

AS RELAÇÕES ENTRE DIVERSIDADE E A DISCUSSÃO DE TEMAS CONTROVERSOS: DESAFIOS ATUAIS PARA A ESCOLA

TEIXEIRA, Pedro*

RESUMO

O presente trabalho se configura como uma reflexão teórica sobre o ensino de questões controversas e seus desafios atuais. Pesquisadores e políticas públicas educacionais no Brasil e no mundo têm destacado a importância de se explorar a pluralidade de pensamentos acerca de questões controversas. Inicialmente, em uma perspectiva intercultural crítica, argumentamos que, dada a diversidade de visões de mundo, crenças religiosas, gêneros, orientações sexuais e raças nas sociedades contemporâneas e nas escolas, o ensino e o debate de controvérsias na educação básica se tornam alvo de disputas. Se, de acordo com Hess (2009), a própria definição do que é ou não controverso já é, em si, permeada de conflitos, determinar quais desses temas serão incluídos nos currículos escolares também é. Tal cenário se mostra ainda mais complexo em nosso país nos últimos anos pelo avanço de pautas conservadoras no congresso nacional e de projetos de lei como o Escola sem Partido, tendo em vista, principalmente, as concepções moralistas de sexualidade e as crenças religiosas de grupos conservadores. Nesse sentido, embora os defensores dessas bandeiras argumentem uma pretensa abertura à pluralidade de ideias, a análise de seus argumentos revela profunda rejeição a valores e conhecimentos distintos daqueles por eles defendidos. Essa postura mostra-se ameaçadora ao ensino e ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas que abordem temas controversos na escola básica. Assim, indicamos possibilidades para pensar a superação desses obstáculos em sala de aula.

Palavras-chave: Questões controversas. Diversidade. Conservadorismo. Escola sem Partido.

* Professor assistente do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, Brasil. Doutor em Ciências Humanas: Educação (PUC-Rio) com estágio sanduíche no Institute of Education (University College London, Reino Unido), Mestre em Educação (PUC-Rio) e Licenciado em Ciências Biológicas (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Pesquisa sobre ensino de controvérsias, religião, escola, ensino de evolução e criacionismo. E-mail: pedro.teixeira@puc-rio.br

***THE RELATIONS BETWEEN DIVERSITY AND THE DISCUSSION OF
CONTROVERSIAL ISSUES: CURRENT CHALLENGES FOR SCHOOL***

TEIXEIRA, Pedro*

ABSTRACT

This paper presents a theoretical reflection on the teaching of controversial issues and its current challenges. Researchers and educational public policies in Brazil and elsewhere highlight the importance of exploring the plurality of thoughts about controversial issues. Firstly, from a Intercultural perspective, we argue that, given the diversity of world views, religious beliefs, genders, sexual orientations and races in contemporary societies and schools, the teaching and debate of controversies in basic education become subject of disputes. If, according to Hess (2009), the very definition of what is or is not controversial is pervaded by conflicts as it is determining which ones will be included in school curricula. Such scenario has become even more complex in our country in the last years by the advance of a conservative agenda in the national congress and bill projects like “School without Party”. In this sense, although the defenders of these ideas defend a pretended openness to the plurality of ideas, the analysis of their arguments reveals a profound rejection of values and knowledge distinct from those they defend. This posture is threatening to the teaching and the development of pedagogical strategies that approach controversial subjects in the basic school. Thus, we indicate possibilities for overcoming these obstacles in the classroom.

Keywords: *Controversial issues. Diversity. Conservatism. School without Party.*

* Assistant Professor, Department of Education, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, Brazil. PhD in Human Sciences: Education (PUC-Rio) with a study period at the Institute of Education (University College London, UK), Masters in Education (PUC-Rio) and Bachelor in Biological Sciences (Federal University of Rio de Janeiro). My research interests are on controversial issues teaching, religion, school, teaching evolution and creationism. E-mail: pedro.teixeira@puc-rio.br

LAS RELACIONES ENTRE DIVERSIDAD Y LA DISCUSIÓN DE TEMAS CONTROVERSOS: DESAFÍOS ACTUALES PARA LA ESCUELA

TEIXEIRA, Pedro*

RESUMEN

El presente trabajo se configura como una reflexión teórica sobre la enseñanza de cuestiones controvertidas y sus desafíos actuales. Investigadores y políticas públicas educativas en Brasil y en el mundo han destacado la importancia de explorar la pluralidad de pensamientos acerca de cuestiones controvertidas. En una perspectiva intercultural crítica, argumentamos que, dada la diversidad de visiones del mundo, creencias religiosas, géneros, orientaciones sexuales y razas en las sociedades contemporáneas y en las escuelas, la enseñanza y el debate de controversias en la educación básica se convierten en objeto de disputas. Si, de acuerdo con Hess (2009), la propia definición de lo que es o no controvertida ya es, en sí, permeada de conflictos, también lo es determinar cuáles de estos temas serán incluidos en los currículos escolares. Tal escenario se muestra aún más complejo en nuestro país en los últimos años por el avance de pautas conservadoras en el congreso nacional y de proyectos de ley como la Escuela sin Partido, teniendo en cuenta, principalmente, las concepciones moralistas de sexualidad y las creencias religiosas de grupos conservadores. En ese sentido, aunque los defensores de esas banderas defiendan una pretendida apertura a la pluralidad de ideas, el análisis de sus argumentos revela un profundo rechazo a valores y conocimientos distintos de aquellos por ellos defendidos. Esta postura se muestra amenazadora para la enseñanza y el desarrollo de estrategias pedagógicas que aborden temas controvertidos en la escuela básica. Así, se indican posibilidades para pensar la superación de esos obstáculos en el aula.

Palabras clave: *Cuestiones controvertidas. Diversidad. Conservadurismo. Escuela sin Partido.*

* *Profesor asistente del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro (PUC-Rio), Río de Janeiro, Brasil. Doctor en Ciencias Humanas: Educación (PUC-Rio), Mestre em Educação (PUC-Rio) y Licenciado en Ciencias Biológicas (Universidad Federal de Río de Janeiro), en el Instituto de Educación (PUC-Rio). Investiga sobre enseñanza, religión, escuela, enseñanza de evolución y creacionismo. E-mail: pedro.teixeira@puc-rio.br*

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, no Brasil e em outros países, a defesa por uma educação plural e que abarque diferentes pontos de vista sobre temas em disputa nas sociedades contemporâneas tem crescido (HAND, 2008; ANDRADE, 2009a). No caso brasileiro, a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – em suas primeiras versões – trazem em seus textos referências à diversidade de visões e o estímulo à construção do pensamento crítico dos estudantes entre os objetivos principais do processo educativo (BRASIL, 1996, 1998, 2010, 2016).

Nesse sentido, ganham destaque os temas tidos como controversos, tais como *bullying*, racismo, aborto, casamento homoafetivo, intolerância religiosa, políticas de ação afirmativa etc. Extensa produção acadêmica em nosso país tem se desenvolvido sobre as relações, o envolvimento e o silenciamento da escola básica sobre essas temáticas (ANDRADE, 2009a, 2015; CANDAU, 2002, 2008). De uma forma geral, a escola tem sido impulsionada, tanto por pesquisadores quanto pelos movimentos sociais e estudantes, para ter mais abertura para a discussão desses temas. No entanto, podemos afirmar que ainda predomina seu caráter homogeneizador.

Se essas questões são consideradas controversas, é preciso indagar algo ainda mais fundamental: o que é uma controvérsia? Dearden (1981) e Hand (2008) defendem que temas controversos são aqueles em que mais de um ponto de vista pode ser defendido usando-se argumentos racionais. Hess (2009), por sua vez, chama especial atenção para as controvérsias políticas, destacando que uma questão pode mudar seu caráter de controvérsia ao longo do tempo. Já Levinson (2007) defende que o ensino de controvérsias pressupõe uma série de virtudes comunicativas, tais como paciência, tolerância, respeito pelas diferenças, liberdade de expressão, e abertura a outras opiniões, dentre outras.

Tendo em vista o caráter multicultural das sociedades contemporâneas, as disputas em torno de questões controversas se acirram entre diferentes classes sociais, raças, orientações sexuais, gêneros e religiões (APPLE, 2013a, 2013b; GONÇALVES; SILVA, 2002). Como defende Candau (2008), conscientizar-se da presença de diferentes grupos sociais em uma mesma sociedade, em geral, está ancorado em fatos concretos que tornam claro e questionam preconceitos e o que é considerado “natural”.

Essas tensões e disputas de poder são questões sociais densas e polêmicas que também se refletem na escola e nos currículos escolares (APPLE, 2013a). Para Apple (2013a, p. 52), “[...] a decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal veem a luz do dia [...]” revela muito sobre as relações de poder presentes na sociedade. Nesse sentido, propostas de currículos e educação interculturais têm sido defendidas por movimentos sociais, pesquisadores (CANDAU, 2010) e outros agentes realizando um trabalho contra-hegemônico (APPLE, 2013a).

A essa tomada de consciência e luta por mudanças na sociedade e na escola seguem-se movimentos contrários e conservadores, que visam combatê-las (APPLE, 2013a). No bojo do conservadorismo no Brasil, ganham destaque: a inserção da disciplina de ensino religioso em diferentes estados e municípios (CAVALIERE, 2007); os casos de recusa de estudantes em fazerem trabalhos sobre religiões de matriz africana (MELO, 2012); o veto ao programa Escola sem Homofobia (PASSARINHO, 2011); a exclusão da promoção da igualdade de gênero e de orientação sexual do Plano Nacional de Educação (G1, 2014) e, mais recentemente, Projetos de Lei Escola sem Partido (Projeto de Lei na Câmara dos Deputados no 867/2015 e Projeto de Lei do Senado no 193/2016). Este aborda, especificamente, as questões relacionadas às orientações e crenças morais e religiosas das famílias dos estudantes e vem sendo amplamente criticado nos meios acadêmicos e escolares pela interferência excessiva sobre a autonomia docente e a limitação da diversidade de pensamento na educação básica (PENNA; SILVA, 2016).

No presente trabalho, analisamos as relações entre diversidade, escola e a discussão de temas controversos. Em um primeiro momento, fazemos uma breve revisão de conceitos centrais para compreender a diversidade e a interculturalidade na escola hoje. Em seguida, discutimos ideias centrais para a definição e o ensino de questões controversas na educação básica. Em um terceiro momento, debruçamo-nos sobre os obstáculos interpostos pelo avanço do conservadorismo no cenário político atual, simbolizado, especialmente, pelo projeto de lei Escola sem Partido. Por fim, destacamos, em diálogo com outros autores, possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam com o tratamento dessas temáticas.

2 DIVERSIDADE E INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA

O multiculturalismo, enquanto construção teórica, possui diferentes concepções e interpretações. Da mesma forma, diversas perspectivas de educação multi ou interculturais são defendidas por autores com distintas abordagens, tais como McLaren (1997), Banks (1999) e Candau (2002, 2010, 2011).

De forma mais usual, o termo multiculturalismo é utilizado para descrever um contexto social plural, no qual identificamos várias culturas. Todavia, para além da descrição sobre a pluralidade, encontramos perspectivas de intervenção social. Assim, o chamado “multiculturalismo crítico” (McLAREN, 1997), pauta-se numa agenda de política de transformação, sem a qual corre-se o risco do mero assimilacionismo, ou seja, de se reduzir o multiculturalismo a uma forma de acomodação à ordem social vigente. Além disso, o multiculturalismo crítico vê as representações de raça, gênero e classe como produto de lutas sociais sobre significações e se recusa a conceber a cultura como não-conflitiva.

Por sua vez, Banks (1999) defende que a educação multicultural deva ser um movimento reformador que provoque profundas mudanças, principalmente, no sistema educacional. Seu principal fim seria favorecer aos estudantes o desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar tanto no contexto da sua própria cultura quanto naquele da cultura dominante.

Candau (2002) aponta que o multiculturalismo pode ser entendido de duas formas: descritiva e propositiva. A primeira aborda o multiculturalismo como uma realidade social na qual convivem diferentes grupos sociais, porém não trata das relações entre eles. As posturas propositivas partem da tomada de consciência da presença de diferentes grupos em uma mesma sociedade que, em geral, é motivada por fatos concretos que explicitam interesses diversos, discriminações e preconceitos. O “normal” acaba se revelando permeado por relações de poder e historicamente construído. Nesse sentido, a autora destaca três posturas propositivas: (i) multiculturalismo assimilacionista; (ii) multiculturalismo diferencialista; (iii) multiculturalismo interacionista. Este último seria, na perspectiva assumida pela pesquisadora, similar ao que, mais recentemente, assume como interculturalidade crítica (CANDAU, 2008, 2010, 2011).

A terceira orientação, a interculturalidade crítica, parte do pressuposto de que o caráter multicultural de uma sociedade não a leva espontânea e necessariamente ao desenvolvimento

de uma dinâmica social que mobilize processos de diálogo entre as diferentes culturas. A interculturalidade supõe a deliberada inter-relação entre diferentes grupos socioculturais.

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade (CANDAUI, 2002, p. 99).

Andrade (2009b) recorre a elementos ético-filosóficos para fundamentar a interculturalidade no campo educacional, principalmente no que se refere ao conhecimento escolar, entendendo o conceito de tolerância não como uma postura de simples aceitação resignada da diferença ou de uma indiferença bondosa, mas como respeito ativo. Assim, a tolerância como um dos fundamentos éticos e epistemológicos da interculturalidade reconhece os direitos do outro, implica na alteridade e se opõe à passividade e ao dogmatismo. Nesse sentido, a tolerância ética e epistemológica estaria relacionada ao campo da justiça e seria capaz de unificar três diferentes demandas: (i) a liberdade de pensamento, expressão e associação; (ii) a igualdade de acesso a direitos, oportunidades e bens sociais e (iii) o direito à diferença e ao pluralismo de identidades. Segundo Andrade (2009b), uma educação intercultural baseada no conceito de tolerância buscaria reconhecer o valor absoluto de cada ser humano e a obrigação moral de construir, por meio do diálogo, normas e conhecimentos compartilhados para garantir a pluralidade. Essa perspectiva de entendimento do conceito de tolerância aponta para uma nova perspectiva sobre a universalidade, garantindo a particularidade de cada ser humano como um ser absolutamente valioso.

Para entender essa nova perspectiva de universalidade, recorreremos à obra da filósofa Adela Cortina, pensadora espanhola filiada à ética do discurso, que propõe uma articulação entre o que é justo e o que é bom, isto é, uma maneira de estabelecer o diálogo entre diferentes culturas e encontrar consensos possíveis para uma sociedade plural, o que a autora identifica nos conceitos de “ética de mínimos” e “ética de máximos” (CORTINA, 1996, 2005).

A ética de mínimos, como ressalta Cortina (1996), não se refere a atitudes morais minimalistas, preocupadas em cumprir o mínimo possível. Na verdade, são valores, conhecimentos e significados que todos compartilham e aos quais uma sociedade pluralista não está disposta a renunciar. Os mínimos são exigências, no sentido de que os cidadãos vivam sob determinadas orientações de justiça. A ética de máximos, por outro lado, seriam os diferentes

projetos para que se alcance aquilo que é bom para cada indivíduo ou grupo. Logo, apenas se pode convidar alguém a aceitá-la, já que se trata fundamentalmente de uma realização pessoal e intransferível.

Portanto, a justiça – e aqui incluímos a tolerância – tem a ver com o que é exigível de qualquer ser racional. O justo satisfaz a interesses universalizáveis, o que supõe o diálogo – em condições de simetria – entre todos os afetados ou possíveis afetados por normas, conhecimentos e significados que devem se tornar referência para todos. O bom, isto é, o ideal de felicidade, não pode ser exigido de outros seres racionais, pois é, em geral, uma expressão de uma adesão subjetiva, identitária ou grupal (CORTINA, 1996).

Cortina (1996) assume, dessa forma, uma postura contrária tanto a um relativismo exacerbado quanto a um absolutismo autoritário. Apostando no diálogo, defende ser possível encontrar valores, conhecimentos e sentidos compartilhados por todos, mesmo em sociedades profundamente multiculturais. É preciso perceber que não se defende uma postura assimilacionista, mas sim de uma postura intercultural que, de acordo com Cortina (2005), trata-se da tomada de consciência de que nenhuma cultura tem soluções para todos os problemas vitais e que toda e qualquer cultura pode aprender com as demais. Além disso, a interculturalidade não consiste na defesa da diferença pela diferença, mas visa assegurar uma convivência autêntica, respeitando a identidade dos diferentes grupos das sociedades plurais, compreendendo-a como algo que os sujeitos, ao menos em parte, escolhem e não uma realidade à qual estão fatalmente destinados.

Nesse sentido, a perspectiva de Cortina (1996, 2005) tem muito a contribuir com a discussão de algumas questões controversas em nossas escolas, já que as religiões e outros valores morais podem ser entendidos como “máximos de felicidade”, uma vez que sua escolha, em geral, é pessoal e subjetiva. Já o diálogo e a tolerância (ética e epistemológica) são vistos como mínimos exigíveis para a convivência. Além disso, Cortina (1996, p. 57-58) nos faz um alerta:

Os educadores também têm de saber quais são os seus “mínimos decentes” de moralidade na hora de transmitir os valores, sobretudo no que diz respeito à educação pública numa sociedade pluralista. Pois é certo que, por serem educadores, não têm legitimidade para transmitir, sem mais, apenas os valores que lhes pareçam oportunos. [...] Não seria urgente descobrir quais são os valores que podemos partilhar e que vale a pena ensinar? É ou não é urgente descobrir um “mínimo decente de valores” já partilhados?

Assim, a perspectiva aqui defendida é de que a educação intercultural pode se configurar como um espaço para a construção de uma agenda mínima entre as diferentes culturas de uma sociedade plural. É preciso que esteja clara a diferença entre propostas de felicidade, que podem ser aceitas ou não, e exigências de justiça, que todos temos obrigação de aceitar socialmente. Nesse sentido, os argumentos de Cortina (1996, 2005) e Andrade (2009b) podem contribuir com a reflexão sobre o papel da escola e dos docentes com relação à abordagem de temas controversos. Entendendo a religião e os valores morais dos docentes como máximos de felicidade e, portanto, como um projeto subjetivo que lhes satisfaz, não seria aceitável que o impusessem aos alunos, pois isso desrespeitaria a tolerância ética como um mínimo exigível. Os valores a serem ensinados com relação às controvérsias deveriam se pautar em mínimos acordados em sociedade e não simplesmente os que, arbitrariamente, convêm ao professor. Essa perspectiva nada tem a ver com a suposta neutralidade defendida pela Nova Direita (APPLE, 2006) – a qual aprofundaremos mais adiante –, mas sim como uma definição – coletivamente construída – sobre os princípios de justiça (exigíveis de todos) e de felicidade (projetáveis para cada grupo).

3 CONTROVÉRSIAS E O PAPEL DA DISCUSSÃO EM SALA DE AULA

Um tema controverso é uma questão autêntica, – isto é, não é hipotética, tende a gerar respostas múltiplas e que competem entre si – que envolve diferentes partes interessadas (DEARDEN, 1981; HAND, 2008; HESS, 2009; LEVINSON, 2007). Considerando que uma questão controversa é aquela em que diferentes pontos de vista podem ser defendidos usando-se argumentos racionais, Hand (2007, 2008) argumenta que muitos dos temas abordados na área educacional como controversos, não o seriam por essa definição. Ele utiliza como exemplo a homossexualidade. Uma vez que os argumentos utilizados para criticá-la não se baseiam na razão, eles poderiam ser descartados, já que estariam se baseando em preconceitos ou em valores morais que também seriam passíveis de crítica. Assim, não deveríamos abordar a homossexualidade como um tema controverso.

Embora a abordagem de Hand (2008) levante um argumento importante, ela não explora as características de questões tidas como controversas por muitos grupos da sociedade. Nesse sentido, a perspectiva de Hess (2009) se apresenta como mais profícua

para compreender como os temas controversos estão presentes ou não nas escolas e nos currículos. A autora chama atenção especialmente para os temas relacionados a políticas específicas, que geram debates em torno de questões com efeitos concretos nas democracias. Para ela, a discussão de temas controversos tem relação direta com a saúde de uma democracia, torna as pessoas mais tolerantes do ponto de vista político e faz com que aprendam sobre pontos importantes. Como exemplos de questões controversas, Hess (2009) cita a legalização do aborto e o reconhecimento de casamentos de pessoas do mesmo sexo.

Nesse sentido, temas controversos tornam-se extremamente relevantes para serem incluídos em debates nas escolas. Hess (2009) argumenta que, quando a escola não discute sobre tais temáticas ela sinaliza com mensagens perigosas: i) de que a esfera política não é importante; ii) que tais temas são tabus; iii) que as pessoas concordam sobre a natureza do bem público e de como ele deve ser administrado. Ainda que construir as condições necessárias para uma discussão possa ser um processo árduo, deixar de promovê-la apresenta reveses que comprometem uma proposta de educação democrática.

Além disso, Hess (2009) ressalta que a escola, atualmente, não aproveita vantagens que a configuram como um espaço único para a discussão de temas controversos: os currículos podem oferecer oportunidades para a inclusão de tais questões; professores já possuem ou podem desenvolver habilidades de promover a investigação e a deliberação entre seus estudantes; há maior diversidade ideológica entre os educandos na escola do que em outros ambientes que eles costumam frequentar.

A autora reconhece, contudo, que há barreiras para o desenvolvimento de discussões em torno de temas controversos. Primeiramente, ela aponta que muitos responsáveis se interessam mais que as escolas preparem os estudantes para futuros estudos e para o mercado de trabalho do que para fortalecer a democracia e a transformação da sociedade – o que é reforçado pela economia de mercado. Além disso, muitos adultos ou querem que as escolas espelhem suas ideias ou temem que, em se adicionando controvérsias ao currículo, criem-se ainda mais controvérsias. Em oposição, poder-se-ia simplesmente ensinar aos jovens a lidar com as controvérsias que existem fora da escola, ignorando-se que estas também podem estar ali presentes.

Em segundo lugar, mesmo pessoas que são favoráveis à educação democrática discordam sobre que tipo de participação as escolas devem promover, uma questão que

deriva de diferentes concepções do que um bom cidadão em uma democracia deveria fazer. Deve-se monitorar e criticar líderes políticos ou ajudar membros da comunidade que precisam de ajuda? É mais importante deliberar sobre questões políticas com pessoas cujas visões políticas são diferentes da sua ou juntar-se a pessoas que pensam de forma semelhante para defender uma posição partidária? Ainda que essas alternativas não sejam mutuamente excludentes, poucas pessoas engajam-se em todas essas formas de envolvimento político.

Por fim, há ainda o medo de que professores, outros estudantes, materiais didáticos e currículos doutrinem os estudantes a determinadas posições em relação às controvérsias. A autora argumenta, por exemplo, que questões em torno dos ataques terroristas de onze de setembro causaram intensas disputas sobre o que se deveria discutir na escola em relação à definição de terrorismo, às motivações dos atentados e às decisões do governo estadunidense em resposta àqueles eventos.

Baseada em dados empíricos sobre a realidade dos EUA, Hess (2009) afirma que poucas pessoas se envolvem em discussões de temas controversos. Estranhamente, no entanto, a maior parte defende que essas temáticas sejam amplamente debatidas. Hess (2009) aponta duas razões para esse aparente paradoxo.

Primeiramente, cada vez mais são criados espaços ideologicamente homogêneos. Associações, comunidades e até mesmo as amizades estão ficando cada vez mais restritas àqueles que compartilham da mesma ideologia. Em segundo lugar, há uma aversão ao conflito político. Para Hess (2009), isso leva a baixos índices de engajamento político e diminui o apetite por um amplo espectro de visões políticas.

Afirmar que um determinado tema é controverso, já é, em si, controverso (HESS, 2009). Isso ocorre porque há, de acordo com Hess (2009), um debate feroz sobre o que é legitimamente controverso, especialmente quando uma questão está “inclinando”. Inclinam-se ao conjunto de processos pelos quais tópicos oscilam entre um estado de questão aberta (aquela em que se deseja que os estudantes se engajem em deliberar respostas múltiplas e que competem entre si) e fechada (aquela em que se deseja que os estudantes construam e acreditem em uma resposta particular).

Para Hess (2009), o primeiro passo para os defensores de um determinado ponto de vista ideológico é incluir um determinado tópico no currículo escolar. Isso é algo de

grande significado, já que pode representar a inserção de um tema antes proibido, legitimando-o e refletindo demandas da sociedade em uma perspectiva mais ampla. Uma vez presente no currículo, há, com frequência, controvérsia sobre se ele deve ser tratado como aberto ou fechado. Nesse momento, o processo de inclinação se inicia. Pode ser inclinado em direção à abertura, como no caso da pena de morte nos EUA, ou em direção ao fechamento, como o direito das mulheres ao voto, que não é mais considerado controverso. Ainda que em determinados casos essas fronteiras possam estar claras, muitas vezes haverá grupos que defendem que determinado assunto é aberto e merece ser objeto de discussão, enquanto opositores dirão que não é passível de debate.

Hess (2009) defende que é necessário que o professor identifique inicialmente se um assunto é aberto, fechado ou está em inclinação. Se fechado, significa que não há necessidade de tratá-lo na forma de uma discussão na acepção defendida pela autora – o que não implica em dizer que deva ser excluído do currículo. Questões abertas são mais comuns de serem incluídas pelos professores em suas aulas. Já para as questões em inclinação, é fundamental que o professor reconheça a natureza controversa do assunto ao preparar sua aula e perceba que – independentemente de tratá-la como aberta ou fechada – sem dúvida gerará algum nível de controvérsia.

A pesquisadora dá como exemplo de questão em inclinação a legalização de casamentos de pessoas do mesmo sexo. Até bem pouco tempo atrás, tal questão seria vista como fechada, no sentido de que não fazia sentido discutir que dois homens ou duas mulheres pudessem se casar. Contudo, o avanço das lutas de movimentos LGBT proporcionou a inclusão dessa temática em algumas escolas, o que Hess (2009) ressalta que quase sempre ocorre como uma questão aberta. Todavia, em muitos contextos, essa questão permanece longe dos currículos. Além disso, alguns materiais didáticos, quando a abordam, a tratam como alvo de diferentes visões que competem entre si. Assim, percebemos que em alguns contextos pode ser considerada aberta, em outros, fechada ou em inclinação.

Uma das questões mais críticas ao se promover o ensino de controvérsias é qual deve ser a postura do professor: deve abster-se e manter-se neutro ou deve revelar sua opinião e assumi-la em sala? Em contextos de fortes disputas em torno de determinadas temáticas, há aqueles que dizem que a abertura do professor é algo, no mínimo, problemático e, possivelmente, visto como doutrinação, o que reforçaria, no contexto

brasileiro, os argumentos defendidos por movimentos como o Escola sem Partido. Por outro lado, há grupos que afirmam que a neutralidade é algo impossível, sendo em si uma tomada de posição.

Hess (2009) realizou um estudo empírico com mais de 1100 estudantes e 35 professores de 21 escolas em três estados dos EUA, no qual utilizou questionários, entrevistas e observações de aulas para compreender se e como a revelação da opinião do professor é vista pelos educandos e por docentes. Sua pesquisa mostra que, enquanto os professores estão divididos em relação a revelarem a sua opinião (47% são a favor e 52% contra), 80% dos estudantes afirmam que não veem problemas nisso. Porém, a autora chama atenção para o fato de que 46% dos estudantes estão satisfeitos com a quantidade de vezes que seu professor revela sua opinião e 52% gostariam de ouvi-la mais vezes. Além disso, a pesquisa mostra que os educandos não têm clareza se ouviram a opinião do professor ou não. Em apenas cinco turmas, mais de 70% dos estudantes conseguiram identificar corretamente se o professor manifestou sua visão sobre alguma controvérsia.

No que se refere à possível influência do professor sobre os estudantes, Hess (2009) ressalta que as preocupações dos sujeitos de pesquisa podem ser divididas em influência ideológica e influência pedagógica. A primeira diz respeito à ideia de que os estudantes são propensos a adotar a visão do professor tanto por uma questão de respeito, tendo em vista que ele seria um especialista no assunto, quanto porque o docente pode estar abusando de seu poder. Já a segunda está relacionada ao fato de que a opinião do professor pode interferir nas discussões, no clima da sala de aula ou no relacionamento professor-educando.

Em relação à influência pedagógica, a pesquisa de Hess (2009) mostra que 45% dos professores participantes acreditam que, caso o professor revele sua opinião, é mais provável que os alunos adotem essas mesmas opiniões. Além disso, 44% dos estudantes acreditam que os alunos provavelmente adotarão a visão do professor caso este a revele. No entanto, apenas 23% dos estudantes dizem que mudariam sua opinião para alinhar-se à do professor. Embora esses achados pareçam contraditórios, os dados qualitativos mostram que os educandos não veem problemas em o docente dividir sua opinião com a turma desde que não o faça à força, em tom de pregação.

É interessante notar que a maioria dos alunos que disseram ter professores não-reveladores preferem uma postura de não-revelação, pois temem a influência do professor.

Por outro lado, a maioria dos educandos que afirmaram ter professores reveladores disseram que a revelação é, na pior das hipóteses, benigna e, na melhor, desejável. De uma maneira geral, argumentavam que os professores estavam abertos para a discordância e não menosprezavam os alunos que defendiam uma posição diferente da sua. Ademais, diferentes materiais eram utilizados nas aulas, de forma equilibrada entre pontos de vista divergentes.

A pesquisa aponta ainda que alunos de professores não-reveladores: gostavam de sentir que estavam descobrindo algo por eles mesmos sobre um determinado assunto; diziam que tinham que se esforçar mais e prestar mais atenção; se sentiam mais responsáveis a participar; a discussão era melhor e/ou as pessoas participavam mais quando o professor facilitava sem revelar. Em oposição, ter um professor revelador pode ser uma oportunidade de aprendizado valiosa, pois o professor atua como um modelo de como pensa um adulto que tem conhecimento sobre o tema e de ter acesso à informação de credibilidade.

4 ESCOLA SEM PARTIDO E CONSERVADORISMO

De acordo com Apple (2013b, 2014), as últimas décadas testemunharam um avanço do neoliberalismo e do neoconservadorismo em diferentes esferas da sociedade nos EUA e em outros países, propagados por grupos por ele chamados de Nova Direita, o mundo dos negócios e intelectuais conservadores. Essa aliança visa a mudar o propósito da educação, deixando de lado propostas sociais-democratas (ainda que limitadas), como a ampliação de oportunidades educacionais, esforços de equalização de resultados, desenvolvimento de programas especiais de educação bilíngue e multicultural, entre outros (APPLE, 2013b). Assim, há pouca ênfase na melhoria de oportunidades para minoriasⁱ – mulheres, negros, gays e classe trabalhadora, por exemplo – e maior concentração em prover as condições consideradas necessárias para não só aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina, mas também para resgatar “[...] um passado romantizado de lar, família e escola ‘ideais’” (APPLE, 2013b, p. 81). Apple (2014) argumenta que os movimentos da Nova Direita conseguiram unir os valores do neoliberalismo com as necessidades, os medos e as esperanças de grupos de pessoas que se sentiram ameaçadas por uma gama de problemas associados com crises de autoridade na cultura, economia e política. De acordo com o autor, é possível perceber isso por meio

[d]os ataques, cada vez mais eficazes, ao currículo escolar por suas “tendências” antifamília e antilivre-empresa, seu humanismo secular, sua falta de patriotismo e seu suposto descaso em relação ao conhecimento e aos valores da “tradição ocidental” e ao “verdadeiro conhecimento” (APPLE, 2013b, p. 81).

Dessa maneira, destacam-se uma série de políticas e legislações que têm como objetivo defender valores e conhecimentos conservadores. Como exemplificado anteriormente, esse é o caso da disciplina de ensino religioso, da resistência às temáticas de gênero e orientação sexual e, mais recentemente, do Projeto de Lei Escola sem Partido (PL 867/2015).

O movimento Escola sem Partido identifica-se “[...] como 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” (NAGIB, [s.d.]). Esta organização promove a apresentação de projetos de lei homônimos em diferentes municípios, estados e em âmbito federal, cujo objetivo principal é combater a “[...] instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários” (ESCOLA SEM PARTIDO, [s.d.]). Sua principal medida para este fim é a afixação de cartazes em todas as salas de aula dos ensinos fundamental e médio, além das salas de professores, com os deveres do professor, que ressaltam, entre outros, que o docente não deverá aproveitar da “audiência cativa” dos alunos para “cooptá-los” para determinada corrente ideológica, nem favorecerá ou desfavorecerá algum discente em função de suas visões políticas, ideológicas e morais, bem como respeitará o direito dos responsáveis de que os filhos recebam a educação moral de acordo suas próprias convicções familiares e religiosas.

Proponentes e defensores do programa destacam que a visão crítica defendida por professores e pensadores da educação direciona-se sempre aos mesmos alvos: “[...] a civilização ocidental, o cristianismo, os valores cristãos, a Igreja Católica, a ‘burguesia’, a família tradicional, a propriedade privada, o capitalismo, o livre-mercado, o agronegócio, o regime militar, os Estados Unidos, etc.” (ESCOLA SEM PARTIDO, [s.d.]). Por outro lado, as críticas a correntes de esquerda e governos comunistas seriam raras ou inexistentes. Outro ponto caro ao projeto Escola sem Partido é a defesa dos valores morais da família dos estudantes, em especial em relação à sexualidade e aos valores religiosos.

O projeto sofreu, ao longo dos últimos meses, críticas de pesquisadores (FRIGOTTO, 2016; PENNA; SILVA, 2016; PENNA, 2017), entidades (ANPED, 2016; ANPUH, 2016) e imprensa (O GLOBO, 2016; RATIER, 2016), além de ter sido apontado pelo Ministério Público Federal como inconstitucional (DUPRAT, 2016). As críticas apontam o caráter vago de argumentos utilizados na justificação do projeto, a falta de dados que justifiquem a alegação de doutrinação nas escolas, as limitações ao trabalho docente e ao pluralismo de ideias ao se coibir que os estudantes tenham contato com valores morais distintos daqueles de suas famílias. Critica-se, ainda, a visão de alunos como excessivamente passivos diante das falas do professor, essencialmente inertes e que pudessem ser facilmente influenciados.

Um dos principais críticos do programa Escola sem Partido, Penna (2017) destaca quatro elementos centrais para entendê-lo: 1) sua concepção de escolarização; 2) a desqualificação do professor; 3) suas estratégias discursivas fascistas e 4) a defesa do poder total dos pais sobre os seus filhos. Com relação ao primeiro aspecto, o autor destaca que o programa defende a visão de que os professores são instrutores e não educadores, já que a tarefa de educar estaria ligada à religião e à família e aqueles apenas deveriam transmitir conhecimentos. Além disso, sustenta-se que o docente não deve se remeter com frequência ao noticiário político internacional, nem mobilizar valores de qualquer natureza.

No que concerne ao segundo ponto, Penna (2017) afirma que o programa propõe uma visão de mercado da educação, ao compreender o professor como um prestador de serviços e os estudantes como sua clientela, que, nesse sentido, poderia demandar-lhe o que bem entender. O projeto de lei 867/2015 visa a alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) para a inclusão do referido programa, suprimindo os trechos que explicitam a liberdade de ensinar e de concepções pedagógicas por ela garantidas.

Avançando em sua crítica, Penna (2017) sustenta que o movimento Escola sem Partido não é fascista em si, mas se utiliza de estratégias que se configuram como tal. Propaga visões desumanizadoras dos docentes e pensadores – como Gramsci e Paulo Freire – comparando-os a monstros e vampiros. Além disso, seus proponentes insistem em críticas a um recorte temporal dos últimos 30 anos, sugerindo que antes desse período – e, portanto, antes da redemocratização – a educação escolar em nosso país seria neutra.

Já sobre o quarto tema, o autor critica a postura de “ódio à democracia” (PENNA, 2017, p. 46) perpetrada pelos defensores do Escola sem Partido, ao se mostrarem contra qualquer tentativa de discussão sobre gênero e religiões de matriz africana. Outrossim, seus proponentes advogam que a escola não poderia realizar nenhuma atividade que se oponha aos valores morais e religiosos dos pais ou responsáveis. Essa postura, na prática, seria impossível, pois não haveria como desenvolver práticas pedagógicas que não conflitassem com nenhum valor moral ou religioso familiares de toda uma turma de estudantes, frequentemente, altamente heterogênea.

Iniciativas conservadoras, como essa, representam o que Apple (2006, 2013a) chama de populismo autoritário, no qual se combina uma ética de livre mercado com uma política populista, de modo que conquistas de cunho social-democrático sejam postas em risco, apoiando-se em uma defesa de uma educação supostamente neutra e que resgate os valores religiosos. No Brasil, o atual cenário político-partidário de crescimento conservador (SOUZA; CARAM, 2014) e o aumento de grupos evangélicos também conservadores (MARIANO; 1999) catalisam a resistência a pautas progressistas, dificultando a inclusão de conhecimentos ligados a grupos historicamente subalternizados. O fortalecimento desses setores conservadores faz com que o ensino e o debate de temas controversos nas escolas sejam tarefas cada vez mais difíceis para os docentes.

Ao impedir que a escola aborde temáticas que não coincidam com os valores morais e religiosos das famílias dos estudantes, impede-se o desenvolvimento do pluralismo de ideias e deixa-se de explorar um dos poucos espaços em nossa sociedade em que opiniões distintas ainda podem ser debatidas (HESS, 2009).

5 PISTAS E POSSIBILIDADES

Diante de tal cenário complexo e desafiador, não podemos nos furtar a apontar possibilidades e pistas para superar desigualdades, preconceitos e estimular a discussão de temas controversos. Assim, apoiados em diferentes autores já citados anteriormente e sem a pretensão de dar prescrições ou protocolos de como tratar essa temática, apontaríamos:

- Dar voz a diferentes identidades, reconhecendo as relações de poder e opressão entre elas (ANDRADE, 2009b; CANDAU, 2012).

- Promover acesso a diferentes grupos, materiais, formas de conhecimento e expressão sobre uma temática – em especial as que fogem à lógica escolar hegemônica (CANDAU, 2012; HESS, 2009).
- Não se limitar a apenas introduzir determinados conteúdos, mas sim promover a pluralidade de culturas, de valores, de tempos e de ritmos (ANDRADE, 2009a).
- Estimular o trabalho e os conhecimentos de docentes que visem a incorporar novos conteúdos, saberes e linguagens (ANDRADE 2009a).
- Promover debates sobre questões claras e específicas (HESS, 2009).
- Problematizar e coibir discursos, falas e atitudes preconceituosas (LEVINSON, 2007).
- Promover uma discussão ampla em sociedade sobre os limites éticos da profissão docente (PENNA, 2017).

Esses apontamentos certamente não esgotam as possibilidades de enfrentamento dos obstáculos interpostos pelas posturas conservadoras aqui criticadas, mas visam indicar caminhos. Nesse sentido, é premente valorizar a experiência e criatividade docente em busca da superação dessas barreiras.

6 CONCLUSÃO

Ao longo deste texto, procuramos argumentar que o ensino de temas considerados controversos tem sido proposto em diferentes documentos curriculares, embora seja necessária maior reflexão sobre o que se configura como controverso. Nesse sentido, autores como Dearden, Hand, Levinson e Hess oferecem importantes aportes teóricos e empíricos, indicando a importância da reflexão e do planejamento docentes para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que favoreçam as discussões sobre essas temáticas em sala de aula.

Tendo em vista a pluralidade das sociedades contemporâneas e, também, do cotidiano escolar, é de grande relevância que as diferenças culturais sejam valorizadas e respeitadas na elaboração de currículos e aulas que se proponham a abordar temas controversos, conforme discutido a partir de Candau e Andrade. Apoiados na obra de Cortina, defendemos, igualmente, que os valores ensinados pelos docentes devem ser continuamente repensados e criticados, não sendo, apenas, imposição de suas próprias ideias.

Pensando sobre as disputas em torno da construção de currículos prescritos oficiais, buscamos articulação com Apple, principalmente no que se refere às críticas ao

conservadorismo, ao avanço da Nova Direita e do populismo autoritário. A eleição do congresso mais conservador desde 1964 e pautas como o projeto Escola sem Partido ameaçam a autonomia docente e partem de uma concepção extremamente passiva de aluno, para estimulá-los a denunciar professores que tentem doutriná-los.

Nesse sentido, a realidade atual traz uma série de dificuldades para professores, currículos e escolas que visem a desconstruir preconceitos, sob o risco de serem atacados publicamente como manipuladores e doutrinadores. Faz-se necessário, portanto, estimular o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e projetos político-pedagógicos que reconheçam identidades e promovam diferentes formas de conhecimento, questionando poderes hegemônicos em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Marcelo. **A Diferença que Desafia a Escola**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009a.
- ANDRADE, Marcelo. **Tolerar é pouco?** Pluralismo, mínimos éticos e práticas pedagógicas. Petrópolis: DP et alli, 2009b.
- ANDRADE, Marcelo. (Org.). **Diferenças Silenciadas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.
- ANPED. **ANPEd diz não ao Projeto Escola Sem Partido**. Disponível em: <<https://goo.gl/mT1C5h>>. Acesso em: 16 ago. 2016.
- ANPUH. **Nota da ANPUH: Não ao projeto de lei “Escola sem Partido**. Disponível em: <<https://goo.gl/jbtSmL>>. Acesso em: 8 ago. 2016.
- APPLE, Michael W. **Educating the “right” way: Markets, standards, god and inequality**. New York, London: Routledge, 2006.
- APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Eds.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013a. p. 49–69.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. (Eds.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013b. p. 71–106.
- APPLE, Michael W. The politics of common sense: why the right is winning. In: **Official knowledge: Democratic education in a conservative age**. 3. ed. New York: Routledge, 2014. p. 16–44.
- BANKS, James A. **An introduction to multicultural education**. Boston: Allyn and Bacon, 1999.
- BRASIL. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicações do Senado Federal, 2010.
- BRASIL. **Projeto de lei nº 867, de 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. 2015.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. ed. Brasília: MEC, 2016.
- CANDAU, Vera. Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 125–161, 2002.

CANDAU, Vera. Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45–56, 2008.

CANDAU, Vera. Maria Ferrão. **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CANDAU, Vera. Maria Ferrão. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. In: CANDAU, Vera Maria. (Ed.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 13–33.

CAVALIERE, Ana. Maria. O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 303–332, 2007.

CORTINA, Adela. **Ética civil e religião**. São Paulo: Paulinas, 1996.

CORTINA, Adela. **Cidadãos do Mundo**. São Paulo: Loyola, 2005.

DEARDEN, Robert Frederick. Controversial Issues and the Curriculum. **Journal of Curriculum Studies**, v. 13, n. 1, p. 37–44, 1 jan. 1981.

DUPRAT, Deborah. **Nota Técnica 01/2016 PFDC**. Brasília, 2016.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Objetivos**. Disponível em: <<https://goo.gl/RlBwHM>>. Acesso em: 8 ago. 2016a.

ESCOLA SEM PARTIDO. **FAQ**. Disponível em: <<https://goo.gl/F9VL5e>>. Acesso em: 8 ago. 2016b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “**Escola sem Partido**”: Imposição da mordaza aos educadores. **e-Mosaicos**, v. 5, n. 9, p. 11–13, 19 jul. 2016.

G1. **Comissão aprova texto principal do Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <https://goo.gl/S3k0Zj>. Acesso em: 3 ago. 2016.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. **O Jogo das Diferenças: o Multiculturalismo e seus Contextos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

HAND, Michael. Should we teach homosexuality as a controversial issue? **Theory and Research in Education**, v. 5, n. 1, p. 69–86, 2007.

HAND, Michael. What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion. **Educational Theory**, v. 58, n. 2, p. 213–228, 2008.

HESS, Diana. **Controversy in the classroom: the democratic power of discussion**. New York: Routledge, 2009.

LEVINSON, Ralph. Towards a Theoretical Framework for Teaching Controversial Socio-scientific Issues. **International Journal of Science Education**, v. 28, n. 10, p. 1201–1224, 2007.

MARIANO, Ricardo. **Neopentecostais**: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil. São paulo: Loyola, 1999.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MELO, Tiago. **Evangélicos se recusam a apresentar projeto sobre cultura africana, no AM**. Disponível em: <<https://goo.gl/Rb1mt9>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

NAGIB, Miguel. **Quem Somos**. Disponível em: <<https://goo.gl/PxWtD6>>. Acesso em: 8 ago. 2016.

O GLOBO. Um ensino livre. **O Globo**, p. 12, 25 jul. 2016.

PASSARINHO, Nathalia. **Dilma Rousseff manda suspender kit anti-homofobia, diz ministro**. Disponível em: <<https://goo.gl/id1pUe>>. Acesso em: 3 ago. 2016.

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

PENNA, Fernando; SILVA, Renata da Costa. As operações que tornam a história pública: A responsabilidade pelo mundo e o ensino de história. In: SANTHIAGO, Ricardo; RABELO, Juniele; MAUAD, Ana Maria. (Eds.). **História pública no Brasil**: Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 167–177.

RATIER, Rodrigo. **14 perguntas e respostas sobre o Escola Sem Partido**. Disponível em: <<https://goo.gl/cHiUvo>>. Acesso em: 8 ago. 2016.

SOUZA, Nivaldo; CARAM, Bernardo. **Congresso eleito é o mais conservador desde 1964, afirma Diap**. Disponível em: <<https://goo.gl/wt1rrA>>. Acesso em: 8 ago. 2016.

NOTA

ⁱ Segundo Candau e equipe (2010, p. 77), “minorias seriam um grupo de pessoas que, em virtude de suas características físicas ou culturais, são afastadas de outras na sociedade em que vivem, por um tratamento diferencial e desigual, sendo, portanto, objeto de discriminação”.

**Artigo recebido em 30/06/2017.
Aceito para publicação em 13/03/2018.**