiana, mas, mostrar sua face oculta. Isto significa que a escola deve apresentar aquilo que está oculto à nossa percepção imediata e que é fundamental para a compreensão dos fenômenos sociais. Logo, as questões políticas não poderiam jamais ficar de fora.

Este trabalho caracteriza-se como um estudo teórico conceitual, que, segundo Demo (2000, p. 20), se “[...] dedica a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos”. Segundo o autor, tal modalidade de pesquisa não implica em uma intervenção imediata na realidade, mas, nem por isso deixa de ser importante, pois exerce papel fundamental na formação de condições para a intervenção. Esta metodologia foi escolhida por entendermos que antes de propormos qualquer tipo de interferência no campo educacional, primeiramente, devemos analisar o que já foi produzido cientificamente para que a ação seja produtiva e apresente bons resultados.

Nesse sentido, este trabalho tem como **objetivo geral** discutir a relação entre democracia e educação escolar, tomando como foco principal os interesses da classe que vive do trabalho. Para isso, estabeleceram-se os seguintes **objetivos específicos**: analisar a atual conjuntura política brasileira a fim de compreender o momento histórico que estamos vivendo, contextualizando as circunstâncias políticas em que ocorreu o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e seus desdobramentos como expressão da quebra da institucionalidade democrática; apresentar a democracia como um modelo de governo historicamente produzido; analisar as propostas contidas no PL n° 867/2015 que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o Projeto “Escola sem Partido”; e destacar formas de resistência e luta pelo ensino público e de qualidade.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: o **primeiro capítulo** apresenta um breve percurso histórico dos casos de impedimento que já ocorreram no país. Aborda também a atual conjuntura política do Brasil face ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, bem como as manifestações populares que explodiram Brasil afora e a ideologia política por trás desses movimentos.

No **segundo capítulo**, resgatou-se a história do surgimento da democracia, na Grécia antiga, apresentando como funcionava o regime democrático naquela época. Também destacamos o ressurgimento da democracia na modernidade, suas características, aproximações e distanciamento com a democracia vivida pelos antigos gregos, a fim de buscar na história explicações para o que vivemos no Brasil atualmente.

Posteriormente, no **terceiro capítulo** nos empenharemos em discutir as consequências de todo esse cenário político para a educação, dando ênfase ao Projeto “Escola sem Partido” e a análise dos ideários contidos em suas propostas para a educação nacional. Também traremos o debate acerca das formas de resistência aos diversos ataques que se levantaram contra a educação pública e os direitos dos trabalhadores.

Almejamos, com este estudo, contribuir para a ampliação e avanço nos debates acerca da democracia em nosso país. Pretendemos, dessa forma, colaborar com a prática pedagógica de professores, apontando a importância e a necessidade de refletir sobre o que é a democracia para a formação dos cidadãos que queremos para a sociedade que merecemos: críticos, conscientes, ativos e interessados pelas questões que permeiam nossa vida em coletividade, dispostos a lutar e resistir contra as várias formas de empobrecimento da existência humana.

1 A ATUAL CONJUNTURA HISTÓRICA E POLÍTICA DO BRASIL

O ano de 2016 revelou-se um marco para a história recente do Brasil, em que, após uma série de acontecimentos, consolidou-se o *impeachment* da presidenta Dilma Vana Rousseff que exercia seu segundo mandato presidencial. De acordo com os dados disponibilizados pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE), Dilma, do Partido dos Trabalhadores (PT), foi reeleita à Presidência da República em outubro de 2014 com 51,64% dos votos válidos (54.501.118 de votos), derrotando o candidato do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Aécio Neves da Cunha.

Com o *impeachment* de Dilma, o país registrou seu quarto presidente da República retirado do cargo por decisão do Congresso Nacional. Westin (2016) destaca que, sem dúvidas, o caso mais conhecido foi o *impeachment* de Fernando Affonso Collor de Mello no ano de 1992. Porém, o autor relembra as duas primeiras destituições ocorridas no ano de 1955, quando o Congresso Nacional votou pelo impedimento dos mandatos dos presidentes João Fernandes Campos Café Filho e Carlos Coimbra da Luz.

Em consequência do suicídio do presidente Getúlio Dornelles Vargas, em 24 de agosto de 1954, Café Filho assumiu a presidência do Brasil, afirmando seu compromisso com a proteção dos humildes, sinalizando, dessa maneira, que manteria os ideais deixados por Vargas. Porém, no dia 3 de novembro de 1955, Café Filho precisou ser internado, acometido de um distúrbio cardiovascular, fato que o forçou a se afastar das atividades políticas.

Westin (2016) destaca que na ocasião do afastamento de Café Filho, o poder foi transferido, interinamente, para Carlos Luz, presidente da Câmara dos Deputados, que permaneceu na presidência por apenas dois dias (8 a 11 de novembro de 1955). Luz foi deposto sob acusação de apoiar manobras políticas que objetivavam impedir a posse de Juscelino Kubitschek de Oliveira, eleito presidente no pleito de 1955. Com Café Filho ainda internado e Carlos Luz afastado, a presidência foi passada para Nereu Ramos, vice-presidente do Senado e o terceiro na linha sucessória.

Café Filho ainda se mantinha licenciado quando, na madrugada do dia 22 de novembro de 1955, o Congresso Nacional aprovou seu impedimento também sob a acusação de ajudar a planejar junto aos militares, ao partido União Democrática Nacional (UDN) e a grupos conservadores, um golpe que impediria a posse de Kubitschek. Assim, Nereu Ramos permaneceu na presidência, governando sob estado de sítio pelos dois meses seguintes,

quando, enfim, pôde entregar a faixa presidencial a Juscelino Kubitschek em 31 de janeiro de 1956. Estas destituições são consideradas, de acordo com Westin (2016), o ponto mais crítico do período entre o suicídio de Vargas, em agosto de 1954 e a posse de Kubitschek, em janeiro de 1956.

Vale destacar que, por decisão da Câmara dos Deputados e do Senado, tratava-se de um caso de extrema gravidade que precisava ser resolvido com o máximo de urgência, então, prosseguiu-se com o processo e em poucas horas finalizaram os julgamentos sem que os presidentes tivessem o direito de se defenderem na Câmara e no Senado, como estabelece a lei do *impeachment*. A Lei Federal nº 1.079/1950, que versa sobre os crimes de responsabilidade e regula o respectivo processo de julgamento, regeu apenas os casos dos presidentes Collor e Dilma, todavia, salientamos que nos dois casos mais recentes os motivos que levaram à perda do mandato são muito diferentes.

Em outubro de 1989 o Brasil elegera de forma direta seu primeiro presidente após a Constituição de 1988. Tratara-se de um momento histórico, tendo em vista que a última eleição direta para presidente havia sido em 1960, quase 30 anos antes. Fernando Affonso Collor de Mello, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), disputou o segundo turno contra o candidato do PT, Luís Inácio Lula da Silva. Ao término do pleito, Collor saiu vencedor com 53,03% dos votos válidos, cerca de 35 milhões de votos.

Sallum Júnior e Casarões (2011) destacam que com as eleições de 1989, pareceu estar, enfim, efetivada a conquista das campanhas “Diretas Já” e do movimento em prol da redemocratização do país. Entretanto, a vitória de Collor anunciava a implantação de uma política neoliberal no Brasil que, muito em breve, conduziria o país a um período de forte recessão econômica e deterioração dos serviços públicos, especialmente nas áreas da saúde e educação. Martuscelli (2010) acrescenta a essa lista o crescimento da taxa de desemprego, a elevação dos índices inflacionários, a desindustrialização e o arrocho salarial.

Diante dessas medidas, ao longo do tempo, o presidente eleito foi perdendo prestígio popular. Além disso, de acordo com Sallum Júnior e Casarões (2011), o governo Collor foi atingido por um volume crescente de acusações de corrupção. A situação se mostrava tão grave que chegou ao ponto de Collor ser denunciado por seu próprio irmão, Pedro Collor de Mello por participação em um esquema de corrupção que era gerenciado pelo tesoureiro de sua campanha eleitoral, Paulo César Farias, também conhecido como PC Farias.

Neste cenário político nasceu o movimento dos “Caras Pintadas”. Esta mobilização reuniu milhares de brasileiros de todas as idades, mas especialmente jovens, que com seus rostos pintados de verde e amarelo, saíram às ruas exigindo o afastamento do presidente Collor. Dessa maneira, diante do apelo popular que exigia do Congresso Nacional a abertura do processo de *impeachment* e de tantos indícios que o incriminavam, em maio de 1992, formou-se uma Comissão Parlamentar de Inquérito que confirmou o seu envolvimento.

A abertura do processo de *impeachment* foi autorizada pela Câmara dos Deputados em setembro de 1992. Com o afastamento de Collor, no dia 02 de outubro de 1992, o vice presidente Itamar Franco assume a presidência interinamente. Em dezembro do mesmo ano, Collor decide renunciar ao cargo um dia antes de o Senado Federal aprovar seu afastamento, banindo-o da vida pública por oito anos, quando por fim, no dia 29 de dezembro de 1992, Itamar Franco é empossado, tornando-se o 33º presidente do Brasil.

O *impeachment* de Collor foi amplamente comemorado como sinal de força da democracia e da classe trabalhadora. Porém, Martuscelli (2010) destaca que em uma pesquisa de opinião pública realizada em julho de 1992 com 5.484 eleitores de dez capitais brasileiras, quando indagados sobre o que deveria ser feito caso o presidente Collor renunciasse ou fosse deposto, 54% dos entrevistados defenderam o estabelecimento de uma nova eleição geral para presidente da República, enquanto apenas 19% dos eleitores apoiaram a posse de Itamar Franco. Mas, esse quadro se inverte quando dentre os 439 congressistas entrevistados, apenas 8% deles foram favoráveis à proposta de eleições gerais e a ampla maioria, 77% dos entrevistados, posicionou-se a favor da posse de Itamar Franco.

Para o autor, os números supracitados escancaram a realidade presente naquele momento: mesmo a sociedade expressando seu desejo por novas eleições presidenciais, os parlamentares, em sua enorme maioria, por manterem vínculos com os partidos do bloco do poder, não tinham interesse em colocar em risco a continuidade de uma política neoliberal que ia “de vento em popa” no país, por isso a necessidade de se manter Itamar Franco na presidência, ignorando veementemente o clamor popular em prol de interesses particulares e partidários.

A principal bandeira da campanha pró-*impeachment* de Collor foi pautada na luta contra a corrupção. Porém, Martuscelli (2010) nos alerta para que não sejamos simplistas acreditando que o movimento contra a corrupção refletia de fato o desejo de um povo plenamente consciente. Para o autor, a vitória de Paulo Maluf nas eleições de 1992 na disputa

pela prefeitura de São Paulo (cidade onde se concentraram as maiores manifestações pró-*impeachment*) representa uma triste contradição. Como é possível, Maluf, o candidato conhecido popularmente como aquele que “rouba, mas faz”, ser eleito mesmo em meio ao clamor por um país mais honesto?

Seguindo por esse mesmo caminho crítico, Marrach (apud MARTUSCELLI, 2010) destaca a face hipócrita do discurso anticorrupção das manifestações. O autor explicita que naquele momento no Brasil, os cidadãos pareciam trazer consigo os ideais democráticos em busca de respeito, ética, igualdade e honestidade para todos. Entretanto, para o autor, a reação exibida diante do massacre na Casa de Detenção do Carandiru, em outubro de 1992, mostrou que, para 60% da população que apoiou o massacre, a luta por igualdade, ética e honestidade, limitava-se apenas ao âmbito do discurso e não deveria estender-se a todos os cidadãos.

Rodrigues (2014) salienta que Itamar Franco, ao assumir a presidência, buscou recuperar a credibilidade política antes perdida com o *impeachment* de Collor. Segundo o autor, tal tarefa não se mostrou bem sucedida, pois, pelas circunstâncias como assumiu o cargo, o atual presidente e toda a sua equipe de governo foram vistos com muita desconfiança por diversos setores da sociedade, especialmente aqueles que faziam oposição ao governo Collor.

Itamar Franco, durante seu período como presidente, foi marcado pela maneira despreocupada com que lidava com sua vida pessoal e política. Entretanto, Rodrigues (2014) ressalta que, embora as críticas apontassem um governo inerte, provinciano e moroso, não podemos afirmar que o país saiu ileso dessa gestão. Durante o mandato de Franco, ações e situações políticas importantes aconteceram, tais como a privatização da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), o plebiscito para a escolha da forma e do sistema de governo, o debate em torno da revisão constitucional e a criação do Plano Real.

Para a articulação do Plano Real, um plano econômico que tinha como objetivo principal proporcionar ao país a tão almejada estabilidade econômica e monetária, Itamar Franco contou com a efetiva articulação de seu ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso (RODRIGUES, 2014). O Plano Real foi lançado no dia 1º de julho de 1994, constituindo-se a 10ª moeda brasileira. Oliveira e Turolla (2003) acreditam que o Plano Real obteve o primeiro êxito na contenção da expansão do nível dos preços que, desde os anos de 1980, já se caracterizava como uma hiperinflação.

O sucesso da nova moeda foi o carro chefe para a candidatura de Fernando Henrique Cardoso, do PSDB, nas eleições presidenciais de 1994, quando, com 54% dos votos válidos, venceu, em primeiro turno, o candidato do PT, Luís Inácio Lula da Silva.

Fernando Henrique Cardoso, assim como Collor, construiu seu programa de governo em torno do diagnóstico da falência do modelo de Estado nacional-desenvolvimentista¹. Almeida (2010) enfatiza que Fernando Henrique acreditava e anunciava que esse modelo havia deixado profundas sequelas na sociedade brasileira. Nesse mesmo sentido, Sallum Júnior (1999) destaca que, durante todo seu mandato, Cardoso buscou com perseverança cumprir o propósito de liquidar os remanescentes da Era Vargas, pautando-se em um ideário multifacetado, mas que tinha como característica mais forte o liberalismo econômico.

Este ideário liberal básico materializou-se em iniciativas que mudaram institucional e patrimonialmente a relação entre Estado e mercado. Seu alvo central foi quebrar alguns dos alicerces legais do Estado nacional-desenvolvimentista, parte dos quais fora constitucionalizado em 1988. Ou seja, visaram reduzir a participação estatal nas atividades econômicas e dar tratamento igual às empresas de capital nacional e estrangeiro. O governo Cardoso conseguiu isso através da aprovação quase integral de projetos de reforma constitucional e infra-constitucional que submeteu ao Congresso Nacional. Os mais relevantes foram: a) o fim da discriminação constitucional em relação a empresas de capital estrangeiro; b) a transferência para a União do monopólio da exploração, refino e transporte de petróleo e gás, antes detido pela PETROBRAS, que se tornou concessionária do Estado (com pequenas regalias em relação a outras concessionárias privadas); c) a autorização para o Estado conceder o direito de exploração de todos os serviços de telecomunicações (telefone fixo e móvel, exploração de satélites, etc.) a empresas privadas (antes empresas públicas tinham o monopólio das concessões) (SALLUM JÚNIOR, 1999, p. 31).

Além do desencadeamento deste conjunto de reformas constitucionais, o governo Fernando Henrique estimulou o Congresso a aprovar a regulamentação de concessões de serviços públicos para a iniciativa privada. Sallum Júnior (1999) também afirma que FHC executou um enorme programa de privatizações e de venda de concessões, tanto no âmbito federal como no estadual. Para o autor, a corrente neoliberal dominante priorizava a estabilização rápida dos preços por meio de medidas complementares. Sallum Júnior (1999, p. 33) elenca tais medidas:

a) manutenção do câmbio sobrevalorizado frente ao dólar e outras moedas de forma a estabilizar os preços internos e pressioná-los para baixo pelo estímulo à concorrência derivada do barateamento das importações; b) preservação e, se possível, ampliação, da "abertura comercial" para reforçar o papel do câmbio apreciado na redução dos preços das importações; c) o barateamento das divisas e a

¹ O Estado nacional-desenvolvimentista objetivava desenvolver economicamente o país, diversificando atividades voltadas para o mercado interno e reduzindo a dependência frente ao mercado exterior (BASTOS, 2006).

abertura comercial permitiriam a renovação rápida do parque industrial instalado e maior competitividade nas exportações; d) política de juros altos, tanto para atrair capital estrangeiro - que mantivesse um bom nível de reservas cambiais e financiasse o *déficit* nas transações do Brasil com o exterior, como para reduzir o nível de atividade econômica interna - evitando assim que o crescimento das importações provocasse maior desequilíbrio nas contas externas; e) realização de um ajuste fiscal progressivo, de médio prazo, baseado na recuperação da carga tributária, no controle progressivo de gastos públicos e em reformas estruturais (previdência, administrativa e tributária) que equilibrassem "em definitivo" as contas públicas; f) não oferecer estímulos diretos a atividades econômicas específicas, o que significa condenar as políticas industriais setoriais e, quando muito, permitir estímulos horizontais à atividade econômica - exportações, pequenas empresas, etc., devendo o Estado concentrar-se na preservação da concorrência, através da regulação e fiscalização das atividades produtivas, principalmente dos serviços públicos (mas não estatais).

O autor defende que, entre o lançamento do Plano Real e março de 1995, uma perspectiva fundamentalista dominou plenamente a política econômica. Deixou-se o real valorizar, estancando a inflação. Tais atitudes proporcionaram o aumento da renda disponível e da demanda das camadas mais pobres da população. Com isso, apesar dos juros altos, a economia, já aquecida desde o governo Itamar Franco, apresentou um *boom* extraordinário.

Para Couto e Abrucio (2003) o primeiro governo Fernando Henrique Cardoso foi marcado por duas agendas principais: a estabilização monetária e as reformas constitucionais. Porém, o segundo mandato, iniciado em 1º de janeiro de 1999, não seguiu os mesmos rumos. Abalado pela crise cambial, o projeto de continuidade da estabilização monetária foi bruscamente alterado.

Os autores enfatizam que “[...] a despeito de uma política de desvalorizações gradativas e controladas acima do índice de inflação, o ritmo não era suficiente para sinalizar aos agentes de mercado que o real aproximava-se de uma cotação adequada em relação ao dólar.” (COUTO e ABRUCIO, 2003, p. 280). O presidente Fernando Henrique acreditou que com recursos obtidos junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI), a gigantesca quantia de US\$ 40 bilhões, seria suficiente para conter a especulação financeira contra o real. Dessa forma, aos poucos, se alteraria o modelo da âncora cambial. Couto e Abrucio (2003) destacam que esse foi um grande engano, já que o Banco Central, seguindo as ordens de Pedro Malan e Gustavo Franco, não foi capaz de segurar o valor da moeda. Adotou-se, então, o câmbio flutuante e nesse momento, de acordo com os autores, “[...] o mercado venceu a queda de braço com o governo”. (idem, p. 284).

Tais alterações nos planos traçados resultaram, logo no primeiro ano do segundo mandato do presidente Fernando Henrique, num crescimento econômico próximo de zero. Isso proporcionou a rápida desintegração da imagem positiva do governo e os índices de

impopularidade, sendo que antes fora o único candidato capaz de conduzir o país a um porto seguro, elevou-se significativamente e esse quadro não foi revertido até o fim do segundo mandato.

No âmbito educacional, Hermida (2012) assevera que Fernando Henrique se empenhou em regulamentar a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996) e propor uma profunda (contra) reforma na educação. Apesar de toda sociedade civil e política acreditarem que uma reforma educacional se fazia necessária, a proposta do governo foi intensamente questionada pelos defensores do ensino público e gratuito para todos os brasileiros.

Hermida (2012) destaca a participação dos professores que questionaram tanto a forma de fazer política quanto o conteúdo das propostas reformistas elaboradas pelo governo. Para o movimento docente, tais propostas estavam em total sintonia com os interesses do grande capital local e internacional. Os profissionais da educação acreditavam que por meio da reforma, o governo alinhava suas políticas na direção dos objetivos de natureza neoliberal.

Entretanto, destacamos que apesar da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ter sido aprovada durante o governo FHC, a origem dessa temática, de acordo com Saviani (2008), antecede o mandato desse presidente. Ela nasce em 1934, na primeira das nossas cartas magnas: a Constituição Federal. O autor salienta que com o passar dos anos o projeto original foi sendo esvaziado a fim de atender aos interesses políticos dominantes, resultando em um documento genérico e inócuo².

Era evidente que o governo já não tinha a mesma popularidade de antes, portanto, para as eleições de 2002 buscaram construir uma estratégia diferente, cogitando-se José Serra para disputar a sucessão presidencial. Couto e Abrucio (2003) afirmam que durante a campanha foi construído um discurso “esquizofrênico”, facilmente resumido na frase “continuidade sem continuísmo”.

Os autores lembram que a campanha de Serra foi calcada na superação do problema do desemprego, fato que causou grande alvoroço e deu margem para que a oposição questionasse se o mesmo governo que causou tanto desemprego seria capaz de produzir um candidato competente para combatê-lo.

² Para maior compreensão e aprofundamento nesta temática sugerimos a leitura de Saviani (2008).

1.1 A VITÓRIA DO PARTIDO DOS TRABALHADORES NAS ELEIÇÕES PRESIDENCIAIS

Nas eleições de 2002, Luís Inácio Lula da Silva, candidato do PT, venceu a disputa pela presidência da República contra o candidato do PSDB, José Serra, substituindo o então presidente Fernando Henrique Cardoso.

Amaral e Ribeiro (2015) destacam que a eleição de Lula se deu graças à classe trabalhadora, que enxergava nele, o torneiro mecânico de origem humilde, a esperança de ser representada por um homem que também pertencia à classe trabalhadora e conhecia de perto as dificuldades de quem passa fome neste país. Em um de seus discursos, proferido na reunião do Conselho Nacional de Segurança Alimentar no dia 23 de fevereiro de 2003, no início de seu mandato, Lula declarou que:

[...] somente quem passou fome sabe o que é fome. Uma coisa é a fome de literatura. Uma coisa é a fome de você saber por ouvir dizer que alguém está com fome. Outra coisa é a fome de quem passa a fome. Outra coisa é uma dona de casa ver o sol se pondo, o fogão de lenha com uma boca só, um pedacinho de madeira queimando, um pouquinho de água fervendo e não ter 300 gramas de feijão para colocar naquela água, não ter o arroz, não ter o leite e muito menos o pão. E não é apenas um dia. São vários dias, durante vários meses e, às vezes, durante vários anos.
[...] até quando vamos permitir que isso continue acontecendo, como se não fosse conosco? Até quando vamos continuar achando que a fome não é um problema de quem não passa fome? A fome precisa ser transformada em um problema político da maior envergadura se a gente quiser resolvê-lo definitivamente.
É uma pena que os famintos não tenham forças e nem a consciência política de se levantar contra a sociedade que come e dizer: “Eu existo! “Eu também tenho o direito de comer.” A gente ouve muito se dizer: “Ah, o povo tem que apanhar para aprender. “Ah, tem que passar fome para aprender.” E eu descobri, depois, na minha vida sindical e política, que a fome não leva nenhum homem e nenhuma mulher à revolução [...] (BRASIL, 2003, p. 3-4).

Porém, Yarochevsky (2016) acredita que após amargar três derrotas, a primeira em 1989 contra Collor, a segunda em 1994 e a terceira em 1998, ambas contra Fernando Henrique Cardoso, Lula só alcançou a vitória em 2002 quando adotou certas estratégias no intuito de agradar a classe média, como, por exemplo, a mudança no estilo de se vestir e se tornar mais palatável a quem abominava a ideia de ter como presidente da República um filho da miséria, um nordestino, sem curso superior, sindicalista, torneiro mecânico e metalúrgico, em suma, um homem com a cara e o jeito do povo. O autor defende que se Lula fosse um homem de posses, sulista, “doutor”, poliglota, que bebesse vinho e não cachaça, que governasse para os poucos que detém o poder e o capital em detrimento dos que lutam para ter o mínimo necessário para sua sobrevivência, certamente a história seria outra.

A divulgação da “Carta ao Povo Brasileiro”, em junho de 2002, evidenciou que as mudanças adotadas por Lula não se limitavam apenas ao modo de se vestir. Para Singer (2010), a carta configura-se como um divisor de águas dentro do Partido dos Trabalhadores. Segundo o autor, ao decidir fazer as concessões exigidas pelo capital, o documento marca a ruptura do PT com sua postura radical de esquerda. O que, num primeiro momento, parecia apenas uma jogada de campanha, cerca de um mês depois, transformou-se em orientação partidária.

Neste momento percebe-se nitidamente a mudança de tom em relação ao capital. O programa de governo de Lula em 2002, objetivando agradar e acalmar a burguesia, deixa de lado o confronto com o capital e, em seu lugar, surge o discurso da estabilidade e da não revogação das regras estabelecidas pelo modelo neoliberal, perdendo, dessa forma, o foco na necessidade de uma ruptura global com o modelo existente.

Essa decisão afetaria definitivamente os ideais que outrora foram tão preciosos ao partido e o levou a compor alianças antes inimagináveis. Singer (2010) afirma que enquanto o velho PT primava pela ênfase ideológica, não aceitando unir-se sequer a partidos de centro, o novo PT aceitou formar uma chapa eleitoral entre Lula e José Alencar Gomes da Silva, um empresário filiado ao Partido Liberal (PL), partido que carrega no próprio nome um ideal oposto ao propagado pelo PT.

Segundo o autor, a justificativa oficial para a aliança do PT com o PL baseou-se apenas no fato de José Alencar pertencer ao partido. Porém, acredita-se que o fato de o PL contar com forte presença de evangélicos em seu meio, público de forte resistência e repúdio ao PT, tenha sido o motivo maior por trás dessa aproximação, facilitando o acesso do PT a esse eleitorado.

A primeira gestão Lula, apesar de ter atendido às demandas do capital, também foi marcada pela expansão de políticas sociais, especialmente do Programa Bolsa Família³. Desta forma, Lula consolidou-se mundialmente como o presidente das massas. Tal atuação teve importante efeito sob os resultados das eleições do ano de 2006.

³ O Programa Bolsa Família foi instituído por meio da Medida Provisória nº 132, de 20 de outubro de 2003 (posteriormente convertida na Lei Federal nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004), e unificou e ampliou os programas anteriores de transferência de renda: Bolsa Escola, Bolsa Alimentação e Auxílio Gás.

Buscando reeleger-se para um segundo mandato, Lula disputou o pleito de 2006, tendo como principal oponente o candidato do PSDB, Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho. Lula venceu as eleições com 60,83% dos votos válidos.

O presidente reeleito exerceu um mandato com altos índices de aprovação. Ao fim de sua segunda gestão, alcançou 87% de aprovação da população brasileira, fato que beneficiou a candidatura e eleição de Dilma Vana Rousseff, pelo PT, em 2010, com 56,05% dos votos válidos contra o candidato José Serra, do PSDB, tornando-se a primeira mulher a assumir a presidência do Brasil.

Amaral e Ribeiro (2015) afirmam que a mobilidade social conquistada no governo Lula foi essencial para que Dilma se elegeisse presidenta, tendo em vista que muitos eleitores da classe média votaram na candidata acreditando que também seriam beneficiados pela mobilidade social tão evidente no governo Lula, e então alcançariam condições materiais para pertencerem às classes mais altas da sociedade.

Magalhães, Silva e Dias (2015) também acreditam que o apoio de Lula e o sucesso do Programa Bolsa Família foram fundamentais para a vitória da candidata. Sobre tal programa, os autores explicitam que

O Bolsa Família transformou-se rapidamente na principal bandeira da primeira gestão de Lula. Atuando em todas as unidades da federação, o programa beneficia atualmente aproximadamente 11 milhões de famílias (aqueles com renda per capita mensal inferior a R\$70,00). Um ponto positivo do programa é a condicionalidade para recebimento dos recursos, especialmente nos casos de famílias com crianças: para receber o benefício, as famílias devem manter as crianças na escola, monitorar sua nutrição e sua vacinação e acompanhar as gestantes. Outro ponto importante do programa é que para participar, além de satisfazer os critérios de elegibilidade, basta ser cadastrado pelo município, sem intermediações políticas.

Por sua dimensão e seu foco, a correlação entre o programa e a redução da pobreza e da desigualdade observadas no país foi amplamente estudada. Em conjunto com os aumentos reais de salário mínimo, o Bolsa Família acabou tendo impacto positivo na redução da pobreza (MAGALHÃES, SILVA E DIAS, 2010, p.536).

Os autores defendem a tese de que Dilma representava, naquele momento histórico, a continuação do governo Lula, tendo em vista que no Brasil não há a possibilidade de uma segunda reeleição. Para eles, isso explicaria o fato de uma candidata que nunca havia disputado nenhuma outra eleição vencesse o pleito no primeiro e segundo turnos, consagrando-se presidenta do país. Pela primeira vez, vimos um programa de transferência de renda presente em três eleições presidenciais consecutivas, fato que indicava a força e a importância de tais ações na melhoria de vida de pessoas pertencentes aos setores mais pobres da sociedade.

É de fundamental importância enfatizar que a carreira política de Dilma Rousseff não se iniciou com sua candidatura à presidência da república. Embora ela não tenha disputado anteriormente nenhuma eleição, como salientaram os autores citados, não podemos ignorar sua trajetória de luta política desde sua juventude, quando militou contra a ditadura empresarial-militar instaurada no país. Dentre as contribuições de Dilma, podemos destacar sua atuação como Secretária Municipal da Fazenda em Porto Alegre (1986 – 1988) e Secretária Estadual de Energia, Minas e Comunicações (1990 – 1994). Além disso, no governo Lula, foi Ministra de Minas e Energia, atuando também como presidente do Conselho de Administração da Petrobrás; em junho de 2005 foi indicada pelo presidente Lula para ocupar o cargo de Ministra-chefe da casa civil, consagrando-se a primeira mulher na história deste país a assumir tal cargo.

Segundo Nicolau (2014), outro fator importante nas eleições presidenciais do ano de 2010 foi a questão regional. A candidata do PT recebeu expressivo apoio da região Nordeste, de onde obteve 62% dos votos válidos no primeiro turno. O autor destaca que as regiões Nordeste e Sul afetaram substancialmente os resultados das eleições. Enquanto a primeira região apoiava Dilma, a segunda apoiava o candidato José Serra.

Para Kerbauy (2011) essa divisão regional reflete o mapa da desigualdade no Brasil, tendo em vista que os oito estados brasileiros (Maranhão, Piauí, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Ceará, Bahia e Rio Grande do Norte) com maior cobertura do Programa Bolsa Família estão na região Nordeste, totalizando 64,7% de famílias beneficiadas. A autora ainda destaca que, apesar do Programa Bolsa Família atender a mais de 12 milhões de famílias em todo o território nacional, os governos Lula e Dilma não se firmaram unicamente sobre ele. Durante esses governos, também surgiram outros programas de forte alcance social, como o Minha Casa Minha Vida, o Luz para Todos e o Programa Universidade para Todos (Prouni).

O Programa Minha Casa Minha Vida, regulamentado em julho de 2009 pela Lei nº11.977, previa a concentração de programas que possibilitavam a construção de novas unidades habitacionais. O intuito era diminuir o déficit de moradias no país. Este programa estabeleceu várias parcerias entre os governos federal, estaduais, municipais, empresas privadas e movimentos sociais, fazendo parte do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), lançado em 2007 pelo governo Lula (KERBAUY, 2011).

No entanto, Pacheco e Araújo (2017) acreditam que, se por um lado o Programa Minha Casa Minha Vida avança na elaboração de políticas habitacionais, por outro, não altera as contradições que estão no cerne da questão habitacional. Segundo as autoras, o programa

foi absorvido pelo mercado privado e se mercantilizou. A questão habitacional passou a ser tratada como mercadorias e os maiores beneficiados não foram os trabalhadores, mas as grandes construtoras⁴.

O Programa Luz para Todos foi criado em novembro de 2003 pelo Decreto nº 4.873, com o objetivo principal de universalizar o acesso à energia elétrica. A princípio, o objetivo era atender a dois milhões de famílias da área rural do Brasil, porém, o programa foi prorrogado até 2014, o que possibilitou que outras áreas fossem atendidas, especialmente os domicílios do meio rural nas regiões Norte, de parte do Nordeste e do Centro-Oeste.

Ao passo que o programa tirou da escuridão milhões de brasileiros que vivem em áreas rurais, predominantemente pobres, também acarretou sérios impactos ambientais. Cartaxo, Coelho e Paixão (2006) apontam que um projeto energético deve considerar com máxima prioridade os riscos da exploração predatória dos recursos naturais. Os autores enfatizam que ignorar tais impactos constitui-se em uma grave ameaça à manutenção das condições de vida e sobrevivência da população rural, visto que o avanço inconsequente de tais políticas pode significar a poluição e o assoreamento de cursos d'água, provocando, ainda, a redução de recursos pesqueiros.

Criado em janeiro de 2005 pela Lei Federal nº 11.096, o Prouni objetiva oferecer bolsas de estudos, integrais ou parciais, em instituições privadas a alunos que obtiverem bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Este programa faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e tem o intuito de contribuir para o ingresso dos jovens de 18 a 24 anos no ensino superior.

Sobre o Prouni, muitas análises se desenharam. Leher (2013, *on-line*) acredita que “[...] a expansão das matrículas do ensino médio, o recrutamento de força de trabalho pelo capital e as mobilizações de estudantes e docentes em prol de uma reforma universitária tornaram improrrogável a questão da democratização do acesso à educação superior”. Se por um lado a sociedade reivindicava vagas no ensino superior, por outro, o governo federal alegava não poder atender prontamente a essa demanda nas instituições públicas.

Diante dessa situação, erguendo a bandeira de ampliação de vagas neste segmento, investiu-se no setor privado por meio de pesadas isenções tributárias e subsídios do poder público. Leher (2013) afirma que, desta forma, o anseio dos estudantes seria atendido de

⁴ O Programa Minha Casa Minha Vida apresenta outras questões problemáticas. Para maior aprofundamento neste tema, sugerimos a leitura de Cardoso e Aragão (2013) e Rufino et al. (2015).

imediatos, mas, o outro lado da moeda mostraria que não eram apenas os interesses da população que estavam em jogo. Ao mesmo tempo em que os ânimos do povo eram acalmados, o Prouni contemplava os interesses capitalistas dos empresários da educação, segmento que vem crescendo substancialmente no Brasil.

Em seus estudos, Leher (2013) evidencia o perverso modelo privado-mercantil que toma conta do Brasil. Segundo ele, uma imensa lista de instituições oferta cursos “gratuitos” sob o manto da filantropia, mas ao se olhar mais de perto, constata-se que tais iniciativas beneficiam mais os grandes empresários da educação superior do que a própria população, já que a grande maioria dessas instituições entrega aos alunos cursos de baixíssima qualidade a fim de baratear os custos, aumentando, conseqüentemente, seu lucro.

Neste sentido, Sguissardi (2015) denuncia que a educação superior no Brasil está deixando de ser um direito de serviço público e transformando-se em mero serviço comercial, uma mercadoria. Para o autor, iniciativas como o Prouni e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), apesar de acalmarem o clamor por vagas nas faculdades, mascaram o maior dos problemas: a dificuldade de investir maciçamente na educação superior em instituições públicas. Com isso, observamos, dia após dia, o fortalecimento do privado em detrimento do público. Logo, o que está acontecendo no país não é a democratização do ensino superior, mas a sua massificação mercantil⁵.

Contudo, Kerbauy (2011) acredita que os programas supracitados possibilitaram que camadas mais pobres da população ascendessem socialmente. Cavalcante (2015) enfatiza que nos governos Lula e Dilma, verificou-se um significativo aumento da renda familiar, o que acarretou o aumento de seu poder de compra. Esse público passou a ser visto como os “novos consumidores”, ou “a nova classe C”. Ambos os autores acreditam que, nesse período, a classe trabalhadora ganhou uma visibilidade nunca antes vista, passando a ser o novo alvo dos comerciantes.

Diante disso, Cavalcante (2015) entende que perante tantos projetos voltados aos mais pobres, a classe média foi, gradativamente, se desinteressando e afastando-se politicamente, já que não mais se enxergava como beneficiada pelo governo vigente. O autor acredita que, nesse momento, iniciou-se a formação e o fortalecimento de grupos conservadores, radicais e liberais, contando com a presença marcante da classe média brasileira.

⁵ Para maior aprofundamento neste tema sugerimos a leitura de Sguissardi (2008, 2014, 2015).

1.2 ELEIÇÕES 2014: DILMA DE NOVO

A eleição presidencial de 2014 apontava um cenário muito parecido com o do pleito anterior. Amaral e Ribeiro (2015) afirmam que apesar da polarização da disputa entre Dilma, representante do PT, portanto, apoiada pela situação, e o senador Aécio Neves da Cunha, candidato representante do PSDB, surgiu um terceiro ator político, Eduardo Henrique Accioly Campos, líder do Partido Socialista Brasileiro (PSB).

Segundo os autores, Campos tentava se constituir como uma alternativa política capaz de manter os avanços sociais proporcionados pelo governo petista e avançar em áreas que não foram alvo dos governos Lula e Dilma, tais como a questão do controle da corrupção e a gestão macroeconômica. Porém, a menos de dois meses do primeiro turno, no dia 13 de agosto de 2014, Eduardo Campos é vítima de um fatídico acidente aéreo que causou sua morte. Neste cenário, Marina Silva, antes candidata a vice-presidente de Eduardo Campos, surge como a nova candidata do PSB à presidência.

No primeiro turno das eleições, Dilma obteve 41,6% dos votos válidos, enquanto Aécio Neves recebeu 33,5%. Amaral e Ribeiro (2015, p.110) afirmam que o segundo turno, “[...] foi marcado por um acirramento político e ideológico sem precedentes desde a histórica disputa entre Luis Inácio Lula da Silva e Fernando Collor de Mello, em 1989”. Os autores apontam que, diferente das estratégias adotadas nos pleitos de 2002, 2006 e 2010, os tucanos, apoiados por Marina Silva, passaram a defender agressivamente o legado do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), além de endurecer a crítica à gestão econômica do governo Dilma e aos escândalos de corrupção que envolviam o PT desde 2005. Por outro lado, a presidenta Dilma defendia os avanços sociais alcançados nos últimos 12 anos, apresentando o candidato oponente como um retrocesso para o país e uma ameaça às conquistas obtidas ao longo de seu mandato e do mandato de Lula.

Num clima de incertezas até a apuração final, o Brasil viu Dilma Rousseff ser reeleita presidenta do país, no final do dia 26 de outubro de 2014, com 51,7% dos votos válidos, o resultado mais apertado de uma eleição presidencial no Brasil, de acordo com Amaral e Ribeiro (2015), e pela quarta vez consecutiva o Brasil seria governado por um candidato do PT.

Paiva, Krause e Lameirão (2016) explicam que as principais funções desempenhadas pelos partidos políticos nos governos democráticos são: mobilizar e integrar eleitores, estruturar a competição política na arena eleitoral e, obviamente, atividades governativas. De acordo com as autoras, a existência de partidos é de extrema importância para a formação e atuação de governos democráticos, tendo em vista que os partidos políticos carregam consigo um grupo de ideias e posicionamentos distintos uns dos outros. Logo, os eleitores podem escolher quais os ideários que mais lhes representam como cidadãos, ao que se denomina partidarismo.

Porém, as autoras defendem que o contrário também pode acontecer. Quando um cidadão não se sente representado por nenhum partido político, seja por não enxergar seu modo de pensar sendo defendido por um partido ou pela descrença na política, esse sentimento gera o antipartidarismo, que é um fenômeno multifacetado que gera uma rejeição generalizada e radical aos partidos enquanto organização política.

Além do antipartidarismo, Paiva, Krause e Lameirão (2016) destacam outro fenômeno, a rejeição específica e extrema a determinados partidos políticos, denominado pelas autoras como “identidade partidária negativa”. Nesse momento histórico pode-se perceber que o partido alvo desta rejeição é o PT.

Nesse sentido, as autoras se propõem a estudar o chamado “antipetismo” e, com base em variáveis sociodemográficas, traçaram o perfil do eleitor antipetista, afirmando que a maioria é branca, com nível superior completo, renda familiar acima de cinco salários mínimos, pertencente às classes mais altas da sociedade e que se declara patrão e não empregado. Outra característica a ser destacada é que a maioria dos que se declaram antipetistas moram na região sudeste, especialmente no Estado de São Paulo.

Esta parcela da população, denominada como antipetista, não recebeu bem a vitória de Dilma Rousseff nas urnas. Braga e Casalecchi (2016) destacam que a competição eleitoral está no âmago da democracia moderna. Logo, em um estado democrático, a população vai às urnas de tempos em tempos para escolher seus representantes. Os autores explicam que, como em qualquer jogo, o resultado sempre gerará vencedores e perdedores, mas o que diferencia a democracia dos demais regimes é justamente a expectativa em torno desses grupos, especialmente do grupo “perdedor”. Numa democracia, espera-se que o grupo vencido aceite os resultados e as regras do jogo e aguardem uma próxima oportunidade para vencê-lo.

O que vivenciamos no Brasil após as eleições presidenciais de 2014, de acordo com Braga e Casalecchi (2016), foi um fenômeno nunca antes presenciado em nenhum outro momento da história da democracia brasileira. Pela primeira vez, desde 1988, uma eleição presidencial tem uma diferença tão pequena entre a candidata vitoriosa e o candidato perdedor. Dilma venceu com 51,64% dos votos válidos, uma diferença de apenas 3,28% para Aécio Neves, o que correspondeu a cerca de 51 milhões de “perdedores”.

Neste clima de derrota e insatisfação por parte do eleitorado que não aceitou a vitória de Dilma nas urnas, motivados pela mídia e por grupos contrários ao governo vigente, várias manifestações ocorrem em diversas regiões do país. Vestidos de verde e amarelo, nos dias 15 de março, 12 de abril, 16 de agosto e 13 de dezembro de 2015, milhões de pessoas foram às ruas protestar contra a corrupção e a favor do *impeachment* de Dilma⁶.

Com pesar, Chauí (2016) constata a participação de muitos trabalhadores em diversas manifestações *pró-impeachment*. Segundo ela, a ascensão social proporcionada pelos programas de redistribuição de renda fez crescer o que hoje denominou-se “a nova classe média”.

De modo geral, utilizando a classificação dos institutos de pesquisa de mercado e da sociologia, o Ipea segue o costume de organizar a sociedade numa pirâmide seccionada em classes designadas como A, B, C, D e E, tomando como critérios a renda, a propriedade de bens imóveis e móveis, a escolaridade e a ocupação ou profissão exercida. Por esse critério, chegou-se à conclusão de que, entre 2003 e 2011, as classes D e E diminuíram consideravelmente, passando de 96,2 milhões de pessoas para 63,5 milhões. No topo da pirâmide, houve crescimento das classes A e B, que passaram de 13,3 milhões de pessoas para 22,5 milhões. Mas a expansão verdadeiramente espetacular ocorreu na classe C, que passou de 65,8 milhões de pessoas para 105,4 milhões. Essa expansão levou à afirmação de que a classe média brasileira cresceu, ou melhor, de que teria surgido uma nova classe média no país (CHAUI, 2016, p.16).

A autora afirma que, na verdade, o que vimos surgir no país foi uma “nova classe trabalhadora” e não uma “nova classe média”. Ela explica, com base nas ideias de Karl Marx, que, no modo de produção capitalista, a classe dominante é proprietária privada dos meios sociais de produção (capital produtivo e capital financeiro), enquanto que a classe trabalhadora é “proprietária” apenas de sua força de trabalho que, diante da necessidade de garantir sua sobrevivência, é obrigada a vendê-la em troca de um determinado salário. Nessa lógica, temos duas classes antagônicas que ocupam os dois polos do sistema capitalista: a

⁶ Em Vitória, capital do Espírito Santo, a manifestação do dia 16 de agosto de 2015 foi objeto de uma pesquisa elaborada por Sebastião Junior (2015). O autor dedicou-se a apontar o perfil socioeconômico do manifestante capixaba, concluindo que trata-se, em sua maioria, de homens casados, com renda mensal superior a 8 mil reais, terceiro grau completo, morador de bairros nobres e que se declaram politicamente conservadores.

classe dominante e a classe trabalhadora. Entretanto, há pessoas que não se encaixam na classe dominante e nem na classe trabalhadora, estas ficaram entre os polos supracitados. A esse conjunto de cidadãos deu-se o nome de classe média, ou, a pequena burguesia.

Chaui (2016) explica que a classe média, especialmente no Brasil, é composta majoritariamente por donos de pequenas propriedades fundiárias, donos de pequenos comércios não filiados a grandes redes de oligopólios transnacionais e também profissionais liberais não assalariados. Essa parcela da sociedade, de acordo com a autora, foi bastante beneficiada pela política econômica dos últimos dez anos, porém, sua prosperidade não foi maior que a da classe trabalhadora, então, a classe média viu com maus olhos, a classe trabalhadora usufruir de serviços que antes eram exclusivamente utilizados pelos mais privilegiados. Chaui (2016, p. 20) ainda afirma que o imaginário da classe média “[...] é povoado por um sonho e um pesadelo: seu sonho é tornar-se parte da classe dominante; seu pesadelo, tornar-se proletária”.

A autora alerta que com a melhoria na qualidade de vida da classe trabalhadora e sua significativa inserção no mercado de consumo de massa, muitos membros dessa classe passaram a se identificar e a aderir à ideologia da classe média, crendo, erroneamente, que também pertenciam a ela. Porém, isso é impossível, pois embora suas vidas tenham melhorado, ainda assim, continuam sendo classe trabalhadora, proletariado. Assim, quando a classe média, encorajada pelos meios de comunicação, foi às ruas pedir a retirada da presidenta eleita, a nova classe trabalhadora acompanhou esse movimento.

As manifestações [...] foram majoritariamente de classe média porque, de fato, essa classe, ao ter sido menos favorecida do que a classe trabalhadora pelos programas sociais do governo Lula, se sente descontente, uma vez que deseja manter padrões tradicionais de vida e consumo (a educação privada, os planos de saúde, o uso de empréstimos bancários para aquisição de imóveis em condomínios e de veículos etc.), sentindo-se ameaçada com o surgimento da nova classe trabalhadora (CHAUI, 2016,p.21).

Melo (2016) destaca que há mais de 50 anos que a direita brasileira não sabia o que era fazer mobilização de massas, mas que esse quadro mudou a partir de março de 2015. Segundo o autor, o golpe de 1964 que depôs Jango, contou com a participação e com o apoio de parcelas da sociedade brasileira, tanto da classe média quanto da classe menos privilegiada, movidas pelo medo do famigerado “fantasma comunista”. Nesse clima, nasceram os movimentos “Campanha do Rosário em Família” e “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”.

Para o autor, é impossível não trazer o ano de 1964 à memória e compará-lo com o quadro político que estamos vivenciando atualmente no país. Segundo ele, a intervenção militar de 1964 foi feita para conter uma escalada das lutas sociais. Foi exatamente para deter o avanço das mobilizações de setores subalternos, da classe trabalhadora urbana e rural, que a direita buscou construir uma mobilização de massas para depor um presidente que tinha a fama de “fomentador da luta de classes”.

Gomes (2016) aponta que o Brasil viveu, no ano de 2016, uma das mais graves ameaças à sua democracia desde o fim do período ditatorial empresarial-militar. Para o autor, uma série de erros do governo federal, somados à corrupção de grande parte do Congresso Nacional e à insatisfação com a derrota de Aécio, foram o motor para o desencadeamento de um golpe contra a soberania popular das urnas. Ainda segundo o autor, diferentemente de Lula, Dilma perdeu a interlocução e o apoio popular quando deixou de cumprir o que havia prometido em campanha. A presidenta elevou tarifas da luz elétrica e da gasolina. Além disso, desenvolveu uma política econômica extremamente conservadora que beneficiou mais os bancos do que o povo.

Melo (2016) recorda a primeira manifestação ocorrida em 06 de junho de 2013, quando milhares de pessoas se reuniram na Avenida Paulista em São Paulo e em outros lugares do país, manifestando-se contra o aumento das passagens do transporte público. Na ocasião, a manifestação foi brutalmente reprimida, além de ter sido demonizada midiaticamente, sendo classificada como uma ação de vândalos e baderneiros que estavam revoltados por causa de apenas R\$ 0,20.

A partir daí outras manifestações que levantavam a bandeira do “Fim à corrupção” eclodiram país a fora, especialmente no ano de 2016. Tendo as redes sociais como espaço de organização desses eventos, a nova direita, também conhecida como extrema direita, mostrou sua força. Demier (2016) destaca que estes manifestantes reivindicavam, além do fim da corrupção, o combate ao comunismo e clamavam por uma intervenção militar estampada em faixas e cartazes.

Demier (2016) afirma que tais manifestações foram lideradas, organizadas e convocadas pela oposição de direita. Tal constatação explicita-se quando personagens políticos, como Aécio Neves, passaram a participar de manifestações, e mais que isso, foram a público, utilizando a grande mídia, para pedir que as pessoas participassem indo para as ruas

engrossar o coro contra a corrupção do governo vigente. Desta forma, rapidamente os gritos de ordem deixaram de ser contra a corrupção e passaram a ser “Fora Dilma” e “Fora PT”.

Isso ocorre porque, de acordo com Demier (2017), a direita brasileira, após o resultado do pleito de 2014, percebeu que o caminho eleitoral não era mais a solução, já que vinham amargando subseqüentes derrotas nas urnas. Assim, optaram por soluções jurídico-parlamentares de teor golpista.

Instaurou-se, então, um clima de extremo conservadorismo, ódio e violência nos debates políticos. Amaral (2016) acredita que depois das manifestações contra a alta das tarifas de ônibus e metrô, em junho de 2013, uma juventude que não costumava protestar nas ruas começou a aparecer nos jornais. Apelidados de “coxinhas”, estes novos manifestantes repudiavam as bandeiras vermelhas sob o pretexto de impedir a partidização do movimento e, por isso, assumiram as cores verde e amarelo “de todos os brasileiros”. Além disso, condenavam a ação dos *Black Blocs* e exaltavam a Polícia Militar que reprimia violentamente os protestos convocados pelos movimentos sociais.

Repentinamente, novos grupos e novas lideranças surgiram. Dentre eles podemos citar o grupo “Vem pra Rua”, liderado por Rogério Chequer, empresário brasileiro ligado à juventude do PSDB; o Movimento Brasil Livre (MBL), liderado pelo estudante de economia Kim Kataguirí e o grupo identificado como “Revoltados Online”, que já existia, mas ganhou, neste cenário, espaço na mídia.

Amaral (2016) enxerga o MBL como o mais obscuro desses grupos. Seu líder, de apenas 19 anos, foi alçado pela mídia à condição de celebridade. A autora assinala que a origem desse grupo nunca foi questionada pela mídia, tampouco a legitimidade da liderança de Kataguirí, que afirmava que o MBL é um grupo financiado por doações de pessoas que simpatizam pela causa. Porém, pouco tempo depois, descobriu-se, em uma investigação, que o MBL mantinha laços com os irmãos Koch, megaempresários americanos do setor petrolífero interessados em desestabilizar o governo Dilma para se apossarem do petróleo do Pré-Sal brasileiro.

Com esses grupos nas ruas, a ajuda da grande mídia sempre parcial e o clima de ódio contra o PT instaurado, estava montado o cenário para o pedido de *impeachment* da presidenta Dilma. Em 2 de dezembro de 2015, o presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cosentino da Cunha, decidiu iniciar o processo de investigação por crime de

responsabilidade⁷. A denúncia foi oferecida por Hélio Bicudo, procurador de justiça aposentado, e pelos advogados Miguel Reale Júnior e Janaína Conceição Paschoal.

Semer (2016) acredita que o movimento de *impeachment* começou antes mesmo da posse da presidenta. Para ele, desde o início tratou-se de uma desesperada caça em busca de um crime qualquer que fosse, pois era certo que bastaria abrir o processo de *impeachment* para que o mandato de Dilma chegasse ao fim. Segundo o autor, “[...] o caráter político do processo de *impeachment* claramente se sobrepôs à exigência jurídica de um crime de responsabilidade” (SEMER, 2016, p.108).

Juristas como Fábio Konder Comparato e Celso Antônio Bandeira de Mello questionavam a legitimidade do processo de *impeachment*, afirmando que, em termos jurídicos, a proposição era absurda, defendendo veementemente que não havia nenhuma base legal para um *impeachment* até aquele momento. Semer (2016), concordando com Fábio Comparato, acredita que a tentativa de destituição de Dilma é fruto de confrontos políticos entre a chefe de Estado e Eduardo Cunha, que logo em seguida seria afastado pelo Supremo Tribunal Federal sob a acusação de ter utilizado seu cargo para enriquecer ilicitamente, além de atrapalhar as investigações e o andamento do processo contra ele no Conselho de Ética da Câmara dos Deputados.

Semer (2016) assevera que as acusações de crime de responsabilidade não se sustentavam por si sós pelo simples fato de que esse crime não existia. De modo que Dilma passou a ser julgada pelo “conjunto da obra”. Para o autor, tal episódio representou a ruptura e o desrespeito com o processo eleitoral que elegeu legitimamente a presidenta. Diante disso, ele afirma que o quadro que se desenha a partir de então é de uma desconstrução desenfreada do modelo democrático levantado pela constituinte em 1988.

No dia 17 de março de 2016, elegeu-se por votação aberta, a comissão especial do *impeachment*, composta por 65 integrantes, dos quais oito eram do PT, oito do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), seis do PSDB e as demais 43 vagas foram ocupadas por outros 21 partidos diferentes. Rogério Schumann Rosso, aliado de Cunha e líder do Partido Social Democrático (PSD), foi eleito presidente da comissão e Jovair de Oliveira Arantes, líder do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), outro aliado de Cunha, foi nomeado relator do processo.

⁷A decisão de Eduardo Cunha em iniciar o processo de *impeachment* foi entendido como um ato de retaliação contra a presidenta e seu partido que declararam que votariam a favor da cassação do parlamentar no Conselho de Ética onde estava sendo investigado por corrupção e lavagem de dinheiro.

No dia 30 de março de 2016, foram ouvidos os autores do pedido, Janaina Paschoal e Miguel Reale Júnior. No dia seguinte, 31 de março⁸, foi a vez da defesa de Dilma se manifestar. Nelson Henrique Barbosa Filho, doutor em Economia e ministro da Fazenda, e Ricardo Lodi Ribeiro, doutor em Direito e professor de Direito Tributário da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), foram escolhidos pelo governo a fim de tecerem a defesa da presidenta perante a comissão.

Em 6 de abril de 2016, Jovair Arantes fez a leitura de seu relatório, posicionando-se contrário a Dilma, recomendando que seus colegas votassem a favor da abertura do processo contra a presidenta. Na noite do dia 11 de abril, o relatório foi aprovado pela comissão por 38 votos contra 27.

No dia 17 de abril de 2016, a sessão na Câmara dos Deputados iniciou-se às 14 horas. Nesse dia, foi votado o parecer que recomendava a abertura do processo de impedimento de Dilma. Cada um dos 513 deputados federais deveria ir ao microfone e dizer “sim” ou “não”, posicionando a favor ou contra a abertura do processo. Tal rito é importante, pois o processo só poderia ser aberto se recebesse o voto favorável de mais de 342 deputados. Semer (2016) destaca que Eduardo Cunha fez questão de quebrar a tradição de neutralidade inerente ao cargo de Presidente da Câmara dos Deputados e manifestou-se favorável ao *impeachment*. Tal atitude, afirma o autor, apenas fortaleceu a certeza de que estávamos vivendo um golpe. Um golpe contra a presidenta eleita e, pior ainda, um golpe contra a democracia. Após mais de 15 horas entre sessão e votação, classificada por Alli (2016) como um verdadeiro *show* de horrores⁹, chegávamos ao resultado de 367 votos favoráveis e 137 votos contrários à abertura do processo de impedimento.

Após aprovado na Câmara dos Deputados, o processo foi encaminhado ao Senado. Criou-se, então, outra comissão especial para analisar o processo. Tal comissão foi composta por 21 titulares e 21 suplentes e deveria eleger seu presidente e seu relator. Caso o processo fosse aprovado no Senado, Dilma seria enfim afastada por um período de até 180 dias e Michel Miguel Elias Temer Lulia, seu vice, assumiria interinamente o cargo. Caso fosse rejeitado no plenário, o processo seria arquivado. No dia 11 de maio de 2016, após 20 horas

⁸ A defesa de Dilma se pronuncia numa data emblemática. O dia 31 de março marca o início do golpe empresarial-militar no ano de 1964.

⁹ Ao proferirem seus votos, Deputados apresentavam motivações religiosas e familiares que em nada tinham relação com as acusações sofridas por Dilma.

de trabalho, o Senado decidiu pela abertura do processo de *impeachment*, tendo 55 votos a favor e 22 contra. Teria início, a partir de então, o julgamento oficial da presidenta.

Todo o arbitramento de Dilma durou pouco mais de 20 dias, durante esse período milhões de pessoas tomaram as ruas em vários pontos do país e também do exterior, manifestando-se contra o *impeachment*. Aos gritos de “Fascistas não passarão”, “Não vai ter golpe, vai ter luta”, o povo manifestava-se contra um golpe empresarial, jurídico, parlamentar e midiático que vivíamos, e que interromperia o regime democrático brasileiro. Da mesma forma, protestos favoráveis ao *impeachment* se faziam presentes, pedindo o fim da corrupção e a saída imediata da presidenta.

No entanto, mesmo sem crime de responsabilidade e em meio aos inúmeros protestos populares, no dia 31 de agosto de 2016, sob a presidência do ministro-presidente do Supremo Tribunal Federal, Enrique Ricardo Lewandowski, o Senado aprovou, por 61 votos favoráveis e 20 contrários, o impedimento de Dilma Rousseff, afastando-a do seu cargo. Todavia, seus direitos políticos foram mantidos, diferente do ex-presidente Collor que ficou inelegível por 8 anos.

Gomes (2016, p. 39), ao fazer um breve resgate histórico sobre a democracia brasileira, aponta assombrado que “[...] no pós-guerra, somente três presidentes democraticamente eleitos (Juscelino Kubitschek, Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva) terminaram seus mandatos. Ou seja, no Brasil, a regra é o golpe e o autoritarismo”.

Para Demier (2017), não importa o que diga o jornalismo midiático, muito menos aqueles que o apoiam, a verdade é que na história deste país, a derrubada da presidenta Dilma, em seu segundo mandato, ficará marcada exatamente como foi: um golpe!

Caminhando nesta direção, surge a necessidade de recorrermos à história da democracia em busca de elementos que nos possibilitem uma leitura crítica da realidade atual. Neste sentido, o próximo capítulo trará para a discussão o nascimento do regime democrático na Grécia Antiga e seus desdobramentos ao longo dos anos.

2 A DEMOCRACIA NA HISTÓRIA

É certo que quando tomamos o tema da democracia como debate, não falamos de forma homogênea, pelo simples fato de que não existe apenas uma maneira de encarar e compreender esse regime. Touraine (1996) acredita que, ao longo dos séculos, nós associamos a democracia à nossa libertação das prisões instituídas pelas religiões, absolutismos e ideologias de Estado. Conformamo-nos e limitamo-nos a uma concepção modesta da democracia: a vontade da maioria. Não que essa definição esteja totalmente equivocada, mas já não nos é suficiente.

A história aponta a Grécia antiga, mais especificamente Atenas, por volta do século VI a.C., como o berço da democracia. De acordo com suas raízes gregas, o termo democracia significa “o poder do povo”, palavra derivada de *demokratia*, em que *demos* significa povo e *kratos* significa poder. Esse poder dizia respeito tanto ao âmbito privado quanto ao âmbito coletivo da vida em sociedade.

Atribui-se, tradicionalmente, a Clístenes a invenção da democracia, porém, Jones (1997) salienta que esse regime não nasceu pronto e acabado como fruto das ideias de um homem, mas desenvolveu-se ao longo de quase dois séculos de existência, de 508 a 322 a.C., construída e aperfeiçoada coletivamente.

Foi na Grécia que surgiram as primeiras constituições, por isso, Goyard-Fabre (2003) reconhece a cidade-estado grega, a *polis*, como o berço da política (*politeia*) e também da filosofia (*philos – sophia*). Tal organização permitiu que os helenos, crendo-se superiores, se distanciassem dos outros povos. Enquanto os helenos se orgulhavam de sua civilização, passaram a denominar os outros povos de bárbaros, por viverem mergulhados na incultura.

De acordo com Glotz (1988), a diferença entre os bárbaros e os helenos estava, fundamentalmente, no fato de que os primeiros divinizavam e submetiam-se a governos despóticos. Nesse modelo, o governo era totalmente centrado na figura de um rei, símbolo do divino e do social, contendo em si toda a força sagrada. Em contrapartida, o homem grego era um cidadão livre.

A cidade-estado ateniense foi mais que uma simples cidade. Ela era uma *polis* que se organizava e afirmava-se como uma unidade política. Atenas e Esparta, embora rivais, aspiravam à ordem jurídica. De acordo com Goyard-Fabre (2003), as ideias de constituição,

de lei e de jurisdição ganharam, graças a Drácon (621 a.C.) e a Sólon (593 a.C), o vigor que superou as tentativas anteriores de ordenamento jurídico da cidade-estado.

Considerado o primeiro historiador grego, Heródoto (484-425 a.C) apresentou três teses defendidas na ótica de três reis persas, Otanes, Megabises e Dario, a respeito do regime das cidades. Goyard-Fabre (2003) destaca que apesar de não haver provas de que esse diálogo seja verdadeiro, ele é considerado a primeira classificação, que se tem conhecimento, dos regimes políticos.

A autora relata que a primeira tese, defendida por Otanes, propunha a abolição da realeza e exaltava a igualdade de direitos ao conjunto dos cidadãos. Explicitava que a condição de cidadania em Atenas era exclusivamente de pessoas do sexo masculino, maiores de 18 anos, filhos de pai e mãe atenienses. A segunda tese, defendida por Megabises, concordava com Otanes em alguns aspectos, porém, ressaltava os méritos da oligarquia, em que os melhores homens seriam os portadores dos melhores conselhos. Na terceira tese, Dario se posicionava favorável ao governo de apenas um homem, ou seja, uma monarquia (GOYARD-FABRE, 2003).

No relato proferido por Heródoto é possível encontrar os primeiros indícios da ideia de um regime democrático, pois concedia ao coletivo uma capacidade soberana antes inexistente. Otanes destacava a superioridade da democracia em detrimento dos outros regimes, afirmando que, sob o governo do povo, as magistraturas seriam obtidas por meio de sorteio, que as autoridades prestariam contas sobre os trabalhos exercidos e até que todas as deliberações seriam submetidas ao público.

A trilogia de governos apresentada no relato supracitado: monarquia (governo de um só), aristocracia (governo de poucos) e democracia (governo de todos); formam uma trama muito complexa. Neste sentido, Goyard-Fabre (2003) destaca que devemos ter cuidado para não simplificarmos demais os termos. A autora aponta que a democracia não é, e nunca foi, uma forma de regime político claramente definido. Portanto, é um erro acreditar que ela tenha uma essência imutável e eterna. Tal afirmação é evidenciada na atualidade, quando constatamos a diversidade de sentidos que a democracia assume em diferentes países, e até dentro de um mesmo país, a depender dos interesses de cada grupo.

A democracia ateniense nasceu de um processo histórico-político longo e por meio de lentas transformações. As pequenas realezas se transformaram em governos aristocráticos que, por fim, criaram terreno para o nascimento do governo democrático (GOYARD-FABRE,

2003). O princípio que distinguia a democracia dos demais regimes era a distribuição de cargos públicos. De acordo com a autora, os cargos da cidade-estado não seriam mais distribuídos com base na riqueza e nobreza daqueles que o exerceriam, mas, por sorteio, dentro de um povo reconhecido como soberano. Essa característica constituiu-se como um ponto de conflito entre a democracia e a oligarquia.

A democracia ateniense não significava, necessariamente, que todos governassem, mas sim que todos os cidadãos, de alguma forma, participassem do governo. A democracia ateniense foi marcada por fortes elementos de exclusão, já que não se estendia a toda população. Foram excluídos os *metecos* (estrangeiros domiciliados em Atenas), que, embora fossem obrigados a pagar impostos e a prestarem serviço militar, eram proibidos de exercer cargos públicos, pois não pertenciam à *demos*. Os escravos, que constituíam a maior parte da população, foram excluídos, assim como todas as mulheres e também os jovens com idade inferior a 18 anos. Em suma, o corpo político na democracia ateniense era composto por uma elite minoritária e não por todos, como erroneamente nos induziram a acreditar.

A *ekklésia* era a assembleia do povo de Atenas. Esta era integrada, teoricamente, por todos os cidadãos, porém, na prática, Cabral Neto (1997) afirma que o número de pessoas que a frequentava era muito reduzido. A frequência à *ekklésia* era mais comum entre os trabalhadores e negociantes da cidade, que encontravam mais condições favoráveis para exercerem seus direitos políticos do que outros cidadãos que habitavam no interior ou no litoral e tinham mais dificuldades para comparecer às assembleias devido à distância. Os setores mais ricos da população mal compareciam a essas assembleias, e posicionavam-se contra o regime democrático por acreditarem ser um equívoco dar ao povo o poder de decisão. Logo, não podemos afirmar que as decisões tomadas nestas assembleias eram verdadeiramente democráticas, visto que uma parte da sociedade não podia comparecer, sendo excluída das decisões que também lhes competia.

Menezes (2010) assevera que cerca de seis mil cidadãos participavam dessa reunião que acontecia numa colina chamada *Pnyx*, nas proximidades da *ágora*. Glotz (1988) destaca que a *ágora* era uma praça pública, o lugar do mercado. O autor afirma que a praça não era somente o local destinado às transações comerciais. Segundo ele, “[...] em qualquer hora do dia, é o lugar de encontro onde se passeia ao ar livre, onde se fica sabendo das novidades, onde se discute política, onde se formam as opiniões.” (GLOTZ, 1988, p. 17). Por essas características, a *ágora* constituía-se como um local privilegiado, escolhido estrategicamente para o acontecimento dessas reuniões.

De acordo com Menezes (2010), Aristóteles descreve a *ekklésia* como um fórum, no qual se decidia a paz e a guerra, a formação de novas alianças ou o rompimento delas, a promoção de leis e sua aplicação ou até a pena de morte. Segundo o autor, eram nas assembleias que os magistrados prestavam contas de suas decisões durante seus respectivos mandatos, ou ao término deles. Essa assembleia acontecia quarenta vezes por ano e ocupava o lugar de principal base política das instituições democráticas atenienses. Era considerada a instância direta de participação do cidadão.

Segundo Goyard-Fabre (2003), a democracia em Atenas e nas demais cidades gregas, se constituía como uma democracia direta. Os cidadãos podiam facilmente reunir-se na *ágora*, deliberarem em público e até mesmo votar erguendo suas mãos. Cabral Neto (1997, p.289) aponta, porém, que estudos sobre a democracia ateniense relatam que apenas um número reduzido de cidadãos exercia o direito de falar nas assembleias:

Era depositada em alguns líderes uma certa credibilidade no sentido de formular as linhas da conduta política a ser seguida. Entretanto, a decisão sobre a adoção ou não dessa política cabia sempre à assembleia popular e não ao líder. Nesses termos, o reconhecimento por parte do corpo político da necessidade de ter uma liderança não implicava, em hipótese alguma, a renúncia do seu poder decisório..

Menezes (2010) chama a atenção para o fato de que as assembleias eram dominadas pelos *demagogos*, verdadeiros profissionais da política, que, com sua retórica, conduziam o povo com o intuito de convencê-lo e influenciar em suas decisões. O autor ainda explicita que a assembleia era convocada pela *Boulè* dos Quinhentos, também conhecido como “O Conselho dos Quinhentos”. Este Conselho, instituído por Clístenes em 507 a.C, era um grande grupo formado por quinhentas pessoas. A escolha dos membros que comporiam a *Boulè* se dava por meio de sorteio. De cada uma das dez tribos gregas, sorteavam-se cinquenta cidadãos que representariam sua tribo. Para isso, era necessário ter no mínimo 30 anos de idade e ter sido bem sucedido no *dokimasie*, um exame prévio de magistratura. Essa instituição, que tinha como base organizacional uma nova divisão política e militar da *Ática*, tinha amplos poderes. Era responsável pela formulação de projetos de lei que seriam votados pela assembleia popular e reunia-se, então, quarenta vezes por ano (ALMEIDA, 2007).

O corpo político da democracia ateniense era composto por cidadãos iguais. Não iguais financeiramente, mas, iguais na condição de homens livres. De acordo com Cabral Neto (1997), a liberdade era o critério que determinava a igualdade, era o princípio da prática democrática. Porém, no que dizia respeito à posição social e econômica de seus membros, o corpo político era bem diversificado. Dele faziam parte a aristocracia e seus hábitos trazidos

da nobreza, a classe média rural composta por agricultores, e a população urbana, composta por negociantes, industriais e trabalhadores de todas as categorias.

Menezes (2010) aponta que cabia à assembleia, em sua sexta *prytania*, incluir na ordem do dia a aplicação, ou não, do voto do ostracismo. Este voto era utilizado quando os cidadãos atenienses percebiam que a ordem democrática estava sendo ameaçada por alguém. A votação se dava por meio da inscrição do nome dos ameaçadores em um pedaço de cerâmica, chamado de *ostrakon*, e quem recebesse mais votos era ostracizado, ou seja, banido da sociedade ateniense. Almeida (2007) detalha que o cidadão condenado ao exílio não perdia suas propriedades e bens, desta forma, após dez anos ele poderia voltar à pátria e participar da vida política. O ostracismo também era aplicado aos suspeitos de corrupção pública e moral. Sócrates foi acusado de corromper os jovens a quem ensinava seu método, porém, o filósofo preferiu a morte ao banimento.

Outra assembleia era destinada aos suplícios. Nesta reunião, todo cidadão poderia colocar um “ramo de suplicante”, indicando que ele gostaria de propor uma deliberação acerca de algum assunto que não constasse na pauta da assembleia. Menezes (2010) destaca que outras duas assembleias eram consagradas a assuntos gerais e que, por força da lei, deveriam ser debatidas três questões sobre coisas sagradas, três questões sobre os embaixadores e mais três questões profanas.

A pauta das assembleias era examinada minuciosamente e com antecedência pela *Boulè* dos Quinhentos. A ela cabia a responsabilidade de decidir a ordem do dia na *ekklésia*. De acordo com Menezes (2010), para as votações era necessário um quórum mínimo de seis mil cidadãos. Cada um recebia um *jeton*, o qual segurava e erguia com uma das mãos. Os *jetons* eram distribuídos aos participantes da assembleia no momento de sua chegada, e, como ninguém poderia ter dois jetons à mão, garantia que a contagem dos votos fosse exata.

Cabral Neto (1997) também destaca que a questão da escolaridade não era um fator determinante para se obter a posição de cidadão e, assim, exercer cargos públicos. No corpo político ateniense, os camponeses, comerciantes e artesãos conviviam lado a lado com membros das classes mais elevadas, que possuíam um nível de instrução mais requintado. O clima democrático em Atenas favoreceu significativamente o desenvolvimento intelectual de sua população. De acordo com o autor, a cidade foi berço dos primeiros historiadores e recebeu os sofistas gregos: Platão, Heródoto, Aristóteles, entre outros.

O regime democrático de Atenas adquiriu sua forma definitiva por volta da metade do século V e assim permaneceu até o término da independência grega. A cidade tornou-se, de acordo com Gotz (1988), a terra clássica da liberdade, pois ali já não se viam escravos dentre os cidadãos, fato que atraía estrangeiros e também exilados de todos os cantos da Grécia. A máxima local era que “[...] mais vale viver pobre numa democracia do que gozar de uma felicidade aparente na corte de um rei.” (GOTZ, 1988, p. 107).

A democracia ateniense nasceu em uma sociedade escravocrata, portanto, carregava consigo as contradições e limitações próprias dessa forma de organização social. Cabral Neto (1997) defende que a democracia dos antigos gregos era restrita, pois não garantia na realidade a igualdade material entre todos os cidadãos. Porém, o autor destaca que a democracia ateniense criou e viabilizou um conjunto de instituições políticas que proporcionou uma experiência histórica que reverbera até os dias atuais.

Abdalla (2017) destaca que a democracia ateniense só obteve êxito porque excluía os escravos do grupo de cidadãos. Era óbvio que se fosse concedido aos escravos o direito de decisão sobre a sociedade e suas leis, eles não comungariam das mesmas ideias do grupo dominante. Segundo o autor, são desejos, necessidades e condições antagônicas que não cabiam numa conciliação em nome de um “bem comum”. Neste sentido, o que foi vivenciado em Atenas não poderia ser considerado uma democracia plena, pois a existência de contradições de classes é um fator limitante. Em sociedades primitivas comunais, a democracia plena e natural é possível devido à inexistência de camadas sociais com interesses contraditórios, pois isso possibilitaria que todos os membros de tal sociedade participassem ativamente da tomada de decisões.

Por consequência da Guerra do Peloponeso, desencadeada entre os anos 431 e 404 a.C, a democracia desapareceu do cenário histórico-político. Segundo Kibuuka (2012), no período entre os séculos V e IV a.C., as guerras eram encaradas pelos cidadãos de Atenas como uma prática costumeira. Os atenienses concebiam a guerra como uma forma de engajamento cívico. Para os homens, as batalhas constituíam-se como uma oportunidade de demonstrarem sua virilidade e coragem.

Em geral, as batalhas eram travadas contra outros gregos. Jones (1997) destaca que uma guerra nunca acontecia por motivos puramente econômicos, raramente eram para conquistar território, mas aconteciam, via de regra, para afirmar um domínio político sobre outros. Segundo o autor, os helenos sabiam que a derrota poderia significar a escravidão para

toda a população, e nesse sentido, lutar era também uma forma de preservar a condição de liberdade que usufruíam.

Apesar de a guerra ser uma constante e ocupar o centro da vida grega, as grandes batalhas eram raras. Porém, a Guerra do Peloponeso, travada entre os atenienses e os espartanos, configurou-se como a maior e mais importante batalha da antiguidade. Ao descrever os horrores da guerra, Tucídides (1982) relata que os atenienses foram, ao mesmo tempo, vítimas da guerra e de uma doença, que ficou conhecida como “peste”. Essa doença assolou seu território e matou um número incalculável de pessoas. Esse fato foi o responsável pela diminuição expressiva do contingente de soldados helenos.

A Guerra do Peloponeso persistiu por 27 anos, findando-se no início do ano de 404 a.C, após a rendição de Atenas (TUCÍDIDES, 1982). De acordo com Pontes (2009), Atenas perdeu seu poder e passou a ser subjugada por Esparta. Com isso, o regime democrático ateniense foi derrubado, prevalecendo o regime espartano que ficou conhecido como o “governo dos trinta tiranos”, baseado na ilegalidade e crueldade, segundo a autora. Este momento histórico constituiu-se como a crise da democracia.

A vitória na Guerra do Peloponeso, de acordo com Pontes (2009), concedeu à Esparta grande prestígio e poder político-militar. Isso representou a decadência da democracia ateniense. Soares (2009) assinala que meses após a vitória espartana, o regime democrático foi abolido e um grupo de trinta cidadãos ficou encarregado de reformar a constituição ateniense com o objetivo de retorná-la à constituição ancestral. Segundo o autor, isso significou, na prática, a instauração de uma oligarquia.

Segundo Soares (2009), não se sabe ao certo quanto tempo durou a era de ouro do regime instaurado pelos Trinta, como ficaram historicamente conhecidos, mas, Cabral Neto (1997) indica que durante toda a Idade Média, os ideários democráticos saíram de cena e deram lugar aos governos despóticos. Abdalla (2017) explica que a ideia de poder vinda dos gregos que fundamentava o princípio da autonomia, desapareceu da história da civilização ocidental quando o Império Macedônico (séc. IV a.C) subjugou a Grécia e expandiu-se por outros continentes. Com o desaparecimento da democracia nos moldes gregos, o que legitimava o poder eram novamente a força e a religião, e essas estavam fora do alcance do conjunto dos cidadãos.

2.1 A DEMOCRACIA MODERNA

Somente dois mil anos após a experiência grega é que a democracia renasceu timidamente no panorama político, em decorrência das revoluções Americana, em 1776 e Francesa, em 1789, cujas constituições inspiraram-se na teoria de soberania popular do filósofo Jean-Jacques Rousseau. Vilalba (2013) afirma que para Rousseau era possível preservar a liberdade natural do homem e ao mesmo tempo garantir o bem-estar e a segurança da vida em sociedade. Isso seria possível por meio de um contrato social pelo qual prevaleceria a soberania da sociedade, ou seja, a soberania política da vontade coletiva.

A democracia na modernidade se desenvolveu de forma diferente da que foi vivida em Atenas. Beçak (2013) acredita que praticamente não existe relação entre os conceitos de democracia vivida pelos antigos gregos com aquela que se firmou no final do século XIX. De acordo com o autor, uma das diferenças mais marcantes entre a democracia direta e a representativa é a presença dos partidos políticos. Esses surgiram, inicialmente, como resultado da convergência de interesses, entretanto, num primeiro momento, as organizações partidárias foram hostilizadas, pois eram vistas como uma ameaça à existência de um bem comum. Contudo, o autor afirma que à medida que o tempo foi passando, a existência dos partidos foi institucionalizada e supervalorizada, assumindo o papel central da expressão do pluralismo político de tal modo que, já no século XX, acreditava-se, equivocadamente, que a democracia e os partidos políticos eram inseparáveis.

Atualmente, vivenciamos no Brasil, a democracia em sua forma representativa. Bobbio (1987) define tal modelo como aquele em que as decisões coletivas são tomadas, não pelos que dela fazem parte, mas por pessoas que foram eleitas para essa função. Para o autor, o jogo político democrático deve ser o mais igualitário possível, permitindo, assim, que todo cidadão consiga fazer parte ou até mesmo intervir nele, mas, como na Grécia Antiga, isso não acontece, tendo em vista que as condições objetivas de vida de cada cidadão o afasta ou o aproxima deste jogo. Para Abdalla (2017), as democracias em sociedades com contradições de classe acabam por manter a distinção entre os que realmente exercem a soberania e os que são apenas iludidos com a ideia de que possuem poder de decisão.

Machado (2016) destaca que a escolha de representantes é utilizada desde o século XVIII, majoritariamente pelas sociedades que nos anos seguintes estabeleceram-se como democratas. O autor explica que “por meio da representação, os cidadãos escolhem pessoas

que levarão suas demandas para outro nível, onde essas preferências são discutidas e podem vir a se tornar agenda governamental ou não” (MACHADO, 2016. p. 9).

Porém, Polak (2008), nos chama a atenção para a necessidade de entendermos que a democracia não é um mero instrumento para a escolha de representantes e que seu exercício não se esgota no momento do voto, mesmo que essa seja uma face importante do sistema democrático representativo. Para a autora, encarar a democracia apenas pelo prisma eleitoral de direito ao voto é instrumentalizá-la. De acordo com ela, a democracia transcende a esfera procedimental e não se limita a um sistema jurídico.

A democracia, de acordo com Touraine (1996), não é somente um conjunto de garantias institucionais. É a luta de sujeitos, impregnados de sua cultura e liberdade, contra a lógica dominadora dos sistemas, é a política do sujeito. Segundo o autor, “[...]o regime democrático é a forma de vida política que dá a maior liberdade ao maior número de pessoas, que protege e reconhece a maior diversidade possível” (idem, p. 25).

Neste sentido, Santos (2016) defende que a democracia é um processo histórico e dinâmico em constante evolução no seio social e por isso, não pode ser concebida como uma obra acabada. Para o autor, a democracia assenta-se sobre três princípios fundamentais: o princípio da maioria, o princípio da igualdade e o princípio da liberdade.

A democracia, em verdade, repousa sobre dois princípios fundamentais ou primários, que lhe dão a essência conceitual: (a) o da soberania popular, segundo o qual o povo é a única fonte do poder, que se exprime pela regra de que todo o poder emana do povo; (b) a participação, direta ou indireta, do povo no poder, para que seja efetivamente expressão da vontade popular, no caso em que a participação é indireta, surge um princípio derivado ou secundário: o da representação. As técnicas que a democracia usa para concretizar esses princípios têm variado, e certamente continuarão a variar, com a evolução do processo histórico, predominando, no momento, as técnicas eleitorais com suas instituições e o sistema de partidos políticos, como instrumentos de expressão e coordenação da vontade popular. (SANTOS, 2016, p.44).

Polak (2008) defende que os ideais de liberdade e de igualdade entre os indivíduos estão consubstanciados nos direitos humanos. Esses ideais buscam, segundo ela, constituir uma sociedade que, embora não seja formada por iguais, seja, pelo menos, uma sociedade na qual todos os indivíduos, independente da raça, credo religioso ou posição social, sejam reconhecidos como cidadãos e possam gozar de uma vida digna, com acesso à saúde, à educação e a tudo mais que lhe for necessário para viver e não apenas sobreviver.

Neste sentido, Touraine (1996) afirma que não existe democracia sem o reconhecimento da diversidade que permeia a sociedade. Diversidade de crenças, origens,

opiniões e projetos. O autor ainda afirma que o que define a democracia é mais do que um conjunto de garantias institucionais ou o reino da maioria, mas, antes de tudo, o respeito pelos projetos individuais e coletivos. Para ele “[...]a democracia não se apoia somente nas leis, mas, sobretudo em uma cultura política”. (TOURAINÉ, 1996, p.26). Sob esse prisma, uma decisão para ser democrática de fato, não se basearia apenas na vontade da maioria, mas, levaria em conta fatores pessoais e coletivos a fim de que se chegasse à deliberação mais justa possível a todos os envolvidos, porém, nem sempre a maioria está interessada no bem da coletividade.

Apesar de o modelo democrático ser entendido como aquele mais justo para se viver em sociedade, muitos estudiosos acreditam que a democracia, especialmente a representativa, está vivendo uma séria crise mundial. Cavazzani (2014) defende a ideia de que toda e qualquer forma de governo exercido por indivíduos em uma sociedade capitalista entrará em falência em um determinado momento. Segundo o autor, neste modelo de sociedade, o sujeito cria ou simplesmente altera regras, mesmo que isso implique em retrocessos sociais que afetarão e prejudicarão muitas pessoas, na intenção de satisfazer seus próprios interesses.

Corroborando as ideias supracitadas, Fumes, Correa e Lazarim (2008) defendem a hipótese de que a democracia é uma ilusão criada pelo capital, a fim de proporcionar à classe trabalhadora a sensação de deter o poder. Porém, os autores afirmam que quem exerce o poder na vida real é a classe dominante. Segundo eles, nas democracias, a classe trabalhadora não possui um voto verdadeiramente livre, pois suas decisões, conceitos e desejos são constantemente influenciados pelas mídias, e essas, em contrapartida, são altamente controladas pela classe dominante e suas ideologias¹⁰. Logo, uma democracia real não se faz possível fora de uma sociedade comunista.

De acordo com Touraine (1996) uma democracia enfraquecida corre o risco de ser destruída. O autor enfatiza três maneiras de isso acontecer: a) a partir de cima, por um governo autoritário; b) a partir de baixo, pelo caos, violência e guerra civil; ou c) a partir de si mesma, pelo controle do poder quando este é exercido por oligarquias ou partidos que acumulam recursos econômicos ou políticos para impor suas escolhas, reduzindo, desta forma, os cidadãos ao simples papel de eleitor e, quando lhes é conveniente, anulam até a decisão destes eleitores.

¹⁰ As mídias exercem grande influência sobre a percepção do povo em relação aos desdobramentos políticos e sociais. Não foi por menos que o golpe vivenciado no Brasil em 2016 ficou conhecido como um golpe empresarial, jurídico, parlamentar e midiático.

Polak (2008) acredita que hoje estamos a colher os frutos de uma combinação nociva. A somatória de fatores como: promessas não cumpridas, herança do capitalismo, herança da economia de mercado e de uma política liberal, gerou, como consequência, uma sociedade marcada pela desigualdade, pelo individualismo e pelo não reconhecimento do outro. Para a autora, a forma representativa da democracia se mostra insuficiente em seu papel de aplacar a injustiça social. Segundo ela, os desmandos autoritários apenas trocaram sua fonte emanadora: se antes os abusos partiam da figura do rei, hoje partem de uma minoria elitista que governa em seu próprio nome e, para a manutenção desta posição, são capazes de tudo.

Além disso, Moreira (2010) afirma que sofreremos com a falta de identificação do povo com os governantes. Soma-se a isso a precária formação, tanto do eleitorado quanto dos candidatos, para a participação política. Tudo isso provoca um desequilíbrio no funcionamento ideal da política, tendo em vista que, se por um lado, os representantes não cumprem com o que foi estipulado, por outro, os representados sentem-se descrentes por não saberem como funciona o jogo político.

O autor afirma que a descrença política também ocorre pelo fato de sempre vermos os mesmos grupos representando o povo. Por isso, ele nos chama a atenção para a importância de desenvolvermos uma forte consciência política e de classe nos cidadãos, a fim de que tenhamos força para tirar esses grupos do governo e eleger representantes fiéis à classe trabalhadora, porém, cientes de que estamos formando um novo grupo dominante.

Nunca se pode esquecer, mas quase sempre não é lembrado, que quem escolhe os governantes são os governados, com isso, estes passam a ter um poder extraordinário de decisão em suas mãos que, quando usado da melhor forma, pode levar a grandes transformações na sociedade. (MOREIRA, 2010, p.6).

A crise no sistema representativo vivenciada atualmente advém de dois comportamentos que se complementam. O primeiro diz respeito à postura dos candidatos que, após eleitos pelo voto popular, não cumprem suas promessas eleitorais, não honrando e representando aqueles que os elegeram, muito pelo contrário, eles se afastam do povo e até mesmo escondem suas decisões dos olhos da sociedade. O segundo comportamento acontece em decorrência do primeiro. O desinteresse da população pela política e pelo que seus representantes eleitos estão fazendo em seus cargos traz um afastamento altamente prejudicial. A sociedade passa a ser mera expectadora do jogo político, quando na verdade deveria ser o motivo, a razão e a essência da democracia representativa.

No Brasil, não poderia ser diferente, Machado (2016) acredita que após as manifestações ocorridas em 2013, passou-se a debater com mais frequência os problemas da democracia representativa brasileira. O autor destaca que, embora a democracia no Brasil seja muito jovem, estabelecida no final da década de 1980, já sofre com o visível desgaste das instituições representativas e dos representantes perante a sociedade civil. Ele ainda afirma que se o voto não fosse obrigatório, provavelmente, uma parcela considerável do eleitorado não compareceria às urnas.

Para Machado (2016), desde o final do século XX, os partidos políticos se mostram ineficazes em seu papel intermediário entre representantes e representados. Segundo o autor, “[...]esta função articuladora mais a atribuição de organizar o jogo político e as preferências e programas eram o que tornava esses grupos políticos tão importantes para o governo representativo” (idem, p.13). Porém, com a perda da representatividade, um novo fenômeno ocorreu, a população passou a depositar sua confiança nas Organizações Não-Governamentais (ONGs), movimentos sociais e outros grupos de seu interesse para representá-la.

Outro fator extremamente importante que contribui para a perda da legitimidade representativa dos partidos políticos são os recorrentes casos de corrupção. Filgueiras (2009) acredita que casos de desvio de recursos públicos, o uso indevido da máquina administrativa, as redes de clientelas e tantas outras mazelas, criam uma sensação de mal-estar coletivo que, por consequência, desenvolve no povo um olhar cético sobre os rumos da política no Brasil.

Além disso, Touraine (1996) nos alerta para outro ponto fundamental que ameaça a democracia: a própria sociedade. Ele explica que para muitos cidadãos a democracia é encarada como uma burocracia que deve ser reduzida a fim de alcançar objetivos que beneficiam uma minoria. A Igreja exerce um papel fundamental na construção desse olhar sobre o modelo democrático. Enquanto a democracia exige que Estado e Igreja trilhem caminhos separados, uma parcela cada vez maior da sociedade, luta para que valores religiosos sejam adotados pelo Estado. No Brasil, isso se exemplifica na existência de uma “bancada evangélica” no Congresso Nacional, composta por políticos evangélicos de diferentes partidos políticos que lutam contra temas de extrema importância social, como questões sobre gênero, igualdade racial, direito ao aborto e casamento entre pessoas do mesmo sexo. Além disso, defendem a redução da maioria penal, a criação do Estatuto da Família, que discrimina os homossexuais e regulamenta a heteronormatividade.

Contudo, destacamos aqui, apoiados em Abdalla (2017), que o êxito da democracia ateniense se deu, especialmente, pelo pioneirismo em trazer para reflexão o papel do indivíduo nas decisões que competem à organização da sociedade. Enquanto outras sociedades recorriam ao divino e/ou à força das armas para governar, Atenas rompe esse paradigma e a resolução de seus problemas não está mais a cargo dos deuses e nem daqueles que possuem a força bruta. Tal constatação nos faz refletir sobre o enorme retrocesso que vivemos atualmente neste país. Podemos observar, facilmente, que o discurso religioso tem tomado grande força no âmbito político, sendo assim, na contramão da experiência grega, a ordem divina e o discurso militar têm substituído a razão humana e guiado a forma com que esta sociedade se organiza.

2.2 DEMOCRACIA E CAPITALISMO

Pensar nos caminhos percorridos pela democracia e suas transformações ao decorrer da história é também trazer ao cerne do debate o modelo de democracia que é construído e vivido no seio de uma sociedade capitalista. A quem esta ideia de democracia atende? Tal questionamento se faz necessário para entendermos que, se a sociedade capitalista se divide em classes, e, assim, as classes mais abastadas valem-se do domínio e exploração das classes menos favorecidas, seria uma ingenuidade acreditar que os membros destas diferentes classes sociais comungariam dos mesmos interesses.

Se, na Antiguidade, a Guerra do Peloponeso proporcionou o desaparecimento do modelo democrático grego do cenário mundial, foi pelas mãos de outras revoluções que as ideias democráticas vieram à tona novamente. De acordo com Abdalla (2017, p. 29):

A redescoberta da imanência do poder só se deu no período do Renascimento europeu (séc. XVI) e teve como força propulsora as revoluções graduais que a burguesia operava no plano da economia e do pensamento, que posteriormente se transformariam em revoluções políticas mais visíveis e explosivas. Naquele período e nos anos iniciais da modernidade, os ideais democráticos e republicanos tornaram-se bandeiras da burguesia desejosa de ocupar seu espaço no poder monopolizado pela nobreza e pelo clero. A ideia de que o poder emana do povo e não tem origem divina – que rejeita, portanto, a legitimação religiosa da monarquia e pleiteava a participação dos burgueses no poder – espalhou-se pela Europa e tornou-se o novo fundamento para a reivindicação de uma política democrática.

Após as revoluções e guerras que proporcionaram a conquista do poder em vários países, dominando, inclusive, todo o continente europeu e suas colônias, a burguesia teve

outra preocupação, que, segundo Abdalla (2017), se sobrepôs ao esforço de criação de Estados que concretizassem os ideais republicanos e democráticos, bandeira principal contra o modelo feudal. Agora, a grande preocupação da burguesia, que já estava no controle do poder político, era gerir esses Estados, evitando que os ideais democráticos (igualdade, participação, serviço público, vontade geral, etc.) se estendessem aos trabalhadores, classe que também havia participado e, portanto, contribuído para a destruição do antigo regime político vigente.

Novamente, como na Grécia antiga, a democracia era impedida de atingir a todos os cidadãos. Interesses antagônicos de camadas sociais distintas prevaleciam em detrimento de uma democracia universal. Desde então, a burguesia busca, a todo custo, excluir a classe trabalhadora da tomada de decisão no poder, criando os mais diversos subterfúgios a fim de que essa classe permaneça em posição de servidão, como os antigos escravos gregos. Logo, o princípio que impera numa democracia burguesa é a desigualdade.

A desigualdade é um mal necessário para a manutenção do modelo capitalista. Essa desigualdade, segundo Gomes e Paiva (2017), exclui uma imensa parcela da população mundial dos benefícios criados pelo progresso material, conquistados pelo conjunto dos homens. Logo, essa imensa maioria de cidadãos comuns, não detentores do capital, ficam à mercê dos poucos que detém o poder econômico.

Se por um lado temos como valiosos os valores democráticos, concordando, quase que por unanimidade, que devemos conceder a cada cidadão ou cidadã a mesma dignidade, consideração e igualdade (MIGUEL, 2016), por outro, facilmente chegaremos à conclusão que essa é uma ideia que fica apenas no plano da aparência do que é a democracia. Se buscarmos a essência do fenômeno, logo perceberemos que atualmente, assim como na democracia grega, muitos ficam de fora da tomada de decisões e até mesmo se furtam, ou são furtados, da mínima participação como cidadãos. Então, numa sociedade tão desigual é propício retomarmos os conceitos gregos antigos de “habitante” e “cidadão”, que segundo Abdalla (2017), o primeiro refere-se aos que compõem a sociedade como um todo, enquanto o segundo diz respeito àqueles que podem, de fato, exercer a cidadania e participar ativamente do poder.

Nota-se aqui que o tão falado princípio da igualdade cai por terra. Se nesse modelo de sociedade não é possível que todo o conjunto de cidadãos participe ativa e criticamente do poder, e uma parcela é mais privilegiada que a outra, concordamos com a afirmação de Abdalla (2017) de que o que temos em voga é uma democracia burguesa, existindo para os

pobres como mera formalidade e, não por acaso, foi empobrecida e reduzida ao simples ato do voto. Isso é reforçado incansavelmente pelas mídias, quando em épocas de eleições, sejam elas federais, estaduais ou municipais, veiculam e fazem todo um espetáculo baseados no *slogan* “a festa da democracia”, porém, quando os resultados desta “festa” apresentam-se contrários aos interesses das mega instituições que as financiam, rapidamente muda-se a cantiga e passam a apoiar, sem nenhum pudor, por exemplo, um golpe, não respeitando o que foi decidido nas urnas.

O autor assinala que, num sentido puro, a democracia deva ser exercida pelo próprio indivíduo, sem a intermediação de qualquer tipo de representante, porém, tal prática só se faz possível em pequenas sociedades. O tamanho e a complexidade das sociedades modernas configuram-se como um obstáculo para o exercício da democracia direta, e por isso, outro instrumento foi inserido no modelo democrático burguês: a representação, como citado anteriormente neste texto.

Miguel (2016) contribui trazendo para este debate outra questão: a democracia elitista. Segundo o autor, o pensamento elitista defende que não existe possibilidade de aprimoramento da condição humana e que qualquer crença neste sentido é uma ilusão, ou mesmo, uma fraude. Tais ideias carregam consigo o caráter inevitável das desigualdades entre as pessoas. Logo, é natural, aceitável e indiscutível que elas existam em uma organização social.

Os ideais elitistas influenciaram e continuam influenciando muitas escolas de pensamento e, também, muitas manifestações do senso comum. Esses nascem num contexto histórico, como reação aos movimentos que ocorriam na sociedade europeia, que, na ocasião, caminhava rumo à democracia contra os governos autoritários vigentes. Segundo Miguel (2016), as jornadas de 1848 fizeram com que, em mais de um país europeu, a classe trabalhadora se levantasse como um importante ator político. O autor apresenta como exemplo a Comuna de Paris (1871), que ensaiava a edificação de uma ordem radicalmente igualitária, afirmando ideias socialistas e democráticas de que era possível um mundo sem patrões e empregados, sem pobres e ricos.

Como sempre, contra a revolução do proletariado, outras formas de domínio se ergueram. Num movimento reacionário a fim de esfriar as expectativas do povo, os elitistas bradaram em alto e bom som que as promessas de igualdade, expostas pelos socialistas e democratas, eram quiméricas. Apresentaram como inevitáveis a manutenção da desigualdade em qualquer sociedade humana possível. A fim de destacar quão poderosa foi, e ainda é, o

ideal elitista, Miguel (2016) apresenta um famoso representante deste pensamento: Friedrich Nietzsche. O autor advoga que a obra de Nietzsche é fortemente perpassada pela oposição à igualdade social, por acreditar que ela represente uma ameaça à civilização.

Assim, numa visão elitista, de nada adianta tentar mudar o mundo, pois ele é, e sempre será, em sua essência, o mesmo. Tais ideias reforçaram o pensamento, até os dias atuais, de que os socialistas são utópicos, pois se esforçam para transformar o que não pode ser mudado e, por isso, de nada adianta a luta, já que suas ações estão fadadas ao fracasso. Em suma, o pensamento elitista é o alicerce do pensamento capitalista, porque, se a desigualdade é inevitável, a democracia está fora do horizonte de possibilidades. Desta forma, para o pensamento elitista:

O poder político nunca foi e nunca será fundado no consentimento explícito das maiorias. Ele sempre foi e sempre será exercido por minorias organizadas, que possuem, e continuarão possuindo, os meios, que variam conforme os tempos, de impor sua supremacia às multidões. (MIGUEL, 2016, p. 111).

Na contramão deste pensamento, Mendonça (2016) advoga que a sociedade moderna pautada no modo de produção capitalista é, em sua aparência e essência, produtora de desigualdades. Para esse autor, o pensamento elitista se equivoca, especialmente, por compreender que as desigualdades são naturais e perpétuas. Ora, se o ser humano criou um modelo de sociedade que produz as desigualdades, poderá, também, produzir outro modelo em que, paulatinamente, as desigualdades sejam extintas.

Segundo esse autor, as desigualdades econômicas que passeiam por nossos olhos dia após dia, são inaceitáveis, uma vez que revelam profundas injustiças das sociedades contemporâneas. No entanto, por que nós, seres humanos, aceitamos que nossos semelhantes vivam e morram em situação de miséria? Por que, na maioria das vezes, nos mostramos apáticos diante de tanta desigualdade?

A reflexão em busca de respostas para tais questões pode iniciar no poder dos ideais elitistas que naturalizou as diferenças, se difundiu e permeia, até hoje, nossa forma de enxergar o mundo. Além disso, colaborando com a invisibilização das desigualdades, o discurso meritocrático tão presente, inclusive dentre os membros das camadas menos privilegiadas, aponta que está nas mãos do próprio indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso.

Valle (2013) destaca que mesmo em face de todos os esforços em busca de inclusão e igualdade de oportunidades, as desigualdades crescem e se multiplicam no âmbito

educacional, no mundo do trabalho e nas hierarquias sociais. Portanto, atribuir ao indivíduo a responsabilidade por seu fracasso constitui-se um grave erro. Para a autora, as políticas de equidade buscam reduzir os impactos causados por um sistema que gera desigualdades, assim como a promoção na escala social, além de viabilizar que cada indivíduo se desenvolva plenamente em suas máximas possibilidades. No entanto, tais ações ainda não são suficientes para acreditarmos que o ponto de partida é o mesmo para todos.

Neste sentido, Mendonça (2016) aponta que os ideais meritocráticos fomentam a lógica do mercado individualista. Segundo o autor, compreender o capitalismo contemporâneo envolve, necessariamente, compreender o processo de individualização. Tal fenômeno traveste-se de uma incansável busca por reconhecimento e vitória pessoal, mas carrega consigo o isolamento de um individual que é social. Dessa forma, o capitalismo altera fundamentalmente as formas de trabalho e o sentido dele. A aposta agora é na flexibilidade, na autonomia e na realização pessoal. Entretanto, para alcançar tal objetivo, os indivíduos são massivamente confrontados com a expectativa de que se apresentem flexíveis e dispostos se quiserem vencer na vida. Assim, os trabalhadores se adaptam a qualquer condição e essas pressões os levam a acreditar que seus atos são fruto de escolhas pessoais.

Se por um lado o processo de individualismo é gerador de riquezas para o mercado, por outro, é produtor de sofrimento para os indivíduos, tendo em vista que, em busca de se destacar, o trabalhador abdica de horas de lazer e descanso com sua família e amigos. Não é por acaso que os casos de depressão e do consumo de remédios antidepressivos têm crescido vertiginosamente.

Posto isso, compreende-se o motivo de estarmos apáticos às desigualdades que nos cercam. O capitalismo forjou um sujeito individualista, tão preocupado com questões pessoais que não tem tempo para pensar nas grandes problemáticas que envolvem a humanidade. A competição e a preocupação com o sucesso individual nos fazem esquecer a solidariedade, a coletividade, o companheirismo e a indignação com as injustiças sofridas diariamente. O capitalismo nos anestesiou.

Em contrapartida, Faria (2016) aponta possíveis saídas para esse estado de apatia instaurada. A autora acredita que devemos, por meio da educação, romper com o paradigma de que a legitimidade de uma decisão está pura e simplesmente no voto da maioria, mas na deliberação do que é melhor para todos. É uma mudança radical e requer uma violenta ruptura com o individualismo. Segundo ela:

Tais processos podem ocorrer em diferentes espaços incluindo desde pequenos grupos até fóruns mais amplos. Assim sendo, a democracia deliberativa não descarta o voto e a regra da maioria enquanto recurso de aferição da vontade e da decisão pública, mas vai além ao refletir sobre a própria constituição da vontade. (FARIA, 2016. p. 205).

Para essa autora, a aposta, diferentemente das concepções tradicionais e liberais de democracia, deve ser no caráter público e coletivo da constituição da vontade. A preocupação deve ser também com a formação da autonomia pública, além da autonomia privada dos atores sociais. Dessa maneira, exercitaríamos o reconhecimento e respeito às diferenças de perspectivas e necessidades. Nossas ações seriam mais cooperativas e menos individualistas.

Nessa direção, Touraine (1996) também acredita que a melhor forma de criarmos uma democracia forte é renovarmos a ideia democrática na sociedade. Para isso, é necessário buscar o fundamento da democracia do lado da cultura e não das instituições. De acordo com o autor:

A cultura democrática não é somente a difusão das ideias democráticas, um conjunto de programas de educação e emissões de televisão ou de publicações para o grande público; reduz-se tampouco a um discurso que será tanto mais facilmente recebido – como é do conhecimento de todos – na medida em que for mais genérico e, por conseguinte, vier a ser utilizado por cada qual em um sentido conforme as suas ideias e interesses. A cultura democrática é a concepção do ser humano que opõe a resistência mais sólida a qualquer tentativa de poder absoluto – até mesmo validado por uma eleição – e, ao mesmo tempo, suscita a vontade de criar e preservar as condições institucionais da liberdade pessoal. (TOURAINÉ, 1996, p.156).

Segundo Touraine (1996), a cultura democrática deve penetrar todos os aspectos da vida social e essa é uma tarefa da educação, que deve conduzir os alunos a valores universais e contra uma educação subdividida por classes, que ponha por terra a concepção de uma educação por mérito individual. O autor afirma tratar-se de uma difícil empreitada, tendo em vista que essa visão individualista da educação é constantemente reforçada por instituições respeitadas mundialmente, como as universidades estadunidenses de Harvard e Chicago.

Touraine (1996) também declara que se deve dar à educação dois objetivos de igual importância para que se possa, enfim, alcançar uma educação democrática. O primeiro é uma educação que vise à formação das capacidades humanas, compreendendo que o conhecimento deve ser o cerne do processo educativo, logo, deve ser protegido. A escola deve zelar pelo conhecimento e sua socialização. Não o conhecimento que atenda às necessidades econômicas, mas o conhecimento que objetive o humano em suas relações com seus pares e com o mundo material e intelectual. O segundo objetivo é a educação para o reconhecimento do outro como sujeito, promovendo a compreensão de que o ser humano é um ser social, portanto, vive e depende da coletividade. Uma educação para a cultura democrática

desenvolverá mais a coletividade do que o individualismo, mais a colaboração do que a competição.

Ora, é inegável que a educação mantém profunda relação com a democracia, portanto, diante de tal constatação, buscamos no próximo capítulo aprofundarmo-nos nesse debate, apresentando o papel da educação escolar na luta contra ideais que visem ao empobrecimento e ao desmonte da educação pública no Brasil, destacando o Projeto “Escola sem Partido” como uma atual ameaça que permeia o trabalho educativo.

3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, EDUCAÇÃO ESCOLAR E DEMOCRACIA

A pedagogia histórico-crítica, teoria pedagógica que embasa este trabalho, surgiu na década de 1970 em decorrência dos esforços do professor Dermeval Saviani em elaborar uma teoria pedagógica que se dispusesse a encarar os problemas educacionais brasileiros. Essa necessidade não surgiu por mero acaso, ela adveio das lacunas deixadas pelo escolanovismo, teoria prevalecente na época, que já demonstrava muitas fragilidades teóricas e metodológicas, especialmente na escola pública.

Segundo Saviani (2011b), a partir de 1977, avolumava-se a exigência de uma análise do problema educacional que desse conta de seu caráter contraditório, resultando em orientações pedagógicas, alterando-o e possibilitando sua articulação com os interesses populares em transformar a sociedade. O autor destaca o ano de 1979 como um marco de configuração da concepção histórico-crítica, pois, a partir desse ano, o problema de abordar dialeticamente a educação começou a ser discutido de forma mais ampla e coletiva, deixando de ser um esforço individual e isolado.

A expressão “pedagogia histórico-crítica”, para Saviani (2011a), indica o empenho em compreender a questão educacional baseando-se no desenvolvimento histórico objetivo. Nesse sentido, a concepção filosófica que embasa a pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do seu desenvolvimento e da determinação das condições materiais da existência humana.

Ferreira (2013) defende que a pedagogia histórico-crítica é uma pedagogia comunista, não apenas por ter sua base firmada no pensamento de Karl Marx, mas também por sua própria confecção, tecida por muitas mãos, pela coletividade dos homens, sendo esse o seu diferencial, tornando-a um bem comum e público. Tomar tal pedagogia como meta exige que sejamos intransigentes em relação às mais diversas formas de empobrecimento da existência humana.

A articulação entre duas grandes temáticas deste trabalho, educação e democracia, vem sendo explorada há décadas por pesquisadores brasileiros da área de educação. No livro “Escola e Democracia”, publicado em sua primeira edição no ano de 1983, Saviani já levantava a questão do debate democrático. O autor afirma que “[...] quanto mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e, quando menos se falou

em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática.” (SAVIANI, 2009, p. 44).

Tal declaração não significa, de modo algum, que o autor acredite que o tema da democracia não deva ser tratado dentro da escola. Nesta afirmação, Saviani (2009) expõe a tese de que os ideários da Escola Nova, movimento que tem como ponto de partida a crítica à pedagogia tradicional, embora proclamassem uma postura democrática para a educação e afirmassem a utilização de instrumentos democráticos no interior da escola, mais excluía e marginalizava os mais pobres, beneficiando uns poucos já privilegiados e legitimando, desta forma, a desigualdade.

Tais reflexões, sistematizadas há 35 anos, ainda são pertinentes para que possamos compreender e discutir o atual cenário educacional que se desenha neste país, especialmente após o golpe de 2016, quando diante de uma série de retrocessos, o ensino público tem sido incansavelmente atacado das mais diversas formas.

Saviani destaca que, no final da década de 1920, se pensava a escola com uma função explicitamente política. Como pano de fundo, o autor pontua que esta década foi um período muito rico em movimentos populares que reivindicaram uma maior participação na sociedade e tais reivindicações abarcavam também a questão escolar. Além disso, a década de 1920 foi marcada por grandes tensões ocasionadas pela organização dos trabalhadores que se empenharam em movimentos grevistas. Como consequência, a preocupação do escolanovismo com a função política da escola retrocedeu. “De uma preocupação em articular a escola como um instrumento de participação política, de participação democrática, passou-se para o plano técnico-pedagógico.” (SAVIANI, 2009, p. 46).

Tal mudança, explica o autor, deveu-se às contradições de interesses entre a classe mais privilegiada e a classe popular. A participação política do proletariado, obviamente, não agradava à classe dominante, pois, na perspectiva da burguesia, o povo não sabia votar, já que não escolhiam os melhores. Porém, o autor destaca que os melhores para os dominantes não eram os melhores para os dominados. Por consequência, entendeu-se que a escola não estava cumprindo seu papel político, visto que a vontade da burguesia não estava sendo feita. A Escola Nova se estabelece então, com força total, na intenção de aprimorar o ensino destinado às elites e rebaixar o nível de ensino destinado aos pobres. Os impactos desses ideários pedagógicos, ainda hoje, influenciam fortemente nossas concepções acerca do papel da educação na sociedade.

Brinhosa (2003) acredita que o sistema educacional contribui para reprodução da ordem social hegemônica, não apenas pelos pontos de vista que fomenta, mas por distribuir de forma regulada o capital cultural. Em todos os níveis e modalidades de ensino há uma seletividade daquilo que deve ou não ser ensinado a determinado público a depender da classe social a que este pertence. Para o autor, trata-se de uma violência simbólica vastamente legitimada e que costuma passar despercebida, uma vez que a violência é algo natural nas relações sociais de produção da sociedade capitalista.

Logo, não é difícil concluir que exista uma educação mais rica, pensada e destinada às classes mais abastadas, e outro modelo empobrecido, destinado aos menos favorecidos da sociedade, a fim de preservar uma ordem de dominação intelectual necessária para a manutenção de uma sociedade capitalista. Tais concepções foram tão naturalizadas ao longo do tempo que nós as reproduzimos diariamente sem ao menos percebermos. Por vezes, chegamos a acreditar que para os mais pobres basta aprender a ler e a escrever para que, logo que possam, iniciem no mercado de trabalho como mão de obra barata e explorada.

Todavia, Duarte (2016) defende que na sociedade contemporânea o pensamento pedagógico não deva ser compreendido de forma isolada, mas em suas relações com a luta de classes. Para o autor, a luta de classes, ao contrário do que muitos afirmam, não deixou de ser a roda que gira a história e o vetor determinante das relações sociais. Logo, como pensar em uma plena formação humana em meio a este modelo de sociedade?

Contribuindo para a reflexão de tal indagação, Duarte (2016) defende a necessidade de articulação da educação escolar à luta que vise à superação revolucionária da sociedade capitalista. Neste sentido, a educação escolar não seria mais compreendida como instrumento de reprodução e manutenção da ordem conformista que está posta, mas, lançaria mão de seu caráter crítico e revolucionário. Ora, se o capitalismo tem como uma de suas bases a exploração do homem pelo homem, o papel da escola, visando à superação deste modelo, é proporcionar o máximo desenvolvimento a cada indivíduo em seu processo de humanização.

3.1 HUMANIZAÇÃO, TRABALHO E TRABALHO EDUCATIVO

Tendo em vista que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, compreender sua natureza passa também pela concepção da natureza humana.

Para Oliveira (1996), a pergunta “o que é o homem?” é a primeira questão que toda teoria educacional deveria levantar, afinal de contas, essa resposta determinará como o ato educativo se organizará. A necessidade de pensar em respostas para tal questão aponta para a concepção do processo do homem tornar-se homem.

Para isso, é fundamental compreender que o homem não nasce humanizado. Nascer membro da espécie humana nos garante, *a priori*, apenas um corpo biológico com características inerentes à espécie. A humanização é um processo a ser conquistado. Martins (2015a, p. 34) enfatiza que

O homem é, portanto, um ser pertencente a uma espécie animal, contando com um determinado nível de estruturação biológica que guarda dadas particularidades estruturais orgânicas. Essas particularidades são fruto de uma história evolutiva que compreende inicialmente o estágio da evolução exclusivamente biológica, acentuadamente marcada pelas relações naturais e adaptativas do ser à natureza, estágio este seguido por aquele no qual, graças a um dado nível de desenvolvimento biológico já alcançado, principia um desenvolvimento ainda que embrionário de vida social.

Para a autora, o desenvolvimento humano pressupõe a superação de um modo de vida fechado, dominado por uma natureza previamente dada, para uma vida aberta, criador de uma natureza adquirida, que pode-se chamar de natureza social.

Desta maneira, podemos afirmar que, como ser biológico, o indivíduo da espécie humana nasce como todos os animais das outras espécies, porém, o que o diferencia dos demais seres vivos é o trabalho.

Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. (SAVIANI, 2011a, p. 11).

O trabalho é a atividade humana por excelência. Quando o homem age intencionalmente sobre a natureza a fim atender a uma necessidade, deixa nela suas marcas. Nesse processo, não apenas a natureza é transformada, mas também o próprio ser humano.

Aparentemente outros animais também agem de maneira semelhante sobre a natureza, entretanto, ainda é uma atividade de adaptação ao que já está dado. A ação do homem é diferente, pois é intencional, faz parte da atividade da consciência. Martins (2015a) explica que esta atividade não é determinada casualmente, mas por um projeto ideal que direciona seus atos concretos. Segundo ela, é esta dimensão teleológica, garantida pela mediação da

consciência, que diferencia a atividade especificamente humana das demais manifestações vivas de atividade.

Moretti, Asbahr e Rigon (2011) afirmam que o trabalho não promove apenas mudanças físicas, mas também psicológicas. De acordo com esses autores, o homem, por via do trabalho, passa a controlar seu comportamento da mesma maneira que domina a natureza. Tal atividade não é individual e isolada, mas coletiva e responsável pela constituição da cultura.

Ao produzir-se por meio do trabalho, num longo e rico processo de apropriação e objetivação, o homem singular humaniza-se, tornando-se parte do gênero humano. “Nessa perspectiva, o trabalho não é fim em si mesmo. Sendo mediação para atingir um fim, assume seu caráter ontológico, de constituição do ser humano e, portanto, é compreendido sob forma exclusivamente humana.” (MORETTI; ASBAHR; RIGON, 2011, p. 479). Corroborando tais ideias, Martins (2015a) aponta que é pelo trabalho que o homem se firma como sujeito de sua existência, construindo um mundo humano e humanizando-se nesta construção.

Dessa forma, a atividade humana objetivada torna-se algo a ser apropriado por outros homens. Cada novo indivíduo que nasce, para que possa tornar-se humano, precisa apropriar-se das objetivações já existentes do gênero humano. Duarte (2013) defende que a relação entre apropriação e objetivação expressa profundamente o processo de humanização. Para o autor, a atividade vital humana que diferencia o ser humano dos demais animais reside justamente na relação entre os processos de objetivação e apropriação. Essa relação é geradora do processo histórico de formação do gênero humano.

Duarte (2013) afirma que, no caso do ser humano, a mera sobrevivência física dos indivíduos e a sua reprodução biológica por meio do nascimento, asseguram a continuidade da espécie, mas não garantem a reprodução do gênero humano com suas características historicamente constituídas.

Ao romper com as barreiras biológicas, desenvolvem-se novas funções cognitivas, como o pensamento e o raciocínio, que são condições para o ser consciente, para a pré-ideação, para a intencionalidade. Essa atividade consciente é atributo unicamente humano. Apenas o homem pode fazer de sua atividade o objeto de sua própria análise.

Neste sentido, Oliveira (1996) enfatiza que a atividade humana é sempre uma atividade social. Tal atividade sempre tem uma determinada função dentro de um determinado

sistema social-histórico e concreto. Trata-se, então, de conceber o homem como uma “síntese de múltiplas determinações sociais”.

Saviani (2011a), nos atenta para a diferença entre o trabalho material e o trabalho não material. Segundo o autor, o processo de produção da vida humana implica, a princípio, garantir a sua subsistência material. Em decorrência disso, os bens materiais crescem em escalas cada vez mais amplas e complexas. Esse processo, advoga o autor, pode ser traduzido como “trabalho material”. No entanto, para que tais produções materiais sejam possíveis, o homem necessita antecipar mentalmente toda a sua ação. Isso requer que ele domine os determinados tipos de conhecimento ligados à ciência, à arte, à ética, à filosofia etc. A essa ação dá-se o nome de “trabalho não material”.

A educação caracteriza-se como um trabalho não material. Sua natureza tem a ver com as ideias, os valores, os conceitos, os símbolos, as atitudes, que não guardam valores puramente em si e não interessam como algo exterior ao homem. (SAVIANI, 2011a).

O autor conclui que tudo aquilo que não nos é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens. Como explicitado anteriormente, a natureza humana não é dada ao homem, mas é produzida por ele. Nesse sentido, o trabalho educativo “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2011a. p. 12).

Nessa perspectiva, o trabalho educativo tem a função de identificar os elementos culturais que precisam ser aprendidos pelos indivíduos da espécie humana para que estes, enfim, tornem-se humanos, além de elaborar formas adequadas para a transmissão de tais conhecimentos. Diante dessa constatação, como identificar e selecionar estes elementos? Como saber quais conteúdos serão significativos para o processo de humanização?

A fim de responder a esses questionamentos, Saviani defende a distinção entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório, apresentando a noção de clássico. “O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial.” (SAVIANI, 2011a, p. 13).

O termo “clássico” é derivado da palavra “classe” que significou, inicialmente, “de primeira ordem”. Saviani e Duarte (2012) explicam que a origem do termo estaria na classificação censitária feita pelo rei Sêrvio Túlio, que governou Roma entre os anos 578 e 535 a.C. A população de Roma foi dividida em cinco classes de renda. Os cidadãos mais ricos

integravam a primeira classe e, por isso, foram considerados clássicos. Já no século II d.C. o gramático latino Aulo Gélíio passou a designar como “clássico” todo o escritor que, pela correção da linguagem, se constituía em um autor de primeira ordem. A partir de então, o termo “clássico” passou a ser relacionado a algo que é referência para os demais, que se aproxima da perfeição, modelar, exemplar.

O clássico não é necessariamente o tradicional. A concepção abarca também aquilo que é moderno. Clássico é aquilo que resiste ao tempo, que extrapola limites de espaço e tempo de sua elaboração. Ele se define por sua permanência e referência para as próximas gerações. A obra clássica, independente da conjuntura histórica em que nasceu, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como ser que se desenvolve historicamente.

A compreensão da ideia de clássico ajuda a nortear a seleção dos elementos mais humanizadores. Para além disso, também devemos nos preocupar em elaborar formas adequadas de transmitir esses conhecimentos às futuras gerações e a escola é, por excelência, o espaço mais privilegiado para isso.

3.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O TRABALHO DOCENTE

Não podemos, de forma alguma, reduzir a educação ao ensino. Porém, o ensino figura como parte fundamental do processo educativo. A educação é dotada de identidade própria, portanto, foi possível institucionalizá-la com a criação das escolas.

Oliveira (1996, p. 21) define o trabalho educativo como “[...] a formação do homem pelo homem” que se realiza nas diversas instâncias da práxis social, seja no âmbito do cotidiano como no não-cotidiano. A educação escolar está inserida na formação não-cotidiana.

A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, logo, não se trata de qualquer tipo de saber. Saviani (2011a, p. 14) defende que “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”..

Não se trata de qualquer tipo de desvalorização dos conhecimentos populares¹¹. Estes também são parte da constituição social de todos os indivíduos. O que defendemos é que o conhecimento baseado no senso comum não justifica a existência da escola, não a torna um lugar diferente dos demais que frequentamos em qualquer momento de nossas vidas.

A escola, para pedagogia histórico-crítica, existe com o objetivo de transmitir às futuras gerações a aquisição de instrumentos que possibilitem o acesso aos saberes elaborados: saberes científicos, filosóficos e artísticos. Para Saviani (2011a), essa é a função principal da escola, porém, ele destaca que o que é secundário tem tomado o lugar daquilo que é, ou deveria ser, o principal, descaracterizando o trabalho escolar.

[...] esse fenômeno pode ser facilmente observado no dia a dia das escolas. Dou apenas um exemplo: o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a Semana da Revolução; em seguida, a Semana Santa; depois, a Semana do Índio, Semana das Mães, as Festas Juninas, a Semana do Soldado, Semana do Folclore, Semana da Pátria, Jogos de Primavera, Semana da Criança, Semana da Asa etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. (SAVIANI, 2011a, p.15).

Para que o trabalho educativo não se perca diante de tantas atividades secundárias, Saviani (2011a) destaca a importância de resgarmos o verdadeiro sentido do currículo, que, para o autor, é “[...] a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares.” (SAVIANI, 2011a, p. 17).

Logo, para que uma escola exista e desempenhe sua função, não basta a existência do saber sistematizado. É também necessário viabilizar as condições de sua transmissão e apropriação por parte dos alunos.

Oliveira (1996) destaca que o conhecimento, por mais rico que seja, não transforma a realidade por si só. Para a autora, o conhecimento torna-se concreção somente quando o homem apropria-se dele, não como simples informação, mas como instrumento de desvelamento do real-concreto, tornando-se base e orientação da prática de transformação da realidade.

¹¹ Destacamos que, neste momento histórico, a cultura popular, advinda da experiência de vida dos sujeitos, tem sido também desvalorizada. Atualmente, a cultura legitimada no cotidiano é a midiática.

Nesse sentido, o trabalho do professor apresenta-se como fundamental. A ele cabe contribuir para o processo de humanização dos indivíduos e isso é uma enorme responsabilidade.

Facci (2004), amparada nos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica, acredita que o professor, no processo de ensino e aprendizagem, faz a mediação entre o aluno e o conhecimento. Segundo ela, é de extrema relevância que o professor, em sua prática, converta o saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável para que o aluno, gradativamente, passe do não-domínio ao domínio dos conhecimentos científicos.

Para a organização do seu trabalho, o professor sempre terá como ponto de partida o conhecimento sincrético e desorganizado do aluno, visando a alcançar o conhecimento sintético, sistematizado e vinculado à prática social. O domínio de conceitos cada vez mais complexos, segundo Facci (2004), favorece o desenvolvimento da abstração e da generalização. Além disso, proporciona a formação e o aperfeiçoamento das operações lógicas, levando, paulatinamente, a criança a um nível cada vez maior de independência.

É necessária a compreensão de que não cabe ao professor apenas satisfazer aos interesses que o aluno traz de casa. É certo que o conhecimento elaborado é construído sob uma base já existente, porém, o professor deve criar e gerar necessidades e levar os alunos a uma concepção coerente, explícita e crítica da realidade social. Facci (2004) ainda explicita que, para que o professor leve o aluno a um nível elevado de senso crítico, ele mesmo precisa ter essa criticidade e isso implica a superação da mera reprodução da cultura dominante, mantendo uma postura avaliativa em relação aos conteúdos que transmite e buscando a suplantação da alienação que predomina nas relações sociais.

Todavia, o que encontramos em uma sociedade capitalista é a separação do trabalhador de seu próprio trabalho. A partir desse processo de distanciamento, o professor torna-se um “fazedor” de coisas, tendo sua prática reduzida e esvaziada à esfera da vida cotidiana.

O que precisa ficar evidente é que o empobrecimento do trabalho docente não acontece inocentemente, como mera obra do acaso. O esvaziamento do papel que o professor exerce no processo de humanização vai ao encontro dos interesses do capital, que visam à formação de mão de obra acrítica, a fim de perpetuar um modelo de produção de vida que beneficie uma pequena elite.

Esse processo pode ser observado nas escolas públicas brasileiras, onde se encontram matriculados a maior parte dos filhos da classe trabalhadora. Portanto, não é do interesse do capital que estes indivíduos recebam uma formação que lhes proporcionem o máximo de desenvolvimento. Neste sentido, apresentaremos a seguir, o Projeto “Escola sem Partido”, como expressão de tais investidas contra o saber escolar.

3.3 PROJETO “ESCOLA SEM PARTIDO”: UMA BREVE ANÁLISE

Como já foi exposto, o golpe que marcou a história do Brasil no ano de 2016 e seus desdobramentos, anteriores e posteriores ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, foi caracterizado por uma crescente e violenta onda conservadora. Como resultado deste conservadorismo, projetos adormecidos tomaram força e ganharam uma visibilidade nacional, tornando-se objeto de grande preocupação.

Diante de vários fenômenos que se apresentaram no campo educacional nos últimos tempos, este trabalho se aterá à análise do “Projeto Escola sem Partido”(Projeto de Lei nº 867/2015), a fim de contribuir com uma leitura crítica de tal proposta que vem, a cada dia, ganhando mais espaço e obtendo mais apoiadores.

O levantamento mais recente, realizado em janeiro de 2018, aponta que projetos inspirados nos ideários do “Escola sem Partido” tramitam, ou já tramitaram, em 16 estados e em mais de 130 municípios brasileiros. Bárbara, Cunha e Bicalho (2017) destacam que o primeiro projeto do programa foi apresentado na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ), em maio de 2014, pelo Deputado Flávio Bolsonaro, pertencente ao Partido Social Cristão (PSC). No ano seguinte (março de 2015), o Deputado Federal Izalci Lucas Ferreira (PSDB/DF) apresentou na Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei (PL) nº 867/2015, com o intuito de incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”, projeto sobre o qual discutiremos adiante. Com esse mesmo objetivo, Magno Malta, do Partido da República (PR/ES), apresentou no Senado o PL nº 193/2016, mas, diante do repúdio da Comissão de Educação do Senado, ele recuou e solicitou a retirada de tramitação do projeto na Casa.

Penna (2017) assinala que esse discurso não é algo recente e vem sendo compartilhado desde o ano de 2004. Porém, as propostas contidas neste movimento eram tão absurdas que, naquele momento, não ganhou notoriedade no meio educacional. Contudo, o autor destaca

que, justamente por parecer tão absurdo, soou inofensivo e o projeto não foi devidamente enfrentado.

No entanto, utilizando-se de uma linguagem próxima ao senso comum, o discurso do “Escola sem Partido” cresceu. Não no meio acadêmico ou nos sérios debates sobre a educação nacional, mas espalhou-se e ganhou força utilizando as redes sociais e a propagação de ideias simplistas e dicotômicas numa tentativa de reduzir e ridicularizar questões complexas.

A subestimação deste projeto foi um erro e o seu não enfrentamento vem gerando graves consequências, pois projetos de lei que incorporam as ideias do movimento Escola sem Partido não param de crescer. Só então, deu-se conta da real ameaça que se apresentava diante de nós.

Penna (2017) acredita que, para os defensores desse projeto, a questão central não passa pela constitucionalidade. O mais importante é ganhar a opinião popular a qualquer custo, adquirir espaço no debate público e, desta forma, ganhar força dentre alguns segmentos da sociedade civil. O autor destaca que os ideários contidos no “Escola sem Partido” trazem uma mistura de elementos novos e antigos e têm como base quatro características principais: a) uma concepção de escolarização; b) uma desqualificação do professor; c) estratégias discursivas fascistas; e d) uma defesa total dos pais sobre os seus filhos.

Com a finalidade de melhor exposição das concepções contidas no Projeto “Escola sem Partido”, apresentaremos excertos do Projeto de Lei nº 867/2015, que tramita na Câmara dos Deputados, buscando refletir criticamente sobre os ideários ali defendidos e de que forma eles reverberam na educação pública brasileira.

O Projeto “Escola sem Partido” é repleto de questões problemáticas e contraditórias, talvez por isso tenha sido menosprezado e ignorado no passado. Porém, com a onda de produção de ódio vivenciado nos últimos anos, o projeto ganhou força. É certo que o ódio de classes neste país sempre existiu, no entanto, um novo fenômeno se apresenta na atualidade: a explicitação do ódio travestido de “liberdade de expressão”.

Frigotto (2017, p. 17) caracteriza tal projeto como uma “ameaça à vivência social e liquidação da escola pública como espaço de formação humana”. Essa definição revela-se diante da concepção de escolarização defendida. Para o “Escola sem Partido”, escolarização e educação caminham separadamente. Educar é função unicamente da família e da religião. O papel da escola e do professor seria o de instruir, limitando-se a compartilhar informações neutras, sem mobilizar valores ou discutir a realidade do aluno (como se isso fosse possível).

Qualquer prática contrária a isso é considerada doutrinação e deve ser punida. Vejamos o que defende o artigo 3º do projeto:

Art. 3º São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes. (BRASIL, 2015, p. 2)

Contrariando tal concepção de educação, Miranda (2014) afirma que o processo educativo se dá tanto no espaço da família quanto fora dela, sendo a escola a instituição decisiva para o seu pleno desenvolvimento. É um processo complexo, dialético e não fragmentado, como compreende o “Escola sem Partido”.

Penna (2017) destaca que em nenhum momento fica definido o que seria essa tal “doutrinação política e ideológica”, o que, segundo o autor, já é um elemento inconstitucional: como proibir uma prática sem defini-la objetivamente?

Outro ponto importante a se destacar é o apelo religioso contido neste projeto. Segundo suas premissas, o professor não poderá, em suas aulas, apresentar nenhum tipo de conteúdo que entre em conflito com as convicções religiosas do aluno. No entanto, Saviani (2011a, p. 14) afirma que “[...] a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Nesse sentido, tal exigência interfere gravemente na socialização dos conteúdos científicos, fazendo que, por consequência, a escola esvazie-se e perca sua finalidade. Será usurpado do aluno o direito de ter acesso às objetivações humanas em suas máximas potencialidades, condenando-o a viver na superficialidade da vida ordinária.

Na contramão do “Escola sem Partido”, a Constituição Federal, no artigo 19, estabelece que:

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 (BRASIL, 1988).

Esse trecho explicita o caráter laico que o Estado e todo serviço por ele prestado devem manter. Dessa forma, fica evidente que as convicções religiosas pertencem ao âmbito privado e dizem respeito unicamente ao aluno e a sua família. O direito de professar uma fé será respeitado, obviamente, no entanto, o currículo escolar, de âmbito público, não pode ser determinado por questões de natureza particular como é a religião.

Outro ponto a se destacar e que gera muita preocupação é a defesa de uma suposta neutralidade política e ideológica. O artigo 2º do projeto de lei estabelece que “A educação nacional atenderá aos seguintes princípios: I- neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado” (BRASIL, 2015, p. 2).

O equívoco contido neste trecho aponta para a total ignorância, ou má fé, sobre a concepção de política. Educar é um ato político, portanto, não existe nenhum trabalho educativo neutro. Oliveira (1996, p. 9) explica que “[...] a escolha e utilização de uma ou outra possibilidade já existente tem em seu bojo, consciente ou inconscientemente, uma posição ético-política determinada”. Em suma, o próprio projeto que exige neutralidade política e ideológica nas escolas não é neutro. Suas concepções e defesas são politicamente posicionadas.

Penna (2017) também aborda a questão da desqualificação do professor. O “Escola sem Partido” cria no imaginário popular uma figura docente demonizada, como aquele que deva ser vigiado, pois pode desvirtuar os valores familiares dos alunos em suas aulas. O artigo 4º do projeto estabelece que

Art. 4º No exercício de suas funções, o professor:

I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária;

II - não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

IV - ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;

V - respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;

VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula (BRASIL, 2015, p. 3).

O projeto supracitado esvazia o trabalho docente ao retirar do professor aquilo que lhe é característico, o direito de ensinar. Penna (2017, p. 41) alerta que “[...] a desqualificação do professor no projeto aparece como a remoção, até explicitamente, de todas as suas atribuições profissionais, chegando ao extremo de excluir a sua liberdade de expressão”. Tal investida fere a liberdade de cátedra, atingindo o âmago da atividade docente. Desta forma, o professor perde sua real importância no processo de ensino e aprendizagem. É despido de seu caráter intelectual e reduzido a um mero informador.

Bagdonas e Azevedo (2017) advogam que, se a tarefa do professor fosse a de apenas veicular informações, tal profissão já teria sido superada pelas tecnologias atuais que

disponibilizam informações de forma muito mais rápida e atualizada. Contudo, é notório que a importância do professor vai muito além disso.

Neste mesmo sentido, Liquer (2017) aponta que a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) reconhece o papel fundamental dos docentes no processo educativo e assegura-lhes, por meio da Recomendação relativa à Condição Docente, aprovada pela Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição Docente, em Paris, o pleno exercício de suas funções e a plena liberdade acadêmica. A autora também destaca que a Associação Americana de Professores Universitários acrescenta à liberdade acadêmica mais três dimensões: a liberdade de pesquisa e investigação; a liberdade em sala de aula; e a liberdade de expressão dos docentes enquanto cidadãos (LIQUER, 2017. p. 37).

A proibição do estímulo de alunos à participação em manifestações, atos públicos e passeatas mostra-se excessiva e até mesmo contrária a uma educação democrática. Liquer (2017) defende que os movimentos estudantis, e, de um modo geral, a participação de jovens em protestos é um fator de grande importância para o desenvolvimento de uma educação democrática, seja pelo conhecimento adquirido a partir da experiência, ou por fomentar nos alunos uma preocupação com as questões políticas da sociedade.

O projeto de lei ainda propõe a criação de um canal de denúncia direto entre os alunos e a Secretaria de Educação que receberia denúncias anônimas e repassaria para o Ministério Público, criando, desta maneira, um forte clima de denunciismo e de ódio voltado aos professores. O “Escola sem Partido” implanta o medo, o cerceamento de ideias, a censura nas salas de aula.

Somado a isso, a ideia de poder total dos pais sobre os filhos inflama ainda mais a discussão sobre o assunto. O lema “#meusfilhosminhasregras” é vastamente utilizado nas redes sociais pelos apoiadores do projeto. Penna (2017) aponta que no dia 25 de maio de 2016, José Mendonça Bezerra Filho, Ministro interino da Educação, realizou uma de suas primeiras audiências públicas a fim de atender grupos provenientes da sociedade civil. O grupo atendido neste dia foi o “Revoltados OnLine”, liderado por Marcello Reis e composto, inclusive, pelo ator Alexandre Frota. Nesta ocasião, o grupo de extrema direita levou suas pautas para a educação nacional e a principal delas era a defesa do “Escola sem Partido”.

Apoiados por Miguel Nagib, afirmam veementemente que os professores estariam usurpando a autoridade moral dos pais e ensinando em suas salas de aula a “ideologia de gênero” com o intuito de exterminar a família tradicional, transformando os alunos em gays e

lésbicas. Nota-se aqui a utilização de uma estratégia fascista de discurso. A tentativa de desumanizar os professores, tornando-os monstros perigosos, inimigos da sociedade, pode ser comparada, guardadas as devidas proporções, ao discurso antissemita utilizado pelos alemães em 1930.

Precisamos evidenciar que o debate sobre questões de gênero não tem nada a ver com isso. Discutir gênero em sala de aula engloba reflexões acerca das relações construídas historicamente entre homens e mulheres (machismo, homofobia, desigualdades), mostrando que, se tais relações foram construídas no seio da sociedade, também podem ser desconstruídas e superadas historicamente pelo conjunto dos indivíduos.

Espinosa e Queiroz (2017) afirmam que os que defendem a iniciativa do “Escola sem Partido” o fazem apoiados na suposta preocupação com o grau de “contaminação” político-ideológica das escolas brasileiras em todos os níveis de ensino. Novamente nos deparamos com a construção de um discurso que intenciona a depreciação do espaço escolar, apontando-o como um lugar contaminado, que precisa, portanto, ser purificado.

Não se trata somente de uma disputa por projetos de educação e de escolarização, mas, como aponta Caldas (2017), trata-se de uma disputa por narrativas, sentidos, percepções, representações e práticas do mundo social.

Os autores destacam que não se trata de um movimento originalmente brasileiro. Ele foi inspirado, fundamentalmente, na iniciativa estadunidense “*No Indoctrination*”, que nasceu das indagações de uma mãe que discordou de um professor de literatura de seu filho, quando este orientou seus alunos a lerem um artigo sobre racismo de brancos contra negros.

A iniciativa estadunidense criou um *web site*, o *noindoctrination.org*, que, assim como o “Escola sem Partido”, utiliza de um falso apartidarismo para questionar o posicionamento dos professores em sala de aula, a fim de expô-los. A partir de denúncias anônimas, os nomes de tais professores são divulgados nesta plataforma on-line. Espinosa e Queiroz (2017) apontam que diversos educadores, por serem especialistas em Oriente Médio e ministrarem aulas com este conteúdo, tiveram seus nomes incluídos no site e foram destacados, num tom acusativo, de serem pró-islâmicos.

Outros grupos, inspirados também no *No Indoctrination* ligados a grupos religiosos, buscam combater nas escolas públicas dos Estados Unidos, o ensino da teoria da evolução, a perspectiva de gênero e vários outros temas atuais. Carvalho, Polizel e Maio (2016)

relembra que movimento semelhante ocorreu nos Estados Unidos, no ano de 1925, quando um professor de biologia foi processado por ensinar nas escolas públicas a teoria da evolução.

Segundo os autores, o episódio que ficou conhecido como “juízo do macaco”, teve repercussão internacional e foi transmitido via rádio para diversos países. A defesa do réu amparou-se, especialmente, no direito de acesso ao conhecimento científico. Em contrapartida, a promotoria apoiou-se em argumentos religiosos que garantiam que o homem foi criado por Deus e não poderia, de forma alguma, descender de animais inferiores. Ao final do julgamento, que durou 11 dias, o professor foi preso, iniciando, desta forma, uma caça às bruxas e o fortalecimento de uma educação pautada em princípios religiosos.

Na América Latina, um movimento semelhante já estabeleceu sua primeira filial na Colômbia com o intuito de desenvolver material em língua castelhana. No Brasil, o “Escola sem Partido” avança ferozmente e angaria adeptos no combate ao que erroneamente denominam de “ideologia de gênero”. A pressão é tão forte que chegou ao ponto de, em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) excluir de seu texto todas as metas relativas ao combate à desigualdade de gênero (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017).

O “Escola sem Partido” também toma livros didáticos e paradidáticos como alvo, tecendo recomendações acerca deles. Na justificativa do Projeto de Lei que tramita na Câmara dos Deputados, lemos

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se [sic] utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. (BRASIL, 2015, p. 5)

O *blog* “De olho do livro didático”, de autoria de Orley Silva, também membro do “Escola sem Partido”, se dedica a reunir denúncias contra livros didáticos. Penna (2017) aponta que uma das últimas reclamações dizia respeito à presença de conteúdos relacionados ao Candomblé e Umbanda em livros didáticos do Ministério da Educação (MEC) de 2016, destinados a crianças de 6 a 10 anos.

O livro em questão, de acordo com Penna (2017, p. 46), trazia a imagem de Xangô, acompanhado da legenda “Xangô: Deus do trovão e da justiça. O símbolo desse orixá é um machado e duas lanças chamado oxé. Esse machado representa a justiça.”.

Segundo a concepção do movimento, os autores desse livro didático, juntamente com os professores, se dedicam a convencer sistematicamente os alunos a se converterem ao

Candomblé e Umbanda, já que afirmam a existência de uma suposta doutrinação religiosa neste conteúdo. Surpreendentemente, quando são representados Zeus, Apolo e Afrodite, ou qualquer figura relacionada ao cristianismo, não há qualquer tipo de mobilização contrária.

Logo, concluímos que aquilo que o movimento classifica como doutrinação religiosa desvela-se como um nítido ataque às diferentes formas de pensar e viver, especialmente no que diz respeito às religiões de matrizes africanas. Trata-se de um desserviço prestado aos que lutam pela superação da intolerância religiosa que é endereçada aos grupos minoritários.

Outra denúncia presente no blog tem relação com a famigerada “ideologia de gênero”. A reclamação é referente a um exercício com o seguinte enunciado: “Vejam os desenhos que três crianças fizeram para representar suas famílias:”. A atividade veio acompanhada de três desenhos infantis: uma família homoafetiva, uma família de diferentes etnias e uma família com uma mãe solo. Diante desses desenhos o aluno responderia uma questão de múltipla escolha, concluindo que “as famílias são diferentes umas das outras”. Apenas isso, porém, para os adeptos do “Escola sem Partido”, seria ideologia de gênero. (PENNA, 2017, p. 46).

O autor enfatiza a face cruel de tal ideário, tendo em vista que, estatisticamente, no Brasil, a configuração familiar mais comum é a que foi representada no terceiro desenho. A exaltação de um único modelo possível de família, composto por uma mãe, um pai e um casal de filhos, marginaliza um número incontável de crianças que não se sentirão representadas já que não se encaixam num determinado padrão.

Mais uma vez a falácia da ideologia de gênero cai por terra e novamente evidencia-se o ódio às diferenças, além da resistência em aceitar que pessoas tenham o direito de viver suas vidas e serem respeitadas em suas escolhas.

O ENEM não passou ileso. Caldas (2016) relembra que a prova de 2015 foi denunciada pelo movimento por ter proposto como tema da redação “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”. Foi enviada uma representação à Procuradoria Geral da República afirmando que se tratava de uma doutrinação ideológica, já que obrigava os alunos a respeitarem os direitos humanos.

Retrocedemos assustadoramente. Já não lutamos mais por avanços. A luta passou a ser em defesa do óbvio. O silenciamento que o “Escola sem Partido” pretende impor extrapola todos os limites, chegando a colocar em risco a integridade física de mulheres, pois, segundo eles, ninguém deve ser obrigado a concordar que a agressão contra as mulheres é um problema a ser debatido e combatido. É a naturalização da desumanização, isto é, a barbárie.

É importante salientar que não duvidamos que dentre os apoiadores desse projeto existam pais realmente preocupados com seus filhos e com a educação escolar que recebem. Numa leitura despreocupada, o projeto pode até parecer repleto de boas intenções e uma genuína tentativa de melhorar a educação pública. No entanto, Martins (2015) explica, com base no materialismo histórico-dialético, que a essência de um fenômeno não está posta explicitamente em sua concreticidade aparente. De acordo com a autora, a essência “[...] não se revela de modo imediato, mas sim pelo desvelamento de suas mediações e de suas contradições internas fundamentais” (MARTINS, 2015b. p. 36).

No entanto, mesmo diante de fundamentações tão frágeis e que vão contra vários princípios da nossa Constituição, o “Escola sem Partido” alcançou um nível de expansão preocupante que não pode mais ser desconsiderado. O conhecimento de tal iniciativa se faz necessário a fim de que se construa coletivamente a resistência, objetivando aniquilar, de vez, essa grave ameaça.

3.4 CONTRA AS AMEAÇAS DO “ESCOLA SEM PARTIDO”: RESISTÊNCIA

O movimento histórico aponta que investidas contra os direitos adquiridos pela classe trabalhadora não é uma novidade. No que tange a educação, tais ataques ficam cada vez mais ferozes, evidenciando, assim, a intenção de inviabilizar a escola pública de qualidade neste país.

A partir dos anos de 1930, com a Reforma Francisco Campos, a etapa de ensino que hoje conhecemos como Ensino Médio foi alvo de ações por parte do Estado e de disputa pelas classes sociais. Ramos e Frigotto (2017) apontam que após ter sido regulamentado como parte integrante da educação nacional, as políticas dirigidas a este ensino apontavam para a profissionalização compulsória de todos os alunos.

Os autores afirmam que nesse cenário o que estava posto era o ensino técnico profissionalizante, numa tentativa de conter o acesso da classe trabalhadora ao Ensino Superior. O 2º grau, como era denominado, para quem conseguia chegar até ele, “significava o coroamento de uma trajetória social de condições socioeconômicas estáveis e consolidadas, na etapa de industrialização acelerada e de concentração de renda, esse curso passou a ser condição necessária para a possibilidade de ascensão social” (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 31).

O discurso em voga defendia, na época, a formação de técnicos para atender às necessidades do mercado de trabalho e, em contrapartida, possibilitar aos jovens que não ingressavam na universidade uma opção de melhores condições financeiras. No entanto, o segundo argumento divergia do projeto de ascensão social da classe média. Ramos e Frigotto (2017) assinalam que tal descontentamento gerou um movimento de resistência burguês, que teve como consequência medidas de ajuste curriculares nos cursos profissionalizantes, seguido pela extinção de sua obrigatoriedade em 1982.

Contrariando o desejo da elite, investimentos foram realizados em Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e nos Centros Federais de Educação Tecnológica. Apesar de tais iniciativas também conterem o acesso desses estudantes ao Ensino Superior, por logo serem absorvidos pelo mercado de trabalho, por outro lado gerou para os filhos da classe trabalhadora a possibilidade de terem ensino público, gratuito e de qualidade. A classe trabalhadora resistia.

Buscando subsídios na história deste país, Ramos e Frigotto asseveram que movimentos de resistência sempre se organizam ao longo do tempo contra os desmandos vigentes, mas, o final da década de 1970 e toda a década de 1980 foram marcados pela unidade de vários setores da sociedade, movimentos sociais, sindicais, entidades científicas e culturais, que coletivamente, resistiram à ditadura empresarial militar.

Os movimentos mais agudos de resistência à ditadura empresarial militar se aglutinaram na luta pelo retorno dos exilados políticos. Luta vitoriosa com a promulgação da Lei da Anistia em agosto de 1979. Grande parte destas forças sociais formou a base que ensejou, em 1981, a criação do Partido dos Trabalhadores e, em 1981, a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT). No campo específico da educação, em 1977 foi criada a Associação Nacional de Educação (ANDE) e, em março de 1978, aprovado o Estatuto de criação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd). (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 33).

Os autores ainda destacam a realização, neste mesmo ano, do I Seminário de Educação, gênese da fundação do Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES) e das seis Conferências Brasileiras de Educação, realizadas entre 1980 e 1991. No debate de tais eventos afirmaram-se as teses em defesa da escola pública, gratuita, universal, laica e unitária.

Nesse mesmo contexto histórico, elaboraram-se a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação, a partir do texto do professor Dermeval Saviani, apresentado na IV Conferência em Goiânia, ainda na década de 1980, criou-se o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública. Todas essas iniciativas são trazidas à

memória como “[...] possibilidade de despertar no passado as centelhas da esperança para as lutas do presente” (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 33).

Já na década de 1990, houve grandes movimentos de resistência na sociedade e na educação durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, período de implementação do neoliberalismo no Brasil com a adoção de ideários que privilegiavam o capitalismo.

Tiveram grande relevância neste período os embates travados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola pública e nos Congressos Nacionais de Educação (CONEDs). Justamente em 1996, no mês de julho, e em 1997, no mês de dezembro, foram realizados o I e II CONEDs em Belo Horizonte. Estes congressos, organizados por Sindicatos da área da educação, em especial pelo ANDES, e por instituições científicas, congregaram milhares de pesquisadores e educadores de todo o país não apenas para contestar as propostas inspiradas no credo neoliberal, mas para afirmar a concepção de educação e de seu financiamento e organização convergentes com os interesses da classe trabalhadora. Estas mobilizações de resistência favoreciam a luta interna nas redes de ensino e mesmo nas instituições (idem, p. 36).

Outros momentos de luta e resistência também são destacados por esses autores, apontando que a classe trabalhadora nunca esteve apática diante dos fenômenos que a envolve. A organização de um movimento de resistência passa, inerentemente, pela compreensão da gravidade do momento vivido. Ramos e Frigotto (2017), apontando para acontecimentos mais recentes, destacam que o golpe de Estado efetivado pela classe dominante, no ano de 2016, instaura uma condição de exceção, interrompendo uma frágil ordem democrática, atingindo, sem dúvida, o Estado de direito.

Segundo os autores, o golpe materializou-se em uma nítida violência contra a classe trabalhadora, tendo em vista as inúmeras contrarreformas aprovadas e as que ainda estão em curso, que caso prosperarem, várias gerações da classe trabalhadora viverão sob a insegurança de tudo aquilo que é essencial à sobrevivência: comer, beber, vestir, morar. Além disso, estaremos submetidos à violência de um Estado policial extremamente truculento.

Podemos afirmar que todas as ditaduras e golpes vivenciados em nossa história, sejam em maior ou menor profundidade, buscam, *a priori*, conservar o domínio do capital e, para isso, necessitam intervir na disputa de ideias, especialmente as provenientes da educação escolar. Ramos e Frigotto (2017) enfatizam que não é por coincidência que todo golpe e ditadura investem em sérias reformas no campo econômico, político, cultural e educacional.

Sobre o golpe que estamos vivendo, os autores destacam que “sua natureza e profundidade, nos dias atuais, estão relacionadas à crise estrutural do sistema capital que, para prosseguir, necessita ser cada vez mais destrutivo e violento contra os direitos da classe trabalhadora e de seus filhos” (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 29).

Neste sentido, também é interesse do capital o empobrecimento da educação escolar recebida pela classe trabalhadora, objetivando a formação de mão de obra barata e acrítica, totalmente subordinada aos reveses que lhes forem impostos. Enquanto isso, a educação destinada à classe dominante continuará como sempre foi: de excelência.

Tais interesses são coerentes com a compreensão economicista da educação que a submete à lógica do mercado e reitera a dualidade educacional e à diferenciação dentro desta dualidade, de modo a restringir o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento sistematizado e limitar sua trajetória escolar ao não prosseguimento de estudos no nível superior ou a um ensino superior de qualidade inferior ao tradicionalmente cursado pelas elites (idem. p. 30).

Diante de tal constatação, Martins e Carvalho (2017) afirmam que a crise capitalista tem instituído condições cada vez mais degradantes de existência humana. O trabalho está submetido a padrões inimagináveis de exploração. Para os autores, a manutenção desta forma de conceber a sociedade necessita de mecanismos que operem com o objetivo de obter total consentimento dos indivíduos neste ciclo destrutivo.

A crise do capitalismo reflete na educação em forma de esvaziamento dos conteúdos, ampliando, assim, o número de trabalhadores semiqualeificados sempre dispostos a qualquer tipo de emprego. Martins e Carvalho (2017) apresentam a reforma do Ensino Médio como a concretização desse empobrecimento.

A tal “reforma” foi recebida com muita indignação por parte de intelectuais e dos setores ligados aos trabalhadores da educação, o que foi de grande valia para fomentar as discussões sobre os seus impactos; contudo, foi a resistência estudantil que se destacou. Num ato de enfrentamento, os estudantes secundaristas ocuparam mais de mil escolas Brasil afora, manifestando resistência às políticas de austeridade implantadas no país por Michel Temer.

As ocupações foram inspiradas na experiência dos estudantes secundaristas do Estado de São Paulo, quando o governo Alckmin (PSDB), no ano de 2015, intencionava realocar milhares de alunos, a fim de fechar centenas de escolas. “Num ato de desobediência civil, os alunos permaneceram nas escolas que sofreriam o remanejamento e exigiram do governo e sociedade a manutenção do seu direito à educação” (MARTINS; CARVALHO, 2017. p. 79). Os autores afirmam que o movimento logo se espalhou por todo o Estado, atingindo em cheio a opinião pública, fazendo o governo Alckmin (PSDB) recuar.

As ocupações escolares de âmbito nacional, ocorridas em 2016, que lutavam contra a Reforma do Ensino Médio e a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 55¹², a PEC do teto dos gastos públicos, foram duramente atacadas pela imprensa. A mídia até tentou manchar a imagem do movimento secundarista acusando-os de baderneiros, mas falharam diante de um movimento tão organizado e responsável que garantia a limpeza e a manutenção do patrimônio público.

Estas atuações estudantis levaram a Assembleia Legislativa do Estado do Paraná a abrir espaço para que alunos que faziam parte das ocupações debatessem as pautas das mesmas em uma sessão plenária ocorrida em 26 de outubro de 2016. O discurso da aluna de 16 anos, Ana Júlia Ribeiro, nesta ocasião levantou as causas para as ocupações: o impacto causado na educação em decorrência da iminente aprovação da PEC nº 241/2016, além de outros temas, como a reforma do ensino médio e o projeto de lei ‘Escola sem Partido’, destacando a estudante que “uma semana de ocupação nos trouxe mais conhecimento sobre política e cidadania do que muitos outros anos que vamos ter em sala de aula”. Embora se trate de um relato pessoal da aluna, verifica-se que os protestos realizados por adolescentes e jovens enquanto experiência democrática não podem ter sua importância desprezada (LIQUER, 2017, p. 33)

Infelizmente, todos seus esforços não alcançaram o objetivo de barrar a PEC 55 e a reforma do Ensino Médio, no entanto, ficaram marcados na história como “a reação mais energética aos ataques neoliberais à educação pública” (MARTINS; CARVALHO, 2017. p. 80).

Assim como houve mobilização contrária à PEC 55 e à reforma do Ensino Médio, não tem sido diferente em relação ao PL do “Escola sem Partido”, apelidado de “PL da mordaza”. Ao perceberem a ameaça crescente, diversos grupos e movimentos historicamente comprometidos com a educação pública brasileira manifestaram-se, promovendo os mais variados encontros com o objetivo de aprofundar o debate sobre o tema.

É certo que o Escola sem Partido ganhou projeção nacional contando com o apoio de grupos como o MBL e o Revoltados OnLine, no entanto, os que se posicionaram contrários aos ideários deste movimento não ficaram apáticos assistindo aos desdobramentos de tal iniciativa como meros expectadores.

Nas redes sociais, grupos já se formaram e dentre eles se destaca o “Professores contra o Escola sem Partido”, iniciativa criada por professores e estudantes da Universidade Federal Fluminense (UFF) que reúne e divulga uma gama de artigos informativos, vídeo-aulas, debates e opiniões de vários profissionais da área de educação sobre a temática. Atualmente,

¹² Atual Emenda Constitucional de número 95, que institui um novo regime fiscal a fim de estabelecer um teto de gastos com serviços públicos federais pelos próximos 20 anos.

conta com mais de 77 mil apoiadores. Trata-se de um dos primeiros movimentos sociais de oposição direta às propostas do “Escola sem Partido”¹³.

No que se refere ao nosso campo de estudo, em julho de 2018 aconteceu o Congresso Nacional de Pedagogia Histórico-Crítica, que trouxe como tema central a defesa da escola pública e democrática em tempos de Projetos de “Escola sem Partido”. O evento mobilizou centenas de participantes comprometidos com a luta por uma educação pública e de qualidade.

Também em 2018, a 13^o Reunião Regional Sudeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) abordou o tema “Em defesa da educação pública, laica e gratuita: políticas e resistências” apontando mais uma vez para a necessidade de discutir a preservação da escola pública neste país diante de tantas investidas contrárias.

Inúmeras outras iniciativas já foram formuladas e, certamente, ainda serão. Todos os esforços neste sentido convergem para um mesmo ideal: a preservação do direito de aprender, do dever de ensinar e da promoção de uma educação democrática. Dessa maneira, apoiando-nos em Bobbio (2009), enfatizamos a necessidade de que todos os cidadãos sejam colocados diante de alternativas reais e disponham de condições de escolha. Isso só será possível por meio do enriquecimento de sua formação e não de seu empobrecimento. Aqui reside a resistência docente.

A estratégia de resistência dos professores deve ser, em nosso entendimento, a de continuar disponibilizando a todos os indivíduos o acesso à riqueza intelectual humana, fazendo com que esta deixe de ser cultura burguesa, propriedade privada e seja socializada via educação escolar, lutando contra todo e qualquer tipo de pauperização dos conteúdos escolares.

Resistir ao “Escola sem Partido” é reafirmar que a escola é um espaço educativo privilegiado, que os professores são educadores e que devem preparar os seus alunos para uma vivência consciente e crítica contra os conformismos os quais nos são impostos diariamente por uma sociedade de exploração e silenciamento da classe trabalhadora.

¹³Na cidade de Vitória – ES, a Câmara dos Vereadores convidou a sociedade civil para discutir, em audiência pública no dia 18 de junho de 2018, o Projeto de Lei n^o 225/2017, do vereador Davi Esmael (PSB), que trata sobre a implantação do Projeto Escola sem Partido no município. A iniciativa de discutir tal projeto partiu do vereador Roberto Martins (PTB) e mobilizou um grande número de interessados. Professores de todas as etapas de ensino, estudantes, movimentos sociais e representantes da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) ocuparam a plenária. Na ocasião, a vice-reitora da UFES, Ethel Maciel, pronunciou-se contra tal proposta manifestando, assim, a postura da universidade.

Duarte (2013, p. 246), aponta que “[...] quanto mais as ações realizadas no interior da escola se assemelham ao cotidiano da sociedade capitalista, mais alienante se torna a educação escolar.” Em contrapartida, afirma que “[...] lutar para que a escola transmita os conteúdos clássicos é uma atitude revolucionária” (idem, ibidem).

Essa luta passa pela mudança das narrativas que afirmam que a educação pública é um fracasso, ou, que o importante para os mais pobres é conquistar um diploma para ingressar no mercado de trabalho. Precisamos criar possibilidades assertivas, de resistência, que produzam novas leituras e releituras para o enfrentamento à narrativa dominante.

A escola contribui para a mudança desse paradigma quando cumpre seu papel social e consegue ensinar os conteúdos em suas formas mais desenvolvidas, aproximando-se, mesmo que de forma inconsciente, da superação da exploração do homem pelo homem, posicionando-se a favor do socialismo. Esta é nossa real e efetiva resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apropriarmo-nos das relações entre Democracia e educação escolar como objeto de análise, buscamos estabelecer ligações entre o cenário político atual, em que vivemos um golpe parlamentar, jurídico e midiático; o enfraquecimento do regime democrático; e as investidas contrárias à manutenção de uma escola pública, democrática, laica e de qualidade. A partir daí foi possível compreender a intrínseca relação entre esses temas.

Tomar como referencial teórico-metodológico a pedagogia histórico-crítica implica uma compreensão dialética da educação e da formação humana. Tendo entendimento de que, para esta teoria, o papel exercido pela educação escolar e pelo trabalho educativo é de suma importância, já que, sem eles, ou com o empobrecimento deles, o indivíduo não se desenvolverá em suas máximas possibilidades.

Assim, defender tal referencial é, também, posicionar-se em defesa da transmissão dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos, acreditando que todos os indivíduos, independente de sua classe social, tenham total acesso aos saberes acumulados historicamente pelo conjunto dos homens. Trata-se de um posicionamento político.

O estudo sobre a democracia na história nos deu subsídios para pensar nos caminhos percorridos por tal regime até os dias atuais, destacando suas transformações ao longo dos tempos. Constatamos que, embora haja estabelecido no senso comum a segurança de que vivemos em um país democrático, muitos indícios apontam que o que temos não é a plena vivência democrática, mas lampejos de democracia.

Tal constatação revela-se com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2016, quando, por meio de um golpe jurídico, parlamentar e midiático, foi deposta de maneira arbitrária, sem que provassem contra ela qualquer crime de responsabilidade.

Assim como a teoria que embasa este trabalho está sendo construída coletivamente, acreditamos que a democracia também é construída por diversas mãos, portanto, para que ela seja uma realidade de fato não basta somente o desejo. Apenas o querer não é suficiente. A ação é necessária. Concluimos, então, que a efetivação de uma sociedade plenamente democrática não se faz viável no seio de uma sociedade capitalista. A lógica do capital caminha na contramão dos ideários democráticos.

Não se trata de uma conclusão pessimista, muito menos conformista da realidade, mas uma conscientização, a fim de que cada um compreenda o seu papel na luta pela superação da lógica de exploração que nos é imposta diariamente das mais diversas formas. A educação escolar e o trabalho educativo são de fundamental importância nessa peleja, e por isso sempre são alvos de toda sorte de ataques.

Não é novidade que no Brasil a escola pública atende, majoritariamente, aos filhos da classe trabalhadora, logo, não é do interesse da classe dominante que haja políticas públicas de investimento educacional a fim de proporcionar a estes indivíduos uma educação de qualidade. A dominação que as classes mais abastadas exercem sobre as classes mais pobres também passa pelo domínio intelectual.

Com o golpe de 2016 explicitou-se, ainda mais, o desejo e as ações pelo desmonte da escola pública, pelo esvaziamento dos conteúdos escolares e, especialmente, pela inviabilidade de que alunos advindos da classe trabalhadora ingressem no Ensino Superior.

Nestes dois anos de governo do ilegítimo presidente Michel Temer, já podemos contabilizar inúmeros retrocessos. A aprovação da “reforma” do Ensino Médio e da PEC do teto dos gastos públicos já seriam motivos suficientes para lamentarmos. No entanto, o pacote de austeridades é ainda maior.

No ano de 2017, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a taxa de inscrição para o Enem, que era de R\$68,00, sofreu reajuste e passou a custar R\$82,00. Um aumento de mais de 20% que atinge diretamente, e até interrompe, os sonhos de boa parcela de estudantes que desejam ingressar no Ensino Superior por meio do Sisu. Não é coincidência que o ano de 2018 teve o menor índice de inscritos, 5.513.000 inscrições, uma redução de 18% em relação ao ano anterior. (INEP, 2017, 2018).

Também no ano de 2017, mais de 570 milhões de reais foram cortados da verba do Governo Federal destinada à pesquisas no país, prejudicando, ou até cessando, vários trabalhos desenvolvidos em universidades públicas e organismos de pesquisa científica no Brasil (ESCOBAR, 2017).

Podemos também acrescentar a essa lista o aumento do número de desempregados no país. De acordo com informações divulgadas pelo IBGE, no primeiro ano do governo Temer o número de pessoas que procuram emprego subiu de 11 para 14 milhões (IBGE, 2018).

A agenda perversa de Temer também retirou verba de programas sociais, excluindo mais de 1 milhão de famílias do “Programa Bolsa Família”. Somado ao desemprego

crescente, a fome voltou a rondar milhões de brasileiros e já corremos o risco de voltar a compor o vergonhoso mapa da fome da Organização das Nações Unidas (ONU), de onde saímos no ano de 2014 graças a um conjunto de iniciativas que reduziram em 82% o número de pessoas subalimentadas no país. Em 2017, a iniciativa “Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida” precisou retomar a campanha de arrecadação de alimentos “Natal sem Fome”.

Os exemplos são vários, no entanto se resumem no mais perverso ataque aos mais vulneráveis, mostrando-nos que o golpe não foi apenas contra a presidenta Dilma, mas, especialmente, contra a classe trabalhadora em seus direitos mais básicos.

Como parte desse mesmo contexto de empobrecimento da vida da classe trabalhadora, destaca-se o Projeto “Escola sem Partido”. Por meio da análise de suas propostas, podemos concluir que se coloca diante de nós um “antimovimento social”, que tem como objetivo cercear a prática docente, esvaziar a educação escolar e pauperizar a formação daqueles que frequentam as escolas públicas.

Tal projeto vai de encontro aos ideais democráticos, tendo em vista que ignora o diálogo, a pluralidade de ideias e de formas de existir no mundo, pautando-se no autoritarismo e na promoção do ódio na tentativa de impor seus princípios e valores particulares em um espaço que tem por dever ser coletivo.

Embora o “Escola sem Partido” ainda seja um projeto, e por isso possa parecer inofensivo, ele caminha a passos largos a fim de se consolidar em todo território nacional e já está aprovado em diversos municípios brasileiros. Reflexos de tais ideários já são percebidos. É crescente o número de professores que vem sofrendo perseguição explícita por consequência de suas práticas pedagógicas, destacamos aqui alguns nomes: Cleonilde Tibiriçá, ex-professora da Faculdade de Tecnologia de Barueri, que foi espionada por um aluno ligado ao Instituto Milenium e ao movimento Escola sem Partido, por ter em seu plano de aula textos de Paulo Freire, Hobsbawm, Chico Buarque e Carta Capital. A professora foi denunciada por prática doutrinária e recebeu um e-mail do próprio Miguel Nagib informando-a que publicaria três artigos citando-a em tom acusatório, recomendando, por conseguinte, que ela buscasse auxílio jurídico a fim de se defender. Cleonilde foi ameaçada de morte, agrediram sua filha dentro da universidade que estudava, respondeu sindicância e não foi apoiada sequer por seu diretor que há tempos havia aprovado seu plano de aula.

No Rio de Janeiro, Janeth de Souza e Silva, professora da rede estadual há 34 anos, responde sindicância por doutrinação ideológica. Uma aluna gravou um áudio de mais de 40 minutos em que a professora explicava aos alunos os motivos da greve dos professores. Tal atitude foi concebida como doutrinária e passível de punição.

Gabriela Viola, professora em Curitiba, em sua aula de sociologia, apresentou uma paródia que trazia as ideias de Karl Marx a fim de aproximar os alunos do conteúdo planejado. A professora foi denunciada e suspensa pela direção da escola, só conseguiu retornar às suas atividades graças à pressão feita pelos próprios alunos que reivindicaram sua volta.

Os casos supracitados apenas ilustram um cenário inicial que aponta o que milhares de professores poderão sofrer caso o Projeto “Escola sem Partido” seja aprovado e entre em vigor. É, de fato, uma ameaça à educação e aos professores, entretanto, tais ideários não se restringem aos muros das escolas. As consequências da desvalorização do conhecimento elaborado extravasa e atinge outras instâncias.

Como forma de luta contra tais ideários, apresentamos movimentos de resistências que ocorreram no passado, buscando neles subsídios para pensarmos em saídas possíveis para as lutas do presente. Diante de tantas investidas que visam ao esvaziamento do trabalho educativo e ao impedimento do máximo desenvolvimento humano por meio da apropriação dos conteúdos mais desenvolvidos, concluímos que, a resistência do professor está no ato de educar, de persistir na transmissão dos conhecimentos clássicos, na formação humana de excelência, na produção da humanidade em cada indivíduo singular.

Tomando tais princípios de resistência, registramos aqui, a título de ilustração, o caso de Sofia¹⁴ (6 anos), aluna do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Cariacica (ES), que iniciou o ano letivo com um histórico trazido da Educação Infantil de indisciplina e dificuldade de aprendizagem. Tudo apontava que Sofia seria uma aluna problemática, porém, ao longo do trabalho em sala de aula a menina se desenvolveu significativamente. Contrariando o diagnóstico inicial de dificuldade de aprendizagem, ao final do segundo trimestre do ano letivo de 2018, Sofia já estava alfabetizada. A mãe da aluna procurou a professora para agradecer e, muito emocionada, relatou que Sofia era a primeira menina da família materna a aprender a ler e escrever.

¹⁴ A fim de proteger a identidade da aluna, neste trabalho, nos referiremos a ela pelo nome fictício, Sofia.

O relato sobre Sofia nos ajuda a refletir a respeito dos indivíduos que estão dentro das salas de aula das escolas públicas, filhos da classe trabalhadora, que, muitas vezes, a fim de garantir seu sustento abandonaram a escola, ou, em muitos casos, nunca a frequentaram. Lutar para que estes sujeitos tenham acesso aos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos é resistir contra tudo e todos que pretendem a máxima exploração dessa classe, valendo-se, especialmente, do empobrecimento de sua formação.

Neste sentido, defendemos que a resistência da escola reside na consciência de que seu espaço é privilegiado para a socialização do saber sistematizado dentre os filhos do proletariado, bem como na formação de cidadãos que anseiem a superação da sociedade de classes e que lutem contra a desigualdade que nos assola.

Concluimos nossas reflexões afirmando que a articulação e mobilização da classe trabalhadora será de suma importância para os rumos que tomará o país. Pensar em uma maneira de reerguer e sustentar, minimamente, os princípios de uma ordem democrática dependerá, especialmente, de nossa consciência de classe e da compreensão dos fenômenos para além de sua aparência imediata.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maurício. A democracia no capitalismo. In: SOUZA, Robson Sávio Reis; PENZIM, Adriana Maria Brandão; ALVES, Claudemir Francisco (Orgs.). **Democracia em crise: o Brasil contemporâneo**. 1. ed. Belo Horizonte: PUC Minas, 2017. p. 19-44.

ALLI, Lira. É golpe e estamos em luta!. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs.). **Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 164-169.

ALMEIDA, Jeronimo Basil. **Grécia: A caminho da democracia**. 2007. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Pontifícia Universidade Católica do Rio grande do Sul, Porto Alegre. 2007. Disponível em: <http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduacao/tcc/tcc2/trabalhos2007_2/Jeronimo_Basil.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2017.

ALMEIDA, Monica Piccolo. **Reformas Neoliberais no Brasil: a privatização nos governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso**. 2010. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, RJ. 2010. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/stricto/td/1263.pdf>> Acesso em: 07 jun. 2017.

AMARAL, Oswaldo E.; RIBEIRO, Pedro Floriano. Por que Dilma de novo? Uma análise exploratória do Estudo Eleitoral Brasileiro de 2014. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, v. 23, n. 56, p. 107-123, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782015000400107&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 jun. 2017.

AMARAL, Marina. Jabuti não sobe em árvore: como o MBL se tornou líder das manifestações pelo impeachment. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs.). **Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 49-54.

BÁRBARA, Isabel Scrivano Martins Santa; CUNHA, Fabiana Lopes da; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. Escola Sem Partido: visibilizando racionalidades, analisando governamentalidades. In: Gaudêncio Frigotto (Org.). Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LLP, 2017. p. 105-120

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. A construção do nacional-desenvolvimentismo de Getúlio Vargas e a dinâmica de interação entre Estado e mercado nos setores de base. **Revista Economia**, v. 7, n. 4, p. 239-275, dez. 2006. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/revista/vol7/vol7n4p239_275.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BEÇAK, Rubens. Democracia moderna: Sua evolução e o papel da deliberação. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 50, n. 199, p. 7-23, jul./set. 2013. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/502915/000991392.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. 11ª ed. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

BAGDONAS, Alexandre; AZEVEDO, Hernani Luiz. O projeto de lei “Escola sem Partido” e o Ensino de Ciências. **Alexandria**: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 259-277, nov. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2017v10n2p259/35394>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BOULOS, Guilherme. A Onda Conservadora. In: DEMIER, Felipe; HOEVELER, Rejane (Org.). **A onda conservadora**: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil. Rio de Janeiro, RJ. Mauad, 2016, p. 29-32.

BRAGA, Maria do Socorro Sousa; CASALECCHI, Gabriel Avila. Vencedores e perdedores nas eleições presidenciais de 2014: O efeito da derrota nas urnas sobre a satisfação e o apoio em relação à democracia no Brasil. **Opin. Publica**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 550-568, dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762016000300550&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 jun. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 867, de 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

_____. Presidência da República. Secretaria de Imprensa e Divulgação. **Discurso do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na reunião do Conselho Nacional de Segurança Alimentar** – Consea. Brasília, 25 fev. 2003. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/1o-mandato/2003/25-02-2003-discurso-do-pr-luiz-inacio-lula-da-silva-na-reuniao-do-conselho-nacional-de-seguranca-alimentar.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 91 de 18 de fevereiro de 2016. Brasília, DF: Senado Federal: Secretaria Especial de Informática, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/CON1988.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2018.

BRINHOSA, Mário César. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e**

educação: história, filosofia e temas transversais. 2. ed.ver. eampl. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003, p. 39 – 60.

CABRAL NETO, Antônio. Democracia: velhas e novas controvérsias. **Estudos de Psicologia**, Rio Grande do Norte, p. 287-312, 1997. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n2/a05v02n2.pdf>>. Acesso em 05 jun. 2017.

CALDAS, Renan Rubim. O antimovimento social “Escola Sem Partido” e a negação da produção de subjetividades nos espaços públicos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29. Contra os preconceitos: história e democracia. **Anais...**, [s.l.]: Anpuh, 2016. Disponível em:<https://professorescontraoescolasempartido.files.wordpress.com/2016/07/artigo_anpuh-2017-renan-rubim.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2018.

CARTAXO, Elizabeth Ferreira.; COELHO, Ilza Maria de Valois; PAIXÃO, Vladimir. **Sustentabilidade do programa “Luz Para Todos” no estado do Amazonas**. Revista Brasileira de Energia, v. 12, p. 1-8, 2006.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de; POLIZEL, Alexandre Luiz; MAIO, Eliane Rose. Uma escola sem partido: discursividade, currículos e movimentos sociais. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 37, n. 2, p. 193-210, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/27561/21126>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

CAVALCANTE, Sávio Machado. Reprodução social e revolta política da classe média no Brasil recente. In: 39º Encontro anual da ANPOCS. Caxambu, MG. **Trabalhos GTs**. Caxambu, Anpoc, 2015. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/papers-39-encontro/gt/gt03/9459-reproducao-social-e-revolta-politica-da-classe-media-no-brasil-recente/file>>. Acesso em 07 jun. 2017.

CAVAZZANI, Ricardo Duarte. Crise da democracia representativa e os reflexos sobre a separação dos poderes: O enfraquecimento do Estado. **Constituição, Economia e Desenvolvimento**: Revista da Academia Brasileira de Direito Constitucional, Curitiba, v. 6, n. 11, p. 339-361, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.abdconst.com.br/revista12/criseRicardo.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

CHAUI, Marilena. A nova classe trabalhadora brasileira e a ascensão do conservadorismo. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs.). **Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 15-22.

COUTO, Cláudio G.; ABRUCIO, Fernando. O segundo governo FHC: coalizões, agendas e instituições. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 269-301, nov. 2003. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 jun. 2017.

DEMO, Pedro. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2000.

DEMIER, Felipe. **Depois do Golpe: a dialética da democracia blindada no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

_____. A revolta a favor da ordem: a ofensiva da oposição de direita. In: DEMIER, Felipe; HOEVELER, Rejane (Org.). **A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ. Mauad, 2016, p. 51-56.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. 1. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2016.

_____. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. Luta de classes, educação e revolução. In: DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ESCOBAR, Herton. CNPq atinge teto orçamentário e pagamento de bolsas pode ser suspenso. **Estadão**. São Paulo, 02 ago. 2017. Disponível em: <<https://ciencia.estadao.com.br/blogs/herton-escobar/cnpq-atinge-teto-orcamentario-e-pagamento-de-bolsas-pode-ser-suspenso/>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro, RJ. UERJ, LPP, 2017, p. 49-62.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FARIA, Cláudia Feres. Democracia deliberativa e (des)igualdade. In: MIGUEL, Luis Felipe (Org.). **Desigualdades e Democracia: o debate da teoria política**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 203-222.

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula. Catarse e literatura: uma análise com base na pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 197-212.

FILGUEIRAS, Fernando. A tolerância à corrupção no Brasil: uma antinomia entre normas morais e prática social. **Opin. Publica**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 386-421, Nov. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762009000200005>. Acesso em: 22 jun. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola Sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro, RJ. UERJ, LPP, 2017, p.17-34.

FUMES, Rodrigo; CORRÊA, Ivan Oliveira da Silva Rodrigo de Souza; LAZARIM, Pedro Vicente Moura. Os Limites da Democracia. **Revista de História Contemporânea**. n. 1. nov./abr. 2008. Disponível em: <http://www.revistacontemporaneos.com.br/n1/pdf/limites_da_democracia.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2017.

GOMES, Ciro. Por que o golpe acontece? In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs.). **Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 39-41. ISBN: 978-85-7559-500-8.

GOMES, João Carlos Lino; PAIVA, Márcio Antônio de. A democracia em questão. In: SOUZA, Robson Sávio Reis; PENZIM, Adriana Maria Brandão; ALVES, Claudemir Francisco (Orgs.). **Democracia em crise: o Brasil contemporâneo**. 1. ed. Belo Horizonte: PUC Minas, 2017. p. 79-93.

GLOTZ, Gustave. **A cidade grega**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1988.

GOYARD-FABRE, Simone. **O que é democracia?** A genealogia filosófica de uma grande aventura humana. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HERMIDA, Jorge Fernando. A reforma educacional na era FHC (1995/1998 e 1999/2002): duas propostas, duas concepções. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 9., **Anais...**, João Pessoa, PB. HISTEDBR, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.48.pdf> Acesso em 07 jun. 2017.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua: taxa de desocupação é de 13,1% no trimestre encerrado em março.** Rio de Janeiro, 27 abr. 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/20994-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-e-de-13-1-no-trimestre-encerrado-em-marco.html>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

INEP. **Balanco das inscrições e perfil dos participantes.** Brasília: INEP, maio 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2018/apresentacao/apresentacao_balanco_inscicoes_enem2018.pptx.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2018.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Entenda o aumento no valor da taxa de inscrição do Enem.** Brasília, 19 abr. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/entenda-o-aumento-no-valor-da-taxa-de-inscricao-do-enem/21206>. Acesso em: 07 jun. 2018.

JONES, Peter V. **O mundo de Atenas:** uma introdução à cultura clássica ateniense. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Os programas de transferência de renda e o voto regional nas eleições presidenciais de 2010. **Opin. Publica**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 477-492, nov. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762011000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 jun. 2017.

KIBUUKA, Brian Gordon Lutalo. **Eurípedes e a Guerra do Peloponeso:** representações da guerra nas tragédias de Hécuba, Suplicantes e Troianas. 141 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2012. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/stricto/td/1606.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

LEHER, Roberto. Programa Universidade para Todos: democratizar ou mercantilizar? **Le Monde Diplomatique Brasil.** 01 mar. 2013. Disponível em <<http://diplomatie.org.br/programa-universidade-para-todos-democratizar-ou-mercantilizar/>> Acesso em 07 jun. 2017.

LIQUER, Isabella Ribeiro. **Educação e Cidadania: reflexões sobre a (in)constitucionalidade do projeto de lei brasileiro ‘Escola sem Partido’.** Dissertação (Mestrado em Direito - Ciências Jurídico-Políticas) - Faculdade de Direito, Universidade do Porto. Porto, 2017. Disponível em: <https://professorescontraescolasempartido.files.wordpress.com/2018/01/liquer_educac3a7c3a3o-cidadania-inconstitucionalidade-escola-sem-partido.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2018.

MACHADO, Audálio José Pontes. A democracia representativa no Brasil: problemas e questionamentos. **Estação Científica**, Macapá, v. 6, n. 1, p. 09-18, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/viewFile/1935/audaliov6n1.pdf>>. Acesso em 07 jun. 2017.

MAGALHÃES, André Matos; SILVA, Marcelo Eduardo Alves da; DIAS, Fernando de Mendonça. Eleição de Dilma ou segunda reeleição de Lula? Uma análise espacial do pleito de 2010. **Opin. Publica**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 535-573, dez. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762015000300535&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 jun. 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2015a.

_____. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves (Orgs.). **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá: Eduem, 2015b. p. 29-42. ISBN: 978-85-7628-624-0.

MARTINS, Lígia Márcia; CARVALHO, Saulo Rodrigues. Educação escolar e resistência: a (des)qualificação do ensino e a obnubilação da consciência. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. Vitória, ES. a. 14, v. 19, n. 46, p. 68-88, jul./dez. 2017. Disponível em <<http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19330>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

MARTUSCELLI, Danilo Enrico. O PT e o impeachment de Collor. **Opin. Publica**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 542-568, nov, 2010. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762010000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jun2017.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino. Reconhecimento, desigualdade e capitalismo. In: MIGUEL, Luis Felipe (Org.). **Desigualdades e Democracia: o debate da teoria política**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 287-322.

MELO, Demian. A direita ganha as ruas: elementos para um estudo das raízes ideológicas da direita brasileira. In: DEMIER, Felipe; HOVELER, Rejane (Orgs.). **A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ. Mauad, 2016, p. 67-76.

MENEZES, Marilde Loiola de. Democracia de Assembleia e Democracia de Parlamento: uma breve história das instituições democráticas. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 23, p. 20-45, abr. 2010. Disponível em<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222010000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 jun. 2017.

MIGUEL, Luis Felipe. Igualdade e democracia no pensamento político. In: MIGUEL, Luis Felipe (Org.). **Desigualdades e Democracia**: o debate da teoria política. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 7-24.

MIRANDA, Jorge. Introdução ao direito da educação: direito português e direito brasileiro. **e-Pública**, Lisboa, v. 1, n. 2, p. 01-29, jun. 2014. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2183-184X2014000200001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 17 jul. 2018.

MOREIRA, Luciano José Gonçalves. **Democracia representativa: problemas e alternativas no século XX**. 2010. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Juiz de Fora, MG. 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/graduacaocienciasociais/files/2010/11/Democracia-Representativa-problemas-e-alternativas-no-s%C3%A9culo-XX.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

MORETTI, Vanessa Dias; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; RIGON, Algacir José. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 477-485. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822011000300005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 30 jun. 2018.

NICOLAU, Jairo. Determinantes do voto no primeiro turno das eleições presidenciais brasileiras de 2010: uma análise exploratória. **Opin. Pública**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 311-325, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762014000300311&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 jun. 2017.

OLIVEIRA, Betty. **O trabalho educativo**: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, Gesner; TUROLLA, Frederico. Política econômica do segundo governo FHC: mudança em condições adversas. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 195-217, nov. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 08 jun. 2017.

ORSO, Paulino José. Os desafios de uma educação revolucionária. In: ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Júlia; CASTANHA, André Paulo (Org.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

PACHECO, Daiane da Silva; ARAÚJO, Débora Magalhães. Programa Minha Casa Minha Vida: uma análise crítica de suas tendências e resultados a partir de estudos e produções teóricas sobre o Programa. In: JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, 8., 2017, São Luís, MA, **Anais...**, Universidade Federal do Maranhão, 2017, 12 p. Disponível

em:

<<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo11/programaminhacasaminhavidamaanalisecriticadesuasrendenciaseresultadosapartirdeestudoseproducoesteoricassobreoprograma.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

PAIVA, Denise; KRAUSE, Silvana; LAMEIRÃO, Adriana Paz. O eleitor antipetista: partidarismo e avaliação retrospectiva. **Opin. Publica**, Campinas, v. 22,n. 3, p. 311-325, dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762016000300638&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 08 jun.2017.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, LPP, 2017, p. 35-48.

PINHEIRO, Cristiano Guedes. **Escola Sem Partido (ESP) versus Professores Contra o Escola Sem Partido (PCESP): tensões e discurso nas redes sociais**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2017. Disponível em:

<https://professorescontraoescolasempartido.files.wordpress.com/2018/02/pinheiro_esp-vs-pcesp.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2018.

POLAK, Ana Luiza N. de Souza. **O revisitar dos conceitos de democracia: Da representação política à democracia participativa**. 2008 Monografia (Graduação em Direito) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2008. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/31001/M%201039.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

PONTES, Francieli Ferreira. **Tiranía na Grécia clássica (séculos V – IV a.C): Platão e os tiranos de Siracusa, Dionísio, o velho, e Dionísio, o jovem**. 2009. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2009. Disponível em: <http://www.historia.ufpr.br/monografias/2009/2_sem_2009/francieli_ferreira_pontes.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. Vitória, ES. a. 14, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19329/13057>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

RODRIGUES, Rafael Lugli. Os descaminhos do governo Itamar Franco representado por meio da charge. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 14., 2014, Campo Mourão, PR, **Anais...**, Universidade Estadual do Paraná, 2014. p. 2355-2365. Disponível em: <<http://www.erh2014.pr.anpuh.org/anais/2014/383.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

SALLUM JR, Brasílio. O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimentismo. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 23-47, out. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701999000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 jun. 2017.

SALLUM JR., Brasílio; CASARÕES, Guilherme Stolle Paixão e. O impeachment do presidente Collor: a literatura e o processo. **Lua Nova**, São Paulo, n. 82, p. 163-200, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452011000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 08 jun. 2017.

SANTOS, Ciderlei Honório dos. As redes sociais como instrumento para o exercício da democracia. In: CONPEDI/UNICURITIBA (Org.). **Teorias da Democracia e Direitos Políticos II**. Florianópolis: CONPEDI, 2016. Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br/publicacoes/02q8agmu/9sl37115/pmdI8q0W2s5aT92y.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

_____. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b.

_____. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI; Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 13-36.

SEBASTIÃO JUNIOR, Acácio Augusto et. al. (Orgs.). **Pesquisa Manifestação 16/8: Perfil e percepções dos participantes em Vitória-ES**. Vila Velha, ES: UVV, 2015. Disponível em: <http://www.uvv.br/edital_doc/relatorio%20survey%20manifestacao%2016.08%20-%20final_cba51022-5e83-4284-bde6-9c397e514938.pdf> Acesso em: 05 abr. 2018.

SEMER, Marcelo. Ruptura institucional e desconstrução do modelo democrático: o papel do Judiciário. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs.). **Por que gritamos**

golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 107-113.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, dez. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000400867&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 jun. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.** Campinas. v. 29, n. 105, p. 991-1022, Dez. 2008. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 09 jun. 2017.

SINGER, André. A segunda alma do partido dos trabalhadores. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 88, p. 89-111, dez. 2010. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 jun. 2017.

SOARES, Fábio Augusto Morales. **A democracia ateniense pelo avesso: os metecos e a política nos discursos de Lísias**. 2009. 243 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo. 2009. Disponível em:<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-27042010-094630/publico/FABIO_AUGUSTO_MORALES_SOARES.pdf>. Acesso em 30 nov. 2016.

TOURAINÉ, Alain. **O que é a democracia?** Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

TUCÍDIDES. **História da Guerra do Peloponeso**. Brasília: Universidade de Brasília, 1982.

VALLE, Ione Ribeiro. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 48, p. 289-307, jun. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000200017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24 maio 2018.

VILALBA, Hélio Garone. O contrato social de Jean-Jacques Rousseau: uma análise para além dos conceitos. **Filogenese**.v. 6, n. 2, p. 63-76, 2013. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/heliovilalba.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

WESTIN, Ricardo. Dois presidentes do Brasil sofreram impeachment em 1955. **Senado Notícias**. Brasília, 31 ago. 2016. Disponível em:
<<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/08/31/dois-presidentes-do-brasil-sofreram-impeachment-em-1955>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

YAROCHEWSKY, Leonardo. Por que Lula? **Brasil 247**. [s.l.], 24 fev. 2016. Disponível em:
<<http://www.brasil247.com/pt/colunistas/leonardoyarochewsky/218436/Por-que-Lula.htm>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

**ANEXO A – PROJETO DE LEI Nº 867/2015 “ESCOLA SEM
PARTIDO”**



CÂMARA DOS DEPUTADOS

PROJETO DE LEI N.º 867, DE 2015
(Do Sr. Izalci)

Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido".

DESPACHO:
APENSE-SE À(AO) PL-7180/2014.

APRECIÇÃO:
Proposição Sujeita à Apreciação Conclusiva pelas Comissões - Art. 24 II

PUBLICAÇÃO INICIAL
Art. 137, caput - RICD

2

O Congresso Nacional decreta:

Art.1º. Esta lei dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional do "Programa Escola sem Partido".

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:

I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;

III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;

IV - liberdade de crença;

V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;

VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;

VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

§ 1º. As escolas confessionais e as particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos, deverão obter dos pais ou responsáveis pelos estudantes, no ato da matrícula, autorização expressa para a veiculação de conteúdos identificados com os referidos princípios, valores e concepções.

§ 2º. Para os fins do disposto no § 1º deste artigo, as escolas deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes material informativo que possibilite o conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados.

Art. 4º. No exercício de suas funções, o professor:

I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária;

II - não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

IV - ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;

V - respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;

VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

Art. 5º. Os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio serão informados e educados sobre os direitos que decorrem da liberdade de consciência e de crença assegurada pela Constituição Federal, especialmente sobre o disposto no art. 4º desta Lei.

§ 1º. Para o fim do disposto no caput deste artigo, as escolas afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por estudantes e professores, cartazes com o conteúdo previsto no Anexo desta Lei, com, no mínimo, 70 centímetros de altura por 50 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

4

§ 2º. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no § 1º deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores.

Art. 6º. Professores, estudantes e pais ou responsáveis serão informados e educados sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que tange aos princípios referidos no art. 1º desta Lei.

Art. 7º. As secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

Parágrafo único. As reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.

Art. 8º. O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:

I - aos livros didáticos e paradidáticos;

II - às avaliações para o ingresso no ensino superior;

III - às provas de concurso para o ingresso na carreira docente;

IV - às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal.

Art. 9º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

ANEXO

DEVERES DO PROFESSOR

I - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária.

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

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

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

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

VI - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

JUSTIFICAÇÃO

Esta proposição se espelha em anteprojeto de lei elaborado pelo movimento **Escola sem Partido** (www.escolasempartido.org) – “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” –, cuja robusta justificativa subscrevemos:¹

“É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

Diante dessa realidade – conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

¹ <http://escolasempartido.org/component/content/article/2-uncategorised/484-anteprojeto-de-lei-estadual-e-minuta-de-justificativa>

6

Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis, como se passa a demonstrar:

1 - A liberdade de aprender – assegurada pelo art. 206 da Constituição Federal – compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado, para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores;

2 - Da mesma forma, a liberdade de consciência, garantida pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal, confere ao estudante o direito de não ser doutrinado por seus professores;

3 - O caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe a liberdade de consciência do indivíduo. Por isso, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica para esse professor o dever de não utilizar sua disciplina como instrumento de cooptação político-partidária ou ideológica;

4 - Ora, é evidente que a liberdade de aprender e a liberdade de consciência dos estudantes restarão violadas se o professor puder se aproveitar de sua audiência cativa para promover em sala de aula suas próprias concepções políticas, ideológicas e morais;

5 - Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa;

6 - De forma análoga, não desfrutam os estudantes de liberdade de escolha em relação às obras didáticas e paradidáticas cuja leitura lhes é imposta por seus professores, o que justifica o disposto no art. 8º, I, do projeto de lei;

7 - Além disso, a doutrinação política e ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, na medida em que visa a induzi-lo a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas, que beneficiam,

direta ou indiretamente as políticas, os movimentos, as organizações, os governos, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor;

8 - Sendo assim, não há dúvida de que os estudantes que se encontram em tal situação estão sendo manipulados e explorados politicamente, o que ofende o art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo o qual “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração”;

9 - Ao estigmatizar determinadas perspectivas políticas e ideológicas, a doutrinação cria as condições para o bullying político e ideológico que é praticado pelos próprios estudantes contra seus colegas. Em certos ambientes, um aluno que assuma publicamente uma militância ou postura que não seja a da corrente dominante corre sério risco de ser isolado, hostilizado e até agredido fisicamente pelos colegas. E isso se deve, principalmente, ao ambiente de sectarismo criado pela doutrinação;

10 - A doutrinação infringe, também, o disposto no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante aos estudantes “o direito de ser respeitado por seus educadores”. Com efeito, um professor que deseja transformar seus alunos em réplicas ideológicas de si mesmo evidentemente não os está respeitando;

11 - A prática da doutrinação política e ideológica nas escolas configura, ademais, uma clara violação ao próprio regime democrático, na medida em que ela instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores;

12 - Por outro lado, é inegável que, como entidades pertencentes à Administração Pública, as escolas públicas estão sujeitas ao princípio constitucional da impessoalidade, e isto significa, nas palavras de Celso Antonio Bandeira de Mello (Curso de Direito Administrativo, Malheiros, 15ª ed., p. 104), que “nem favoritismo nem perseguições são toleráveis. Simpatias ou animosidades pessoais, políticas ou ideológicas não podem interferir na atuação administrativa e muito menos interesses sectários, de facções ou grupos de qualquer espécie.”;

13 - E não é só. O uso da máquina do Estado – que compreende o sistema de ensino – para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus

8

agentes é incompatível com o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal;

14 - No que tange à educação moral, referida no art. 2º, VII, do projeto de lei, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, vigente no Brasil, estabelece em seu art. 12 que “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”;

15 - Ora, se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos;

16 - Finalmente, um Estado que se define como laico – e que, portanto deve ser neutro em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, já que a moral é em regra inseparável da religião;

17. Permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI, e 19, I, da Constituição Federal.

Ante o exposto, entendemos que a melhor forma de combater o abuso da liberdade de ensinar é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores.

Nesse sentido, o projeto que ora se apresenta está em perfeita sintonia com o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prescreve, entre as finalidades da educação, o preparo do educando para o exercício da cidadania. Afinal, o direito de ser informado sobre os próprios direitos é uma questão de estrita cidadania.

Urge, portanto, informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam

exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles.

Note-se por fim, que o projeto não deixa de atender à especificidade das instituições confessionais e particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, às quais reconhece expressamente o direito de veicular e promover os princípios, valores e concepções que as definem, exigindo-se, apenas, a ciência e o consentimento expressos por parte dos pais ou responsáveis pelos estudantes.”

Frisamos mais uma vez que projetos de lei semelhantes ao presente – inspirados em anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola sem Partido (www.escolasempartido.org) – já tramitam nas Assembleias Legislativas dos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Goiás e Espírito Santo, e na Câmara Legislativa do Distrito Federal; e em dezenas de Câmaras de Vereadores (v.g., São Paulo-SP, Rio de Janeiro-RJ, Curitiba-PR, Vitória da Conquista-BA, Toledo-PR, Chapecó-SC, Joinville-SC, Mogi Guaçu-SP, Foz do Iguaçu-PR, etc.), tendo sido já aprovado nos Municípios de Santa Cruz do Monte Carmelo-PR e Picuí-PB.

Pelas razões expostas, esperamos contar com o apoio dos Nobres Pares para aprovação deste Projeto de Lei.

Sala das Sessões, em 23 de março de 2015.

Deputado IZALCI
PSDB/DF

<p>LEGISLAÇÃO CITADA ANEXADA PELA COORDENAÇÃO DE ESTUDOS LEGISLATIVOS - CEDI</p>

**CONSTITUIÇÃO
DA
REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
1988**

.....

**TÍTULO II
DOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS**

CAPÍTULO I

DOS DIREITOS E DEVERES INDIVIDUAIS E COLETIVOS

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:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

V - é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem;

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VII - é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;

VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;

X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;

XI - a casa é asilo inviolável do indivíduo, ninguém nela podendo penetrar sem consentimento do morador, salvo em caso de flagrante delito ou desastre, ou para prestar socorro, ou, durante o dia, por determinação judicial;

XII - é inviolável o sigilo da correspondência e das comunicações telegráficas, de dados e das comunicações telefônicas, salvo, no último caso, por ordem judicial, nas hipóteses e na forma que a lei estabelecer para fins de investigação criminal ou instrução processual penal;

XIII - é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer;

XIV - é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional;

XV - é livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens;

XVI - todos podem reunir-se pacificamente, sem armas, em locais abertos ao público, independentemente de autorização, desde que não frustrem outra reunião anteriormente convocada para o mesmo local, sendo apenas exigido prévio aviso à autoridade competente;

XVII - é plena a liberdade de associação para fins lícitos, vedada a de caráter paramilitar;

XVIII - a criação de associações e, na forma da lei, a de cooperativas independem de autorização, sendo vedada a interferência estatal em seu funcionamento;

XIX - as associações só poderão ser compulsoriamente dissolvidas ou ter suas atividades suspensas por decisão judicial, exigindo-se, no primeiro caso, o trânsito em julgado;

XX - ninguém poderá ser compelido a associar-se ou a permanecer associado;

XXI - as entidades associativas, quando expressamente autorizadas, têm legitimidade para representar seus filiados judicial ou extrajudicialmente;

XXII - é garantido o direito de propriedade;

XXIII - a propriedade atenderá a sua função social;

XXIV - a lei estabelecerá o procedimento para desapropriação por necessidade ou utilidade pública, ou por interesse social, mediante justa e prévia indenização em dinheiro, ressalvados os casos previstos nesta Constituição;

XXV - no caso de iminente perigo público, a autoridade competente poderá usar de propriedade particular, assegurada ao proprietário indenização ulterior, se houver dano;

XXVI - a pequena propriedade rural, assim definida em lei, desde que trabalhada pela família, não será objeto de penhora para pagamento de débitos decorrentes de sua atividade produtiva, dispondo a lei sobre os meios de financiar o seu desenvolvimento;

XXVII - aos autores pertence o direito exclusivo de utilização, publicação ou reprodução de suas obras, transmissível aos herdeiros pelo tempo que a lei fixar;

XXVIII - são assegurados, nos termos da lei:

a) a proteção às participações individuais em obras coletivas e à reprodução da imagem e voz humanas, inclusive nas atividades desportivas;

b) o direito de fiscalização do aproveitamento econômico das obras que criarem ou de que participarem aos criadores, aos intérpretes e às respectivas representações sindicais e associativas;

XXIX - a lei assegurará aos autores de inventos industriais privilégio temporário para sua utilização, bem como proteção às criações industriais, à propriedade das marcas, aos nomes de empresas e a outros signos distintivos, tendo em vista o interesse social e o desenvolvimento tecnológico e econômico do País;

XXX - é garantido o direito de herança;

XXXI - a sucessão de bens de estrangeiros situados no País será regulada pela lei brasileira em benefício do cônjuge ou dos filhos brasileiros, sempre que não lhes seja mais favorável a lei pessoal do *de cuius* ;

XXXII - o Estado promoverá, na forma da lei, a defesa do consumidor;

XXXIII - todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado;

XXXIV - são a todos assegurados, independentemente do pagamento de taxas:

a) o direito de petição aos poderes públicos em defesa de direitos ou contra ilegalidade ou abuso de poder;

b) a obtenção de certidões em repartições públicas, para defesa de direitos e esclarecimento de situações de interesse pessoal;

XXXV - a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito;

XXXVI - a lei não prejudicará o direito adquirido, o ato jurídico perfeito e a coisa julgada;

XXXVII - não haverá júízo ou tribunal de exceção;

XXXVIII - é reconhecida a instituição do júri, com a organização que lhe der a lei, assegurados:

a) a plenitude de defesa;

b) o sigilo das votações;

c) a soberania dos veredictos;

d) a competência para o julgamento dos crimes dolosos contra a vida;

12

XXXIX - não há crime sem lei anterior que o defina, nem pena sem prévia cominação legal;

XL - a lei penal não retroagirá, salvo para beneficiar o réu;

XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

XLIII - a lei considerará crimes inafiançáveis e insuscetíveis de graça ou anistia a prática da tortura, o tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins, o terrorismo e os definidos como crimes hediondos, por eles respondendo os mandantes, os executores e os que, podendo evitá-los, se omitirem;

XLIV - constitui crime inafiançável e imprescritível a ação de grupos armados, civis ou militares, contra a ordem constitucional e o Estado democrático;

XLV - nenhuma pena passará da pessoa do condenado, podendo a obrigação de reparar o dano e a decretação do perdimento de bens ser, nos termos da lei, estendidas aos sucessores e contra eles executadas, até o limite do valor do patrimônio transferido;

XLVI - a lei regulará a individualização da pena e adotará, entre outras, as seguintes:

- a) privação ou restrição da liberdade;
- b) perda de bens;
- c) multa;
- d) prestação social alternativa;
- e) suspensão ou interdição de direitos;

XLVII - não haverá penas:

- a) de morte, salvo em caso de guerra declarada, nos termos do art. 84, XIX;
- b) de caráter perpétuo;
- c) de trabalhos forçados;
- d) de banimento;
- e) cruéis;

XLVIII - a pena será cumprida em estabelecimentos distintos, de acordo com a natureza do delito, a idade e o sexo do apenado;

XLIX - é assegurado aos presos o respeito à integridade física e moral;

L - às presidiárias serão asseguradas condições para que possam permanecer com seus filhos durante o período de amamentação;

LI - nenhum brasileiro será extraditado, salvo o naturalizado, em caso de crime comum, praticado antes da naturalização, ou de comprovado envolvimento em tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins, na forma da lei;

LII - não será concedida extradição de estrangeiro por crime político ou de opinião;

LIII - ninguém será processado nem sentenciado senão pela autoridade competente;

LIV - ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal;

LV - aos litigantes, em processo judicial ou administrativo, e aos acusados em geral são assegurados o contraditório e a ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes;

LVI - são inadmissíveis, no processo, as provas obtidas por meios ilícitos;

LVII - ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória;

LVIII - o civilmente identificado não será submetido a identificação criminal, salvo nas hipóteses previstas em lei;

LIX - será admitida ação privada nos crimes de ação pública, se esta não for intentada no prazo legal;

LX - a lei só poderá restringir a publicidade dos atos processuais quando a defesa da intimidade ou o interesse social o exigirem;

LXI - ninguém será preso senão em flagrante delito ou por ordem escrita e fundamentada de autoridade judiciária competente, salvo nos casos de transgressão militar ou crime propriamente militar, definidos em lei;

LXII - a prisão de qualquer pessoa e o local onde se encontre serão comunicados imediatamente ao juiz competente e à família do preso ou à pessoa por ele indicada;

LXIII - o preso será informado de seus direitos, entre os quais o de permanecer calado, sendo-lhe assegurada a assistência da família e de advogado;

LXIV - o preso tem direito à identificação dos responsáveis por sua prisão ou por seu interrogatório policial;

LXV - a prisão ilegal será imediatamente relaxada pela autoridade judiciária;

LXVI - ninguém será levado à prisão ou nela mantido quando a lei admitir a liberdade provisória, com ou sem fiança;

LXVII - não haverá prisão civil por dívida, salvo a do responsável pelo inadimplemento voluntário e inescusável de obrigação alimentícia e a do depositário infiel;

LXVIII - conceder-se-á *habeas corpus* sempre que alguém sofrer ou se achar ameaçado de sofrer violência ou coação em sua liberdade de locomoção, por ilegalidade ou abuso de poder;

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

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

a) partido político com representação no Congresso Nacional;

b) organização sindical, entidade de classe ou associação legalmente constituída e em funcionamento há pelo menos um ano, em defesa dos interesses de seus membros ou associados;

LXXI - conceder-se-á mandado de injunção sempre que a falta de norma regulamentadora torne inviável o exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania;

LXXII - conceder-se-á *habeas data* :

a) para assegurar o conhecimento de informações relativas à pessoa do impetrante, constantes de registros ou bancos de dados de entidades governamentais ou de caráter público;

b) para a retificação de dados, quando não se prefira fazê-lo por processo sigiloso, judicial ou administrativo;

LXXIII - qualquer cidadão é parte legítima para propor ação popular que vise a anular ato lesivo ao patrimônio público ou de entidade de que o Estado participe, à moralidade administrativa, ao meio ambiente e ao patrimônio histórico e cultural, ficando o autor, salvo comprovada má-fé, isento de custas judiciais e do ônus da sucumbência;

LXXIV - o Estado prestará assistência jurídica integral e gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos;

LXXV - o Estado indenizará o condenado por erro judiciário, assim como o que ficar preso além do tempo fixado na sentença;

LXXVI - são gratuitos para os reconhecidamente pobres, na forma da lei:

14

a) o registro civil de nascimento;

b) a certidão de óbito;

LXXVII - são gratuitas as ações de *habeas corpus* e *habeas data*, e, na forma da lei, os atos necessários ao exercício da cidadania.

LXXVIII - a todos, no âmbito judicial e administrativo, são assegurados a razoável duração do processo e os meios que garantam a celeridade de sua tramitação. ([Inciso acrescido pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004](#))

§ 1º As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata.

§ 2º Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.

§ 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais. ([Parágrafo acrescido pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004](#))

§ 4º O Brasil se submete à jurisdição de Tribunal Penal Internacional a cuja criação tenha manifestado adesão. ([Parágrafo acrescido pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004](#))

CAPÍTULO II DOS DIREITOS SOCIAIS

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. ([Artigo com redação dada pela Emenda Constitucional nº 26, de 2000](#)) e ([Artigo com nova redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010](#))

.....

TÍTULO III DA ORGANIZAÇÃO DO ESTADO

CAPÍTULO I DA ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA

.....

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.

CAPÍTULO II DA UNIÃO

Art. 20. São bens da União:

I - os que atualmente lhe pertencem e os que lhe vierem a ser atribuídos;

II - as terras devolutas indispensáveis à defesa das fronteiras, das fortificações e construções militares, das vias federais de comunicação e à preservação ambiental, definidas em lei;

III - os lagos, rios e quaisquer correntes de água em terrenos de seu domínio, ou que banhem mais de um Estado, sirvam de limites com outros países, ou se estendam a território estrangeiro ou dele provenham, bem como os terrenos marginais e as praias fluviais;

IV - as ilhas fluviais e lacustres nas zonas limítrofes com outros países; as praias marítimas; as ilhas oceânicas e as costeiras, excluídas, destas, as que contenham a sede de Municípios, exceto aquelas áreas afetadas ao serviço público e a unidade ambiental federal, e as referidas no art. 26, II; [\(Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 46, de 2005\)](#)

V - os recursos naturais da plataforma continental e da zona econômica exclusiva;

VI - o mar territorial;

VII - os terrenos de marinha e seus acrescidos;

VIII - os potenciais de energia hidráulica;

IX - os recursos minerais, inclusive os do subsolo;

X - as cavidades naturais subterrâneas e os sítios arqueológicos e pré-históricos;

XI - as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios.

§ 1º É assegurada, nos termos da lei, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a órgãos da administração direta da União, participação no resultado da exploração de petróleo ou gás natural, de recursos hídricos para fins de geração de energia elétrica e de outros recursos minerais no respectivo território, plataforma continental, mar territorial ou zona econômica exclusiva, ou compensação financeira por essa exploração.

§ 2º A faixa de até cento e cinquenta quilômetros de largura, ao longo das fronteiras terrestres, designada como faixa de fronteira, é considerada fundamental para defesa do território nacional, e sua ocupação e utilização serão reguladas em lei.

.....

TÍTULO VIII DA ORDEM SOCIAL

.....

CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTO

Seção I Da Educação

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

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

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

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

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

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

16

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

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

VII - garantia de padrão de qualidade.

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

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. [\(Parágrafo único acrescido pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#)

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. [\(Parágrafo acrescido pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996\)](#)

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. [\(Parágrafo acrescido pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996\)](#)

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [\(Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009\)](#)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; [\(Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996\)](#)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; [\(Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. [\(Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009\)](#)

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

.....

LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990

Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

LIVRO I

PARTE GERAL

TÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

TÍTULO II
DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

CAPÍTULO IV
DO DIREITO À EDUCAÇÃO, À CULTURA, AO ESPORTE E AO LAZER

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
- VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela freqüência à escola.

.....
.....

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I
DA EDUCAÇÃO

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

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

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

TÍTULO II DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. *(Inciso acrescido pela Lei nº 12.796, de 4/4/2013)*

DECRETO Nº 678, DE 6 DE NOVEMBRO DE 1992

Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969.

O VICE-PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no exercício do cargo de **PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VIII, da Constituição, e Considerando que a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), adotada no âmbito da Organização dos Estados Americanos, em São José da Costa Rica, em 22 de novembro de 1969, entrou em vigor internacional em 18 de julho de 1978, na forma do segundo parágrafo de seu art. 74;

Considerando que o Governo brasileiro depositou a carta de adesão a essa convenção em 25 de setembro de 1992; Considerando que a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica) entrou em vigor, para o Brasil, em 25 de setembro de 1992, de conformidade com o disposto no segundo parágrafo de seu art. 74;

DECRETA:

20

Art. 1º A Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), celebrada em São José da Costa Rica, em 22 de novembro de 1969, apensa por cópia ao presente decreto, deverá ser cumprida tão inteiramente como nela se contém.

Art. 2º Ao depositar a carta de adesão a esse ato internacional, em 25 de setembro de 1992, o Governo brasileiro fez a seguinte declaração interpretativa: "O Governo do Brasil entende que os arts. 43 e 48, alínea d, não incluem o direito automático de visitas e inspeções in loco da Comissão Interamericana de Direitos Humanos, as quais dependerão da anuência expressa do Estado".

Art. 3º O presente decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 6 de novembro de 1992; 171º da Independência e 104º da República.

ITAMAR FRANCO
Fernando Henrique Cardoso

**ANEXO AO DECRETO QUE PROMULGA A CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE
DIREITOS HUMANOS (PACTO DE SÃO JOSE DA COSTA RICA) - MRE**

CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS

PREÂMBULO

Os Estados americanos signatários da presente Convenção, Reafirmando seu propósito de consolidar neste Continente, dentro do quadro das instituições democráticas, um regime de liberdade pessoal e de justiça social, fundado no respeito dos direitos essenciais do homem;

Reconhecendo que os direitos essenciais do homem não deviam do fato de ser ele nacional de determinado Estado, mas sim do fato de ter como fundamento os atributos da pessoa humana, razão por que justificam uma proteção internacional, de natureza convencional, coadjuvante ou complementar da que oferece o direito interno dos Estados americanos;

Considerando que esses princípios foram consagrados na Carta da Organização dos Estados Americanos, na Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem e na Declaração Universal dos Direitos do Homem e que foram reafirmados e desenvolvidos em outros instrumentos internacionais, tanto de âmbito mundial como regional;

Reiterando que, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, só pode ser realizado o ideal do ser humano livre, isento do temor e da miséria, se forem criadas condições que permitam a cada pessoa gozar dos seus direitos econômicos, sociais e culturais, bem como dos seus direitos civis e políticos; e

Considerando que a Terceira Conferência Interamericana Extraordinária (Buenos Aires, 1967) aprovou a incorporação à próprias sociais e educacionais e resolveu que uma convenção interamericana sobre direitos humanos determinasse a estrutura, competência e processo dos órgãos encarregados dessa matéria,

Convieram no seguinte:

PARTE I

Deveres dos Estados e Direitos Protegidos

CAPÍTULO I

ARTIGO 12

Liberdade de Consciência e de Religião

1. Toda pessoa tem direito à liberdade de consciência e de religião. Esse direito implica a liberdade de conservar sua religião ou suas crenças, ou de mudar de religião ou de crenças, bem como a liberdade de professar e divulgar sua religião ou suas crenças, individual ou coletivamente, tanto em público como em privado.

2. Ninguém pode ser objeto de medidas restritivas que possam limitar sua liberdade de conservar sua religião ou suas crenças, ou de mudar de religião ou de crenças.

3. A liberdade de manifestar a própria religião e as próprias crenças está sujeita unicamente às limitações prescritas pelas leis e que sejam necessárias para proteger a segurança, a ordem, a saúde ou moral pública ou os direitos ou liberdades das demais pessoas.

4. Os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções.

ARTIGO 13

Liberdade de Pensamento e de Expressão

1. Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento e de expressão. Esse direito compreende a liberdade de buscar, receber e difundir informações e idéias de toda natureza, sem consideração de fronteiras, verbalmente ou por escrito, ou em forma impressa ou artística, ou por qualquer outro processo de sua escolha.

O exercício do direito previsto no inciso precedente não pode estar sujeito à censura prévia, mas a responsabilidades ulteriores, que devem ser expressamente fixadas pela lei a ser necessária para assegurar:

- a) o respeito aos direitos ou à reputação das demais pessoas; ou
- b) a proteção da segurança nacional, da ordem pública, ou da saúde ou da moral pública.

3. Não se pode restringir o direito de expressão por vias ou meios indiretos, tais como o abuso de controles oficiais ou particulares de papel de imprensa, de freqüências radioelétricas ou de equipamentos e aparelhos usados na difusão de informação, nem por quaisquer outros meios destinados a obstar a comunicação e a circulação de idéias e opiniões.

4. A lei pode submeter os espetáculos públicos à censura prévia, com o objetivo exclusivo de regular o acesso a eles, para proteção moral da infância e da adolescência, sem prejuízo do disposto no inciso 2º.

5. A lei deve proibir toda propaganda a favor da guerra, bem como toda apologia ao ódio nacional, racial ou religioso que constitua incitação à discriminação, à hostilidade, ao crime ou à violência.

FIM DO DOCUMENTO

ANEXO B –DENÚNCIAS DO BLOG “DE OLHO NO LIVRO DIDÁTICO”

02/09/2018

de olho no livro didático: Candomblé e umbanda em livros didáticos/2016 do MEC para o ensino fundamental

 mais

julianocezar1@gmail.com Painel Sair

de olho no livro didático

políticas educacionais e ocorrências de doutrinação nos materiais didáticos, literários e pedagógicos.

quinta-feira, 21 de abril de 2016

Candomblé e umbanda em livros didáticos/2016 do MEC para o ensino fundamental

Alunos de escolas públicas e privadas, inclusive confessionais, que estudarem com os livros didáticos do MEC para o triênio 2016/18, serão doutrinados sistematicamente no Candomblé e na Umbanda.



Xangô, deus do trovão e da justiça. O símbolo desse orixá é um machado de duas lâminas, chamado oxé. Esse machado representa a justiça.

livro didático 12, página 204

Com o pretexto de estudar a cultura afro brasileira, alguns desses livros do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, destinados às crianças de 6 a 10 anos, apresentam divindades do Candomblé e da Umbanda, com seus atributos e

Quem sou eu

orley silva

[G+](#) Seguir 231

[Visualizar meu perfil completo](#)

Visitas

contador

00131550

Arquivo do blog

- ▶ 2018 (8)
- ▶ 2017 (5)
- ▼ 2016 (7)
 - ▶ Maio (1)
 - ▼ Abril (1)
 - Candomblé e umbanda em livros didáticos/2016 do ME...
 - ▶ Março (2)
 - ▶ Fevereiro (2)
 - ▶ Janeiro (1)
- ▶ 2015 (17)
- ▶ 2014 (19)

de olho no livro didático

políticas educacionais e ocorrências de doutrinação nos materiais didáticos, literários e pedagógicos.

sábado, 16 de janeiro de 2016

MEC não desiste: livros de 2016 para crianças de 6 a 10 anos vêm com Ideologia de Gênero



As crianças de escolas públicas e privadas que estudarem com os livros didáticos/2016 do MEC para a primeira fase do Ensino Fundamental serão informadas sobre arranjos familiares de gays e lésbicas, com adoção de filhos. Elas tomarão conhecimento de bigamia, poligamia, bissexualismo e transsexualismo. Aprenderão a observar melhor os próprios corpos e os corpos dos outros através de exercícios em sala de aula, orientados pelo livro didático. Os livros também lhes dirão das doenças sexualmente transmissíveis e dos mais diferentes métodos anticonceptivos. A ministração desses conteúdos se inicia já no 1º ano, onde os alunos têm 6 anos de idade e, numa graduação de complexidade, termina no 5º ano com alunos de 10 anos.

A estratégia pedagógica obedece ao princípio da repetição exaustiva do conteúdo. Durante o mesmo ano letivo o aluno ouvirá, lerá e fará exercícios seguidas vezes sobre esses assuntos com professores e disciplinas diferentes: Português, Geografia, Ciências, História, Ciências Humanas e da Natureza, etc. O discurso único na diversidade de disciplinas e professores confere maior credibilidade ao conteúdo. Além das aulas expositivas, os próprios livros encaminharão os alunos para atividades complementares sob a orientação dos professores como: leitura de livros, filmes, músicas, debates e produção de cartazes.

Trata-se da aplicação do princípio segundo o qual uma história, mesmo que fantasiosa, quando repetida várias vezes, adquire valor de verdade. Neste caso, o esforço do MEC é para atender os objetivos de desconstrução da heteronormatividade e do conceito de família tradicional previstos no Plano

Quem sou eu

orley silva

Seguir 231

Visualizar meu perfil completo

Visitas

contador

00131552

Arquivo do blog

▼ 2018 (8)

▼ Fevereiro (5)

Quanto o Brasil gasta com pesquisas de Gênero?

Ferramenta do Facebook induz internauta ao erro, C...

Como o livro didático explica às crianças o surgim...

Livros didáticos: saem as Mona Lisas; entram as Fr...

Esclarecimentos acerca de Ideologia de Gênero e BN...

▼ Janeiro (3)

Como os livros do MEC apresentam a história do Reg...

Livros do MEC apresentam movimentos sociais às cri...

Orientações para uma leitura conservadora da BNCC

▼ 2017 (5)

▼ Dezembro (1)

Parlamentares cristãos manifestam-se contra Ideolo...

▼ Novembro (1)

Proposta BNCC alternativa realmente constitucional...

▼ Outubro (1)

Uma pedagogia para o reconhecimento do corpo de si...

▼ Abril (2)

A 3ª versão da BNCC: análise e constatações (Nota ...

Professores contra ideologia de gênero na 3ª versã...

▼ 2016 (7)

▼ Maio (1)

O mundo físico e espiritual dos orixás: uma litera...

▼ Abril (1)