



O PERIGO QUE AINDA NÃO VIMOS: PROTAGONISMO ECLESIASTICO NO PLANO SOCIAL DE MOBILIZAÇÃO PELA EDUCAÇÃO

Janaína Carneiro da Costa
Juliana Nunes Pereira

O presente artigo apresenta-se como recorte de pesquisa de mestrado e problematiza os reflexos do Plano de Mobilização Social pela Educação (lançado pelo Ministério da Educação e Cultura do Brasil/MEC, em maio de 2008) sobre as relações de gênero, enfocando aspectos que vão desde a concepção de família que o orienta; sobre o reforço dos papéis tradicionalmente atribuídos às mulheres, especialmente aqueles relacionados à maternidade; bem como sobre o reforço de posturas fundamentalistas e intolerantes quanto as diferenças de gênero, orientação sexual, raça/etnia, classe social e religiosidades não hegemônicas.

O fundamento do Plano é a idéia de que a educação constitui um **direito** e um **dever** das famílias, observando para tanto que: (a) todas as famílias e responsáveis pelas crianças e jovens têm o direito de reivindicar que a escola dê uma educação de qualidade para todos os alunos, podem e devem cobrar providências, medidas e ações para que isso ocorra; (b) todas as famílias e responsáveis pelas crianças e jovens têm o dever de ajudar a escola em casa, criando disciplina e rotina de estudos (**BRASIL, 2008**).

As atividades sugeridas pelo Plano de Mobilização são norteadas por diretrizes que correspondem às boas práticas encontradas em escolas onde os alunos têm alcançado bons índices nas avaliações do MEC. Essas práticas se transformaram em 28 diretrizes do Plano de Metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A implementação do plano deve ser feita por multiplicadores e mobilizadores, identificados como lideranças em suas áreas de atuação, comprometendo-se a atuar como voluntários, devendo ter algum tipo de interação e atuação junto às famílias¹.

Para qualificar a ação desses agentes são previstas oficinas de capacitação a serem realizadas pelo MEC, tendo em vista que poderá tratar-se de pessoas que muitas vezes não possuem nenhuma familiaridade com temas educacionais. Tais oficinas devem “qualificar o discurso desses agentes frente ao público-alvo” (idem), a fim de potencializar a sua ação na realização de trabalhos

¹ São considerados multiplicadores as lideranças com capacidade para divulgar o Plano, identificar e formar novos multiplicadores, trazer mais parcerias e ampliar a abrangência espacial das ações. Já os mobilizadores são definidos como lideranças locais e voluntários que trabalham diretamente com as famílias e comunidades, divulgando a importância de as famílias participarem da educação dos filhos, orientando-as sobre como fazê-lo e acompanhando-as de perto (BRASIL, 2009).



voluntários que aproximem escola e comunidade, campanhas de conscientização e convites aos membros da comunidade para integração às ações voluntárias da mobilização. Ainda de acordo com o Plano, traduzir as diretrizes, uma a uma, para as famílias, mostrando-lhes como podem ajudar as crianças a melhorar seu desempenho na escola, é um das formas de os parceiros e voluntários colaborarem com a proposta, ilustrando como essa transferência de conhecimento deve ser efetuada para as famílias, indicando inclusive os espaços onde deve ser feita e a metodologia que deve ser utilizada.

São previstos ainda a criação de Comitês Locais de Mobilização, instâncias que devem articular a implantação do Plano em determinada região, a serem compostos pelas lideranças com maior capacidade de articulação e disponibilidade entre as diversas instituições da sociedade, como Igrejas, Entidades de classe Empresariais e dos Trabalhadores, Conselho Tutelar, Conselhos e Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação, Universidades, Clubes de serviço e Ministério Público.

Propõe-se também a realização do acompanhamento pelos Comitês Locais, com bases nos indicadores de aprendizagem (principalmente o IDEB) das escolas e cidades contempladas por Comitês Locais e nas Estratégias de Mobilização desenhadas nas oficinas. Essa “adoção” de escolas e municípios também pode ser realizada por empresas, instituições de representação, entre outros.

Para divulgar as ações e conteúdo do Plano o MEC preparou materiais como cartilhas, cartazes, folhetos, marcadores de página, calendário, agendinha de bolso, prevendo também ações de divulgação em seus meios institucionais². Os parceiros possuem ampla liberdade e autonomia para publicar materiais relacionados ao Plano, formando uma rede informacional, na qual as ações e conteúdos também são divulgados por meio de mala-direta a todos os participantes. Há ainda outro instrumento fundamental de divulgação das ações que é o “Blog da Mobilização”³

De acordo com dados coletados juntos ao Relatório Anual de Atividades 2008/2009, cerca de 800 municípios, em diversas localidades do Brasil, registram a participação de interessados nas atividades ligadas ao Plano, demonstrando o alto poder de articulação que esse instrumento comporta. Na Paraíba, os municípios de João Pessoa, Conde e Campina Grande já possuem seus comitês locais instalados. A exceção da capital do estado, nos demais municípios o processo foi fortemente protagonizado pela igreja evangélica Assembléia de Deus. O MEC criou o Plano de Mobilização das Igrejas Cristãs pela Educação, que é resultado do chamado do Ministério às igrejas cristãs para um trabalho voluntário de mobilização das famílias e da comunidade pela melhoria da

2. Disponível no site www.mec.gov.br

3. Disponível no endereço <http://familiaeducadora.blogspot.com>



qualidade da educação brasileira (BRASIL, 2009). O MEC apresenta três pontos fundamentais: Diretrizes, Atividades e Sugestões de Implementação. A partir daí cada igreja monta seu próprio Plano de Ação contendo outros itens como agentes mobilizadores, público a ser mobilizado, oportunidades de onde e quando trabalhar determinada atividade, recursos necessários, metas e prazos.

Como pode ser verificado no blog, tem sido hegemônica a participação da igreja católica e congregações evangélicas na condução das atividades de multiplicação, mobilização e formação dos Comitês Locais, o que levanta sérias preocupações com a manutenção da laicidade do ensino, comprometendo-se, portanto, uma formação sem preconceitos oriundos das tradições religiosas, como por exemplo, a sexualidade, a prática de religiões matrizes africanas, indígenas etc.

Para Pierucci (1991), um Estado laico é importante não apenas para as pessoas que não têm religião, mas principalmente para aquelas que têm religião e que, no Brasil, são cada vez mais diversificadas na definição de sua confissão, de sua adesão religiosa. Diversidade religiosa legítima, diferenciação ativa de crenças, tradições, dogmas e práticas, bem como de figuras e entidades religiosas (santos, santas, anjos, demônios, deuses e deusas), só é possível haver de forma sustentável se o Estado for laico.

Há, portanto, uma preocupação com os reflexos dos conteúdos impressos pelas ações dos agentes responsáveis pela execução do Plano sobre a vida das famílias articuladas, especialmente sobre as mulheres. Em grande parte das formações sociais, especialmente no ocidente, a tarefa de educação dos filhos no âmbito das famílias é considerada atribuição natural das mulheres. As imagens utilizadas no blog e na cartilha de mobilização aludem ao reforço de tradicionais papéis masculinos e femininos. Corre-se um grande risco de se corroborar e reforçar posturas fundamentalistas.

Mesmo que a inserção das mulheres no mercado de trabalho e no mundo público provoque em larga média mudanças substanciais nos padrões sociais de organização familiar e nas relações de gênero (SCAVONE, 2001), como emergência de novos modelos de sexualidade, parentalidade e amor (GIDDENS, 1993), ainda recai sobre as mulheres a responsabilidade pelas tarefas relacionadas ao cuidado e reprodução social, decorrentes de uma forte divisão sexual do trabalho como aspecto marcante das relações de gênero.

A divisão sexual do trabalho é a forma da divisão social do trabalho, adaptada historicamente a cada sociedade. Tem por características básicas a destinação dos homens à esfera



produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e a apreensão pelos homens das funções de forte valor agregado, social e economicamente (KERGOAT, 2003).

Scott (1995) propõe o gênero como categoria de análise histórica, como elemento constitutivo das relações sociais, baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e como uma forma primeira de significar as relações de poder. Para ela, o gênero é composto de quatro elementos que funcionam de maneira articulada: (a) os símbolos culturalmente disponíveis, de representações múltiplas, por vezes contraditórias; (b) os conceitos normativos, expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas, jurídicas, e colocam em evidência as interpretações limitantes dos símbolos e suas contradições; (c) as instituições e organizações sociais que divulgam, reafirmam os conceitos e organizam-se sobre esta base; (d) a identidade subjetiva, vinculada ao indivíduo, à construção do sujeito.

A articulação desses elementos vai compondo identidades, papéis, crenças, valores, relações de poder. Mas, a história descreve esses processos como se estas posições normativas fossem produtos de consensos e não de um conflito na sociedade. Portanto, “a divisão sexual do trabalho é um dos muito *locus* das relações de gênero. (SOUSA-LOBO, 1990, p. 09).

É importante atentar para os conteúdos fundamentalista aos temas relacionados com o mundo doméstico numa época na qual se enfrentava transformações aceleradas que indicavam alguma "confusão de papéis". Os pastores mais conservadores formulavam vibrantes diatribes contra "a nova mulher" que saía para trabalhar fora do lar, estudava, se organizava em associações feministas, gremiais e políticas, enfim, que desafiavam a supremacia masculina e ingressavam no mundo extra-doméstico (PIERUCCI, 1991).

O discurso da família é o que abarca a mulher, já que não se concebe uma mulher adulta fora do matrimônio. A mulher é esposa e mãe, e também pode adquirir os papéis derivados destes, os de "viúva" ou "separada". Está claro que as referências ao tema nas exortações, na literatura, nos testemunhos das crentes, são extraídas da Bíblia, com uma "interpretação" ajustada a cada problemática particular. O discurso fundamentalista descansa sobre duas premissas: por um lado, está em posse da verdade, já que sua autoridade provém da Bíblia; a força da sua convicção está na fé, sendo, portanto, a-histórica, distante do ceticismo mundano e da dúvida (TARDUCCI, 1994).

O tema dos fundamentalismos religiosos e sua relação negativa intrínseca com emancipação das mulheres, laicidade do ensino assunto em si não é novo. Entretanto, há poucos estudos acadêmicos no Brasil, sendo necessário falar do fundamentalismo como uma atitude religiosa que atravessa categorias formais de religião e de crença, que atravessa fronteiras institucionais,



manifestando-se de diferentes formas em diferentes religiões mundiais, bem como em denominações cristãs (ARMSTRONG, 2000).

Para TAMAYO (2002), uma nova ampliação do termo fundamentalismo se produziria ao se fazer referência a um pensamento excludente que adota com fervor dogmático uma verdade e não admite discussão alguma a respeito de seus fundamentos. Para Armstrong (2000), o fundamentalismo pode ser definido como um movimento ou visão religiosa que de certa forma faz uma leitura literal do livro sagrado e reage contra o que considera a cultura secular, buscando formar uma contracultura. Caracteriza-se ainda por ter, em maior ou menor grau, uma oposição às práticas seculares e vê a batalha que trava contra a sociedade como sendo um luta espiritual do bem contra o mal. Entretanto existem vários tipos de fundamentalismo, como, por exemplo, o fundamentalismo econômico, que prega o absolutismo de um mercado livre; o fundamentalismo político e até aqueles com pretensões científicas.

A palavra fundamentalismo surge exatamente por conta da leitura que protestantes do Sul dos Estados Unidos fazem da Bíblia e através dessa leitura. Na órbita católica, além do nacional-catolicismo, deve ser lembrado o discurso e a ação de perfil fundamentalista pregados com intensidade, num desafio ao desenvolvimento, à proteção e atendimento aos direitos e liberdades fundamentais de diversos e extensos segmentos, em particular as mulheres, adolescentes, pobres, negros, gays, lésbicas, idosos, crianças indígenas que são sempre as maiores vítimas do fundamentalismo.

Para TAMAYO (2002) as mulheres estão sempre na mira das várias formas de fundametalismo, pois são consideradas, e se auto consideram, dentro dos limites de seus projetos, constrangidas, invisíveis, dúbias entre a virtude e o pecado, honra e desonra. São o fator simbólico em torno do qual, ao longo da história e sob diferentes horizontes culturais, uma ampla gama de religiões e projetos políticos têm feito gravitar a representação obediência/desobediência, submissão/transgressão.

Bourdieu (1987, 1988) também chama a atenção para a representação agente/instrumento que está subjacente ao sistema sexo/gênero que subordina às mulheres. A dualização genérica do mundo não admite racionalizações de paridade, rejeita situações que desafiem os lugares pré-determinados pela natureza ou as verdades reveladas. Assim, faz-se necessário discutir práticas fundamentalistas e o sentido na educação, pois à escola possui papel fundamental na reprodução social.



No caso da educação fundamentalista, isto pode ser percebido de forma declarada. Para Bourdieu (1987), a escola pública faria uma substituição do papel da igreja na formação das mentalidades na sociedade secular. A educação fundamentalista, como no caso da educação adventista, pretende anular o discurso da escola secular, fazendo com que os/as educandos/as possam ouvir a mensagem da Igreja todos os dias. Além de cotidianamente fazer presente o discurso religioso, espera-se este organize todas as práticas, todos os conteúdos, toda a metodologia em função dos valores ditados pela igreja, da qual o ambiente escolar é uma extensão permanente.

Morin (2003), ao discutir as necessidades para a educação contemporânea, destaca a importância de entender as limitações do conhecimento humano. Na educação fundamentalista, o conhecimento científico e histórico é criticado, mas a visão religiosa é defendida não como a construção humana, mas como transcendente e totalmente verdadeira. Assim, a educação fundamentalista rejeita a possibilidade do/a educando/a perceber a fragilidade de qualquer pensamento.

Meirieu (2005) apresenta como princípios que devem reger a escola justamente o compromisso com a construção de uma sociedade democrática, em que seja estimulado o sentido público e o reconhecimento da pluralidade de idéias e crenças.

As reflexões trazidas alertam para os riscos comportados pelo Plano abordado neste artigo, dada a inexistência de dispositivos por parte do MEC para impedir a disseminação de conteúdos fundamentalistas, indicando que as contradições das relações de gênero também perpassam o funcionamento do Estado, presente na formulação de políticas e programas sociais voltados para a família, reforçando um arranjo familiar que sobrecarrega as mulheres. Assim, a composição de novos arranjos domiciliares/familiares e das relações sexuais de gênero deve ser tomado como elemento decisivo para pensar as políticas sociais.

Na história da política de educação brasileira, pouco se tem falado sobre a diversidade sexual e igualdade de gênero nas escolas. Pouco se tem considerado as implicações da política neoliberal nas relações de gênero, suas conseqüências para escola, famílias e sua cumplicidade com o fundamentalismo religioso. O “**Plano de Mobilização Social pela Educação**” revela-se como uma das ações da política de educação que reflete bastante esta tendência.

Tampouco se considera as imbricações de classe e gênero de tal proposta, pois quando se aponta a família como instância responsável pela qualidade de vida dos seus membros e pelo fracasso ou sucesso escolar destes, presume-se um modelo de família com capital econômico e simbólico e com uma mãe disponível e dedicada à educação dos filhos e ao lar, recaindo sobre as



mulheres, a responsabilidade pela educação infantil, sobretudo porque se considera que estas tenham disponibilidade de tempo para isso (GOLDANI, 2002). As transformações ocorridas nos arranjos familiares com o ingresso das mulheres no mundo do trabalho e na vida pública muitas vezes é tomado por um discurso conservador que imputa a estas a “culpa” pela desestruturação familiar e os problemas que a mesma produz.

Referências

- ARMSTRONG, Karen 2000. *Em Nome de Deus*. São Paulo: Companhia das Letras.
- BOURDIEU, Pierre 1998. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes.1998
- . _____ . *A Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva. 1987
- GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade*. São Paulo. UNESP, 1993.
- GOLDANI, Ana Maria. Família, gênero e políticas: famílias brasileiras nos anos 90 e seus desafios como fator de proteção. *Revista Brasileira de Estudos de População* v.19, n.1, jan/Jun. 2002.
- MEIRIEU, Philippe . *O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula*. Porto Alegre, ArtMed, 2005.
- MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários a Educação do Futuro*. São Paulo, Cortez, 2003.
- KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In. PIERUCCI, Antonio F.: *Fundamentalismo e Integrismo: os nomes e a coisa*. XV Encontro Anual da ANPOCS (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais). Caxambú, 15 a 18 de outubro de 1991.
- . _____ . Estado Laico, Fundamentalismo e a busca da verdade. In. *Sua Boca, Fundamental contra os fundamentalismos*. Montevidéo, Articulação Feminista Marcosur, 2002
- SCAVONNI, Lucila. Maternidade: transformações na família e nas relações de gênero. *Revista Interface: Comunicação, Saúde e Educação*. Fevereiro de 2001, p. 47-59.
- SCOTT, Joan Wallach. *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*. 2.ed. Recife: SOS Corpo, 1995.
- SOUSA LOBO. *A classe operária tem dois sexos*. São Paulo. Brasiliense, 1991.
- TAMAYO, Giulia. Na Mira dos Fundamentalismos. *Sua Boca, Fundamental contra os fundamentalismos*. Montevidéo, Articulação Feminista Marcosur, 2002.
- TARDUCCI, Mónica. "O SENHOR NOS LIBERTOU": gênero, família e fundamentalismo. *Cadernos Pagu* (3) 1994: pp. 143-160.