

CONSERVADORISMO E (NEO)POSITIVISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

*Leonardo José Pinho Coimbra (UFMA)**

<https://orcid.org/0000-0001-6216-800X>

*Ana Paula Ribeiro de Sousa (UFMA)***

<https://orcid.org/0000-0002-0500-0179>

RESUMO

O texto analisa o Movimento Escola sem Partido a partir de seus fundamentos epistemológicos, políticos e ideológicos, entendidos como dimensões articuladas de um pensamento de caráter autoritário e conservador, que pretende, a despeito de combater a “doutrinação ideológica”, extirpar toda e qualquer possibilidade de uma educação crítica e emancipadora, instituindo um pensamento único na escola. O revigoreamento das ideias sobre a suposta imparcialidade do conhecimento expressa uma concepção política conservadora, que visa eliminar a contradição e o movimento da realidade e sua possibilidade de apreensão pela ciência e de transmissão pela escola, advogando que os professores devem se abster de polêmicas e debates e se ater à função de instruir, reservando às famílias a função de educar. Tal movimento é problemático, na medida em que reduz a autonomia do professor e nega a este a tarefa de educar. Trata-se de um estudo exploratório, de caráter analítico, baseado no método histórico-dialético, fundamentado em categorias filosóficas que visam a melhor apreensão do fenômeno na sua materialidade histórica.

Palavras-chave: Movimento Escola sem Partido. Educação. Emancipação.

ABSTRACT

CONSERVATORISM AND (NEO) POSITIVISM IN BRAZILIAN EDUCATION: THE SCHOOL WITHOUT PARTY MOVEMENT

The text analyzes the School without Party Movement from its epistemological, political and ideological foundations, understood as articulated dimensions of an authoritarian and conservator thought, which aims, in spite of combating «ideological indoctrination», to eradicate any possibilities of a critical and emancipating education, instituting a unique view in the school. The reinvigoration of conservative ideas about the supposed impartiality of knowledge expresses a conservative political conception, which seeks to

* Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor Adjunto na área de Fundamentos da Educação do curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: solidsnk@bol.com.br

** Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Adjunta do curso de Licenciatura de Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: anapaularis@hotmail.com

eliminate the contradiction and the reality's movement and its possibility of apprehension by science and transmission by the school, advocating that teachers should refrain from polemics and debates and stick to the function of instructing, reserving to families the function of educating. Such a movement is problematic as it reduces the teacher's autonomy and denies the teacher the function of educating. This paper is an exploratory study, of an analytical character, based on the materialism method, based on philosophical categories that aim to better understand the phenomenon in its historical objectivity.

Keywords: School without Party Movement. Education. Emancipation.

RESUMEN

CONSERVATORISMO Y (NEO) POSITIVISMO EN LA EDUCACIÓN BRASILEÑA: EL MOVIMIENTO DE LA ESCUELA SIN PARTIDO

El texto analiza el Movimiento Escuela Sin Partido desde sus fundamentos epistemológicos, políticos e ideológicos, entendidos como dimensiones articuladas de un pensamiento autoritario y conservador, que tiene como objetivo, a pesar de combatir el “adoctrinamiento ideológico”, erradicar todas y cada una de las posibilidades. de una educación crítica y emancipadora, instituyendo un pensamiento único en la escuela. La revitalización de las ideas conservadoras sobre la supuesta imparcialidad del conocimiento expresa una concepción política conservadora, que busca eliminar la contradicción y el movimiento de la realidad y su posibilidad de aprehensión por parte de la ciencia y la transmisión por parte de la escuela, abogando por que los maestros deben abstenerse de las polémicas y debate y se adhiere a la función de instruir, reservando a las familias la función de educar. Tal movimiento es problemático ya que reduce la autonomía del maestro y le niega la función de educar.

Palabras clave: Movimiento Escuela sin Partido. Educación. Emancipación.

Introdução

Atualmente, a discussão sobre o caráter político, partidário, parcial da educação entrou na agenda oficial de governos e instituições. No Brasil, o Movimento Escola sem Partido parece representar uma ideia que se acreditava ultrapassada em termos epistemológicos. O revigoramento das ideias conservadoras positivistas sobre a suposta imparcialidade do conhecimento não pode ser confundido, simplesmente, com uma falta de inclinação intelectual para refletir sobre a dimensão dialética da realidade. Também expressa uma concepção política de mundo que visa liofilizar o conhecimento por meio da eliminação da contradição e de tudo o mais que colocaria em xeque uma certa visão de verdade, reforçando

a ideologia da racionalidade tecnológica.

Toda prática humana é prática política. A atividade humana, seja ela qual for, está condicionada às relações sociais objetivas, que orientam e condicionam essa ação. As ideologias, ideias, crenças, valores, concepções de mundo não flutuam no vácuo, mas possuem materialidade. A educação nunca pode ser “sem partido”, pois, todos nós somos partidários de algum partido, “conformistas de algum conformismo” (GRAMSCI, 2002, apud DURIGUETTO, 2014, p. 273), somos homens massa ou coletivo. Esse reconhecimento, inclusive, é necessário para que possamos agir com consciência e autonomia, e é isso que a educação formal deve proporcionar aos indivíduos.

Dessa maneira, o que o Escola “sem” Partido ataca, na verdade, não é o partidário da escola, ou a doutrinação, mas a possibilidade de os indivíduos perceberem o caráter parcial, doutrinário, partidário e político da escola de maneira geral, restringindo as lentes da sua crítica apenas às concepções políticas específicas – as progressistas. Logo, o Escola sem Partido reproduz uma visão conservadora e reacionária, que é também partidária, pois ataca apenas uma visão de mundo, sem se colocar a questão fundamental: Educar para quê? Para quem? Com que finalidade?

O caráter histórico dos processos educacionais

Marx (1869 apud MANACORDA, 2004, p. 298), nas intervenções no Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores, em 1869, reconhecia o caráter classista da educação e o perigo, para a classe trabalhadora, que representava o aparelho escolar sob a tutela do Estado, especificamente no que concerne às questões curriculares. O Estado deveria garantir o funcionamento das escolas, mas não definir seu currículo, os conteúdos do processo educativo. Dizia ele:

A instrução pode ser estatal, sem ficar sob o controle do governo. [...] Nem nas escolas elementares, nem nas superiores se devem introduzir matérias que admitam interpretações de partido ou classe. Somente matérias como ciências naturais, gramática etc. podem ser ensinadas na escola. As regras gramaticais, por exemplo, não mudam quer sejam explicadas por um crente Tory, quer por um livre-pensador. Matérias que admitem conclusões diferentes não devem ser ensinadas na escola (Da ata das intervenções de agosto de 1869 no Conselho Geral da Associação Internacional do Trabalho, apud MANACORDA, 2004, p. 298).

Marx estaria, nesse sentido, afirmando uma visão positivista sobre o ato educativo? Diferente do que acredita o filósofo Paulo Ghiraldelli Júnior (2016) – em matéria de seu blog cuja chamada se intitula “Karl Marx apoiaria Escola

sem Partido”, onde indica, como referência para embasar sua crença, a mesma citação acima –, nos colocamos contrários a essa visão.

O que Marx (1869 apud MANACORDA, 2004, p. 298) indica nessa citação é que a Escola, como no mais todas as instituições sociais em uma sociedade classista, sofre os condicionamentos da sua estrutura material, objetiva, que é, em última instância, quem envia as práticas daqueles que atuam nessas instituições e que acabam, *in limine litis*, reproduzindo os conteúdos culturais que se vinculam a elas.

Isso é percebido por ele quando analisa a escola burguesa, que se torna universal a partir da emergência e desenvolvimento do modo de produção capitalista. Ele diz:

E vossa educação, não é ela também determinada pela sociedade? Não é determinada pelas relações sociais nas quais educais vossos filhos, pela ingerência mais ou menos direta ou indireta da sociedade através das escolas, etc.? Os comunistas não inventaram a influência da sociedade sobre a educação; procuram apenas transformar o seu caráter, arrancando a educação da influência da classe dominante. (MARX; ENGELS, 2000, p. 63).

Marx (2008, p. 45) apenas está aplicando as análises do materialismo histórico, especificamente no que concerne à categoria de modo de produção, às análises sobre a escola:

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.

Uma leitura parcial da obra marxiana talvez possa ter contribuído com a formulação, por certo equivocada, do filósofo Paulo Ghiradelli Júnior (2016), de que Karl Marx apoiaria uma visão positivista de escola, de pedagogia e de ciência, mas, ao contrário, o que a teoria marxiana fez, de grande relevância para a epistemologia, foi introduzir a visão histórica na compreensão do objeto, expressando a atividade do sujeito no processo de construção do conhecimento, sem que isso viesse a interferir na objetividade do conhecimento produzido.

O que entendemos, em contrapartida, é o papel ativo do sujeito no processo do conhecimento, a sua influência neste processo e nas suas produções por intermédio dos fatores que determinam o psiquismo e as atitudes do sujeito. Estes fatores são notadamente: a estrutura do aparelho perceptivo do sujeito, a língua com a qual este pensa e que o dota de um aparelho conceitual determinando uma articulação e uma percepção dadas da realidade, e os interesses de classe ou de grupo que decidem conjuntamente a escolha pelo indivíduo do seu sistema de valores, etc. [...] Mas então, por que qualificamos o nosso fator de 'subjetivo'? Porque está organicamente ligado ao sujeito que conhece, considerado como 'conjunto das relações sociais'. (SCHAFF, 2000, p. 75, grifo do autor).

Poderíamos afirmar que esse é o fundamento epistemológico do método materialista histórico, que o difere tanto das interpretações mecanicistas do processo de produção de conhecimento, a exemplo do positivismo, como do modelo ativista (SCHAFF, 2000), que entende que a realidade é uma construção do sujeito cognoscente. Para o materialismo histórico, a atividade do sujeito que conhece não anula a objetividade da realidade, do conhecimento produzido. Mesmo sendo o fator subjetivo do conhecimento a “emanação do sujeito no processo do conhecimento” (SCHAFF, 2000, p. 75), tal emanação tem bases reais, ou seja, pode ser objetivamente analisada; tem um “caráter objetivo e social” (SCHAFF, 2000, p. 75), o que equivale a afirmar a sua dimensão objetivo-subjetiva.

O conhecimento científico e as suas produções são, pois, sempre objetivo-subjetivos: objetivos em relação ao objeto a que se referem e do qual são o 'reflexo' específico, bem como atendendo ao seu valor universal relativo à eliminação relativa da sua coloração emotiva; subjetivos, no sentido geral, por causa do papel ativo do sujeito que conhece. (SCHAFF, 2000, p. 74, grifo do autor).

Isso posto, não podemos concluir, em hipótese alguma, que Marx apoiaria uma visão dicotômica, reducionista e mecânica da realidade. Tanto o substrato histórico, como o dialético, inerente ao método marxista, impediriam que tomássemos essa hipótese como verdadeira. Marx, certamente, rechaçaria o movimento Escola sem Partido, como, de fato, fez com todo tipo de pensamento idealista ou mecanicista.

A almejada neutralidade científica da corrente mecanicista requer, como condição para produção do conhecimento objetivo, neutro, verdadeiro, um sujeito passivo, a-histórico, asocial, ou seja, um sujeito descontextualizado, “desmediatizado” (HAN, 2018). A desmediatização é um processo analisado por Han (2018), que corresponde ao atual estágio da sociedade de massa. Uma sociedade em que as tecnologias e mídias digitais, por sua imediaticidade, impedem uma análise mais detalhada, madura, referida da realidade social. Na verdade, mediação e representação “são interpretadas como não transparência e ineficiência, como congestionamento de tempo e informação” (HAN, 2018, p. 35) e não como condição para a construção do sujeito, como analisava Adorno (ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p. 47), ao afirmar que todo indivíduo “está socialmente mediado”.

Os mediadores do conhecimento, os sujeitos (sempre ativos no seu processo de construção e reconstrução), são, assim, considerados obstáculos, pois interditam a verdadeira apreensão da realidade social que deveria ser captada, mecanicamente, pelos sentidos, sem filtros sociais, históricos, políticos, ou de qualquer outra natureza subjetiva. Para Han (2018, p. 37), a política também estaria enfrentando um processo de desmediatização que, para ele, ameaçaria a

vida democrática: “Os representantes políticos apresentam-se não como transmissores, mas como barreiras”. Além disso, pela pressão das massas, os representantes políticos “cederiam” às exigências do presente, sacrificando uma visão de futuro que “antecede” e “sucede” qualquer imediatismo, produzindo o desaparecimento da política (HAN, 2018).

O caráter político-ideológico do movimento Escola sem Partido

A visão político-ideológica que subjaz ao Escola sem Partido converge com o processo de desmediatização da sociedade apontado por Han (2018) em seus estudos. A própria suspeição dos educadores, promovida e exacerbada por esse movimento, aponta para esse processo. A fala do fundador do movimento, o advogado Miguel Nagib, é icônica: “Nenhum pai é obrigado a confiar em um professor. Nenhum pai. O professor, quando fecha a porta da sala de aula, ele é o dono do espetáculo” (PENNA, 2017, p. 38-39).

O professor que, no processo ensino-aprendizagem, apresenta-se como mediador¹ entre aluno e conhecimento passa a ser encarado como uma barreira, pois sua subjetividade conta como um elemento desqualificador de sua prática. Contudo, é importante frisar que essa característica do movimento Escola sem Partido promove não apenas a desqualificação do professor, como apontado por Penna (2017); do mesmo modo desqualifica os alunos, que são encarados como sujeitos passivos em sala de aula, vulneráveis e incapazes, presas fáceis da “doutrinação” de seus mestres. Isso explica por que o respaldo jurídico do movimento Escola

sem Partido se refere ao Código de Defesa do Consumidor, que, segundo o próprio Miguel Nagib:

[...] intervém entre fornecedores e consumidores para proteger a parte mais fraca, que é o consumidor [...] Da mesma maneira, a nossa proposta ela intervém na relação ensino-aprendizagem para proteger a parte mais fraca dessa relação que é o estudante, aquele indivíduo vulnerável, que está se desenvolvendo. (PENNA, 2017, p. 39).

O que escapa a essa visão ingênua de educação é o substrato da própria formação dos indivíduos, ou seja, aquilo que se refere ao próprio processo de subjetivação-objetivação dos seres humanos. Todo processo educativo envolve formas de “inculturação nas tradições e nos costumes (ou de aculturação, no caso de procederem não do dinamismo interno, mas do externo) [...]” (MANACORDA, 2004, p. 6), que se estabelecem entre os indivíduos tendo como objetivo a produção e reprodução da sua existência, baseadas nas necessidades objetivas que estes encontram no seu processo de vida.

A própria palavra educação expressa essa necessidade. Sabemos que a palavra educação verte do latim *educare*, forma derivante de *educere*, que significa conduzir, guiar, trazer para fora, como também alimentar. Na origem etimológica da palavra educação já está implícita a ação exercida pela sociedade no sentido da construção da personalidade do indivíduo, que nela passa a atuar: um processo intersubjetivo/interpsíquico que favorece o desenvolvimento intrassubjetivo/intrapsíquico (VIGOTSKI, 2008).

Escapa, também, a Miguel Nagib a contradição intrínseca ao ideal burguês de formação. Tal ideal escamoteia justamente o que dá materialidade a qualquer formação objetiva: “Sem dúvida, na ideia de formação cultural necessariamente se postula a situação de uma sociedade sem status e sem exploração” (ADORNO, 2005, p. 4-5), o que transforma tal ideal em ideologia.

1 A mediação docente, aqui referida, é aquela que se processa entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar. Não concordamos com as teses – muito em voga atualmente – que afirmam que o professor não deve transmitir conteúdos aos alunos, mas apenas mediar as relações destes com o conhecimento, promovendo a construção de um método próprio, pelos alunos, para construção/aquisição de conhecimentos, tal como expressam as pedagogias da atividade, o construtivismo, o escolanovismo, a pedagogia das competências, dentre outras.

Se na ideia de formação ressoam momentos de finalidade, esses deveriam, em consequência, tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre. No modelo liberal, isso seria tanto melhor atingido quanto mais cada um estivesse formado por si mesmo. E quanto menos as relações sociais, em especial as diferenças econômicas, cumprem esta promessa, tanto mais energicamente se estará proibido de pensar no sentido e na finalidade da formação cultural. Nesse sentido, nem se pode denunciar que ela, sozinha, não garante uma sociedade racional. Não se quer liberar a esperança, desde o princípio enganosa, de que ela poderia extrair de si mesma e dar aos homens o que a realidade lhes recusa. O sonho da formação — a libertação da imposição dos meios e da estúpida e mesquinha utilidade — é falsificado em apologia de um mundo organizado justamente por aquela imposição. No ideal de formação, que a cultura defende de maneira absoluta, se destila a sua problemática. (ADORNO, 2005, p. 5).

A problemática da formação cultural está relacionada aos dois momentos distintos que sempre a acompanham: a autonomia e a determinação. A formação requer como condição para sua realização a autonomia e a liberdade (ADORNO, 2005), mas está sempre determinada por condições sociais específicas, ou seja, tem como uma de suas dimensões a adaptação às condições de existência legadas pela História.

O espírito que se torna independente das condições de vida reais traz consigo um duplo caráter: falso e verdadeiro. O caráter verdadeiro (e necessário) dessa independência se refere à própria condição para a construção do sujeito e a promessa de liberdade frente ao objeto. O momento de falsidade dessa separação entre esclarecimento e sociedade reside no fato de que o pensamento que se autonomiza totalmente das condições objetivas de vida ofusca a percepção do anacronismo das relações sociais dominadoras que subjaz a tais condições e acaba por reproduzi-las.

Que o espírito se separa das condições de vida reais e se independentize frente a elas não constitui apenas seu momento de falsidade, mas

também de sua verdade, pois não cabe desvirtuar nenhum conhecimento obrigatório, nem nenhuma obra de arte mediante alusão à sua origem social. Se os homens desenvolveram o espírito para se conservarem vivos, as imagens espirituais, que antes não existiriam, negam completamente sua qualidade como meio vital. A irrevogável autonomia do espírito frente à sociedade – a promessa de liberdade – é ela mesma tão social como a unidade de ambos. Caso se renegue simplesmente tal autonomia, o espírito fica sufocado e converte o existente em ideologia, como ocorria quando usurpava o caráter absoluto. (ADORNO, 2005, p. 18).

Desse modo, ao contrário daquilo que o movimento Escola sem Partido objetiva com a defesa de uma educação supostamente neutra e da socialização de um conhecimento e uma ciência supostamente objetivos e desinteressados, produz-se uma educação que se aproxima cada vez menos da liberdade e que se afasta cada vez mais da democracia.²

Mesmo porque, em Adorno (ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p. 47), para que os indivíduos se autodeterminem, ou seja, para que superem a menoridade autoinculpável, aquela expressa por Kant (2012), e consigam se emancipar, se libertar, é necessário, antes de tudo, que estes indivíduos possam “relaciona(r)-se com os outros antes de se referir explicitamente como eu; é um momento das relações em que vive, antes de poder chegar, finalmente, à autodeterminação”.

Dessa maneira, a liberdade possível na construção do nosso ser é a liberdade determinada pelo social, que pode levar à autodeterminação. Liberdade e autonomia, e referida a elas

2 No PL nº 867/2015, apresentado pelo Deputado Izalci Lucas, do PSDB do Distrito Federal, na parte que trata sobre a Justificação da proposta, em seu item 5, lemos: “Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – **não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente**, sob pena de ser anulada a **liberdade de consciência** e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa” (BRASIL, 2015, grifo nosso). Por essa compreensão ingênua do processo de construção da consciência, que, como entendemos, requer sempre a mediação de um indivíduo mais experiente, sendo sempre subjetiva-objetiva, histórica, política e contextualizada, nega-se a liberdade de expressão dos professores.

a possibilidade de formação do sujeito, são categorias objetivas da análise adorniana, sempre relacionadas às condições materiais que as condicionam. Não são construções ideais, pois “[...] a crença na independência radical do ser individual em relação ao todo nada mais é, por sua vez, do que uma aparência” (ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p. 52-53).

A liberdade, para Han (2015), liga-se com a negatividade. A negatividade é a capacidade de nos autodeterminarmos, de nos opormos à maioria. A massificação opõe-se, nesse sentido, à negatividade. A negatividade é a expressão de uma reação imunológica frente ao outro, um espanto, ou uma atitude filosófica; é de onde provém a dialética, como assevera o autor: “Onde a negatividade cede lugar ao excesso de positividade, desaparece também a ênfase da liberdade, que surge dialeticamente à negação da negação” (HAN, 2015, p. 30). A negatividade também é, para Goethe (2016, p. 77), o princípio da dialética, logo da liberdade: “O espírito sou que sempre nega! E com razão: pois tudo quanto nasce de extermínio total somente é digno”.

O desenvolvimento da negatividade, ou a reação imunológica, decerto não brota no vácuo. A importância da pluralidade de visões e de concepções de mundo corrobora o seu florescimento e, desse modo, o desenvolvimento da liberdade. É o excesso de positividade que leva à massificação e à reprodução do sempre o mesmo. Pluralidade não quer dizer acesso a diversidade de informação, pois, para Han (2018), isso não significa, necessariamente, maior capacidade de ação na sociedade, nem de compreensão desta.

Não por acaso, Han (2015) identifica a depressão como uma doença psíquica que marca a nossa sociedade – a sociedade do desempenho. A depressão, para ele, é um sentimento que interdita a possibilidade: “Ela é a princípio um cansaço de fazer e de poder. A lamúria do indivíduo depressivo de que nada é possível só se torna possível numa sociedade que crê que nada é impossível” (HAN, 2015, p. 29). A

sociedade do desempenho é a sociedade do excesso de positividade.

A negatividade, ao se movimentar contra a maré, gera diferenças, multiplicidade na visão de mundo dos indivíduos. A visão unidimensional do Escola sem Partido interdita a negatividade e, desse modo, a liberdade, restringindo a democracia, pois “uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 2011, p. 141-142).

Não por acaso, os vários Projetos de Lei (PL) vinculados ao movimento Escola sem Partido buscam retirar ou desfigurar, na Constituição Federal, o artigo 206, inciso III, que institui o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas na educação nacional (PENNA, 2017), além de atentarem contra a liberdade de ensino e a própria liberdade de expressão dos docentes, o que, segundo Penna (2017), representa a desqualificação do professor e atenta contra sua cidadania.

O movimento Escola sem Partido também promove uma redução da política, dissociando -a, ideologicamente, da educação. É o retorno de uma visão que acredita que a educação é “um fenômeno estritamente técnico-pedagógico, portanto, inteiramente autônomo e independente da questão política” (SAVIANI, 2007, p. 81). Dizer, no entanto, que a educação não pode ser dissociada da política não pode resultar em afirmar que educação e política são a mesma coisa. Assim sendo, perderíamos a especificidade tanto de uma prática quanto da outra.

É preciso entender que, mesmo sendo práticas diferentes, com suas especificidades, educação e política se articulam num todo dialético, ou seja, é preciso considerar a existência de uma relação interna entre política e educação:

A dimensão política da educação consiste em que, dirigindo-se aos não-antagônicos a educação os fortalece (ou os enfraquece) por referência aos antagonismos e desse modo potencializa

(ou despotencializa) a sua prática política. E a dimensão educativa da política consiste em que, tendo como alvo os antagonicos, a prática política se fortalece (ou enfraquece) na medida em que, pela sua capacidade de luta, ela convence os não-antagônicos de sua validade (ou não-validade) levando-os a se engajarem (ou não) na mesma luta. A dimensão pedagógica da política envolve, pois, a articulação, a aliança entre os não-antagônicos visando à derrota dos antagonicos. E a dimensão política da educação envolve, por sua vez, a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagonicos. (SAVIANI, 2007, p. 84).

Isso posto, o movimento Escola sem Partido parece não compreender que, como uma prática humana, histórica e contextualizada, a educação, a partir de sua especificidade, age sobre os indivíduos, definindo-se como uma prática que busca construir “hegemonia alicerçada na persuasão (consenso, compreensão)” (SAVIANI, 2007, p. 89). O que é confundido com simples “doutrinação” é, na verdade, a forma, inerente à educação, de construção do caráter, da personalidade, dos sentidos, da percepção, ou seja, de construção do sujeito, como ser autônomo e emancipado, por meio dos “instrumentos culturais”, que, resta dizer, também são produtos das relações objetivas que os conformam. A cultura também possui um conteúdo político-pedagógico.

Em relação às análises realizadas por Saviani (2007) – especificamente no que concerne às suas teses sobre educação e política –, poderíamos acrescentar as relações entre cultura e política, de modo a explicitar a dimensão política da cultura e a dimensão cultural da política. Construídos no seio da prática social global, a cultura e o conhecimento assumem, obrigatoriamente, um caráter classista; veiculam valores que se relacionam a determinada concepção político-ideológica (SAVIANI, 2007). Aí está explicitada a dimensão política da cultura.

De outro modo, para dissuadir e vencer os adversários, o discurso e a prática políticos devem possuir um conteúdo lógico, racional,

oferecido pelas ideologias, já que a prática política não deve estar pautada apenas pela coerção em sentido estrito, ou seja, não pode se sustentar unicamente na “verdade do poder”, bem como nem toda prática educativa se sustenta apenas no “poder da verdade” (SAVIANI, 2018, p. 53). Aí está explicitada a dimensão cultural da política.

Ficam então demonstradas, tanto em nível cultural quanto, de outro modo, em nível educacional, as relações que se estabelecem entre educação, cultura e política. Não existe prática educativa sem conteúdo político, bem como também não existe prática política sem um conteúdo pedagógico. Logo, toda educação é “sempre um ato político, dada a subordinação da educação à política” (SAVIANI, 2018, p. 54). Tentar suprimir essa relação de dependência entre educação e política tem por objetivo reproduzir justamente aquilo que, no discurso, se pretende combater: a alienação, a pseudocultura, a ideologia; pois, ao assim agir, “em lugar de se libertar dos condicionantes políticos, [a educação] cumpre de forma mais eficaz a função política de reforço da ordem existente” (SAVIANI, 2018, p. 55).

A educação é sempre um ato político, pois veicula conteúdos que estão referidos à realidade, que condicionam sua produção, circulação e apropriação. A cultura, o esclarecimento e o conhecimento estão sujeitos às contradições que expressam a nossa sociedade. Ela, a cultura, tem um “duplo caráter” (ADORNO, 2005, p. 2): tanto pode remeter para questões que ampliem os processos democráticos – e, dessa maneira, converge com os ideais de liberdade –, como, de outro modo, pode reforçar as condições de heteronomia e adaptação cega ao existente. Ela é a expressão da contradição objetiva que foi se estabelecendo entre os homens, mas que ela não tem o poder de resolver de forma totalmente autônoma (ADORNO, 2005), pois isso seria reforçar a visão idealista de cultura e reproduziria a pseudoformação.

Outra questão problemática que resta discutir é a distinção entre “educar” e “ensinar”,

sendo que, sob a ótica do Movimento Escola sem Partido (MESP), a primeira ação seria de responsabilidade da família e a segunda, da escola.³ Em termos históricos, cabe situarmos que a educação coincide com a origem do próprio homem, sendo, portanto, um atributo ontológico:⁴ “[...] porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem” (SAVIANI, 2005, p. 7).

A própria evolução do processo histórico, “[...] quando a atividade educativa se destaca do processo de trabalho, deixando de ser uma atividade espontânea para converter-se num processo sistemático de formação das novas gerações” (SAVIANI, 2010, p. 13), atribuiu à escola a função precípua de educar, de modo que, de acordo com Saviani (2010), pode-se compreender o conceito de escola sem lançar mão do conceito de educação, mas dificilmente se compreende o conceito de educação sem lançar mão do conceito de escola. Portanto, desde a Modernidade, quando se constitui como a forma dominante de educação, a escola incorpora a função de educar.

Ainda de acordo com Saviani (2005, p. 7), para se tornar homem é preciso aprender e isso implica em “trabalho educativo”, entendido como “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, com base na apropriação do saber objetivo produzido historicamente. Se a natureza do trabalho docente coincide com a realização do trabalho educativo, então é impossível dissociar do trabalho do professor a tarefa de educar.

Entendendo a questão por esse prisma, resta claro que a atividade educativa inclui o ensino,

3 O MESP evoca o art. 12 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, segundo o qual “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020), quanto à exposição, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em desacordo com as convicções morais de estudantes ou de seus pais.

4 O uso do termo “ontológico”, na perspectiva que adotamos, só pode ser compreendido numa dimensão histórica, uma vez que o ser do homem, nessa perspectiva, é um ser histórico.

mas não se esgota nele. Libâneo (1994, p. 99) afirma que “O processo de ensino, ao mesmo tempo em que realiza a tarefa da instrução de crianças e jovens, é um processo de educação”. E, com relação à sua práxis, “o professor deve ter em mente a formação da personalidade dos alunos, não somente no aspecto intelectual, como também nos aspectos moral, afetivo e físico” (LIBÂNEO, 1994, p. 99).

Portanto, do ponto de vista histórico-dialético, não faz nenhum sentido separar instrução e educação, assim como não é coerente considerar que os conteúdos do ensino podem ser transmitidos de forma neutra. De acordo com Saviani (2005, p. 8), “a neutralidade é impossível porque não existe conhecimento desinteressado. Não obstante todo conhecimento ser interessado, a objetividade é possível porque não é todo o interesse que impede o conhecimento objetivo”.

Aqui parece residir a questão fulcral do ataque do MESP em relação à escola e aos professores, ao denunciar o caráter “ideológico” da educação escolar e reivindicar uma pretensa neutralidade no ato de ensinar. Desde quando a escola se institui como a “principal forma de educação” (SAVIANI, 2007), na Modernidade, superando as formas até então existentes (ensino preceptorial, monacal e corporativo), houve uma preocupação da burguesia quanto à apropriação do conhecimento objetivo por parte das camadas populares, sob a forma de saber escolar.

Nisso se fundamenta a “desconfiança” do Movimento em relação ao trabalho do professor, denunciando a desqualificação do magistério como uma das causas do fracasso escolar. Tal desqualificação, por sua vez, é atribuída aos cursos de formação de professores – Pedagogia e Licenciaturas – que “[...] se preocupariam menos em preparar os alunos para ensinar as crianças a ler, escrever, fazer contas; e mais com a formação de cidadãos críticos” (AFFONSO, 2018, p. 20).

Fica claro, portanto, que o que o movimento combate, sob a forma de “doutrinação ideológi-

ca”, é o pensamento crítico na escola, acusando os docentes de se desviarem de sua função de ensinar conteúdos para formar cidadãos críticos. Assim, “[...] sustenta-se a necessidade do profissional que instrui, o instrutor, e a desnecessidade do profissional que forma, o professor” (AFFONSO, 2018, p. 20).

Portanto, a verdadeira face do Movimento Escola sem Partido revela-se autoritária e conservadora. Ao contrário de defender a democracia e o direito dos alunos de aprenderem conteúdos livres de doutrinação ideológica, o movimento se contrapõe a uma concepção emancipatória e democrática de educação, pautada na formação do cidadão, ou seja, na realização do próprio desiderato da escola moderna: “[...] transformar os indivíduos de sujeitos submissos, passivos, conformados (os súditos) em sujeitos críticos, ativos, transformadores (os cidadãos)” (SAVIANI, 2017, p. 654).

De acordo com Fernando Penna (GRUPO DE PESQUISA TRABALHO, PRÁXIS E FORMAÇÃO DOCENTE, 2018, p. 235):

A concepção de escolarização [do movimento] é muito rasa, reduzindo a tarefa da escola a uma prestação de serviço que deve ser regulada pelo Código de Defesa do Consumidor e que deve apenas instruir para o mercado do trabalho. Educar não seria uma tarefa da escola. Um ataque gravíssimo a qualquer concepção emancipadora da Educação.

Considerações finais

Ao ignorar e criticar a dimensão política da educação, o Movimento Escola sem Partido reduz e empobrece a dimensão educativa da política, promove a desconstrução do sujeito e exacerba os processos de alienação, exclusão e desigualdades que se produzem em nível estrutural. Impede que os indivíduos se esclareçam, transformando-os em mônadas pseudoformadas com os conteúdos da pseudocultura – o conhecimento que se erige como valor moral, positivo, neutro e imparcial.

Ao rechaçar a ação educativa dos professores e considera-los como meros transmissores

de conteúdos, o MESP admite que os conhecimentos produzidos pela ciência são neutros e não devem ser questionados, problematizados e superados, assim como a realidade na qual foram produzidos. Ou seja, defende a formação de alunos ajustados, passivos e adaptados à ordem e, portanto, não dispostos a transformá-la.

Ao pretender suprimir toda e qualquer valorização do ato pedagógico, o MESP admite, em linhas gerais, que a sociedade e seus valores não devem ser criticados, naturalizando a ordem vigente, que se assenta sobre a exploração e exclusão de grande parte dos indivíduos. Sob essa ótica, a escola deve legitimar essa ordem, corroborando sua reprodução. Ao declarar a independência da educação em relação à política, o MESP pretende a perpetuação da ordem vigente, retirando da escola toda e qualquer possibilidade de intervenção crítica.

Portanto, acreditamos que esse movimento deve ser duramente combatido por aqueles que se identificam com uma concepção crítica e emancipatória da educação, rejeitando toda e qualquer concepção idealista em relação ao entendimento da mediação entre educação e sociedade. A escola jamais poderá ser “sem partido”, pois seu fundamento é a própria sociedade na qual ela se assenta.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. **Primeira Versão**, Porto Velho, ano IV, v. XIII, n. 191, p. 1-19, maio/ago. 2005.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- AFFONSO, C. Trabalho do professor no fio da navalha: reengenharia das escolas e reestruturação produtiva em tempos de Escola sem Partido e Reforma do Ensino Médio. In: MAGALHÃES, E. P.; AFFONSO, C.; NEPOMUCENO, V. L da C. (org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018. p. 1-26.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 867/2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases

- da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=375C72096AFD87644868A98ED8436064.proposicoesWebExterno2?codteor=1317168&filenome=Avulso+-PL+867/2015. Acesso em: 26 set. 2019.
- DURIGUETTO, M. L. A questão dos intelectuais em Gramsci. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 118, p. 265-293, abr./jun. 2014.
- ESCOLA SEM PARTIDO. **Quem somos**. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 17 jun. 2020.
- GHIRALDELLI JR., P. Karl Marx apoiaria Escola sem Partido. **Blog Paulo Ghiraldelli Jr. – Filosofia como crítica cultural**. São Paulo, 07 de julho de 2016. Disponível em: <http://ghiraldelli.pro.br/educacao/karl-marx-apoiaria-escola-sem-partido.html>. Acesso em: 13 set. 2019.
- GOETHE, J. W. **Fausto**. Edição especial. São Paulo: Martin Claret, 2016.
- GRUPO DE PESQUISA TRABALHO, PRÁXIS E FORMAÇÃO DOCENTE (GPETPF). Projeto Escola sem Partido: a ofensiva ultraconservadora contra o professor. Entrevista com Fernando Penna. In: MAGALHÃES, E. P.; AFONSSO, C.; NEPOMUCENO, V. L da C. (org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018. p. 227-237.
- HAN, B. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- HAN, B. **O enxame**: perspectivas do digital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- KANT, I. Resposta à questão: o que é esclarecimento? **Revista Cognitio**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 145-154, jan./jun. 2012.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2000. (Coleção Obra-prima de cada autor).
- PENNA, F. de A. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem” Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017. p. 35-48.
- SAVIANI, D. O projeto “Escola sem Partido” na luta de classes da atual conjuntura política brasileira. In: COUTINHO, L. C. S. *Et al.* (org.). **História e historiografia da educação**: debates e contribuições. Uberlândia, MG: Navegando publicações, 2018. p. 49-63.
- SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 653-662, set./dez. de 2017.
- SAVIANI, D. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. In: SAVIANI, D. *Et al.* (org.). **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR, 2010. p. 11-40.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 39. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- SCHAFF, A. **História e verdade**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Estampa, 2000.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Recebido em: 06/01/2019

Aprovado em: 02/04/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.