

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**Ricardo de Abreu Basto Lima Rodrigues**

**DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA AO ESCOLA SEM PARTIDO: A IDEIA DE  
*FAMÍLIA* E A CONTENDA MORALIZANTE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO**

**Rio de Janeiro**

**2019**

**Ricardo de Abreu Basto Lima Rodrigues**

**DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA AO ESCOLA SEM PARTIDO: A IDEIA DE  
*FAMÍLIA* E A CONTENDA MORALIZANTE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador: Prof. Dr. Luiz Antônio Cunha**

**Rio de Janeiro**

**2019**



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "**Da educação moral e cívica ao escola sem partido: a ideia de família e a contenda moralizante no campo da educação**"

Mestrando(a): Ricardo Basto Lima Rodrigues de Abreu

Orientado(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Luiz Antonio Constant Rodrigues da Cunha**

**E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de**

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

**Rio de Janeiro, 19 de junho de 2019.**

**Banca Examinadora:**

**Prof(a). Dr(a). Luiz Antonio Constant Rodrigues da Cunha - Presidente**

**Prof(a). Dr(a). Daniela Patti do Amaral**

**Prof(a). Dr(a). Fernando de Araujo Penna**

## CIP - Catalogação na Publicação

A162e Abreu, Ricardo  
DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA AO ESCOLA SEM  
PARTIDO: A IDEIA DE FAMÍLIA E A CONTENDA  
MORALIZANTE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO / Ricardo Abreu. -  
Rio de Janeiro, 2019.  
131 f.

Orientador: LUIZ ANTONIO CUNHA.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do  
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. sociologia da família. 2. família. 3. educação  
moral e cívica. 4. escola sem partido. 5. discurso.  
I. CUNHA, LUIZ ANTONIO, orient. II. Título.

**Ricardo de Abreu Basto Lima Rodrigues**

**DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA AO ESCOLA SEM PARTIDO: A IDEIA DE  
FAMÍLIA E A CONTENDA MORALIZANTE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Banca Examinadora:**

---

**Prof. Dr. Luiz Antonio Cunha**  
UFRJ (Orientador)

---

**Prof. Dra. Daniela Patti do Amaral**  
UFRJ

---

**Prof. Dr. Fernando de Araújo Penna**  
UFF

*Ao Heitor, raio de sol que alimenta a  
esperança de dias melhores.*

## AGRADECIMENTOS

É chegada a hora de reconhecer aqueles que ajudaram a trilhar o caminho percorrido até aqui. Muitos são os que participaram dessa trajetória, que não se restringe ao tempo de permanência no mestrado, mas sim ao movimento mais amplo de viver e por aqui passar.

À minha família, em especial aos que já se foram e que sempre se empenharam em alimentar a importância de se dedicar aos estudos (embora nem sempre com sucesso), meus saudosos avós maternos, minha vó Eunice e o meu avô Luiz. A saudade que fica são as marcas deixadas por aqueles que se inscreveram nos que continuam, assim é a vida.

À minha mãe Tânia, professora, bibliotecária, grande mulher e que com muito trabalho e dedicação pôde ver seus dois filhos crescerem, e apesar de todos os pesares, com alguns motivos para se orgulhar. Junto com meu pai Antonio, sempre se dedicaram em inculcar-me o desejo de ampliar meu conhecimento do mundo através da leitura. Por mais que tenha demorado a surtir seus efeitos, tenho certeza que jamais teria chegado até aqui não fosse esse esforço didático-pedagógico. Devo admitir que se empenharam bastante e desde muito cedo.

Ao meu irmão Guilherme, companheiro de vida, grande entusiasta de meus esforços acadêmicos e profissionais, com quem sigo de ombros cerrados para sempre.

À minha companheira Ana Helena, com quem divido uma(s) vida(s) e que tem sido desde nosso encontro um motivo especial para alegrar esse cotidiano que ora toma contornos um tanto nebulosos. Seu companheirismo e amor ajudam a segurar a onda. Sem você esse trabalho não teria sido possível, sem dúvidas. Um beijo, com amor.

Ao meu pequeno Heitor, razão maior da alegria que me faz vivo e força-motriz da vontade de se manter na luta em prol de uma sociedade mais justa, plural e respeitosa.

Aos amigos de longa data, que permanecem na órbita, ora mais perto, ora mais longe, agradeço por tudo que me ensinam.

No PPGE tive a oportunidade de conhecer pessoas que nos faz ter mais esperança em uma sociedade justa e menos desigual. Aos colegas de curso, minhas deferências ao Pedro Henrique, companheiro e interlocutor das angústias da vida acadêmica, um forte abraço. À Carol, ao João, ao Pablo, outros tantos. Ao professor Amilcar, por ter sido responsável em despertar em mim a necessidade de pautar nossas lutas e resistências pelo viés do antirracismo. Grande professor!

À Solange, todo agradecimento possível. Sempre disposta e na prontidão para qualquer situação, se desdobra incrivelmente para conseguir atender à todos em demandas que não são poucas.

Ao meu orientador, Luiz Antonio, um fraterno abraço. Esse trabalho carrega marcas suas, nossas. Desde o início me acolheu de tal forma que fez essa caminhada ser bastante proveitosa, além de enriquecedora. Sempre compreensivo, ostenta uma postura que fez extrair aquilo que eu tinha de melhor a oferecer. Se não pude ir além, não foi sua responsabilidade.

À professora Daniela, que tive a sorte de ser aluno ainda no início do mestrado, meu muito obrigado. Sempre atenciosa e de prontidão em atender aos ‘chamados’ de seus alunos, serve de inspiração para todos nós que escolhemos seguir a carreira docente. Com certeza compõe o hall das que marcam, aquelas que deixam só boas lembranças.

Ao Fernando, particularmente, por aceitar o convite de fazer parte da banca em meio a tantos compromissos Brasil à fora. Para além disso, por todo o trabalho e energia que vem dedicando enquanto grande defensor da educação pública e de qualidade, pautando sua luta por uma escola democrática e engajada enquanto frente de resistência. Seus esforços não serão em vão, e vêm servindo como fonte de inspiração a toda uma geração de jovens que bem entendem a importância de lutar. Muito obrigado.

Aos meus alunxs, que tanto me ensinam diariamente a ser mais compreensivo e sensível às diferenças, portanto, alguém melhor. Muito obrigado.

A todos aquelxs que se fazem foco de luta e resistência diante de toda sorte de ataque a que vem sendo alvo a educação, agradeço o empenho. Juntos resistiremos para um dia dar a educação o lugar que merece. E que nela possa passar, sem medo, as diferenças e pluralidade de pensamento, desde que se tendo como base o respeito. Esse é meu desejo.



*“Você não sente, não vê  
E eu não posso deixar de dizer, meu amigo  
Que uma nova mudança, em breve, vai acontecer  
E o que algum tempo era novo, jovem, hoje é  
antigo. E precisamos todos rejuvenescer.”*

*(Belchior)*

## RESUMO

DE ABREU, Ricardo Basto Lima Rodrigues **Da educação moral e cívica ao *escola sem partido*: a ideia de *família* e a contenda moralizante no campo da educação.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

O presente trabalho buscou discutir acerca da noção de família enquanto dispositivo discursivo mobilizado por um conjunto de atores em dois contextos históricos distintos, quais sejam: o processo de normatização da Educação Moral e Cívica e as tentativas de implementação dos projetos de lei correlatos ao Movimento Escola Sem Partido. Foi possível identificar uma série de semelhanças entre ambos no que tange às estratégias discursivas produzidas a partir da idealização da *família*. A propósito de aferir resultados nesse sentido, a pesquisa estruturou-se da seguinte maneira: no primeiro capítulo foi feita uma revisão bibliográfica sobre a construção do conceito de família a partir da perspectiva sociológica, a fim de se estabelecer um quadro referencial que busca compreender a(s) família(s) socialmente referendadas em suas manifestações concretas; no segundo capítulo, foi traçado um panorama sobre o contexto histórico e político em que se desenvolveu o processo de normatização do ensino de Educação Moral e Cívica, em que se buscou identificar seus principais defensores, bem como, a mobilização de particular repertório discursivo na tentativa de legitimar tal empreendimento; no terceiro e último capítulo aportamos no momento presente a fim de pôr em evidência o conjunto de elementos que compõe o repertório discursivo mobilizado pelos defensores e proponentes do Movimento Escola Sem Partido. Como pôde ser observado a partir da comparação, a pesquisa chegou à conclusão de que em ambos os casos existe um conjunto de práticas recorrentes, e as disputas em torno da ideia de *família* assume lugar destacado nas disputas analisadas.

**Palavras-Chave:** Sociologia da Família; Família; Discurso; Educação Moral e Cívica; Escola Sem Partido.

## ABSTRACT

DE ABREU, Ricardo Basto Lima Rodrigues **Da educação moral e cívica ao escola sem partido: a ideia de *família* e a contenda moralizante no campo da educação.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The present work sought to discuss the notion of family as a discursive device mobilized by a set of actors in two distinct historical contexts: the process of normatization of Moral and Civic Education and the attempts to implement the bills related to the “Escola Sem Partido”. It was possible to identify similarities between the two in relation to the discursive strategies produced from the idealization of *family*. In order to assess results, the research was structured as follows: in the first chapter a bibliographical revision was made on the construction of the concept of *family* from the sociological perspective, in order to establish a referential framework that seeks to understand the socially endorsed in their concrete manifestations; in the second chapter, a panorama was outlined on the historical and political context in which the process of normatization of the Moral and Civic Education teaching was developed, in which it was sought to identify its main defenders, as well as the mobilization of a particular discursive repertoire in the attempt to legitimize such an undertaking; in the third and last chapter we arrive at the present moment in order to highlight the set of elements that compose the discursive repertoire mobilized by proponents of the “Movimento Escola Sem Partido”. As can be seen from the comparison, the research came to the conclusion that in both cases there is a set of recurring practices, and the disputes around the idea of family take a prominent place in the analyzed disputes.

**Keywords:** Sociology of the family; Family; Discourse; Moral and Civic Education; Escola Sem Partido.

## LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

**Tabela 1** - População, famílias, domicílios, média de pessoas por família e de pessoas por domicílio Brasil – 1960-2000, p.36

**Tabela 2** - Distribuição e Tamanho das Famílias segundo arranjos familiares – Brasil 1982 e 2006, p.36

**Tabela 3** - População feminina, segundo a relação com o chefe/responsável pelo domicílio e grupos de idade Brasil – 1970-2000, p.38

**Gráfico 1** - Número de filhos por mulher, p.40

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
ADESG	Associação de Diplomados da Escola Superior de Guerra
AI	Ato Institucional
AP	Ação Popular
CELAM	Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe
CFE	Conselho Federal de Educação
CNMC	Comissão Nacional de Moral e Civismo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMC	Educação Moral e Cívica
ESG	Escola Superior de Guerra
EPB	Estudos de Problemas Brasileiros
ESP	Escola Sem Partido
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JUC	Juventude universitária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MESP	Movimento Escola Sem Partido
MRM	Movimento de Rearmamento Moral
ON	Objetivos Nacionais
ONU	Organização das Nações Unidas
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PESP	Projeto Escola Sem Partido
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PEN	Partido Ecológico Nacional
PFL	Partido da Frente Liberal
PHS	Partido Humanista da Solidariedade
PL	Projeto de Lei
PR	Partido da República
PSC	Partido Social Cristão
PSL	Partido Social Liberal
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira

PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PTdoB	Partido Trabalhista do Brasil
STF	Supremo Tribunal Federal
STJ	Supremo Tribunal de Justiça
TFT	Taxa de Fecundidade por Ano

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	15
<b>Capítulo 1 - POR UMA SOCIOLOGIA DA FAMÍLIA: BREVES APONTAMENTOS TEÓRICO-CONCEITUAS</b> .....	<b>23</b>
1.1 - Democratização da sociedade: família, democracia, Estado e suas tensões .....	33
1.2 - Família brasileira e sua metamorfose: do patriarcalismo à contemporaneidade..	37
1.3 – Família e escola: aproximações e distanciamentos de uma relação tensionada ..	44
<b>Capítulo 2 – A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA E SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO</b>	<b>54</b>
2.1 - Antecedentes históricos rumo à promoção da educação moral e cívica .....	54
2.2 - O período pós-golpe e o fortalecimento da contenda moralizante .....	57
2.3 – Os (des)caminhos da normatização da educação moral e cívica .....	67
2.4 – O Parecer nº 94/71, de 04 de fevereiro de 1971, do CFE e as diretrizes para a Educação Moral e Cívica.....	77
2.5 – As idas e vindas da EMC desde sua revogação: o <i>movimento resgatador</i> do Congresso Nacional de 1997 aos dias atuais .....	84
<b>Capítulo 3 – ESCOLA SEM PARTIDO, DO MOVIMENTO AO PROJETO: AS ESTRATÉGIAS, ARTICULAÇÕES E AÇÕES DOS GRUPOS DE INTERESSE.....</b>	<b>92</b>
3.1 – Origem do Movimento Escola sem Partido.....	93
3.2 – Da <i>doutrinação marxista</i> à <i>ideologia de gênero</i> : o MESP encontra o fundamentalismo religioso.....	97
3.3 – A defesa da <i>família</i> e a contenda moralizante .....	107
3.4 – Os Projetos de Lei e sua constante atualização .....	113
<b>Considerações finais</b> .....	<b>121</b>
<b>Referências bibliográficas</b> .....	<b>126</b>

## Introdução

Vivemos atualmente um momento político-social extremamente conflituoso. Deste tensionamento depreende-se uma série de disputas em que digladiam-se diferentes visões de mundo encarnadas em posições políticas expressamente antagônicas.

Disputas essas que são alimentadas a partir do que se observa na política institucional, mas que transbordam tal circunscrição e acabam por respingar sobre a sociedade como um todo. Interessa, pois, atentar especialmente para o que se produz discursivamente em torno da categoria *família* enquanto elemento de disputa por legitimidade. Essa escolha se deve, principalmente, ao fato de que a maioria das produções contemporâneas acerca da temática que envolve o Movimento Escola sem Partido (MESP), por exemplo, não vêm dando o merecido destaque a esse recorte.

Muitos dos trabalhos produzidos atualmente privilegiam as discussões, não menos importantes, de outros grandes temas das ciências sociais e educação, quais sejam: os estudos ligados às questões de gênero, bem como aqueles voltados à prática docente, que por sua vez se vê ameaçada ante o caráter cerceador subjacente ao postulado da “doutrinação ideológica” apregoadado pelos defensores do referido projeto. Todos esses grandes temas se relacionam em alguma medida no sentido de definir os potenciais contornos que a temática carrega consigo. Não obstante, optou-se por dar maior atenção ao domínio tanto material quanto simbólico da categoria família no que tange sua dimensão política e discursiva.

A dimensão política dessa disputa se constitui enquanto elemento fundamental para a compreensão dos conflitos objetivos (principalmente o que está em jogo no âmbito do legislativo) e também simbólicos (no que diz respeito à formação de uma dada moralidade supostamente legítima e, portanto, verdadeira) em torno do problema de pesquisa aqui levantado. Investigar a fundo, portanto, seus contornos históricos, além de sua transformação prática e objetiva no mundo ocidental moderno, é tarefa urgente que se coloca ante os objetivos desejados.

Um momento que chamou atenção de maneira decisiva da importância de seu caráter simbólico foi na ocasião da comemoração da eleição de um vereador da cidade de Niterói-RJ, de nome Carlos Jordy, do PSC (Partido Social Cristão), candidato da “família Bolsonaro”, eleito deputado federal nas últimas eleições, em 2018. Após discursar aos seus apoiadores no comitê de sua campanha, o referido vereador entoou de maneira firme e decisiva o comando *família* num híbrido de palavra de ordem e cântico de torcida organizada, que mais



parecia uma exaltação catártica de um grupo de adoradores de alguma seita. Aquela cena despertou a inclinação em buscar compreender por que razão tal elemento é evocado e em que sentido o mesmo opera na condução de uma determinada atitude positiva na defesa de uma agenda conservadora. Vale ressaltar o fato de que o dito vereador, hoje deputado federal, subscreve o Projeto de Lei Escola sem partido que ora tramita na câmara de vereadores daquela cidade.

Por tudo isso, entende-se que o contexto histórico atual pavimenta-se sobre terreno bastante fértil para se pautar a discussão em torno dessa instituição em sua dimensão tanto política e prática, quanto simbólica, que é a *família* em seus contornos objetivos, bem como discursivos-conceituais. Observar suas implicações na vida cotidiana e sua força na conformação dessa arena discursiva apontada acima, torna-se tarefa premente diante do objetivo de se mapear as disputas político-ideológicas produzidas em torno tanto da Educação Moral e Cívica quanto do Movimento Escola sem Partido.

Procurou-se, portanto, a partir do presente trabalho, contribuir para a constituição de um campo de pesquisas sobre a temática a partir da identificação de determinados campos discursivos, tanto no que se refere ao contexto de formação da política para o ensino de Educação Moral e Cívica, quanto o contexto atual de promoção do Escola Sem Partido, além, claro, de identificar os atores que os constitui. Analisar objetivamente as tensões produzidas no campo da educação a partir da relação entre as esferas pública (Estado) e privada (Família) no que tange a instituição de políticas públicas em educação no Brasil.

Mapear o campo discursivo produzido em torno das tensões no campo educacional resultado da disputa pela imposição da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) e dos Projetos Escola Sem Partido na esfera federal (PESP), portanto, apresentou-se como interessante caminho a percorrer. Além disso, procurou-se apontar para a proeminência da *família* enquanto agente peculiar na disputa por legitimidade em prol da consolidação desses projetos em educação, bem como, demonstrar a maneira pela qual a proposição de políticas públicas em educação é permeada por interesses privados.

A atual pesquisa se alinha com o interesse presente na discussão sobre políticas públicas voltadas à área de educação. Essas políticas deveriam ser pensadas em conjunto com a comunidade científica que acumula longa trajetória no tratamento da temática e que por sua vez tradicionalmente vê-se alijada dos processos políticos que levam à sua instauração.

Não obstante, urge arregimentar força para contrapor-se no plano institucional às iniciativas dessa natureza. O trabalho poderá contribuir, nesse sentido, para o fortalecimento de

pesquisas relacionadas à temática, que apesar de muito recente, no que tange ao MESP, já traz consigo marcas profundas no campo educacional, com suas maiores consequências observadas até agora no âmbito das restrições à prática docente, o que não é, no entanto, o principal foco do presente trabalho.

Opor-se a tal iniciativa não se deve limitar em engrossar as fileiras dos descontentes. É de suma importância que essa oposição se constitua enquanto contraposição objetiva na arena de disputa por legitimidade subjacente aos conflitos de interesses que se chocam entre si às voltas da tentativa de imposição do referido projeto de lei. A academia, portanto, deve se colocar enquanto agente na defesa de uma educação pública e de qualidade, que se vê ameaçada esse caráter basilar conquanto projetos de lei dessa natureza ganhem materialidade.

Dessa maneira, a pesquisa que tenha por objetivo compreender de que maneira se dá a dinâmica das relações sociais em torno das disputas pelo projeto de sociedade que o EMC e o PESP encarnam, deve ter seu lugar e relevância assegurados.

Buscou-se a partir do cotejamento de ambas as iniciativas evidenciar algumas características subjacentes às duas experiências. Embora à priori chame atenção a escolha por buscar elementos aproximativos entre tão distintos projetos para o campo da educação, espera-se demonstrar de que maneira operam determinados mecanismos de produção de sentidos (BRASIL, 2011, FISCHER, 2001) localizados nos discursos produzidos nos dois momentos históricos.

Tais evidências vêm à tona conquanto identifica-se a evocação de determinadas categorias por aqueles que se colocaram publicamente na defesa de ambos os projetos para educação, com destaque para a *família*, bem como o *comunismo* (ou *doutrinação ideológica* em termos atualizados) em seu espectro de ameaça subversiva (LE MOS, 2011). Faz-se necessário, pois, destacar que se pretende comparar ambas as realidades, mesmo que diferenciadas em sua complexidade histórica, política e social.

Os anos de 1960 em sua atmosfera pré-golpe militar e posterior regime de exceção, e os anos de 2016/2017 que assistiu, também, a um golpe de estado (CUNHA, 2016), embora resultado de motivações e objetivos de outra ordem, devem ser colocados à luz de análises aprofundadas, o que não ocupará maiores investimentos no atual estágio da presente pesquisa.

Não obstante, é possível observar a formação de determinado repertório discursivo curiosamente formado por elementos e motivações semelhantes, no que tange à promoção das mencionadas iniciativas em política pública para educação no país tanto no que concerne à Educação Moral e Cívica quanto, atualmente, ao Movimento Escola Sem Partido.

A pesquisa irá se desenvolver mediante três principais ferramentas metodológicas: análise comparativa, a análise de discurso, e ainda a análise documental. Elas se colocam enquanto possibilidades interessantes a fim de apreender as questões suscitadas acima e que irão permear o desenvolvimento do trabalho, ao mesmo tempo que se encontram referendadas aos pressupostos metodológicos de uma pesquisa qualitativamente orientada.

A escolha por realizar esse tipo de análise se deu pela possibilidade de a mesma propiciar uma escala mais abrangente no tratamento da temática. Dessa maneira, busca-se localizar as questões aqui suscitadas em uma dimensão mais abstrata, e que, não obstante, dê conta das especificidades dos contornos políticos e sociais de cada momento histórico observado na pesquisa. Compreender, portanto, de que maneira operam os dispositivos materiais (projetos de lei, pareceres, emendas, etc.) e também simbólicos (narrativas discursivas principalmente) na produção de proposição de políticas para a educação nestes contextos se mostrou iniciativa bastante frutífera a partir da análise comparativa.

A comparação enquanto ferramenta metodológica demonstrou-se opção acertada diante dos objetivos esperados da pesquisa. Enquanto buscava-se compreender as vicissitudes que dão o tom das disputas em torno do MESP na contemporaneidade, para além de sua tramitação institucional enquanto Projeto de Lei, notou-se algumas semelhanças ao que fora observado em particular contexto histórico anterior, quando da tentativa de imposição da obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica (EMC) na educação pública (AMARAL, 2007, CUNHA, 2014 e LEMOS, 2011) nos anos de 1960 até sua posterior institucionalização enquanto política no ano de 1969. Portanto, optou-se por voltar as atenções para as similitudes em ambos os contextos históricos a fim de se construir bases sólidas para o processo de desenvolvimento da pesquisa no que tange as aproximações apontadas.

A análise comparativa é um expediente que desde sempre se constitui enquanto tentativa de apreensão da realidade objetiva pelas ciências sociais (NEGRI, 2011, SCHNEIDER e SCHMITT, 1998). Ao refletir sobre a aplicabilidade dessa ferramenta analítica Negri diz que,

(a comparação) É uma abordagem que permite testar conceitos, sua aplicabilidade e até mesmo sua validade para realidades distintas, ao mesmo tempo, evidenciar generalizações, fortalecer afirmações e confirmar explicações sobre determinado fenômeno. Desta maneira, a comparação é um método que permite uma maior confiabilidade e um refinamento da explicação. (p.05)

Na comparação localiza-se a possibilidade de atingir dado grau de abstração capaz de aproximar determinados aspectos comuns ao cotejar diferentes experiências históricas, mesmo que cronologicamente distantes. Apresenta-se enquanto caminho possível a comparação entre o contexto político e social mais amplo em torno desses dois momentos por

se entender, tal como apontado por Maurice Duverger (apud NERI, idem) que “as comparações próximas se dão quando os contextos dos objetos comparados são tão semelhantes quanto possível, por suas dimensões, bases culturais, significações”. Ainda sobre isso, Schneider e Schimtt (1998) indicam que

a comparação, enquanto momento da atividade cognitiva, pode ser considerada como inerente ao processo de construção do conhecimento nas ciências sociais. É lançando mão de um tipo de raciocínio comparativo que podemos descobrir regularidades, perceber deslocamentos e transformações, construir modelos e tipologias, identificando continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, e explicitando as determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais. (p.01)

Já a análise de discurso auxiliará na elaboração daquilo que concebemos enquanto um campo discursivo, que se constitui às voltas da disputa por legitimidade em torno da aceitação e negação do referido projeto. Essa ferramenta metodológica se coloca enquanto interessante alternativa de pesquisa, pois vai ao encontro do que se observa nessa arena em incessante conflito. O processo de construção das narrativas que se chocam a partir do tensionamento produzido por essa disputa de caráter ideológico, serve de pano de fundo para mapear os contornos discursivos que a permeia.

O discurso, assim, é compreendido para além da construção de uma narrativa relacionado a um dado objeto discursivo. Identificar “o caráter histórico da linguagem” (BRASIL, 2011) é de fundamental importância para se mapear seus contornos para além do sujeito que o preconiza. Sujeito, esse, por sua vez, que “é trazido para o centro da discussão. Não qualquer sujeito, mas um sujeito específico para a análise de discurso: o sujeito do inconsciente, da linguagem, interpelado pela ideologia” (p.172).

Esse elemento, a *ideologia*, constitui peça chave da construção discursiva. Opera no sentido de dar materialidade (a linguagem) a sua dimensão simbólica (valores e crenças) que são mobilizados nos processos de construção das narrativas. O sujeito, portanto, que encarna determinado discurso e o formula em uma narrativa coerente deve ser compreendido enquanto “o resultado da relação existente entre história e ideologia”. (p.174) Nesse sentido, podemos dizer que “a formação discursiva é a projeção da ideologia no dizer” (apud. ORLANDI, 2012).

A produção de discursos aciona diferentes mecanismos de produção de sentidos, que são por sua vez, interpelados por sua dimensão simbólica, a *ideologia*. Segundo Brasil (2011), ao analisar as contribuições do Michel Pêcheux acerca da temática, “é impossível (...) analisar um discurso como um texto. É necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis, a partir de um estado definido de condições de produção, já que a exterioridade é o tecido histórico-social que o constitui” (idem, p.175). O discurso, dessa maneira, deve ser

compreendido enquanto produto de condições históricas, políticas e sociais determinadas, “o discurso implica uma exterioridade à língua, pois se presentifica no social, inscreve-se na história.” (ibidem, p.177) Condições essas que, não obstante, interferem sobremaneira na construção de possibilidades discursivas. Portanto, pode-se dizer que

O objeto histórico-ideológico, o discurso, é produzido de maneira social através da língua como base material. Por tratar-se de uma produção social, suas regularidades somente são apreendidas com a análise do processo de sua produção, jamais de seus produtos uma vez mais, pois é dispersão de textos, de sujeitos e de sentidos e seu funcionamento advém da própria noção de linguagem. É no discurso que se observa a determinação histórica dos sentidos, uma vez que não se trata de cronologia e sim da maneira como os sentidos são inscritos na história, como são formulados, constituídos e o modo de sua circulação. (ibidem, p.178)

Ainda nesse sentido, podemos atribuir à produção de discursos um conjunto de condicionantes identificados na tríade língua, sujeito e história. Ao explorar essa característica, Brasil aponta que,

Por tratar-se de uma materialidade linguística e histórica, o discurso é o observatório das relações entre língua e ideologia. O discurso é material simbólico, é janela para o estudo do funcionamento dos mecanismos de produção de sentidos, é confronto do simbólico com a ideologia. (2011, p.176)

Nesse sentido, interessa observar de que maneira os discursos são produzidos, formam-se a partir de que mecanismos que operam na produção de sentidos e de que forma assumem materialidade na construção de narrativas discursivas que buscam dar sustentação a uma determinada posição no embate de ideias, que por sua vez, fincam suas raízes em uma posição política, ou, em outras palavras, numa “tomada de partido”.

Portanto, busca-se a partir da utilização desse recurso metodológico apontar para o processo de formação de um campo discursivo que se constitui às voltas da disputa por legitimidade em torno da normatização da Educação Moral e Cívica e do Movimento Escola sem Partido. A análise de discurso subsidiará uma devida apreensão dos processos de formação dos discursos que orbitam o referido processo, a fim de apontar, para além da palavra enunciada, da linguagem propriamente dita, os mecanismos que operam na produção de sentidos na formação discursiva, tanto de base material, prática, quanto de sua dimensão simbólica, ideológica. Compreender os discursos, suas bases narrativas em seu devido contexto histórico-político e social mais amplo, é, sem dúvida, empreitada da maior importância para os objetivos aqui elencados.

A análise documental, por sua vez, servirá de base para o levantamento dos registros objetivos que irão compor os referenciais institucionais em torno do PESP, bem como de materiais similares produzidos no contexto de emergência da EMC, tais como os Projeto de Lei correlatos, pareceres, notas técnicas, etc. Servirá, ainda, para o levantamento de registros

relativos a entrevistas, falas e discursos oficiais, além de materiais de fontes secundárias pertinentes à construção do objeto. A respeito de seu caráter enquanto fonte primária passível de análise, SILVA, ALMEIDA e GUINDANI (2009) ao comparar a pesquisa documental com a pesquisa bibliográfica indicam que

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. (p.6)

Esse recurso metodológico auxiliará a análise de documentos que assumem grande importância na construção do problema. Material analítico de grande valia para a presente pesquisa, a documentação relacionada com a temática se apresenta enquanto fonte privilegiada. A análise documental subsidiará o processo de investigação subjacente a pesquisa. No entanto, não se constitui enquanto principal método a ser empregado na mesma. Partilha-se de algumas das reflexões de Gil (2002), que ao falar sobre a utilização desse recurso diz:

convém lembrar que algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios. (p.47)

Os dados buscados na análise de documentos que nos interessam, buscam apontar, principalmente, para a dimensão institucional, objetivada em documentos oficiais, dos movimentos legais relacionados ao ensino de Educação Moral e Cívica, bem como, àqueles relacionados a tentativa de institucionalização do Escola Sem Partido. Nesse sentido, “há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica” (GIL, 2002, p.46). Portanto, acreditamos que

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009, p.2)

Algumas dimensões atribuídas à análise documental devem ser consideradas quando da constituição do material a ser analisado. O contexto da criação do documento é matéria imprescindível para sua devida apreensão. O documento enquanto fonte textual por si mesmo oferece muito pouco aos olhos do pesquisador. Sobre esse aspecto,

É primordial em todas as etapas de uma análise documental que se avalie o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito.

Indispensável quando se trata de um passado distante, esse exercício o é de igual modo, quando a análise se refere a um passado recente. (2009, p.8)

A escolha do conjunto de documentos a serem analisados deve ser acompanhada, entretanto, de profunda análise sobre as condições materiais e objetivas que possibilitaram a produção daquele documento. Ao fazê-lo, traz-se à tona que atores estão mobilizados no sentido de produzir o mesmo. O que nos leva a outra dimensão fundamental da análise documental: o documento e seus autores, a questão da autoria.

A autoria de um documento se coloca enquanto elemento da maior importância para sua devida apreensão. Interpretar o que está escrito, registrado, implica em identificar quem o fez e por quê. Nesse sentido,

não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever. Uma questão é fundamental: “esse indivíduo fala em nome próprio, ou em nome de um grupo social?”. (2009, p. 9)

A questão da autoria se mostra relevante de tal modo que torna-se possível identificar de onde irradia as motivações por detrás do documento em sua forma acabada, e a partir de que conjunto de interesses o mesmo está a se produzir.

Nessa introdução buscou-se apontar de que maneira esse conjunto de recursos metodológicos pode ser mobilizado a fim de garantir uma profunda e devida apreensão do problema de pesquisa enunciado. Objetiva-se, dessa forma, constituir as bases metodológicas numa superfície analítica sólida que seja capaz de dimensionar os contornos desse complexo objeto de pesquisa.

## **Capítulo 1 - POR UMA SOCIOLOGIA DA FAMÍLIA: BREVES APONTAMENTOS TEÓRICO-CONCEITUAS**

Este capítulo destina-se a problematizar a noção de família a partir do ponto de vista sociológico. Objetiva-se, ademais, realizar um movimento de aproximação para com este importante objeto de estudo em sua potencialidade reveladora das dinâmicas e tensões experimentadas na realidade social a partir dos sujeitos históricos e políticos que somos.

A vida em sociedade é o universo que lidamos a partir das aproximações realizadas pela pesquisa. Suas camadas, no entanto, são passíveis de apreensão a partir do manejo de diferentes escalas de análise que adotamos. Partir da família enquanto campo de observação é uma possibilidade que se mostra interessante para os objetivos que impulsionam o presente trabalho. Compreendê-la em sua fluidez, historicidade, que envolva, tanto sua dimensão empírica quanto política e simbólica, apresenta-se como uma escolha acertada.

Todos nós em algum momento definimos, a priori ou sistematicamente, noções superficiais ou complexas sobre seu significado. Adotamos, por vezes, ideias sobre seu funcionamento, utilidade e importância para a vida de cada um. Não obstante, a aproximação aqui desejável segue no caminho de apontar seus contornos e especificidades em seu percurso histórico, a fim de se chegar a um entendimento que favoreça sua devida apropriação para fins da pesquisa.

A família enquanto instituição social foi objeto das ciências sociais desde o início de suas formulações teórico-conceituais. Ao propósito da pesquisa, mostra-se interessante o levantamento de algumas contribuições acerca da temática. Objetiva-se, assim, estabelecer um ponto de partida que subsidiará a discussão do estado de coisas atual de acordo com o objeto próprio do trabalho.

Essa instituição pode ser considerada desde sempre elemento fundamental para o entendimento da maneira pela qual se estabelecem as relações sociais através da história. Considerada por alguns sociólogos (DURKHEIM, 1973; GIDDENS, 2012; SIMMEL, 1993; SINGLY, 2001) a primeira instituição sob a qual se dá o mais inicial processo de socialização dos indivíduos, a socialização primária, esse espaço social se confunde por vezes com a própria ideia de sociedade.

Como toda criação humana, a organização familiar transforma-se na medida em que a sociedade se modifica em seu incessante movimento histórico. Contudo, esse espaço privado de distintas visões de mundo, se choca, por vezes, com tais transformações. Esse tensionamento, não obstante, é responsável por ladear disputas ideológico-conceituais em torno de sua forma desejável, que são fruto de visões de mundo determinadas em conflito umas com



as outras. Disputar conceitual e politicamente a noção de *família* serve, portanto, de estratégica ferramenta de controle social.

Dessa maneira, a iniciativa teórico-metodológica de apontar o descompasso observado entre o modelo de *família idealizada* (GIDDENS, 2012) e as famílias objetivas socialmente referendadas, se coloca enquanto dimensão fundamental na formação do escopo da pesquisa. Além disso, procuro compreender a maneira pela qual o acionamento desse mecanismo de defesa de uma determinada moralidade se dá historicamente, e como tem servido de ferramenta de controle social no sentido de refrear os avanços observados no processo de secularização da cultura (CUNHA, 2016), bem como os de individualização e subjetivação (ARAÚJO, 2010; CORREA, 2013; GIDDENS, 1992; SINGLY, 2000, 2011) dos sujeitos históricos a partir da modernidade.

Inicialmente, parto da formulação básica de Giddens (2012, p. 242) em que afirma: “uma família é um grupo de pessoas ligadas diretamente por conexões de parentesco, cujos membros adultos assumem responsabilidade por cuidar das crianças”. Nota-se o caráter educativo imanente dessa relação estabelecida no seio familiar. A família é responsável, portanto, na medida em que cuida de seus membros mais jovens, por educá-los, além de orientar sua formação enquanto sujeitos. Nesse sentido, Diogo (1998) aponta que

A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria. Lugar em que as pessoas se encontram e convivem, a família é também o espaço histórico e simbólico do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres. A família revela-se, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado. (p.37)

Atribuir a responsabilidade de “núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo” à família confere-lhe uma responsabilidade que para muitos não deve ser dividida ou compartilhada. Pelo contrário, deve-se fortalecer sua centralidade.

Dado seu imanente caráter formativo, a família assume o lugar de objeto de interesse para o campo da educação. São muitas as possíveis formas de sua apreensão para efeitos de pesquisa. Destacados sociólogos também voltaram suas atenções para essa instituição. Ao discorrer sobre sua importância em termos de ilustrar questões sociais mais amplas, Simmel (1993) deixa claro seu entusiasmo em observar suas relações intrínsecas:

(...) a história da família oferece um material de particular importância. Porque temos aí uma socialização de um pequeno número de pessoas, que se reproduz no seio de cada grupo mais vasto exatamente sob a mesma forma e que emana de interesses simples, acessíveis a cada um – portanto, um fenômeno facilmente conhecível por

todos esses motivos. Temos, ademais, uma extraordinária multiplicação das formas familiares nos diversos níveis de cultura, e como a família é, em geral um agrupamento duradouro, apesar de todas as modificações das outras formas de vida, podemos examinar com precisão sua essência própria e sua força, baseando-nos na influência que ela exerce em matéria de relações matrimoniais e de parentesco; enfim, o casamento e a família conjugam, apesar de sua estrutura simplíssima, um sem número de interesses bastante diversos – eróticos ou econômicos, religiosos ou sociais, interesses de poder ou de desenvolvimento individual -, mostrando com isso, por meio de um exemplo transparente, como todos esses momentos, em sua combinação e na preponderância alternada de um ou outro, atuam sobre a vida de homens juntos. (p.21)

Portanto, observar as dinâmicas intrafamiliares, suas transformações em consonância com o movimento histórico mais amplo, apresenta-se como objeto de grande interesse para o pesquisador mais atento.

Èmile Durkheim é outro autor que ao longo de sua produção bibliográfica realizou interessantes aproximações com a temática. A partir do artigo de Maior (2011) identifica-se de que maneira o referido autor investiu nesse sentido. Maior sistematiza em seu texto uma série de reflexões feitas por Durkheim sobre a noção de família. Dada a dificuldade de encontrar os originais de referência, buscamos sinalizar a partir daquele autor esse movimento de aproximação. Sobre a importância do tema, para Durkheim “um sistema de relações cujo conjunto constitui a vida da família” (*apud* Durkheim 1975d:12), deve-se buscar

[...] para começar, as pessoas e os bens; depois, entre as pessoas, ter-se-ia que levar em consideração, além dos esposos e os filhos, o grupo geral dos consanguíneos, os ancestrais em todos os graus; isto que resta em uma palavra da antiga *gens* cuja autoridade era antigamente tão poderosa e que, ainda agora, intervém no círculo restrito da família propriamente dita. Há enfim o Estado que, ele também, em casos determinados, vem se misturar à vida doméstica e torna-se mesmo todos os dias um fator importante dela. Isto feito, procuraríamos como esses elementos funcionam, isto é, que relações as unem umas com as outras. (*idem*, p.11)

Mais uma vez, a opção pelo estudo da família e seus desdobramentos, demonstra-se uma boa alternativa metodológica de pesquisa. Nota-se um achado interessante nessa aproximação proposta por Durkheim, no sentido de alargar o escopo de análise em suas relações intrínsecas para além de sua circunscrição nuclear, ao operar com a noção dos imbricamentos entre as esferas privada (no âmbito doméstico, portanto familiar) e pública (materializada na figura do Estado). Ideia essa que será retomada e aprofundada ainda neste capítulo.

A propósito, Durkheim demonstra certo grau de preocupação de cunho metodológico ao pensar sobre o instrumental que o pesquisador deve lançar mão em sua empreitada. Sobre as fontes que, segundo ele, se apresentariam confiáveis para tanto, o autor destaca: “O direito, os costumes tal como a etnografia e a história nos fazem conhecê-los, enfim a demografia da família, tal é a fonte tripla onde iremos buscar a matéria de nossas induções”

(*apud* Id.:23). A fim de justificar sua opção, Maier (2011) questiona ao mesmo tempo que evoca Durkheim:

por quê o direito e os costumes? Por serem “maneiras de agir consolidadas pelo uso”, “não somente habituais, mas obrigatórias para todos os membros da sociedade”. O que distingue um costume “não é sua frequência mais ou menos grande; é sua virtude imperativa”, “não o que se faz mais frequentemente, mas o que deve ser feito”, “a existência de uma sanção, tal é o critério que impede confundir um costume com um simples hábito” (Id.:23).

Nesse sentido, François de Singly (2000), assim como Durkheim, também discorre sobre a importância de se assumir um ponto de vista próprio da sociologia para uma devida apropriação do tema. A insistência em delimitar seus contornos em termos de objeto a ser problematizado se faz necessária em vistas de garantir a legitimidade das pesquisas produzidas no campo. Sobre isso o autor afirma que

A sociologia e a antropologia não têm por objetivo único escrever sobre o mundo tal como ele é. Elas devem, também, propor uma interpretação. Esse princípio epistemológico se aplica igualmente à sociologia da família: não podemos nos contentar em observar as mudanças que essa instituição conheceu e conhece ao longo da segunda metade do século XX – sobretudo nos países ocidentais: o decréscimo dos casamentos, das famílias numerosas, o crescimento das concubinagens, dos divórcios, das “famílias pequenas”, das famílias monoparentais, recompostas, do trabalho assalariado das mulheres –, é também necessário delas dar conta através de uma orientação teórica. (p.13)

Ao apontar possíveis caminhos de intersecção das transformações no âmbito familiar com processos de maior escala, o autor ajuda a pavimentar um instrumental analítico a fim de edificar uma forma específica de se aproximar desse objeto.

No entanto, busca-se, fundamentalmente, apontar sob o ponto de vista sociológico, de que maneira sua transformação histórica produziu novos arranjos familiares, que por sua vez, implicam na constituição de novas formas de relacionamento em seu interior, além de mudanças empiricamente observáveis em seus contornos objetivos. O recorte proposto para o presente trabalho é pensar as mudanças ocorridas naquilo que François de Singly (2011) identificou como a passagem da *família conjugal* para a *família moderna 2*, como se verá mais à frente.

O recorte aqui adotado tem por objetivo dar conta de um período histórico determinado. Adotamos esta régua por compreender que nela estão localizadas as transformações mais relevantes a que se pretende relacionar com o objeto aqui concebido. A modernidade, suas consequências no âmbito da vida privada e sua relação com as mudanças ocorridas em maior escala no mundo ocidental, servirão para delinear um espaço de interesse que constitui o escopo da pesquisa.

O pano de fundo que funcionará de caminho a ser percorrido diz respeito à, principalmente, dois processos já mencionados: a individualização e subjetivação, que estão lado a lado na constituição de um sujeito autônomo que prima pela liberdade. Ambos se relacionam historicamente, por sua vez, com as transformações observadas a partir da modernidade, e que ganha maior força e expressão na contemporaneidade.

Dessa maneira, buscar-se-á apontar para o movimento de transformação dessas relações a partir, principalmente, das contribuições de Anthony Giddens (1992, 2012) e François de Singly (2000, 2011). Os dois autores nos fornecem um importante conjunto de elementos subsidiários para identificar os principais aspectos que desencadearam as mudanças que se pretende ilustrar nessa parte do trabalho. A partir desses achados serão feitos alguns apontamentos no sentido de indicar de que maneira essa categoria, a família, acompanha o incessante processo de (re) construção da história em seu percurso.

A família nuclear é o modelo familiar predominante desde a era pré-moderna no ocidente. Esta, por sua vez, constitui-se “em um pai, uma mãe e filhos dependentes”, que segundo o autor “parece há muito ser a mais comum” (GIDDENS, 2012, p.). Ainda que represente um modelo predominante, a família nuclear não deve ser considerada um modelo exemplar ou único possível. Tal como aponta Giddens (2012),

Muitos sociólogos acreditam que não se pode falar sobre “a família”, como se houvesse apenas um modelo de vida familiar que seja mais ou menos universal. Existem muitas formas familiares diferentes: famílias biparentais, famílias reconstituídas, famílias monoparentais e assim por diante. A socióloga Diana Gittins (1993) diz que parece mais apropriado falar de “famílias” do que de “a família”. Referir-se a “famílias” enfatiza a diversidade de formas familiares. Ainda que se possa usar o termo “a família” para facilitar, é vital lembrar a variedade que ele abarca. (p.243)

Este mesmo autor nos fornece importantes pistas sobre a maneira pela qual essa instituição veio a transformar-se ao longo do tempo.

Ao discorrer sobre a família e suas mudanças recorrentes, Giddens (2012) nos fornece importantes colaborações. Faz-se mister apontar que a ideia de família enquanto categoria universal não se sustenta conquanto colocada em face da realidade objetiva. Sobre isso, o autor considera que

Atualmente, existe uma diversidade de formas de famílias em diferentes sociedades ao redor do mundo. Em certas áreas, como em regiões mais remotas da Ásia, África e da costa do Pacífico, os sistemas familiares tradicionais foram pouco alterados. Todavia, na maioria dos países em desenvolvimento, estão ocorrendo mudanças amplas. As origens dessas mudanças são complexas, mas fatores podem ser identificados como especialmente importantes. (p.245)

Sobre estes fatores, o autor destaca o que identifica como um processo de “disseminação da cultura ocidental” (p. 245). Ainda sobre os elementos imbricados nesse movimento, o autor acrescenta: “os ideais ocidentais do amor romântico (...). Outro fator é o desenvolvimento de governos centralizados em áreas antes compostas por sociedades autônomas menores” (p. 245). Posto isso, desenvolveremos em seguida sobre as considerações de Giddens a respeito da gênese do que identificou como *amor romântico*, e de que maneira isso se relaciona com mudanças de maior escala na história do mundo ocidental moderno no que tange as transformações nas formas de se relacionar.

Ao refletir sobre esse conceito, o autor empreende uma breve digressão histórica para efeitos de comparação. O amor romântico tem sua história, e não deve ser naturalizado sob pena de se tomá-lo enquanto categoria universal. Ele se localiza em um momento específico da modernidade, em contraposição a um tipo de associação que levava a relacionamentos conjugais a partir de interesses outros que não o *amor*, mas sim, de caráter, fundamentalmente, econômico, pecuniário. Em suas próprias palavras, “na Europa pré-moderna, a maior parte dos casamentos eram contraídos, não sobre o alicerce da atração sexual mútua, mas o da situação econômica” (GIDDENS, p. 49, 1992).

Desta nova visão sobre o significado dado à noção de amor, e, portanto, àquilo no que se apoiavam os relacionamentos, desdobrou-se algumas consequências responsáveis por modificar profundamente a forma predominante de se conceber a conjugalidade. Esta, por sua vez, consequência do processo de formação de um novo indivíduo. Sobre isso o autor nos indica que

O amor romântico introduziu a ideia de uma narrativa para uma vida individual – fórmula que estendeu radicalmente a reflexividade do amor sublime. Contar uma história é um dos sentidos do “romance”, mas esta história tornava-se agora individualizada, inserindo o eu e o outro em uma narrativa pessoal, sem ligação particular com os processos sociais mais amplos. (p.50)

Ainda sobre as consequências dessa individualização, Giddens (*idem*) constata que “o complexo de ideias associadas ao amor romântico pela primeira vez vinculou o amor com a liberdade, ambos sendo considerados como estados normativamente desejáveis” (p. 50). Assim, colocava-se em curso a conformação de um novo sujeito histórico, que por sua vez, passava a respirar ares de liberdade em dimensões de sua vida material antes sufocadas por interesses particulares que não os seus.

A respeito desse período o autor identifica uma série de outras transformações que surtiram efeito sobre as formas de relacionamento. Em relação às dinâmicas implicadas na esfera doméstica, algumas mudanças merecem destaque. Observou-se um deslocamento na

centralidade da figura tida como a égide das famílias nucleares, consequência de um processo mais amplo decorrente da urbanização e das formações dos estados centralizados. Sobre isso, Giddens (1992) aponta que

O surgimento da ideia do amor romântico tem de ser compreendido em relação a vários conjuntos de influências que afetaram as mulheres a partir do final do século XVIII. Um deles foi a criação do lar, já referido. Um segundo foi a modificação nas relações entre pais e filhos; um terceiro, o que alguns chamaram de ‘a invenção da maternidade’” (p.53)

Sobre esse deslocamento de sentido no interior da organização familiar, o autor complementa ao dizer que

(...) em alguns aspectos, o poder patriarcal no meio doméstico estava declinando na última parte do século XIX. O domínio direto do homem sobre a família, que na realidade era abrangente quando ele ainda era o centro do sistema de produção, ficou enfraquecido com a separação entre o lar e o local de trabalho. (...) o centro da família deslocou-se ‘da autoridade patriarcal para a afeição maternal’” (p.53)

François de Singly (2000) é outro autor tomado aqui como referência para apontar também questões de relevo para o entendimento desse movimento histórico, o qual concebe como um processo de individualização. Este responsável por inaugurar na história do mundo ocidental moderno uma nova maneira do indivíduo conceber a si mesmo. Nesse sentido, o autor desvela uma série de mudanças que implicaram em uma guinada rumo à autonomia e liberdade dos sujeitos, que vem a se consolidar no mundo contemporâneo.

É interessante notar a maneira pela qual tanto Giddens (1992, 2012) quanto De Singly (2000, 2011) operam no sentido de estabelecer conexões entre processos de maior escala e seus desdobramentos nas vidas particulares de indivíduos enredados em seus relacionamentos familiares. Ao avançar no tempo histórico o escopo de sua análise em relação à Giddens, De Singly (2000) nos auxilia na compreensão sobre de que maneira alguns processos já aqui apreciados vieram a se consolidar na contemporaneidade. Sobre isso, o autor aponta que

Inversamente às aparências, os indivíduos que compõem as sociedades contemporâneas (ocidentais) não se parecem com os indivíduos das gerações precedentes. Por diversas razões, ao mesmo tempo ideológicas e objetivas, as sociedades contemporâneas foram imperativas, impondo o surgimento do indivíduo original, ou seja, respeitando sua verdadeira natureza. Acreditar que se esconde, no fundo de si mesmo, uma identidade pessoal, um “verdadeiro eu”- esse mito da interioridade – se constituiu de forma lenta no Ocidente, até tornar-se uma evidência normativa para cada um de nós, à qual se juntou um outro imperativo, o de ser autônomo. (p.14)

Ao mesmo tempo em que traz à tona esse processo de individualização através de uma tentativa de desvelamento de como operam seus dispositivos engendrados, o autor traz a centralidade da família como lugar privilegiado que encabeça esse processo. Para ele,

Assim, aparece a função central assumida – ou que deveria ser assegurada – pela vida privada. Hoje, é no espaço onde circula o amor que se constrói grande parte da identidade pessoal dos indivíduos. Nas sociedades individualistas, “a família” (qualquer que seja a forma ou a estrutura) toma para si a função de (tentar) consolidar em permanência o “eu” dos adultos e das crianças. (p.14)

Ainda sobre as transformações observadas no bojo do universo doméstico, portanto, das famílias, De Singly (2000) procede em sua análise aproximando-se ainda mais sobre a maneira pela qual tais tendências foram incorporadas ao longo do tempo. As famílias contemporâneas podem ser entendidas como arranjos em muitos aspectos diferentes da família moderna, ao mesmo tempo em que perpetuam algumas características trazidas pela modernidade. A sucessão geracional a que o autor faz coro foi responsável por distanciamentos importantes dessa com aquela, ao mesmo tempo em que também operou no sentido de dar continuidade a certos aspectos.

Nesse sentido, faz-se importante apontarmos, a partir de seus escritos, de que maneira De Singly (2000) compreende essa transição entre o que identificou como a *família moderna 1* e a *família moderna 2*. A primeira identifica-se com as transformações observadas no período de desenvolvimento da modernidade, e em muito se aproxima às considerações feitas por Giddens (1992) trazidas acima. A segunda, por sua vez, refere-se aos arranjos contemporâneos, e que, segundo sua visão, consolidam-se de maneira predominante nos dias atuais no ocidente. Alguns aspectos dessa transição merecem ser destacados a fim de se ilustrar as transformações que nos interessa identificar na empreitada aqui proposta.

Sobre a forma de se conceber os relacionamentos que constituem aquilo que chamou de *família moderna 1*, o autor discorre

É a família que chamo de “individualista e relacional”. O período precedente – aquele que vai do início do século XX até os anos 60 – caracterizou-se sobretudo pela construção de uma lógica de grupo, centrada no amor e na afeição. Essa família – quase sempre tomada como referência nos discursos sobre a idade de ouro da família – é um grupo, regulado pelo amor, no qual os adultos estão a serviço do grupo e principalmente das crianças. O homem deve ir ao trabalho e a ele se consagrar o mais que possa. É sua missão de “pai”. A mulher deve ficar em casa para tornar o interior aprazível, ocupar-se das crianças e do marido, assegurar a felicidade de cada um. A “família feliz” permite a cada um dos membros ser feliz. A instituição do casamento é valorizada, uma vez que ela é concebida como o melhor quadro para garantir esses objetivos. (2000, p.15)

Nota-se ainda a proeminência de certos valores que, embora iniciado seu percurso rumo à individualização, ainda muito ligados a aspectos preponderantes da modernidade. A centralidade da figura paterna, a dependência material da mãe, mulher, são aspectos basilares dessa forma de relação. Embora já se observe um deslocamento em sua centralidade, pautada no amor e na afeição no interior do grupo, características que ainda hoje influem no sentido

dado a coesão do grupo familiar, nota-se, também, a importância tanto simbólica quanto material do matrimônio. Ainda sobre esse aspecto, vale a pena recuperar uma passagem da obra *Filosofia do amor* (1993) de Simmel, em que se diz

O amor individual, que hoje, segundo a opinião geral, é o fundamento do matrimônio e a fonte determinante das suas qualidades e do seu desenrolar, não tinha originalmente nada a ver com ele; ao contrário, as condições e conteúdos particulares do casamento decorrem de causas à parte, com muita frequência bastante exteriores, e fizeram nascer o amor, por sua vez, como uma relação individual de coração. (p.33)

Ainda sobre esse processo de transição, De Singly lança à luz uma série de características responsáveis por provocar transformações no seio da família e seus relacionamentos. Essa nova forma de conceber os arranjos familiares se situa em um momento de avanço da modernidade, a qual o autor dá o nome de *família moderna 2*. Esta família, contemporânea, corresponde ao estágio atual de desenvolvimento das relações intrafamiliares. Muitas de suas características são frutos da modernidade. No entanto, algumas diferenças são identificadas ao se observar a consolidação de outros aspectos ao longo do tempo. Sobre essas mudanças, e, portanto, essas novas famílias, o autor diz que

As famílias atuais – que designo pelo termo de “modernas 2” – não estão em ruptura completa com essa família “moderna 1” na medida em que a lógica do amor se impôs ainda mais: os cônjuges só ficam juntos sob a condição de se amarem; os pais devem ainda dar mais atenção aos seus filhos. A família moderna 2” se distingue da precedente pelo peso maior dado ao processo de individualização. O elemento central não é mais o grupo reunido, são os membros que a compõem. A família se transforma em um espaço privado a serviço dos indivíduos. (p.15, 2000)

Este processo a que o autor dá o nome de individualização é um conceito chave para se compreender a dinâmica empregada ao processo de transformação observada no universo da família ocidental desde a modernidade. Nesse sentido, De Singly (2000) acrescenta ainda que

O «eu» reclama cada vez mais o primeiro papel. Isso obrigou os homens e as mulheres a mudarem sua maneira de conceber a vida comum. Essa se tornou atraente, pois permite o reconhecimento de uma pessoa enquanto pessoa. A relação amorosa ou afetiva é vista como um espaço favorável à revelação progressiva da identidade pessoal, não devendo assim sufocar. Cada um busca a fórmula mágica que lhe possibilite ser “livre junto”. (p.16)

Esses processos descritos pelo autor incidiram na formação de uma nova concepção sobre o sentido empregado aos relacionamentos no interior da família. Essa, por sua vez, responsável por colocar em cheque algumas das opressões que operavam em sua dinâmica cotidiana. Na medida em que se observa o avanço do processo de individualização dos sujeitos históricos, notam-se mudanças sobre a natureza e caráter dos parâmetros que pautam os relacionamentos. Os ideais de independência e autonomia passam, portanto, a orbitar as



concepções que engendram formas de relacionar-se uns com os outros. O que gera alguns impactos sensíveis às práticas produzidas no interior das famílias.

Nesse sentido, De Singly nos indica de que maneira essas ideias foram sendo incorporadas nesse momento de avanço da modernidade. Sobre isso, nos diz o autor

A independência, e principalmente a independência econômica, é a maneira pela qual o indivíduo pode, graças aos seus recursos pessoais retirados diretamente de sua atividade, depender menos dos próximos; a autonomia é o conhecimento do mundo no qual essa pessoa vive: mundo definido pela elaboração tanto de regras pessoais quanto, no caso de vida em comum, de regras construídas na negociação entre várias pessoas. Quando essas duas dimensões estão reunidas – independência e autonomia – então, o indivíduo moderno tem o sentimento de estar livre, pelo menos na sua vida privada. (2000, p.18)

O autor faz menção a dois processos da maior importância para se compreender os efeitos das mudanças observadas no interior das famílias. Ambos, por sua vez, se relacionam com as dimensões tanto materiais quanto simbólicas desse universo particular. À medida que, principalmente as mulheres, veem-se independentes em relação a seus cônjuges, especialmente financeiramente, elas passam a se sentir cada vez mais livres em suas próprias órbitas de ação. Ao passo que as regras de convivência passam a se produzir a partir do diálogo, da negociação, opera-se uma mudança importante na autonomização desse espaço que é a família.

O autor destaca ainda de que maneira se dá esse processo de “dupla individualização” (p.18) no âmbito das relações intrafamiliares, ao lançar à luz a dimensão da socialização, caminho pelo qual, em sua visão, se dá o movimento de incorporação dessas novas ideias produzidas pela história. Dessa maneira, o autor destaca ainda que de forma subjacente, a importância da educação enquanto vetor de introjeção de novos valores que, por sua vez, conformam novas mentalidades. Sobre essa nova família e sua forma particular de engendrar o processo educativo, De Singly (2000) coloca que

Hoje, a educação familiar se transformou, depreciando a obediência e valorizando a iniciativa, a autonomia e a satisfação pessoal. Contrariamente à representação comum, a criança aprende a ser um ser individualizado no seio de sua família de origem. Ela pode fazê-lo porque seus pais o diferenciam de seus irmãos e irmãs e porque, frequentemente, ele dispõe de um território para si, seu quarto, no interior do qual ele faz suas próprias regras (que podem parecer anárquicas ao olhar dos outros). Ele torna-se autônomo em uma relação de dependência. (p.18)

Destacar esses aspectos se faz necessário na montagem desse quadro de referência sobre as mudanças observadas na estrutura das relações familiares, a fim de demonstrar que essa ideia, noção, conceito, a família só pode ser compreendida em seu próprio contexto de produção das ideias sobre si. Além disso, é fundamental indicar como as transformações

materiais e objetivas da vida em sociedade se relacionam com as mudanças observadas no universo familiar.

Nesse sentido, finalizamos essa parte do trabalho ao destacar um conjunto de mudanças observadas a partir dos anos da década de 1960, que foram fundamentais na transformação dessas relações até aqui apontadas. Conforme destacado por muitos autores (BERQUÓ, 1989; COSTA, 2009; GIDDENS, 1992; GOLDANI, 2005; SCOTT, 2005) uma série de transformações observadas a partir da segunda metade do século XX foram importantes em delinear novos contornos nos arranjos familiares no mundo ocidental, quais sejam: a diminuição do número de casamentos, em benefício de novas formas de conjugalidade (em particular, as uniões livres), a elevações constantes da idade de casamento (e de procriação), a diversificação dos arranjos familiares com a difusão de novos tipos de famílias (monoparentais, recompostas, monossexuais), limitação da prole, associada à generalização do trabalho feminino, ao avanço das técnicas de contracepção, às mudanças nas mentalidades.

### **1.1 - Democratização da sociedade: família, democracia, Estado e suas tensões**

Outra questão que se coloca a fim de compreender a relação entre as mudanças observadas na esfera macrossocial e sua ligação com as transformações observadas nos relacionamentos intrafamiliares é o processo em curso de democratização da sociedade, ou nas palavras de Araújo (2010): “valor universal, a democracia tornou-se, no mundo globalizado, uma questão crucial para todas as sociedades”.

A extensão desse processo se dá tanto pela via institucional quanto nas dimensões simbólica e material. Os anos da década de 1960 marca uma série de acontecimentos, tais como as lutas por libertação no continente africano, o feminismo em escala global, lutas identitárias a fim de promover a igualdade racial e de gênero, principalmente, liberdade sexual, entre outros. Nesse contexto, produz-se uma série de iniciativas no sentido de consolidar avanços e garantias conquistadas a duras penas e muita luta na toada democratizante a nível global. A promoção e instituição dos direitos humanos é um exemplo importante desse cenário.

No que diz respeito às transformações observadas no âmbito das relações na esfera privada, nas famílias as consequências decorrentes desse movimento também foram sentidas. Um dos fatores determinantes dessa nova situação deve-se ao papel desempenhado pela mulher, que a partir de sua consolidação como concorrente em relação aos homens, maridos, no mercado de trabalho, passa a gozar de novas condições de negociação e partilha do poder no interior das famílias. No que concorda Araújo (2010), ao destacar “as mudanças nas relações

de gênero decorrentes da luta feminista pela igualdade de direitos e relações mais igualitárias entre homens e mulheres” (p.114). Nesse sentido, a autora acrescenta ainda, que

As mulheres têm desempenhado um papel revolucionário nesse processo. Conquistando novas posições no mundo social e no trabalho, aumentaram seu poder de negociação e decisão, ao se tornarem co-provedoras da família. E os homens, à medida que não conseguiam (ou não queriam) mais manter-se no lugar de principal provedor, foram obrigados a partilhar o poder com as mulheres. (p.114)

A autora confere bastante ênfase ao movimento feminista como o principal responsável em promover essas mudanças, ao ponto de alçá-lo à condição de “uma das importantes dimensões do projeto político mais amplo da democracia” (p. 115). Ao discorrer sobre a importância desse movimento, Araújo (2010) complementa: “engajado na luta pela igualdade de gênero, liberdade, direitos civis, cidadania e justiça social, ele teve um importante papel na consolidação e difusão da democracia no mundo” (p. 115). Não obstante a autora inicie sua reflexão acerca das mudanças observadas em escala de maior alcance, ela volta, logo em seguida, suas atenções para a família em suas relações constitutivas na sua dimensão particular para realizar alguns apontamentos relevantes.

Ao refletir sobre o processo de democratização da sociedade como um todo, a autora coloca sob investigação a importância da família enquanto vetor democratizante nesse sentido. Sobre isso, confere especial atenção ao potencial dessa instituição no caminho de educar para a democracia. Araújo aponta que

A aplicação dos princípios democráticos aos relacionamentos da vida pessoal – na sexualidade, nos papéis de gênero, no casamento e na família – é uma das mais importantes mudanças que estão acontecendo no mundo. Como lembra Giddens (2000) isso é tão importante quanto a democracia política para o aperfeiçoamento da qualidade de nossas vidas, pois se aplica aos relacionamentos entre casais, entre pais e filhos e demais relações sociais. (2010, p. 117)

Esse caminho tem levado à conformação do que a autora chama de família democrática, que segundo ela “pode ser definida como uma organização familiar construída sobre valores e princípios democráticos – liberdade, igualdade e respeito aos direitos e deveres e às diferenças” (p.118). Família essa que, por sua vez, se organiza a partir de novos parâmetros, o que lhe confere o lugar de um novo modelo de organização. Sobre este, a autora diz que

Nesse modelo de família há uma maior flexibilidade na divisão dos papéis e responsabilidades, as decisões são tomadas em conjunto, de forma negociada, e os conflitos e divergências são resolvidos com o diálogo, de maneira que cada um possa exercer seu poder de argumentação, liberdade e individualidade. Nesse tipo de família, não há supremacia do homem sobre a mulher. O poder e autoridade são democratizados e igualmente exercidos por homens e mulheres, pais e mães. (p.118)

Ainda seguindo esse caminho, Araújo traz à tona outros fatores a que considera de grande importância na construção desse modelo de família. O sentido por ela proposto vai de encontro às consequências geradas por processos de maior escala e seus desdobramentos no universo familiar. A forma pela qual se deu a incorporação desses valores pelas famílias também merece ser visto com aguçada atenção. Para Araújo (2010)

(...) têm-se observado uma tendência das famílias, guiadas pelo ideal igualitário, a se distanciarem do modelo hierárquico e autoritário e adotarem valores e práticas mais democráticas. Essa tendência, desde o início, mostrou-se mais presente entre os segmentos médios urbanos mais intelectualizados e afinados com o chamado discurso *psi* – discurso que valoriza a subjetividade, a liberdade e a individualidade (...) (p. 118)

A valorização das individualidades, o fortalecimento da autonomia, seguido de uma orientação democrática em se pensar as relações e papéis no cotidiano familiar, tem provocado uma mudança substancial no sentido que se confere a essa instituição historicamente. Depreende-se disso, uma disputa no âmbito simbólico do seu significado e de potencial para efeitos de instrumento de controle, por parte daqueles que parecem não se animar com os rumos democratizantes produzidos na contemporaneidade. O que os levam a assumir a categoria família enquanto dispositivo discursivo no sentido de refrear o movimento em seu curso.

Na defesa de uma volta ao passado localiza-se o discurso saudosista de voltar ao que já foi uma situação imaginada anterior. Movimento esse que, por sua vez, se coloca enquanto inviável em função da história realizar-se em seu percurso de incessante movimento de transformação. É importante salientar que as mudanças desencadeadas nesse processo atravessam em medida aproximada tanto a família quanto a escola, tal como aponta Nogueira (2006):

Com efeito, desde meados do século XX, especialmente em suas últimas décadas, novas dinâmicas sociais vêm afetando, ao mesmo tempo, a instituição familiar e o sistema escolar, levando ao aparecimento de novos traços e desenhando novos contornos nas relações entre essas duas grandes instâncias de socialização. (p.5)

A noção de mudança carrega em si um sentido de mutação capaz de mexer com os brios e expectativas dos indivíduos menos afeitos a sua efetivação. Não obstante, é possível que às vezes, seja encarado enquanto ameaça no redimensionamento simbólico de determinado conjunto de valores. Sobre essa discussão, Giddens (2012) é taxativo ao afirmar que

Não existe a possibilidade de volta à família tradicional, não apenas porque, como vimos antes, a família tradicional como se costuma pensar nunca existiu, ou porque havia muitas facetas opressivas nas famílias do passado para torná-las modelo para os dias de hoje, mas também porque as mudanças sociais que transformaram as formas anteriores de casamento e a família são praticamente irreversíveis. (p.275-276)

Nota-se, em alguma medida, que o desejo de conferir à família a firmeza de uma salvaguarda, um porto seguro, ao que orbita à sua volta, inclusive a própria escola, atesta sua pretensa qualidade em dar conta da totalidade de valores que deve ser compartilhado entre seus membros. Nesse sentido, Costa (2009) traz uma importante contribuição na tentativa de compreender qual o lugar da família nesses novos arranjos do mundo contemporâneo em que se observa a concorrência de inúmeros agentes de socialização. Sobre isso, a autora indica que

Esquecemos, porém, que a família tem assistido, desolada, a redução de suas atribuições, concorrendo, no cotidiano, com outros espaços de socialização (escola, igreja, clubes, associações. etc.) frequentados por seus membros. Esse fato coloca a família, assim, numa posição residual na vida dos seus membros. (p.357)

Ainda sobre a concorrência de outros atores no processo de socialização dos indivíduos, Zanetti (2009) acrescenta que o processo de modernização da sociedade

desencadeou um processo de individuação que se contrapôs à força 'englobadora' da família, provocando um afrouxamento de sua função de controle e a perda do monopólio enquanto agência socializadora. A submissão dos indivíduos a outras autoridades, por sua vez, provocou a fragilização do poder do homem enquanto pai e marido acarretando, inclusive, no esvaziamento de seu papel enquanto controlador da sexualidade feminina, abrindo um espaço para seu afloramento. (p.196)

Assim, retomamos a ideia de que o processo educativo atravessa a família, no entanto, não se encerra nela mesma.

Partir de uma narrativa discursiva calcada na defesa da *família* implica na constatação de que outras famílias possíveis são indesejadas ou mesmo entendidas enquanto uma espécie de ameaça, já que “quanto mais a família concreta se afasta daquele modelo, mais é vista como necessitada de enquadramento” (CUNHA, 2016). Desse tensionamento depreende-se um acirramento das forças em defesa de uma pretensa tradição encarnada na imagem calcada nesse modelo de família tradicional. Em contraposição a essa alusão ao que já foi e do desejo de recuperar aquilo que “ficou para trás”, levanta-se a seguinte questão: “(...) será que a família do passado era tão pacífica e harmoniosa quanto muitas pessoas recordam ou essa é apenas uma ficção idealizada?” (GIDDENS, 2012, p. 244).

Idealização essa que deve ser confrontada com a realidade material objetiva, já que “como sociólogos, devemos ter cuidado para não deixar que as ideias das pessoas sobre como a sociedade *devia* ser afetem nossa análise das *evidências* da realidade da sociedade, por mais perturbadoras que elas possam ser. (ibidem, p.244)”. Do contrário, corre-se o risco de engrossar o coro dos descontentes quando afirmam que “devemos recuperar um sentido moral de vida familiar, dizem eles. Devemos restabelecer a família tradicional, que era muito mais estável e

organizada do que a confusa rede de relacionamentos em que a maior parte das pessoas se encontra atualmente. (ibidem, p.274)”

Outro fator importante que merece atenção é o processo sob o qual o interior da família é afetado no sentido do redimensionamento da distribuição dos mecanismos de controle e poder. Pôde-se observar a partir da segunda metade do século XX que

No plano das relações internas à família, um processo de democratização tenderá a instalar-se, fazendo com que cada vez menos a posição e o poder de cada membro no grupo familiar se assente em elementos estatutários, como o sexo e a idade (isto é, subordinação dos mais novos aos mais velhos e da mulher ao homem). (NOGUEIRA, 2006, p. 6)

Esse processo, no entanto, chama atenção daqueles setores mais conservadores da sociedade que se veem ameaçados no que tange à manutenção dos mecanismos de controle sob domínio dos pais, imagem tradicional do efeito prescritivo de exercício do poder no âmbito da família. Outros agentes e instituições passam a compor esse emaranhado de relações que implicam no cerceamento da autoridade familiar.

## **1.2 - Família brasileira e sua metamorfose: do patriarcalismo à contemporaneidade.**

Buscaremos nessa parte do trabalho assentar algumas das tendências e (des) caminhos apontados nas seções anteriores na realidade brasileira. Dessa maneira, buscar-se-á apontar de que forma as mudanças produzidas pelas transformações observadas no mundo ocidental materializou-se por aqui.

Para isso, demonstraremos como se deu o processo de mudança da família brasileira tanto em seus contornos objetivos e materiais (índices populacionais, demográficos, normatização e institucionalização de direitos e deveres, etc.) quanto no que diz respeito a sua dimensão simbólica, no que tange a valores, crenças e noções sobre a ideia de família. Isso surge como movimento necessário aos objetivos da pesquisa, a fim de dar substancialidade a processos responsáveis por desencadear mudanças significativas nas dinâmicas familiares a partir da modernidade com vistas aos arranjos contemporâneos.

Ao discorrer sobre as mudanças observadas no universo das famílias brasileiras, a antropóloga Mariza Corrêa (2013) nos fornece bons subsídios para pensar suas características constitutivas. Em artigo intitulado *Repensando a família patriarcal brasileira*, a autora destaca para algumas transformações observadas na dinâmica desse modelo tradicional de arranjo familiar na realidade do país. Sobre sua presença na população brasileira, a autora indica que “ela se instala nas regiões onde foram implantadas as grandes unidades agrárias de produção –

engenhos de açúcar, fazendas de criação ou de plantação de café” (p.6). Ao apontar sobre suas transformações, Corrêa nos indica que

(...) sua transformação se dá por decadência, com o advento da industrialização e a ruína das grandes propriedades rurais, sendo então substituída pela ‘família conjugal moderna’. Esta é o ponto de chegada onde aquela é o ponto de partida, e seu oposto: típico produto da urbanização, reduzida ao casal e seus filhos, a finalidade do casamento não é mais principalmente a manutenção de uma propriedade comum ou dos interesses políticos de um grupo, mas sim a satisfação de impulsos sexuais e afetivos que na família patriarcal eram satisfeitos fora do seu círculo imediato. (2013, p.6)

A autora continua sua empreitada em diálogo com as contribuições de dois autores de referência na temática da família no Brasil, quais sejam: Gilberto Freyre, a partir sua icônica obra *Casa Grande e senzala* (1933), e Antonio Candido, em seu ensaio *The Brazilian Family* (1972, originalmente publicado em 1951). Em sua visão,

os dois parecem repetir aqui um procedimento teórico comum dentre os “darwinistas sociais” do século 19. Ao modelar a história da sociedade brasileira sobre a forma familiar vigente nas camadas ‘senhoriais’, recuperando teoricamente as práticas sociais que analisam (a dominação masculina e a subordinação da mulher, o casamento entre parentes, etc.), utilizam essa análise para demonstrar a importância daquela família, seu suposto, na sociedade assim constituída à sua imagem. (2013, p.7)

Este equívoco serviu, na visão da autora, para se estabelecer uma barreira à compreensão da extensão da chamada *família brasileira* em seus diferentes contornos e experiências históricas. Embora a compreensão dessas duas tipificações inauguradas por esses autores auxilie no entendimento de experiências reais, Corrêa se indaga sobre a necessidade de ir mais a fundo em busca de outras categorias que contemplem experiências outras não assimiláveis por esse quadro conceitual. Nesse sentido, coloca:

(...) como se dá historicamente a produção concreta das formas de organização familiar? A chamada ‘família patriarcal brasileira’ era o modo cotidiano de viver a organização familiar no Brasil colonial, compartilhado pela maioria da população, ou é o modelo ideal dominante, vencedor sobre várias formas alternativas que se propuseram concretamente no decorrer de nossa história? (2013, p.7)

Dessa maneira, a autora começa a esmiuçar um terreno cujo suas circunscrições pareciam já devidamente delimitadas. Adentrar nos pormenores de uma ideia fixa sobre o significado da *família brasileira* coloca-se como movimento fundamental no sentido de buscar sua devida apreensão histórico-conceitual. Esse deve ser o caminho para que não se insista no equívoco apontado por Corrêa (2013) realizado tanto por Freyre (1933) quanto por Candido (1972), no que chamou de uma “tentativa de acomodá-lo (*uma sociedade multifacetada*) dentro dos estreitos limites do engenho ou da fazenda: lugares privilegiados do nascimento da sociedade brasileira”. (p.9)

Ainda nesse sentido, a autora complementa sua reflexão ao dizer que “o conceito de ‘família patriarcal, como tem sido utilizado até agora, achata as diferenças, comprimindo-as até caberem todas num mesmo molde que é então utilizado como ponto central de referência quando se fala de família no Brasil”. (p.10) No entanto, Scott (2005) observa como a própria noção do patriarca, ou do patriarcado, serviu como recurso discursivo por parte do Estado brasileiro a fim de buscar fortalecer a ideia de nação. Sobre isso o autor nos indica que

Durante o Estado Novo há uma consolidação das funções centralizadoras de instituições nacionais brasileiras, contrariando a tendência de uma distribuição regional forte que regia entre as províncias anteriormente. No processo de estabelecimento de um estado forte e centralizado a percepção da população brasileira como cheia de defeitos precisou ser invertida para reforçar a ideia da nação capaz de integrar todos como cidadãos obedientes e com direitos. Os pensadores, neste contexto, re-trabalham as ideias sobre o Brasil e criam novas imagens sobre a sexualidade, sobre a formação da família e da domesticidade. Deste trabalho emerge a figura do patriarca como símbolo da integração nacional. A ‘família’ vira um porta-estandarte simbólico, e a frase constitucional que “a família é a base de tudo” assume um significado de integração e controle no âmbito de diminuição das preocupações sobre a suposta natureza prejudicial da composição racial da população. (p.224)

No Brasil, ainda que mais tardiamente em relação à Europa, observou-se, também, transformações muito similares nas formas de organização da vida privada materializada nos arranjos familiares. Alguns marcos importantes merecem ser destacados. Ao mesmo tempo, cabe salientar que as tendências observadas no mundo ocidental acabaram, por sua vez, aterrissando em terras brasileiras.

Scott (2005) nos dá boas indicações sobre como o Brasil se situa em face às transformações ocorridas no mundo ocidental. O autor, a partir de uma análise dos estudos sobre família, busca estabelecer aproximações sobre os acontecimentos a nível global e suas implicações para a realidade brasileira. Ao fazê-lo, nos indica que

Os estudos de famílias no mundo desenvolvido repetidamente frisam a influência da urbanização sobre a organização das famílias – identificando uma tendência para a diminuição do tamanho da família, a nuclearização dos grupos domésticos e o fim anunciado das famílias grandes tradicionais. Desta perspectiva, a família nuclear é um ponto de chegada, e a mudança faz parte de uma tendência inevitável que acompanha a urbanização, o que ocorre no mundo desenvolvido e que ocorrerá também nos países em desenvolvimento, entre eles, o Brasil. Ao prosseguirem no caminho do desenvolvimento, as famílias não serão mais extensas e patriarcais, tornando-se unidades pequenas e mais democráticas melhor adaptadas às condições urbanas! (p.229)

Para Scott, esse movimento de nuclearização das famílias urbanas é um fator que merece especial atenção. O tardio processo de urbanização processado no Brasil, na primeira metade do século XX, levou a uma mudança importante no âmbito das organizações familiares. Esse, no entanto, é apenas o ponto de partida para avançarmos sobre as mudanças observadas nas famílias brasileiras a partir da 2ª metade do século XX. A tabela a seguir (tabela 1) é bem



ilustrativa dessa situação. Aponta para uma tendência indicada por Scott em que se nota a diminuição do número de indivíduos por família.

**Tabela 1 - População, famílias, domicílios, média de pessoas por família e de pessoas por domicílio Brasil – 1960-2000**

Ano censitário	População	Famílias	Domicílios (1)	Pessoas por família	Pessoas por domicílio
1960	70 191 370	13 532 142	13 497 823	5,18	5,20
1970	92 341 556	18 554 426	17 628 699	4,98	5,24
1980	119 002 706	26 806 748	25 210 639	4,44	4,72
1991	146 825 475	37 502 520	34 743 432	3,92	4,23
1996	157 070 163	...	39 599 066	...	3,96
2000	169 799 170	48 232 405	44 795 101	3,52	3,79

Fonte: IBGE. Censos demográficos. 1960-2000.

A tabela a seguir ilustra as diferentes formas de organização dos arranjos familiares no que diz respeito aos tipos de família, bem como sua extensão em termos quantitativos. Observa-se uma clara tendência no sentido já apontado de diminuição do tamanho das famílias. No ano de 2006 a família brasileira atinge um tamanho médio 3,1 pessoas por domicílio, apresentando uma queda de aproximadamente 25% em relação ao ano de 1981. Outro elemento que merece destaque diz respeito a uma queda relevante da representatividade do arranjo mais comum, *Casal com filhos*, em torno de 10% do universo das famílias. Além disso, nota-se um aumento acentuado no arranjo de tipo *Mãe com filhos*, que passa a ocupar a 2ª posição dentre os demais tipos.

**Tabela 2 - Distribuição e Tamanho das Famílias segundo arranjos familiares – Brasil 1981 e 2006.**

ARRANJO FAMILIAR	1981		2006	
	% FAMÍLIAS	TAM. MÉD.	% FAMÍLIAS	TAM. MÉD.
Unipessoal Masculino	2,9	1,0	5,4	1,0
Unipessoal Feminino	3,0	1,0	5,3	1,0
Casal s/ filhos	10,2	2,0	13,6	2,0
Casal c/ filhos	56,7	5,0	44,7	4,0
Mãe c/ filhos	9,4	3,4	15,0	2,7
Pai c/ filhos	1,5	3,4	1,8	2,6
Estendida/composta	16,3	4,8	14,2	3,8
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>4,3</b>	<b>100</b>	<b>3,1</b>

Fonte: IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios PNAD, Microdados – 1981 e 2006. *Apud.* VILLA, 2012

O imperativo que se coloca ao processo de transformação das famílias no Brasil é muito próximo daquele observado no mundo ocidental como um todo: o caminho da democratização e a luta por aquisição de direitos. Nesse sentido, a esfera familiar não poderia manter-se à margem do movimento de democratização mais amplo. Os anos da década de 1960 foram marcados por ventos que sopraram nesse caminho. Aqui, no entanto, foi marcado por uma experiência de estabeleceu um longo período de exceção a partir do golpe empresarial-militar de 1964. Ainda assim, a resposta que se deu a esse processo foi o enfrentamento das forças reacionárias e conservadoras a partir da organização de movimentos sociais de base que buscavam garantir a redemocratização. Mais adiante este momento histórico será minuciosamente descortinado naquilo que nos interessa dar conta na presente pesquisa. Por ora, apontamos esse acontecimento a título de ilustração e enquanto momento de inflexão da nossa, ainda breve, experiência democrática.

Os anos que se seguem a partir do fim da ditadura, que tem como marco fundador a promulgação da Constituição de 1988, nos interessam especialmente agora. A promoção de direitos e a tentativa de consolidação de garantias fundamentais para o exercício da cidadania, além do reconhecimento legal às diferenças dos sujeitos brasileiros, deram o tom das conquistas adquiridas nesse período. No que diz respeito à ideia sobre o significado da família e seus contornos, Scott (2005) aponta que “as discussões sobre direitos de gênero, de geração e sexuais refletem uma preocupação crescentemente internacionalizada de elementos que operam na constituição da formação familiar e na ideologia familiar” (p.234).

A saída de um Estado de exceção de longa duração fez surgir um conjunto de elementos que por décadas foram represados pelo aparato repressor ostensivo que atuava tanto através da força policial quanto ideologicamente. No entanto, alguns avanços foram conseguidos a partir dos marcos legais estabelecidos pela Constituição de 1988. Mais recentemente podemos citar, por exemplo, a aprovação de algumas leis, tais como, a Lei Maria da Penha 11.340/06 e Lei da Palmada 13.010/14, bem como dos Estatutos da Criança e do Adolescente 193/89 e do Idoso 3561/97, que passam a assegurar direitos e deveres para com essas categorias historicamente fragilizadas no interior das relações familiares, se constituem enquanto avanços importantes nesse sentido. Tal como apontado por Scott,

A legislação produz os Estatutos da Criança e do Adolescente (ECA) e o Estatuto do Idoso que fornece marcas para enquadrar a compreensão destes atores em famílias como cidadãos merecedores de apoio do Estado contra explorações que possam ocorrer dentro das suas próprias redes familiares. (2005, p.237)

Ainda sobre as mudanças ocorridas a partir da redemocratização e posterior homologação da constituição de 1988, algumas questões merecem destaque. Na década de 1970 se institui a legalização do divórcio no Brasil, fato novo que inaugura uma possibilidade antes inexistente, a de desfazer uma união legal de casamento. Este avanço se coaduna com as conquistas das mulheres no que diz respeito ao processo de autonomização, bem como, a condição de passar a ocupar o lugar de chefia da casa em concorrência com o homem, por conta de sua consolidação no mercado de trabalho. Esse movimento levou a um novo tipo de arranjo familiar, tal como aponta Moreira (2011):

A mudança de lugar das mulheres no espaço doméstico trouxe alguns conflitos, entre eles a complicada engenharia de conciliação entre os papéis de trabalhadora, esposa e mãe, a reivindicação por maior comprometimento por parte dos homens com as tarefas domésticas e o cuidado com os filhos. Quando os conflitos se tornaram intratáveis, o casal buscou a separação, que, só nos finais da década de 1970, tornou-se amparado legalmente pela lei do divórcio brasileira. De lá para cá, o índice de divórcios aumentou, bem como o número de famílias reconstituídas e de casais que se formam de modo consensual. Desde a Constituição de 1988, esse modo consensual passou a ser nomeado como *união estável*. (p.162)

Esta tendência indicada por Moreira pode ser ilustrada na Tabela 3. Nele, podemos observar a escalada da presença feminina no protagonismo da chefia dos lares, um fato que se inaugura na medida em que os avanços apontados anteriormente se processam.

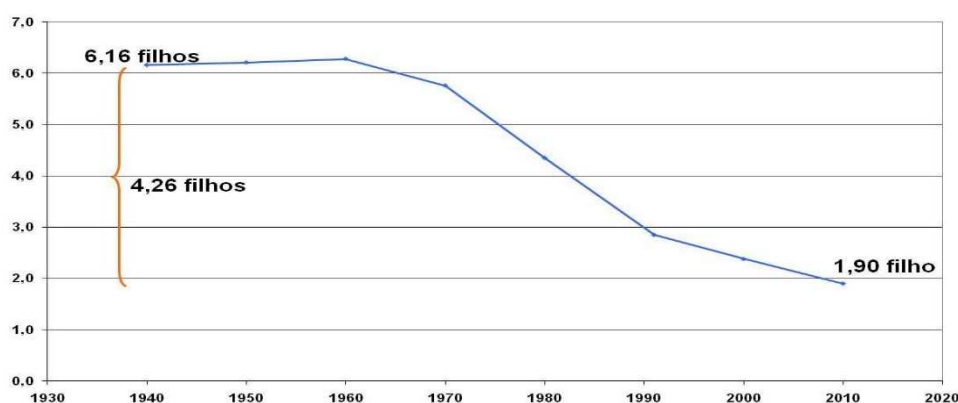
**Tabela 3 - População feminina, segundo a relação com o chefe/responsável pelo domicílio e grupos de idade Brasil – 1970-2000**

Relação com o chefe/responsável pelo domicílio e grupos de idade	1970	1980	1991	2000
Total	46 807 596	59 868 219	74 337 630	86 270 539
00 – 11 (Infância)	15 953 329	18 278 704	20 253 841	19 534 000
12 – 17 (Adolescência)	6 773 903	8 527 458	9 559 450	10 577 575
15 – 24 (Jovem)	9 614 836	12 704 310	14 353 467	17 015 770
18 e mais (Adulto)	24 080 364	33 062 057	44 524 339	56 158 963
18 – 24 (Jovem adulto)	6 315 689	8 405 849	9 719 871	11 685 804
60 e mais (Idoso)	2 525 638	3 860 878	5 781 936	8 011 358
Chefe/Responsável pelo domicílio	2 438 828	3 635 546	6 324 466	11 187 466
00 – 11 (Infância)	..	..	776	1.242
12 – 17 (Adolescência)	11 740	9 498	16 169	29 352
15 – 24 (Jovem)	153 552	154 701	243 348	499 656
18 e mais (Adulto)	2 427 088	3 626 044	6 307 521	11 156 873
18 – 24 (Jovem adulto)	141 812	145 203	229 340	473 713
60 e mais (Idoso)	668 970	1 199 721	2 037 275	3 385 674

Fonte: IBGE. Censos Demográficos 1970-2000.

Outro fator associado às transformações nas formações familiares diz respeito à progressiva e acentuada queda da taxa de fecundidade e mortalidade. É possível observar uma vertiginosa queda da fecundidade nas últimas décadas no Brasil. Se na década de 1970, em se considerando a população brasileira como um todo, esse índice chegava a 5,8 filhos por mulher, observa-se logo em seguida, na década de 1980 uma queda de 25%, chegando a 4,3 (VILLA, 2012, p.4). Esse decréscimo persiste enquanto tendência, até chegar-se a uma taxa de 1,86 TFT (Taxa de fecundidade total por ano) no ano de 2010. Esse fenômeno é ilustrativo de uma situação a que as mulheres se achavam até os anos de 1960 quando colocadas sob a condição de mãe dona de casa. Na medida em que saíram de seus lares, tornaram-se independentes e autônomas quando a escolha de seus destinos, o papel de mãe enquanto fim em si mesmo deixou de ser assumido enquanto obrigação. Optar pela maternidade, agora, torna-se uma alternativa dentre tantas outras em seus projetos particulares e objetivos de vida. O Gráfico 1 a seguir ilustra bem essa queda.

**Gráfico 1 - Número de filhos por mulher**



(Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010)

Algumas das tendências apontadas neste capítulo servem para demonstrar sobre que trilhos os (re) arranjos familiares vem a se definir ao longo do tempo no Brasil. Buscou-se, portanto, pôr em evidência certas dinâmicas trazidas pela modernidade e suas consequências quanto às relações estabelecidas no âmbito da vida privada, tendo como lugar privilegiado a família e seus contornos. Esse peculiar espaço social que em seu incessante processo de redefinição nos ajuda a entender a maneira pela qual o mundo se transforma e em que medida às suas mudanças subjaz o surgimento de certos fenômenos sociais dignos de arguta apreciação para fins de pesquisa.

### 1.3 – Família e escola: aproximações e distanciamentos de uma relação tensionada

Interessa explorar, ademais, de que maneira se estabeleceu historicamente a relação entre esses importantes espaços de formação do indivíduo: a família e a escola. Ambos são, em alguma medida, instituições responsáveis diretas na promoção de processos educativos no sentido da instrução para o desenvolvimento cognitivo, bem como na inculcação de valores e crenças partilhados no mundo social.

Diogo (1998) indica que data de muito tempo o interesse em pôr em evidência alguns dos aspectos constitutivos dessa relação, não somente para fins de pesquisa, ao apontar registros de indagações dessa natureza do século XVII a título de ilustração<sup>1</sup>. No entanto, reconhece que essa relação transforma-se na mesma medida em que acompanhamos mudanças de fundo nas sociedades como um todo. Sobre isso, a autora nos indica que

Pode-se afirmar que a preocupação com a articulação escola-família é antiga, mas essa era entendida dentro de uma muito clara delimitação de papéis. Enquanto a escola se devia encarregar da instrução (transmissão de conhecimentos, como saber ler, escrever e contar), à família devia caber a tarefa de educação (socialização nos valores e normas sociais). (1998, p.88)

Embora, segundo ela, essa orientação esteja localizada em um momento mais remoto da história da escolarização, devemos reconhecer que o devir histórico se faz nas idas e vindas, enquanto processo não linear e complexo que o é. Nesse sentido, a história se encontra à mercê dos fatores sociais e políticos mais amplos que lhe dão seus devidos contornos, que engendram avanços e retrocessos em diferentes aspectos em seu incessante movimento.

No que tange às diferentes formas de se organizar a estrutura política de uma dada sociedade, observa-se, também, transformações na relação entre essas duas instituições: a família e a escola. Sobre isso, Diogo (1998) nos aponta que

A intensificação de relações entre a escola e a família é condicionada pelo sistema político vigente. Os governos liberais são normalmente mais favoráveis à participação dos pais na escolarização do que os conservadores. Por outro lado, nos governos socialistas domina uma atitude ambígua face à participação parental (pode contribuir para mudança mas, simultaneamente, colocar em perigo a unidade do sistema educativo). Nos sistemas políticos totalitários a articulação entre a escola e a família faz parte integrante das políticas educativas. (p.89)

Assim, o curso da história se desdobra em função de sua dimensão política e social. Portanto, necessariamente, suas instituições tendem a acompanhar esses processos e suas mudanças

---

<sup>1</sup> A autora faz menção a discussão levantada por Comenius, em 1627, que demonstrava “interesse pela articulação entre a família e a escola, ligado à discussão sobre a generalização do ensino” (p.88).

decorrentes. Desta forma, a maneira pela qual se constituirá essa relação estará sujeita a outras tantas transformações.

Cabe ressaltar, pois, que a harmonia nem sempre deu o tom dessa relação. Tal como aponta Silva (2001),

Pode-se, por um lado, defender que a relação escola-família tem a idade da instituição escolar, pois desde que há escolas e famílias naturalmente houve algum tipo de relação entre ambas: ora mais directa, mais explícita, mais próxima, mais formal, mais harmoniosa; ora mais indirecta, mais implícita, mais distante, mais informal, mais tensa. (p.11)

Essa relação é constitutiva da própria experiência socializante do jovem em idade escolar. Apesar de objetivarem aspectos diferentes da formação desses sujeitos (REALI e TANCREDI, 2005) tanto a escola quanto a família contribuem inevitavelmente no tensionamento dessa relação em torno do processo de ensino-aprendizagem.

A escola assume papel fundamental em equilibrar as forças capazes de contribuir para a formação de sujeitos em sociedade. Hoje, outras instituições também assumem papel importante nesse movimento, tais como a própria mídia e a indústria cultural, por exemplo (SETTON, 2002). Com o advento das tecnologias comunicacionais que contribuíram para a formação de novas formas de sociabilidade e socialização através da internet no espaço virtual, a família viu-se cada vez mais acuada por outros agentes que operam no sentido de educar seus filhos. A escola se transformou, dessa maneira, em uma espécie de rival na visão das famílias que observam não mais deter o controle hegemônico dessa situação. A respeito dessa condição, Setton nos indica que,

A contemporaneidade caracteriza-se por ser uma era em que a produção de bens culturais, a circularidade da informação, ocupa um papel de destaque na formação moral, psicológica e cognitiva do homem. Trata-se de uma nova ordem social regulada por um universo cultural amplo e diversificado, embora fragmentado. Convivemos em uma formação social cujo paradigma cultural mundializado constitui uma realidade inexorável. [...] O processo de socialização pode ser considerado então como um espaço plural de múltiplas relações sociais. Pode ser considerado como um campo estruturado pelas relações dinâmicas entre instituições e agentes sociais distintamente posicionados em função de sua visibilidade e recursos disponíveis. Portanto, o processo de socialização deve ser compreendido como um fenômeno histórico complexo e temporalmente determinado. (p.109)

Apesar de algumas reflexões no campo da sociologia e educação a esse respeito, muitas famílias seguem reivindicando para si essa responsabilidade. Essas famílias veem a escola em um sentido de parceria quando a mesma se encontra alinhada às suas perspectivas e aspirações. Na medida em que isso não se observa, muitas dessas famílias acabam por entrar em rota de colisão com as escolas apoiando-se em suas prerrogativas educacionais, ao defender sua posição de principal, quando não único, vetor nesse processo.

Isso ocorre, não obstante, por não se ter a devida clareza quanto à complexidade das relações imbricadas umas nas outras que compartilham o despertar e inculcação de determinados valores, além de conhecimentos, constitutivos da formação de crianças e jovens em idade escolar. Conquanto se entenda como único agente responsável pela formação desse jovem, a família traz para si uma carga que não lhe deveria ser tão pesada. Na compreensão de que a escola, em medida considerável, é partícipe desse processo, reside a ideia de se estar compartilhando algo, que por sua vez, tornar-se-ia mais leve e, por que não, democrático.

Parto do pressuposto, portanto, de que a educação se dá como resultado de relações complexas. Estas, por sua vez, encontram tanto na família quanto na escola, espaços basilares desse processo. Sobre o caráter educativo dessas duas instituições, família e escola, algumas reflexões de Marcos Vinicius Cunha (2000) fazem-se pertinentes:

Ao abordar o tema das relações entre escola e família, devemos notar, logo de início, que lidamos com duas instituições de caráter educacional imbuídas da missão de conduzir pessoas, levando-as do lugar e do estado em que se encontram no presente para um espaço futuro, supostamente melhor, mais desejável, superior. Família e escola são instituições sociais que gravitam em torno de um mesmo centro, o educando, seja ele criança ou jovem ou, em alguns casos, adulto – o ser educável, o indivíduo que se desenvolve da infância à maturidade, o ser social envolvido nas tramas culturais e políticas de seu meio. (p.447)

Essa relação, no entanto, nem sempre se dá de maneira tranquila e harmoniosa. Conquanto a família se coloca como único agente legítimo da educação de seus filhos, a escola se vê limitada em fazê-lo concomitantemente. Dessa maneira, coloca-se em cheque sua dimensão educacional, o que nos leva a crer que “(...) a impressão que temos hoje é que as famílias e as escolas encontram-se em acirrado conflito” (*idem*, p. 447)

Por muito tempo se pensava que a escola serviria como uma espécie de extensão do lar, estância de apoio para a inculcação de seus próprios valores e crenças. Tal ideia deixou de ter eco, em parte, com o passar do tempo. Sobre isso, Marcos Vinicius Cunha (2000) nos ajuda a refletir ao dizer que

Todos já ouvimos a expressão “a escola é o segundo lar”, como se a instituição formal de ensino fosse uma extensão pública dos cuidados maternos. Nada mais falso! A escola jamais foi norteadada pelos mesmos princípios educacionais vigentes no lar. Paulatinamente, ao longo da história, foi incorporando saberes científicos em oposição aos saberes domésticos tradicionais. É na realização desse processo que poderemos compreender mais claramente o papel da escola como instância de poder, como dispositivo normalizador do agrupamento familiar. (p.450)

A noção de que a escola seja, bem como a própria família, uma estância de poder, lhe confere o caráter de mecanismo de coerção de seu público alvo, jovens em formação. Negar a dimensão simbólica desse espaço de formação que é a escola implica na crença de que a mesma deveria,

pois, limitar-se a instruir seu alunado no sentido utilitário do termo, ensinando-lhe apenas aquilo que se entende por conhecimento científico ou conjuntos de conteúdos tidos como consensuais, neutros ou mesmo imparciais.

A ideia de que a escola deve pautar-se pelos anseios e desmandos da família se coloca em cheque na mesma medida em que o processo de escolarização passa a ocupar parte significativa na formação do jovem, que não deve ser entendido como parte passiva do mesmo. Busca-se, assim, equacionar as assimetrias quanto aos objetivos esperados pelo processo educacional no que diz respeito às aspirações familiares em contraposição às advindas do espaço escolar, que por sua vez “se relaciona com a ciência e não com o senso comum, e existe para proporcionar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborar (ciência) e os rudimentos (bases) desse saber” (OLIVEIRA e ARAUJO, 2010).

Inaugura-se, assim, um canal comunicacional que deve se pautar pelo diálogo entre essas duas instâncias, de modo que se busque a resolução conjunta de questões relacionadas ao cotidiano da escola somado ao processo mais amplo de formação daquele sujeito, o jovem em idade escolar. Nesse sentido, faz-se necessário o entendimento de que, embora assumam ambas, papel fundamental na formação do jovem, existem fronteiras, mesmo que nem sempre bem delimitadas, entre os espaços de influência dessas duas instituições. Sobre isso, Oliveira e Araújo apontam que

Escola e família têm suas especificidades e suas complementariedades. Embora não se possa supô-las como instituições completamente independentes, não se pode perder de vista suas fronteiras institucionais, ou seja, o domínio do objeto que as sustenta como instituições. Esses dois sistemas têm objetivos distintos, mas que se interpenetram, uma vez que “compartilham a tarefa de preparar as crianças e os jovens para a inserção crítica, participativa e produtiva na sociedade” (2010, p.101)

Maria Alice Nogueira (2006) chama atenção para alguns processos relacionados com essa condição escola-família. A escola passa a se ocupar de um espaço no processo de formação de seu jovem antes circunscrito aos domínios da família. Segundo a autora, existe uma “(...) tendência atual da escola, para além de suas funções tradicionais de desenvolvimento cognitivo, de chamar para si certa parcela de responsabilidade pelo bem-estar psicológico e pelo desenvolvimento educacional do educando” (p. 573). A esse respeito, Nogueira diz ainda que “a escola estende agora sua área de atuação em direção a terrenos reservados, no passado, à socialização familiar, como, por exemplo, a educação afetivo-sexual”, o que para ela contribui para “uma verdadeira redefinição da divisão do trabalho entre as duas instâncias”. Sobre esse aspecto a autora conclui ao afirmar que “se, portanto, a família vem penetrando crescentemente



os espaços escolares, a escola também, por sua vez, alargou consideravelmente sua zona de interação com a instituição familiar”. (p.573)

É notório, portanto, que essas duas instituições atuam enquanto vetores de socialização. Quando se chocam uma com a outra a partir das tentativas de legitimação de processos educacionais, produz-se ruídos nessa relação ora mais, ora menos intensos. A autora acrescenta que,

a literatura sociológica tem defendido a ideia de que, no passado, as relações entre a família e a escola eram bem menos frequentes e, sobretudo, mais restritas em sua natureza, isto é, o campo e o teor das trocas eram bem mais limitados, sendo impensável uma interferência dos pais em questões internas ao ensino ou à sala de aula. (idem, p. 574)

Atualmente observa-se uma mudança importante nos sentidos operados nessas trocas. Na medida em que as duas se imbricam interpenetrando-se quanto a influência exercida nos domínios tradicionalmente consagrados tanto à escola quanto à família, nota-se uma demanda por participação no universo escolar por famílias que passam a querer exercer maior controle e domínio sobre esse espaço.

Nogueira aponta para aquilo que entende ser uma *metamorfose* na relação entre escola e família. Segundo a autora, tal situação caracteriza-se pelo desenvolvimento de três processos fundamentais, que seriam: a *aproximação* dessas duas instâncias, uma “imbricação de territórios”, segundo Terrail (apud Nogueira, 2006); a *individualização*, que levou à “acentuação das interações face a face entre pais e educadores” e por fim a *redefinição dos papéis*, “ou, em outros termos, da divisão do trabalho educativo entre as duas partes” (p.575).

Olhar com a devida atenção para esse processo implica em apontar a impossibilidade de pensar a escola enquanto um vácuo espacial no que diz respeito as discussões de cunho moral e de valores no interior de uma sociedade democrática de direito. Sobre essa redefinição dos papéis, Nogueira nos diz que

De um lado, a escola não se limita mais às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, estendendo sua ação aos aspectos corporais, morais, emocionais, do processo de desenvolvimento. De outro, a família passa a reivindicar o direito de intervir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica e disciplinar. Não há mais uma clara delimitação de fronteiras. Sem pretender estabelecer aqui as causas desse último fenômeno, que seguramente são muito mais complexas, atendo-me apenas a lembrar que fatores como a elevação do nível geral de escolaridade da população e a grande disseminação dos discursos especializados sobre a educação das crianças e dos jovens vêm permitindo aos pais se apropriarem de conhecimentos relativos a princípios e métodos pedagógicos e, até mesmo, questioná-los. Além disso, a difusão das ideias relativas aos direitos das crianças e dos pais autoriza a família a cobrar da escola uma prestação de contas sobre o conteúdo e a natureza do ensino que oferece. (ibidem, p. 575)

Nesse sentido, observa-se o uso desse expediente, da chamada *prestação de contas*, enquanto um elemento em favor dos pais que buscam garantir que a escola de seus filhos ensine aquilo que esteja de acordo com seus próprios valores e convicções, no que diz respeito às questões de cunho moral principalmente.

Ainda sobre esse aspecto, a expansão da área de influência da escola que tende a esbarrar no espaço da família, Diogo (1998) nos ajuda a pôr em evidência alguns fatores que contribuem para alimentar tais tensões. A autora traz à baila algumas considerações que se aproximam daquelas oferecidas por Maria Alice Nogueira (2006), ao dizer que

Essa expansão traduz-se numa maior intercepção dos territórios escola e familiar. Por um lado, é a família que toca na esfera de ação da escola quando, em casa (ou no exterior através de explicações), apoia as aprendizagens escolares, para as reforçar. Por outro lado, é a escola que toca a esfera familiar quando estabelece uma relação professor-aluno mais afectiva e personalizada ou quando orienta os projectos de futuro das crianças e dos adolescentes, podendo mesmo contrariar as orientações dos pais. Fronteiras menos definidas podem levar, segundo as situações, a um aumento da *complementariedade* mas também a um *intensificar de conflitos*. (1998, p.91, grifos meus)

Essas duas possibilidades levantadas por Diogo ajudam a sinalizar os potenciais sentidos que subjazem essa interação. Se por um lado a ideia de *complementariedade* surge como elemento possível para o fortalecimento e harmonia dessa relação, um *intensificar de conflitos* também se anuncia como possibilidade.

Ao discorrer sobre determinados aspectos que se transformaram gradualmente na relação entre família e escola, Diogo (1998) oferece boas reflexões. Em seu trabalho intitulado *Famílias e Escolaridade* a autora busca revisar muitas das contribuições no campo da sociologia da educação a esse respeito. Com vistas de jogar luz ao processo histórico que contribuiu para a formação desse campo de investigação, Diogo fornece importantes subsídios para a problematização dessa temática.

A autora sinaliza para um conjunto de três principais razões responsáveis por alavancar o interesse de pesquisas sobre a relação família e escola, quais sejam: “três conjuntos de mudanças sociais, mudanças nas *famílias*, na *escola* e nas *mentalidades*” (p.90, 1998).

No que diz respeito às mudanças processadas no âmbito das *famílias*, trata-se de uma transformação de suas relações afetivas constitutivas, o que fez deslocar a importância dada à criança, que assume um lugar destacado e “veio a colocar a criança no ‘centro do mundo’ do casal” (p.90, idem). Diogo (1998) diz ainda que “a relação afectiva é encarada com preocupação “científica”. Buscam-se informações/conselhos de especialistas. Por outro lado,

os aspectos instrumentais como a escolaridade ou os projectos de futuro, são alvo de investimento afectivo dos pais” (p.90)

Sobre as transformações observadas na *escola*, a autora destaca uma série de implicações que contribuiram no estreitamento da relação entre *família e escola*. Para Diogo, algumas dessas mudanças devem ser destacadas, quais sejam:

a expansão da escolaridade obrigatória; as modificações dos conteúdos e métodos de ensino; o rejuvenescimento e a feminização do grupo docente e a desvalorização dos diplomas, acompanhada da crescente seleção escolar, afectam profundamente o sistema de ensino e a relação deste com as famílias. (1998, p.91)

Seu argumento se desenvolve no sentido de relacionar tais mudanças, operadas numa dimensão macro, aos contextos em que ocorrem as interações entre essas duas instituições. Nesse aspecto, a autora complementa sua observação ao dizer que

Não só porque mais famílias passam a estar mais tempo sujeitas à influência da escola, como essa influência se torna mais abrangente, entrando em competição com a socialização familiar sem, no entanto, a substituir. [...] Isto quer dizer que a expansão da esfera de influência da escola se deu em termos de uma extensão quantitativa vertical (entra-se mais cedo e sai-se mais tarde da escola) e de uma extensão horizontal (mais grupos sociais abrangidos) e, por outro lado, de uma extensão qualitativa (novos conteúdos ensinados e novos papéis escolares). (idem, p.91)

Ao discorrer sobre o que identificou como uma *mudança ao nível das mentalidades*, Diogo demonstra de que forma o acirramento da relação entre *família e escola* deu-se em um sentido de fortalecer maior demanda no que diz respeito à comunicação entre essas duas instituições, como forma de ocupar essa nova dimensão, produzida a partir dessa interação. Sobre os fatores que levaram a essa situação, a autora argumenta que

Estas mudanças têm a ver com uma ideologia da participação (os pais mais esclarecidos sentem que têm de dar sua opinião); com uma atitude consumista face aos serviços públicos (a escola é vista como uma instituição em que a família delega responsabilidades e, conseqüentemente, pretende que essa lhe preste contas) e com a luta pelos direitos dos indivíduos (movimentos pelos direitos das crianças ou dos pais dos alunos registados em alguns países europeus). (1998, p.91-92)

Ainda ancorado nas reflexões da autora, outros elementos subsidiários são bem vindos. Diogo nos oferece um interessante quadro referencial composto por uma tipologia dos diferentes *estilos educativos*. Usá-los como elemento distintivo na caracterização das diferentes famílias em suas dinâmicas particulares nos ajudará a refletir sobre de que maneira estas estabelecem suas relações com a instituição escolar.

A autora parte das contribuições de Kellerhals e Montandon (1991 e 1992) acerca dessas tipificações a fim de estabelecer certos padrões comportamentais de diferentes tipos de

famílias, que podem ser agrupados em três tipos diferentes: o de estilo *estatutário*, *contratualista* e *maternalista*. Na sequência veremos como estes se caracterizam e em que medida podemos pensá-los em razão da relação entre os diferentes estilos e suas respectivas formas de se relacionar com a escola.

O primeiro deles, *estatutário*, diz respeito a uma configuração onde impera forte caráter normativo, pautado por ideias como a obediência e a disciplina, “uma lógica de educação parental em que os objectivos se centram no desenvolvimento da capacidade de acomodação da criança, definida pelos autores como obediência e disciplina” (p.82). A partir dessas inclinações, cria-se um ambiente no qual o jovem se vê em condições desfavoráveis de desenvolver um sentido de autonomia às suas práticas e ações que perpassam o âmbito familiar. Diogo (1998) acrescenta que

Os métodos usados para atingir esses objetivos são, sobretudo, de controle dos comportamentos, por isso, o exercício de autoridade dos pais é grandemente coercitivo, isto é, orientado por normas. A estrutura de papéis educativos é restritiva, investe-se mais nos aspectos instrumentais e menos na comunicação e cooperação (partilha das atividades) com a criança. *Os outros agentes educativos são vistos com desconfiança.* (p.82, grifos meus)

Nesse ambiente de esfera privada em que operam mecanismos de controle disciplinadores, além de uma bem delimitada distribuição das funções e papéis familiares, o diálogo e o sentido de cooperação passam ao largo daquilo que se visa construir como fator de coesão dessa família. Por conta disso, esse tipo de organização acaba por pautar suas relações com outros agentes educativos a partir de um sentido de desconfiança sempre em alerta.

Aquilo que vier a contradizer seus ditames e demarcações valorativas, além de morais, devem ser encaradas como uma espécie de ameaça. Isso, por sua vez, impacta frontalmente na forma como essa família poderá vir a se relacionar com a escola, agente educativo por excelência, por exemplo, podendo esta ser vista como uma espécie de rival numa situação em que não reitere algumas das concepções que se constroem no espaço particular do âmbito familiar.

Uma segunda tipificação que a autora lança mão diz respeito ao que chamou de um estilo *contratualista*. Este estilo, portanto, surge como uma espécie de antagonista ao de tipo *estatutário*. É uma forma de conceber a educação em sentido horizontal, e por isso, mais democrático. Este estilo “refere-se a um modelo de educação familiar em que os objectivos dizem respeito, sobretudo, à auto-regulação (autonomia e responsabilidade) e sensibilidade (criatividade e ter ideais)” (p.82, 1998). Aqui, o sentido de autoridade deixa de estar vinculado de maneira direta a práticas autoritárias e, nesse sentido, “recorre-se à relação como técnica de

influência e o uso da autoridade faz-se mais baseado na negociação do que na coerção” (p.82, idem).

As famílias que correspondam a este estilo, não obstante, antes de se pautar em termos concorrenciais ao refletir sobre suas obrigações e alcance no que tange a educação de seus filhos, localizam-se em relação aos outros agentes educativos em sentido de cooperação mútua. Reconhecer-se enquanto parte de um complexo que extrapola sua própria circunscrição social específica, coloca esse estilo de família sob parâmetros mais democráticos em relação à primeira. De acordo com a visão de Diogo (1998),

Em consonância, valoriza-se a empatia (comunicação) como princípio educativo. Existe uma indiferenciação no desempenho de papéis no casal e uma ênfase no diálogo casal/criança. Verifica-se uma relação de abertura aos agentes educativos exteriores e atribuem-se-lhe funções difusas. (p.82)

Ao terceiro estilo identificado pela autora deu-se o nome de *maternalista*. Este, por sua vez, constitui-se em uma espécie de híbrido entre o primeiro e o segundo. Ao mesmo tempo em que se observa a continuidade de práticas que se aproximam de certo autoritarismo, busca-se, também, maior valorização “da comunicação e a partilha de atividades com a criança (p.82)”. De acordo com as reflexões de Diogo (1998),

No estilo maternalista, à semelhança do estilo estatutário, dá-se grande importância às capacidades de acomodação como finalidades educativas e ao controle e exercício coercitivo da autoridade, como técnica e influência. [...] Embora, tal como no estilo estatutário exista uma diferenciação de papéis. A relação com os agentes exteriores é marcada pela distanciação. A estes atribuem-se tarefas muito delimitadas. (p.82)

Localizar esses diferentes estilos entre as famílias em suas particularidades e diferenças, apresenta-se como elemento balizador a fim de elucidar a maneira pela qual esses fatores distintivos em termos de características operam no sentido de gerar práticas, também, diferenciadas. Interessa, não obstante, estreitar esse entendimento em conformidade à relação entre a(s) família(s) e a(s) escola(s), instância educativa que pertence ao ambiente global de socialização da criança (DIOGO, 1998). A esse respeito, a autora nos nutre de importantes considerações, ao apontar que

Existe uma articulação entre o topo de funcionamento familiar e a educação que as crianças de cada uma dessas famílias recebe. As famílias fechadas sobre si educam os seus filhos para a conformidade e disciplina através do controle, enquanto que as famílias abertas e autônomas procuram que os seus filhos desenvolvam a autonomia, criatividade e sensibilidade, através da negociação. (p.83-84)

Por ora, coube apontar de que maneira a pluralidade das formas de conceber as diferentes organizações familiares em suas práticas e modelos educativos que, por sua vez,

tangenciam a relação família e escola, são elementos constitutivos desta. Mais à frente retomaremos a noção de família enquanto dispositivo discursivo presente na defesa da Educação Moral e Cívica, bem como, do Movimento Escola Sem Partido enquanto projetos para a educação.

## **Capítulo 2 – A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA E SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO**

Nesta parte do trabalho busco jogar luz ao processo de normatização da Educação Moral e Cívica enquanto disciplina específica a partir de uma regulamentação determinada. Destaco, pois, de que maneira essa discussão ganha vulto na institucionalidade e em que medida esse projeto para educação é produto de tensões e interesses conflitantes.

A discussão sobre Moral e Cívica não surge pela primeira vez nos anos da década de 1960. Sua presença como componente curricular já havia logrado espaço outras vezes. Em 1925, pela primeira vez constituiu-se como componente curricular pela reforma Rocha Vaz (LEMOS, 2011, p. 20). No período que ficou conhecido como Estado Novo durante o 2º governo de Getúlio Vargas, a Educação Moral e Cívica também se fez presente no hall das disciplinas obrigatórias nas instituições de ensino. Contudo, em dezembro do ano de 1945, que marcou o fim do referido período, promulgou-se o decreto-lei nº 8.347 que promoveu transformações no ensino, dentre elas, a retirada da disciplina.

No entanto, interessa ao propósito do trabalho se debruçar sobre as tensões produzidas em torno das tentativas de institucionalização dessa disciplina desde seu último movimento propositivo de maior fôlego, a partir dos esforços de seus proponentes na década de 1960, até os dias atuais, quando se observa o retorno dessa discussão às pautas que orbitam a formulação de políticas educacionais. Entendo que esse período representa o recorte histórico a ser evidenciado por fornecer relevantes subsídios que aproximam ambas as experiências, o que será desenvolvido em momento posterior.

### **2.1 - Antecedentes históricos rumo à promoção da educação moral e cívica**

Os anos da década de 1960 marcaram a história do país ao inaugurar um novo período de exceção em função do golpe empresarial militar de 1964. Alguns antecedentes, contudo, merecem especial atenção a fim de se destacar os fatores associados à escalada conservadora que fez eclodir o golpe, bem como aqueles associados a construção de uma narrativa em defesa da normatização da educação moral e cívica. Esta, por sua vez, começava a trilhar seu caminho rumo à normatização antes mesmo do golpe. Portanto, faz-se necessário uma breve regressão para sinalizar esses movimentos e tensões que produziram o caldo político e social em que se insere a discussão.

No ano de 1960 chega à presidência Jânio Quadros para o exercício de um mandato consideravelmente turbulento que fez com que o mesmo renunciasse antes de completados os

quatro anos<sup>2</sup>. Uma série de atitudes vistas com desconfiança por parte de seus apoiadores – com destaque para a condecoração de Ernesto Che Guevara e Iúri Gagarin, além de demonstrar apoio ao ingresso da China Popular na Organização das Nações Unidas (ONU). Após renunciar do cargo, Jânio Quadros foi substituído pelo então vice-presidente João Goulart, notável liderança de inclinação mais progressista que chegava ao poder com a promessa de pôr em prática medidas de cunho estrutural, as chamadas *reformas de base*, em prol do desenvolvimento do país. A chegada de Jango, como era popularmente conhecido, ao poder deixou em estado de alerta os setores mais conservadores do país, com destaque para os militares e políticos mais à direita na política institucional.

Estes, contudo, tentaram sem sucesso impedir que João Goulart assumisse a vaga deixada por Jânio Quadros. Por iniciativa de ministros militares, buscaram vetar sua posse (Jango se encontrava na República Popular da China quando da renúncia de Jânio Quadros) alegando que o mesmo não deveria ocupar o cargo ao acusá-lo de comunista. Por meio dessa retórica discursiva, buscaram alçar ao cargo um general, o que não foi acatado pelo congresso, que se negou em fazê-lo ao mesmo tempo em que reivindicava o direito assegurado pela constituição de 1946 que determinava a sucessão do presidente pelo seu vice. Jango acabou por assumir a vacância a despeito de seus detratores, após a costura de um acordo que instituiu um regime parlamentarista. Dessa maneira, João Goulart assume a presidência em meio a uma delicada situação de suspeição ante a oposição de viés conservador e dá início ao seu mandato em setembro de 1961

Alguns fatores merecem destaque no sentido de fazer aumentar o clima de suspeição que submetia o ainda incipiente governo Goulart a uma profunda instabilidade. Uma série de comícios foi organizada pelo presidente e seus apoiadores, com destaque para Miguel Arraes, governador de Pernambuco, e Leonel Brizola, deputado federal da Guanabara, a fim de buscar alargar sua base de apoio diante da população. Cerca de 200 mil pessoas se fizeram presentes na Central do Brasil no dia 13 de março, no Rio de Janeiro, e escutaram um discurso inflamado em defesa das *reformas de base* propostas pelo presidente, com destaque para a reforma agrária, que “pretendia expropriar as propriedades rurais improdutivas com mais de 500 hectares”, além do “anúncio do decreto de nacionalização das terras que ficavam até 10

---

<sup>2</sup> Apesar sua corrente política estar ligada a União Democrática Nacional (UDN), Jânio Quadros não inspirava plena confiança na alta cúpula de seus apoiadores em função de algumas ações tomadas em exercício da presidência, sendo acusado, por vezes, de “esquerdista” (LEMOS, p.26). O então presidente ficou à frente do cargo por pouco mais de sete meses, quando renunciou do mesmo em 25 de agosto de 1961.



quilômetros das rodovias federais, das ferrovias e das fronteiras nacionais” (LEMOS, 2011, p.28).

Destaca-se, ainda, a *revolta dos marinheiros*, ocorrida também em março, que mobilizou cerca de 2000 homens dispostos a reivindicar melhores condições de trabalho e para a carreira, além de declararem publicamente apoio às reformas propostas por Jango. O então presidente tomou a iniciativa, ainda, de conceder autorização para que soldados e praças graduados pudessem se sindicalizar, o que foi visto como uma provocação por parte dos oficiais, que “viram nesse fato uma forte ameaça à hierarquia militar, o que aumentou a conspiração contra o presidente” (LEMOS, 2011, p. 29).

Visto como uma ameaça por parte de setores que organizavam uma ostensiva frente de descontentes em relação ao seu governo, Jango não consegue pôr em prática seu projeto nacional desenvolvimentista. As mudanças por ele propostas eram tidas como de inclinação comunista pela oposição, que buscava desestabilizar seu mandato a qualquer custo. Não obstante a volta do regime presidencialista no ano de 1963, depois de um plebiscito nacional realizado em janeiro, João Goulart segue pressionado por parte da oposição que passa a se alinhar com setores militares e empresariais em um movimento que interrompe seu conturbado mandato com a eclosão do golpe em 1964.

Destaco, nesse sentido, alguns grupos que se alinharam no sentido de encabeçar esse movimento, chamado por eles de *revolucionário*. Além do apoio de alguns governadores, com destaque para Adhemar de Barros, de São Paulo, Magalhães Pinto, de Minas Gerais e Carlos Lacerda, do Rio de Janeiro, os militares contaram com o apoio da parte dominante da igreja católica, seu *clero conservador* (LEMOS, p.28), além de muitos veículos da grande imprensa, tais como o *Correio da Manhã* e também o *Jornal do Brasil*. Destaca-se ainda a atuação do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), “importante reduto oposicionista” que, segundo Lemos (2011) “era uma entidade formada por empresários e militares e tinha o objetivo de promover a educação cultural, social, moral e cívica dos indivíduos por meio de pesquisas e discussões, a fim de indicar sugestões para o progresso econômico e para a fortificação do regime democrático no país” (p.28).

O crescente clima de instabilidade no país começava a inclinar-se rumo ao conservadorismo como resposta ao fantasma de uma tão propalada *ameaça comunista* que passava a ocupar boa parte do imaginário dos brasileiros. Um acontecimento de grande porte capaz de ilustrar isso foi a *Marcha da Família com Deus Pela Liberdade*, que arregimentou em torno de 500 mil pessoas em 19 de março, em São Paulo, “que denunciou o ‘perigo comunista’

do governo de Goulart e contou com o apoio do governador Adhemar de Barros”, o que, segundo Lemos (2011) “o objetivo era convencer a população da importância de uma intervenção militar naquele momento” (p. 29). A marcha pode ser entendida como uma espécie de resposta ao comício da Central do Brasil do dia 13 de março. Com a instabilidade tomando cada vez mais corpo e a organização da oposição assumindo ares de uma frente ostensiva,

a ruptura institucional era iminente e contava com o apoio da grande imprensa, que denunciava a atuação dos civis e definia as reformas como ameaças de subversão. Iniciou-se uma série de prisões e perseguições policiais e militares aos ativistas da esquerda, como líderes sindicais e estudantis, organizadores das ligas camponesas e organizadores de grupos católicos, como a Juventude Universitária Católica (JUC) e a Ação Popular (AP). (2011, p. 29)

Não pretendo, no entanto, discorrer profundamente sobre os antecedentes do golpe empresarial militar ocorrido em 1964. Não constitui fonte primordial das preocupações a que o presente trabalho objetiva lançar luz. Contudo, procurei apontar alguns dos fatores que precedem o período privilegiado pela pesquisa, a título de ilustração das condições históricas responsáveis por estabelecer as condições políticas e sociais que contribuíram para se erigir um repertório discursivo que buscou justificar a legitimidade da normatização da disciplina Educação Moral e Cívica em caráter obrigatório, o que será apreciado em seguida.

## **2.2 - O período pós-golpe e o fortalecimento da contenda moralizante**

O golpe de 1964 inaugura um novo momento da ainda breve vida republicana do país, mais uma vez posta em estado de exceção. Com a chegada dos militares ao poder, organizados em uma junta militar que passa a governar em detrimento de um congresso sufocado e limitado quanto ao exercício pleno de suas funções constitucionais, inicia-se um período ditatorial que marcou a história do país durante mais de 20 anos<sup>3</sup>. Nessa parte do texto, apontarei de que maneira se deu o movimento em prol da normatização da Educação Moral e Cívica, tendo em vista seus proponentes, agentes e atores que se engajaram nessa empreitada.

Para isso, faz-se mister, portanto, trazer à baila a importância de determinados grupos e sua atuação no movimento aqui sinalizado. Um dos principais agentes, nesse sentido, é sem dúvida a Escola Superior de Guerra (ESG). Entidade essa que apoiou de maneira

---

<sup>3</sup> O marco histórico entendido como o início do fim do período ditatorial refere-se à eleição, ainda que de maneira indireta, de Tancredo Neves no ano de 1985. No entanto, somente em 1989 é que o Brasil volta a eleger seu presidente através do voto direto, irrestrito e obrigatório em um processo eleitoral que fez de Fernando Collor de Mello presidente da República.

expressiva o golpe militar que incorreu na queda de João Goulart. Sobre sua origem, Lemos (2011) diz que

Criada pela lei nº 785, de 20 de agosto de 1949, após o fim da 2ª Guerra Mundial, como um Instituto de Altos Estudos de Política, Estratégia e Defesa, a ela foi destinada a função de desenvolver e consolidar os conhecimentos necessários ao exercício de funções de direção e assessoramento superior para o planejamento da Segurança Nacional. (p.31, grifo meu)

A noção de *Segurança Nacional* merece especial atenção para que se tenha a real medida daquilo que a ESG dispõe no hall de suas prerrogativas. Recurso discursivo da maior importância, muitas vezes acionado para dar legitimidade às suas ações, serviu como justificativa capaz de mobilizar determinadas ações em prol da normatização da EMC, como veremos nessa seção.

Na esteira dos fatores que associados à eclosão do golpe empresarial militar de 1964, bem como dos fundamentos que serviram de justificativa para sua consolidação e perpetuação enquanto regime político, o discurso propagado pela ESG pode ser entendido como um elemento de especial importância. Vale lembrar que desde sua origem, passando por sua atuação no contexto de vigência do regime ditatorial, o mundo experimentava o período de Guerra Fria. Sobre esse momento, Lemos (2011) nos indica que

Durante a Guerra Fria, os militares afirmavam que uma nova modalidade de conflitos acometia a sociedade em busca de um controle progressivo da nação, atuando por meio da —destruição sistemática dos seus valores, das suas instituições e do seu moral. Dessa concepção surgiu o conceito de Segurança Nacional, que implicaria uma condição social de ordem, integridade e manutenção de valores. A Segurança seria um estado de alerta e de prevenção constantes, que garantiria a preservação da sociedade contra qualquer ameaça às suas bases. (p.31)

Mais uma vez, nota-se o estratégico acionamento desse dispositivo discursivo, o conceito de Segurança Nacional. Em nome de uma suposta garantia da normalidade da vida social, mesmo em se tratando de um estado de exceção, os militares o evocava a fim de conferir legitimidade às suas ações, sempre pautadas pelo objetivo de assegurar a harmonia do país.

Os pilares de sustentação que servia de apoio a Doutrina da Segurança Nacional eram os Objetivos Nacionais (ON), que por sua vez, “representavam os interesses e as aspirações do corpo doutrinário das Forças Armadas e objetivavam a manutenção da integridade territorial, integridade nacional, democracia, progresso, soberania e paz social” (2011, p.32). Esses pilares vinham a reboque de um objetivo de fundo que buscava a “consolidação da unidade do grupo nacional, através da crescente integração social, com fundamentação nos princípios de justiça e moral cristã” (idem, p.32). Nota-se a partir desse conjunto de preceitos de caráter doutrinário uma tentativa de conferir a ESG uma posição de

notável salvaguarda para os objetivos afinados com os interesses nacionais em contexto de estado de exceção.

Fica evidente a importância que este grupo assume como bastião de uma dada moralidade e visão de mundo que pretende arraigar-se como narrativa hegemônica na justificação do estado de coisas vigente. Em nome da Segurança Nacional torna-se legítimo uma série de ações perpetradas via regime autoritário, desde que se dê no sentido de garantir a *harmonia* e a *paz social*. Uma das formas de ação engendradas por essa instituição foi mirar a educação como campo privilegiado a fim de consolidar o projeto de dominação em vigor no âmbito da formação das mentalidades. Daí a importância de atingir a juventude, vista como crescente ameaça rumo a subversão comunista que se expandia na lacuna deixada pela ausência de valores morais e cívicos, estes postos sob ameaça em função do comunismo que grassava as mentes dos vulneráveis jovens em processo de formação escolar e acadêmica.

Importante destacar, também, a atuação da Associação de Diplomados da Escola Superior de Guerra (ADESG), que encabeçaram a iniciativa de difundir a doutrina da ESG alinhado ao fortalecimento do combate à subversão. Sobre sua atuação, Lemos (2011) nos indica que,

(ADESG) passaram a buscar apoio político e religioso no combate à —infiltração comunista e a possíveis manifestações do —materialismo marxista, iniciando novas práticas de difusão de ideias no Brasil, fortemente ligadas às tendências ideológicas defendidas pela escola norte-americana no contexto da Guerra Fria. O objetivo da ESG era, portanto, unir civis e militares no combate ao que eles entendiam como subversão e corrupção [...]. (p.32)

À construção de um inimigo, a partir de uma narrativa calcada na defesa de determinados valores morais, se seguia o recrudescimento do regime autoritário que se auto justificava enquanto única alternativa válida para refrear a iminente *ameaça comunista* que botava em risco a paz social a partir da subversão da juventude.

Em 1967 se deu a aprovação da nova Constituição, sob a presidência do General Costa e Silva, responsável por um dos períodos mais duros do regime militar. A partir dessa Constituição instituiu-se o Estado de Segurança Nacional. Este, por sua vez, trouxe importantes modificações em relação ao que era estabelecido na de 1946 no que diz respeito ao conceito de Segurança Nacional. Sobre isso, Lemos (2011) aponta que,

Se, na anterior, a Segurança Nacional dizia respeito às ameaças externas e à preservação das fronteiras territoriais do país, a nova redação tinha por objetivo impedir que uma “guerra revolucionária” instaurasse o —comunismo no Brasil. Assim, os militares acreditavam ser necessário combater a disseminação de posições consideradas “subversivas” de indivíduos e organizações contrárias ao regime, os chamados “inimigos internos”, uma vez que a ameaça à Segurança Nacional era —uma ameaça antes a fronteiras ideológicas do que a fronteiras territoriais. (p.36)

Dessa maneira, observou-se uma escalada do autoritarismo do regime ao trazer para o plano de suas relações internas, portanto, a nível das relações estabelecidas entre diferentes pessoas e grupos que compunham a população brasileira, a suspeição generalizada, além da sensação de convivermos em meio às ameaças no interior de nossas próprias fronteiras. Disso, depreendeu-se o endurecimento do regime que no dia 13 de dezembro de 1968 decretou o Ato Institucional nº 5 (AI-5) “o mais repressivo de todos os atos do regime autoritário, pelo qual o Poder Executivo passou a legislar com supremacia, limitando o funcionamento do Judiciário” (2011, p.37).

Ainda com Jânio Quadros à frente da presidência, no início dos anos de 1960, observou-se um “processo de revigoração da EMC, o que configurou a primeira medida sobre a disciplina após o Estado Novo” (2011, p.54). Algumas iniciativas constitucionais foram acionadas no sentido de iniciar um processo de desenvolvimento da futura disciplina, ainda que em estágio incipiente. Dentre essas, destaca-se o decreto de nº 50.505, de 26 de abril de 1961, a partir do qual “ficou estabelecida a obrigatoriedade de práticas extraescolares de Educação Moral e Cívica em estabelecimentos públicos e privados de ensino, de quaisquer ramos e graus, sob diferentes formas” (idem). Essas *formas* se referem às diferentes manifestações e ações que passaram a fazer parte do cotidiano do espaço escolar e acadêmico, tais como:

- a) hasteamento da Bandeira Nacional com presença do corpo discente, antes dos trabalhos escolares semanais;
- b) execução do Hino Nacional, do Hino à Bandeira e de outros que fossem a —expressão coletiva das tradições do país e das conquistas do seu progresso;
- c) comemoração de datas cívicas;
- d) estudo e divulgação da biografia e da importância histórica das personalidades de marcada influência na formação da nacionalidade brasileira;
- e) ensino do desenho da Bandeira Nacional e do canto do Hino Nacional;
- f) divulgação de dados básicos relativos à realidade econômica e social do país;
- g) divulgação dos princípios essenciais de uma educação para o desenvolvimento nacional;
- h) difusão dos conhecimentos básicos concernentes da posição internacional do país e ao seu progresso comparado;
- i) divulgação dos princípios fundamentais da Constituição Federal, dos valores que a informa e dos direitos e garantias individuais. (BRASIL, decreto nº 50.505/61).

Em sua análise sobre os antecedentes da instituição da EMC enquanto disciplina obrigatória para a educação em todos os níveis de formação, Lemos (2011) aponta para a emergência de um discurso calcado no combate às ameaças subversivas subjacentes ao comunismo. Segundo a autora, “A Educação Moral e Cívica no contexto do regime autoritário de 1964 objetivava combater o que os militares chamavam de “investidas do comunismo ateu” (p.53). Nesse sentido, destaca ainda que, para Costa e Silva, as crianças deveriam ser, por meio da Educação Moral e Cívica, preparadas para evitar a investida “subversiva” e para atingir a

juventude com a integridade total da sua conduta. Também afirmava que a obrigatoriedade da EMC era imprescindível por entender que o revigoramento sugerido teria o mérito de “reconduzir a juventude brasileira aos caminhos do civismo e do sadio patriotismo e de propiciar, às gerações vindouras, um escudo protetor contra as investidas do comunismo internacional”, conforme o conteúdo da exposição de motivos nº 180 – RP/1965. (Idem, p. 57)

A educação dos jovens brasileiros encontrava-se, dessa maneira, ameaçada ante o crescimento da *ideologia comunista*, principalmente na juventude, que se organizava mais firmemente enquanto unidade de luta a partir do movimento estudantil. Ainda sobre a formação desse espírito cívico calcado sobre determinada moralidade, viu-se emergir o Movimento de Rearmamento Moral (MRM), originariamente nos Estados Unidos no ano de 1921, que ganha vulto no Brasil em 1961 no governo de Jânio Quadros, que recebeu cerca de 130 delegados do mesmo. Segundo Lemos explicita citando Oliveira (1982), “o movimento tinha por objetivo desenvolver uma ‘democracia inspirada e restaurar a supremacia de todos os valores espirituais’ frente ao movimento russo, à ideologia comunista e à ‘crise de conduta’ pela qual passava a juventude brasileira” (LEMOS apud OLIVEIRA, p. 12). A autora destaca ainda que “nesse contexto, a doutrina pregada pelo movimento, que tinha como base o combate ao comunismo por meio do cristianismo, logo encontrou grande apoio e receptividade entre setores civis e militares” (p.56, 2011).

Alguns grupos e associações de movimentos femininos ganharam destaque na defesa de implantação da Educação Moral e Cívica em caráter obrigatório a partir de alguns princípios norteadores do MRM, contra o “comunismo ateu”, dentre eles a Liga das Senhoras Católicas, Associação das Senhoras Evangélicas, União Cívica Feminina e Frente Feminina Nacionalista (LEMOS, idem, p.56). Outras entidades e associações destacaram-se, também, na formação dessa frente, tal como observado por Cunha (2014),

A Educação Moral e Cívica recebeu do Movimento de Arregimentação Feminina particular atenção. Em 1965, no ano seguinte ao do golpe de Estado, a entidade enviou manifesto da delegação brasileira à II Conferência Interamericana, promovida pela Organização dos Estados Americanos, cujo primeiro ponto reivindicava a “obrigatoriedade da educação moral e cívica nas escolas, desde as primeiras classes, para o aprimoramento do regime democrático e repulsa às ideologias totalitárias”; e o último continha um apelo “a todas as entidades de classe, grupos voluntários e meios de comunicação, para que assumam uma responsabilidade e criem um clima em todas as Américas, a fim de desenvolver um programa de formação moral e cívica e de fé ideológica democrática, baseada nos direitos humanos” (p.370)

Não obstante viesse a ser implementada em caráter obrigatório a disciplina EMC apenas no ano de 1969, observar cuidadosamente o contexto histórico que a precede se mostra extremamente importante aos propósitos aqui almejados. Logo após o golpe de 1964 operou-se

movimentações no sentido de refrear a organização estudantil que era alvo de esforços militares a fim da correção de seu caráter subversivo já que a política educacional do governo Castelo Branco tinha dois objetivos definidos, o de anular as participações estudantis defendidas por João Goulart e criar meios de atuação aos jovens dentro dos limites e necessidades do novo regime (OLIVEIRA, 1982 apud LEMOS, 2011).

O espírito cívico que pairava então naquele momento, ganhava corpo no sentido de servir-se de vetor para o refreamento do processo de secularização da cultura impulsionado por setores ligados a educação. Os movimentos estudantis e os professores foram alvo da decretação do AI-1, que “levou professores à demissão e alunos à expulsão das universidades, acusados de promover agitação política” (idem, p.56). O recrudescimento das forças armadas na tentativa de inviabilizar a atuação dessas ameaças subversivas tinha em uma de suas medidas a pronta incorporação da EMC por setores da junta militar então no governo. Segundo Lemos (2011),

Em 1965, o ministro de Guerra e futuro chefe do governo, general Costa e Silva, enviou a exposição de motivos nº 180 – RP/196517 ao presidente Castelo Branco, na qual discorreu acerca da importância e da emergência da EMC naquele momento, e sugeriu a revisão da LDB. Em tom altamente repressivo, o ministro afirmou que a família moderna estava facilitando a evolução da —guerra revolucionária no país, uma vez que as mulheres, trabalhando fora de casa, estariam descuidando da educação dos seus filhos, “carentes” de educação moral e de exemplo. A escola, por sua vez, organizada conforme previa a LDB de 1961, não estava conseguindo compensar essa lacuna, já que a Lei era “ausente” em relação a postulados sobre a educação integral e a formação da personalidade da criança. Para Costa e Silva, as crianças deveriam ser, por meio da Educação Moral e Cívica, preparadas para evitar a investida “subversiva” e para atingir a juventude com a integridade total da sua conduta. Também afirmava que a obrigatoriedade da EMC era imprescindível por entender que o revigoramento sugerido teria o mérito de “reconduzir a juventude brasileira aos caminhos do civismo e do sadio patriotismo e de propiciar, às gerações vindouras, um escudo protetor contra as investidas do comunismo internacional”, conforme o conteúdo da exposição de motivos nº 180 – RP/1965. (p.56-57)

Destaca-se, dessa maneira, outra categoria eivada de furor ideológico: a família. Nos dizeres do então ministro de Guerra Costa e Silva, a *família moderna* seria um elemento facilitador daquilo que identificou de guerra revolucionária no país. Esta instituição assume papel fundamental na cruzada contra o comunismo subversivo. Era preciso buscar seu fortalecimento alinhado ao projeto de sociedade em consonância ao regime de exceção, já que se tratava de elemento da maior importância no exercício do controle social. Em 1966, Castelo Branco baixava decreto de número 58.023, de 21 de março de 1966, que buscava incentivar a educação cívica nas escolas, que passou a ser obrigatória enquanto prática educativa (LEMOS, 2011). A Educação Cívica tinha por objetivo

[...] a formar nos educandos e no povo em geral o apreço à Pátria, de respeito às instituições, de fortalecimento da família, de obediência à Lei, de fidelidade ao trabalho e de integração na comunidade, de tal forma que todos se tornem, em clima de liberdade e responsabilidade, de cooperação e solidariedade humanas, cidadãos

sinceros, convictos e fiéis no cumprimento de seus deveres. (BRASIL, decreto nº 58.023/66, art.2, apud LEMOS, 2011).

Tal decreto expõe de maneira bastante clara o lugar estratégico que a família ocupa na formação da juventude brasileira desejável pelos militares no poder. Estaria, pois, subsumida aos ditames do regime em voga de modo a colaborar com sua manutenção irrefletida.

Conquanto tornava-se prática educativa obrigatória a Educação Moral e Cívica, era fundamental que um corpo técnico-burocrático tomasse o lugar de garantir sua regulamentação, bem como incentivá-la nas escolas do país. O que foi responsabilidade do Departamento Nacional de Educação do MEC, a partir do acima referido decreto-lei. No entanto, o decreto dispunha sobre diretrizes a fim de incentivar práticas educativas dessa modalidade, sem, contudo, garantir sua obrigatoriedade enquanto disciplina escolar – o que era designado de maneira distinta conforme o parecer CFE nº371/63. Fato este que seria alvo de disputa posteriormente.

Não obstante, observou-se uma articulação na esfera da ação institucional que buscava envolver diferentes atores na promoção das práticas desejáveis. Assim, se estabelecia que os diretores das escolas junto com coordenadores designados “deveriam acompanhar o cumprimento da nova prática educativa” (p.58, 2011). Para isso, foi criado no âmbito do MEC, o Setor de Educação Cívica na Divisão Extraescolar, “que funcionaria como o objetivo de desenvolver atividades e estudos para a implantação do componente curricular” (idem). Tal aproximação previa ainda que fosse produzido uma série de seminários que objetivavam aproximar a comunidade escolar da discussão cívica “a fim de despertar o interesse pela nova iniciativa educacional” (idem).

Dessa forma, o caminho rumo a normatização começava a se aproximar de seu desfecho, ao que deve ser acrescido ainda dois acontecimentos relevantes: o decreto-lei nº 348, de 4 de janeiro de 1968, que criou o Conselho de Segurança Nacional, “destinado a assessorar o presidente da República na formulação e na conduta da Política de Segurança Nacional” (ibidem, p.59), e a promoção pelo MEC de “um concurso para a escolha do *Guia de Civismo*, que seria destinado ao Ensino Médio”.

Nesse momento entra em cena uma figura destacada no movimento em prol da normatização da EMC, o general Moacir Araújo Lopes, que passa a encabeçar a linha de frente dessa empreitada. Sobre a emergência desse ator e seu alinhamento político-ideológico, Cunha destaca que

No início da década de 1960, formou-se na Escola Superior de Guerra uma corrente de pensamento que defendia a inclusão dos valores morais e espirituais entre os Objetivos Nacionais Permanentes. O líder dessa corrente foi o general Moacir Araújo



Lopes, que veio a ser um dos próceres da Educação Moral e Cívica, chegando a residente da comissão correspondente do Ministério da Educação. (2014, p.368)

O general foi um dos responsáveis, junto a comissão organizadora destacada para o concurso, em elaborar seu regimento, em que constava alguns dos preceitos a prerrogativas que os manuais deveriam se alinhar. Intentava-se, pois, atingir os “objetivos da ação educacional cívico-democrática e do preparo dos brasileiros para o exercício da cidadania” (MEC, 1971, p.7 apud LEMOS, 2011).

A título de ilustração, segue alguns pontos elencados o que deveria constar no guia a ser escolhido, quais fossem:

- 2.1** estar de acordo com os princípios filosófico-religiosos da Constituição do Brasil, evidentemente resultante das aspirações dos brasileiros e dos interesses nacionais;
- 2.2** ressaltar os fundamentos democráticos constitucionais, sobretudo os referentes: — ao espírito religioso do brasileiro (evitando o aspecto sectário); — à caracterização das instituições pátrias: Religião, Família, Justiça, Escola e Forças Armadas; — à valorização do trabalho, como condição da dignidade humana; — ao direito à educação, dada no lar e na escola, inspirada nos ideais de liberdade (com responsabilidade interior, advinda da crença em DEUS [sic] (Constituição do Brasil, Preâmbulo) e solidariedade humana e no princípio da unidade nacional; — ao ideal do desenvolvimento integral do homem: espiritual, moral e físico; — à responsabilidade de toda pessoa, natural ou jurídica, para com a Segurança Nacional;
- 2.4** realçar o papel da família e sobretudo da mulher — mãe, esposa, irmã — na formação do caráter e das virtudes cívicas;
- 2.5** dar ênfase às expressões de civismo: exercício esclarecido do Voto e prestação digna do Serviço Militar;
- 2.6** ressaltar a necessidade de a evolução nacional ser fundamentada nas tradições cristãs brasileiras, dando ênfase à língua, aos símbolos nacionais, às tradições culturais (inclusive folclore), ao papel das etnias formadoras e às biografias sintéticas de brasileiros, já falecidos, cuidadosamente selecionados, que se hajam constituído modelo de virtudes morais e cívicas;
- 2.8** ressaltar a incompatibilidade do bom uso da liberdade com as convicções materialistas, pois que os governos de Nações que se alicerçam em filosofia de base materialista, pela qual a consciência individual não é desenvolvida por valores espirituais e morais (de fundo religioso), não podem abdicar de regime policial;
- 2.9** projetar os valores espirituais e morais da nacionalidade na educação, tendo em vista conter o egoísmo, a corrupção e a subversão, no trato adequado do bem comum dos brasileiros, e eliminar os privilégios;
- 2.12** realçar o valor da juventude brasileira que trabalha e coopera na construção da Pátria;
- 2.13** preparar a mocidade brasileira para, alicerçada no amor à Pátria, desenvolver o sentimento de fraternidade universal;
- 2.14** considerar, em síntese, que o conceito de civismo deve ter em vista os três aspectos fundamentais — CARÁTER, PATRIOTISMO E AÇÃO [sic]: Caráter — com base na moral, originária da ética, tendo por fonte DEUS [sic] (Constituição do Brasil, Preâmbulo); Amor à Pátria — e às suas tradições, com capacidade de renúncia; Ação — intensa e permanente, em benefício do Brasil. (MEC, 1971, p. 16-17, Apud LEMOS, 2011).

Para além dessas *Ideias Básicas das Instruções Reguladoras*, que confere o título do regimento da comissão organizadora do certame, vale destacar alguns conceitos que deveriam nortear o guia a ser escolhido:

1. Democracia Representativa, com Deus, é a forma ideal de vida das nações.
2. Liberdade com religião e não totalitarismo materialista.
3. Trabalho, Religião e Civismo realizam o desenvolvimento integral e a felicidade de uma Nação.
4. O Brasil é uma Democracia Representativa, alicerçada em tradições cristãs.
5. Nosso país está no limiar da Era Tecnológica.
6. A soberania de uma nação exige a Segurança Nacional.
7. As Forças Armadas Brasileiras são fator de segurança, civismo e desenvolvimento.
8. Cultuar os vultos nacionais é praticar civismo. Revela caráter e patriotismo e leva à ação, pelo exemplo.
9. Educação e cultura, com Deus, têm formado a base dos povos felizes.
10. O Estado existe para o Homem, que deve cumprir os seus deveres para com a Pátria.
11. O Serviço Militar obrigatório é básico para a Segurança Nacional.
12. As Instituições Pátrias — Família, Escola, Justiça, etc —, protegidas pelo Estado, garantirão o futuro da Nação.
13. A juventude é a esperança da Pátria.
14. A Constituição do Brasil afirma a liberdade.
15. Todo brasileiro tem direito à igualdade de oportunidade na educação e à livre escolha de trabalho digno.
16. A livre iniciativa constrói o desenvolvimento do País.
17. O desenvolvimento integral do homem brasileiro — espiritual, moral e material — é Objetivo Nacional.
18. Votar é ato de civismo.
19. A prestação do Serviço Militar dignifica o cidadão. É expressão de civismo.
20. A Evolução do Brasil fundamenta-se nas tradições cristãs.
21. A juventude brasileira estuda, trabalha e constrói a grandeza da Pátria.
22. É necessário compreender os jovens e encaminhá-los para as sendas do civismo, na sua tríplice expressão de caráter, patriotismo e ação. (MEC, 1971, p. 15-16. Grifos originais, apud LEMOS, 2011).

Tais apontamentos colocam sob evidência o caráter legitimador que buscava garantir a manutenção do estado de coisas vigente. A educação, nesse sentido, assume protagonismo enquanto espaço privilegiado onde deve se disputar as mentes da juventude, então ameaçada em sua integralidade espiritual e moral ante as ameaças do *comunismo ateu*. O reconhecimento e evocação de dadas instituições basilares para o fortalecimento da chamada *democracia cristã*, servia de estratégia política da maior importância para garantir o controle social, que desse de conta sufocar a *subversão*, bem como atingir a *paz social*.

Nesse sentido, Lemos (2011) lança luz ao pendão ideológico que marcava o diapasão dessa empreitada, ao dizer que

As instruções ideológicas norteadoras do *Guia de Civismo*, fortemente marcadas pelo apelo religioso e por valores conservadores e autoritários, articulavam-se intimamente com o papel destinado à educação, já que em um contexto social marcado pela repressão e pelo autoritarismo as instituições sociais serviam como veículo para a legitimação do poder imposto. Nesse sentido, a escola seria o meio capaz de difundir e inculcar os valores necessários à formação do “espírito nacional”, preservando os laços familiares, a fé cristã, o respeito às leis e à ordem instituída. (p.62)

Fica claro de que maneira a escola ocupava lugar destacado enquanto agência socializante alinhada a ideologia dominante. A despeito do recrudescimento do regime em sua ação

ostensiva de controle da subversão, que tomava corpo na perseguição de estudantes, professores e lideranças políticas oposicionistas, fazia-se necessário, também, estabelecer uma frente de ação no âmbito da formação das mentalidades. Portanto, uma ferramenta ideológica capaz de produzir tais efeitos desejáveis, era a obrigatoriedade da EMC, que a passos largos avançava rumo à normatização. As justificativas que amparavam tal empreitada, passavam por um forte processo ideológico a respeito dos *problemas* vigentes, como destaca Cunha (2014),

A ideia subjacente era a de que se impunha “enfrentar o desafio maior do século, em que as nossas mais caras tradições democráticas e cristãs se veem ameaçadas pelo materialismo marxista”. Em consequência, a “infiltração comunista” foi responsabilizada pela “queda nos padrões de comportamento social”, a qual deveria ser combatida pelo ensino da Moral e do Civismo. Essa ideia gerou outra, após o golpe de Estado: a de que o “saneamento moral da sociedade” constituiria uma condição indispensável para o desenvolvimento. (p.368)

No ano de 1968 ocorre mais uma tentativa no sentido de garantir a obrigatoriedade da EMC. Foi encaminhado ao presidente da República, general Costa e Silva, o anteprojeto de lei nº770/67, que versava sobre sua regulamentação. A despeito do apoio de “um grupo de civis e oficiais ligados à ESG e à ADESG, sob a coordenação do general Moacir Araújo Lopes” (p.64), o projeto não foi aceito pelo Conselho Federal de Educação, em face do parecer nº649. Fato este que não foi suficiente para que a ADESG diminuísse os esforços rumo a atingir seu objetivo. No mesmo ano esta associação formulou seu próprio anteprojeto com vista a uma nova apreciação por parte da presidência. Sobre esse processo, Lemos (2011) aponta que “[...] após meses de indiferença do CFE em relação ao anteprojeto da ADESG, a EMC começou a ser enfatizada, subitamente, após a decretação do AI-5 pelo general Costa e Silva, baixado em 13 de dezembro de 1968” (p.64).

Outro fator notável que seguiu na esteira desses acontecimentos, está relacionada a fixação de normas a respeito do ensino universitário do país, sob a égide da lei 5.540/68. Esta lei versa sobre a dinâmica de funcionamento e organização das universidades. Essa iniciativa representa importante prerrogativa na formação das bases sobre as quais a normatização da EMC apoiar-se-ia. Tal como destacado por Lemos (2011),

No art. 40, a lei estabeleceu algumas normas para as instituições de ensino superior:

- a) por meio de suas atividades de extensão, [as instituições de ensino superior] proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento;
- b) assegurarão ao corpo discente meios para a realização dos programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos;
- c) estimularão as atividades de *educação cívica* e de desportos, mantendo, para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais;
- d) estimularão as atividades que visem à *formação cívica*, considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional. (BRASIL, lei nº 5.540/68, art. 40. Grifos da autora).

No ano de 1969 o regime ditatorial seguia aprofundando a repressão com bases em um autoritarismo cada vez mais fugaz, a partir das bases lançadas pelo Ato Institucional nº5. A partir dos antecedentes inaugurados pela lei nº5.540/68, alinhado ao recrudescimento do regime e a morte do então presidente Costa e Silva, a disciplina Educação Moral e Cívica, bem como a de Estudos de Problemas Brasileiros (EPB), a primeira voltada para o ensino fundamental e médio, enquanto a segunda ao ensino superior, tornam-se obrigatórias, “resultante da proposta elaborada pelo grupo de trabalho da ADESG, com a fervorosa atuação do general Moacir Araújo Lopes” (LEMOS, p. 65).

### **2.3 – Os (des)caminhos da normatização da educação moral e cívica**

Embora sua normatização tenha se dado efetivamente a partir do decreto-lei nº869/69, assinado em 12 de setembro deste ano, a trajetória rumo a institucionalização fora marcada por disputas internas no âmbito do MEC entre o CFE e determinados setores que orbitavam os temas ligados a formulação de políticas públicas em educação. Enquanto o primeiro defendia que a *formação moral e cívica do educando* se daria através da disciplina OSPB (Organização Social e Política do Brasil), esses grupos insistiam na necessidade da criação de uma disciplina específica, a Educação Moral e Cívica.

Um ano após a institucionalização da LDB de 1961, o CFE cria a disciplina OSPB, de caráter optativo, a fim de ocupar o vácuo que havia se estabelecido quando da obrigatoriedade de tratar daquilo previsto em seu artigo 38, parágrafo III, a “formação moral e cívica do educando, através de processo educativo que a desenvolvesse” (BRASIL, LDB/61, art. 38). Ao passo que não estabelecia as orientações práticas de como fazê-lo a partir do documento, abria-se caminho para interpretações e possibilidades aventadas pelo órgão responsável em ajustar sua forma, o CFE, e às pressões que se lhe fazia alvo, advindas, principalmente de setores mais conservadores e militares ligados ao governo. Conforme destacou Lemos (2011),

Percebe-se, no entanto, que a LDB não fazia nenhuma menção à obrigatoriedade da EMC, uma vez que a formação moral e cívica deveria ser apenas *levada em conta* no processo educativo. Com a criação de uma prática educativa de Educação Cívica, sugerida entre tantas outras, ela ficava totalmente à mercê da escolha de cada escola, já que cabia exclusivamente a cada instituição de ensino fazer a seleção. (p.77)

Ao não tratar explicitamente da obrigatoriedade da EMC, o documento criou um espaço a ser disputado. Esses atores, por sua vez, refletiam sobre a importância de seu ensino a partir de parâmetros bastante diferentes e, por vezes, até mesmo inconciliáveis.

A criação da OSPB no ano de 1962 resultou de uma série de debates e discussões no âmbito do CFE sobre o processo de implementação da nova LDB. O ponto a ser considerado partia da indicação em se trabalhar a formação cívica do educando, que vigorava como um dos objetivos do documento. Sua criação foi pensada no sentido de trazer à tona uma discussão sobre a realidade política e social do país, bem como salvaguardar o espírito cívico da juventude em defesa da democracia. Dentre seus objetivos, Lemos afirma que,

A OSPB teria o objetivo de preparar os jovens para o exercício consciente da cidadania democrática, utilizando, para isso, aspectos teóricos e práticos, *sem nenhuma referência à educação moral*, apenas à formação cívica dos estudantes. [...] A criação foi justificada pelo argumento de que os conteúdos de OSPB não tinham equivalência em nenhuma outra disciplina curricular. Os temas por ela abordados deveriam abranger a realidade social e a política do Brasil, a fim de estimular a vivência concreta de virtudes morais e cívicas e estimular decisões responsáveis. A disciplina deveria preencher a lacuna existente nas escolas no que dizia respeito à consciência de defesa das instituições democráticas por parte da juventude, que deveria ser educada para adquirir conhecimentos sobre cidadania e civismo. (2011, p.70, grifos meus).

Sua criação, contudo, “não diminuiu os questionamentos sobre o que viria a ser a formação moral e cívica proposta pelo art. 35 da LDB” (LEMOS, 2011, p. 78). Uma das questões suscitadas acerca dessa discussão dizia respeito a que fatores tornavam distintas as *práticas educativas* e as *disciplinas*, a partir do questionamento levantado pelo conselheiro Valnir Chagas, ainda no ano de 1962. A definição sobre o caráter de seu ensinamento se colocava enquanto dispositivo legal determinante sobre a que tipo de função estaria submetida a EMC nos sistemas de ensino. Fosse o bastante sua presença enquanto *prática educativa*, não havendo necessidade de sua consolidação enquanto disciplina, ela estaria a ocupar um lugar de menor prestígio no hall dos conteúdos consagrados nos currículos escolares. Nesse sentido, houve manifestação por parte de um membro do conselho, relator do parecer que dava conta de discutir essa questão, conforme nos indica Lemos:

em resposta, no parecer CFE nº 131, de 30 de julho de 1962, o relator, Bispo Cândido Padim, explicou que as disciplinas seriam atividades escolares destinadas à assimilação de conhecimentos sistematizados e progressivos, enquanto que as práticas educativas estariam relacionadas às necessidades de ordem física, artística, cívica, moral e religiosa, e teriam o objetivo de atuar na maturação da personalidade e na formação de hábitos, embora necessitassem também da “assimilação de certos conhecimentos.” (CFE, parecer nº 131/62, apud LEMOS, 2011, p.78-79)

Ainda nesse sentido, a autora nos oferece um bom panorama sobre essa disputa no interior do CFE, fruto da tensão entre tornar-se disciplina e continuar como prática educativa:

Até 1963, a única medida oficial sobre a Educação Moral e Cívica foi a portaria nº 419, de 17 de outubro de 1963, de autoria do ministro da Educação, Paulo de Tarso. Nela ficou estabelecido que os diretores das instituições de ensino deveriam promover a formação moral e cívica dos estudantes por meio da organização sistemática da rotina escolar, fundamentada nos princípios constitucionais. A ideia de sistematizar conteúdos de moral e cívica em uma disciplina era, contudo, evitada tanto pelos

membros do CFE como pelos demais integrantes do MEC, que defendiam a continuidade de práticas educativas ao invés de conteúdos preestabelecidos. Defendia-se que os ensinamentos cívicos deveriam ser, antes de tudo, incorporados por meio da vivência social e escolar, sendo que a OSPB havia sido criada exatamente para esse fim. O caráter facultativo dessa prática educativa, no entanto, incomodava as autoridades políticas e educacionais de tendência conservadora. Com o golpe de 1964, a EMC passou a fazer parte das discussões do regime autoritário, que considerava a formação moral e cívica uma forma de diminuir a participação dos jovens na política e controlar as atitudes “subversivas” oriundas do governo de Goulart, como já mencionado no capítulo anterior. Em abril de 1964, por meio do parecer nº 117, de 30 de abril, o Conselho fez um pronunciamento sobre o ensino da Educação Moral e Cívica em estabelecimentos de ensino médio, a pedido do então ministro da Educação e Cultura, Suplicy de Lacerda. O ministro enfatizava que muitas entidades femininas estavam pedindo a obrigatoriedade da disciplina nas instituições de ensino, visto a enorme preocupação com as condutas juvenis da época. (idem, p.80)

Conquanto apoiava-se na defesa de ser exercida enquanto prática educativa, portanto, optativa e não disciplina obrigatória, a defesa pela OSPB deixava claro a intencionalidade de dar-se por discutido a temática da EMC. Uma vez que se efetive enquanto prática no espaço escolar sob a égide da OSPB, a formação moral e cívica não deveria ser objeto de nova disciplina, sob pena de dar rigidez a determinadas práticas em sala de aula. Nesse sentido, alguns pareceres foram emitidos pelo CFE, em que se defendia a manutenção da OSPB como forma de se dar conta do tipo de formação desejada no que diz respeito às questões de natureza cívica e moral.

Dentre esses, destaca-se o parecer de nº 117/64, em que, segundo Lemos (2011), era claro a defesa de que “a formação de hábitos de natureza ética não ocorreria apenas em sala de aula, mas principalmente pelo *calor afetivo das relações de pessoa a pessoa e pelo atrativo dos ideais vividos em comunidade*” (p.81). Nesse sentido, a autora nos diz ainda que, “assim, a redação evidenciou que importava mais o ambiente em que jovem estaria inserido do que as matérias e as técnicas empregadas, denunciando claramente a posição contrária do Conselho em estabelecer uma disciplina de EMC” (idem). A defesa da OSPB pelo CFE foi o terreno em que se deu a disputa ideológica acerca da tentativa de normatização da EMC. Ao mesmo tempo em que seus membros defendiam sua suficiência em dar conta das questões morais e cívicas, sofriam pressão quanto a obrigatoriedade de seu ensino via uma disciplina específica.

Sobre a insistência em se defender a OSPB, destaca-se a atuação do redator de sua proposta para o ensino médio, Newton Sucupira, bem como o discurso de outro conselheiro membro do CFE, Clóvis Salgado. Em sua defesa sobre o ensino optativo da disciplina, Newton Sucupira manteve-se refratário a ideia de implementação da EMC. Conforme apontado por Lemos (2011), o “conselheiro manteve o posicionamento defendido pelos relatores do parecer CFE nº 117/64, ao afirmar que a modalidade de prática educativa seria a maneira mais eficaz

para desenvolver os princípios cívicos necessários à juventude” (p.81). Outro ponto que merece menção em sua defesa foi observado por Lemos, ao sublinhar que “Sucupira ressaltou que a integração dos estudantes na comunidade só poderia ser realizada por meio da relação família e escola” (idem).

Ainda sobre a temática, vale destacar as falas de Clóvis Salgado no mesmo parecer. De maneira bastante contundente, o conselheiro mostrou-se fortemente assertivo em seu discurso colocando-se contrário à sistematização dos conteúdos morais e cívicos (LEMOS, 2011). Sobre isso, “afirmou que a EMC não poderia ser uma cadeira ou disciplina, com professor próprio, uma vez que ela deveria ser uma atividade moral da escola, ‘porque se educa, sobretudo, pelo exemplo’ (CFE, parecer nº 117/64, apud LEMOS, 2011). Sobre as justificativas que embasavam a posição do conselheiro, Lemos complementa:

para Clóvis Salgado, pedagogicamente, a normatização da EMC constituía um erro, uma vez que a disciplina havia sido, quando instaurada, ‘contraproducente, tornando-se às vezes ridícula’. Criticando o aparato político da época, afirmou que não havia ambiente propício para o seu ensino. [...] Continuando a sua argumentação, o conselheiro afirmou que a preocupação com a formação das novas gerações era importante e que esse foi o motivo da criação da OSPB, reiterando, novamente, que ela constituía a forma mais adequada para uma educação comprometida com o desenvolvimento e com a democracia. Para a evolução do processo educativo, a escola deveria estar articulada com a sociedade e não fechada em si mesma, como também não deveria ser neutra, mas sim atrelada à realidade social do país. Contrário à imposição de qualquer tipo de conteúdo autoritário, afirmou que ‘quem educa é a sociedade, de que é parte a escola’. (CFE, parecer nº 117/64, apud LEMOS, 2011, p.81-82).

Pode-se dizer que o parecer serviu de importante estratégia no sentido de refrear as pressões em prol da normatização da EMC. Ao cabo de sua redação, os conselheiros comprometeram-se em realizar “estudos especiais sobre o tema, que foi definido como de grande importância” (LEMOS, p.82). No entanto, à falta de objetividade do compromisso, somou-se o entendimento por parte do CFE de que esse assunto já havia sido discutido de maneira suficiente, a partir da impressão deixada em seus registros pela maioria dos conselheiros em seus discursos, que reiteraram a não necessidade da criação de uma disciplina específica. A defesa da continuidade da OSPB permanecia como uma espécie de porto seguro, salvaguarda em que se deveria encerrar a questão, afinal, esta “já cumpria a finalidade formativa esperada pela LDB e de que, futuramente, o assunto seria novamente debatido” (idem, p.82). Lemos complementa suas observações ao destacar que “apesar da existência de pequenas divergências nos enfoques de cada conselheiro, foi de comum acordo, ao final do parecer, que à escola não cabia a tarefa de transmitir princípios e valores descontextualizados da realidade social”. (2011, p.83)

A pressão em prol de sua normatização, no entanto, seguia em curso. No ano de 1964, pouco tempo depois de uma proposta de criação da disciplina EMC, o CFE foi incumbido pelo o então ministro da Educação, Flávio Suplicy de Lacerda, em apresentar “sugestões para o ensino da moral e do civismo, a serem utilizadas pelo MEC nas instituições educacionais” (LEMOS, 2011, p.83). Segundo Lemos,

os conselheiros encarregados de promover estudos sobre o tema, Clóvis Salgado, Abgar Renault, Newton Sucupira, Borges dos Santos e Bispo Cândido Padin, apresentaram quatro recomendações, partindo das seguintes considerações preliminares:

- a) a formação moral e cívica decorre da ação **educativa** da escola, considerada, em **todas** as suas possibilidades e recursos;
- b) a formação moral e cívica é objetivo das escolas de **todos** os graus;
- c) a formação moral e cívica não fica isenta da influência de certos órgãos formadores da opinião pública, como rádio, tevê e cinema. Nem da cooperação da família e da comunidade em geral. (CEPM, parecer nº 136/64. Apud LEMOS, 2011, p.83. Grifos originais).

Além das referidas recomendações, os conselheiros ainda apresentaram alguns fatores que consideravam como negativos sobre sua implementação, quais sejam:

- a) O desconhecimento e a indiferença, pelos valores da cultura brasileira e pelas instituições vigentes;
- b) O excesso de autoridade, em detrimento da liberdade e do respeito à personalidade do educando e do mestre;
- c) O não cumprimento dos deveres por parte da administração do ensino, da direção da escola, dos professores, do corpo administrativo e do corpo discente. (CEPM, parecer nº 136/64, apud LEMOS, 2011, p.83).

A defesa da permanência da OSPB continuava, portanto, a servir de estratégia a fim de contemplar a obrigatoriedade do ensino das questões cívicas e morais, tal como apregoado pela LDB de 1961.

A despeito da manutenção de uma postura firme contrária a normatização da EMC, o CFE, mais uma vez, se vê diante de forte pressão. Em 1965, o então ministro da Guerra, general Costa e Silva, através da exposição de motivos nº180/RP, discursa sobre a importância da obrigatoriedade da disciplina, tida por ele como fundamental e vista “como um dos únicos meios eficazes na condução da juventude para o chamado *bom caminho*” (LEMOS, 2001, p. 85). Mais uma vez o CFE mostrou-se firme na posição em manter-se contrário à sua obrigatoriedade, e em seu parecer de nº 116, de 4 de fevereiro de 1966, responde ao ministro através de seu relator, Celso Kelly, ao afirmar “que a lei previa a educação cívica como indispensável ao funcionamento das escolas, indo, portanto, ao encontro do que desejava o general” (idem, p.85).

À essa exposição de motivos de autoria do então ministro de guerra, general Costa e Silva, que viria a ocupar a vaga de chefe do executivo posteriormente em 1967, seguiu-se um



paulatino aumento da pressão sobre o CFE no que tange ao processo de normatização da EMC. Na esteira desse movimento, entre os anos de 1964 e 1966, o MEC organizou uma série de encontros (simpósios, reuniões, seminários, etc.) a fim de impulsionar a discussão a respeito das questões ligadas a moral e ao civismo no âmbito da educação e seu estado da arte nos sistemas de ensino. Os encontros serviram, sobretudo, para mobilizar setores envolvidos com a educação, o que provocou maior presença daqueles que saíam em defesa da obrigatoriedade da EMC. Esse período provocou uma mudança na balança da correlação de forças no âmbito do CFE, o que impactou de maneira decisiva a forma pela qual o mesmo conduzia suas resoluções no sentido de refrear as pressões em favor da normatização.

Sobre essas reuniões, alguns entendimentos a respeito da temática merecem destaque, embora não seja objetivo da pesquisa esmiuçar pormenorizadamente todo seu conteúdo. Ocorreu em dezembro de 1966 a III Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação, que contou com a destacada presença de alguns dos membros de conselhos estaduais, além daqueles do CFE. Os temas debatidos no encontro discorreram sobre os objetivos da Educação Cívica na formação da juventude, além de tratar da relação entre a OSPB e a Educação Cívica. Em linhas gerais, produziu-se um balanço sobre o impacto e consequências que seriam geradas pelo ensino dessa temática. Entre algumas aproximações e distanciamentos dos participantes, vale destacar algumas posições. Conforme aponta Lemos (2011), no primeiro tema abordado pôde-se observar que

Na conclusão geral desse debate, os palestrantes e os ouvintes chegaram ao consenso de que a formação cívica deveria ser de responsabilidade de toda a comunidade escolar, sendo destacado o papel do diretor, do orientador educacional e, principalmente, dos professores de Religião, Filosofia, Artes, Línguas, História, Geografia e Ciências Sociais. (p.87-88)

Sobre a temática da relação entre OSPB e Educação Cívica, outros apontamentos também merecem destaque.

A seu respeito, os discursos buscaram dar conta de, por um lado, defender a integralidade da OSPB enquanto vetor, também, de Educação Cívica, e, por outro lado, a indicação de que esta disciplina tão somente não seria suficiente para dar cabo do conteúdo desejável. João Camilo de Oliveira Torres, professor universitário e membro da Academia de Letras de Minas Gerais, discorreu sobre o tema. Segundo Lemos (2011),

para prosseguir na sua argumentação, ele diferenciou a OSPB da Educação Cívica. O estudo da OSPB, no nível médio, concederia aos estudantes o conhecimento sobre o país, sobre a sua economia, estrutura e organização política. A sua importância estava ligada ao compromisso de todos os cidadãos com as responsabilidades políticas futuras do Brasil e com a democracia. [...] Torres relatou que, apesar dos benefícios, algumas objeções estavam sendo feitas à inserção da Educação Cívica nas escolas. Questionava-se se o ensinamento de lealdade, o culto de heróis e a obediência às

autoridades levariam a escola ao conformismo, à submissão e à aceitação passiva de valores e vontades oriundas de grupos privilegiados. (p.88)

Embora ponderasse sobre o que configuraria como alguns problemas da inserção da EMC, seu discurso apontou, também, aquilo que poderia ser entendido como potenciais vantagens, conforme destacado pela autora:

Assim, para Torres, a formação da juventude estava ligada à necessidade imediata de garantir a integridade e a prudência das condutas coletivas. A Educação Cívica atuaria como um programa de ação destinado a acabar com a “anarquia mental”, gerando uma cidadania “viril e afirmativa”. Contudo, seu ensino deveria evitar o abstracionismo e o irrealismo, pois muitas vezes os seus conteúdos eram ligados a normas desvinculadas do contexto de ensino. [...] A Educação Cívica deveria ser estudada conjuntamente com a Educação Moral, pois todo cidadão necessitava de virtudes e valores, regras de bem viver, de dever ser. Assim, a Educação Moral e Cívica teria um caráter mais prático de formação de sentimentos, devendo ser ministrada no ensino fundamental, enquanto que a OSPB teria um caráter descritivo e teórico, destinada ao ensino médio. (2011, p.90)

Ao que se complementa, “o objetivo fundamental de ambas deve ser a afirmação de um sentimento patriótico, realista e lúcido; do cidadão consciente dos seus direitos e dos seus deveres para com a família, a sociedade e a pátria” (TORRES apud MEC, 1978, p. 263).

Ainda nesta temática, observa-se novamente a atuação destacada de um dos conselheiros membros do CFE, Newton Sucupira. Assaz defensor da OSPB e crítico à normatização da EMC, o conselheiro volta a carga em defesa de seu posicionamento. Segundo Lemos (2011), “conforme a sua exposição, a população deveria ser reconstituída, e os jovens construídos. Essa seria a função da Educação Cívica, que deveria basear-se em uma conceituação democrática de civismo oriunda da pessoa humana, e não do Estado” (p.91). Para o conselheiro “o civismo não se exprime, apenas, nesta relação entre indivíduo e Estado, na forma de dever abstrato ou de pura obediência às determinações estatais, mas na relação concreta, que liga o homem a sua comunidade como um todo” (SUCUPIRA apud MEC, 1978, p. 306). Lemos (2011) ainda complementa sua observação ao apontar que

assim ele defendeu que ‘o civismo não se exprime, apenas, nesta relação entre indivíduo e Estado, na forma de dever abstrato ou de pura obediência às determinações estatais, mas na relação concreta, que liga o homem a sua comunidade como um todo’. [...] Enfático e crítico, Newton Sucupira argumentou que o civismo não deveria ser entendido apenas como a consciência de submissão ao Estado, mas principalmente como a cooperação na realidade social (p.91).

O evento teve decisiva importância no processo de normatização da EMC. Pôde-se observar a partir dos discursos nele proferidos uma valorização de sua relevância em complementar aquilo que constituía os objetivos da OSPB. Conforme Lemos (2011)

Nesse evento, por meio da análise dos discursos proferidos em cada debate, percebemos que a OSPB foi definida como uma disciplina capaz de abarcar

fenômenos políticos e sociais, cujo objetivo primordial seria a afirmação de um sentimento patriótico, “realista e lúcido, do cidadão consciente dos seus direitos e dos seus deveres para com a família, a sociedade e a Pátria, devotado ao bem comum e à solidariedade internacional” (MEC, 1978, p. 271). Para que os objetivos da OSPB fossem devidamente alcançados, os congressistas chegaram ao consenso de que seria imprescindível a criação de uma disciplina de Educação Cívica, pois ela concederia aos jovens ensinamentos necessários ao conhecimento da dignidade humana, e ajudaria na realização de suas vocações individuais. (p.91)

Nesse sentido, pode-se dizer que houve uma virada de chave no âmbito institucional sobre a forma como se travava a discussão acerca da sua normatização. A partir de então, tornava-se cada vez mais urgente e inadiável dar resposta às pressões que atingiam principalmente o CFE, mecanismo legal responsável por deliberar sobre as diretrizes para a educação. A autora observa ainda que,

Nos discursos analisados, percebe-se a existência de uma mudança na forma de apresentação da Educação Cívica. Se até 1965 ela sempre havia sido definida como uma prática educativa de livre escolha, a partir da Reunião Conjunta de 1966 ela passou a ser defendida como um recurso indispensável na formação de condutas patrióticas, impondo-se, portanto, a criação de um componente curricular específico. Segundo a proposta, a EMC complementar a OSPB, e vice-versa. (2011, p.92)

Um dos elementos mais contundentes na formação desse front em favor da EMC foram “às reformulações sugeridas pelo ministro Costa e Silva e pelos militares que, por meio de atos arbitrários, tentavam a todo custo modificar o sistema educacional do país” (CFE, parecer nº 116, de 4 de fevereiro de 1966, apud LEMOS, 2011). Somadas às resoluções da a III Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação e, ainda, ao “Seminário para a Formação da Cidadania, cuja finalidade era debater problemas ligados à juventude e à educação” (LEMOS, 2011, p.92), pode-se afirmar que o terreno se tornava cada vez mais fértil em favor da normatização da EMC. Evento este que “contou com a participação de setores interessados pela temática da EMC, entre eles a ESG, a ADESG, a Liga de Defesa Nacional e o MEC, representado pelo professor Humberto Grande, que, posteriormente, viria a ser membro da Comissão Nacional de Moral e Civismo” (idem, p.92).

No ano de 1967, na esteira desses acontecimentos, toma posse o então ministro de Guerra general Costa e Silva, notório entusiasta da EMC, conforme já havia deixado explícito na Exposição de Motivos RP-180, no ano de 1965. Com sua chegada observa-se uma atuação cada vez mais ostensiva do general Moacir Araújo Lopes, que buscava impulsionar o debate acerca da EMC sempre que possível no âmbito do CFE. No ano seguinte, em 1968, o “CFE foi

mais uma vez contrário a uma dessas investidas, dessa vez frente ao projeto de lei nº 770/67, do deputado federal Jaime Câmara” (p.92-93).<sup>4</sup>

Este anteprojeto, no entanto, serviu de inspiração para o general Moacir de Araújo Lopes, junto com outros membros da ADESG, na elaboração de um projeto próprio capaz de cumprir com as aspirações do grupo, datado de 31 de julho de 1968. O CFE, contudo, permanecia firme na posição de não ceder às pressões, se mantendo indiferente ao projeto que se lhe chegava por alguns meses. Depois de um tempo, no entanto, a EMC passa a ser novamente “ênfatisada, subitamente, após a decretação do AI-5 pelo general Costa e Silva, baixado em 13 de dezembro de 1968” (LEMOS, 2011, p.65). Lemos ainda destaca outro fator importante nesse sentido:

Quinze dias antes, havia sido publicada a versão final da lei nº 5.540/68, que fixou normas para a organização e o funcionamento do ensino universitário no país. No art. 40, a lei estabeleceu algumas normas para as instituições de ensino superior:

- a) por meio de suas atividades de extensão, [as instituições de ensino superior] proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento;
- b) assegurarão ao corpo discente meios para a realização dos programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos;
- c) estimularão as atividades de *educação cívica* e de desportos, mantendo, para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais;
- d) estimularão as atividades que visem à *formação cívica*, considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional. (BRASIL, lei nº 5.540/68, art. 40. Apud LEMOS, idem. Grifos da autora).

O Ato-Institucional nº5 inaugurou, dentre outras coisas, a possibilidade de o chefe do executivo de legislar através de decreto-lei. O CFE, através do parecer nº3/69 de relatoria do conselheiro Henrique Dodsworth, atinou para esse fato. Conforme demonstrado por Lemos (2011) “no início do documento, fez algumas considerações sobre o processo que estava sendo analisado, alertando que, independente do posicionamento do CFE, ao presidente da República estava garantido o direito de aprovar ou não o referido anteprojeto” (p.94). Outro elemento que merece ser destacado é a emergência de uma nova justificativa para o projeto, conforme a autora observa:

No parecer ainda foi explicado que encontros foram promovidos entre membros do CFE e os autores do anteprojeto da ADESG, entre eles Moacir Araújo Lopes. Esses encontros propiciaram, conforme o relator, um conhecimento profundo sobre os motivos inspiradores da redação. Foi ressaltado que, diferentemente do que vinha sendo veiculado por outros projetos, *este relacionava a emergência da Educação Moral e Cívica a um problema de Segurança Nacional*, com implicações em aspectos preventivos e repressivos da segurança interna. A disciplina era apresentada como um

---

<sup>4</sup> Trata-se do anteprojeto de lei nº 770/67, de autoria do Deputado Jaime Câmara, de Goiás, que propunha o estabelecimento da obrigatoriedade da disciplina Educação Moral e Cívica em todos os graus de ensino do Brasil. Este, por sua vez, que fora rejeitado pelo CFE.

meio de corrigir as falhas que estavam levando os jovens a contestar os valores tradicionais da cultura. (LEMOS, 2011, p.94, grifos meus)

O contexto político vigente foi responsável por fazer o CFE rever sua posição em relação a normatização e obrigatoriedade da EMC. A posição destacada assumida pela ADESG, personificada na pessoa do general Moacir Araújo Lopes e sua aproximação do presidente Costa e Silva, além de outros elementos acima referidos, como o próprio AI-5, proporcionaram um momento bastante peculiar no sentido de garantir sua aceitação por parte do CFE. Este, por sua vez que “conforme o art. 35 da LDB/61, era o único encarregado de indicar aos sistemas de ensino médio as disciplinas obrigatórias, como também de elaborar os seus programas básicos e as suas respectivas metodologias” (LEMOS, 2011, p.96). Dessa maneira, no parecer nº3/69, o CFE acaba por ser “favorável à aprovação do trabalho, afirmando que o seu conteúdo correspondia às exigências do momento, o que legitimava a sua conveniência e a justificativa de urgência da aprovação” (idem, p.96).

Ainda que tenha encaminhado a matéria em sentido favorável, o conselho operou algumas mudanças importantes na redação original do anteprojeto, numa clara tentativa de imprimir sua marca naquele que seria o projeto ao final. De acordo com Lemos (2011), “as sugestões mais significativas foram:

Art. 3º - Onde se lia: A educação Moral e Cívica, como disciplina, será ministrada...; Redija-se: a educação Moral e Cívica, como disciplina e prática educativa, será ministrada...;

Art. 3º - Acrescenta-se: nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, será ministrada, como complemento e, no mesmo espírito de obediência ao que preceitua a Política Formativa traçada na Lei, a disciplina “Organização Social e Política Brasileira” (CFE, parecer nº 3/69, apud LEMOS, 2011, p.96).

Após a redação final do projeto que tomou forma no decreto-lei nº 869/69, notou-se algumas diferenças, fruto dos esforços do CFE. Lemos (2011) nos indica que “a Educação Moral e Cívica foi instituída como disciplina e prática educativa, contrariando o anteprojeto na vontade de estabelecê-la somente como disciplina” (p.98). Além disso, outra mudança significativa se deu na redação de um de seus artigos (art. 2), cujo anteprojeto da ADESG previa “a defesa dos princípios democráticos-constitucionais, com a preservação do espírito religioso, dignidade da criatura humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus” (p.98). Na redação final ficou estabelecido “a defesa do princípio democrático, através da preservação do ‘espírito religioso’ [...], de modo a percebermos a utilização do apelo religioso como forma de garantir a ‘democracia’ instituída pelos militares” (BRASIL, decreto-lei nº 869/69, apud LEMOS, 2011, p.98).

Dessa maneira, instituíam-se a obrigatoriedade da EMC para todos os níveis da educação no país. À sua aprovação no ano de 1969, junto com a criação da Comissão Nacional

de Moral e Civismo (CNMC), seguiu-se os esforços em se estabelecer os devidos contornos de sua normatização. Esforço esse que ficaria a cargo tanto do CFE quanto da CNMC, que viria a produzir os programas e diretrizes da disciplina no início dos anos da década de 1970, após profunda mudança de quadros no âmbito do primeiro.

#### **2.4 – O Parecer nº 94/71, de 04 de fevereiro de 1971, do CFE e as diretrizes para a Educação Moral e Cívica**

O documento a que se refere essa seção corresponde à iniciativa encabeçada pelo Arcebispo Dom Luciano José Cabral Duarte, seu relator, de sistematizar as diretrizes para o ensino da EMC, em todos os níveis da educação brasileira. Disciplina essa que assumiria o nome de Estudos de Problemas Brasileiros no ensino superior.

O arcebispo de Aracajú, que passa a ocupar a posição de conselheiro como principal representante da Igreja Católica em substituição de Dom Hélder Câmara, no ano de 1964, começa a ganhar destaque enquanto defensor dos interesses da igreja no campo da educação e contra o chamado *comunismo ateu*, como atesta Cunha (2014),

Enquanto os setores da Igreja Católica comprometidos com os movimentos populares e orientados pelo Concílio Vaticano II eram reprimidos pela ditadura e seus aliados, não faltaram clérigos que colaboraram com os militares na luta contra o “comunismo ateu”. Na área de educação, o mais importante deles foi Luciano Cabral Duarte, arcebispo de Aracajú. (p.370)

Sua escalada no âmbito do CFE fez com que seu nome assumisse importância destacada entre aqueles que defendiam a EMC e sua normatização. Não por acaso, seu nome é o escolhido como relator do parecer acima referido que visava a sistematização dos programas da disciplina em franco processo de normatização, desde 1969, a partir do Decreto Lei nº 869, que instituiu sua obrigatoriedade. Segundo Cunha,

Em 1964, o arcebispo Duarte era já o mais destacado intelectual da corrente integrista da Igreja Católica, que resistia às mudanças induzidas pelo Concílio Vaticano II e seus desdobramentos teológicos e pastorais. No CFE, o arcebispo Duarte substituiu o padre Helder Câmara como “representante” da Igreja Católica. Não foi, portanto, por coincidência que o Parecer n. 94/71, do CFE, normatizando a Educação Moral e Cívica, aprovado em 4 de fevereiro de 1971, tenha sido relatado justamente por Luciano Cabral Duarte. (1971, p.370)

O programa por ele redigido merece especial atenção aos objetivos dessa pesquisa, pois se apresenta como uma fonte carregada de significado para se pensar os anseios que alimentavam a defesa do ensino da EMC. Este documento serviu como base para orientar as disciplinas e práticas correlatas em todo o sistema educacional brasileiro em seus diferentes níveis, já que seu ensino passou a ser obrigatório tanto na educação básica quanto no ensino

superior. Na primeira sob o nome de Educação Moral e Cívica, enquanto que no segundo sob a alcunha de Estudo de Problemas Brasileiros.

Muito do teor político e ideológico que perpassa toda sua redação já se mostra nas primeiras linhas, quando das *Considerações Preliminares*, ao discorrer sobre a *Educação Moral*. Como carta de apresentação, na tentativa de fundamentar algumas noções caras ao ensino da *Moral*, Duarte diz que “o Bem nos leva ainda mais perto da Realidade Suprema, que é Deus, do que a própria Verdade” (p.297, 1971). Produzir o *bem* para ele é resultado do enriquecimento e refinamento da *moral*, aquilo que considera o principal objetivo da EMC. O ser humano é, para ele, “a única criatura portadora, dentro de si mesma, de uma fonte original, de um ‘começo radical’, donde nascem as decisões e atitudes: a Liberdade” (p.271, idem). Quanto a isso, o arcebispo assevera ainda que “esta liberdade está no centro da educação moral, fazendo da educação moral o ponto mais grave, mais alto e mais importante de todo o trabalho educacional” (p.271, ibidem). Ao responder sua própria indagação “a que visa, assim a Educação Moral?”, Duarte é categórico:

Visa à decantação do Instinto Moral de um ser livre, à sua formação consciente e crítica, ao seu aperfeiçoamento, no convívio com os outros, através do crescimento humano progressivo da criança, do adolescente e do jovem, até a idade adulta. Esta é a tarefa imensa da Educação Moral. (1971, p.298)

Ainda sobre a ideia de *Liberdade* o arcebispo tece algumas curiosas considerações no corpo do texto. Concebe esta noção de maneira um tanto peculiar, como pode ser observado nas seguintes linhas:

De um lado, é preciso considerar que a liberdade de nenhum adolescente ou jovem é total. Toda liberdade, de resto, é condicionada por mil circunstâncias, por múltiplos fatores internos e externos. [...] E, sobretudo, importa não confundir *liberdade* com *independência*. O homem, ao mesmo tempo em que é um ser *livre*, é um ser essencialmente *dependente*. Dependente para com Deus, para com a Pátria, para com os outros homens, para com os valores morais que o solicitam e que se lhe impõem como um imperativo.

Desta forma, sua liberdade será, frequentemente, a aceitação consciente desta dependência e a submissão voluntária a ela. (1971, p.299)

Ao mesmo tempo que diz ser a *liberdade* como um elemento fundamental constitutivo do próprio homem, Duarte a compreende como fruto de uma relação de interdependência ao que chamou de uma *submissão voluntária*. Esta, por sua vez, marcada pelos grilhões que instituem sua dependência *para com Deus* e *para com a Pátria*, tidas como elementos basilares do processo de tornar-se *homem*.

O documento segue sua redação em um segundo momento ao discorrer sobre aquilo que constitui a outra face do ensino da EMC, a *Educação Cívica*. Duarte considera o civismo elemento chave de garantia da coesão social, somente possível na medida em que o cidadão

incorpore devidamente a ideia de que vive em sociedade, portanto, em relação com outros homens em suas diferenças. Não obstante, aquilo que os liga uns aos outros é um sentimento de *comunhão* e o compartilhamento de algo comum, um *chão*. Para Duarte “o chão do mundo de cada homem é sua Pátria” (p.298, 1971). Ainda sobre a noção de *pátria* do arcebispo,

Ela tem um corpo e uma alma. Ela é um território, um povo, uma língua (ou mais de uma), uma religião (ou mais de uma), uma tradição espiritual portada pela História. [...] O *amor* e a *lealdade* do cidadão para com sua Pátria se situam dentro da perspectiva universal da Comunidade Humana. (idem, p.298, grifos meus)

Ideia de *Comunidade*, esta, para Cunha (2014), “categoria mitológica pela qual a direita celebra a coesão social e condena os diferentes e os desviantes” (p.370).

A noção de *Comunidade Humana*, elemento genérico e pretensamente universal, é absolutamente caro aos preceitos normativos constitutivos do ensino da EMC. A sensação de pertencimento a algo maior, portanto, capaz de eliminar as diferenças, além dos diferentes, indesejáveis, faz alimentar um sentimento muito afinado com os objetivos de controle social de um período de estado de exceção. A ideia de que a sociedade deve ser vista como algo uníssono, coeso e em harmonia, é essencial para que ocupe um lugar no imaginário coletivo de que vai tudo muito bem, de acordo com uma dada normalidade. O que fica ainda mais evidente quando Duarte evoca termos como os de *amor* e *lealdade* em relação a exaltação desse “sentimento patriótico”.

Outro dispositivo discursivo que se alinha a esse pano de fundo é o conceito de *família*, evocado aqui num sentido de reificar o discurso cívico-patriótico. No entender de Luciano Cabral Duarte,

O homem, cidadão do mundo, é, entretanto, filho de um país. Sua Nação é esta espécie de ‘*família amplificada*’, a que ele deverá, primeiro, seu amor, sua lealdade, sua vida. [...] A Pátria de cada homem, todavia, não é um conceito enregelado, que cada geração recebe e transmite, como quem passa de mão a mão uma antiguidade preciosa. A Pátria é a construção quotidiana de uma Nação, de uma fraternidade de homens fundamentalmente iguais vivendo em *concordia* e *liberdade*. Assim como o fundamento último da Moral é Deus, o fundamento próximo da Pátria é a *pessoa humana*, consciente, livre, responsável. Ora, quem diz pessoa, diz *comunhão*. (1971, p.298, grifos meus)

A ideia de família assume aqui, portanto, esse espaço, lugar em que se estrutura a ideia de pertencimento, de *comunhão*. Locus da harmonia que leva ao estado de *comunhão*, a *família* se apresenta como importante recurso de adesão ao sentimento patriótico, com vista a dar contornos pouco clarividentes às fronteiras esfumaçadas entre a ideia de *pátria* e de *família*. Dessa confusão deliberada depreende-se o fortalecimento de sentir-se parte de algo maior, mesmo que não se saiba ao certo o que define exatamente seus contornos objetivos.



Ainda de acordo com sua ideia sobre o que significa viver em sociedade, Duarte nos oferece mais exemplos de uma visão bastante parcial na tentativa de explicitar seu entendimento. Continua suas reflexões a respeito do homem e a vida em sociedade de forma bastante descolada da realidade material objetiva na qual finca seus pés, o Brasil em franco processo de aprofundamento e recrudescimento da violência ostensiva militar na contenção da *subversão comunista*. Em suas palavras,

O homem, ser aberto à comunidade dos outros homens, é essencialmente um ser social. E sua tarefa primeira e fundamental será a construção de uma sociedade humana, alicerçada moralmente, na Justiça e no Amor. Sociedade onde todos tenham, de fato, a oportunidade de uma vida humana digna e fraterna. Sociedade donde sejam banidas a violência e a injustiça, e onde estruturas sociais desumanas e peremptas cedam lugar a novas formas de organização e de convivência baseadas na igualdade democrática. (1971, p.298)

A que *sociedade humana, alicerçada moralmente, na justiça e no amor* o arcebispo se refere? Quando, no Brasil, em especial no período em que o parecer foi redigido, é possível falar em termos de uma *vida humana digna e fraterna*? A que *igualdade democrática* o autor faz menção? São perguntas que se colocam face a parcialidade presente às afirmações insustentáveis a uma análise um pouco mais arguta dos acontecimentos daquele período.

No entanto, fica claro em sua fala a importância de se perpetuar essas ideias no sentido de naturalizar a realidade política vigente. Ao falar sobre os objetivos da *Educação Cívica*, o arcebispo diz que

A Educação Cívica visa, desta forma, basicamente, à formação da criança, do adolescente e do jovem para a Democracia. Entendendo-se a Democracia, à luz da Constituição do Brasil, como aquela forma de convivência social cuja essência é evangélica (no dizer de Bergson), pois tem como fundamento a igualdade de homens livres e como espírito o amor fraterno.

Esta formação cívica não deverá ser abstrata e teórica. Mas deverá ter os pés na terra e enraizar-se na realidade.

O civismo brasileiro, no momento, é comprometer-se com a fase histórica de desenvolvimento do país e trabalhar na construção de uma Pátria engrandecida. Uma Pátria em que haja lugar ao sol para todos, e que seja, cada dia mais, uma Democracia de homens livres, responsáveis e solidários. (1971, p.298-99)

Salta aos olhos a maneira pela qual Duarte se utiliza de noções genéricas na tentativa de descrição da realidade a que se refere. É notório o esforço empregado no sentido de passar uma impressão determinada sobre seu entendimento a respeito dessa realidade, na qual se diz com *os pés na terra* e aonde está a *enraizar-se*. Seriam essas raízes firmes o bastante se colocadas a um exame mais atento?

Outro fator que merece destaque no documento diz respeito a concepção expressa pelo autor na tentativa de atestar a aconfessionalidade que deverá dar o tom do ensino da EMC. Luciano Duarte busca atestar seu caráter laico conquanto afirma suas diretrizes não se basearem

nas ideias de uma religião específica, mas sim no que convencionou chamar de *religião natural*, o que se configurou numa tentativa de conferir imparcialidade à iniciativa. Para Cunha (2009), no entanto,

Apesar de o parecer dizer que a EMC deveria ser aconfessional, ele proclamou que a religião era a base da moral a ser ensinada. Para escapar do paradoxo, o Arcebispo Duarte lançou mão do conceito de “religião natural”, isto é, aquela que leva ao conhecimento de Deus pela luz da razão, o que subentendia a racionalização teológica da tradição judaico-cristã. (p.296)

Esta observação fica ainda mais esclarecedora se posta à luz a partir da justificação de Duarte, que justifica seu posicionamento amparada numa dada racionalidade, expressa na seguinte afirmação:

[...] anteriormente a qualquer Religião Positiva, que se baseia numa revelação, existe, no horizonte do homem, a dimensão religiosa, mensurada pelos limites de sua própria natureza. Deus é aí conhecido pela luz da razão, como Origem e Causa do universo, e a consciência do homem-no-mundo, a esta mesma claridade se descobre como sujeito de direitos e deveres. Aqueles brotados de sua condição de pessoa; estes surgentes de sua situação de ser dependente, contingente, social e limitado. (1971, p.301)

O *paradoxo* a que se refere Cunha (2009) é bastante ilustrativo sobre em que prerrogativas e preceitos edificam-se as proposições presentes no Parecer nº 94/71, de autoria de Luciano Duarte. A moralidade a que se refere ao longo de toda sua justificação, que concebe como fruto da natureza do próprio homem em busca de respostas, possíveis apenas por meio de uma dada racionalidade a que o autor se refere como *luz da razão*, ou, *Deus*. Portanto, único caminho possível para que o homem tome consciência de si, seus *direitos* e *deveres* diante do mundo.

Coube a Dom Luciano Cabral Duarte, também, a elaboração dos programas voltados para o ensino da EMC em todos os níveis de escolaridade, desde o primário até o superior, quando assume o nome de EPB. Mais uma vez é interessante notar a mobilização de determinados conceitos na construção de um repertório programático um tanto peculiar. Os temas por ele elencados na composição de um quadro referencial constituem-se num grupo bastante curioso, além de, novamente, um tanto genérico.

A família, mais uma vez, assume grande importância nessa empreitada, também em termos práticos, não somente enquanto dispositivo discursivo, portanto, simbólico. Duarte sugere a criação de *Círculos de Pais e Mestres*, a fim de que “a família participe, eficientemente, colaborando em seu âmbito na efetivação da Educação Moral e Cívica”. Além disso, através desses *Círculos* “procurar-se-á cumprir um elenco de medidas que cubram todas as áreas de

influência”. A família constituir-se-á, assim, em estratégico elemento de engajamento no processo desencadeado pelo ensino da EMC.

Sobre o *Conteúdo Programático* dessa primeira fase do ensino destaca-se algumas prerrogativas interessantes, tais como:

Noção de Deus e de religião, partindo da natureza que cerca a criança.  
A família do aluno: papel social de cada membro.  
Distribuição equitativa de tarefas, com igualdade de oportunidades para todos, e atribuição justa de recompensas.  
O papel da Escola na comunidade.  
Valorização das diferentes formas de trabalho humano.  
Noções de autoridade e liderança. Oportunidades democráticas no desempenho de vários papéis sociais.  
Responsabilidade de todos na defesa da propriedade pública – o bem comum. (1971, p.307)

Além desses conteúdos, existe, também, uma preocupação em estabelecer parâmetros para aquilo que chamou de *Objetivos Comportamentais*. O enfoque se daria na *Escola e suas relações com a comunidade*, a fim de trabalhar nas crianças “noções de caráter, através de exemplos retirados da História e da vida do *homem brasileiro* (grifo meu)” dentre outras questões. Outro elemento que merece destaque diz respeito a “sistematização das regras de boa conduta. Elaboração de códigos pelos próprios alunos. Noção de lei” (p.308, 1971).

No que diz respeito ao *Conteúdo Programático* voltado para o *Ciclo Ginásial*, observa-se um acirramento de seu caráter doutrinário, iniciado na fase infantil, como pode-se observar a seguir:

- 1- Deveres e Direitos fundamentais do homem.
- 2- O trabalho como um direito do homem e um dever social.
- 3- A Terra e o *Homem brasileiro*, através da História.
- 4- Tradições religiosas do *povo brasileiro*.
- 5- Conceito de Pátria como *comunidade nacional*.
- 6- Principais características do sistema de governo brasileiro.
- 7- A defesa das instituições, bens e tradições culturais como forma de preservar a *unidade nacional*.
- 8- A realidade brasileira: causas, conseqüências e soluções para os problemas.  
Responsabilidade do cidadão para com a *segurança nacional*. (idem, p.308, grifos meus)

Nota-se a mobilização de certos conceitos e valores tomados em sentido cristalizado de forma recorrente. Essa escolha, por sua vez, alinha-se absolutamente com a ideia de introjetar no jovem um repertório conceitual de acordo com uma determinada visão de mundo, calcada, não obstante, na inculcação do já referido *espírito cívico-patriótico*.

O que fica ainda mais claro quando se observa os elementos escolhidos para compor a *subunidades* do programa. A primeira, *O Homem*, perpassa os conceitos de *pessoa humana*, *noção de valor moral*, *caráter*, *moral*, *religião* e *tradições religiosas do homem brasileiro*. A

segunda, *A Pátria*, é constituída pelos conceitos de *a terra, o homem, a organização sócio-político-econômica, unidade nacional, aspirações e objetivos nacionais e símbolos nacionais*. São esses os elementos constitutivos do repertório teórico conceitual do *Programa para o Ciclo Ginásial*.

A escalada doutrinária segue seu curso ao passar pelo *Ciclo Colegial*. Nota-se nessa etapa, uma mudança na escala de análise, ao elevar as preocupações, antes restritas à *realidade brasileira*, o rol das reflexões passa a abarcar as *relações com o Mundo*. Em seus *Objetivos Comportamentais*, o documento explicita uma série de preocupações, a saber: *identificação, pelo aluno, da posição do Brasil no contexto das Nações; conhecimento dos problemas brasileiros, objetivando uma futura e eficiente participação na solução dos mesmo e compreensão das aspirações do povo brasileiro*. A mudança de *Enfoque* sinaliza essa mudança de chave. Cabe agora pensar o país referido nas *suas relações com o Mundo; sua problemática e metas*.

Suas *Unidades I e II* referem-se a diferentes escalas de análise. A primeira se refere a pensar *O Brasil e o Mundo*, enquanto a segunda diz respeito a *Problemática Brasileira*. Caberia, pois, ao jovem nessa fase de desenvolvimento, refletir sobre questões ligadas ao  *intercâmbio de civilizações e culturas, integração do Brasil na Civilização Íbero-Americana e no contexto mundial, a ciência e, ainda, as relações internacionais*, tendo e vista, dentre outros elementos, *as declarações dos direitos humanos*. No que diz respeito às questões de âmbito nacional, são elencados uma série de quinze itens, dentre os quais destaco: *O Homem brasileiro; educação: diagnósticos e soluções; ciências e tecnologia e o planejamento na administração brasileira*.

No que diz respeito ao Estudo dos Problemas Brasileiros, identidade assumida pela Educação Moral e Cívica ao alcançar o ensino superior, o programa toma uma formação mais profunda, além de complexa, o que é notado em sua própria organização estrutural, quando passa a se dividir em um total de seis unidades (*Panorama geral da realidade brasileira; Problemas morfológicos; Problemas de desenvolvimento econômico; Problemas sócio-econômicos; Problemas políticos e Segurança Nacional*). Sobre aquilo que se pretende nesse nível de ensino, Luciano Cabral Duarte aponta que

O ensino da disciplina Estudo de Problemas Brasileiros terá caráter complementar. Deve entender-se que completará os conhecimentos doutrinários e consolidará os hábitos e atitudes adquiridos pelo educando no Plano da Educação Moral e Cívica. Por outro lado, a própria denominação da disciplina – ESTUDO DE (e não ESTUDO DOS) PROBLEMAS BRASILEIROS – está a evidenciar que, de um lado, não teve o legislador a pretensão de cometer à escola a tarefa inviável de dar a conhecer a seus alunos *todos* os problemas brasileiros, e que, de outro lado, não foi sua intenção compelir o estabelecimento de ensino a proporcionar, indistintamente, a todos os

estudantes, fosse o curso em que estivessem matriculados, um programa de estudo único e rigidamente traçado. (p.311)

O parecer discorre, ainda, sobre o perfil desejado de professor que deverá ministrar os conteúdos nele referidos, além de traçar, a formação específica correspondente a esses profissionais. Quanto às características do docente, elemento chave nesse processo de passagem de conhecimentos, o arcebispo espera que “o professor designado para ministrar Educação Moral e Cívica seja um mestre reconhecido pelos alunos como um *padrão de dignidade e competência*” (p.303, 1971). Luciano Duarte justifica sua preferência ao falar sobre a especificidade de se ensinar a EMC, quando diz que

A Educação Moral e Cívica, aparentemente, é uma disciplina fácil. Na realidade, é altamente difícil e complexa, pelo aspecto de comunicação de comportamentos e atitudes que ela envolve, e pela dimensão afetiva e existencial em que ela imerge. E sempre e deverá ter presente que a aceitação e o respeito, que uma turma de alunos votar a um professor, reverterão, naturalmente, sobre a disciplina que ele lhes for ministrar, na medida mesma de sua competência e de seu amor à tarefa. (idem, p.303)

Notou-se a utilização frequente de um repertório discursivo calcado em noções vagas e genéricas apresentadas como conceitos universais, além de unânimes e consensuais, por parte do arcebispo Luciano Duarte do início ao fim na redação de seu parecer. A objetividade pretendida em seu desenvolvimento a fim de legitimar o ensino de EMC fica sob suspeição na medida em que se coloca a prova de uma análise histórica e política do período em que o mesmo foi redigido. Sob o verniz da harmonia, da coesão e da paz social, acobertava-se os porões de um dos períodos mais sangrentos da história do Brasil, o da ditadura empresarial militar, vigente entre os anos de 1964 e 1985.

## **2.5 – As idas e vindas da EMC desde sua revogação: o movimento resgatador do Congresso Nacional de 1997 aos dias atuais**

O ano de 1993 marcou a revogação do Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969, que instituía a obrigatoriedade da disciplina Educação Moral e Cívica na grade curricular do ensino básico brasileiro. Através da promulgação da Lei n. 8.663, de 14 de julho de 1993, sancionada pelo então presidente Itamar Franco, deu-se sua retirada do hall das disciplinas obrigatórias dos sistemas de ensino do país.

No entanto, desde então, há reiteradas tentativas no âmbito do Congresso Nacional de sua retomada. Nessa seção, procuro apontar para essas iniciativas, que ganham corpo em proposições legislativas, a partir do trabalho iniciado por Amaral (2007). Em seu artigo, a autora faz um levantamento das propostas encaminhadas entre os anos de 1997 e 2006 nesse sentido,

encontradas através de consulta ao site da Câmara. Por se tratar de esforço recorrente, que ainda não cessou suas tratativas, estendi o escopo da análise até os dias atuais, que marca o início de uma nova legislatura.

Em sua pesquisa, Amaral (2007) aponta para um total de “13 documentos que abordam o ensino de educação para a moral e o civismo, da ética e cidadania e Organização Social e Política Brasileira, sendo 12 projetos de lei e uma indicação” (p.352). Embora guardem algumas diferenças entre si, procurei apoiar a análise dos projetos naquilo que têm em comum, tanto no que diz respeito às propostas objetivas quanto no que concerne ao seu caráter ideológico. Dentre esse grupo de projetos, de um total de treze, doze desses documentos foram projetos de lei, além de uma indicação, “apresentados por onze deputados federais e um senador” (p.352).

Para a autora, um fator merece ser destacado como vetor de impulsão da retomada dessa temática no âmbito do Legislativo. À promulgação da Lei de Diretrizes e Bases no ano de 1996 observou-se a retomada dessa discussão entre os legisladores, já que

Com a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional n. 9.294/96 – LDB – e a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN –, a discussão acerca da ética e cidadania tornou-se mais corrente, uma vez que tais documentos apontam esses termos como elementos-chave para a educação no país. Observa-se, nesse sentido, que as discussões que envolvem o conceito de ética, moral e civismo estiveram e ainda estão presentes no campo educacional, seja mediante disciplinas como Educação, Moral e Cívica; Organização Social e Política Brasileira; Estudo dos Problemas Brasileiros; pela via do Ensino Religioso, ou, mais recentemente, por meio dos temas transversais. (idem, p.352)

Sua promulgação, somada ao estabelecimento dos PCN`s, fez reascender a discussão em torno do tema, que voltava a figurar como elemento de disputa ligado às questões educacionais. Ainda que em contexto bastante diferente daquele em que se deu essa discussão na década de 1960, é possível localizar repertório discursivo semelhante em relação ao daquele período. Sua carga ideológica pode ser identificada ora mais explicitamente, ora de forma mais velada. Contudo, o fio condutor do conjunto das proposições analisadas converge no sentido de um discurso em comum, por sua vez ancorado em valores éticos e morais determinados, além de certas noções sobre o que deve ser considerado boas práticas de civismo.

Embora guardem algumas diferenças entre si, procuro apontar para aquilo que caracteriza a convergência das proposições. Vale dizer, no entanto, que todos os projetos analisados por Amaral (2007) vieram a ser arquivados, a exceção do Projeto de Lei n. 2082, de 25 de setembro de 2003, de autoria do deputado Paes Landim do PFL do Piauí. Este projeto fora apensado a outro, de n. 3380/2015, que por sua vez encontra-se ainda em tramitação.

Dentre todas as proposições apenas uma delas, o PL n. 3.964/2000 fazia menção ao ensino de OSPB. Todas as outras se referem, a partir dos termos utilizados por seus autores, às noções de ética, moral, civismo e de cidadania, normalmente de forma combinada, com predominância da associação entre moral e civismo.

O termo Ética aparece combinado aos outros em cinco proposições (PL`s 1.131/1999, 3.379/2000, 3.857/2000, 2.082/2003 e 7.425/2006) e utilizada isoladamente em apenas um projeto (PL n. 6.484/2006). A maioria dos projetos, por sua vez, versam sobre a obrigatoriedade do ensino por via da instituição de disciplina obrigatória, um conjunto de 10 projetos. O restante tratava a incorporação da temática através da inclusão de temas transversais (PL n.6.484/2006), valores (PL n. 2.082/2003) ou componentes curriculares (PL n.7.425/2006).

Dentre o conjunto das ideias destacadas que ganham vulto nas referidas propostas, evidencia-se forte conotação disciplinar, além de reificar-se determinadas noções, principalmente de caráter moral, como conceitos universais. A maioria dos projetos são apresentados no sentido de garantir, através da normatização da disciplina, a inculcação de determinados valores éticos e morais visando ao *desenvolvimento do educando*. A maneira de apresentar esses objetivos e anseios se difere um pouco quanto à forma. No entanto, o conteúdo e seus sentidos são bastante similares.

Argumentos que vão desde a “construção de uma nova escola e de uma nova geração de brasileiros com uma mentalidade cidadã”, escola essa, por sua vez, marcada pela “violência, a falta de respeito e a desordem” (p.353, 2007), seria uma demanda criada pela sociedade, que por essa via se buscaria responder alguns anseios. Como destacado por Amaral, ao se referir ao Projeto de Lei n. 3.379/2000, de autoria do deputado Chico Sardelli do PFL de São Paulo,

A obrigatoriedade da inclusão de ética, moral e civismo nos currículos da educação básica “responde a um anseio da sociedade e torna possível que haja efetiva cobrança às instituições de ensino por parte de conselhos escolares e alunos”. O autor, dessa maneira, acredita que a voz da sociedade se faria ouvida pela inclusão da disciplina Ética, Moral e Civismo que ele propõe. (2007, p.354)

Outra proposição que ganha ares universalidade, diz respeito ao Projeto de Lei n. 3.857/2000, de autoria do deputado Fernando Zuppo, do PDT. Seu proponente sugere a inclusão nos currículos da educação básica e superior o ensino de Ética e Cidadania. Segundo o autor, tal necessidade vai ao encontro do que considera uma demanda premente: a inculcação de valores éticos e de cidadania via processo educativo. Valores esses que “constituem-se em elemento fundante de uma sociedade democrática e que se queira construir com base na justiça e na igualdade social” (p.354).

As boas intenções anunciadas, no entanto, servem como véu para encobrir as contradições constitutivas dessa mesma sociedade, que se espera democrática, no que diz respeito aos valores nela compartilhados. Ao partir do pressuposto de que tais valores são produto de consenso, o referido deputado contribui por manter encobertas as tensões características que conferem legitimidade a tal ou qual valor tido como consensual, uma verdade universal. Nesse sentido, sigo as indagações de Amaral (2007), que traz os seguintes questionamentos:

quais seriam esses valores éticos; quando, como e por quem esse consenso ao qual o autor se refere foi estabelecido e qual o conceito de justiça para o deputado. Se ele parte do pressuposto que todos corroboram suas prerrogativas, estaria trabalhando com um modelo de sociedade em que não existem diferenças, em que todos sempre concordam a respeito do que é belo, justo ou ético? (p.354)

Outro projeto bastante semelhante é o de autoria do deputado Paulo Lima do PMDB, PL n. 4.559/2000, que defende a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica como componente curricular obrigatório. Na mesma toada de seu contemporâneo de legislatura Fernando Zuppo, o deputado reforça a necessidade de se resgatar valores perdidos, segundo ele “permanentes e imutáveis de uma sociedade e de uma nação, tais como a família, a cidadania, o comportamento ético, o amor à Pátria” (p.356, 2007). O deputado defende seu ponto de vista calcado na ideia de que certos valores caros à sociedade, tidos como fatores de coesão, foram se perdendo ao longo do tempo, o que contribuiu para que “os conflitos e as tensões crescem a cada dia no seio das famílias e preceitos como honrarás pai e mãe estão se tornando obsoletos” (p.356, *idem*). Ainda sob essa perspectiva, diz que

a violência, as drogas e o vandalismo são triste reflexo da desestruturação familiar, da vulgaridade dos meios de comunicação de massa e o ter tornou-se mais importante que o ser (...) a falta de referenciais éticos e a consagração da impunidade concorrem para o desajuste das famílias e a marginalização das crianças, adolescentes e jovens. (*ibidem*, p.356)

Nota-se, mais uma vez, a evocação de determinadas concepções acerca de dados ideais e valores tidos como universais, no que se a *família, a cidadania e o amor à Pátria*. Acompanho, mais uma vez, o questionamento de Amaral “sobre quais princípios se baseiam seus argumentos”. A autora nos auxilia ao levantar as seguintes questões:

a família é um valor imutável e permanente? Em que concepção de família se baseia? O que se configura como uma família desestruturada? E a ética pode ser considerada um valor imutável e permanente? (...) O deputado conclui que “urge fortalecer, repensar e reorganizar os valores da família e da sociedade e que somente por meio da educação é que se obtém a paz social e a verdadeira democracia”. Será a educação a única responsável pela paz e pela democracia? (*ibidem*, p.356, grifos meus)



A categoria *família* ganha proeminência na defesa desse projeto, como fica claro em sua exposição. Sua evocação diz respeito a uma estratégia frequentemente observada que busca dar legitimidade a determinadas ideias e valores que se pretendem universais. Afinal, como é possível atribuir contornos tão uníssonos a uma categoria extremamente heterogênea e em permanente mutação? Nesta mesma toada, destaca-se, também, o Projeto de Lei n. 5.072 apresentado em 18 de abril de 2005, que sugere a obrigatoriedade da disciplina educação moral e cívica, entre outras. Ao defender sua proposta, o deputado evoca uma série de valores que, segundo ele, urgem conformar um quadro de referência no âmbito da escola, que “ajudará a conscientizar os jovens de sentimentos”, tais como

o amor à pátria e aos seus símbolos, tradições, instituições e respeito aos vultos de sua história, bem como o amor à *família*, preservação do espírito religioso, da dignidade, da liberdade com responsabilidade, dos valores éticos e morais, de solidariedade humana e aprimoramento do caráter. (ibidem, p.361, grifo meu)

Outro projeto que merece especial atenção diz respeito ao PL n. 772/2003, de autoria do deputado Pastor Frankerbergen, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Tão ambíguo quanto sua híbrida condição de pastor e deputado, seu projeto visa estabelecer a obrigatoriedade do ensino de educação para a moral e o civismo. Nota-se claramente forte aproximação dos preceitos religiosos que orientam sua crença ao espaço republicano que orbita sua posição de deputado federal. Frankerbergen sugere que o ensino para a moral e o civismo deve ser

voltado ao resgate e à consolidação dos valores morais, patrióticos e sociais, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extraclasse e orientação dos pais. (...) a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus. (2007, p.358)

O deputado sequer demonstra preocupação em manter o verniz da laicidade ao evocar Deus para a defesa de sua proposta. Toma como universal certos valores de determinada religião a fim de apresentar o que considera “uma diretriz geral, básica, um fundamento filosófico que julgamos ser importante”. Diz ainda que “Deus foi citado de uma maneira ecumênica, geral, e também não procuramos tendências para religião A ou B” (p.358, idem).

Ainda que o faça de maneira clarividente, não é exclusividade do pastor Frankerbergen a evocação de determinados valores particulares a serem apresentados como universais. Expediente este que, aliás, é bastante recorrente nas proposições analisadas. A ideia de que vivemos um momento histórico que traz consigo a necessidade de se resgatar

determinados valores éticos e morais a fim de garantir o retorno a um estado em que a sociedade era mais coesa e harmônica, é recorrente nos projetos analisados. Essa narrativa, à propósito, é o fio condutor dessas propostas.

A própria noção de *família* em muitos casos é apresentada de forma cristalizada. Noção recorrente nas justificativas e argumentos das proposições analisadas, esse conceito assume destaque relevante em suas respectivas defesas. Como observado por Amaral (2007), “evidenciou-se em diversos momentos que esses políticos acreditam haver um consenso e um grande acordo estabelecido em relação aos valores que devem ser resgatados, em relação ao conceito de ética ou de *família* como algo permanente, imutável e partilhado por todos” (p.367).

As propostas legislativas que ocorreram em período posterior a análise de Amaral (2007) também trazem importantes subsídios para reflexão. Ao todo, foram localizados no site da Câmara um total de nove Projetos de Leis, seis indicações e um requerimento de audiência pública sobre a temática. Na esteira daquilo iniciado pela autora, procuramos apontar aquilo que há de similitude nas propostas elencadas desde então até os dias atuais<sup>5</sup>, com o acúmulo de mais de uma década de proposições nesse sentido.

Tais proposições se dividem em grupos distintos quanto ao que se propõe alterar em termos objetivos, seja a LDB ou mesmo a defesa da inclusão como temas transversais a serem incorporadas pela escola. Dentre as nove Propostas de Lei, oito delas sugerem a obrigatoriedade das disciplinas *educação moral e cívica* (PL's n.7877/2010; 5985/2016 e 504/2019), *ética e cidadania* (PL n.4838/2012 e 3321/2015), *cidadania moral e ética* (PL n.4744/2012), *organização social e política do Brasil e educação moral e cívica* (PL n.5960/2013), além da *educação cívica* (PL n.8298/2014). Das quatro indicações, todas elas datadas do ano de 2015, um total de três sugere a reinserção das disciplinas EMC e OSPB (283, 425, 780/2015), enquanto uma delas opta por defender apenas a volta da EMC (INC. 723/2015). Além dessas, outra indicação (INC n.5583/2018) também foi localizada, em que se pede o retorno da EMC no rol das disciplinas obrigatórias. Um requerimento também foi encontrado (REQ 3323/2013), em que se pedia uma reunião junto ao Conselho de Educação para se discutir a reintrodução da EMC, dessa vez como tema transversal. Também pedem seu retorno desta forma outros dois PL's, o de n.8298/2014, bem como o de n.10227/2018.

Embora guardem algumas diferenças entre si, pode-se dizer que na maioria das proposições um discurso de cunho resgataador se faz presente em suas justificações. É notório o apelo moralizante dos discursos mobilizados. A ideia de que a juventude vem se perdendo em

---

<sup>5</sup> Optei pelo período entre 2007, quando Amaral encerra sua análise, até o ano corrente, 2019.

função da carência desses valores ou então a concepção de que a escola deva ter como uma de suas atribuições esse caráter corretivo, são noções recorrentes nos discursos que preenchem as propostas legislativas. O que fica ainda mais claro a partir de falas como a do deputado Willian Woo (PL n.7877/2010), ao dizer que “precisamos passar valores a nossas crianças e jovens, hoje muito esquecidos diante de muitos episódios de violência”. Acresce-se a isso a ideia expressa pelo deputado Cabo Daciolo, PTdoB, do Rio de Janeiro que acredita que “essa disciplina iria resgatar a moral, os bons costumes” (PL n.5985/2016).

Mais uma vez fica nítido a mobilização de determinados valores na justificação dos encaminhamentos. Com destaque aos chamados *valores éticos e morais*, percebe-se a evocação desses conceitos nas propostas analisadas. À exceção do Projeto de Lei n. 4838 de 12 de dezembro de 2012, de autoria do então deputado Eliseu Padilha, do PMDB do Rio Grande do Sul e do Projeto de Lei n. 3321 de 15 de outubro de 2015, do deputado Marcelo Aro do PHS de Minas Gerais, que buscam dar algum respaldo teórico conceitual<sup>6</sup>, o que se observa é o tratamento de determinadas noções como ideias universais e cristalizadas, além de genéricas.

Dessa maneira, fica evidente o caráter moralizante encarnado nessas proposições, por sua vez apresentadas sob o verniz do retorno a um tempo onde a sociedade gozava de maior harmonia e compartilhava um sentimento coletivo de paz social. O que nos leva a concordar com Amaral (2007) que coloca sob suspeição tais iniciativas, ao dizer que

Evidenciou-se em diversos momentos que esses políticos acreditam haver um consenso e um grande acordo estabelecido em relação aos valores que devem ser resgatados, em relação ao conceito de ética ou de família como algo permanente, imutável e partilhado por todos. No entanto, esse argumento se enfraquece, pois os acordos são firmados em espaços e tempos diferenciados, conforme os interesses, desejos e necessidades dos diferentes grupos. Cabe, nesse caso, problematizar a questão: como chegar a esse consenso? De que forma a escola pode colaborar para enfrentar questões polêmicas que fazem parte do cotidiano de alunos, professores e outros profissionais da educação? E como a ética pode ser problematizada pelos professores? Seria a inclusão de uma disciplina obrigatória a melhor alternativa? (p.367)

Outrossim, cabe ainda questionar quais seriam as reais motivações que levam esses deputados a encabeçar tais propostas? A legislação quando observada a partir de sua forma acabada, objetiva, nem sempre se deixa por em evidência que tipo de interesses e anseios tão sendo mobilizados à sua volta, em seus contornos que assumem formas instrumentais. Por isso,

---

<sup>6</sup> O deputado Eliseu Padilha (PMDB/RS) busca inspiração para o seu projeto em autores como Fábio Konder Comparato, bem como, em Aristóteles. Faz um esforço no sentido de dar respaldo conceitual à noção de *ética* a partir da Filosofia. Marcelo Aro (PHS/MG) se utiliza de expediente semelhante, embora com menor rigor científico que o primeiro.

seguimos algumas reflexões da autora, ao acompanhá-la em alguns de seus questionamentos, quais sejam:

Segundo os deputados e o senador, há valores que precisam ser resgatados. As propostas oferecem as respostas explícitas. No entanto, pergunta-se, haverá valores ocultos? Será que a inclusão de uma disciplina possibilitará profunda reforma na educação e na sociedade brasileira como desejam esses parlamentares? E ainda, será que mais uma vez não estariam os congressistas depositando na escola uma responsabilidade que deveria ser compartilhada pelas famílias, pelo governo, pela mídia, pelos movimentos sociais, pelos partidos políticos e pelos próprios legisladores? Ou mais. Será que essas instituições não atuam muitas vezes em direções contrárias às pretendidas pelos projetos, por isso a necessidade de uma proposta sistematizada? (2007, p. 367)

Às perguntas acima impõe-se a urgência de se colocar a prova as narrativas estruturantes dos discursos que se materializam nesses projetos. Por quê a necessidade dessa sistematização em disciplinas escolares? Qual o sentido empregado na defesa desse resgate? Qual o papel da escola na disciplinarização dos jovens a partir de seu aparato normativo? Quais preceitos e valores operam na tentativa de sua defesa? A partir desses questionamentos procurei evidenciar as inclinações subjacentes às iniciativas perpetradas pelo chamado *movimento resgatador* (AMARAL, 2008).

### **Capítulo 3 – ESCOLA SEM PARTIDO, DO MOVIMENTO AO PROJETO: AS ESTRATÉGIAS, ARTICULAÇÕES E AÇÕES DOS GRUPOS DE INTERESSE.**

Neste capítulo procurei demonstrar de que maneira o referido movimento se origina, desenvolve-se e passa a ocupar lugar de agente propositivo de política pública no campo da educação.

À propósito, procurou-se trazer à baila suas estratégias de ação, além da rede de articulações em que se insere enquanto vetor de proposição de política, por sua vez, apoiado por diferentes setores da sociedade brasileira. Seu alcance, no entanto, não se restringe a autoria de projetos de lei correlatos à sua causa. Procuraremos apontar a seguir, de que maneira o mesmo se insere em uma rede constituída por diferentes atores que por afinidade política ideológica convergem na proposição de políticas e no plano da ação discursiva.

Estabelecemos como fio condutor de nossa investigação o elemento *família* enquanto dispositivo discursivo que carrega muitos sentidos para além de sua simples enunciação. Compreender a ascensão dessa categoria, a *família*, enquanto fundamento na defesa de uma moral determinada, constitui-se como prerrogativa da maior importância para o presente trabalho.

Inicialmente se observou a proeminência de sua exaltação por grupos que se colocam publicamente em defesa do Movimento Escola Sem Partido. Mães e pais de alunos potenciais “vítimas de doutrinação”, vereadores, deputados e senadores, além de algumas notórias personalidades de maior publicidade, como o próprio Miguel Nagib, fundador do Movimento Escola sem Partido<sup>7</sup>. Em comum, um repertório narrativo que dá contornos a um certo tom acusatório: a escola enquanto vetor político/ideológico que compromete a liberdade e o direito dos pais em conferir aos seus filhos a educação que definem enquanto apropriada.

Elemento presente em toda narrativa que dá sustentação aos projetos de lei correlatos ao MESP, essa noção é sempre evocada ante as “ameaças externas”. Além de localizar sua evocação em inúmeros discursos nessa arena em que diferentes narrativas digladiam-se em busca de legitimidade, a ideia de *família* também confere a certos indivíduos a sensação de pertencimento enquanto comunidade em defesa da *moral* e dos *bons costumes*, principal elemento de coesão e estabilidade da boa sociedade, que se vê ameaçada de degenerar-se. Essa defesa, não obstante, apoia-se no esforço de contenção que visa refrear os avanços sociais da secularização da cultura (CUNHA, 2016; MIGUEL, 2016).

---

<sup>7</sup> O próprio Miguel Nagib se auto intitula o criador do chamado movimento, embora no site do mesmo seu nome esteja ligado à posição de coordenador, como pode ser visto através do seguinte link: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>.

Essa estratégia, aliás, é uma das ferramentas de persuasão mais fortes encontrada na conformação do discurso que dá sustentação ao Movimento Escola sem Partido. Elemento esse que se materializa dando forma aos projetos de lei dessa natureza e que ganha força nos discursos localizados na fala dos defensores do MESP em diversas manifestações públicas de apoio ao movimento.<sup>8</sup>

Dessa maneira, buscou-se apontar no presente capítulo a trajetória dessa entidade, desde sua origem enquanto *movimento*, passando por sua aproximação com outras agendas que orbitam o campo do conservadorismo no Brasil, até a formulação de projetos de lei correlatos. Além disso, procurou-se destacar, também, a proeminência da noção de *família* enquanto elemento de disputa simbólica na defesa de uma visão de mundo determinada, por sua vez, alinhada a uma agenda fundamentalista de raízes religiosas.

### 3.1 – Origem do Movimento Escola sem Partido

As origens do Movimento datam do início dos anos 2000, mais precisamente em 2003, quando o advogado e procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib, encabeça a iniciativa. Motivado a contrapor-se àquilo que identificava como a prática da *doutrinação ideológica*, fato notório, segundo ele, do que acontece nas salas de aula dos espaços de educação (escolas, tanto públicas quanto particulares e universidades) do país.

Seu *mito de fundação* (MIGUEL, 2016; MOURA, 2016) remonta ao descontentamento por parte de alguns setores da sociedade civil que compõem a comunidade escolar. Nas palavras do próprio Nagib, trata-se de “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” (ESCOLA SEM PARTIDO, grifos meus). No entanto, apesar de referir-se ao próprio Nagib como fundador, observa-se a mobilização de outros agentes engajados na *causa*.

Segundo ele, o elemento disparador de sua iniciativa deve-se ao fato de se ter identificado uma prática de inclinação ideológica na escola de uma de suas filhas. Conforme apontado por Moura (2016),

uma de suas filhas chegou da escola contando que seu professor de História teria comparado Che Guevara a São Francisco de Assis. A comparação teria sido feita por ambos terem aberto mão de tudo por uma ideologia. O primeiro pela ideologia política e o segundo pela ideologia religiosa. (p.22)

---

<sup>8</sup> Na ocasião de uma audiência pública realizada na Câmara de Vereadores da cidade de Niterói, organizada pelo então vereador Carlos Jordy (PSC), hoje deputado federal pelo mesmo partido, que contava com a presença de Miguel Nagib, pude observar *in loco* diferentes expressões manifestas por seus apoiadores, tal como a frase “meus filhos, minhas regras” que estampava a camisa de uma mãe.

Este episódio fez com que Nagib iniciasse sua luta contra o que considerava um tipo de *doutrinação ideológica*. Para ele, esses *professores doutrinadores* se aproveitavam de sua posição privilegiada para inculcar determinadas visões de mundo, além de certas ideias, em seus alunos. Ideias essas, segundo ele, que habitam e perpassam a dimensão da moralidade. Aos alunos, portanto, era transmitido de forma irresponsável esse conjunto de ideias, uma certa *ideologia*, enquanto os professores se aproveitavam de sua *audiência cativa*, composta por um alunado incapaz de confrontar o professor em sala de aula. Trata-se, pois, de uma relação inescrupulosa além de desigual.

Dados os elementos em que se ancoravam seu descontentamento, Nagib busca alargar seu campo de ação e estender sua base de apoio. No ano seguinte da ocasião que serviu de disparador para a necessidade de se combater um iminente inimigo, em 2004, é fundado o Movimento Escola sem Partido, que se apresenta como entidade que visa mobilizar diferentes setores da sociedade civil engajados na *luta contra a doutrinação nas escolas*. O descontentamento descompromissado logo dá lugar a uma iniciativa organizada que busca fazer valer seus interesses, tendo como foco de ação contrapor-se a *doutrinação* por ele sinalizada.

Esse personagem, no entanto, deve ser compreendido em sua trajetória a fim de que situemos de que lugar ele fala e a partir de que experiências acumuladas suas ações tomam sentido. É notório sua relação com um dos principais *think tanks* atuantes, hoje, no Brasil, na difusão de ideias liberais através da imprensa, mídia corporativa, internet e outros veículos de comunicação, o Instituto Millenium<sup>9</sup>. Nagib foi articulista, além de um dos mantenedores do mesmo. Em um de seus artigos, intitulado “Por uma escola que promova os valores do Instituto Millenium”, o advogado parece não se importar em tornar público que tipo de escola defende<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Esse instituto foi criado no ano de 2006 e hoje ocupa o lugar de um dos principais veículos de ideias à direita no espectro político, conforme sinalizado por ABREU (2016) e MIGUEL (2016).

<sup>10</sup> Nesse texto de sua autoria, Nagib deixa muito claro quais são os valores a que se apoia sua visão de mundo. Logo no parágrafo inicial, em tom de lamento e desamparo, escreve o seguinte: “Estado de direito, liberdades individuais, democracia representativa, propriedade privada, responsabilidade individual, meritocracia e igualdade perante a lei: os valores que inspiraram a criação do Instituto Millenium – que completa este ano o seu quarto aniversário – pouco ou nada significam no dia-a-dia das escolas brasileiras. Pior: tornaram-se objeto de desconfiança e desdém”. Em outro momento, diz que “Calunia-se o mundo real – obviamente imperfeito como tudo o que é produto de mãos humanas – para vender a jovens imaturos, inexperientes e presunçosos a ideia de que ‘outro mundo é possível’”. Educação, para Nagib, não deve ser encarada como um instrumento capaz de provocar mudanças na ordem social, ao que parece. Entretanto, o autor se contradiz ao afirmar que “é tão importante o trabalho de divulgação realizado pelo Instituto Millenium. É preciso mostrar aos estudantes, vítimas indefesas da doutrinação ideológica, e seus professores de boa-fé o verdadeiro significado dos valores da tradição liberal e os benefícios civilizacionais, tangíveis e intangíveis, que deles se originam” (grifos meus). Desde que os valores compartilhados por professores em sala de aula estejam alinhados a uma perspectiva da qual comunga, parecer não haver maiores problemas.

Embora o MESP tenha se originado em 2004, é possível observar que a escalada de sua notoriedade e projeção se deve a fatos mais recentes. A partir de 2007, uma série de eventos tomaram a esfera pública dos embates na arena discursiva. De acordo com Moura, pode-se destacar,

O primeiro momento se deu em 2007 por ocasião da polêmica gerada pela coluna no Jornal O Globo do jornalista Ali Kamel, no qual ele fez duras críticas à coleção de livros didáticos Nova História Crítica, de Mario Schimidt; o segundo momento foi em 2011, com a querela gerada em torno do material produzido pelo Ministério da Educação de Combate à Homofobia, chamado pela mídia de “Kit Gay”. [...] O terceiro momento de expansão do ESP iniciou-se em 2014, por ocasião da crise política e da polarização da sociedade em torno das campanhas presidenciais da então presidenta Dilma Rousseff e do senador Aécio Neves, e se estende até o atual momento. A oposição ao governo Dilma, como veremos, responsabilizou o partido da então presidenta pela suposta doutrinação “comunista-homossexual”. Desde o início do processo de impeachment contra a presidenta, no final de 2015, o MESP parece ter alcançado ainda mais destaque, uma vez que a denúncia pelos professores de ruptura da ordem democrática era respondida pelo movimento como abuso da liberdade de ensinar e doutrinação política e ideológica. (2016, p.27-8)

Tais eventos foram elementos importantes na divulgação e alcance do discurso apregoado pelo MESP. A polêmica em torno da adoção do livro pelo MEC trouxe à cena aquele elemento inicial presente desde a origem do movimento, a *doutrinação ideológica*. Contribuiu-se, dessa maneira, para a construção de um imaginário em que a associação entre o governo do PT, à esquerda no espectro político institucional, e o processo de instrumentalização do aparato político estatal fosse uma realidade incontestável, um fato objetivo. Ideia essa a que Frigotto (2017) se opõe reiteradamente, ao dizer que

O Escola sem Partido expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente não neutra. Para isso, manipula até mesmo o sentido liberal de política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos seres idiotas manipulados. (p.29)

Pouco tempo depois, observou-se a emergência de um novo elemento na formação do discurso associado ao MESP, que a partir de então passava a abraçar outras órbitas localizadas na constelação do conservadorismo brasileiro, como a suposta *doutrinação comunista-homossexual* em curso, protagonizada pelo PT. Essa associação confere ao movimento uma guinada na escalada de seu alcance e adesão ao seu discurso, como veremos mais adiante em seção posterior. A emergência do chamado *kit gay*, no ano de 2011, pode ser considerada um 2º momento de fortalecimento do discurso apregoado pelo MESP.

O processo de polarização política se agudiza, principalmente, a partir das eleições presidenciais de 2014, centrado na disputa entre Dilma Rousseff, pelo Partido do Trabalhadores,



que buscava sua reeleição, e Aécio Neves, do Partido da Social Democracia Brasileira, partido este que tentava voltar ao poder depois de três mandatos consecutivos de seu antagonista na política institucional (de 2002 a 2010 com Lula e desde então com Dilma, que tentava a reeleição). Este momento pode ser compreendido como um dos fatores de propulsão da agenda conservadora, que a essa altura, já abraçava o MESP, além de outros elementos constitutivos de uma verdadeira agenda conservadora que avançava a passos largos.

As tensões produzidas em torno dessas candidaturas foi elemento de grande importância no aprofundamento da polarização política, que transbordou a dimensão da institucionalidade e fez tomar as ruas boa parte dos descontentes com a continuidade do PT no poder desde a vitória de Dilma Rousseff. Não obstante, acompanho Moura (2016) a respeito de sua constatação, ao dizer que,

Contudo, não se deve de forma alguma reduzir o debate sobre o Movimento Escola Sem Partido e os projetos a ele relacionados à dimensão político-partidária. A questão é muito mais ampla, relacionando-se fundamentalmente com uma disputa em torno de modelos de sociedade, podendo-se pensar em termos de disputa entre uma sociedade mais progressista e uma sociedade mais conservadora [...]. (p.28)

O ano de 2014 é emblemático quanto aos acontecimentos em torno do avanço do MESP. Data desse mesmo ano as primeiras tentativas de sua normatização enquanto Projeto de Lei, ambas ocorridas em casas legislativas do Estado do Rio de Janeiro<sup>11</sup>. Estaria, assim, inaugurado um novo momento e forma de ação encabeçada pelo MESP: dar-se-ia início as tentativas de sua efetivação enquanto *projeto* para a educação, tanto no âmbito municipal quanto no estadual e, logo em seguida, também, no federal. Nesta esfera, observou-se iniciativa de mesma natureza a partir do PL n.867 de 2015, de autoria do deputado Izalci Lucas do PSDB, Distrito Federal. Conforme sinalizado por Moura (2016),

O primeiro projeto de lei federal instituindo o Programa Escola Sem Partido foi o de número 867, de 23 de março de 2015. Porém, por ser muito similar a um projeto anteriormente proposto, tramita apensado àquele. O projeto em questão é Projeto de Lei nº 7.180 de 2014, do deputado Erivelton Santana do Partido Ecológico Nacional da Bahia (PEN / BA), que “Altera o artigo 3º da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”. (p.32)

Até aqui, buscou-se apontar de que maneira se originou o MESP, bem como chamar atenção para a forma a que seu desenvolvimento e adesão situam-se em determinado contexto

---

<sup>11</sup> O primeiro Projeto de Lei ancorado nas prerrogativas do MESP e “feito sob encomenda” pelo próprio Miguel Nagib, foi um pedido do então Deputado Estadual Flávio Bolsonaro, eleito Senador da República nas últimas eleições, conforme atesta Abreu (2016, p.31). Menos de um mês após a proposta de Flávio Bolsonaro, seu irmão Carlos, vereador, dá entrada a tramitação de projeto semelhante na Câmara dos Vereadores da cidade do Rio de Janeiro.

histórico permeado por acontecimentos particulares. Nas próximas seções deste capítulo, trataremos, pois, de evidenciar os aspectos que constituem o foco da pesquisa, além de esmiuçar pormenorizadamente os projetos de lei e seus discursos basilares que buscam fundamentá-los.

### **3.2 – Da doutrinação marxista à ideologia de gênero: o MESP encontra o fundamentalismo religioso**

Conforme sinalizado anteriormente, o principal elemento motivador da iniciativa do MESP localiza-se no argumento a respeito dos problemas produzidos pela *doutrinação ideológica*. À sustentação dessa ideia, veio a somar-se, mais tarde, outro dispositivo discursivo alinhado a agenda conservadora, a apregoada *ideologia de gênero*.

O MESP nos recônditos de sua origem inicia sua cruzada na educação a fim de dar publicidade e combater a chamada *doutrinação ideológica*. Esta corresponde, inclusive, a narrativa em que se baseia seu *mito* de fundação, como visto anteriormente. Miguel Nagib começa seu empreendimento buscando apoio entre os pais, que assim como ele, encontrar-se-iam ameaçados ante os ataques ideológicos que ocorriam nas escolas sem sua anuência, a partir do trabalho de professores mal-intencionados.

Nas palavras do próprio Nagib, que subscreve a seção “quem somos” do site do ESP, “um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo” (ESCOLA SEM PARTIDO). Portanto, a escola estaria, enquanto vetor de transferência de valores morais, impregnada de ideologias que poderiam vir a se contrapor aos das respectivas famílias que orbitam à sua volta.

Duas prerrogativas assumem papel central na defesa dos postulados do projeto, quais sejam: as noções de *doutrinação*, tanto *política* quanto *ideológica*. Dessa maneira, a escola se constitui como uma espécie de ameaça à *família*, vista sob a ótica dos defensores do movimento como agente privilegiado de *educação moral* na defesa dos *bons valores*. Lugar que confere ao indivíduo sua posição e fruição na vida em sociedade, na visão daqueles que se agarram à defesa desse espaço sagrado, a *família* se encontra no centro da disputa por legitimidade em defesa do projeto.

Caberia a família, portanto, o esforço em não permitir que se desencadeie um processo de doutrinação no âmbito da escola, o que se apresenta como uma ameaça a cada dia mais forte. Luis Felipe Miguel (2016) põe em evidência de que maneira essa categoria se estabelece como uma verdade entre os apoiadores do MESP. Ao discorrer sobre sua gênese e desenvolvimento como ideia-força, o autor indica que

a ameaça da “doutrinação marxista” nas escolas é alimentada por uma leitura fantasiosa da obra do revolucionário sardo Antonio Gramsci. Entendendo que a luta pela transformação social, nas sociedades capitalistas ocidentais, não pode ser restrita à conquista do Estado, Gramsci formulou a ideia de um combate pela hegemonia que inclui a disputa por projetos e visões de mundo, em diferentes espaços da sociedade civil (Gramsci, 2000 [1932-4]). Essa sofisticada percepção da luta política se torna, nas mãos de seus detratores à direita, uma estratégia maquiavélica e simplória, com o objetivo de solapar os consensos que permitem o funcionamento da sociedade, por meio da manipulação das mentes (a noção de “lavagem cerebral” é invocada com frequência). Gramsci é apresentado como alguém que bolou um “plano infalível” para a vitória do comunismo: é o Cebolinha do pensamento marxista. É essa leitura bizarra que é evocada pelo nome de “marxismo cultural”. (2016, p.600-1)

Nesta primeira fase de atuação do MESP, a que correspondia, portanto, uma estratégia de ação específica, o movimento direciona seus esforços no sentido de desmascarar tais práticas, identificadas como doutrinárias. A família, assim, assumiria função fundamental na contraposição aos desmandos da escola. Defende-se que cabe tão somente a ela educar seus filhos. À escola resta-lhe instruí-los de acordo com o conjunto dos conhecimentos científicos legítimos e consagrados. Sobre este aspecto, Frigotto (2017) nos indica que

Se o conhecimento científico tem como fim entender quais as determinações que produzem os fenômenos da natureza e os sociais, em sociedades cindidas em classes sociais com interesses conflitantes e antagônicos, as concepções de natureza e sociedade e de ser humano, os métodos de apreendê-las e os resultados que daí advêm não são neutros e, portanto, são políticos. Vale dizer, que afirmam ou se contrapõem aos interesses de determinada classe ou grupos sociais. (p.29)

Dessa maneira, começa a se delimitar com maior clareza os alvos preferencias dos esforços do MESP: as disciplinas ligadas às humanidades, vetores que dá acesso a diferentes visões de mundo que podem se chocar com aquelas estabelecidas no seio da esfera familiar.

Uma das estratégias apontadas pelo movimento como passíveis de desmascarar essas práticas indevidas diz respeito a publicização das atitudes doutrinárias engendradas pelos professores militantes, ou melhor, militantes professores. Incentiva-se que os alunos e seus pais tornem públicas essas atitudes, ao estimular sua divulgação pelas redes sociais e até mesmo o estímulo a mover processos judiciais contra professores e escolas<sup>12</sup>. Nesse sentido, o espaço da sala de aula se vê tensionado por elementos de outra ordem, exógenos a sua própria constituição enquanto espaço educativo. Segundo Frigotto,

---

<sup>12</sup> No site do Escola Sem Partido existe uma seção de nome “Flagrando o doutrinador”, em que são apontadas uma série de atitudes sintomáticas de uma prática doutrinária do professor, tais como: *se desvia frequentemente da matéria objeto da disciplina para assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional; adota ou indica livros, publicações e autores identificados com determinada corrente ideológica; alicia alunos para participar de manifestações, atos públicos, passeatas, etc;* entre outros. Em outra seção, o site dispõe de um *modelo de notificação judicial* que pode ser utilizada por quem se interessar a fim de dar entrada em processos judiciais dessa natureza.

O que propugna o Escola sem Partido não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores. (2017, p.31)

Aos olhos do MESP, a escola deveria cumprir com sua função específica de instruir os jovens no sentido utilitário do termo, ao objetivar uma formação tecnicista para o mercado de trabalho. Destitui-se, assim, sua dimensão educativa (PENNA, 2017) pautada nas discussões que visam promover os sentidos ligados ao exercício da cidadania, sua dimensão política, portanto. Subjaz a essa concepção sobre qual deve ser o papel da escola, a noção de que o aluno é uma espécie de ser passivo, tábula rasa, incapaz de processar e decodificar as informações e códigos que se lhe apresentam. Nesse sentido, o aluno é visto como alguém que incorpora irrefletidamente tudo aquilo a que a escola se lhe faz alvo. À ideia de que o professor não é educador e sim uma espécie de instrutor, contrapõe-se uma perspectiva que se apoia na ideia de que o trabalho docente é uma via de mão dupla calcado numa relação dialógica de ensino-aprendizagem.

A partir desta concepção, depreende-se a ideia de que o aluno é, também, agente na construção de conhecimento e não meramente receptáculo passivo de conteúdos programáticos. Carregam, portanto, noções, valores e discursos próprios, trazidos de fora do ambiente escolar e que se chocam com outros no interior desse mesmo espaço. Visão essa que se confronta com aquela localizada na narrativa em defesa do MESP, que busca destituir uma importante dimensão da prática docente. Sobre ela, Frigotto (2017) é taxativo:

A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores. (p.31)

Segundo Fernando Penna (2017) o MESP carrega consigo uma concepção de escolarização particular. Esta, por sua vez, constitui-se a partir de três principais características, como veremos a seguir. A primeira delas corresponde a afirmação de que *professor não é educador*<sup>13</sup>. Livro este que serve como fundamento teórico conceitual balizador de um dos

---

<sup>13</sup> Essa ideia, aliás, dá título a um dos livros que compõe a “Biblioteca Politicamente Incorreta” do site da organização, de autoria de Armindo Moreira, professor aposentado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Filósofo de formação.

princípios defendidos pelo MESP, conforme sinalizado no site da organização. Segundo Penna, a principal tese defendida pelo livro que carrega esse título é

Uma dissociação entre o ato de educar e o ato de instruir. O ato de educar seria responsabilidade da família e da religião; então o professor teria que se limitar a instruir, o que no discurso do Escola sem Partido equivale a transmitir conhecimento neutro, sem mobilizar valores e sem discutir a realidade do aluno. (2017, p.36)

Uma segunda característica apontada por Penna corresponde ao fato de que “não se pode falar sobre a realidade do aluno” (idem, p.36). Essa ideia se apoia numa dada concepção de que seria possível trabalhar uma determinada teoria, conceito ou matéria, sem que houvesse um esforço no sentido de contextualizá-la em seus contornos sociais. Em se agindo dessa maneira, o ensino atestaria sua suposta neutralidade, já que não passaria por uma espécie de filtro em que se deixaria contaminar de algum elemento produzido na subjetividade de seu anunciante, o professor, sujeito político que resulta de experiências historicamente determinadas.

Essa característica, outrossim, leva a crer que esse jovem em idade escolar é socializado fundamentalmente por duas instituições somente, a família e a escola. Ao pressupor que determinadas experiências não circunscritas ao espaço da escola e seus domínios tradicionais advém apenas da fala dos professores, é ilustrativo do total desconhecimento das dinâmicas produzidas no cotidiano escolar que implicam na troca incessante entre os diferentes atores que constituem o espaço da escola.

O *homem plural* que constitui nossos seres, de acordo com Lahire (2002), é resultado de um complexo de experiências que acumulamos desde sempre e que engendram diferentes processos de socialização, por sua vez contraditórios e concorrentes entre si. De acordo com o autor,

Entre a família, a escola, os grupos de iguais, as muitas instituições culturais, os meios de comunicação, etc., que são muitas vezes levados a frequentar, os filhos de nossas formações sociais confrontam-se cada vez mais com situações heterogêneas, concorrentes e, às vezes, até em contradição umas com as outras do ponto de vista de socialização que desenvolvem. (p.27)

Bernard Lahire nos auxilia na compreensão do que pode ser identificado como uma espécie de frustração produzidas entre as chamadas *instituições totais*, que rogam para sim o domínio integral do processo de socialização. Em relação aos defensores do ESP, a defesa da *família* nessa empreitada. O autor conclui que “observaram-se acima as dificuldades hoje encontradas pelas instituições totais que sonham com um mundo e uma socialização homogêneos numa

formação social profundamente diferenciada e com princípios de socialização heterogêneos”. (idem, p.27)

Fernando Penna identifica uma terceira característica constitutiva do MESP, o que chama de um *neotecnicismo*, ancorado na “proibição de mobilizar valores de qualquer natureza” (2017, p.37). Refere-se a uma ideia que cabe a escola pautar seu esforço a fim de formar um indivíduo com vista a assumir um lugar na divisão social do trabalho futuramente. Fica flagrante a inclinação utilitarista que se coloca para pensar o papel da escola. Sua função é, tão somente, passar conhecimentos que serão úteis aos alunos nesse sentido, que agreguem valores dessa natureza, utilitária.

Ao passo que a escola deve mirar o objetivo de formar um futuro trabalhador, perde-se de vista, novamente, seu potencial educativo, pautado na produção de sentidos em torno da ideia de cidadania, do que significa viver em sociedade e, portanto, ocupar determinado lugar no mundo. Segundo Penna (2017), nessa escola preconizada pelo MESP “o professor aplica, transmite conhecimento, não discute valores, não pode falar sobre a realidade do aluno: essa é a concepção de escolarização” (p.38).

O contexto político-social em que se desenrola as ações e práticas do MESP é acompanhado pela emergência de um outro discurso pautado pela agenda conservadora, que se fundamenta a partir do ataque à chamada *ideologia de gênero*. Como veremos a partir de agora, observou-se sua difusão a partir de um movimento engendrado no âmbito da Igreja Católica, e que daí em diante e em pouco tempo passa a difundir-se em outros espaços. As motivações que levam a adesão desta ideia em larga escala são bastante similares àquelas que fez mobilizar diferentes atores na defesa do ESP.

A escalada da difusão do discurso contrário a chamada *ideologia de gênero* deve-se a um movimento ocorrido, em um primeiro momento, no âmbito do alto escalão da Igreja Católica, o Vaticano (MISKOLCI, CAMPANA, 2017; MIGUEL, 2016). No ano de 1995 a Organização das Nações Unidas organizou um evento em que buscou-se promover debates acerca da condição da mulher no mundo contemporâneo, a Conferência Mundial de Beijing sobre a Mulher, na China. De acordo com Miskolci, dentre outras deliberações “esta quarta conferência caracterizou-se por substituir o termo “mulher” (que havia sido o principal sujeito nas primeiras três conferências) pelo conceito de gênero (2017, p.727). Ainda de acordo com o autor, [...] todas as políticas e instituições econômicas [dos governos e da comunidade internacional], assim como aqueles encarregados de conceder recursos devem adotar uma

perspectiva de gênero (Declaração e Plataforma de Ação de Beijing, 1995: 265 apud MISKOLCI e CAMPANA, 2017).

Este fato produziu de imediato algumas reações advindas do alto comando da Igreja Católica no Vaticano. No ano de 1997, o então cardeal Joseph Aloisius Ratzinger, escreve um texto em que busca reiterar a concepção da igreja sobre a discussão em torno do papel da mulher e sua condição na sociedade, conforme pode ser observado em suas próprias palavras,

Atualmente se considera a mulher como um ser oprimido; assim que a liberação da mulher serve de centro nuclear para qualquer atividade de liberação tanto política como antropológica com o objetivo de liberar o ser humano de sua biologia. Se distingue então o fenômeno biológico da sexualidade de suas formas históricas, às quais se denomina “gender”, mas a pretendida revolução contra as formas históricas da sexualidade culmina em uma revolução contra os pressupostos biológicos. Já não se admite que a “natureza” tenha algo a dizer, é melhor que o homem possa moldar-se ao seu gosto, tem que se libertar de qualquer pressuposto de seu ser: o ser humano tem que fazer a si mesmo segundo o que queira, apenas desse modo será “livre” e liberado. Tudo isso, no fundo, dissimula uma insurreição do homem contra os limites que leva consigo como ser biológico. Se opõe, em seu extremo último, a ser criatura. O ser humano tem que ser seu próprio criador, versão moderna de aquele “serei como deuses”: tem que ser como Deus (Ratzinger, 1997: 142, apud Miskolci e Campana, 2017).

Miskolci et al. (2017) nos auxilia na compreensão do contexto em que se insere essa reação ao dizer que

Este parágrafo do atual papa emérito Bento XVI se constituiria uma peça-chave para começar a desenhar uma contraofensiva político-discursiva poderosa contra o feminismo e sua proposta de reconhecimento e avanço em matéria de direitos sexuais e reprodutivos. O texto de Ratzinger é um ataque às ideias feministas que se gestavam há décadas, mas poderia se dizer que é uma reação mais direta à Conferência Mundial de Beijing sobre a Mulher (p.726-7)

Pode-se dizer que a referida Conferência marca um momento de inflexão importante no que concerne às discussões a respeito da temática das relações e papéis de gênero a nível mundial, já que “nessa conferência se reconheceu que a desigualdade da mulher é um problema estrutural e só pode ser abordada de uma perspectiva integral de gênero” (idem, p.727). A partir dela observa-se uma reordenação na problematização dessa discussão, o que por sua vez, gerou reações. Miskolci (2017) observa que

essas declarações, que tinham um alcance global, colocaram a categoria “gênero” no centro dos debates que giravam em torno do papel da mulher, provocando uma importante reação por parte de diversos setores religiosos conservadores e, em especial, da própria Igreja Católica. Assim, por causa dessa conferência, o papa João Paulo II, em sua “Carta às mulheres”, se referiu à necessidade de defender a identidade feminina desde uma perspectiva essencialista e, alguns anos depois, na “Carta aos bispos”, de 31 de maio de 2004, manifestou-se contra o discurso feminista, reiterando que a maternidade era um elemento-chave da identidade feminina. [...] A partir de então, a contraofensiva católica (e posteriormente de todo o conservadorismo religioso) seria o combate a essa “perspectiva de gênero”. (p.727)

A defesa dessa visão que busca contrapor-se à chamada *ideologia de gênero*, se dá pela sustentação de valores e ideias caras ao pensamento religioso católico conservador, que assinala um bem definido conjunto de noções sobre o lugar que corresponde à natureza dos diferentes sexos biológicos na vida social. O *feminismo* passa a ser identificado, assim, como um movimento de natureza autoritária que visa transformar uma realidade que se organiza a partir de uma natureza bem fixada, portanto, rígida e avessa a qualquer mudança. Assim, a Igreja Católica “começou a atacar (o feminismo), afirmando que na verdade não era mais do que uma ferramenta ideológica de dominação e, assim, a desarticular, desconfigurar e reprovar as ideias e mensagens feministas” (2017, p.727). Nesse sentido, movimentos de caráter contestador, tais como o próprio feminismo, são vistos como ameaças e até mesmo *riscos* àqueles que concentram esforços em torno da manutenção de um estado de coisas vigente. De acordo com Junqueira,

com efeito, por meio de uma tematização acerca dos “riscos” da infiltração da perspectiva de gênero nas instituições, na política e na vida cotidiana, tal ofensiva visa a, além de recuperar espaço à Igreja em sociedades envolvidas em distintos processos de secularização, conter o avanço de políticas voltadas a garantir ou ampliar os direitos humanos de mulheres, pessoas não-heterossexuais e outros dissidentes da ordem sexual e de gênero. Para tanto, tais cruzados morais investem maciçamente na (re)naturalização das concepções de família, maternidade, parentesco, (hetero)sexualidade, diferença sexual. Deste modo, procuram também promover a restauração ou, mais propriamente, o *aggiornamento* do estatuto da ordem sexual tradicional e reforçar as disposições relativas às normas de gênero, à heterossexualidade obrigatória e à heteronormatividade. (2017, p.221)

Pouco tempo depois, observou-se a chegada dessa discussão no âmbito da América Latina, mais especificamente na V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe (Celam) de 2007, conhecido como “Documento de Aparecida” (2017, p.728). Neste documento se observa grande esforço no sentido de servir como base discursiva no sentido de refrear alguns dos avanços observados na realidade latino-americana advindos dos processos de secularização em franco desenvolvimento. As discussões sobre direitos reprodutivos, popularização de métodos contraceptivos, além do reconhecimento da cidadania das minorias que fogem à heteronormatividade, eram encaradas aos olhos da Igreja como uma ameaça à manutenção de seus domínios, como pode ser observado a partir das preocupações assinaladas em documento elaborado pela Conferência:

40. Entre os pressupostos que enfraquecem e menosprezam a vida familiar, encontramos a ideologia de gênero, segundo a qual cada um pode escolher sua orientação sexual, sem levar em consideração as diferenças dadas pela natureza humana. Isso tem provocado modificações legais que ferem gravemente a dignidade do matrimônio, o respeito ao direito à vida e a identidade da família. [...]



Outros fatores também se estabelecem como fonte de preocupação na “defesa do conceito tradicional de família, já que se encontra ameaçada pelo”,

secularismo e pelo relativismo ético, pelos diversos fluxos migratórios internos e externos, pela pobreza, pela instabilidade social e por legislações civis contrárias ao matrimônio que, ao favorecer os anticoncepcionais e o aborto, ameaçam o futuro dos povos (Celam, 2007: 30; 279, apud Miskolci et al. 2017).

Miskolci conclui suas reflexões a respeito da incorporação da temática por parte do catolicismo conservador latino-americano para sua realidade local ao dizer que,

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

A chegada dessa agenda na realidade latino-americana não tarda em gerar efeitos no âmbito do Brasil. Observou-se, a partir de então, uma série de iniciativas, tanto na esfera política-institucional quanto na ação de determinados grupos da sociedade civil organizada, alinhadas na defesa desse discurso. Este que, não obstante, passa a transbordar os domínios da institucionalidade católica ao passo que ganha adesão de outros grupos correlatos, tais como determinadas organizações não governamentais pró-vida, por exemplo, e o próprio MESP mais tarde. Conforme demonstrado por Miskolci, conjunto de atores a que o autor chamou de *empreendedores morais*:

de qualquer forma, não é apenas a Igreja Católica e as organizações pró-vida que se reúnem em torno de seus preceitos religiosos as únicas instituições que lideram essa cruzada. Organizações evangélicas se uniram à “causa” e em vários países da região tiveram um enorme impacto para impedir o avanço dos direitos sexuais e reprodutivos. Somam-se a esses grupos, outros, os quais apoiam a batalha por razões não apenas religiosas, caso do Programa Escola sem Partido, no Brasil, criado em 2004 como reação às práticas educacionais que seus defensores definem como “doutrinação política e ideológica na sala de aula” e “usurpação do direito dos pais sobre a educação moral e religiosa de seus filhos” (2017, p.730)

Sobre aquilo que caracteriza esse grupo, que se organizam em torno das pautas moralizantes de inclinação conservadora e reacionária, Miskolci (2017) aponta que

Os empreendedores morais não formam um grupo coeso e sua aliança é circunstancial. É em relação (dependente) com o que denominam de “ideologia de gênero” que constroem um espaço político-moral mais ou menos compartilhado por católicos, neopentecostais ou outros grupos e indivíduos que se identificam com ele. O campo discursivo de ação contra a temida “ideologia de gênero” tende a ser reconhecido como politicamente de direita, mas também atrai e agrega um público que – em meio à crise econômica recente e às denúncias de corrupção em diversos países latino-

americanos – passa a se afirmar apartidário e/ou insatisfeito com a política institucional. (p.742)

Ao refletir sobre o contexto em que essa discussão se assenta e busca consolidar-se enquanto agenda aos setores mais conservadores, Junqueira expõe um conjunto de motivações que se constitui enquanto repertório de ação prática. Para esse autor,

Nos anos seguintes, o sintagma (*ideologia de gênero*) espalhou-se na forma de um poderoso *slogan*, incendiando a arena política de dezenas de países, ao catalisar manifestações virulentas contra políticas sociais, reformas jurídicas e ações pedagógicas voltadas a promover os direitos sexuais e punir suas violações, enfrentar preconceitos, prevenir violências e combater discriminações (hetero)sexistas. Com efeito, evidencia-se na atuação desses missionários da família natural a intencionalidade de opor-se a ações voltadas a legalizar o aborto, criminalizar a homotransfobia, legalizar o casamento igualitário, reconhecer a homoparentalidade, estender o direito de adoção a genitores de mesmo sexo, bem como realizar políticas educacionais de igualdade sexual e de gênero e de promoção do reconhecimento da diferença/diversidade sexual e de gênero. (2017, p.221-2)

No Brasil, o ano de 2011 é marcado por acontecimentos de relevo nesse movimento de recrudescimento do conservadorismo no âmbito do Congresso Nacional, localizado, principalmente, na atuação da Frente Parlamentar Evangélica. É nesse ano que o Supremo Tribunal Federal “reconheceu que a união entre pessoas do mesmo sexo tinha o mesmo *status* do casamento heterossexual” (2017, p.738). Concomitante a essa decisão produz-se grande polêmica em torno da promoção por parte do governo federal do material didático do programa “Escola sem homofobia”, apelidado pejorativamente de *kit gay* por grupos conservadores detratores desta medida.

Essa reação impulsionou diversas iniciativas nos demais entes federativos, estados e municípios, no sentido de aglutinar esforços para as disputas políticas que cercariam as discussões a respeito do Plano Nacional de Educação, aprovado no ano de 2014, e que iniciou uma série de debates nas casas legislativas pelo Brasil. Foi retirado do texto original os termos correlatos a educação sexual, *gênero* e *orientação sexual*. Desta feita, conforme apontado por De Mendonça (2018), “o Ministério da Educação orientou que estados e municípios produzissem seus planos de educação baseados no texto final da Conferência Nacional de Educação de 2014, que continha as expressões *gênero* e *orientação sexual*, e não no Plano Nacional de Educação recém aprovado” (p.113), o que provocou reações imediatas dos grupos reacionários. Momento este, por sua vez, que marcou a convergência das pautas conservadoras no campo da educação no fortalecimento de seus grupos associados na conformação de um *campo discursivo de ação* comum.

Dessa maneira, as pautas trazidas por diferentes atores que compartilham de um mesmo objetivo, refrear o processo de secularização em curso, se alinham, também, na defesa do MESP. De acordo com Miskolci, pode-se dizer que

tudo indica que os empreendedores morais contra a “ideologia de gênero” são grupos de interesse conservadores que buscam distanciar os movimentos feminista e LGBT, e mesmo seus simpatizantes, das definições de políticas públicas e tomar o controle sobre elas. Sobretudo, dentro do recente campo discursivo de ação reconstituído neste artigo, buscam delimitar o Estado como espaço masculino e heterossexual, portanto refratário às demandas de emancipação feminina e de expansão de direitos e cidadania àqueles e àquelas que consideram ameaçar sua concepção de mundo tradicional. (2017, p.743)

Dessa maneira, torna-se evidente a importância que esses grupos dão à educação enquanto espaço privilegiado de disputa por legitimidade. É nessa arena em que se formam parte daquilo que constitui nossas visões de mundo e onde se dá parte do processo de inculcação de valores éticos e morais.

Disputá-los, portanto, torna-se necessário entre aqueles grupos que não abrem mão de reafirmar seus próprios valores calcados sobre formas particulares de se relacionar com, e enxergar, o mundo. De Mendonça (2018) sugere que “essa atuação combinada de agentes através dessa coalizão conservadora permitiu que tanto a rejeição a chamada ‘ideologia de gênero’, quanto a defesa da escola “neutra”, através do Escola Sem Partido se difundir por todo o território brasileiro” (p.110).

Uma das estratégias que assume papel destacado no repertório de ação desses grupos é o chamado *pânico moral*, “ou seja, a reação produzida em momentos de transformação social, relacionada ao sentimento de perda, e que se baseia em estratégias de exploração do medo” (DE MENDONÇA, 2018, p.107). Estratégia esta que assume protagonismo enquanto ferramenta de difusão das ideias dos grupos alinhados politicamente na defesa de uma agenda em comum. Sobre isso, a autora nos indica que

A retirada do termo orientação sexual e das discussões sobre questões de gênero da BNCC representou, portanto, mais uma vitória dos setores conservadores do Congresso Nacional. Vimos, portanto, que o acúmulo de capitais de setores religiosos, a conexão com outros segmentos conservadores e a constituição de um pânico moral contribuíram sobremaneira para que os ataques a “ideologia de gênero”, que ocorreram na tramitação e aprovação do PNE, repercutissem em outras esferas, ganhassem novos agentes e mecanismos de ingerência nas políticas educacionais. (p.117-8)

Amanda André de Mendonça fornece boas contribuições ao demonstrar a maneira pela qual esse contexto político-social se apresentou como fértil terreno no sentido de favorecer

a associação de diferentes grupos de interesses, localizados em campos de ação particulares.

Segundo a autora,

o acúmulo de capital político, econômico e social ao longo de casos como o de veto a distribuição do material anti-homofobia do MEC e o de aprovação do PNE sem gênero ou orientação sexual, aliado a fatores como o quadro de pânico moral e de fortalecimento de setores religiosos extremistas contribuíram para que projetos como o Movimento Escola Sem Partido e os contrários a “ideologia de gênero” na escola se encontrassem, desenvolvendo atuações conjuntas e um discurso unitário para camadas da sociedade brasileira. (2018, p.108)

É nesse contexto que o MESP ganha bastante relevância e passa a ocupar lugar destacado Brasil a fora.

Certos setores da sociedade civil organizada se colocam à frente nesse movimento a fim de mobilizar seus respectivos grupos de afinidade, de cunho político e/ou religioso principalmente. Essa estratégia é fundamental para o fortalecimento de forças políticas no sentido de dar legitimidade às suas narrativas de explicação da realidade e sobre quais seriam as formas legítimas de se viver e comportar-se em sociedade.

### **3.3 – A defesa da *família* e a contenda moralizante**

Nesta seção buscou-se apontar para alguns Projetos de Lei produzidos na esteira do que chamo de uma *contenda moralizante*, em suas proposições e discussões decorrentes. Trata-se de identificar um conjunto de discursos que visam dar legitimidade ao conceito de *família* no âmbito do Congresso Nacional em torno, principalmente, do PL n.6583/2013, de autoria do deputado federal Anderson Ferreira (PR-PE), que visa instituir o Estatuto da Família.

Tal iniciativa objetiva estabelecer o reconhecimento da entidade familiar enquanto fruto da união entre um casal heteroaferivo, um homem e uma mulher juntos sob o matrimônio ou união estável, e seus filhos descendentes, ou mesmo um de seus pais com filhos, as famílias uniparentais. Ficaria estabelecido, dessa maneira, a impossibilidade de qualquer união de natureza homoafetiva. As (re)definições sobre o que legitimamente representa o conceito de família constitui-se como importante mecanismo de poder e controle social.

Os discursos produzidos em torno da legitimidade às proposições que compõem o Estatuto da Família, por sua vez, localizam-se entre dois grupos distintos: aqueles que defendem uma ideia de *família natural*, ancorada em valores religiosos e um segundo grupo que se apoia na ideia de *família sob a ótica da diversidade*, calcada na pesquisa e observação da realidade (POST e COSTA, 2015). A disputa entre essas antagônicas visões deu o tom dos discursos que se produziram na tramitação do projeto no Congresso Nacional.

A noção de *família natural* deriva de preceitos calcados no pensamento religioso, na fé. Fruto da defesa de que certos grupos fazem de um modelo determinado de arranjo familiar, essa noção vem sendo encampada na esfera do legislativo com muita força a partir da organização e fortalecimento da Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional<sup>14</sup>. Seus defensores, congressistas entusiastas do PL n.6583/2013, apregoam que a *família* deve ser fruto apenas das “uniões heterossexuais monogâmicas e seus descendentes” (2015, p.13). Para Post e Costa,

Isso ocorre porque essa definição de família corresponde ao entendimento religioso, baseado geralmente no texto bíblico: “Criou Deus, pois, o homem a sua imagem, a imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou. E Deus os abençoou e lhes disse: Sede fecundos, multiplicai-vos...”, Genesis 1.27,28. (idem, p.13)

Brioli (2014), oferece importantes subsídios a fim de esclarecer de que maneira a ideia de *família* é um elemento-chave de coesão entre diferentes grupos sociais, mesmo entre seguidores de diferentes matizes religiosas, por exemplo. O fundamento básico na construção de uma ideia comum diz respeito “a presunção de que a família é algo natural nas relações humanas”, ideia essa que por sua vez “se apoia no entendimento de que a unidade familiar é básica e primordial, para a convivência entre as pessoas” (p.44). A partir dessa constatação se estabelece um ponto de partida o qual a autora ajuda a desnudar, ao demonstrar que

Na contramão dessa imaginação alargada e, do reconhecimento da pluralidade nas relações sociais cotidianas no âmbito doméstico e afetivo, a natureza é mobilizada ou pressuposta por políticas de Estado, que ganham forma segundo valores que fazem parte do ambiente moral hegemônico. As religiões organizadas são e têm sido historicamente, um componente importante na definição desses valores e nas formas de ação política direta ou indireta. A fusão entre família, autoridade paterna, divisão rigorosa dos papéis de mulheres e homens, heterossexualidade e procriação, está presente nos discursos de diferentes denominações religiosas, quando distinguem o que é e o que não é aceitável e legítimo. Isso ocorre nas igrejas católicas, pentecostais e neopentecostais, para mencionar apenas as que têm tido maior impacto no ambiente político brasileiro. (2014, p.46)

Na defesa realizada por esses grupos fica evidente a mobilização de um repertório discursivo em comum. Segundo Post e Costa “para defender o Estatuto, os deputados, assim como alguns convidados em audiências públicas, que seguiam esse eixo argumentativo não raro o faziam recorrendo a conexão entre *família natural* e a *família designada por Deus*” (2015,

---

<sup>14</sup> Em matéria realizada pelo site [www.congressoemfoco.uol.com.br](http://www.congressoemfoco.uol.com.br) de 19 de outubro de 2018, as jornalistas Luiza Marini e Ana Luiza de Carvalho, chamam atenção para a formação de uma *bancada da família*, que segundo elas “faz parte da Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional. Oficialmente, a frente conta com a assinatura de 199 deputados e 4 senadores, mas nem todos são evangélicos. Para serem formadas, as frentes parlamentares precisam da assinatura de, pelo menos, um terço dos membros do Congresso. Dessa forma, integram a frente praticantes de outras religiões, como a Católica”. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/legislativo/renovada-bancada-evangelica-chega-com-mais-forca-no-proximo-congresso/> acesso em 04/05/2018

p.14, grifos meus). O conceito de *família*, para além da disputa por sua normatização no que tange às características institucionais que o define, assume um espectro ainda mais extenso quando se observa seu alcance discursivo e, portanto, simbólico.

É possível dizer que “defendia-se, geralmente, que essa família cristã é a única forma correta e potencialmente duradoura de organização familiar. Ela deveria ser, ainda, consumada no casamento religioso” (2015, p.14). Ainda nesse sentido, as autoras chamam atenção ao fato de que

[...] essa concepção de família natural não se restringe apenas a ideia de união heterossexual monogâmica. Ela conta, também, com a noção de que existe uma hierarquia entre seus membros e um papel a ser desempenhado por cada um deles. O homem é geralmente apontado como o chefe da família: ele é responsável por tomar as decisões e prover o sustento. A mulher estaria, então, subordinada a esse chefe, cabendo a ela servi-lo, cuidar dele, dos filhos e das tarefas domésticas, sendo sua realização profissional e pessoal por vezes negada ou colocada em segundo plano. Os filhos, por sua vez, estariam subordinados aos pais e caberia a eles obediência. (p.15)

Na escolha de se pensar a *família sob a ótica da diversidade*, encontra-se um conjunto de elementos que se estruturam sobre um fundamento básico pautado pela pesquisa e observação da realidade. Interessa, pois, buscar compreender a *família* enquanto um conceito que deve estar apoiado na materialidade das relações práticas estabelecidas na vida em sociedade. À defesa irrestrita de uma ideia que não se sustenta quando posta à prova da observação da realidade, contrapõe-se uma perspectiva capaz de abarcar uma pluralidade de arranjos familiares que a história produziu até aqui e continua a produzir.

Nesse sentido, os debates gerados em torno do Estatuto da Família não eram consensuais, já que “muitos parlamentares e convidados em audiências públicas reconhecem a diversidade de arranjos familiares existentes hoje no Brasil e entendem a necessidade de garantir também a eles os direitos já estendidos as famílias nos moldes tradicionais” (p.16). Faz-se mister que se supere a estreita visão que constitui a ideia de *família natural* para que seja possível garantir a extensão dos direitos à pluralidade dos arranjos possíveis. Post e Costa (2015) chama atenção para as consequências em negar-se a fazê-lo, ao sinalizar que

ao definir a família exclusivamente como a união entre um homem, uma mulher e seus filhos, não se está apenas negando as uniões homoafetivas o direito de serem entendidas como família. Nega-se esse direito, também, a arranjos alternativos formados por avós e netos, tios e sobrinhos, mães solteiras, famílias unipessoais, que compõem hoje grande parte das formas de organização no Brasil. (p.16)

Os principais argumentos que fundamentam essa perspectiva em relação a ideia de *família* se apoiam em dois eixos principais, que reside no “entendimento da família enquanto organização baseada na liberdade de escolha” e um segundo que subjaz às relações de poder

em seu interior, “a *pré-determinação dos papéis familiares*” (p.17). Conceber a constituição da família sob a égide da liberdade vai de encontro a um dos fundamentos básicos estruturantes da *família natural*, o casamento, que perde importância no sentido de se estabelecer como “rito consumidor da família”. Nesse sentido, partir desse pressuposto leva a perda de força do principal fundamento da ideia de *família* como resultado da união consagrada pelo matrimônio, já que

Nessa linha argumentativa, não há necessidade de uma união religiosa ou civilmente formalizada para que a família possa ser compreendida enquanto tal. Reconhecem-se como comunidades familiares quaisquer redes de apoio entre pessoas que vivem juntas, estando elas casadas ou não. (2015, p.17)

A questão da *pré-determinação dos papéis familiares* também se apresenta como um dos pressupostos mais importantes na manutenção da *família natural*. Ao partir dessa fundamentação, seus defensores encaram a organização desse arranjo familiar como fruto de uma condição dada pela própria natureza de seus membros. Essa ideia, por sua vez, liga-se a uma outra que é conceber a *família* enquanto um espaço organizado a partir do controle que emana de autoridade. Aos seus membros cabe o respeito a essas determinações, além da dedicação a cumprir da melhor forma o *papel* que lhe cabe.

A contraposição entre liberdade e o autoritarismo enquanto elemento estruturante das relações familiares resulta em transformações extensíveis a outras tantas dimensões da vida social. De acordo com Post e Costa (2015),

é importante, também, ressaltar que, ao defender a família enquanto uma comunidade oriunda da liberdade de escolha, não há hierarquias pré-estabelecidas entre seus membros, embora não seja impossível que elas se recomponham posteriormente de forma semelhante aos papéis assumidos no modelo heteronormativo. Ao contrário do que acontece no entendimento cristão de família – em que o homem é o chefe da casa, a mulher está submetida a ele e é responsabilizada pelo cuidado de todos, e os filhos devem obediência – não existe *pré-determinação* de papéis a serem exercidos por cada um. Em geral, identifica-se nessas argumentações a defesa da igualdade entre gêneros, da justa distribuição de tarefas e da desmistificação da maternidade. (p.17)

A discussão em torno da legitimidade do conceito de *família* não deve ser encarada apenas em seu próprio limite e circunscrição. Pensar a *família sob a ótica da diversidade* vai ao encontro de uma agenda progressista que visa contrapor-se às tradições que reduzem essa instituição à sua suposta condição natural. Trata-se, portanto, de fomentar o processo de desconstrução de uma restritiva visão de mundo que imputa uma série de papéis e expectativas sociais em relação aos indivíduos que constroem suas relações cotidianas. Nesse sentido, Biroli (2014) aponta que

nessa suspensão da história, assim como da variedade das relações sociais no presente, definem-se as fronteiras entre as relações legítimas e as ilegítimas, no âmbito da parentalidade, da sexualidade e, de modo mais geral, dos afetos e das formas de

organização da vida doméstica. Quando temos clareza de que a família é uma construção social e institucional, em vez de natural, fica claro, também, que essas fronteiras são arbitrárias. Elas são a condensação de valores e de normas que podem ser, portanto, repensados e rediscutidos caso sejam o produto de relações injustas – por exemplo, quando pressupõem a subordinação das mulheres aos homens – ou produzam injustiças, quando excluem uma parte dos indivíduos do direito ao casamento e do direito a ter ou não filhos (p.45)

Em oposição a esse movimento de contenção do processo de secularização no Brasil observou-se recentemente uma série de mudanças no entendimento da lei a respeito dos direitos referentes às uniões homoafetivas. Na última década um conjunto de entendimentos por parte da Justiça produzidos no âmbito do Supremo Tribunal Federal (STF) e no Supremo Tribunal de Justiça (STJ), apresentou avanços a partir da incorporação de pautas trazidas pelo movimento LGBT, principalmente, em sua agenda progressista em relação ao reconhecimento e exercício da cidadania às minorias organizadas em torno dessa agenda, que necessariamente passa pela disputa do conceito de *família* (POST e COSTA, 2015).

Nesse sentido, no ano de 2011 no mês de maio, houve uma decisão por parte do STF em se reconhecer a “união estável entre pessoas do mesmo sexo – admitida como entidade familiar – com todos os efeitos da união estável heterossexual” (POST e COSTA, 2015, p.11). Essa decisão fez com que os grupos beneficiados passassem a acessar um conjunto de direitos antes restritos aos casais heteronormativos. De acordo com as autoras, pode-se dizer que “desde então casais homoafetivos tem direitos como herança, benefícios da Previdência, inclusão como dependentes em plano de saúde e adoção, dentre outros direitos” (2015, p.11). Elas indicam ainda que “os princípios norteadores dessas decisões foram o de igualdade, liberdade e o de vedação a discriminação em razão de etnia, religião ou orientação sexual previstos na Constituição” (idem, p.11).

Nesse mesmo ano, em outubro, outra decisão similar foi estabelecida. Dessa vez, “o STJ, no julgamento do REsp 1.183.378/RS, em decisão inédita, admitiu o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo” (ibidem, p.11). Em relação a esse entendimento,

a Corte concluiu que a dignidade da pessoa humana, consagrada pela Constituição, não é aumentada nem diminuída em razão do uso da sexualidade, e que a orientação sexual não pode servir de pretexto para excluir certos arranjos familiares da proteção jurídica representada pelo casamento. (2015, p.11)

Essa decisão é de grande importância no que diz respeito às disputas travadas em torno do conceito de *família*. Um dos elementos basilares que dá força à narrativa em defesa da *família natural*, composta por um homem, uma mulher e seus filhos, consagrada no matrimônio, é o casamento. Admitir que outros arranjos sejam vistos aos olhos da lei como possíveis, além da



união heteronormativa, constitui-se como uma ameaça aos defensores das tradições, refúgio seguro da manutenção da *boa sociedade*.

Dois anos depois, em 2013, “o Conselho Nacional de Justiça — CNJ — deu mais um passo no avanço dos direitos de pessoas homossexuais ao aprovar resolução que obriga todos os cartórios do país a registrar o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo” (2015, p.11). Assim, independente das disputas no campo do legislativo, os cartórios viam-se diante de uma obrigatoriedade da justiça em chancelar o reconhecimento das uniões dessa natureza. Nesse mesmo ano, “o ato, de número 175, também determina a conversão de uniões estáveis homoafetivas já registradas em casamento” (idem, p.11). Sobre esses aspectos, as autoras concluem que

Dessa forma, a jurisprudência brasileira já havia entendido que o arranjo estável entre pessoas do mesmo sexo constitui sim entidade familiar e que, portanto, também seria abarcada pelas políticas públicas que até então eram asseguradas pelo critério da heteronormatividade. O PL 6583 que dispõem sobre o Estatuto da Família constitui, pois, uma guinada conservadora por parte de um Congresso que assiste o fortalecimento cada vez maior de bancadas religiosas que tentam lhe impor suas agendas. [...] É preciso ressaltar ainda que essa tentativa liderada pelos parlamentares evangélicos fere a laicidade do Estado. O entendimento de família nos moldes de uma religião em específico serve de base para a exclusão de diversos outros arranjos dos direitos. Isso pode ser entendido como um reflexo do fortalecimento das correntes conservadoras no Brasil. (2015, p.11)

Ainda no âmbito da institucionalidade, observou-se, também, um conjunto de outras iniciativas recentes encampados na esteira de esforços em fortalecer os discursos que visam refrear o processo de secularização da cultura, assim como pôde-se perceber em relação ao Estatuto da Família. Em 2007 foi apresentado o PL 487 pelos deputados Luiz Bassuma (PT-BA) e Miguel Martini (PHS-MG) que visava instituir o chamado Estatuto do Nascituro. Tal proposta tinha como objetivo determinar uma série de direitos ao embrião fecundado, tal qual se confere ao ser humano em geral, tais como o direito à vida e os direitos da personalidade. Além disso, ficaria estabelecida uma séria de penalidades àqueles que operassem em favor de práticas abortivas, desde os próprios médicos que viessem a realizar tal intervenção, até elementos de publicidade favoráveis a essa prática.

Esse projeto visava, ainda, a suspensão do direito, hoje constitucionalmente garantido, de se poder realizar o aborto de maneira legal aquelas mulheres vítimas de estupros. Nesses casos, ficaria estabelecido o pagamento de pensão pelo genitor, caso fosse identificado, de um salário mínimo até que seu filho, nascido de um estupro, completasse 18 anos. Caso o mesmo não fosse localizado, o Estado deveria responsabilizar-se pelo pagamento. O referido Projeto de Lei fora arquivado haja vista a não reeleição de seus proponentes.

Recentemente, no dia 08 de novembro de 2017, foi votado na comissão especial da Câmara a PEC 181/2011 que institui a proibição irrestrita do aborto, mesmo nos casos já previstos até então na Constituição, como nos casos de estupro ou de risco de morte para a mãe. Dos 19 deputados que fazem parte da comissão apenas um voto contrário foi registrado, curiosamente da única mulher a compor o grupo, a Deputada Érica Kokay (PT-DF), à continuidade da tramitação do projeto. Essa situação provocou uma série de manifestações pelo país mobilizadas, especialmente, por movimentos feministas.

### **3.4 – Os Projetos de Lei e sua constante atualização**

Nessa seção demonstro de que maneira o MESP toma forma em Projetos de Lei como corolário daquele. Inicialmente optou-se por diferenciar o *movimento* dos *projetos*, na tentativa de sinalizar dois momentos distintos que supõem linhas de ação diferentes. No entanto, não há razão palpável em se pensar um independente do outro, como veremos a seguir a partir da análise e cotejamento dos projetos selecionados.

A escolha dos projetos aqui problematizados corresponde a uma ordenação lógica em função de sua cronologia e dos novos elementos que vão sendo incorporados ao longo do tempo nas reiteradas tentativas de aprovação desses projetos. O conjunto de projetos selecionados é composto por um total de cinco Projetos de Lei, quais sejam: o primeiro a carregar o nome Escola sem Partido, PL n.2974/2014 de 15 de maio, e feito sob encomenda a Miguel Nagib, de autoria do então deputado estadual pelo Rio de Janeiro Flávio Bolsonaro (PSC); na esfera federal escolheu-se o primeiro projeto a tramitar na Câmara, de autoria do deputado Izalci Lucas (PSDB-DF), PL n.867/2015, de 23 de março, bem como o primeiro a dar entrada pelo Senado, de autoria do então senador, que não conseguiu reeleger-se na última legislatura, Magno Malta (PR-ES) de n.193/2016, de 03 de maio. O PL n.7180/2014 de autoria do deputado federal Erivelton Santana (PEN - Partido Ecológico Nacional - da Bahia) de 24 de fevereiro, embora não carregue o nome do Escola sem Partido, assume grande importância nessa arena política discursiva como veremos a seguir. Por último, foi selecionado o PL n.246/2019, de autoria da deputada federal Bia Kicis (PSL-DF), a mais recente iniciativa da tentativa de instituir o “Programa Escola sem Partido”, protocolado no dia 04 de fevereiro.

À exceção do projeto apresentado por Erivelton Santana (PEN-BA), todos os demais projetos são estruturados a partir de um esqueleto comum, o ante projeto de autoria de

Miguel Nagib, e que, inclusive, pode ser encontrado no site da organização<sup>15</sup>. Neste tópico da pesquisa trato de identificar esses traços em comum no conjunto de projetos selecionados. No entanto, a ênfase será direcionada no sentido de evidenciar aqueles aspectos que se afiguram como suas diferenças, dadas, principalmente, pela incorporação de novos elementos que surgiram no percurso das trajetórias de formação da política.

O PL n.2974/2014 de Flávio Bolsonaro é o precursor de uma série de tentativas que virão a seguir de instituir o “Programa Escola sem Partido”, que visa alterar a legislação para a educação no âmbito do estado do Rio de Janeiro. Em se tratando de uma primeira tentativa, a estrutura do projeto veio a se modificar na medida em que era posto à prova diante das reações geradas. Neste projeto consta aquilo que serve como um conjunto de elementos basilares que compõem o esqueleto das iniciativas dessa natureza, como pode ser observado nos 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 menores não recebam a educação moral que venha a conflitar com suas próprias convicções. (RIO DE JANEIRO, 2014)

Na sequência da exposição desses princípios, o texto segue sua fundamentação. Nos artigos subsequentes, 2º e 3º, nota-se uma clara acusação ao que supostamente caracteriza as más práticas dos professores, como pode ser notado no Art. 2º, em que se lê “É vedada a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula, bem como a veiculação, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos estudantes ou de seus pais” (RIO DE JANEIRO, 2014). Além dessa determinação, o texto institui uma série de práticas que devem ser seguidas pelo professor, que no exercício de suas funções:

- I - não abusará da inexperiência, da falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente político-partidária, nem adotará livros didáticos que tenham esse objetivo;

---

<sup>15</sup> Os anteprojetos que servem como base às iniciativas para as diferentes esferas da política institucional, tanto no âmbito municipal, quanto no estadual, bem como no federal, encontram-se em site independente ao site do [www.escolasempartido.org](http://www.escolasempartido.org). Esses anteprojetos e, também, modelos de decretos, além de um parecer que atesta sua constitucionalidade, curiosamente de autoria do próprio Miguel Nagib, encontram-se no site: <https://www.programaescolasempartido.org> (acesso em 27/04/2019)

- II - não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, 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; 144
- IV - ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, 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 - deverá abster-se de introduzir, em disciplina obrigatória, conteúdos que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos estudantes ou de seus pais. (idem)

Dessa forma, são lançadas as bases fundamentais daquilo que constitui o princípio fundamental desse e dos projetos correlatos da primeira onda do ESP no âmbito institucional: o ataque à chamada prática da *doutrinação política-ideológica*. O texto identifica uma série de práticas que implicariam numa indesejada entrada do espaço discursivo da escola, no que concerne a um conjunto de temas e discussões produzidos ali de caráter moral, no âmbito da esfera privada da vida familiar através de “conteúdos que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou *morais* dos estudantes e seus pais”. Embora o texto não explicita com clareza suficiente quais seriam esses conteúdos, fica claro desde já aquilo que motivou a iniciativa. E, mais ainda, qual deve ser o papel dispensado a escola nesse sentido, como demonstra o artigo 4º, ao afirmar que “os conteúdos morais dos programas das disciplinas obrigatórias deverão ser reduzidos ao mínimo indispensável para que a escola possa cumprir sua função essencial de transmitir conhecimento aos estudantes”. A escola tem, portanto, uma função essencial, o que já foi objeto de problematização na seção anterior.

O projeto prevê, também, a afixação de um cartaz com os *Deveres do professor*, nas salas de aula das escolas das redes públicas e privadas do estado quando da aprovação do Projeto de Lei. Trata-se de um conjunto de cinco deveres, que são:

- I - O Professor não abusará da inexperiência, da falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente político-partidária, nem adotará livros didáticos que tenham esse objetivo;
- II - O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, 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; e
- V - O Professor não criará em sala de aula uma atmosfera de intimidação, ostensiva ou sutil, capaz de desencorajar a manifestação de pontos de vista discordantes dos seus, nem permitirá que tal atmosfera seja criada pela ação de alunos sectários ou de outros Professores. (RIO DE JANEIRO, 2014)

Estaria lançada, assim, as bases que fundamentam a propagação do discurso de ódio que tem como alvo preferencial o professor. No âmbito das disputas simbólicas em torno do confronto

discursivo que começava a se acirrar cada vez mais, notava-se uma clara tentativa de pintar essa categoria, os docentes, como inimigos da *família*.

O PESP chega pouco tempo depois ao Congresso Nacional, a partir da iniciativa do deputado Izalci Lucas (PSDB/DF), sob o PL n.867/2015, de 23 de março. Este projeto é basicamente o mesmo que o apresentado por Flávio Bolsonaro no Rio de Janeiro. Algumas mudanças na redação do mesmo, no entanto, podem ser observadas. Elas atendem, principalmente, a ambiguidade gerada a partir do primeiro no que tange o consentimento de que as instituições de ensino de caráter confessional poderiam mobilizar valores morais, ao contrário das demais, desde que houvesse anuência dos responsáveis. Sobre isso, Izalci entende 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. [...] 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. (BRASIL, 2015)

Outra mudança observada na redação do texto que merece especial atenção diz respeito ao inciso V do Artigo 4º, que versa sobre as funções do professor, em que se afirma que este “V - respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (BRASIL, 2015). Este elemento carrega consigo grande contradição quando posto sob uma análise minimamente distanciada. Sua efetiva prática só seria possível diante de uma realidade absolutamente homogênea em que não exista diferenças quanto às concepções morais entre as diferentes famílias que compõe a comunidade escolar. Fator esse que torna claro a importância de disputar conceitualmente essa noção e seus contornos na tentativa de conferir legitimidade ao discurso que respalda o MESP. A *família* enquanto conceito universal serve, pois, como ancoragem estratégica na estruturação das bases de uma visão de mundo determinada.

Esse projeto, no entanto, acabou sendo apensado ao de n.7180/2014 de autoria do deputado federal Erivelton Santana (PEN/BA), em função de suas similitudes. Este, por sua vez, visa tratar da alteração do “art. 3º da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 2014), a LDB. O mesmo sugere uma modificação no Art. 3º da LDB ao acrescentar o seguinte inciso:

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

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

Em sua justificação, o deputado lança mão de um documento, a “Convenção Americana de Direitos Humanos, estabelecida por meio do Pacto de San José da Costa Rica, em 22 de novembro de 1969”, encontro esse em que “os Estados Americano reafirmam seu propósito de consolidar no continente, dentro do quadro das instituições democráticas, um regime de liberdade pessoal e de justiça social, fundado no respeito dos direitos humanos essenciais”. Esta Convenção é um dos documentos basilares na estruturação da defesa em prol do MESP, e é evocado inúmeras vezes por esses atores, principalmente por Miguel Nagib. A respeito da utilização perpetrada pelos seus proponentes, que defendem, em razão do que se supostamente se prevê tal Convenção, a ausência do direito do professor em usufruir da *liberdade de expressão* em sala de aula, Fernando Penna (2017) tece algumas considerações. Segundo o autor,

A desqualificação do professor no projeto aparece como a remoção, até explicitamente, de todas as atribuições do professor, chegando ao extremo de excluir a sua liberdade de expressão. Para desconstruir essa falácia, usarei a mesma referência que eles usam: a Convenção Americana sobre Direitos Humanos.<sup>14</sup> Essa convenção foi assinada pelo Brasil e outros países da América. No artigo 13, “liberdade de pensamento e expressão”, inciso II, está dito o seguinte: “o exercício do direito previsto no inciso precedente [a liberdade de pensamento e expressão] não pode estar sujeito a censura prévia, mas a responsabilidades ulteriores, que devem ser expressamente fixadas nas leis necessárias para assegurar...” e continua. Mas já há aqui o que me interessava. “Não pode estar sujeito a censura prévia, mas a responsabilidades ulteriores”. Nós temos a liberdade de expressão, nós falamos, mas temos que ser responsabilizados pelo que nós dizemos. Então se eu ofender alguém em sala de aula, posso ser responsabilizado. Se eu coagir alguém a abandonar sua crença, posso ser responsabilizado. Se eu não falar da matéria, devo ser responsabilizado pela escola. Mas dizer que o professor não tem liberdade de expressão para mim é uma agressão muito grande a todos nós, a todos os professores. (p.41-2)

Na esfera federal, desta vez no senado, foi observada a trajetória do então Projeto de Lei 193/2016 de autoria do senador Magno Malta (PR/ES), que teve sua retirada solicitada ao fim do ano de 2017, através do requerimento n.989, no dia 22 de novembro. O mesmo fora arquivado em caráter definitivo no dia 30 do mesmo mês. Segundo o próprio senador, o movimento se tratou de uma “estratégia” a fim de evitar uma derrota em sua tramitação tendo em vista o parecer desfavorável à sua continuidade pelo relator senador Cristovam Buarque (PDT/DF).

Esse projeto de lei buscava colocar em vigor uma série de diretrizes para a atuação docente a fim de evitar o que seus proponentes identificam como *práticas de doutrinação*, agora em âmbito federal. Essas, por sua vez, seriam perpetradas por *professores doutrinadores* no

exercício da profissão, conforme disposto no esqueleto do anteprojeto que se lhe serviu de inspiração. Fica claro, dessa maneira, como o trabalho docente é entendido pelo proponente da matéria. Estaria na suposta *doutrinação* a chave para compreender uma série de problemas que recaem pesadamente sobre a educação brasileira, que se encontra contaminada por esse tipo de prática, que por sua vez, deve ser combatida.

Outra questão que se coloca inevitavelmente a partir dos postulados do referido projeto de lei é a dimensão conflituosa subjacente à relação entre a escola e a família, mais uma vez. Agora, no entanto, soma-se outro repertório discursivo erigido sobre os postulados do combate à *ideologia de gênero*. Em seu Art. nº2, no parágrafo único, que trata sobre os estudos sobre gênero em educação, o projeto é taxativo ao subscrever que

O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou *ideologia* de gênero. (BRASIL, 2015, grifo meu)

A escola, portanto, deve ser o lugar de transmissão de conhecimento de caráter utilitarista, não devendo, pois, fomentar em seu interior discussões acerca de temáticas que assumem grande notoriedade nos debates produzidos pela sociedade civil, o que reitera o postulado desse confronto que se dá no conjunto das iniciativas de retenção da secularização da cultura.

O surgimento desse novo elemento não deve ser visto como mera coincidência à sorte dos ventos que então sopravam. Deve ser entendido como clara e manifesta expressão do apoio arregimentado pelos proponentes das iniciativas dessa natureza de grupos conservadores de matiz religiosa fundamentalista que passam a encampar de forma mais direta esse espaço de confronto político-ideológico.

Foi possível perceber a partir do cotejamento dos diferentes projetos e sua disposição no tempo-espaço, como determinados elementos que compõe o arrazoado dessas proposições foram sendo incorporados. A defesa de que a escola não deve ser fonte de conhecimentos conflitantes com as convicções dos estudantes e seus responsáveis, a partir das propostas do PL n.7180/2014 e seus apensados, e a manifesta incitação ao combate a *ideologia de gênero*, a partir do PL n.193/2016. A proposta mais recente dessa natureza que ora tramita no Congresso Nacional é o PL n.246/2019 de autoria da deputada federal Bia Kicis<sup>16</sup> (PSL/DF).

---

<sup>16</sup> Procuradora aposentada foi eleita pelo Partido Republicano Progressista do Distrito Federal. Logo no início da atual legislatura migrou para o PSL. Notória figura pública na defesa do Escola Sem Partido, se fez presente antes de tornar-se deputada em uma série de oportunidades em defesa do movimento. Junto com Miguel Nagib, de quem é cunhada, constitui parte de seu núcleo duro. Além disso, é uma das fundadoras do grupo Revoltados Online, que teve bastante projeção a nível nacional através de sua atuação nas redes sociais, principalmente.

O referido Projeto de Lei acrescenta, especialmente, dois novos artigos que atentam sobre as liberdades de livre manifestação e expressão no âmbito do espaço escolar. A primeira mudança na redação do texto foi observada a partir do Art. 7º, que versa sobre a permissão de que os estudantes tenham o direito de “gravar as aulas, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola” (BRASIL, 2019). Chama atenção a forma como é montado o argumento em defesa dessa medida. No espaço em que justifica as alterações da lei, a deputada defende que

O projeto reconhece também o direito dos estudantes e dos pais de gravar as aulas, caso a escola não o faça ou não disponibilize as gravações. Trata-se de direito que decorre do art. 206, VII, da Constituição – que assegura, entre os princípios com base nos quais o ensino será ministrado, a “garantia de padrão de qualidade” – o que implica necessariamente, para os pais, o direito de conhecer e avaliar a qualidade dos serviços prestados pelas escolas –; e do art. 53, parágrafo único, do ECA, que reconhece aos pais o direito de ter ciência do processo pedagógico vivenciado por seus filhos. (BRASIL, 2019)

Esse elemento, a gravação das práticas docentes, compões desde o início do MESP uma das atitudes fomentadas por seus defensores. Sob a justificativa de se servir como instrumento capaz de flagrar práticas de *doutrinação ideológica* de maus professores, tem servido como mecanismo de coerção e constrangimento gerador de inúmeros problemas na dinâmica das aulas. Fato esse, inclusive, que tem levado a muitos professores sentirem medo de se expor e dar o devido tratamento a determinados temas, na medida em que se veem como possíveis alvos de alunos munidos dessa ferramenta.

Esse PL prevê ainda que o estado deve prover uma espécie de central de atendimento onde se poderá encaminhar as denúncias e reclamações dessa natureza. Ao estado, portanto, caberia o dever de constituir um corpo jurídico-burocrático ligado ao Ministério Público a fim de resguardar os direitos previstos na instituição dessa lei, bem como, garantir a observância de seu devido cumprimento. A esse respeito, a deputada subscreve no Art. nº11 que,

O Poder Público contará com 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 direitos da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade. (BRASIL, 2019)

No Art. 8º, prevê-se que deve ser “vedada aos grêmios estudantis a promoção de atividade político-partidária” (BRASIL, 2019). Essa iniciativa vai ao encontro de um discurso muito difundido entre os defensores do MESP em que afirmam que um dos resultados da



doutrinação é exatamente o engajamento político de grupos de jovens em movimentos ligados à esquerda. No entanto, em uma tentativa de dar a impressão de tratar essa questão sob o critério da neutralidade, Bia Kicis justifica essa iniciativa utilizando-se do seguinte argumento na parte da justificção do projeto, ao dizer que

Em complemento ao disposto no art. 1º da Lei nº 7.398/1985 – que assegura aos estudantes do ensino fundamental e médio o direito de se organizar “como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais” –, o projeto explicita a proibição de atividades político-partidárias por parte dos grêmios estudantis, visando a impedir o risco de instrumentalização dessas entidades por partidos políticos. Tendo em vista que os grêmios estudantis desenvolvem suas atividades no espaço escolar, a proibição também atende ao princípio constitucional da impessoalidade. (BRASIL, idem)

Nesta seção busquei identificar de que maneira os projetos correlatos ao MESP vieram a se modificar ao longo do tempo a partir das diferentes proposições identificadas. Ao se observar a trajetória da formação dessa política, constatou-se importantes achados. Embora guardem algumas diferenças entre si, fator esse que foi o foco de nossa abordagem, sua estruturação e fundamento são pouco maleáveis em função do tempo.

## Considerações finais

O presente trabalho objetivou esmiuçar um elemento que a priori aparece de maneira tangencial às discussões acerca das temáticas pesquisadas, quais sejam, tanto o processo de introdução da Educação Moral e Cívica quanto o da tentativa de legitimação do Escola Sem Partido, enquanto *movimento* e, também, como *projeto*. Para tanto, buscou-se percorrer um caminho capaz de pavimentar bases sólidas a reflexão proposta a fim de identificar o lugar ocupado pela ideia de *família* nas disputas que perpassam ambas as experiências e contextos.

Ao observar a regularidade com que essa noção é acionada em diferentes momentos no sentido de conferir legitimidade às disputas em curso, passei a adotar um olhar mais arguto em relação ao Escola Sem Partido. Chamava atenção sua reiterada defesa, presente em diferentes discursos produzidos no interior de um conjunto bastante plural de atores. Uma forma que se apresentou como possível contraponto à essa estratégia foi investigar com profundidade de que maneira a sociologia constrói sua análise em torno desse objeto, a *família*. Assim, seria possível contrapor-se conceitualmente à apropriação dessa noção, observada nos discursos mobilizados por esses atores nos diferentes contextos aqui analisados, ao apontar para aquilo que identifico como a(s) família(s) socialmente referendadas, sua manifestação concreta, objetiva, portanto, real.

Alguns elementos podem ser destacados enquanto fatores de aproximação entre as duas políticas para a educação. Ambas propõem a alteração das Leis de Diretrizes e Bases, se assemelham em algumas justificativas que visam dar sustentação às propostas, muitos dos elementos simbólico-discursivos mobilizados em torno da EMC ecoam novamente na estratégia política do MESP, etc. Foi possível indicar que a noção de *família* apregoada enquanto uma espécie de salvaguarda, porto seguro, ante às ameaças *subversivas externas*, se apresenta como dispositivo discursivo de grande importância no engajamento dos atores políticos mobilizados em torno das políticas analisadas. Essas, por sua vez, como foi demonstrado, transbordam sua circunscrição pautada pela institucionalidade, na medida em que engajam diferentes grupos de interesse e criam tensões em torno de suas tentativas de normatização para além do aspecto formal normativo.

A noção de *família*, portanto, assume lugar de dispositivo discursivo de grande importância nas arenas em que se dão as disputas por legitimidade tanto em torno da EMC quanto do ESP. Sua evocação faz parte de uma estratégia política que busca reafirmar um conjunto de valores e crenças calcadas numa dada visão de mundo. Foi possível observar a

utilização desse expediente em ambos os contextos de formação dessas políticas, como apontado nos capítulos 2 e 3.

Para os defensores da Educação Moral e Cívica, a defesa da *família* como bastião de um conjunto de valores caros à *pátria* apresentou-se como relevante instrumento de controle social por parte do Estado. Ao partilhar de um conjunto de valores que comungam no sentido de reificar o estado de coisas vigente, além da busca por naturalizar o então estado de exceção, tornar pouco claro as fronteiras entre essas instituições, a *família* e o Estado, a partir da noção de *pátria*, se apresentou como maneira eficaz na busca pela manutenção da apregoada *coesão social*. Mais do que simples vetor de transmissão de valores alinhados ao Regime Empresarial-Militar, a EMC operava no âmbito da produção de sentidos como instrumento de fortalecimento de uma determinada *ideologia*. Essa, por sua vez, calcada em determinado conjunto de valores que buscava dar legitimidade ao projeto de dominação do regime.

A criação de um *inimigo* surge, assim, como prerrogativa basilar à manutenção desse controle. É preciso refrear os movimentos de contestação que buscavam reagir ante as forças repressivas naquele contexto. A educação, dessa maneira, se constitui enquanto espaço de disputa em torno da produção de sentidos que operam em relação a realidade social. Assumir o controle sobre a produção desses sentidos torna-se imperativo face os objetivos de dominação em jogo. A educação em sua manifestação prática material tomava formas de resistência a partir da organização estudantil dos movimentos de secundaristas e universitários. Por conta disso, tornou-se alvo preferencial na tentativa de conter o *comunismo subversivo*, que ameaçava os pilares de sustentação da *pátria*. Afinal, no que se refere à *pátria amada*, “Brasil, ame-o ou deixe-o”.

O combate ao inimigo deve ser feito a partir de diferentes meios e aspectos. Além do controle ostensivo por meio do uso da violência por parte do Estado, os cidadãos brasileiros deveriam ser convencidos da necessidade de não deixar grassar esse indesejado mal. Faz-se necessário, por isso, convencer a população de que existe uma fonte de produção desse mal, e que ela precisa ser contida, debelada e até mesmo exterminada. O ensino da EMC surge, então, como ferramenta auxiliar nesse processo, somado a outras ações calcadas no recrudescimento do controle ostensivo por parte do regime, que buscava eliminar e retirar de cena seus opositores fosse física ou simbolicamente.

Nesse aspecto localiza-se o principal ponto de contato entre os diferentes contextos analisados pelo trabalho. À produção de um *inimigo* tido como poderosa ameaça segue-se uma série de práticas difamatórias, além de persecutórias, em relação a esses alvos preferenciais:

alunos e professores. A narrativa de que a subversão se produz no âmbito das instituições de ensino, escolas e universidades principalmente, se apresenta como uma espécie de cortina de fumaça que visa legitimar o “enquadramento” desses espaços ao interesse dos grupos políticos que se engajam em torno da defesa desses projetos<sup>17</sup>.

O MESP se apresenta inicialmente, nesse sentido, como uma iniciativa corretiva de um suposto movimento de inclinação *comunista-subversiva* que visa instituir a chamada *doutrinação ideológica*. Doutrinação essa, fruto de um refinado processo perpetrado nos últimos anos pelo PT que visava a manutenção de sua dominação comunista ao formar gerações de militantes pela causa que ora travestir-se-iam de professores. Essa justificativa vai ao encontro àquela que servia como base de sustentação às prerrogativas da EMC, e atuaria, também, no sentido de refrear a escalada subversiva em curso. A partir dessa narrativa, buscou-se dar legitimidade ao projeto que se apresenta como antídoto à indesejável *doutrinação ideológica*. Para que essa empreitada seja exitosa, busca-se apoio, novamente, naquele dispositivo discursivo a fim de arregimentar forças nesse movimento de refreamento e contenção: a *família*.

Esse elemento, mais uma vez, assume papel estratégico como uma espécie de âncora na tessitura de um conjunto ordenado de grupos sociais plurais. Defender a *família* se apresenta como atitude premente a todos os descontentes em face do *rumo da sociedade*. Esta que se perdeu no caminho ao deixar-se desviar pelo *comunismo*, quando possibilitou as discussões acerca dos direitos reprodutivos, sobre o aborto, a união homoafetiva, os direitos e reconhecimento da cidadania da população LGBT, quando ousou questionar o papel da história quanto à legitimação dada aos demarcadores das diferenças no que diz respeito a classe, raça e gênero, e que observou passiva o avanço do *marxismo cultural*, a distribuição do *kit gay*, e que atônita contempla o processo de *desestruturação da família brasileira*.

Disputar o domínio da produção de sentidos que dão os contornos conceituais sobre a noção de *família* se apresenta, não obstante, como destacada estratégia política àqueles que historicamente se opõem ao processo de secularização da cultura. Uma das contribuições desse trabalho diz respeito a esse achado. Localizar a perpetuação dessa estratégia no âmbito das trocas simbólicas na esfera da produção de discursos, sua reiterada evocação em diferentes momentos e contextos históricos, apresenta-se como potente recurso de aplicabilidade atestada.

---

<sup>17</sup> Sobre este aspecto vale a pena destacar a fala do atual Ministro da Educação, Abraham Weintraub, que em um primeiro momento defendeu publicamente os cortes orçamentários anunciados à pasta sob a justificativa de que "A universidade deve estar com sobra de dinheiro para fazer bagunça e evento ridículo. [...] Sem-terra dentro do campus, gente pelada dentro do campus". (<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/04/30/unb-tem-r-38-milhoes-bloqueados-mec-fala-em-corte-de-verba-por-balburdia-entenda.ghtml> acesso em 30/04/2019)

O retorno da mobilização desse repertório discursivo em experiências localizadas em distintos contextos históricos, sinaliza um movimento de dinâmica cíclica produzido a partir das tensões geradas entre as forças sociais que visam aprofundar o processo de secularização da cultura e aqueles que se engajam em favor de sua contenção. Buscar localizar essa dinâmica em outros possíveis domínios, em que se oponham disputas similares, se apresenta como possibilidade de reflexão a partir dos achados desse trabalho.

Além disso, penso que essa pesquisa pode servir para refletirmos a respeito da histórica e necessária relação entre as duas principais instituições socializantes da juventude: a família e a escola. Embora tensionada em função de sua intrínseca disputa por legitimidade quanto ao processo de educar, não se deve pensá-la em termos de uma inevitável disputa concorrencial. Mais interessante, pois, ao plural desenvolvimento do jovem é conceber essa relação em termos de parceria. Uma forma de fomentar ainda mais esse sentido de cooperação, reside no fortalecimento de sua dimensão política como forma de resistência diante das tentativas de seu esvaziamento, como preconizam os defensores das políticas públicas para a educação a que esse trabalho buscou investigar.

Para que isso ocorra torna-se imperativo trazer as famílias em sua pluralidade e diversidade para o espaço das tomadas de decisão que constituem a escola, tomá-las como fonte de diálogo e não como concorrente, resultará em benefícios para todas as partes enredadas no âmbito dessas duas instituições, a família e a escola. Portanto, encharcar de sentido político o espaço da escola, fomentar o debate, a franca troca de ideias, intensificar o processo de democratização da escola – e por que não das famílias? –, aponta para um caminho fértil a fim de garantir que esse privilegiado espaço de formação não perca sua principal função, a de educar. Dessa forma poderemos experimentar a chance dessa relação se constituir de maneira exitosa.

Uma sociedade que se quer democrática deve pautar-se por essa motivação em todos os seus espaços, inclusive e, fundamentalmente, na educação. Pensar o papel do professor como mero repositório e vetor de conhecimentos consagrados à sorte das legitimações supostamente neutras do conjunto de conteúdos válidos e ensináveis, é esvaziar por completo a dimensão política do processo de ensino e aprendizagem. Fazê-lo, portanto, é uma forma de retirar da escola sua dimensão educativa. Basta pô-la a prova de um olhar minimamente sensível à complexa dinâmica que a constitui enquanto espaço de incessante troca para compreender a importância da manutenção desse seu fundamento.

Isso implica na constituição de uma determinada concepção de escola e do que deve ser concebido como educação. Uma escola que funcione como extensão do universo familiar, ou até mesmo, que seja impossibilitada de exercer seu papel intrínseco em servir-se como contraponto às construções previamente estabelecidas, é uma escola que serve a determinados propósitos. Estes, por sua vez, se apoiam em uma perspectiva determinada, em uma visão de mundo particular, sobre um conjunto de valores e crenças específico, que visa tornar o espaço da escola algo de opaco, de poucas cores e diferenças entre si. Esse tipo de escola não educa. Esse tipo de escola não é democrática.

Volto-me a partir da elaboração dessa pesquisa, então, àqueles sujeitos dissonantes, aos *subversivos* de fato e de direito, aos que acreditam na beleza das diferenças, que têm predileção pela diversidade e preferem o colorido heterogêneo à opacidade monocromática da homogeneidade em seus contornos obtusos, aos que defendem e se engajam na luta por uma educação pública, laica e de qualidade, a vocês deixo essa singela contribuição. Na esperança de que se mantenha vivo o respeito às diferenças e que a educação ocupe seu devido lugar de protagonista enquanto espaço de resistência e promoção da diversidade, escrevo essas últimas linhas, o resultado de um esforço que agora se materializa.

## Referências bibliográficas

AMARAL, Daniela Patti. Ética, cidadania, Educação Moral e Cívica: difícil consenso. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, p. 351-369, 2007.

ARAÚJO, Maria de Fátima. Família, democracia subjetividade. Revista ORG & DEMO, v. 9, n. 1/2, p. 111, 2010.

BERQUÓ, Elza; OLIVEIRA, Renata. A família no século XXI: um enfoque demográfico. Revista Brasileira de Estudos de População, v. 6, n. 2, p. 1-16, 1989.

BIROLI, Flávia. Família: novos conceitos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014.

BRASIL, Luciana Leão. Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. Linguagem: estudos e pesquisas, v. 15, n. 1, p. 171-182, 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto-Lei nº 869/1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. 12 set. 1969. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 05 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 487/2007. Acrescenta parágrafo ao art. 2º da Lei nº 8.907, de 6 de julho de 1994, que "determina que o modelo de fardamento escolar adotado nas escolas públicas e privadas não possa ser alterado antes de transcorrido cinco anos". 20 fev. 2007. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=345293>>. Acesso em: 05 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 7877/2010. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 2006, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. 10 out. 2010. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=17289A4E6E961D53BB0CE50941626A90.proposicoesWebExterno1?codteor=816414&filename=PL+7877/2010](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=17289A4E6E961D53BB0CE50941626A90.proposicoesWebExterno1?codteor=816414&filename=PL+7877/2010)>. Acesso em: 05 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 4744/2012. Altera a redação dos arts. 32 e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para inserir novas disciplinas obrigatórias nos currículos dos ensinos fundamental e médio. 20 nov. 2012. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=560395>>. Acesso em: 05 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 4848/2012. Institui como disciplina própria e específica, o estudo da ética e da cidadania, obrigatória para o ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio, figurando como disciplina complementar e optativa no ensino

superior. 12 dez. 2012. Disponível em:  
<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=563035>>.  
Acesso em: 05 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 5960/2013. Dispõe sobre o Estatuto da Família e dá outras providências. 16 out. 2013. Disponível em: <  
<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=597005>>.  
Acesso em: 05 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 6583/2013. Acrescenta parágrafo ao art. 2º da Lei nº 8.907, de 6 de julho de 1994, que "determina que o modelo de fardamento escolar adotado nas escolas públicas e privadas não possa ser alterado antes de transcorrido cinco anos". 20 fev. 2007. Disponível em:  
<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=597005>>.  
Acesso em: 05 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 5960/2013. Acrescenta o § 10º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, nos currículos do ensino fundamental e médio, Educação Cívica. 17 dez. 2014. Disponível em:  
<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=858805>>.  
Acesso em: 05 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 7180/2014. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 23 mar. 2015. Disponível em:  
<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>>.  
Acesso em: 05 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 867/2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". 23 mar. 2015. Disponível em:  
< <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>.  
Acesso em: 05 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 3321/2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para que seja integrada nas grades curriculares das redes de educação e ensino do país a disciplina Ética e Cidadania. 15 out. 2015. Disponível em:  
<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=858805>>.  
Acesso em: 05 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 193/2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". 03 mai. 2016. Disponível em:  
<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2093638>>.  
Acesso em: 05 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 5985/2016. Altera a redação dos arts. 32 e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação



Nacional), para incluir, nos currículos dos ensinos fundamental e médio, a disciplina de Educação Moral e Cívica. 10 ago. 2016. Disponível em:  
<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2093638>>. Acesso em: 05 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 10227/2018. Altera os artigos 3º e 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LDB, para incluir como princípios e fins da educação nacional o tema transversal da educação moral e cívica nos currículos escolares. 15 mai. 2018. Disponível em:  
<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2175132>>. Acesso em: 05 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 504/2019. Dispõe sobre a inclusão de Educação Moral e Cívica no currículo do ensino fundamental das escolas públicas e privadas. 06 fev. 2019. Disponível em:  
<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2191278>>. Acesso em: 05 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 246/2019. Institui o "Programa Escola sem Partido". 04 fev. 2019. Disponível em:  
<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>>. Acesso em: 05 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 94/71, de 04 de fevereiro de 1971, do CFE. *In*: AGUIAR, José Marcio (org.). CFE – Pareceres Básicos; Reforma – ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Mai Editora, 1975. v.1.

\_\_\_\_\_. SENADO FEDERAL. Projeto de Lei do Senado 193/2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Brasília: 03 mai. 2016. Disponível em:  
<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>. Acesso em: 05 de maio de 2019

COSTA, Livia Fialho. Notas sobre formas contemporâneas de vida familiar e seus impactos na educação dos filhos. Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas [online]. NASCIMENTO, AD; HETKOWSKI, TM., orgs. Salvador: EDUFBA, p. 356371, 2009.

CORRÊA, Mariza. Repensando a família patriarcal brasileira. Cadernos de pesquisa, n. 37, p. 5-16, 2013.

CUNHA, Luiz Antonio. O legado da ditadura para a educação brasileira. Educação & Sociedade, v. 35, n. 127, 2014.

\_\_\_\_\_. O projeto reacionário de educação, 2016. Disponível em:  
[http://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/ProjReacEd\\_livro.pdf](http://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/ProjReacEd_livro.pdf), acesso em: 26/10/2017.

\_\_\_\_\_, Religião, moral e civismo na educação brasileira 1931/1997. *História Caribe*, v. 5, n. 15, 2009.

CUNHA, Marcos Vinicius, A escola contra a família *in*. 500 anos de educação no Brasil, org. LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive – 2ª edição, Autêntica, Belo Horizonte, 2000.

DIOGO, Ana Matias, Famílias e Escolaridade - representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar, Lisboa, Ed. Colibri, 1998.

DURKEIM, Émile. Educação e sociologia. Editora Melhoramentos, 9ª ed. 1973.

ESCOLA SEM PARTIDO – educação sem doutrinação. Anteprojeto de Lei Estadual e minuta de justificativa. [S.l.], 2016?. Disponível em:  
<http://escolasempartido.org/component/content/article/2-uncategorised/484-anteprojeto-de-lei-estadual-e-minuta-de-justificativa> Acesso em: 05 de maio de 2019

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo. N. 114 (nov. 2001), p. 197-223, 2001.

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

GIDDENS, Anthony. A transformação da intimidade sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. Unesp, São Paulo, 1992.

\_\_\_\_\_, Sociologia, 6a Ed., Penso, São Paulo, 2012.

GIL, Antônio Carlos, Como elaborar projetos de pesquisa, 4. Ed., Atlas, São Paulo, 2002

GOLDANI, Ana Maria et al. As famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação. *Cadernos Pagu*, 2005.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a invenção de uma categoria polêmica contra os direitos sexuais. Gênero, sexualidade e direitos humanos: perspectivas multidisciplinares, Marcelo Maciel Ramos et al. (orgs.). *Initia Via Editora*; Edição: 1ª, Minas Gerais, 2017.

LAHIRE, Bernard. *Homem Plural. Os determinantes da ação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

LE MOS, Kaé Stoll Colvero. A normatização da educação moral e cívica (1961-1993). 2011. Tese de Doutorado. Dissertação–Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

MAIOR, Heraldo Pessoa S. Durkheim e a família: da “introdução à sociologia da família” à “família conjugal”. *Revista AntHropológicas*, v. 16, n. 1, 2011.

MENDONÇA, Amanda André de. Projetos para educação brasileira: da retórica conservadora ao pânico moral. *Revista Communitas*, v. 2, p. 106-120, 2018.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Sociedade e Estado*, v. 32, n. 3, p. 725-747, 2017.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”-Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, v. 7, n. 3, p. 590-621, 2016.

MOREIRA, Maria Ignez Costa; BEDRAN, Paula Maria; CARELOS, Soraia MS Dojas. A Família Contemporânea brasileira em contexto de fragilidade social e novos direitos das crianças: desafios éticos. *Psicologia em Revista*, v. 17, n. 1, p. 161-180, 2011.

MOURA, Fernanda Pereira de. ESCOLA SEM PARTIDO: Relações entre Estado, Educação e Religião e os impactos no Ensino de História. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/RJ, 2016.

NEGRI, Camilo. O desenho de pesquisa comparativo em Ciências Sociais: reflexões sobre as escolhas empíricas. *Série CEPPAC*, v. 35, p. 1-19, 2011

NOGUEIRA, Maria Alice, Família e escola na contemporaneidade: Os meandros de uma relação. *Educação & Realidade*, 31, p. 155-170, 2006.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; ARAÚJO, Claisy Maria Marinho. A relação família-escola: intersecções e desafios. 2010.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. Escola “sem” Partido–Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

POST, Tayla; COSTA, Nathália. O Estatuto da Família: disputa pelo conceito de entidade familiar. In: I Seminário Internacional de Ciência Política, 2015, Porto Alegre. Anais do I Seminário Internacional de Ciência Política, 2015. v. 1

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, p. 239-247, 2005.

RIO DE JANEIRO. Alerj. Projeto de Lei nº 2.974/2014. Cria, no âmbito do sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro, o “Programa Escola Sem Partido”. 13 mai. 2014. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/0c5bf5cde95601f903256caa0023131b/45741a7e2cdc50a83257c980062a2c2?OpenDocument&Highlight=0,2974%2F2014>. Acesso em: 05 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Câmara Municipal. Projeto de Lei 867/2014. Cria, no âmbito do sistema de ensino do município, o “Programa Escola Sem Partido”. 03 jun. 2014b. Disponível em:

<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1316.nsf/f6d54a9bf09ac233032579de006bfef6/5573ae961660b4cd83257ceb006bc7d4?OpenDocument>. Acesso em: 05 de maio de 2019.

SCHNEIDER, Sergio; SCHMITT, Cláudia Job. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

SCOTT, Parry. A família brasileira diante de transformações no cenário histórico global. *Revista Antropológicas*, v. 16, n. 1, 2005.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e pesquisa*, v. 28, n. 1, p. 107-116, 2002.

SILVA, Pedro de Carvalho, Interface escola-família, um olhar sociológico: um estudo etnográfico no 1º Ciclo de Ensino Básico, FPCEUP - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, 2001.

SILVA, Jackson Ronie Sá; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista brasileira de história & ciências sociais*, v. 1, n. 1, 2009.

SIMMEL, Georg. *A filosofia do amor*. Martins Fontes, São Paulo, 1993.

SINGLY, François de. O nascimento do “indivíduo individualizado” e seus efeitos na vida conjugal e familiar. *in* *Família e individualização*, FGV, Rio de Janeiro, 2000.

\_\_\_\_\_, *Sociologia da família contemporânea*. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2011.

VILLA, Simone Barbosa. Os formatos familiares contemporâneos: transformações demográficas. *Observatorium: Revista Eletrônica de Geografia*, v. 4, n. 12, 2012.

ZANETTI, Sandra Aparecida Serra; GOMES, Isabel Cristina. A ausência do princípio de autoridade na família contemporânea brasileira. *Psico*, v. 40, n. 2, p. 2, 2009.