

# Educação **e** Contemporaneidade

Revista da FAEEBA volume 29 - número 58 - abr./jun. 2020



## Escola sem Partido



Universidade do Estado da Bahia - UNEB / Departamento de Educação - Campus I  
Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade

# ESCOLA SEM PARTIDO





**UNEB**

UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA

Reitor: José Bites de Carvalho; Vice-Reitor: Marcelo D'Ávila

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I**

Diretora: Adelaide Rocha Badaró

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduc**

Coordenadora: Mary Valda Sales

**Editor Geral:** Elizeu Clementino de Souza (UNEB)

**Editora Científica:** Lúvia Alessandra Fialho da Costa (UNEB)

**Editores Associados:** Dalila Andrade Oliveira (UFMG); Elizeu Clementino de Souza (UNEB);  
Jorge do Ó (Universidade de Lisboa); Liége Maria Sitja Fornari (UNEB)

## CONSELHO EDITORIAL

### Conselheiros nacionais

Antônio Amorim

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Ana Chrystina Venâncio Mignot

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ*

Betânia Leite Ramalho

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN*

Cipriano Carlos Luckesi

*Universidade Federal da Bahia-UFBA*

Edivaldo Machado Boaventura

*Universidade Federal da Bahia-UFBA*

Edla Eggert

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS*

Jaci Maria Ferraz de Menezes

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

João Wanderley Geraldi

*Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP*

José Carlos Sebe Bom Meihy

*Universidade de São Paulo-USP*

Maria Elly Hertz Genro

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS*

Maria Teresa Santos Cunha

*Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC*

Nádia Hage Fialho

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Paula Perin Vicentini

*Universidade de São Paulo-USP*

Robert Evan Verhine

*Universidade Federal da Bahia - UFBA*

Tânia Regina Dantas

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Walter Esteves Garcia

*Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Instituto Paulo Freire*

### Conselheiros internacionais

Antônio Gomes Ferreira

*Universidade de Coimbra, Portugal*

António Nóvoa

*Universidade de Lisboa- Portugal*

Cristine Delory-Momberger

*Universidade de Paris 13 – França*

Daniel Suarez

*Universidade Buenos Aires- UBA- Argentina*

Ellen Bigler

*Rhode Island College, USA*

Edmundo Anibal Heredia

*Universidade Nacional de Córdoba- Argentina*

Francisco Antonio Loiola

*Université Laval, Québec, Canada*

Giuseppe Milan

*Università di Padova – Itália*

Julio César Díaz Argueta

*Universidad de San Carlos de Guatemala*

Mercedes Villanova

*Universidade de Barcelona, Espanha*

Paolo Orefice

*Università di Firenze - Itália*

**Coordenador do n. 58:** Luciano Costa Santos (UNEB)

**Revisão:** Luiz Fernando Sarno; **Tradução/revisão Inglês:** Lorena Paccini Lustosa

**Capa e Editoração:** Linivaldo Cardoso Greenhalgh (“A Luz”, de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA)

**Editora Assistente:** Maura Icléa Castro

Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Educação – Campus I  
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

REVISTA DA FAEEBA

# Educação e Contemporaneidade

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 29, n. 58, p. 1-378, abr./jun. 2020

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

# Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

Revista do Departamento de Educação – Campus I  
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação quadrimestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

**ADMINISTRAÇÃO:** A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
Departamento de Educação I - DEDC  
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula  
41150-000 SALVADOR – BAHIA - BRASIL  
E-mail: [refaeeba.dedc1@listas.uneb.br](mailto:refaeeba.dedc1@listas.uneb.br)

Normas para publicação: vide últimas páginas.

Submissão de artigos: <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlinesubmissions>

Email: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

## Indexadores e Base de Dados:

- BAMP – Biblioteca Ana Maria Poppovic – Fundação Carlos Chagas, Brasil. [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)
  - Educ@ – Publicações online de Educação – Fundação Carlos Chagas, Brasil. [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)
  - BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC). <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>
  - EDUBASE – Biblioteca Joel Martins – FAE / Faculdade de Educação - UNICAMP. <http://edubase.modalbox.com.br/portal/>
  - Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação. [www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html](http://www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html)
  - CLASE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana - Universidade Nacional Autónoma do México: Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
  - DOAJ - Directory of Open Access Journals. <https://doaj.org/>
  - INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/ France. Site: <http://www.inist.fr>
  - IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México). Site: [www.iisue.unam.mx](http://www.iisue.unam.mx)
  - LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal). Site: [www.latindex.org](http://www.latindex.org)
  - Portal de Periódicos CAPES. Site: [www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)
  - EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek/ Eletronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha). Site: [www.rzblx1.uni-regensburg.de](http://www.rzblx1.uni-regensburg.de)
  - SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Periódicos. <http://seer.ibict.br>
  - ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory. [www.ulrichsweb.com](http://www.ulrichsweb.com)
  - Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (oasisbr). [www.ibict.br](http://www.ibict.br)
  - Diretório Luso-Brasileiro. Repositórios e Revistas de Acesso aberto. [www.ibict.br](http://www.ibict.br)
- Pede-se permuta / We ask for exchange.

**Este número teve o apoio da Editora da Universidade do Estado da Bahia (EDUNEB) para impressão.**

Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia,  
Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade trimestral.

Quadrimestral até o volume 28, n. 56 (2019)

Semestral até o volume 24, n. 44 (jul./dez., 2015)

ISSN 0104-7043 (impresso)

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula - 41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil - Fone: +55 71 3117-2200

# SUMÁRIO

## ESCOLA SEM PARTIDO

- 12** APRESENTAÇÃO  
*Luciano Costa Santos*
- 17** “ESCOLA SEM PARTIDO”: OS (DES)CAMINHOS DO MOVIMENTO E DOS PROJETOS DE LEI  
*Tânia Parolin da Cruz; Simone de Fátima Flach*
- 32** ESCOLA SEM PARTIDO: NEOLIBERALISMO E CONSERVADORISMO DE MÃOS DADAS  
*Maria Escolástica de Moura Santos; Pedro Pereira dos Santos*
- 48** ANTI-INTELECTUALISMO, NEOCONSERVADORISMO E REACIONARISMO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E A PERSEGUIÇÃO AOS PROFESSORES  
*Bruno Antonio Picoli; Samuel Mânica Radaelli; Anderson Luiz Tedesco*
- 67** CONSERVADORISMO E (NEO)POSITIVISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO  
*Leonardo José Pinho Coimbra; Ana Paula Ribeiro de Sousa*
- 78** POR UMA ESCOLA PLURAL, INTEGRADA E COM PARTIDOS  
*Caroindes Julia Corrêa Gomes; Vânia Gomes Zuin*
- 91** ESCOLA SEM PARTIDO E A DESTITUIÇÃO DA RESPONSABILIDADE E AUTORIDADE DO PROFESSOR: CRÍTICA A PARTIR DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT  
*Sandra Soares Della Fonte; Cilésia Lemos*
- 105** O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E O POSITIVISMO: A PRETENSA “NEUTRALIDADE” EM QUESTÃO  
*Carina Alves da Silva Darcoletto; Geovani Roberto Kreling*
- 119** A SALA DE AULA SOB A VONTADE DA NEUTRALIDADE DE SENTIDOS  
*Simone Tiemi Hashiguti; Fabiane Lemes; Rogério de Castro Ângelo*
- 134** RELAÇÕES ENTRE POLÍTICA E RELIGIÃO NA DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO “NEUTRA”  
*Karina Veiga Mottin*
- 150** ESCOLA SEM PARTIDO E SEM GÊNERO: REDEFINIÇÃO DAS FRONTEIRAS PÚBLICO E PRIVADO NA EDUCAÇÃO  
*Carlos Eduardo Barzotto; Fernando Seffner*
- 168** COMUNISMO E GÊNERO NO ESCOLA SEM PARTIDO: NOTAS PARA NÃO SUCUMBIR A UMA PEDAGOGIA FASCISTA  
*Cássia Cristina Furlan; Fabiana Aparecida de Carvalho*
- 187** POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: AVANÇOS E RETROCESSOS  
*Isabela Maria Oliveira Catrinck; Sandy Aparecida Barbosa Magalhães; Zilmar Santos Cardoso*
- 201** ENSINO DE FILOSOFIA FRENTE AOS DESAFIOS DA ESCOLA SEM PARTIDO  
*Webert Ribeiro de Oliveira; Luciano Costa Santos*
- 216** QUEM É O PROFESSOR SEGUNDO O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO? UM PROCESSO DE SILENCIAMENTO E DEPRECIÇÃO DOCENTE  
*Luciene Fernandes Loures; Thais Fernandes Sampaio*

- 233** O OLHAR DA MEDUSA: A OBJETIVAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO  
*Márcio Danelon; Mauro Sérgio Santos da Silva*
- 250** A VISÃO DE PROFESSORES SOBRE O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO: CONCEITOS, TENSÕES E PRÁTICAS  
*Cristiane Regina Dourado Vasconcelos; Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira Araujo; Ione Oliveira Jatobá Leal*
- 270** OS ESTRATAGEMAS PSICOLÓGICOS UTILIZADOS PELO PROGRAMA DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO  
*Claudia Helena Gonçalves Moura; Pedro Fernando da Silva*
- 290** “A ESCOLA DEVERIA SER AFAGO PRA GENTE”: OCUPAR E TORNAR A ESCOLA PÚBLICA  
*Denise De Sordi; Douglas Gonsalves Fávero; Sérgio Paulo Morais*

## ESTUDOS

- 309** RELATOS DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA: PROPUESTAS, DESAFÍOS Y TENSIONES DESDE UN ESTUDIO DE CASO  
*Agustina Argñani*
- 326** CURRÍCULO E JUDICIALIZAÇÃO NA MODERNIDADE: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS EM RELAÇÃO  
*Jorge Ramos do Ó; Estela Scheinvar*
- 344** O WHATSAPP NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE NO PROGRAMA HÍBRIDO DE MENTORIA DA UFSCAR  
*Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali; Ana Paula Gestoso de Souza; Bruna Cury de Barros*
- 358** A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA  
*Rudolph dos Santos Gomes Pereira; Klaus Schlünzen Junior*
- 372** TEMAS E PRAZOS
- 373** NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

# CONTENTS

## SCHOOL WITHOUT PARTY

- 12** PRESENTATION  
*Luciano Costa Santos*
- 17** SCHOOL WITHOUT PARTY “: THE (MIS)LEADS OF THE MOVEMENT AND THE BILLS  
*Tânia Parolin da Cruz ; Simone de Fátima Flach*
- 32** SCHOOL WITHOUT PARTY: NEOLIBERALISM AND CONSERVATISM HOLDING HANDS  
*Maria Escolástica de Moura Santos; Pedro Pereira dos Santos*
- 48** ANTI-INTELLECTUALISM, NEOCONSERVATISM AND REACTIONARYISM IN CONTEMPORARY BRAZIL: THE UNPOLITICAL SCHOOL MOVEMENT AND THE PERSECUTION AGAINST TEACHERS  
*Bruno Antonio Picoli; Samuel Mânica Radaelli; Anderson Luiz Tedesco*
- 67** CONSERVATORISM AND (NEO) POSITIVISM IN BRAZILIAN EDUCATION: THE SCHOOL WITHOUT PARTY MOVEMENT  
*Leonardo José Pinho Coimbra; Ana Paula Ribeiro de Sousa*
- 78** FOR A PLURAL, INTEGRATED SCHOOL AND WITH PARTIES  
*Caroindes Julia Corrêa Gomes; Vânia Gomes Zuin*
- 91** SCHOOL WITHOUT PARTY AND THE DEPRIVATION OF THE EDUCATOR’S RESPONSIBILITY AND AUTHORITY: A CRITIQUE BASED ON THE THOUGHTS OF HANNAH ARENDT  
*Sandra Soares Della Fonte; Cilésia Lemos*
- 105** THE SCHOOL WITHOUT PARTY MOVEMENT AND POSITIVISM: THE ALLEGED “NEUTRALITY” IN QUESTION  
*Carina Alves da Silva Darcoletto; Geovani Roberto Kreling*
- 119** THE CLASSROOM UNDER THE WILL OF THE NEUTRALITY OF MEANING  
*Simone Tiemi Hashiguti; Fabiane Lemes; Rogério de Castro Ângelo*
- 134** RELATIONS BETWEEN POLITICS AND RELIGION IN DEFENSE OF A “NEUTRAL” EDUCATION  
*Karina Veiga Mottin*
- 150** SCHOOL WITHOUT PARTY AND WITHOUT GENDER: REDEFINING PUBLIC AND PRIVATE BOUNDARIES IN EDUCATION  
*Carlos Eduardo Barzotto; Fernando Seffner*
- 168** COMMUNISM AND GENDER IN UNPOLITICAL SCHOOL: NOTES NOT TO SUCCEED TO A FASCIST PEDAGOGY  
*Cássia Cristina Furlan; Fabiana Aparecida de Carvalho*
- 187** PUBLIC EDUCATIONAL POLITICS ON GENDER AND SEXUAL DIVERSITY: ADVANCES AND SETEBACKS  
*Isabela Maria Oliveira Catrinck; Sandy Aparecida Barbosa Magalhães; Zilmar Santos Cardoso*
- 201** PHILOSOPHY TEACHING FACING THE CHALLENGES OF THE SCHOOL WITHOUT A PARTY  
*Webert Ribeiro de Oliveira; Luciano Costa Santos*
- 216** WHO IS THE TEACHER ACCORDING TO THE SCHOOL WITHOUT PARTY PROJECT? A PROCESS OF TEACHER SILENCING AND DEPRECIATION  
*Luciene Fernandes Loures; Thais Fernandes Sampaio*

- 233** THE MEDUSA'S EYES: THE OBJECTIVATION OF THE TEACHER PRACTICES IN THE MOVEMENT SCHOOL WITHOUT PARTY  
*Márcio Danelon; Mauro Sérgio Santos da Silva*
- 250** TEACHERS 'VIEWS ON THE SCHOOL WITHOUT PARTY PROJECT: CONCEPTS, TENSIONS AND PRACTICES  
*Cristiane Regina Dourado Vasconcelos; Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira Araújo; Ione Oliveira Jatobá Leal*
- 270** THE PSYCHOLOGICAL STRATAGEMS USED BY THE SCHOOL WITHOUT PARTY MOVEMENT PROGRAM  
*Claudia Helena Gonçalves Moura; Pedro Fernando da Silva*
- 290** "THE SCHOOL SHOULD BE THE BEST FOR US": OCCUPY AND MAKING THE SCHOOLS TO ALL  
*Denise De Sordi; Douglas Gonsalves Fávero; Sérgio Paulo Morais*

## ESTUDIES

- 309** STORIES OF PEDAGOGICAL EXPERIENCES IN TEACHER TRAINING FOR PRIMARY EDUCATION: PROPOSALS, CHALLENGES AND TENSIONS FROM A CASE STUDY  
*Agustina Argnani*
- 326** CURRICULUM AND JUDICIALIZATION IN MODERNITY: HISTORICAL FOUNDAMENTS IN RELATION  
*Jorge Ramos do Ó; Estela Scheinvar*
- 344** WHATSAPP IN THE TRAINING OF BEGINNING TEACHERS IN THE HYBRID MENTORING PROGRAM AT UFSCAR  
*Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali; Ana Paula Gestoso de Souza; Bruna Cury de Barros*
- 358** DISTANCE EDUCATION IN THE PROCESS OF CONTINUING TRAINING OF MATHEMATICS TEACHERS  
*Rudolph dos Santos Gomes Pereira; Klaus Schlünzen Junior*
- 376** NORMS FOR PUBLICATION

# SUMARIO

## ESCUELA SIN PARTIDO

- 12** PRESENTACIÓN  
*Luciano Costa Santos*
- 17** “ESCUELA SIN PARTIDO”: LOS (DES)CAMINOS DEL MOVIMIENTO Y DE LOS PROYECTOS DE LEY  
*Tânia Parolin da Cruz; Simone de Fátima Flach*
- 32** ESCUELA SIN PARTIDO: NEOLIBERALISMO Y CONSERVADURISMO MANOS DADAS  
*Maria Escolástica de Moura Santos; Pedro Pereira dos Santos*
- 48** ANTIINTELECTUALISMO, NEOCONSERVADURISMO Y REACCIONISMO EN EL BRASIL CONTEMPORÁNEO: EL MOVIMIENTO DE LA ESCUELA SIN PARTIDO Y LA PERSECUCIÓN DE LOS MAESTROS  
*Bruno Antonio Picoli, Samuel Mânica Radaelli; Anderson Luiz Tedesco*
- 67** CONSERVATORISMO Y (NEO) POSITIVISMO EN LA EDUCACIÓN BRASILEÑA: EL MOVIMIENTO DE LA ESCUELA SIN PARTIDO  
*Leonardo José Pinho Coimbra; Ana Paula Ribeiro de Sousa*
- 78** POR UNA ESCUELA PLURAL, INTEGRADA Y CON PARTIDOS  
*Caroindes Julia Corrêa Gomes; Vânia Gomes Zuin*
- 91** ESCUELA SIN PARTIDO Y LA ELIMINACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD Y LA AUTORIDAD DEL MAESTRO: CRÍTICA DEL PENSAMIENTO DE HANNAH ARENDT  
*Sandra Soares Della Fonte; Cilésia Lemos*
- 105** EL MOVIMIENTO ESCUELA SIN PARTIDO Y EL POSITIVISMO: LA SUPUESTA “NEUTRALIDAD” EN CUESTIÓN  
*Carina Alves da Silva Darcoletto; Geovani Roberto Kreling*
- 119** LA SALA DE CLASE BAJO LA VOLUNTAD DE NEUTRALIDAD DE SENTIDOS  
*Simone Tiemi Hashiguti; Fabiane Lemes; Rogério de Castro Ângelo*
- 134** RELACIONES ENTRE POLÍTICA Y RELIGIÓN EN DEFENSA DE UNA EDUCACIÓN “NEUTRAL”  
*Karina Veiga Mottin*
- 150** ESCUELA SIN PARTIDO Y SIN GÉNERO: REDEFINIENDO LOS LÍMITES PÚBLICOS Y PRIVADOS EN LA EDUCACIÓN  
*Carlos Eduardo Barzotto; Fernando Seffner*
- 168** COMUNISMO Y GÉNERO EN LA ESCUELA SIN PARTIDO: NOTAS PARA NO TENER ÉXITO EN UNA PEDAGOGÍA FASCISTA  
*Cássia Cristina Furlan; Fabiana Aparecida de Carvalho*
- 187** POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONALES DE GÉNERO Y DIVERSIDAD SEXUAL: AVANZOS E RETROCESOS  
*Isabela Maria Oliveira Catrinck; Sandy Aparecida Barbosa Magalhães; Zilmar Santos Cardoso*
- 201** LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA FRENTE A LA ESCUELA SIN PARTIDO  
*Webert Ribeiro de Oliveira; Luciano Costa Santos*
- 216** ¿QUIÉN ES EL MAESTRO SEGÚN EL PROYECTO ESCUELA SIN PARTIDO? UN PROCESO DE SILENCIAMIENTO Y DEPRECIACIÓN DOCENTE  
*Luciene Fernandes Loures; Thais Fernandes Sampaio*

- 233** LA MIRADA DE MEDUSA: LA OBJETIVACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE IN EL MOVIMIENTO ESCUELA SIN PARTIDO  
*Márcio Danelon; Mauro Sérgio Santos da Silva*
- 250** OPINIONES DE LOS PROFESORES SOBRE EL PROYECTO ESCUELA SIN PARTIDO: CONCEPTOS, TENSIONES Y PRÁCTICAS  
*Cristiane Regina Dourado Vasconcelos; Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira Araújo; Ione Oliveira Jatobá Leal*
- 270** LAS ESTRATAGEMAS PSICOLÓGICAS UTILIZADAS POR EL PROGRAMA DEL MOVIMIENTO ESCUELA SIN PARTIDO  
*Claudia Helena Gonçalves Moura; Pedro Fernando da Silva*
- 290** “LA ESCUELA DEBE SER UN ABRAZO PARA NOSOTROS”: ocupar e hacer la escuela para todos  
*Denise De Sordi; Douglas Gonsalves Fávero; Sérgio Paulo Morais*

## ESTUDIOS

- 309** RELATOS DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA: PROPUESTAS, DESAFÍOS Y TENSIONES DESDE UN ESTUDIO DE CASO  
*Agustina Argnani*
- 326** CURRÍCULO Y JUDICIALIZACIÓN EN LA MODERNIDAD: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS EN RELACIÓN  
*Jorge Ramos do Ó; Estela Scheinvar*
- 344** WHATSAPP EN LA CAPACITACIÓN DE MAESTROS PRINCIPIANTES EN EL PROGRAMA DE MENTORING HÍBRIDO EN UFSCAR  
*Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali; Ana Paula Gestoso de Souza; Bruna Cury de Barros*
- 358** EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN CONTINUA DE MESTROS DE MATEMÁTICAS  
*Rudolph dos Santos Gomes Pereira; Klaus Schlünzen Junior*

# APRESENTAÇÃO

Após quatro governos de viés nacional-popular no Brasil, com suas inegáveis falhas e seus inéditos (e incômodos) avanços, assistiu-se a uma prodigiosa reação dos estratos socioeconômicos dominantes, em sintonia com o capital internacional, a fim de (re)instaurar – via golpe jurídico-midiático-parlamentar – o projeto neoliberal de nação, custodiado por um Estado mínimo que se abstém de seu papel social, privatiza o patrimônio público e se arma de forte aparato repressivo para assegurar a imposição da velha “nova ordem”.

De tal movimento regressivo, resultou avassalador processo de desmanche civilizatório, articulado em torno da imposição totalitária do poder financeiro como princípio de produção e regulação do espaço social. A reboque desse Estado policial neo(ultra)liberal, desde 2016 sucedem-se, em tropel, políticas de liquidação do patrimônio público, subordinação do Brasil ao papel de coadjuvante dos interesses dos Estados Unidos, retirada de direitos trabalhistas, criminalização dos movimentos sociais e de atores públicos à esquerda, discriminação de grupos sociais subalternizados por questão de raça, gênero ou orientação sexual etc. Articula-se, desse modo, uma bem apertada trama econômico-política-jurídica-midiática-religiosa-militar que, em seu conjunto, desenha uma complexa engenharia de desconstrução do Brasil como nação soberana, participativa e inclusiva.

A esse projeto de desconstrução civilizatória não poderia faltar a contribuição imprescindível do campo educacional, responsável, de modo decisivo, pela formação dos cidadãos com vista a sua participação autônoma e crítica no contexto social e político em que atuam.

Ora, precisamente com o objetivo de disputar um modelo privatista de educação, concebida como bolha funcional a serviço da provisão de competências técnicas para o mercado capitalista, sem qualquer relação crítico-transformado-

ra com o contexto político-social, e reprodutora dos valores dominantes, passou a tramitar no Congresso Nacional, desde 2014, o Projeto de Lei Escola sem Partido (PL nº 7.180/2014), de autoria do Deputado Erivelton Santana (então no PSC-BA). O Projeto vocaliza uma demanda entranhada em setores reacionários da sociedade brasileira, e articula-se a um processo mais amplo, consubstanciado no assim chamado “Movimento” da Escola sem Partido.

Como o nome deixa claro, trata-se de advogar uma concepção axiologicamente neutra da educação, a qual se vê reduzida ao papel de transmissora de informações de suposto caráter estritamente científico, enquanto se subordina aos princípios e valores ministrados pela instância privada, leia-se familiar, formadora do educando. Nessa perspectiva, o exercício público do livre questionamento e da crítica – intrínseco ao pensamento reflexivo – passa a ser proscrito como “doutrinação ideológica”, “autoritarismo” ou violação da “imparcialidade” científica/escolar, ao passo que o pensamento político-social dominante e o conteúdo (religioso ou moral) formativo de âmbito privado veem-se alçados ao status de verdade inquestionável, a salvaguarda de qualquer problematização que lhes possa ser feita no espaço público, a partir de outras perspectivas epistemológicas, sociais e culturais. Em particular, a absolutização das narrativas moral e religiosa privadas, notadamente em suas versões moralista/fundamentalista (exasperadas pelo atual governo miliciano-*crisofascista*), vem a par da condenação da assim chamada “ideologia de gênero”, que reduz o entendimento do gênero a mera identidade biológica e desqualifica como “ideológica” a reflexão crítica sobre as desigualdades sociais decorrentes de privilégios de gênero historicamente construídos.

Em suma, o exercício da crítica é criminalizado como “ideologia”, enquanto a ideologia – em

sentido estrito – é fetichizada como dogma. É a consagração do pensamento único a serviço da tirania do mercado e da sacralização da ordem social vigente.

Tendo em vista a importância desse movimento (anti)educacional – mais além da desaprovação do Projeto de Lei no Congresso Nacional –, enquanto grave sintoma do processo de desconstrução civilizatória acima referido, a Revista da FAEEBA dedica este Dossiê à discussão do Movimento Escola sem Partido, contando com a contribuição interdisciplinar de especialistas de diversas áreas das Ciências Humanas, que se ocupam da questão educacional e, mais do que nunca, assumem o pensamento crítico e o compromisso ético-cidadão como dimensões essenciais do trabalho educativo.

Abrindo o Dossiê, o artigo *Escola sem Partido: os (des)caminhos do movimento e dos projetos de lei*, de Tânia Parolin da Cruz e Simone de Fátima Flach, tem por objetivo discutir os princípios que orientam o Movimento e os Projetos de Lei autodenominados “Escola sem Partido” e seus possíveis impactos para a oferta educacional e para o trabalho autônomo de professores no Brasil, contextualizando os condicionantes sociais e políticos que fortalecem as propostas.

Também em perspectiva contextual, o artigo *Escola sem Partido: neoliberalismo e conservadorismo de mãos dadas*, de Maria Escolástica de Moura Santos e Pedro Pereira dos Santos, visa compreender o Movimento Escola sem Partido, situando-o na crise estrutural do capital, a fim de desvelar as ideologias contidas em seu conteúdo, buscando explicitar o momento em que ganha força o discurso e a militância ultraconservadora, bem como sua relação com a lógica neoliberal.

Trazendo uma referência histórico-filosófica de fundo, em *Anti-intelectualismo, neoconservadorismo e reacionarismo no Brasil contemporâneo: o Movimento Escola sem Partido e a perseguição aos professores* os autores Bruno Antonio Picoli, Samuel Mânica Radaelli

e Anderson Luiz Tedesco relacionam o anti-intelectualismo reacionário que condenou Sócrates na Grécia e a atual perseguição aos professores empreendida pelo Movimento Escola sem Partido, evidenciando que este se enraíza em valores religiosos fundamentalistas, apoiado e fortalecido por partidos, instituições e líderes religiosos alinhados ao neoconservadorismo.

Contribuindo para o embasamento teórico da discussão, o artigo *Conservadorismo e (neo) positivismo na educação brasileira: o Movimento Escola sem Partido*, de Leonardo José Pinho Coimbra e Ana Paula Ribeiro de Sousa, analisa os fundamentos epistemológicos, políticos e ideológicos do Movimento Escola sem Partido, trazendo à luz seu caráter autoritário e conservador, ao pretender extirpar toda e qualquer possibilidade de educação crítico-emancipadora, pela instituição de um pensamento único na escola que, a despeito de combater a “doutrinação ideológica”, visa neutralizar o movimento contraditório da realidade, e a possibilidade de sua apreensão científica e transmissão escolar.

Em *Por uma escola plural, integrada e com partidos*, Caroinde Julia Corrêa Gomes e Vânia Gomes Zuin põem em cheque a possibilidade de uma ação educacional imparcial, com base nas ideias de Kant e em diálogo com diferentes perspectivas históricas e filosóficas do Iluminismo (*Aufklärung*), refletindo criticamente sobre o Movimento Escola sem Partido, que impede a abordagem plural e contextualizada dos fenômenos sociais e, em razão disto, contribui para manter a invisibilidade das maiorias submissas.

O artigo *Escola sem Partido e a destituição da responsabilidade e autoridade do professor: crítica a partir do pensamento de Hannah Arendt*, de Sandra Soares Della Fonte e Cilésia Lemos, busca compreender e criticar, a partir das contribuições do pensamento arendtiano sobre educação, o Movimento Escola sem Partido, com destaque para o impacto deste na descaracterização do papel docente, tendo em vista o policiamento da atuação do profes-

sor, que visa destitui-lo da responsabilidade e da autoridade na condução do trabalho educativo.

Ainda em perspectiva filosófica, o artigo *O Movimento Escola sem Partido e o positivismo: a pretensa “neutralidade” em questão*, de Carina Alves da Silva Darcoletto e Geovani Roberto Kreling, discute as possíveis relações entre as ideias do Positivismo e do Movimento Escola sem Partido, mostrando que ambos atribuem neutralidade às atividades científicas e educacionais, ao presumir que seus preceitos seriam isentos de qualquer ideologia, valor ou interesse de classe, negando-lhes assim o caráter histórico-social, na busca velada por estabelecer a hegemonia da classe dominante.

Trazendo a contribuição dos estudos linguísticos, em *A sala de aula sob a vontade da neutralidade de sentidos*, Simone Tiemi Hashiguti, Fabiane Lemes e Rogério de Castro Ângelo realizam uma análise discursiva do site informativo do Programa Escola sem Partido, observando, intra e interdiscursivamente, como a escola, os conteúdos didáticos, o professorado e o alunado são objetificados a partir de um ideal de língua como instrumento de comunicação e de sala de aula como ambiente do sujeito-suposto-saber, controlado e consciente, o que avalizaria a suposta neutralidade epistemológico-política do espaço escolar defendida pelo Programa Escola sem Partido. .

Introduzindo a questão de gênero no debate, o artigo *Relações entre política e religião na defesa de uma educação “neutra”*, de Karina Veiga Mottin, discute as relações entre política e religião a partir da batalha contra a palavra “gênero” no Plano Estadual de Educação do Paraná, articulando seu fio argumentativo em três momentos: reflexão sobre a laicidade do Estado; análise do uso de argumentos jurídicos para defender pautas religiosas, focando especificamente o caso do Plano Estadual de Educação do Paraná; e problematização da ausência da palavra “gênero” neste documento como parte de uma cruzada contra as pautas que envolvem esse campo de estudos.

Alinhado com os estudos de gênero, o artigo *Escola sem partido e sem gênero: redefinição das fronteiras público e privado na educação*, de Carlos Eduardo Barzotto e Fernando Seffner, discute a influência de discursos neoliberais e (neo)conservadores nas políticas educacionais, com base nos estudos foucaultianos sobre neoliberalismo e nos estudos sobre a nova onda conservadora mundial, defendendo que os sintagmas “Ideologia de Gênero” e “Escola sem Partido” são utilizados como estratégias discursivas que diminuem o papel republicano da educação, substituindo-o pelo viés moralizante e pela racionalidade neoliberal focada no modelo empresarial.

No artigo *Comunismo e gênero no Escola sem Partido: notas para não sucumbir a uma pedagogia fascista*, Cássia Cristina Furlan e Fabiana Aparecida de Carvalho traçam uma genealogia do Movimento Escola sem Partido do ponto de vista da elaboração de discursividades que vinculam os estudos de gênero aos ideários comunistas, evidenciando os aparatos discursivos a impor uma visão de neutralidade nas escolas, combativa da suposta “doutrinação” e dos processos de subversão moral provocados pelos debates de gênero.

Em *Políticas públicas educacionais de gênero e diversidade sexual: avanços e retrocessos*, Isabela Maria Oliveira Catrinck, Sandy Aparecida Barbosa Magalhães e Zilmar Santos Cardoso analisam as principais Políticas Públicas Educacionais de Gênero e Diversidade Sexual no Brasil, evidenciando sua ascensão frente ao avanço conservador do Movimento Escola sem Partido. O artigo chama atenção para a importância de que as políticas públicas educacionais se concretizem como políticas de Estado, e não como políticas de governo que visam atender a privilégios de grupos sociais restritos, de modo a obstruir uma dinâmica educacional efetivamente inclusiva.

Abrindo o ciclo de trabalhos dedicados ao fazer propriamente educacional, o artigo *Ensino de filosofia frente aos desafios da Escola sem Partido*, de Webert Ribeiro de Oliveira e

Luciano Costa Santos, com base no pensamento de Paulo Freire, visa repensar o ensino de filosofia à luz de uma reflexão crítica sobre o Movimento Escola sem Partido, colocando-se em perspectiva de alteridade ética, que assume o educando como principal razão de ser e protagonista da aprendizagem, de modo a contrapor-se à concepção educacional subjacente ao Movimento Escola sem Partido, com sua posição acrítica, censura à diversidade e defesa da educação bancária.

O artigo *Quem é o professor segundo o Projeto Escola sem Partido? Um processo de silenciamento e depreciação docente*, de Luciene Fernandes Loures e Thais Fernandes Sampaio, pretende demonstrar, através da análise dos Projetos de Lei nº 7.180/2014 e nº 867/2015, como o Movimento Escola sem Partido contribui para o silenciamento e depreciação dos professores, identificando a forte presença de grupos neoliberais, neoconservadores e fundamentalistas religiosos na atual conjuntura educacional brasileira e, também, reconstituindo o perfil docente construído pelos defensores do Movimento, a partir de características como: “doutrinador”, “manipulador”, “influenciador”, “explorador”, “criminoso”, “autoritário”, “opressor” e “esquerdista”.

Em *O olhar da medusa: a objetivação do trabalho docente no Movimento Escola sem Partido*, Márcio Danelon e Mauro Sérgio Santos da Silva desenvolvem uma reflexão crítica sobre o Movimento Escola sem Partido com base na fenomenologia da intersubjetividade de Jean-Paul Sartre, focando, em particular, os dispositivos de gravação das aulas e denúncia do professor nas redes sociais, constatando que essa tecnologia de objetivação e controle produz, de fato, um profundo mal-estar que termina por inviabilizar a atividade docente.

O artigo *A visão de professores sobre o Projeto Escola sem Partido: conceitos, tensões e práticas*, de Cristiane Regina Dourado Vasconcelos, Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira Araújo e Ione Oliveira Jatobá Leal, investiga a percepção de professores de escolas das redes públicas e

privadas de Salvador (BA), acerca do Projeto Escola sem Partido, bem como as implicações deste projeto para os movimentos em prol da participação social e da liberdade de expressão no processo democrático brasileiro, em especial no que se refere ao direito à diversidade.

Ainda em campo educacional escolar, no artigo *Os estratagemas psicológicos utilizados pelo programa do Movimento Escola sem Partido*, Claudia Helena Gonçalves Moura e Pedro Fernando da Silva explicitam os estratagemas psicológicos utilizados pelo Movimento Escola sem Partido em seus projetos de lei, a fim de suscitar concordância e adesão dos sujeitos aos discursos e métodos do Movimento, mostrando a similaridade desses procedimentos com os da propaganda dos regimes totalitários, os quais buscam se aproveitar da debilidade dos sujeitos de modo a atraí-los a discursos autoritários.

Em *“A escola deveria ser afago pra gente”: ocupar e tornar a escola pública”*, Denise De Sordi, Douglas Gonsalves Fávero e Sérgio Paulo Morais analisam as ocupações de escolas realizadas em Uberlândia (MG) entre outubro e novembro de 2016, que aprofundam e ampliam o repertório das demandas discentes, articulando-as a questões relacionadas à estrutura precária das escolas, à verticalização da gestão escolar e a críticas ao modelo de ensino-aprendizagem, de modo a ressignificar e assumir o sentido público da escola pela comunidade estudantil.

Inaugurando a seção de “Estudos”, o artigo *Relatos de experiencias pedagógicas en la formación de docentes para la educación primaria: propuestas, desafíos y tensiones desde un estudio de caso*, de Agustina Argnani, analisa as peculiaridades, contribuições, alcances e limitações da investigação (auto)biográfica e narrativa na formação inicial de docentes, abordando de modo pontual estratégias de ensino que se servem de relatos de experiência pedagógica de estudantes de um Professorado de nível primário na Província de Buenos Aires, Argentina.

No artigo *Currículo e judicialização na modernidade: fundamentos históricos em relação*,

Jorge Ramos do Ó e Estela Scheinvar discutem o currículo como forma de controle social sustentada na classificação e pasteurização dos conteúdos, com a função precípua de ensinar hierarquia e obediência a partir de um padrão de verdade, favorecendo o processo de massificação escolar acrítica, imprescindível para a ordem jurídica liberal, no interior de uma pirâmide social cuja manutenção se justifica pela sua correspondência com a realidade da meritocracia.

O artigo *O WhatsApp na formação de professores iniciantes no Programa Híbrido de Mentoria da UFSCar*, de Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, Ana Paula Gestoso de Souza e Bruna Cury de Barros, analisa as potencialidades, limites e desdobramentos pedagógicos do uso do WhatsApp como ferramenta complementar ao processo de formação docente no Programa Híbrido de Mentoria da UFSCar, no qual professoras experientes auxiliam professoras iniciantes que atuam na Educação Básica.

Encerrando a seção de “Estudos” e o Dossiê, no artigo *A Educação a distância no processod e formação continuada de professores de matemática*, os autores Rudolph dos Santos Gomes Pereira e Klaus Schlünzen Junior, investigam as contribuições e limitações da Educação a Distância a partir de um curso de formação continuada via ambiente virtual de aprendizagem Moodle, sinalizando que as limitações existentes na utilização da Educação a Distância são de caráter utilitarista e que podem ser superadas a partir de treinamentos para uso do Moodle, sendo as contribuições relevantes para a formação continuada de professores.

Agradecemos a todas e todos que enviaram seus artigos – publicados ou não –, bem como às/aos pareceristas e demais pessoas que deram valiosa contribuição para a construção deste Dossiê, e desejamos que as leitoras/leitores recolham neste volume sementes de insurgência para resistir a esses tempos sombrios, e reexistir para além deles.

Salvador, junho de 2020

**Luciano Costa Santos**

Coordenador do dossiê temático  
Universidade do Estado da Bahia -  
Salvador, Bahia, Brasil.

# “ESCOLA SEM PARTIDO”: OS (DES)CAMINHOS DO MOVIMENTO E DOS PROJETOS DE LEI

*Tânia Parolin da Cruz (UEPG)\**

<https://orcid.org/0000-0002-5819-7040>

*Simone de Fátima Flach (UEPG)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-9445-0111>

## RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir os fundamentos que orientam o Movimento e os Projetos de Lei autodenominados “Escola Sem Partido” e seus possíveis impactos para a oferta educacional e para o trabalho autônomo de professores no Brasil. Para tanto, a partir de pesquisa bibliográfica e documental e, ainda, tendo como base teórico-metodológica o materialismo histórico e dialético, o texto apresenta alguns fundamentos que orientam Projetos de Lei, contextualiza os condicionantes sociais e políticos que fortalecem as propostas e tece considerações a respeito de seus impactos para a educação e para o trabalho dos professores. Conclui-se que é preciso fortalecer a luta em prol de uma educação voltada aos fundamentos da democracia em detrimento dos conservadores que trazem em seu bojo o autoritarismo, o controle, a subserviência e, conseqüentemente, o medo.

**Palavras-chave:** Educação. Projeto “Escola Sem Partido”.

## ABSTRACT

### “SCHOOL WITHOUT PARTY”: THE (MIS)LEADS OF THE MOVEMENT AND THE BILLS

This paper aims to discuss the fundamentals that guide the Movement and the so-called “School Without Party” bills and their possible impacts on the educational supply and the autonomous work of teachers in Brazil. In order to do that, based on a bibliographic and documentary research, and also having as theoretical and methodological basis the historical and dialectical materialism, the text presents some fundamentals that guide Bills, contextualizes the social and political conditions that strengthen the proposals and makes considerations about their impacts on education and teachers’ work. It is concluded that the struggle for an education focused on the foundations of democracy needs to be

---

\* Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil. Professora da Rede Municipal de Ensino de Prudentópolis (PR). E-mail: [taniaparolin@yahoo.com.br](mailto:taniaparolin@yahoo.com.br)

\*\* Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil. E-mail: [eflach@uol.com.br](mailto:eflach@uol.com.br)

strengthened to the detriment of conservatives who carry authoritarianism, control, subservience and, consequently, fear.

**Keywords:** Education. Project “School Without Party”.

## RESUMEN

### “ESCUELA SIN PARTIDO”: LOS (DES)CAMINOS DEL MOVIMIENTO Y DE LOS PROYECTOS DE LEY

Este artículo tiene por objetivo discutir los fundamentos que orientan al Movimiento y los Proyectos de Ley autodenominados “Escuela Sin Partido” y sus posibles impactos para la oferta educativa y para el trabajo autónomo de docentes en Brasil. Para ello, a partir de investigación bibliográfica y documental, y también, teniendo como base teórico-metodológica el materialismo histórico y dialéctico, el texto presenta algunos fundamentos que orientan los Proyectos de Ley, contextualiza los condicionantes sociales y políticos que fortalecen las propuestas y hace consideraciones a respecto de sus impactos para la educación y para el trabajo de los docentes. Se concluye que es necesario fortalecer la lucha a favor de una educación centrada en los fundamentos de la democracia en detrimento de los conservadores que traen consigo el autoritarismo, el control, la servidumbre y, en consecuencia, el miedo.

**Palabras clave:** Educación. Proyecto “Escuela Sin Partido”.

## Introdução<sup>1</sup>

Desde a última década do século XX, assistimos a um profundo processo de desmanche da escola pública. Os sucessivos ataques ao campo educacional protagonizaram-se mediante processos de mercantilização da educação, reformas educacionais e adesão a projetos conservadores tecidos sob um invólucro de relações econômico-político-ideológicas que atendem aos interesses do projeto burguês de sociabilidade. Os grupos conservadores atuam em diferentes setores da sociedade e não apenas na educação, e se aliam em torno de diferentes pautas políticas as quais convergem, segundo Apple (2000, 2003), em torno de um projeto econômico e social capitaneado pela nova direita.<sup>2</sup> O ideário defendido por tais gru-

pos se entrelaçam às perspectivas neoliberais, populistas, autoritárias, moralistas judaico-cristãs e que pregam a divisão social. Dentre os integrantes de tais grupos se destacam, para a análise aqui empreendida, aqueles que, de forma explícita, interferem no curso da oferta educacional no país, visto que o ato de educar confronta com suas visões de mundo e contribui para a formação de sujeitos autônomos (FRIGOTTO, 2017).

Entretanto, a nova direita brasileira, enquanto “fenômeno plural”, tem fronteiras difusas, visto que incorpora e, ao mesmo tempo, dá continuidade às “forças políticas conservadoras de direita ou centro-direita” (ALVES, 2000, p. 189) que vigoraram ao longo da história política no país, especialmente na

1 O artigo não envolveu a obrigatoriedade de submissão ao Comitê de Ética, visto ser resultado de pesquisa bibliográfica e documental, com dados amplamente acessíveis em websites.

2 Alves (2000) destaca que a nova direita se caracteriza como um fenômeno plural, visto que abarca diferentes perspectivas da direita renovada, tais como a nova direita francesa, a nova direita norte-americana, a nova direita

cristã americana, o neoconservadorismo, o neoliberalismo e a extrema direita. Segundo essa autora, “as fronteiras entre elas nem sempre são muito bem definidas, pois as vertentes da nova direita se inspiram umas nas outras, reagem umas sobre as outras, misturam-se, mas também se afastam” (ALVES, 2000, p. 189).

nova república.<sup>3</sup> Nesse contexto, a nova direita se inseriu nas instituições democráticas sem se desvincular de suas origens autoritárias, fato que se evidencia atualmente na ação de parlamentares tanto na elaboração quanto nas defesas legislativas.

No campo da educação, observamos cada vez mais o fortalecimento de pautas e de propostas conservadoras, como o Projeto “Escola sem Partido”, apresentado como alternativa para evitar uma suposta “doutrinação” docente. As propostas vinculadas ao movimento conservador denominado “Escola sem Partido” têm sido acolhidas por diferentes grupos sociais e se tornado pauta de defesa tanto de membros da equipe do Governo Federal, quanto de parlamentares cujos mandatos iniciaram em 2019.

Atualmente, há vários Projetos de lei (PL) com essa denominação ou com denominação similar, tanto no âmbito nacional<sup>4</sup> quanto em diversos estados e municípios brasileiros. O projeto apresentado mais recentemente à Câmara dos Deputados é o PL nº 246/2019, de autoria de Bia Kicis, do Partido Social Liberal (PSL), e outros que pretendem instituir o Programa “Escola sem Partido”, uma proposição aplicável aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2019).

O referido PL aponta medidas para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas e garantir o direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos. Entretanto, uma análise, para além da sua

aparência imediata, revela que o projeto “Escola sem Partido”, também conhecido como “Lei da Mordaca”, visa, a pretexto da defesa da neutralidade, vigiar, controlar e criminalizar educadores que não conjugam da mesma visão ideológica conservadora de seus propositores. Além disso, a “[...] pretensão imparcialidade exigida do professor tem como objetivo principal a produção e a inserção de sujeitos acríticos, despolitizados e desorganizados no meio social. É o retorno do arcaico projeto pedagógico do ‘ler, escrever e contar’” (SOUZA; OLIVEIRA, 2017, p. 128, grifo do autor). Na perspectiva defendida no Projeto de Lei, a educação deve ser neutra, sem posição, e a escola mero espaço de agrupamento de pessoas que não pensam, não questionam e não agem na sociedade, ou seja, há a defesa do fenecimento, visto que não oferece aos alunos os conhecimentos necessários para a crítica, para a construção de novos conhecimentos, para a transformação social. A escola “sem partido” perseguida é uma escola sem posição, sem perspectiva, sem função social.

Cabe lembrarmos que esse debate não é recente em nosso país, pois, desde 2004, o projeto “Escola sem Partido” vem sendo discutido, e, nos últimos anos, valendo-se da polarização existente no campo político, se fortaleceu principalmente nas redes sociais. Além disso, a eleição de um presidente de extrema direita, defensor do ideário conservador do movimento, configurou-se em solo fértil para a disseminação do ideário conservador do “Escola sem Partido”.

Passados exatos 35 dias do início do governo de Jair Bolsonaro, foi proposto, na Câmara dos Deputados, o PL nº 246/2019. Entre seus propositores, grande parte são deputados(as) do PSL e partido aliados.<sup>5</sup> Surpreendentemente

3 Para esclarecer a distinção de esquerda, direita e centro, nos aportamos às análises de Singer (1998 apud ALVES, 2000), as quais sugerem que essa distinção está associada a um conjunto de crenças segundo as quais o desejo de reforçar a autoridade do Estado se situa à direita, a contestação dessa autoridade, à esquerda, ou seja, expressa a dicotomia entre a ordem e a transformação, enquanto a posição intermediária situa-se no centro, sendo esta mais inclinada às posições de direita do que de esquerda.

4 Nacionalmente, há, pelo menos, 20 proposições sobre a matéria, as quais se encontram apensadas para discussão pelos legisladores. Nos estados e nos municípios, as tramitações dos Projetos de Lei são praticamente incontáveis, visto que suas proposições crescem constantemente.

5 Figuram dentre os autores do referido PL os seguintes deputados: Bia Kicis - PSL/DF; Chris Tonietto - PSL/RJ; Carla Zambelli - PSL/SP; Caroline de Toni - PSL/SC; Gurgel - PSL/RJ; Carlos Jordy - PSL/RJ; Aline Sleutjes - PSL/PR; Luiz Philippe de Orleans e Bragança - PSL/SP; Léo Motta - PSL/MG; Alê Silva - PSL/MG; Coronel Armando - PSL/SC; Alexis Fonteyne - NOVO/SP; Kim Kataguiri - DEM/SP; Paulo Eduardo Martins - PSC/PR; Sóstenes Cavalcante - DEM/RJ;

te, essa proposição ocorreu em contexto de recuo do Movimento “Escola sem Partido”, visto que seu idealizador, Miguel Nagib, em razão da falta de apoio governamental, anunciou o fim de suas atividades. Entretanto, em contexto controverso, em que o conservadorismo se alastra em todos os setores, o recuo do idealizador do Movimento “Escola sem Partido” pode ser caracterizado como uma estratégia necessária para um futuro avanço e fortalecimento.

As considerações precedentes, por mais provisórias e incompletas que sejam, indicam pelo menos alguns fatos importantes e fundamentais: este é um debate em curso e necessita de um enfrentamento crítico, pois esse movimento, com ideário antagônico aos dos educadores, representa um retrocesso educacional, e seus efeitos, em caso de uma possível aprovação, comprometem a formação educacional, social e política das futuras gerações.

Por isso, o presente texto tem como objetivo discutir os fundamentos que orientam os Projetos de Lei, tais como o Projeto de Lei nº 246/2019, autodenominado “Escola Sem Partido” (BRASIL, 2019) e seus possíveis impactos para a oferta educacional e para o trabalho autônomo de professores no Brasil. Para tanto, o texto propõe uma discussão a respeito do Movimento “Escola sem Partido” e os fundamentos que orientam os Projetos de Lei de mesma denominação. Em seguida, tece breves considerações a respeito do momento atual e de possíveis (des)caminhos a serem trilhados tanto pelo Movimento quanto pelos Projetos de Lei denominados de “Escola sem Partido”. Por fim, conclui que é preciso fortalecer a luta em prol de uma educação voltada aos fundamentos da democracia em detrimento de fundamentos conservadores que trazem em seu bojo o autoritarismo, o controle, a subserviência e, conseqüentemente, o medo.

---

Filipe Barros - PSL/PR; Julian Lemos - PSL/PB; Alan Rick - DEM/AC; Pr. Marco Feliciano - PODE/SP; Enéias Reis - PSL/MG; Joice Hasselmann - PSL/SP; e Nelson Barbudo - PSL/MT.

## “Escola sem Partido”: um debate necessário sobre o movimento e os projetos de lei

As crescentes manifestações de direita do Brasil nos últimos anos têm raízes históricas na formação política do país, mas também expressam articulação com o pensamento social, político e econômico existente em diferentes países do mundo, tais como a centralidade do mercado na política econômica em detrimento do controle estatal evidenciado nas defesas neoliberais; a valorização da moral judaico-cristã que evidencia valores familiares tradicionais e o poder familiar; desconsidera as novas configurações de família e nega a identidade de gênero; repudia ou persegue determinados grupos étnico-raciais e, ainda, justifica a necessidade de proteção da família e da propriedade em nome da segurança garantida pelo armamentismo civil. Esses pensamentos podem ser identificados em diferentes contextos mundiais: como as propostas do Presidente estadunidense em construir muros para impedir a entrada de imigrantes no país; a recusa de alguns países em aceitar a entrada de refugiados em seus territórios; a perseguição de pessoas suposta ou declaradamente integrantes da comunidade LGBTI; dentre outros. O Brasil também se insere nesse contexto de avanço conservador, capitaneado por grupos da nova direita em todo o mundo, evidenciando ações em todos os setores sociais, dentre as quais se destacam as ações no campo educacional.

Não é novidade, e nem por acaso, o fortalecimento de pautas conservadoras da educação como aquelas defendidas pelo Movimento<sup>6</sup> “Es-

---

6 Para caracterizar o Movimento Escola sem Partido como um movimento social, nos aportamos às reflexões de Gohn (2008, p. 251), quando afirma que estes “são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil”. Portanto, os movimentos têm identidade coletiva, interesses comuns e visam interferir nos rumos da política e da vida em sociedade.

cola sem Partido” e materializadas nos Projetos de Lei de mesma denominação. É importante destacarmos que movimentos com pautas conservadoras vêm ganhando força dentre alguns segmentos da sociedade civil, os quais manifestam apoio em seus grupos religiosos, familiares e de trabalho e, ainda, evidenciam simpatia pelas redes sociais.

As pautas conservadoras emergidas no âmbito de alguns grupos sociais materializam-se, portanto, em propostas legislativas e políticas, as quais, além de impor determinado pensamento, também atendem a essas demandas, evidenciando a força material e política de determinados grupos. Por isso, antes de adentrarmos a discussão sobre a tramitação dessa Proposição no Congresso Nacional, é importante delinear o cenário no qual o movimento se apresenta.

O debate acerca do Movimento “Escola Sem Partido” não é recente em nosso país. Criado em 2004, por Miguel Nagib,<sup>7</sup> o Movimento tem por objetivo “[...] dar visibilidade à instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019a) em todos os níveis de ensino: do básico ao superior. Segundo seus defensores, o Movimento “Escola sem Partido” assume uma posição de neutralidade, desprovida de qualquer vinculação política, ideológica ou partidária. Entretanto, trata-se apenas de um falseamento da realidade, pois, de fato, o “Escola sem Partido” propõe dar ensejo à falsa aparência de um movimento de natureza apartidária, sem mostrar que as questões econômicas, sociais e religiosas não são neutras e contribuem apenas para a aparência fenomênica materializada na política. Uma análise para além da sua aparência imediata revela que o movimento está ligado a setores ultraconservadores e religiosos, ou seja, é a “[...] junção da política com moralismo fundamentalista religioso” (FRIGOTTO, 2017, p. 29). Conforme esse autor, os arautos do pro-

jeto não defendem uma Escola “sem” Partido, ao contrário, defendem uma escola com um único e absoluto partido:

Partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres etc. Um partido que ameça os fundamentos da liberdade e da democracia. (FRIGOTTO, 2017, p. 31).

Esse arbítrio delinea-se com muita nitidez em redes sociais, o principal meio de veiculação do ideário do Movimento “Escola sem Partido”. O site do Movimento (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019b) funciona como um meio de divulgação sistemática de ideias, de denúncias e de disseminação de procedimentos de vigilância, controle e criminalização relativos ao que seus organizadores entendem como “práticas de doutrinação”, as quais “[...] seriam identificáveis em aulas, livros didáticos, programas formativos ou outras atividades e materiais escolares e acadêmicos” (ALGEBAILLE, 2017, p. 64).

Para Penna (2017, p. 35), o discurso do “Escola sem Partido” não foi devidamente enfrentado em 2004, “[...] justamente por parecer absurdo e sem fundamentos legais para aqueles que conhecem o debate educacional e também porque ele se espalha com muita força, não em debates acadêmicos, mas nas redes sociais”. Esse autor destaca ainda que o Movimento utiliza-se de uma linguagem análoga à do senso comum, “[...] recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas e valendo-se de polarizações já existentes no campo político para introduzi-las e reforçá-las no campo educacional” (PENNA, 2017, p. 35). Cabe lembrarmos que o conservadorismo expresso no Projeto “Escola sem Partido” e outras ações políticas da direita não é “[...] algo do passado que se apresenta anacronicamente no cenário de uma democracia, nem algo novo que brota do nada. O conservadorismo sempre esteve aqui, forte e persistente” (IASI, 2015, p. 1-2).

<sup>7</sup> Coordenador do Projeto “Escola sem Partido”, advogado e procurador do Estado de São Paulo que atua também como porta-voz da organização (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017).

Para Frigotto (2017), a formação histórico-social brasileira, baseada na colonização e na escravidão, produziu uma das sociedades mais desiguais e violentas do mundo. A desigualdade econômica, social, educacional e cultural que se explicita na atual conjuntura resulta de vários períodos autoritários, marcados por golpes da classe dominante com o objetivo de manter seus privilégios e impedir avanços para a maioria da população, como a busca por direitos elementares: acesso à terra, ao trabalho, à alimentação, à saúde, à educação e à cultura.

Oliveira (2015) destaca ainda que, a partir de 2003, a história do país começou a mudar. Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, detentor de uma biografia bem distinta dos seus antecessores provenientes de grupos economicamente privilegiados, o país adentrou a uma nova fase, com muitas expectativas e também frustrações. Isso porque, ao mesmo tempo que foram implementados programas de inclusão social, manteve-se o apoio do setor privado, fato que se seguiu no governo posterior.

Entretanto, nos oito anos do Governo Lula e nos quatro anos de sua sucessora, Dilma Rousseff, nenhuma reforma estrutural foi efetivada. As reformas fundamentais, que deveriam visar à superação da profunda desigualdade que condena a grande maioria do povo brasileiro a uma vida precária, foram postergadas (FRIGOTTO, 2017). É importante ressaltarmos que essa estratégia reformista, conforme explica Mézáros (2008), permanece estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital.

As mudanças sob tais limitações apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo intactas, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução. (MÉSZÁROS, 2008, p. 25, grifo do autor).

Para (MÉSZÁROS, 2008), as mudanças ou as reformas têm por objetivo corrigir os defeitos da reprodução da ordem capitalista

e não eliminar os seus fundamentos causais. Essa situação ficou evidenciada nas reformas propostas durante os governos de Lula e de Dilma, pois avançaram no sentido de diminuir a pobreza e possibilitar a inserção social de grupos que estiveram historicamente às margens da sociedade (OLIVEIRA, 2015), porém foram incapazes de eliminar suas raízes estruturais.

Convém ressaltarmos que as conquistas dos movimentos sociais, sindicatos e partidos vinculados às lutas dos trabalhadores por seus direitos foram parciais, porém insuportáveis para as classes dominantes a ponto de materializar mais um golpe, em 2016, conforme relata Frigotto (2017). Para esse autor, mais profundo e letal do que o golpe empresarial-militar, ocorrido em 1964, foi o golpe de 31 de agosto de 2016, porque nele a classe dominante brasileira organizou-se como tal no coração do Estado, por meio de ações tanto da sociedade política quanto da sociedade civil, fato que se materializou no apoio de institutos privados, na grande mídia monopolista empresarial, em setores e figuras do Poder Judiciário, Ministério Público e da Polícia Federal e em parte nas diferentes denominações religiosas com o objetivo de manter seus privilégios ou impedir avanços sociais já em curso. É importante salientarmos que as justificativas para o apoio ao processo de *impeachment* da então Presidente da República estiveram atreladas ao combate à corrupção e à dilapidação do patrimônio público, escamoteando os interesses da classe com domínio econômico e político.

É evidente aqui o alinhamento do sistema jurídico e político de modo a garantir a manutenção dos interesses de determinada classe social. Como afirma Engels (2010), o Estado é a expressão da dominação de uma classe sobre a outra e, ao mesmo tempo, é uma busca pelo equilíbrio jurídico e político a fim de regulamentar a luta de classes e defender os interesses da classe detentora dos meios de produção.

No mesmo sentido, mas aprofundando a discussão, Gramsci (2007, p. 243) contribui afirmando que “[...] para a vida de um Estado,

duas coisas são absolutamente necessárias: as armas e a religião”. Entretanto, segundo esse autor, essa fórmula pode ser traduzida em outras menos drásticas: “[...] força e consenso, coerção e persuasão, Estado e Igreja, sociedade política e sociedade civil, política e moral [...], direito e liberdade, ordem e disciplina, ou, com um juízo implícito de sabor literário, violência e fraude” (GRAMSCI, 2007, p. 243).

Colocando em evidência a fórmula gramsciana apresentada, uma sociedade classista em que impera a desigualdade social, a exclusão e a criminalização dos segmentos mais pobres da sociedade e de movimentos sociais, é o cenário ideal para a disseminação da ideologia do “Escola sem Partido” e seu consequente fortalecimento e manutenção.

É fundamental ressaltarmos que, em 2014, o então deputado estadual do Rio de Janeiro Flávio Bolsonaro apresentou à Assembleia Legislativa (ALERJ) daquele estado o Projeto de Lei nº 2.974/2014 (RIO DE JANEIRO, 2014a), que propunha a criação do Programa “Escola sem Partido” no âmbito do sistema de ensino estadual. Na mesma ocasião, o Vereador Carlos Bolsonaro apresentou à Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro um projeto quase idêntico, o PL nº 867/2014 (RIO DE JANEIRO, 2014b). A partir desse momento, Nagib disponibilizou, no *site* do movimento, “[...] dois anteprojetos de lei, um estadual e outro municipal, bastando a deputados e vereadores de qualquer lugar do Brasil acessar o *site*, copiar a proposta e apresentá-la como sua nas câmaras municipais e estaduais” (MATTOS et al., 2017, p. 88).

O *site* do movimento “Escola sem Partido” disponibiliza Projetos de Lei, tanto no âmbito federal quanto estadual e municipal, para que quaisquer interessados possam utilizá-los para proposição legislativa (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019c). Inúmeros Projetos de Lei denominados de “Escola sem Partido” ou com denominação semelhante ou mesmo teor tramitam na Câmara dos Deputados, com intuito de alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O mesmo ocorre em vários estados e municípios

brasileiros de modo a instituir os fundamentos do Movimento “Escola sem Partido” nos respectivos sistemas de ensino.

Todavia, vários Projetos transformados em Lei sofreram ou sofrem impugnações judiciais, tais como: a Lei nº 7.800/2016 (ALAGOAS, 2016), do Estado de Alagoas, que sofreu Ação Direta de Inconstitucionalidade, tendo Medida Liminar pela suspensão de seus efeitos; a Lei Complementar nº 09/2014 (SANTA CRUZ DE MONTE CASTELO, 2014), do Município de Santa Cruz de Monte Castelo, Paraná, sofre Arguição de Descumprimento de Preceito Constitucional no STF; a Lei 4.576/2016 (NOVA IGUAÇU, 2016), do Município de Nova Iguaçu (RJ), que veda distribuição, exposição e divulgação de material didático e paradidático contendo orientação sobre diversidade de gênero nas escolas, também sofre Arguição de Descumprimento de Preceito Constitucional no STF. Outros Projetos de Lei com teor igual ou semelhante tramitam nas Casas Legislativas de todo o país, contribuindo para o acirramento do posicionamento de grupos divergentes, a favor ou contra as referidas proposições. No Estado do Paraná, o Projeto de Lei que visava instituir o Programa “Escola sem Partido” no Sistema Estadual, após acirrado debate entre os deputados estaduais, acompanhado por grupos da sociedade civil, foi declarado inconstitucional, sendo arquivado após Sessão Plenária no dia 16 de setembro de 2019.

O projeto mais recentemente apresentado na Câmara dos Deputados, e em análise neste texto, é o PL nº 246/2019, de autoria de Bia Kicis<sup>8</sup> (PSL), e outros apresentados à Câmara

8 Procuradora do Distrito Federal e integrante do Foro de Brasília. Junto a Adolfo Sachsida, também apoiador do Escola sem Partido, e outros, ela subscreveu uma das petições de afastamento da Presidente Dilma, endereçadas ao Congresso Nacional. Kicis se considera seguidora de Olavo de Carvalho e, a partir de seu canal na internet, promove “discussões” a favor do Escola sem Partido e contra os partidos e movimentos da esquerda brasileira. Kicis mantém relação com diversos grupos pró-*impeachment*, como os Revoltados On Line que, representado pelo ator Alexandre Frota e outros, recentemente conseguiu a proeza de apresentar o projeto do Escola sem Partido em uma audiência com o então Ministro interino de Educação, Mendonça Filho. Kicis, junto com Claudia Castro, também

em 4 de fevereiro de 2019. O PL nº 246/2019 propõe a instituição do Projeto “Escola sem Partido”, justificando a necessidade de “[...] adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (BRASIL, 2019).

Em sessão proferida na Câmara dos Deputados, Bia Kicis argumenta:

É com profunda tristeza que tenho acompanhado hoje professores, que na verdade merecem muito mais o título de molestadores de crianças, invadirem o espaço da sala de aula, que deveria ser um local seguro, onde os nossos filhos, os nossos netos, os nossos sobrinhos pudessem receber uma formação que lhes possibilitasse, mais tarde, adentrarem o mercado de trabalho e serem pessoas úteis para a sociedade, pessoas com valores que permitam que novas famílias sejam criadas e que o nosso país seja uma nação. Nós assistimos com muita tristeza a essas crianças sendo doutrinadas, inclusive sendo iniciadas precocemente na chamada ideologia de gênero e sendo sexualizadas. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019).

Por trás dessa contraditória alegação, oculta-se a verdadeira natureza do projeto, que pretende inviabilizar e até mesmo criminalizar “[...] todas as iniciativas educativas propostas por professoras e professores que abordem temas como desigualdades de gênero, diversidade sexual (na escola e na sociedade), o combate ao preconceito, ao sexismo e à LGBTfobia” (MATTOS et al., 2017, p. 94).

A própria expressão “ideologia de gênero” vem ganhando força, sendo entendida de maneira tendenciosa e pejorativa, com o intuito de identificar pesquisas, práticas e debates que problematizem as relações de poder hierárquicas ou de opressão entre os gêneros e a LGBTfobia presentes em nossa sociedade (MATTOS et al., 2017).

Aqui reside a lógica perversa da política

---

signatária do pedido do afastamento da Presidente Dilma Rousseff, dirigem o Instituto Resgata Brasil, que, segundo elas, “promove cidadania e luta contra atos totalitários” (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017, p. 55-56).

dos dominantes. Nas palavras de Dias (2012, p.) 10: “o silenciamento dos subalternos”. Na prática, o discurso da “ideologia de gênero” e da “doutrinação política e ideológica” oculta a natureza classista do Estado capitalista que opera concomitantemente para conservar a hegemonia da classe dominante sobre as classes subalternas pela combinação de coerção e de consenso.

Ao contrário do que propaga o referido PL, a educação pública, além de menosprezada pelo poder público, tornou-se um instrumento a serviço da classe dominante, com o intuito de qualificar os trabalhadores para o mercado de trabalho, sendo totalmente desvinculada de qualquer perspectiva revolucionária, como veremos a seguir.

## Breves considerações sobre as relações entre o projeto “Escola sem Partido” e o momento presente

No atual estágio do capitalismo global, o Brasil pode ser caracterizado, ainda, como um país periférico que não conseguiu fortalecer seu processo de desenvolvimento nem garantir as condições materiais mínimas para que sua população tenha uma vida digna. As desigualdades sociais e econômicas acentuam-se na mesma medida em que o capital se amplia para uma minúscula parcela de privilegiados. O desemprego ou o emprego informal coloca grande parte dos brasileiros em situação de vulnerabilidade material e espiritual. Tais situações colaboram para o aumento da pobreza, a materialização da violência e, conseqüentemente, para a insatisfação social generalizada em todos os segmentos da classe trabalhadora.

A partir da segunda década do século XXI, esse contexto torna-se solo fértil para o avanço do ideário conservador, o qual, além da realidade apontada, se fortalece em outros fatores, tais como: a situação político-administrativa de governos com pautas sociais que, para garan-

tir a governabilidade, cederam aos interesses do grande capital, colocando seus interesses particulares acima dos interesses coletivos; a situação econômica brasileira, que expõe a fragilidade da formação dos trabalhadores para as demandas do processo produtivo e, ao mesmo tempo, exige trabalhadores de novo tipo, mais flexíveis, adaptáveis às necessidades do mercado, dispostos à redução de direitos trabalhistas para a manutenção de empregos (formais e informais), ou seja, mais subservientes às demandas do capital; e, ainda, o empobrecimento generalizado da classe trabalhadora, que, para garantir a própria sobrevivência, procura subterfúgios para o alívio das necessidades materiais e espirituais.

Tais fatores expuseram a classe trabalhadora, sobretudo as frações mais fragilizadas social e economicamente, aos encantos da religiosidade, essa entendida como possibilidade de aliviar os males do corpo por meio do espírito. Marx já alertou em 1843 sobre a “consciência invertida do mundo”, produzida pela religião, quando afirmou que esta “[...] é o suspiro da criatura oprimida, o ânimo de um mundo sem coração, assim como o espírito de estados de coisas embrutecidos. Ela é o ópio do povo” (MARX, 2010, p. 145). Nesse sentido, a busca por subterfúgios que possam aliviar os sofrimentos da vida material se amplia e se fortalece não apenas no âmbito dos templos religiosos, mas também na ascensão de defensores de pautas religiosas na mídia, nas instituições e na política.

De acordo com Burity (2015, p. 91), há uma “crescente relevância e envolvimento de grupos e organizações religiosos nos assuntos públicos”, não somente na esfera nacional como também no plano internacional e global.<sup>9</sup> O fato é que isso ocorre “seja nas políticas estatais, processos e debates legislativos e disputas/

consultas judiciais, seja nas várias formas de mobilização e intervenção coletivas em debates públicos, doméstica e globalmente, com o fim de guiar ou impelir a opinião e a tomada de decisões em certas direções” (BURITY, 2015, p. 91).

No Brasil, foi a partir dos anos 1990 que o fundamentalismo religioso se tornou uma força política, principalmente com o investimento das igrejas neopentecostais em favor da eleição de seus pastores (MIGUEL, 2018). Desde então, presenciamos o crescimento e fortalecimento de uma “Bancada Evangélica” no Congresso. Para Miguel (2018), a expressão não contempla as diferenças entre as denominações protestantes, evangélicos com visão mais progressista e, sobretudo, ignora a presença do setor mais conservador da Igreja católica no Congresso, não por meio de sacerdotes, mas de leigos engajados.

Nas palavras de Vieira (2018, p. 91), o Brasil vive as consequências de uma “[...] articulação entre os setores fundamentalistas cristãos, especialmente evangélicos, e o poder político, institucional e midiático”, de forma a influenciar as pautas legislativas em todo o país por meio da imposição de determinada (e limitada) visão de mundo.

O fundamentalismo religioso cristão trabalha com o conceito de verdade absoluta, inquestionável, eterna, imutável e para além da história. Essa verdade a respeito de Deus se expressa na Bíblia sagrada. A partir da formulação ‘está escrito’, constrói-se uma visão de mundo, um modelo comportamental e uma forma de lidar com a sociedade. Parece simples, mas não é. Em tal modelo desconsidera-se totalmente que toda leitura é uma interpretação e que toda interpretação está mediada por um contexto histórico e cultural. (VIEIRA, 2018, p. 92, grifo do autor).

No sentido apontado por esse autor, é importante destacarmos que, no Brasil, sendo um país diverso, que mesmo tendo sido formado por diferentes povos que trouxeram diferentes modos de entender e viver a vida e a religiosidade, ainda há uma forte hegemonia religiosa cristã. Esse fato, associado ao empobrecimento

<sup>9</sup> Conforme Burity (2008, p. 86), “organismos multilaterais e bilaterais, uma certa ‘sociedade civil global’ de crescente importância, vão abrindo espaço a novas formas de conversação com os atores religiosos, enquanto no âmbito nacional e local as políticas públicas e a militância social vão se abrindo a formas de participação e legitimação desse segmento”.

crônico da população, à falta de acesso e de condições de permanência na escola e à descrença nas ações governamentais para a resolução dos males sociais, cria espaço adequado para a ampliação da presença do pensamento religioso em todos os setores da vida, para além da igreja e da vida individual e familiar, se impondo como uma necessidade coletiva que impossibilita qualquer forma de debate. No campo político, a ação desses grupos se expressa em ações e propostas legislativas que pretendem impor a verdade que norteia suas crenças. Dessa forma:

O fundamentalismo se define pela percepção de que há uma verdade revelada que anula qualquer possibilidade de debate. Ativos na oposição ao direito ao aborto, a compreensões inclusivas da entidade familiar e a políticas de combate à homofobia, entre outros temas, os parlamentares fundamentalistas se aliam a diferentes forças conservadoras no Congresso, numa ação conjunta que fortalece a todos. (MIGUEL, 2018, p. 21).

É preciso enfatizar, ainda, que os políticos conservadores se unem em torno de pautas comuns, as quais se vinculam, de forma concomitante ou isolada, à defesa da propriedade em contraposição à solidariedade, ao fundamentalismo religioso e à resignificação ou retomada do anticomunismo (MIGUEL, 2018).

Tais pautas expressam o interesse de diferentes grupos sociais, evidenciando a relação entre estrutura e superestrutura, conforme indicado por Gramsci (2004a, p. 238) quando discute o “bloco histórico”, segundo o qual “[...] as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma”. Nesse sentido, “[...] as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem a forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais” (GRAMSCI, 2004a, p. 238). Sob tal interpretação, o avanço conservador expresso em propostas legislativas demonstra um novo paradigma histórico fundamentado na ideologia conservadora que se fortalece na materialidade concreta vivida pelos indivíduos, pois é no interior do bloco histórico “[...] que se explicitam as relações de

hegemonia, os mecanismos de dominação e direção exercidos por uma classe social sobre toda a sociedade em determinado momento histórico” (SCHLESENER, 2007, p. 28).

No que se refere ao momento social e político brasileiro, as pautas conservadoras são materializadas principalmente em projetos de lei que expressam seu ideário e, embora se intitulem “neutras”, evidenciam determinada ideologia comprometida em desviar o pensamento individual das reais necessidades coletivas e impedir o avanço necessário de todo o gênero humano, visto que é na coletividade que os homens realizam sua humanidade. Ao individualizar os fins e as finalidades da escola, os projetos de lei de cunho conservador retiram a possibilidade de a escola cumprir sua função social de coletivizar os conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade e contribuir para a transformação de contextos desiguais que se fundamentam no preconceito e na injustiça social.

É sempre bom lembrar que a escola tem a possibilidade de contribuir para a transformação social e que esta possibilidade “[...] não é a realidade, mas é, também ela, *uma* realidade”, pois “possibilidade quer dizer ‘liberdade’” (GRAMSCI, 2004a, p. 406, grifo do autor). Assim, a possibilidade de a escola contribuir para a transformação da realidade existe na medida em que exerce a liberdade de desempenhar suas funções. É nesse aspecto que o Projeto “Escola sem Partido” pode tolher o exercício da liberdade de ensinar e de aprender no contexto escolar, além de impedir o avanço coletivo em prol de uma sociedade pautada na igualdade e na justiça social.

As teses defendidas no Projeto “Escola sem Partido” (Projeto de Lei nº 246/2019) seguem as trilhas do contraditório. Isso porque a matriz central de sua elaboração e desenvolvimento é a “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado” (Inciso II do artigo 1º), o “direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos” (Inciso IX do artigo 1º), além de coibir “qualquer forma de dogmatismo ou prose-

litismo na abordagem das questões de gênero” (Art. 2º) (BRASIL, 2019, p. 1). Tais dispositivos partem do pressuposto de que a escola pública é o espaço em que “[...] professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas [...]”, pressupondo também que estes mesmos sujeitos incentivam os educandos a adotar “[...] padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis” (BRASIL, 2019, p. 3-4). Tais dispositivos colocam em relevo uma plataforma de pensamento pautada nas seguintes questões: na cultura heteronormativa, atravessada pelo modelo familiar tradicional, segundo o qual o patriarca da família tem o poder de decidir o presente e o futuro dos membros que a compõe; na cultura machista, que nega a identidade de gênero e menospreza o valor feminino na sociedade, além de impedir a discussão de diferentes concepções políticas e sociais que poderiam colaborar para a construção de um modo de vida pautado na igualdade e na liberdade.

Essa lógica exclui a verdadeira essência da educação na sociedade capitalista, “a perpetuação do domínio do capital”, conforme afirma Mézáros (2008, p. 26). Para esse autor, “[...] a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos”, serviu ao propósito do sistema do capital, além de “[...] gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35)

Gramsci (2004b) esclarece ainda que a escola, na atual forma de sociabilidade, é uma escola “interessada” que privilegia um pequeno grupo e massifica a educação da maioria da população. Trata-se de uma educação comprometida com interesses econômicos, sociais e políticos, dos quais o “Escola sem Partido” é parte. A busca pela manutenção da hegemonia da classe dominante é explícita no Inciso IV do art. 4º do PL nº 246/2019, que prevê o tratamento de questões políticas, socioculturais e econômicas

a serem apresentadas aos alunos, “[...] de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria” (BRASIL, 2019, p. 2).

Estamos diante de um quadro de sucessivos ataques à educação. Na atual conjuntura social, política e econômica, cada vez mais se afirma um processo de desmanche da escola pública brasileira. Além do estímulo ao mercado educacional, tornando o ensino um lucrativo negócio, o desmanche atinge a escola pública mediante a adoção dos critérios mercantis na sua gestão, na escolha das disciplinas que devem compor o currículo e na definição dos conteúdos e dos métodos de ensinar e avaliar. A formação e a função docentes, como consequência, devem ser alteradas (FRIGOTTO, 2017). O setor empresarial centrado no mercado de livros e apostilas didáticas, os Institutos e as Fundações que vendem “pacotes” para a formação de profissionais da educação comemoram tais propostas, pois não apenas se abrem novos caminhos para a investida capitalista nesses setores, mas fortalece e solidifica as iniciativas já existentes.

Nesse cenário, a reforma é apresentada como equivalente ao progresso escamoteando à mercantilização da educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000). Concomitantemente à progressiva redução dos gastos públicos na área da educação e sua vinculação ao conglomerado privatista está a busca pela imposição de procedimentos de vigilância, controle e denúncia às “supostas” práticas de doutrinação política e ideológica nas escolas, como propõe o “Escola sem Partido”.

Na prática, “[...] o que propugna o Escola sem Partido não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores” (FRIGOTTO, 2017, p. 31). Ao mesmo tempo, assistimos ao “[...] estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores” (FRIGOTTO, 2017, p. 31). Esse mecanismo de vigilância

e de denúncia de professores, supostamente doutrinadores, é assegurado pelo art. 7º do PL nº 246/2019, que garante aos estudantes o direito de gravar as aulas, de modo a permitir a “[...] melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola” (BRASIL, 2019, p. 2).

Além disso, com o “golpe jurídico, parlamentar e midiático de 31/8/2016” (FRIGOTTO, 2017, p. 30), que culminou na eleição de Jair Bolsonaro, as expectativas em relação a uma possível aprovação do projeto “Escola sem Partido” ampliaram-se. Entretanto, ao contrário do que os seus precursores esperavam, o debate sobre o Projeto “Escola sem Partido” não obteve grandes avanços.

No Paraná, o Procurador-Geral de Justiça Ivonei Sfoggia publicou uma nota pública em 31 de janeiro de 2019 declarando a “[...] inconstitucionalidade das propostas legislativas conhecidas como da ‘escola sem partido’, e [...] coibindo as tentativas de estabelecer proibições vagas e genéricas de controle do conteúdo pedagógico desenvolvido nas escolas” (MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ, 2019). Na nota, a Procuradoria-Geral de Justiça do Paraná afirma “[...] repudiar qualquer tentativa de estabelecimento de vedações genéricas de conduta que, a pretexto de evitarem a doutrinação de estudantes, possam gerar a perseguição de professores e demais servidores públicos da educação”, pois comprometem “os princípios fundantes da democracia brasileira” (MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ, 2019).

Não obstante, Miguel Nagib, criador do Movimento “Escola sem Partido”, anunciou, em agosto de 2019, a suspensão das atividades do movimento. Ao que consta, “[...] a lua de mel com o presidente Jair Bolsonaro, uma das principais figuras a favor do movimento, parece ter acabado” (FERREIRA, 2019). Segundo Nagib, “[...] a falta de apoio, principalmente do presidente, leva ao encerramento das ações” (FERREIRA, 2019).

Em entrevista ao Jornal O Globo, Nagib relatou “[...] que ‘banca tudo’ relacionado ao movimento e que esperava receber ainda apoio de empresários para manter o funcionamento da iniciativa, que virou projeto de lei e tramita na Câmara” (FERREIRA, 2019, grifo do autor). Nagib ressalta a ausência de recursos e, principalmente, a falta de apoio do presidente Bolsonaro e afirma: “[...] desde a transição, não me lembro de tê-lo ouvido falar mais em Escola sem Partido. Por alguma razão, o tema sumiu do radar do Presidente” (FERREIRA, 2019). O advogado relata, ainda, “[...] não ter sido recebido pelo ex-ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez, e critica o atual gestor da pasta, Abraham Weintraub, por estar ‘mais preocupado em falar do que em ouvir’” (FERREIRA, 2019, grifo do autor). E resume: “Fiz papel de bobó” (FERREIRA, 2019). Ao que tudo indica, o descaso da equipe governamental pelos Projetos de Lei intitulados “Escola sem partido” parece estar contribuindo para o recuo do Movimento de mesma denominação, fato que evidencia interesses recíprocos pela agenda conservadora (de um lado, a agenda conservadora auxiliou a eleição de determinado candidato, e, de outro, o Movimento teria interesses em ações do grupo eleito), mostrando que não há neutralidade possível. Entretanto, o que precisa ficar evidente é que existem inúmeros Projetos de lei em tramitação nos diversos níveis da administração pública; desse modo, a semente foi plantada em diferentes solos e poderá se constituir em realidade em diferentes contextos.

A interrupção nas atividades do Movimento “Escola sem Partido”, se, de fato, se concretizar, representa uma grande conquista para os trabalhadores da educação. Contudo, a luta contra o ideário do Movimento expresso em projetos de lei denominados “Escola sem Partido” deve continuar forte e persistente, pois a organização e o preparo constante fortalecem para a luta, quando esta se fizer necessária. O recuo do Movimento “Escola sem Partido” pode mostrar-se estratégico e retornar com maior

força. Por isso, os educadores e os defensores de uma educação desinteressada precisam estar alertas, visto que a defesa de uma educação que “[...] não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada” (GRAMSCI, 2004b, p. 75) é, mais do que nunca, uma necessidade.

A aparente trégua reforça ainda mais a necessidade de organização política e coletiva para derrotar esse projeto que ameaça a educação brasileira. Parece-nos ainda muito atual o que nos afirma Gramsci (2004c, p. 235, p. 75) sobre termos um objetivo imediato: “[...] reunir-se, comprar livros, organizar cursos e seminários sobre este tema, formar critérios sólidos de pesquisa e de exame e criticar o passado, a fim de ser mais forte no futuro e vencer”, pois o que defendemos é “[...] uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica”.

## Considerações finais

As considerações aqui expostas, tanto sobre o Movimento quanto sobre o Projeto de Lei “Escola sem Partido”, revelam que o debate ainda está em curso. Apesar do anúncio do fim do movimento pelo seu precursor, a luta contra o Projeto “Escola sem Partido” deve continuar forte e persistente, para que, desta vez, essa ameaça seja de fato enfrentada e destruída.

Pela sua aparente imparcialidade e neutralidade, o Movimento “Escola sem Partido” ganhou força entre alguns setores da sociedade civil e política, porém é uma ameaça às futuras gerações. Isso porque o “Escola sem Partido” é um movimento partidário e está a serviço de uma ideologia, a dominante. Esta, por sua vez, defende uma realidade social “[...] pautada no silêncio, na subserviência, na vigília interessada e constante das atividades educacionais e, por fim, na criminalização da atividade docente” (FLACH, 2017, p. 45).

Neste momento histórico, emerge um grande desafio político, ao mesmo tempo prático e teórico: impedir que esse discurso se torne hegemônico e naturalizado na sociedade civil, pois, conforme alerta Dias (2012, p. 13), “[...] aceitar a naturalidade é permanecer em uma escravidão legalizada”. Fortalecer a luta em prol da defesa da democracia não é, portanto, apenas necessário, mas imprescindível para a garantia dos direitos fundamentais como liberdade, igualdade e justiça social.

## REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. Assembleia Legislativa de Alagoas. **Lei Ordinária nº 7.800, de 05 de maio de 2016**. Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o Programa Escola Livre. Maceió, 2016. Disponível em: <https://sapl.al.al.br/norma/1195>. Acesso em: 15 jul. 2019.
- ALGEBAILLE, E. Escola sem partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem partido”**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017. p. 63-74.
- ALVES, M. T. G. Conteúdos ideológicos da nova direita no município de São Paulo: análise de surveys. **Opinião Pública [online]**, v. 6, n. 2, p. 187-225, 2000.
- APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- APPLE, M. W. **Educando à direita**: mercados, padrões, deus e desigualdade. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 246/2019**. Institui o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>. Acesso em: 15 jul. 2019.
- BURITY, J. Religião, política e cultura. **Tempo Social**, v. 20, n. 2, p. 83-113, nov. 2008.
- BURITY, J. A cena da religião pública. **Novos Estudos**, v. 34, n. 2, p. 89-105, jul. 2015.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Discursos: Bia Kicis**. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_discursos?idProposicao=2190752&nm=BIA+KICIS&p=PSL&uf=DF#](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_discursos?idProposicao=2190752&nm=BIA+KICIS&p=PSL&uf=DF#). Acesso

em: 22 jul. 2019.

DIAS, E. **Revolução passiva e modo de vida:** ensaios sobre as classes subalternas, o capitalismo e a hegemonia. São Paulo: José Luis e Rosa Sundermann, 2012.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Objetivos.** 2019a. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/objetivos>. Acesso em: 22 jul. 2019.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Apresentação.** 2019b. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/apresentacao>. Acesso em: 22 jul. 2019.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Anteprojetos.** 2019c. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/anteprojetos>. Acesso em: 22 jul. 2019.

ESPINOSA, B. R. S.; QUEIROZ, F. B. C. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem partido”:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017. p. 49-62.

FERREIRA, P. Escola sem Partido anuncia suspensão de atividades, e criador do movimento desabafa: “Esperávamos apoio de Bolsonaro”. **O Globo**, Rio de Janeiro, 19 jul. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/escola-sem-partido-anuncia-suspensao-de-atividades-criador-do-movimento-desabafa-esperavamos-apoio-de-bolsonaro-23817368>. Acesso em: 22 jul. 2019.

FLACH, S. F. O retrocesso conservador do projeto “escola sem partido”: uma análise ancorada no pensamento de Antonio Gramsci. **Revista Pedagógica**, Chapecó, SC, v. 19, n. 42, p. 34-48, set./dez. 2017.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem partido”:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017. p. 87-104.

GOHN, M. G. **Teorias dos movimentos sociais:** paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2008.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** vol. 1. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** vol. 3. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, A. Homens ou máquinas. In: GRAMSCI, A. **Escritos Políticos.** vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b. p. 73-74.

GRAMSCI, A. O que fazer. In: GRAMSCI, A. **Escritos Políticos.** vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004c. p. 231-234.

IASI, M. De onde vem o conservadorismo? **Blog da Boitempo**, 15 abr. 2015. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2015/04/15/de-onde-vem-o-conservadorismo/>. Acesso em: 25 mar. 2019.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATTOS, A. *Et al.* Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem partido”:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017. p. 17-34.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGUEL, L. F. A reemergência da direita brasileira. In: GALLEGO, E. S. (org.). **O ódio como política:** a reinvenção da direita no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 17-26.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ (MPPR). Institucional. MPPR se manifesta sobre “Escola sem Partido”. **MPPR**, 31 jan. 2019. Disponível em: <http://www.mppr.mp.br/2019/01/21204,10/Ministerio-Publico-do-Parana-se-manifesta-sobre-Escola-sem-Partido.html>. Acesso em: 25 out. 2019.

NOVA IGUAÇU. Câmara Municipal de Nova Iguaçu. **Lei Complementar nº 4.576, de 15 de fevereiro de 2016.** Veda a distribuição, exposição e divulgação de material didático contendo orientações sobre a diversidade sexual nos estabelecimentos de Ensino da rede pública de Nova Iguaçu. Nova Iguaçu, 2016. Disponível em: <http://www.cmni.rj.gov.br/site/legislacao-municipal/leis-ordinarias/2016/lei-4576-2016.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2019.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015.

PENNA, F. 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 brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017. p. 35-48.

RIO DE JANEIRO. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei nº 2.974, de 13 de maio de 2014**. Cria, no âmbito do sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro, o “Programa Escola sem Partido”. Rio de Janeiro, 2014a. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e4bb858a5b3d42e383256cee006ab66a/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2?OpenDocument>. Acesso em: 15 jul. 2019.

RIO DE JANEIRO. Câmara de Vereadores. **Projeto de Lei nº 867, de 03 de junho de 2014**. Cria, no âmbito do Sistema de Ensino do Município, o “Programa Escola sem Partido”. Rio de Janeiro, 2014b. Disponível em: <https://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1316.nsf/13df1141087cf5230325775900523a40/5573ae961660b4cd83257ceb006bc7d4?OpenDocument>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SANTA CRUZ DE MONTE CASTELO. Câmara Municipal de Santa Cruz de Monte Castelo. **Lei**

**Complementar nº 09, de 2014**. Santa Cruz de Monte Castelo, 2014. Disponível em: <https://www.cmscmc.pr.gov.br/>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SCHLESENER, A. H. **Hegemonia e cultura**: Gramsci. 3. ed. Curitiba: UFPR, 2007.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOUZA, R. F.; OLIVEIRA, T. F. A *doxa* e o *logos* na educação: o avanço do irracionalismo. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem partido”**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017. p. 121-132.

VIEIRA, H. Fundamentalismo e extremismo não esgotam experiência do sagrado nas religiões. In: GALLEGO, E. S. (org.). **O ódio como política**: a reinvenção da direita no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 91-96.

*Recebido em: 04/11/2019*

*Aprovado em: 12/04/2020*



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

# ESCOLA SEM PARTIDO: NEOLIBERALISMO E CONSERVADORISMO DE MÃOS DADAS

*Maria Escolástica de Moura Santos (UFPI)\**

<https://orcid.org/0000-0002-3407-9496>

*Pedro Pereira dos Santos (UFPI)\*\**

<https://orcid.org/0000-0003-0312-0000>

## RESUMO

Este texto tem como objetivo compreender o movimento Escola sem Partido (ESP), situando-o no contexto da crise estrutural do capital, para desvelarmos as ideologias contidas em seu conteúdo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e nela buscamos explicitar o momento em que ganha força o discurso e a militância ultraconservadora, bem como sua relação com a lógica neoliberal. Não por acaso, o discurso que defende a família, os valores religiosos, o ataque às ciências, é o mesmo que defende as políticas de austeridade fiscal, a ampliação da margem de atuação da iniciativa privada e a retirada de direitos da classe trabalhadora, ou seja, a privatização e o Estado mínimo. Portanto, faz-se necessário entender que o Escola sem Partido (ESP) se apresenta como instrumento de controle social da burguesia, que utiliza a educação como forte aliada no processo de manipulação de indivíduos, visando à manutenção do projeto societário em curso.

**Palavras-chave:** Escola sem partido. Crise estrutural do capital. Neoliberalismo. Conservadorismo.

## ABSTRACT

### SCHOOL WITHOUT PARTY: NEOLIBERALISM AND CONSERVATISM HOLDING HANDS

In this article, we discuss the School in Party (ESP) movement, placing it in the context of the structural crisis of capital, in order to unveil the ideologies contained in its content. We seek to explain the moment when the discourse and ultra-conservative activism gains strength, as well as their relationship with neoliberal logic. It is not by chance that the discourse that defends the family, the religious values, the attack on the sciences, is the same that defends the policies of fiscal austerity, the expansion of the scope of action of the private initiative and the withdrawal of rights of the working class, that is to say, privatization and the minimum state. Therefore, it is necessary to understand that School without

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Emancipação Humana (NESPEM/UFPI). E-mail: [escolastica.ufpi@yahoo.com.br](mailto:escolastica.ufpi@yahoo.com.br)

\*\* Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí (UFPI) Teresina, Piauí, Brasil. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Emancipação Humana (NESPEM/UFPI). E-mail: [santos.pedropereira@gmail.com](mailto:santos.pedropereira@gmail.com)

Party presents itself as an instrument of social control of the bourgeoisie, which uses education as a strong ally in the process of manipulating individuals, aiming at maintaining the ongoing corporate project.

**Keywords:** School without a party. Structural crisis of capital. Neoliberalism. Conservatism.

## RESUMEN

### ESCUELA SIN PARTIDO: NEOLIBERALISMO Y CONSERVADURISMO DE MANOS JUNTOS

Este texto tiene como objetivo discutir el movimiento Escuela sin Partido (ESP), ubicándolo en el contexto de la crisis estructural del capital, para desvelar las ideologías contenidas en su contenido. Es una investigación bibliográfica, en la que buscamos explicar el momento en que el discurso y la militancia ultraconservadora ganan fuerza, así como su relación con la lógica neoliberal. No es casualidad que el discurso que defiende la familia, los valores religiosos, el ataque a la ciencia, sea el mismo que defiende las políticas de austeridad fiscal, la expansión del alcance de la iniciativa privada y la retirada de los derechos de la clase trabajadora, es decir, privatización y el estado mínimo. Por lo tanto, es necesario comprender que la Escuela sin Partido (ESP) se presenta como un instrumento de control social de la burguesía, que utiliza la educación como un fuerte aliado en el proceso de manipulación de individuos, con el objetivo de mantener el proyecto corporativo en curso.

**Palabras clave:** Escuela sin partido. Crisis estructural del capital. Neoliberalismo Conservadurismo.

## Introdução

Historicamente, a educação tem se apresentado como palco de luta e disputas por poder. A cada alteração nas propostas do Estado, seja apontando para uma perspectiva mais democrática ou essencialmente repressora, a educação é fortemente impactada. Nesse sentido, a educação apresenta-se como importante instrumento para dar suporte e legitimidade ao modelo de sociedade que se pretende implantar. Como afirma Pistrak (2011, p. 23), a escola é resultado do seu tempo histórico e, em larga medida, serve às imposições de determinado regime social e “se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil”.

Na sociedade capitalista, a educação está subordinada à produção. Os indivíduos são preparados para dar respostas esperadas pelo sistema produtivo, embora este não tenha o

controle absoluto da educação. É possível a educação agir com certa margem de autonomia, mesmo que relativa, uma vez que o capital não controla totalmente as consciências, embora se proponha.

De acordo com Mészáros (2015), o sistema do capital possui uma lógica própria e se constitui numa expressiva força de controle, cujos imperativos se sobrepõem e se expressam em todo o ordenamento da sociedade. Não está passivo a qualquer tipo de controle, apenas se submete a alguns ajustes, pequenos corretivos, desde que garantido seu processo de reprodução que compreende a expansão e a acumulação. Isso significa que, em momentos de crise, as medidas tomadas pelo Estado visam organizar a sociedade, adequando-a às necessidades do mercado. Para tanto, pode-se alterar, sancionar ou revogar leis.

É nesse contexto e visando ao ajuste da sociedade às demandas do capital em crise que no Brasil são anunciadas a reforma trabalhista, a reforma da previdência, o teto de gastos públicos e a reforma do ensino, todos parte do mesmo pacote, cujo objetivo é favorecer o capital nacional e internacional e ampliar os instrumentos de controle.

No que se refere especificamente à reforma do ensino, podemos apontar a reforma empreendida por meio da medida provisória nº 746/2016, transformada na Lei nº 13.415/2017, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em dezembro de 2017, os contingenciamentos e as tentativas de aprovação do Projeto Escola sem Partido.

É importante frisar que essas reformas são efetivadas no momento de avanço das forças ultraconservadoras não apenas no Brasil, mas também no plano internacional. Essas forças buscam o controle social, visando evitar uma reação da sociedade em relação à crise estrutural do capital, cujas consequências são o desemprego crônico, o crescimento da miséria e, conseqüentemente, da violência.

No arcabouço das reformas do ensino, focaremos mais especificamente na análise do movimento Escola sem Partido. Buscaremos compreender os seus propósitos e, sobretudo, que relações estabelecem com o crescimento do conservadorismo em âmbito global, amparado pela lógica do mercado, que busca garantir a qualquer custo a implantação das políticas neoliberais.

Buscaremos realizar análise não apenas de caráter político, visto que não seria suficiente para explicar as contradições da sociedade na qual as reformas do Estado são implementadas. Para compreender efetivamente tais reformas, torna-se necessária a análise estrutural acerca da dinâmica da sociedade de classes, permeada pela propriedade privada, exploração do trabalhador, negação do conhecimento e desumanização do ser humano, que assume níveis intoleráveis na sociedade capitalista, uma vez que nela tudo se torna mercadoria.

Em outros momentos históricos, como a sociedade escravocrata e a feudal, o que prevalecia era a total negação da educação formal aos trabalhadores, visto que as técnicas de produção ainda rudimentares não a exigiam. Na sociedade capitalista, a educação formal não pode ser negada à classe trabalhadora, pois a complexificação do processo produtivo exige cada vez mais o domínio de conhecimentos específicos.

O sistema produtivo, sob a égide do capital, passou a exigir da classe trabalhadora maior qualificação para operar as complexas máquinas postas em movimento após a Revolução Industrial. Desde então, conforme Tonet (2016), a burguesia vive um contrassenso, não pode negar educação à classe trabalhadora, mas, ao mesmo tempo, teme que o acesso ao conhecimento a torne menos submissa. Por tal motivo, historicamente, a educação passa a ser oferecida à classe trabalhadora em quantidade e qualidade inferiores àquela oferecida às classes dominantes.

Isso fica evidente antes de a classe trabalhadora ser inserida na educação formal, desde a antiguidade clássica, nos primeiros movimentos de sistematização de uma educação estrita. Nesse período, Sólon (650 a 558 a.C.) defende que “os pobres devem exercitar-se na agricultura ou em uma indústria qualquer, ao passo que os ricos devem se preocupar com a música e a equitação, e entregar-se à filosofia, à caça e à frequência aos ginásios” (ARANHA, 1996, p. 53).

Durante o Feudalismo, a educação dos servos, quando ocorria, limitava-se à doutrinação cristã. Mesmo no período do Renascimento, com a reforma protestante e o surgimento das escolas seculares, a classe trabalhadora permaneceu alheia ao ensino formal. Isso fica evidente quando Pierre de la Ramée, afirma que “coisa bem indigna é o fato de o caminho que conduz à filosofia estar fechado e proibido à pobreza” (COMPAYRÉ, s/d apud PONCE, 2010, p. 119).

Com a passagem da produção de manufaturas à grande indústria, inaugurou-se outro

modelo de sociedade e a educação ganha nova roupagem. O trabalhador que, em outros momentos históricos, prescindia de qualquer instrução formal para movimentar o sistema produtivo, passa a necessitar de qualificação para produção.

No entanto, a educação da classe trabalhadora não tem se apresentado como prioridade e essa negação não se deu apenas por descaso, pois, em larga medida, a educação dessa classe representa uma ameaça ao projeto de dominação das classes favorecidas. Nesse sentido, Mandeville (1728 apud MARX, 2014, p. 726), afirma que “o saber aumenta e multiplica nossos desejos, e, quanto menos um homem deseje, mais fácil é satisfazer suas necessidades”.

Isso revela o receio que a classe dominante possui de que as classes trabalhadoras se apropriem do conhecimento, que tomem consciência do processo histórico de dominação a que são submetidas e se tornem subversivas,<sup>1</sup> ao mesmo tempo que não lhes podem negar o acesso, mesmo que de forma incipiente, ao ensino formal.

Assim, é num cenário de luta de classes, de reivindicações do movimento operário e das próprias necessidades de reprodução do capitalismo que a educação foi sendo oferecida à classe trabalhadora. Entretanto, as ideias dominantes são, segundo Marx e Engels (2007), as ideias da classe dominante, de modo que, na sociedade do capital a educação da classe trabalhadora e as ideias por ela disseminadas são, em larga medida, controladas pela burguesia.

É a partir dessa compreensão que poderemos entender as origens e os fundamentos da reforma educacional na qual se insere de forma ampla o dualismo do ensino e, de forma específica, o movimento Escola sem Partido. Isso somente ficará explícito ao analisarmos, mesmo que de forma sucinta, a crise estrutural do capital e as tentativas da burguesia de sanar suas fissuras mais profundas, que vai da

imposição das perversas políticas neoliberais até os flertes com o conservadorismo mais tacanho.

## Gênese da reforma educacional

As reformas educacionais implementadas desde os anos 1990, e postas em ritmo acelerado a partir de 2016, vêm se expressando na forma perversa de contingenciamentos, no engessamento de currículos, no aligeiramento da formação, na privatização do ensino, no controle ideológico dos educadores, dentre outros. Para entendermos suas origens e fundamentos precisamos, antes, compreender que essas reformas estão inseridas numa proposta mais ampla e dialogam diretamente com a reforma da previdência, com a reforma trabalhista e com o teto dos gastos públicos.

Isso significa que todas essas reformas que vêm impactando não apenas o sistema educacional, mas a sociedade brasileira de modo geral, não podem ser compreendidas se analisadas de forma isolada, pois estão inseridas numa lógica mundial e dialogam diretamente com as tentativas de solução de um problema maior, que é a crise estrutural do capital.

Mészáros (2011) compreende essa crise como um processo global, intenso e processual de aprofundamento de antagonismos que ocorrem na própria lógica de funcionamento do sistema do capital. Nesse sentido, a crise é inerente ao sistema que encontrou com seus próprios limites de expansão e acumulação de riqueza, pois intensificou a destruição da natureza e negou conquistas parciais que foram obtidas pela classe trabalhadora. Assim, o capital contém em si mesmo uma profunda contradição, que se expressa pela sua capacidade de produzir e acumular, ao mesmo tempo em que destrói a natureza e coloca em risco a humanidade que depende dela para sobreviver.

Uma das consequências dessa crise, o desemprego crônico, pode ser observada nos resultados da pesquisa realizada em 30 de abril de 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e

1 Não se trata de uma afirmação idealista de que o conhecimento, por si só, é capaz de libertar, pois apenas o entendemos como uma parte importante do processo de libertação.

Estatística (IBGE), sobre a quantidade de trabalhadores subutilizados pelo mercado de trabalho no Brasil. A pesquisa demonstra que o país possui 13.387.000 (treze milhões, trezentos e oitenta e sete mil) desempregados; 6.768.000 (seis milhões, setecentos e sessenta e oito mil) subocupados;<sup>2</sup> 3.326.000 (três milhões, trezentos e vinte e seis mil) excluídos potencialmente do mercado de trabalho; e 4.843.000 (quatro milhões, oitocentos e quarenta e três mil) desalentados, tidos como aqueles que, depois de várias tentativas, desistiram de procurar emprego. Isso significa que existem aproximadamente 28,3 milhões de trabalhadores com sua sobrevivência ameaçada na sociedade brasileira (ALVARENGA; SILVEIRA, 2019).

É nesse contexto que surgem as políticas neoliberais, como tentativa de mitigar os efeitos dessa grave crise. Ou seja, as políticas neoliberais não são por si só responsáveis pelos problemas que enfrentamos, elas são, em última instância, resultados dessa grave crise e costumam ser apresentadas por seus defensores como solução.

Se buscarmos a gênese das políticas neoliberais, compreenderemos que elas coincidem justamente com o surgimento da crise estrutural do capital, no final dos anos 1970. Ganha força na Inglaterra (com Margaret Thatcher) e nos Estados Unidos (com Ronald Reagan) a partir dos anos 1980. Chega aos países da América Latina, de forma experimental, na ditadura de Pinochet no Chile e se estende aos demais países de forma mais intensa nos anos 1990, após o Consenso de Washington.<sup>3</sup>

A agenda posta pelos reformadores neoliberais encaminha para a substituição do Estado provedor, aquele que garante serviços básico à população, pelo Estado mínimo, de modo a garantir que o capital se reproduza de forma confortável, inclusive com investimento do

fundo público. Direitos sociais, conquistados com muita luta pela classe trabalhadora, como saúde pública, previdência e educação passam a ser tratados como mercadoria, leis são flexibilizadas, a qualidade de vida da população empurrada para baixo e a luta de classes, antes mascarada pelo Estado de bem-estar social, é reacendida com muita força.

O que o neoliberalismo garante são novas formas e diversificados espaços de expansão para o capital. Nessa perspectiva todos os bens sociais e valores humanos viram mercadoria, desde os mais urgentes tratamentos de saúde até os mais significativos momentos de lazer com a família. As relações interpessoais também passam a ser permeadas por essa lógica do descartável, do utilitarismo, das trocas lucrativas, da obtenção de vantagens. Essa lógica é disseminada por meio do convencimento, pela busca de consenso, mas também pela força.

Köhler (2018, p. 21) explica que essa lógica não é mais uma particularidade da América Latina, da Inglaterra e dos Estados Unidos. A partir de 2008, com o agravamento da crise,<sup>4</sup> “a Europa vem também caindo na armadilha das políticas de austeridade. Países como Grécia e Espanha, onde podemos, hoje, observar um interessante desenvolvimento, foram, por exemplo, capturados”. Não apenas esses países, mas, segundo esse autor, o que tem predominado na Europa é o discurso de que as políticas neoliberais implementadas na América Latina devem ser tomadas por modelo.

Segundo Köhler (2018), o que se observa atualmente na Europa é uma “virada autoritária”, evidenciada por meio do resultado das eleições realizadas a partir de 2017 na França, na Alemanha, na Áustria, na República Tcheca e na Argentina, com uma visível guinada para a direita.

De acordo com Köhler (2018, p. 22), “uma direita que ainda segue as políticas neoliberais, mas que, agora, pretensamente, toma para

2 Compreende-se, conforme o IBGE, as pessoas que trabalham menos de 40 horas semanais.

3 Encontro que ocorreu em 1989, na capital dos Estados Unidos, entre líderes da América Latina e representantes do Banco Mundial, na qual foram dadas diretrizes acerca da lógica neoliberal, colocadas como condição para obtenção de empréstimos.

4 Em 2008, o banco de investimentos Lehman Brothers decreta falência e provoca uma reação em cadeia, colocando em dificuldade uma série de outros bancos, empresas e investidores.

si a tarefa de combater uma elite corrupta”. O embate retratado pela mídia contrapõe os liberais racionais moderados aos “assim chamados populistas de direita, que apelam emocionalmente aos instintos mais baixos, levando as pessoas a um nacionalismo exagerado” e adotam como seus principais inimigos os imigrantes (KÖHLER, 2018, p. 23).

O fato é que com o agravamento da crise<sup>5</sup> e com o avanço cada vez mais intenso das políticas de ajuste neoliberal, a aparente paz social, já comprometida desde o fim do Estado de bem-estar social, começa a entrar em colapso. Embora o neoliberalismo ainda seja, conforme Köhler (2018), a ideologia dominante, não se trata mais de um consenso, de modo que as políticas neoliberais agora precisam ser impostas, forçadas. Para tanto, faz-se necessário sempre mais o pulso forte do Estado, que abdica do discurso conciliador e passa a lançar mão com mais frequência dos seus aparatos repressores.

O resultado é o diálogo estabelecido entre neoliberais e conservadores, numa tentativa de salvar o capital, uma vez que a democracia pode até ser tolerada, mas não é condição para o capitalismo. A história vem mostrar que o liberalismo (com suas variações) já flertou com o autoritarismo em outros momentos históricos, como o nazismo de Hitler, o fascismo de Mussolini e a ditadura imposta por Pinochet no Chile.

É comum os liberais elegerem culpados para as suas crises e arrebatarem multidões com promessas e receitas milagrosas para sua superação. Foi assim com os judeus, agora com os imigrantes. Conforme Köhler (2018), a Europa e os Estados Unidos não apenas fecham suas fronteiras a pessoas desesperadas que buscam proteção, como se utilizam das temáticas que envolvem os refugiados para construir suas pautas e fazerem avançar a agenda da direita neoliberal e conservadora, que agora andam de mãos dadas.

Para entendermos as principais formas de convencimento arquitetadas pelas elites

5 Agora sob os impactos do Coronavírus e dos desacordos entre Arábia Saudita e Rússia no que se refere à produção de petróleo.

neoliberais, necessitamos rastrear sua gênese e fundamento, ou seja, encontrar seu nascedouro. Para tanto, precisamos desvelar o processo de criação e disseminação das fábricas de ideias estadunidenses, mais conhecidas como think tanks, instituições ditas sem fins lucrativos, comprometidas com a propagação dos ideais liberais (neoliberais, ultraliberais, libertaristas). Orgulham-se de não possuírem qualquer vinculação partidária ou qualquer interferência governamental, estando diretamente vinculadas aos empresários, inclusive, por eles financiados.

Ao discutir essa questão, Freitas (2018) apresenta a atuação de James McGill Buchanan como um dos principais propagadores das ideias neoliberais por meio do seu Center for Study of Public Choice, cujos financiadores eram os irmãos Charles e David Koch, bilionários empresários do setor petroquímico estadunidense. Essa instituição tinha como objetivo preparar uma geração de intelectuais comprometidos com a defesa dos ideais do liberalismo clássico e a oposição aos postulados da social-democracia e do socialismo.

Nessa mesma direção apontam os estudos de Baggio (2016), que, ao analisar o crescimento do que denomina de direita ultraliberal,<sup>6</sup> relaciona à atuação da Atlas Network,<sup>7</sup> um influente think tank estadunidense com atuação desde 1981. Conforme Amaral (2015), a Atlas Network é uma espécie de metathink tank, responsável por fomentar a criação de outras instituições comprometidas com os ideais liberais, agora numa vertente mais extremada, autodenominada de libertarista ou libertariana. Ela possui 465 instituições parceiras em 95 países, abarcando todos os continentes. Somente na América Latina e Caribe estão sediadas 79 dessas instituições.

Fundada por Antony Fisher, a Atlas Network, autodenominada sem fins lucrativos,

6 A autora faz opção por trabalhar com categoria ultraliberal, mas deixa claro que está se referindo aos postulados de Hayek e Friedman, convencionalmente denominado de pensamento neoliberal.

7 Legalmente nomeada como Atlas Economic Research Foundation, com sede em Washington.

não recebe apoio governamental, todo seu financiamento vem do setor privado, não por coincidência seus maiores patrocinadores são os irmãos Koch. Priorizam a atuação acadêmica, por meio de divulgação de pesquisas, realização de fóruns de debates, financiamento de organizações estudantis de direita etc. Uma das principais parceiras da Atlas Network é a Students For Liberty (SFL), também sediada nos Estados Unidos, cuja principal característica é a organização estudantil.

Somente no Brasil, conseguimos identificar 12 instituições parceiras. Conforme Baggio (2016), seriam 11 think tanks registradas no site da Atlas Network. Dentre elas: o Centro Interdisciplinar de Ética e Economia Personalista (CIEEP), o Instituto Liberal (IL), o Instituto Millenium (Imil-RJ); o Instituto de Formação de Líderes (IL-SP), o Instituto Liberal (ILI-SP), o Instituto Ludwig von Mises Brasil (Mises Brasil-SP), o Estudantes Pela Liberdade (EPL), o Instituto de Formação de Líderes (IFL-BH), o Instituto de Estudos Empresariais (IEE), o Instituto Liberdade (IL-RS) e o Instituto Líderes do Amanhã em Vitória (ES).

No entanto, Amaral (2015) acrescenta ainda o Instituto Ordem Livre (RJ), como um influente think tank, responsável por realizar seminários para a juventude. Alguns desses institutos possuem uma rede de outras organizações como grupos de estudo, núcleos de pesquisa e organizações, como as denominadas Movimento Endireita Brasil (MEB), Estudantes pela Liberdade e Movimento Brasil Livre (MBL).<sup>8</sup>

Conforme Amaral (2015), a maioria desses think tanks foi criada recentemente e tem sua raiz no Instituto Liberal, criado em 1983. A maior parte dos recursos das organizações brasileiras vem da Atlas Network, que, em 2013, declarou receita de US\$ 11, 459 milhões. Os recursos destinados a atividades fora dos Estados Unidos foram de US\$ 6,1 milhões, dos

quais US\$ 2,8 milhões foram aplicados nas instituições parceiras instaladas na América Central e US\$ 595 mil para a América do Sul.

Essas instituições contam ainda com investimento de patrocinadores como RBS, Grupo Abril, Grupo Estado, Grupo Globo, Grupo Gerdau, dentre outros. Como colaboradores desses think tanks temos cientistas, economistas, jornalistas, colunistas, políticos, intelectuais e estudantes com atuação dentro das universidades. O que configura uma elite intelectual, financiada pela elite empresarial, a serviço de uma lógica, a neoliberal e/ou libertariana, que se expressa por meio da defesa da livre iniciativa, do livre mercado, do empreendedorismo, das liberdades e responsabilidades individuais, da propriedade privada, da meritocracia e do Estado mínimo.

O que podemos observar nos últimos anos é o avanço e a disseminação dessa compreensão de mundo, sobretudo entre os jovens. Ao mesmo tempo, amplia-se o poder coercitivo pelo Estado, a utilização da força, inclusive de forma desproporcional, contra civis desarmados, com o apoio da mídia burguesa. O discurso conciliador não está mais na ordem do dia. Não apenas movimentos estudantis e sindicais têm sido reprimidos; pautas, antes consideradas pertinentes, como a do meio ambiente e dos direitos humanos, não são mais toleradas. Ciência e cientistas são alvos de ataques e as garantias jurídicas são ameaçadas constantemente, ao mesmo tempo em que reacendem o discurso anticomunista.

Houve de fato uma mudança na estruturação e organização de alguns grupos de direita que agora caminham numa perspectiva extremada. Ao analisar a organização dessa extrema-direita não apenas no Brasil, mas no mundo, Miguel (2018) aponta a existência de pelo menos três vertentes: o libertarianismo, o fundamentalismo religioso e a reciclagem do antigo anticomunismo.

Segundo esse autor, o movimento libertariano, que surgiu nos Estados Unidos a partir da crise de 2008, embora adote como

<sup>8</sup> Conforme Baggio (2016), a partir de julho de 2016 o MBL, que constava no site da Atlas Network como uma instituição parceira, foi retirada da sua lista justamente na ocasião da votação do impeachment da presidente Dilma Roussef.

fundamento o legado da “escola econômica austríaca” em defesa dos postulados neoliberais, é denominado de ultraliberal, devido ao seu caráter extremado. Assume a bandeira da defesa incondicional da propriedade privada e a liberdade absoluta do mercado. Segundo Miguel (2018), os libertarians (libertaristas) retratam a oposição esquerda e direita como uma contradição entre igualdade e liberdade, como se a defesa da igualdade se consubstanciasse numa ameaça à liberdade.

A própria compreensão de liberdade é esvaziada na medida em que a reduz ao âmbito individual, sem levar em consideração os condicionamentos objetivos. Ou seja, sem admitir que a materialidade do mundo, a objetividade, define as liberdades pessoais que serão mais ou menos restringidas a partir das possibilidades postas para cada indivíduo.

Segundo Miguel (2018, p. 19, grifo), “o libertarianismo começa e termina no dogma da santidade dos contratos livremente estabelecidos, reduz todos os direitos ao direito de propriedade e tem ojeriza a qualquer laço de solidariedade social”. Seus seguidores são denominados, de forma pejorativa, por alguns liberais mais ortodoxos, de neofeudais. Embora esse grupo assuma uma posição extremada em relação a questões econômicas, por defender as liberdades individuais mostra-se tolerante em relação a temas que envolvem questões morais, uso de drogas, reprodução e sexualidade.

A segunda vertente refere-se ao fundamentalismo religioso, que levanta a bandeira da defesa da família tradicional e ataca qualquer defesa de liberdade e respeito às diferenças que esteja em desacordo com os preceitos religiosos. Nessa perspectiva, o Estado é duplamente inimigo, por regular a economia e por limitar a autoridade patriarcal ao defender o direito de outros membros da família. No Brasil, é também a partir dos anos 1990 que esse movimento começa a ganhar força, com a inserção de representantes de igrejas nas disputas eleitorais (MIGUEL, 2018). É da aproximação entre neoliberais e conservadores que, segundo

Freitas (2018), surge o que recentemente vem sendo denominado de ultraconservadorismo.

Por fim, temos a terceira vertente, que ressuscita o discurso anticomunista em desuso desde o fim da Guerra Fria e o traveste de “bolicarianismo venezuelano”, chegando inclusive a confundir comunismo com petismo. Conforme Miguel (2018, p. 22), não há uma separação nítida entre as três vertentes, a linha fronteira é tênue, “há um caminho, em particular, de fusão do anticomunismo com o racionalismo moral”, do mesmo modo é comum a ideia fantasiosa de que os comunistas planejam destruir o capitalismo atacando os valores morais e destruindo a família tradicional.<sup>9</sup>

O fato é que esses grupos são úteis ao capital agora em crise. Os discursos por eles amplificados convencem os indivíduos, sobretudo os mais miseráveis, de que são responsáveis por suas misérias, que o desemprego se dá por falta de qualificação, que o trabalhador que atua nas condições mais degradantes, de forma mais precarizada, sem vínculo empregatício e sem garantia de qualquer direito trabalhista é um empreendedor. Esse pensamento cria as condições para a elaboração e aprovação de reformas perversas, inclusive com aceitação popular, com apoio dos indivíduos mais necessitados.

É nesse cenário que a educação formal tende a incorporar, de forma processual, a lógica do mercado, não apenas disseminada pelos think tanks, como também legitimada pelos documentos oficiais. Em sintonia com esse prisma, a escola assume o discurso do capital humano, da qualificação para o mercado em desmerecimento da formação humana, entendida como processo de apropriação e de reelaboração do acervo material e cultural, visando transformar radicalmente o modelo societário burguês.

Não por acaso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidencia o caráter homogeneizador do currículo; ressalta o foco nas competências e habilidades; e aprofunda os

<sup>9</sup> O que representa uma distorção do marxismo, uma vez que a superação do capitalismo não se dá apenas no plano cultural, mas também no âmbito material.

sistemas de regulação e controle externo impostos pelos organismos internacionais.

O que se percebe é que, no contexto da crise estrutural do capital, as políticas educacionais estão respaldadas na lógica do Estado mínimo, nas políticas de austeridade fiscal, na privatização, na defesa da formação para o mercado e também para o desemprego, cuja solução apresentada é o empreendedorismo. Embora esteja presente a defesa das escolas técnicas, os parâmetros postos na reforma do Ensino Médio não garantem qualquer formação técnica, pelo contrário, encaminham para o esvaziamento da formação e a negação do conhecimento. Prioriza-se as disputas e a hierarquização de professores e instituições de ensino para justificar o discurso da meritocracia, que responsabiliza os sujeitos singulares por seu sucesso ou fracasso.

Várias são as táticas utilizadas, porém, não nos deteremos aqui em discorrer sobre os principais instrumentos ideológicos utilizados pela classe dominante. Interessa-nos explicar que, nesse processo, a educação assume função privilegiada. No momento de avanço das forças conservadoras, que agora têm também como objetivo avançar com o projeto neoliberal na sua versão mais perversa, a educação desempenha função primordial, uma vez que atinge indivíduos desde a mais tenra idade. É exatamente porque a classe dominante tem clareza acerca dessa questão que crianças desde a educação infantil são bombardeadas pela lógica capitalista ao receberem aula de empreendedorismo e orientação financeira, e pelo mesmo motivo é que as reformas educacionais no contexto da crise do capital caminham na direção de atender às necessidades do mercado.

Não por acaso, em meio a essa conjuntura, surge o movimento intitulado Escola sem Partido (ESP), propondo uma educação supostamente neutra e iniciando uma cruzada contra o que denomina de doutrinação ideológica. Faz-se necessário, antes de análise mais cuidadosa, entendermos que, segundo Lukács (2010, p. 156, grifo), a ideologia burguesa “chegou ao auge no capitalismo, com as tendências neopositivistas

de uma assim chamada desideologização de nossos conhecimentos sobre o mundo [...]”.

É justamente nesse cenário marcado profundamente pela crise do capital, pelo avanço das forças conservadoras, pelo aprofundamento da política neoliberal que nega as conquistas parciais da classe trabalhadora e pela retomada do fundamentalismo que o ESP emerge com um discurso aparentemente desideologizador, a fim de implantar e consolidar a ideologia neoliberal aliada ao discurso do ódio às bandeiras de luta da classe trabalhadora.

## O movimento Escola sem Partido

Esse movimento emergiu no Brasil em 2004 e teve como mentor intelectual o advogado e procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib. O Projeto de Lei (PL) nº 867/2015 (BRASIL, 2015), que visa regulamentar as teses do Escola sem Partido, surgiu da iniciativa de Flávio Bolsonaro, que solicitou a Nagib a elaboração do documento. Pode-se afirmar que, inicialmente, esses foram os principais intelectuais orgânicos da ala ultraconservadora que promoveram um discurso de ataque a todo e qualquer pensamento crítico, rotulando-o de esquerdopata, petralha, freirianismo, gramscismo, dentre outros.

Manhas (2016, p. 2) explica que, em sintonia com essa perspectiva, projetos tramitam em diversas regiões do país, como o do Deputado Victório Galli, do Partido Social Cristão (PSC), que visa interditar a distribuição de livros nas escolas com conteúdo sobre diversidade sexual; e o PL nº 1.411/2015, de autoria do Deputado Rogério Marinho, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que tipifica o “crime de assédio ideológico”, como toda e qualquer prática que induza o educando a ter um determinado posicionamento político, partidário e ideológico e que, por não compartilhar das ideias expostas, sobretudo, pelos docentes, torna-se constrangido e desqualificado socialmente.

Pela justificativa do PL nº 867/2015 (BRASIL, 2015), percebemos que existem projetos de lei que tramitam em diversas regiões do país, como nas Assembleias Legislativas do Espírito Santo, Goiás, Rio de Janeiro, São Paulo, Câmara Legislativa do Distrito Federal, Câmaras de Vereadores de São Paulo, Joinville (SC), Mogi-Guaçu (SP), Chapecó (SC), Vitória da Conquista (BA), Foz do Iguaçu (PR) e Toledo (PR). Além de outros que já foram aprovados, como é o caso dos municípios de Santa Cruz do Monte Carmelo (PR) e Picuí (PB).

Essas iniciativas visam instituir o Programa Escola sem Partido dentre as diretrizes do sistema de ensino brasileiro, tanto em âmbito municipal quanto estadual e federal. Para tanto, asseveram que se fundamentam em princípios, dentre eles, dignidade da pessoa humana, neutralidade política, religiosa e ideológica do poder estatal, pluralismo de pensamento e de concepções de ensino, liberdade de aprender e liberdade de consciência e crença (BRASIL, 2015).

Com base nesses princípios, o movimento pretende instituir o referido programa em todos os níveis de ensino, abrangendo da educação básica ao ensino superior. A tese defendida pelos intelectuais orgânicos desse movimento é a de que escolas e universidades públicas praticaram – sobretudo no governo do Partido dos Trabalhadores (PT) – o que denominam de “doutrinação política e ideológica” (BRASIL, 2015).

Por doutrinação, compreendem o processo pelo qual os educandos absorveram, à revelia da sua vontade, teorias, crenças e formas de condutas morais impostas pelos docentes, dissonantes às convicções aprendidas no âmbito familiar. Intuímos que, quando o movimento assevera que houve uma doutrinação impetrada nos treze anos do governo petista, refere-se tanto à esfera social quanto ao âmbito familiar.

Na esfera social, o conceito de doutrinação na perspectiva do ESP significa amplo processo de inculcação político-ideológico-partidário que teve como espaços de criação e difusão,

mormente, as universidades e as escolas. Por essa razão, essas instituições e os profissionais que nelas atuam são criticados e rotulados como doutrinadores por terem negado a pluralidade de concepções teórico-pedagógicas.

Essa maneira de pensar manifesta-se num texto de Stern (2014), membro do Manhattan Institute, disponível no site do movimento Escola sem Partido. Nesse artigo, o autor assevera que, quando professor iniciante nos Estados Unidos, participou de um curso de formação e que obrigatoriamente tinha que ler a obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, analisada como um livro que apenas instigava o ódio entre opressores e oprimidos.

A partir de uma perspectiva neotecnicista de educação, Stern (2014, p. 2) critica a discussão política presente no pensamento freireano e, como jovem professor, rejeita o que denomina de “ideias perniciosas”. Sua preocupação maior centra-se na compreensão de demandas imediatas do cotidiano escolar, como: “provas, padrões de ensino, currículo escolar, o papel dos pais na educação, como organizar as escolas, que matérias devem ser estudadas em cada série, qual a melhor maneira de treinar professores [...]” (STERN, 2014, p. 2).

Decerto, o que Stern (2014) defende é que após a Guerra do Vietnã (1955-1975), o que predominou em diversas universidades americanas foi o pensamento de professores tidos como radicais. Isso fez com que o pensamento de Freire tivesse uma forte aceitação nos Estados Unidos, secundarizando outras formas de pensar.

Stern (2014) é citado pelo movimento Escola sem Partido tanto para desqualificar Freire – pois afirma que seu pensamento é vago e abstrato – quanto para demonstrar a prevalência do pensamento dele, em detrimento da pluralidade de ideias. Nesse sentido, a doutrinação na esfera social é utilizada para se referir ao predomínio político-ideológico-partidário de determinado grupo, tido como manipulador dos sujeitos sociais e que se utilizam das escolas e universidades públicas para

se perpetuar no poder. É por esse viés que os ativistas do movimento propagam uma escola/universidade “sem” partido, o que não significa que não pretendem também assumir o poder e reconfigurar as instituições de ensino básico e superior para instituírem sua concepção de mundo.

Penna (2015, 2016) entende que pelo discurso da doutrinação político-ideológica, o movimento oculta a sua face conservadora. Pela assertiva de que não quer partido, o Escola sem Partido propaga o ódio tanto aos movimentos em defesa da luta democrática quanto ao pensamento revolucionário.

Entendemos que essa intolerância abrange, sobretudo, os movimentos radicais que se fundamentam no materialismo histórico dialético. O movimento Escola sem Partido utiliza-se da falácia da pluralidade, porém rechaça de forma veemente pensadores como Marx, Gramsci, Che Guevara, Lukács, dentre outros. Revela-se, assim, como partidário da unilateralidade, ou seja, do pensamento único, da negação da liberdade de pensamento.

Desse modo, a expressão “sem partido” significa ausência do pensamento radical, da reflexão crítica e da postura combativa da classe trabalhadora. Essa negativa expressa a tentativa das forças ultraconservadoras, em escala nacional e internacional, para obter o consenso passivo dos sujeitos subalternos.

O que se pretende é instituir uma hegemonia, entendida, conforme Gramsci (2013), como processo dinâmico, intencional e sistemático do exercício do poder pelas classes dominantes que articula dialeticamente direção e coerção. Pelo ato de dirigir, os que assumem o poder utilizam-se do convencimento, do consenso para conquista de sujeitos e grupos políticos, a fim de construir uma base aliada que valide a concepção de mundo defendida. E pela coerção se exerce o domínio sobre os opositores, anulando o avanço de uma nova hegemonia.

Gramsci (2013) compreende que a hegemonia dominante resulta desse processo de conquista, mas também do exercício da força para

conter os sublevados. Dos pares dialéticos que sustentam a hegemonia, parece-nos que o que predomina no movimento Escola sem Partido é a coerção. O discurso de ódio e intimidação explicita-se em diversos momentos, mormente quando se defende que o estudante e a família devem denunciar às instituições legais de controle o professor que pratica doutrinação ideológica e política.

A ameaça aos professores explicita-se na medida em que instiga – por meio de um modelo de Notificação Extrajudicial disponível no site – os pais a denunciarem docentes que discutam e promovam a participação de estudantes em movimentos de luta para garantir os precários direitos circunscritos à sociabilidade burguesa. Essa postura do movimento expressa a sua face ultraconservadora, pois nem sequer os educandos podem aprender, em sala de aula, a reivindicar os direitos garantidos no plano da legalidade.

O docente que, porventura, agir no processo de orientação dos educandos para participarem de passeatas, greves e outras manifestações, pode ser denunciado, “processado e condenado a até 6 meses de detenção, além de perder o cargo e ficar impedido de exercer qualquer outra função pública pelo prazo de até três anos”, de acordo com a Notificação Extrajudicial (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, p. 3).

A doutrinação criticada pelo movimento Escola sem Partido abrange tanto a esfera social, em que ocorre a imposição de ideias político-partidárias, quanto a esfera molecular,<sup>10</sup> que abrange os âmbitos individual, familiar e grupal. Nesse âmbito, prevalece a ideia de que os professores são doutrinares na medida em que transmitem crenças e valores contrários à orientação sexual e religiosa defendida pela família dos estudantes.

Esse é outro aspecto que revela a postura ultraconservadora do movimento, pois rejeita a discussão acerca de gênero, presente em mui-

<sup>10</sup> Por esfera molecular, Gramsci (2013) compreende as dimensões de menor amplitude que formam um determinado modelo de sociedade.

tas escolas e universidades brasileiras. Embora o debate sobre esse tema seja relevante num cenário histórico marcado pela desigualdade entre homens e mulheres, o Escola sem Partido o desqualifica e estigmatiza os docentes comprometidos com essa bandeira, denominando-os de doutrinadores.

Entendemos que essa luta pela igualdade entre homens e mulheres numa sociedade capitalista possui limites, sendo que um deles é a secundarização da discussão acerca da mudança radical da sociabilidade burguesa. No entanto, não deixa de ter algo positivo, já que questiona o poder patriarcal que tende a anular conquistas legais parciais, obtidas pelas mulheres.

Em diálogo com Dias (1997), compartilhamos da ideia de que a liberdade efetiva dos sujeitos históricos inexistente no ordenamento burguês, fundado na relação capital e trabalho. Assim, a igualdade substantiva entre mulheres e homens requer a luta pela superação radical da sociabilidade do capital, questão essa que precisa estar presente nas discussões de gênero, o que não significa menosprezo dessa questão, já que no Brasil há o aumento dramático da violência contra mulheres.

Bueno e Lima (2019) compreendem que o Brasil é um dos países em que mais mulheres são assassinadas. A taxa global de feminicídio em 2017 foi de 2,3 mortes para cada 100 (cem) mil mulheres, enquanto no Brasil, em 2018, a taxa de feminicídio é de 04 (quatro) para cada grupo de 100 (cem) mil mulheres, superando a média mundial em 74%. Os estados apontados como os que apresentaram a maior taxa de feminicídio foram Roraima com 10 (dez) mortes para cada 100 (cem) mil mulheres, Ceará com 9,6 e Acre com 8,1.

Mesmo diante desse quadro, a discussão sobre gênero é concebida pelo Escola sem Partido como “contaminação ideológica” (BRASIL, 2015), pois entende que incita crianças e jovens a agirem contra as convicções da família tradicional e a terem, precocemente, relações sexuais. Assim, o espaço da sala de aula das

escolas e das universidades estariam contaminados pela ideologia de gênero, o que requer um processo de higienização.

O termo contaminar expressa o desejo de limpeza que o movimento Escola sem Partido pretende. Essa é uma perspectiva sanitária que, de forma implícita, valida preconceitos, sobretudo contra o homossexual, que tende a ser concebido como alguém doente propenso a contaminar os filhos das famílias ultraconservadoras. Assim, o professor que educa para o respeito à diversidade, como também aquele que defende o horizonte da emancipação humana, fundamentando-se numa teoria revolucionária, são alvos do Escola sem Partido e estigmatizados como doutrinadores.

No site desse movimento, existe um texto intitulado “Flagrando o doutrinador”, que ensina pais e estudantes a identificarem professores que doutrinam em sala de aula. O curioso é que dos 17 (dezesete) procedimentos utilizados para identificá-los, 14 (quatorze) demonstram explicitamente a preocupação com a formação política dos estudantes e 03 (três) voltam-se diretamente para as questões morais e religiosas (ESCOLA SEM PARTIDO, 2012).

Questões de natureza política, religiosa e moral constituem o que o movimento, em análise, denomina de doutrinação ideológica. É com base no discurso que se intitula não doutrinador que se doutrina para o silenciamento de pais e estudantes. Doutrina-se porque nega o pensamento crítico e ensina uma visão de mundo que rejeita a intervenção radical para transformá-lo.

Para o Escola sem Partido, cabe ao professor promover um processo acrítico de transmissão de conteúdos, negando a análise e a reflexão crítica do que se estuda nas escolas e universidades. Ao fazer crítica a determinadas concepções de mundo, o docente pode ser denunciado por pais e estudantes que discordam do que foi debatido. Desse modo, nega-se o pensamento crítico, enquanto crenças e preconceitos instituídos que perpassam o cotidiano das famílias e da sociedade devem ser preservados, pois

questioná-los geraria ação judicial contra o professor.

O Escola sem Partido expressa uma profunda contradição, pois ao mesmo tempo em que defende a escola apartidária, toma partido pelo silenciamento dos professores, proibindo-lhes de instigar os estudantes a participarem de “manifestações, atos públicos, passeatas [...]” (BRASIL, 2015), o que contribuirá para a perpetuação das mazelas sociais.

A ausência de participação em movimentos de luta para transformar o mundo não significa postura apartidária, mas tomar partido em razão de não querer mudar, de negar o devir para manutenção da ordem burguesa. Gramsci (2004) compreende que não tomar partido é ser indiferente, isentar-se da responsabilidade individual e coletiva voltada para a construção de um novo modelo de sociedade. Significa ainda fuga da luta, renúncia de se assumir como sujeito da História para que pequenos grupos exerçam o poder. Essa postura expressa não neutralidade, como quer o movimento Escola sem Partido, mas “abulia [...] parasitismo [...] covardia” (GRAMSCI, 2004, p. 84).

A escola do movimento, que se diz sem partido, é a do partido da indiferença, do medo, da vigilância dos professores, sobretudo dos que pretendem lutar para a construção de uma nova sociabilidade contra e para além do capital (MÉSZÁROS, 2010). Intui-se que essa escola não é o lócus da produção do conhecimento científico, filosófico e sociológico, pois o que se tem como horizonte é a defesa e legitimação de valores morais e religiosos do modelo de família tradicional.

A não problematização das convicções e costumes familiares faz do movimento aparentemente apartidário um adepto do senso comum, entendido por Gramsci (1999) como um tipo de saber fragmentário, assistemático e acrítico que é herdado e adquirido pelos sujeitos no ambiente em que vivem.

Ora, o professor doutrinador, no prisma do Escola sem Partido, é aquele que problematiza criticamente a concepção de mundo dos

sujeitos sociais e os instiga a lutarem. É o que questiona os valores religiosos e morais, pois compreende que eles não podem ser assumidos como neutros. Se o docente é condenado por essa atitude indagadora, isso significa que o horizonte do movimento é o senso comum.

Nesse sentido, o movimento Escola sem Partido é a negação da própria ciência entendida, em seu sentido lato, como processo teórico, metódico, sistemático e crítico de compreensão e intervenção no mundo. Ao negar a criticidade, rejeita-se o conhecimento sistematizado e o debate qualificado, o que contribui para o ataque pessoal e as difamações que se manifestam no site do movimento.

Noutros termos, o Escola sem Partido é negação da escola e da universidade comprometidas com a elevação intelectual e moral das classes subalternas. O que se defende é uma escola aligeirada e acrítica que valida a relação desigual entre os que detêm o poder para comprar a força de trabalho e os que se submetem a vendê-la. A escola do Escola sem Partido é a expressão de uma fração da classe burguesa internacional e nacional que, num momento de crise estrutural do capital, revela sua face ultraconservadora de ataques a direitos sociais e de anulação das mínimas conquistas dos trabalhadores.

## Considerações Finais

Do exposto, o que podemos entender é que existe um projeto hegemônico de sociedade que busca garantir as condições de reprodução do capital em detrimento da vida. Pouco importa a condição humana, o fundamental é que o capital consiga se reproduzir continuamente com certa margem de conforto. Qualquer prática que oriente em direção contrária, qualquer ameaça a essa hegemonia será incisivamente combatida por forças ultraconservadoras que agora andam de mãos dadas com os neoliberais, com o efetivo aval do Estado. Justificam todas as atrocidades, desde legalizar o ensino do catecismo em escolas públicas, até a prisão de professores.

Para tanto, as condições sociais vêm sendo postas, ou seja, o terreno vem sendo preparado ao longo das últimas décadas pelas elites intelectuais comprometidas com a lógica neoliberal. Estas financiadas pelas elites econômicas que buscam realizar ajustes no capital em crise e buscam desenhar um cenário cada vez mais severo no que se refere à exploração da força de trabalho e extração da mais valia.

Nesse processo é necessário travar uma batalha para manutenção das suas ideologias e tentar barrar o avanço do pensamento crítico. É nesse contexto que a atual reforma educacional vem sendo implementada e o movimento Escola sem Partido ganha força, não apenas no plano legal, mas em âmbito molecular e social.

Essas investidas das elites intelectuais e econômicas comprometidas com a reprodução do capital, associadas aos arautos do pensamento conservador, vêm impactando fortemente não apenas a educação básica, mas também o ensino superior, uma vez que limita a liberdade de expressão de professores e estudantes.

Como resultado poderemos ter aulas cada vez mais esvaziadas, sob a ameaça de terem seus conteúdos vigiados e censurados, além do fato de que atividades como pesquisa e extensão estarão efetivamente comprometidas. Discussões que vêm sendo construídas acerca de temáticas como gênero, crítica ao Estado e às políticas neoliberais, movimentos sociais, educação e organização da classe trabalhadora, questões étnico-raciais e emancipação social tendem a ser inviabilizadas.

Trata-se de ataque frontal, não apenas ao pensamento freiriano e à teoria revolucionária de Marx e seus intérpretes, mas a qualquer organização social de defesa das minorias, bem como a qualquer produção do conhecimento que aponte para a construção do pensamento crítico. Assim, a negação do conhecimento, que já é um fato nas universidades – visto que os currículos vêm sendo a cada dia mais direcionados para o mercado, com a inserção de conteúdos que orientam, sobretudo, para as práticas e negligenciam os fundamentos –,

chegará à máxima potência caso o movimento Escola sem Partido ganhe mais força e os cursos superiores sejam reformulados e ajustados seguindo a mesma lógica que amparou a reforma do ensino médio.

Isso significaria o agravamento de uma situação que já vem sendo imposta por meio das atuais reformas, sobretudo da reforma educacional, que se expressa pela centralidade da prática, a secundarização das produções teóricas, o atendimento às exigências do capital em crise, o esvaziamento dos currículos e o aligeiramento da formação. Ou seja, o total desmonte da educação pública e a negação do conhecimento crítico e sistemático em razão da perpetuação do ordenamento socioeconômico vigente.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Marina. A nova roupa da direita. **Reportagem Pública**, 23 jun. 2015. Disponível em: <<https://apublica.org/2015/06/a-nova-roupa-da-direita/>>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- ALVARENGA, Darlan; SILVEIRA, Daniel. Desemprego sobe para 12,7% em março e atinge 13,4 milhões de brasileiros. **G1**, Rio de Janeiro, 30 abr. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/04/30/desemprego-sobe-para-127percent-em-marco-diz-ibge.ghtml>>. Acesso em: 15 jun. 2019.
- ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da educação e da pedagogia**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BAGGIO, Kátia Gerab. Conexões ultraliberais nas Américas: o think tank norte-americano. Atlas Network e suas vinculações com organizações latino-americanas. ENCONTRO INTERNACIONAL DA ANPHLAC, 12., 2016, Campo Grande, MS. **Anais eletrônicos** [...]. Campo Grande, MS: ANPHLAC, 2016. Disponível em: <http://ifg.edu.br/attachments/article/7536/Conex%C3%B5es%20ultraliberais%20nas%20Am%C3%A9ricas%20o%20think%20tank%20norte-americano%20Atlas%20Network%20e%20suas%20vincula%C3%A7%C3%B5es%20com%20organiza%C3%A7%C3%B5es%20latino-americanas%20%E2%80%93%20K%C3%A1tia%20Baggio.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 867, de 23 de março de 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/Integras/1317168.pdf>. Acesso em: 15 maio 2018.

BUENO, Samira; LIMA, Renato Sérgio de. Dados de violência contra a mulher são a evidência da desigualdade de gênero no Brasil. **G1**, Rio de Janeiro, 08 mar. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2019/03/08/dados-de-violencia-contra-a-mulher-sao-a-evidencia-da-desigualdade-de-genero-no-brasil.ghtm>. Acesso em: 15 jun. 2019.

DIAS, Edmundo Fernandes. **A liberdade (im) possível na ordem do capital, reestruturação produtiva e passivização**. São Paulo: IFCH/Unicamp, 1997.

ESCOLA SEM PARTIDO. Flagrando o doutrinador. **Blog Escola sem Partido**. Brasília, DF, 04 fev. 2012. Disponível em: <https://escolasempartido.org/blog/flagrando-o-doutrinador/>. Acesso em: 10 dez. 2019.

ESCOLA SEM PARTIDO. Anteprojeto. **Notificação Extrajudicial**. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/anteprojeto>. Acesso em: 10 mar. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Vol. 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **Caderno do cárcere**. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. Vol. 3. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos políticos (1910-1920)**. Vol. 1. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

KÖHLER, Matthias István. O marxismo na Europa após o fim da hegemonia neoliberal. In: SANTOS, Maria Escolástica de; SANTOS, Pedro Pereira dos; GONÇALVES, Marli Clementino (org.). **Trabalho, educação e a lógica perversa do capital**. Teresina: EDUFPI, 2018. p. 21-46.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma onto-**

**logia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

MANHAS, Cleo. Nada mais ideológico do que uma escola sem partido. **INESC**, Brasília, DF, 07 jul. 2016. Disponível em: <http://www.inesc.org.br/noticias/noticiasdoinesc/2016/julho/nadamais-ideologicodoqueumaescolasempartido>. Acesso em: 10 mar. 2018.

MARX, Karl. A lei geral da acumulação capitalista. In: MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. p. 723-831.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Feuerbach e história: rascunhos e anotações. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 29-78.

MÉSZÁROS, István. **Atualidade histórica da ofensiva socialista**: uma alternativa radical ao sistema parlamentar. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. 1. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar**: reflexões acerca do estado. São Paulo: Boitempo, 2015.

MIGUEL, Luis Felipe. A reemergência da direita brasileira. In: GALLEGO, Esther Solano. **O ódio como política**: a reinvenção da direita no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 16-26.

PENNA, Fernando. Ódio aos professores. **Movimento Liberdade para Educar**, 18 set. 2015. Disponível em: <https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/2015/09/18/o-odio-aos-professores/>. Acesso em: 15 mar. 2018.

PENNA, Fernando. Programa “Escola Sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M.; MARTINS, M. L. B. (org.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 43-58.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classe**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

STERN, Sol. A pedagogia do opressor. **Blog Escola sem Partido**. Brasília, DF, 30 ago. 2014. Disponível em: <https://escolasempartido.org/blog/pedagogia-do-opressor/>>. Acesso em: 12 maio 2018.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

*Recebido em: 14/03/2020*

*Aprovado em: 10/06/2020*



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

# ANTI-INTELECTUALISMO, NEOCONSERVADORISMO E REACIONARISMO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E A PERSEGUIÇÃO AOS PROFESSORES

*Bruno Antonio Picoli (UFFS)\**

<https://orcid.org/0000-0001-6831-2199>

*Samuel Mânica Radaelli (IFPR)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-3343-8338>

*Anderson Luiz Tedesco (Unochapecó)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-7425-1748>

## RESUMO

Este artigo discute, em sua problemática, a possibilidade de estabelecer uma relação entre o anti-intelectualismo reacionário que condenou Sócrates à ingestão de cicuta na Grécia e a atual perseguição aos professores empreendida por movimentos como o Escola Sem Partido (MESP). Para tanto, foi realizada uma pesquisa, de natureza qualitativa, envolvendo estudos bibliográficos. A análise evidencia que o Movimento Escola Sem Partido está enraizado em valores religiosos fundamentalistas, apoiado e fortalecido por partidos, instituições e líderes religiosos alinhados ao neoconservadorismo. Conclui-se que o anti-intelectualismo denunciado por Sócrates sempre esteve presente ou adormecido na tradição ocidental. Precisamente no caso brasileiro, o Movimento Escola Sem Partido assumiu características de uma radicalização da tendência anti-intelectual que se projeta sobre a cultura e a educação e direciona para os professores e professoras seu mais perverso reacionarismo.

**Palavras-chave:** Anti-intelectualismo. Educação. Escola Sem Partido. Neoconservadorismo. Reacionarismo.

## ABSTRACT

### ANTI-INTELLECTUALISM, NEOCONSERVATISM AND REACTIONARYISM IN CONTEMPORARY BRAZIL: THE UNPOLITICAL SCHOOL MOVEMENT

\* Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Chapecó. Chapecó, Santa Catarina, Brasil. E-mail: [bruno.picoli@uffs.edu.br](mailto:bruno.picoli@uffs.edu.br)

\*\* Doutor em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Campus Palmas. Palmas, Paraná, Brasil. E-mail: [samuel.radaelli@ifpr.edu.br](mailto:samuel.radaelli@ifpr.edu.br)

\*\*\* Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Professor da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Chapecó, Santa Catarina, Brasil. E-mail: [anderson.tedesco@unochapeco.edu.br](mailto:anderson.tedesco@unochapeco.edu.br)

## AND THE PERSECUTION AGAINST TEACHERS

This paper discusses, in its problematic, the possibility of establishing a relationship between the reactionary anti-intellectualism that condemned Socrates to ingesting hemlock in Greece and the current persecution against teachers undertaken by movements such as Unpolitical School Movement (USM). For that, a qualitative research was carried out, involving bibliographic studies. The analysis shows that the Unpolitical School Movement is rooted in fundamentalist religious values, supported and strengthened by parties, institutions and religious leaders aligned with neoconservatism. It follows that the anti-intellectualism denounced by Socrates has always been present or dormant in the Western tradition. Precisely in the Brazilian case, the Unpolitical School Movement took on the characteristics of a radicalization of the anti-intellectual tendency that projects itself on culture and education and directs its most perverse reactionaries to teachers.

**Keywords:** Anti-intellectualism, Education, Unpolitical School Movement, Neoconservatism, Reactionary.

## RESUMEN

### ANTIINTELLECTUALISMO, NEOCONSERVADURISMO Y REACCIONISMO EN EL BRASIL CONTEMPORÁNEO: EL MOVIMIENTO DE LA ESCUELA SIN PARTIDO Y LA PERSECUCIÓN DE LOS MAESTROS

Este artículo analiza, en su problemática, la posibilidad de establecer una relación entre el antiintellectualismo reaccionario que condenó a Sócrates a la ingestión de cicuta en Grecia y la actual persecución de los maestros llevada a cabo por Movimientos como la Escuela Sin Partido (MESP). Por lo tanto, se realizó una investigación de carácter cualitativo, con estudios bibliográficos. El análisis muestra que el Movimiento Escuela Sin Partido está enraizada en valores religiosos fundamentalistas, apoyados y fortalecidos por partidos, instituciones y líderes religiosos alineados con el neoconservadurismo. La conclusión es de que el antiintellectualismo denunciado por Sócrates siempre ha estado presente o latente en la tradición occidental. Precisamente en el caso brasileño, el Movimiento Escuela Sin Partido asumió las características de una radicalización de la tendencia anti intelectual que se proyecta en la cultura y la educación y dirige su reaccionismo más perverso a los maestros.

**Palabras clave:** Antiintellectualismo. Educación. Escuela sin Partido. Neoconservadurismo. Reaccionarismo.

## Introdução

Na aurora do século IV a.C., Sócrates foi acusado, julgado e condenado à morte por um tribunal conduzido pelo rei de Atenas com 501 jurados. A acusação, apresentada por Meleto, um poeta sem expressividade, Lícon, um retórico obscuro, e Anito, um dos líderes da

democracia ateniense, afirmava que Sócrates recusava o culto devido aos deuses do Estado e, com isso, pervertia a mocidade, levando-os a não respeitar a autoridade paterna (ATAÍ-DE, 2017). O próprio Anito era pai de um dos discípulos do filósofo e era com frequência

indagado publicamente pelo filho a respeito de suas crenças (SALLES, 2019). As acusações eram, então, de ateísmo e subversão (ATAÍDE, 2017). O julgamento de Sócrates é o primeiro grande registro da perseguição contra um intelectual, da recusa em questionar as coisas dadas, do desejo de fazer das novas gerações o espelho das antigas. É provavelmente, também, a primeira manifestação de um reacionarismo organizado: mesmo após sua enfática defesa no Aerópago (PLATÃO, 2017), Sócrates foi condenado. Os bons homens da cidade não podiam conviver com alguém que os questionava no íntimo, que os provocava a reconhecer a própria ignorância, como o próprio Sócrates fazia com relação à sua.

Passaram-se alguns séculos entre o julgamento de Sócrates e o contexto histórico contemporâneo. Entretanto, ainda é possível encontrar acusações, cada vez mais enfáticas, contra a atividade intelectual, inclusive em termos muito semelhantes às acusações contra o filósofo ateniense que foi julgado por questionar as crenças tradicionais e perverter a mocidade. A problemática dessa reflexão trata-se de pensar se é possível estabelecer uma relação, no discurso e nas práticas, entre o anti-intelectualismo reacionário que condenou Sócrates à ingestão de cicuta e a atual perseguição àqueles que realizam atividades que têm por características não aceitar o mundo como ele se apresenta, ou seja, contra aqueles que procuram retirar o véu de Maia e desafiam seus contemporâneos a fazer o mesmo. Perseguindo essa resposta, o artigo, em seu constructo teórico, delinea-se em seis momentos: a) o primeiro se propõe analisar o anti-intelectualismo como tendência na tradição ocidental; b) o segundo trata as formas de ação ou os tentáculos do neoconservadorismo; c) o terceiro, as relações entre instituições e seus afluentes políticos; d) o quarto momento evidencia o anti-intelectualismo alinhado ao neoconservadorismo; e) o quinto trata de pensar no Movimento Escola Sem Partido como uma manifestação do anti-intelectualismo organizado; e, por fim,

f) o antiintelectualismo do MESP como perseguição aos professores. Em tal organização metodológica, a reflexão assume características de natureza qualitativa, envolvendo estudos bibliográficos. Se evidencia no artigo uma tendência anti-intelectual como característica da formação do caráter da civilização ocidental, que oscila entre manifestações de maior força e organização e de menor influência, e que, no caso brasileiro e no campo da educação, o MESP é uma manifestação radical do anti-intelectualismo organizado. Mobilizado por grupos neoconservadores reacionários, sustenta que há uma ordem natural no modo como o mundo está disposto, assim como há uma ordem natural no desenvolvimento humano, tanto físico quanto psíquico e social. Reage, por meios lícitos e não lícitos, contra todos aqueles que questionam a sua “verdade”. A exemplo de Meletos modernos, afirmam-se preocupados com a perversão da mocidade, com a influência dos “mestres” sobre os “discípulos” ou, em termos pós-modernos, dos professores sobre os alunos, com o questionamento do poder familiar, com o que denominam de “doutrinação”. Ainda, como Meletos pós-modernos, perseguem professores que põem essa verdade em questão e, embora não possam condenar à morte seus perseguidos, esforçam-se em censurá-los, constrangê-los e em matar suas reputações.

## A tendência anti-intelectual na Tradição Ocidental

O julgamento de Sócrates e sua condenação pela cidade foi divisor de águas na abordagem filosófica clássica, trata-se da desconfiança dos filósofos com relação à política (ARENDE, 2016). A partir disso, a reflexão recai sobre o lugar do intelectual na sociedade. A alegoria da caverna, de Platão, escrita por volta de 386 a. C., retrata o próprio julgamento ocorrido poucos anos antes. No diálogo, pela boca de Sócrates, Platão provoca:

Agora imagina a maneira como segue o estado da nossa natureza relativamente à instrução e

a ignorância. Imagina homens numa morada subterrânea, em forma de caverna, com uma entrada aberta à luz; esses homens estão aí desde a infância, de pernas e pescoço acorrentados, de modo que não podem mexer-se nem ver senão o que está diante deles, pois as correntes os impedem de voltar a cabeça; a luz chega-lhes de uma fogueira acesa numa colina que se ergue por detrás deles; entre o fogo e os prisioneiros passa uma estrada ascendente. Imagina que ao longo dessa estrada está construído um pequeno muro [...] ao longo desse pequeno muro, homens que transportam objetos de toda espécie [...] Glauco – um quadro estranho e estranhos prisioneiros. Sócrates – Assemelham-se a nós. (PLATÃO, 2000, p. 225).

Na alegoria, o prisioneiro que consegue desvencilhar-se das correntes e evadir da caverna começa, lentamente, a conhecer a origem das projeções no interior da caverna. Com tempo e opróbio pode até olhar para o céu e encarar a luz do sol. Sente-se, então, incumbido do dever de retornar à escuridão da caverna e alertar aos demais que o que veem são sombras projetadas. Procura, portanto, educá-los (a provocação de Glauco a Sócrates era sobre a influência da educação na natureza humana). Contudo, os que lá estão não o compreendem, já que fala de coisas aparentemente fabulosas, de outro mundo. Os que lá estão, então, passam a entender como um terrível mal sair da caverna, como se o que regressa tivesse perdido o sentido da realidade. Em evidente referência ao julgamento de Sócrates, Platão induz que os que lá estavam o teriam matado pelo fato de pôr em suspeita a verdade daquilo que viam e que entendiam como “o mundo real”, a “verdade”. Não queriam experienciar o doloroso caminho que implica o pensar. Para Turchi (2003, p. 18) “a alegoria significa diretamente e sua razão de existência é transmitir um sentido”. A alegoria platônica não se isola na sua temporalidade, trata-se, outrossim, de uma compreensão de nossa época histórica, cujas raízes estão constituídas na barbárie cultural, no reacionarismo: o exemplo dos indivíduos que vivem na condição de prisioneiros na alegoria da caverna, reacionários às dúvidas lançadas por aquele que regressa

na condição de filósofo, de intelectual.

Como um desdobramento de longo prazo dessa tensa relação entre os intelectuais, a moral dominante e o poder constituído, encontra-se em Kant (2012, p. 153), em seu ensaio de 1784, no qual busca responder à provocação “O que é o esclarecimento?”, uma clara preocupação em tranquilizar o imperador Frederico II sobre os perigos, para o governo, das atividades do intelectual, daquele que se liberta da tutela autoimposta, que supera a preguiça e a covardia e tem a “coragem de usar a própria mente”, daquele que se desvencilha das correntes e sai da caverna, em termos platônicos.

Kant (2012), adepto que era da perspectiva iluminista do progresso, não compreendia (ou omitia para torná-la viável, ou melhor, para oferecer ao intelectual um espaço de segurança) uma característica que é fundamental na atividade intelectual: ela é, sempre, perigosa. Em Arendt (2017), numa obra em muito inspirada pelas reflexões kantianas, encontra-se a afirmação de que não existe um tipo de pensamento perigoso, como se fosse possível estabelecer, então, uma margem de segurança, um limite, outrossim que todo pensamento é perigoso, haja vista que, ao pensar, o que está dado é posto em questão, assim como são postos em dúvida os próprios fundamentos do pensamento que questiona.

A denúncia do anti-intelectualismo na tradição cultural ocidental é também encontrada nos escritos de Nietzsche publicados entre 1872 e 1874. Na conferência “Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino”, de 1872, afirma que se verificam duas tendências dominantes na cultura educacional de seu tempo: a “de estender tanto quanto possível a cultura” e a “de reduzi-la e enfraquecê-la” (NIETZSCHE, 2011, p. 53). Segundo ele, a primeira tendência assegura uma cultura de massa que deve ser levada a todos os círculos, enquanto a segunda constitui-se em submissão às regras das políticas de Estado. Precisamente, porque o resultado disso é catastrófico para a formação dos espíritos livres na medida em

que não formam para a vida. Na segunda consideração extemporânea, de 1873, reitera isso na denúncia da preocupação dominante em preservar a tradição e como ela opera como um fardo que impede que o tempo seja experimentado, ou seja, que se insira nele algo de novo. Sublinha o engessamento das práticas pedagógicas no seu tempo, demonstrando como tal processo leva à pobreza cultural. Por isso, Dias (1993) considera que as críticas de Nietzsche são direcionadas ao papel do Estado, que não se preocupava com uma educação para libertação, mas sim em ocupar com louvor as funções do nacionalismo, “a seus olhos, nada tem de próprio, sendo desprovida de sentido: sem substância, sem meta, uma mera opinião pública” (DIAS, 1993, p. 40), Nietzsche, nesses escritos, ainda se mostra esperançoso de que “homens sérios, a serviço de uma cultura inteiramente renovada e purificada e num trabalho comum, se tornarão os legisladores da educação rotineira – da educação que leva a esta cultura” (NIETZSCHE, 2011, p. 54). A educação seria o processo de criação de tais personagens que se posicionassem contrários ao anti-intelectualismo. Quase um século antes, Kant (2012, p. 146) chama essas pessoas de “pensadores independentes”, ou seja, aqueles que “depois de sacudir o jugo da imaturidade, difundirão o espírito de uma estimativa razoável de seu próprio valor e da vocação de cada homem de pensar por si”. Nietzsche constatou em Schopenhauer esse pensador. Para ele, “através de Schopenhauer, podemos nos educar contra o nosso tempo, porque temos, graças a ele, a vantagem de conhecer verdadeiramente este tempo” (NIETZSCHE, 2011, p. 191). Contudo, para o filósofo, Schopenhauer era exceção. Tal diagnóstico sobre a cultura e a educação revelou-se como uma profunda preocupação com o anti-intelectualismo dominante na formação pedagógica.

As preocupações sobre a força do anti-intelectualismo, presente em Platão, Kant e Nietzsche, não estão distantes daquelas que nos afligem atualmente. Adorno (1995), em

*Educação após Auschwitz*, de 1965, afirma que o que torna terrivelmente difícil enfrentar o anti-intelectualismo, e seus correlatos contemporâneos, é que ele não é uma exceção, algo que ocorre por fora do desenvolvimento civilizacional; ao contrário, “encontra-se vinculada ao conjunto da civilização” (ADORNO, 1995, p. 133), a corrói por dentro e, quando organizada, reage e procura destruir os ensaios de sua superação. No Brasil contemporâneo o anti-intelectualismo encontra-se organizado e, além disso, propositivo, especialmente no campo educacional. Os projetos de lei do Movimento Escola Sem Partido (MESP) e para a regulamentação da Educação Domiciliar, programa de militarização de escolas públicas de Educação Básica, além do combate à produção didática (mas não só), procuram problematizar questões étnico-raciais, de gênero etc. O anti-intelectualismo organizado, mobilizado por segmentos neoconservadores, procura criar um espírito de conformidade e submissão na forma de pensar que faz com que seja possível que reincidamos nas terríveis experiências produzidas pelo anti-intelectualismo de outros tempos, ou seja, opera para que não experimentemos o nosso tempo como um “tempo nosso”.

Na próxima seção discute-se as características do neoconservadorismo brasileiro, a manifestação contemporânea do anti-intelectualismo que engendrou propostas de reforma educacional como as do MESP.

## O neoconservadorismo, sua mensagem explícita e sua prática implícita

O discurso neoconservador se declara como uma prática orientada pela busca da manutenção das “conquistas civilizacionais” e/ou da “ordem natural das coisas,” as quais estariam ameaçadas pela ação de forças corruptoras destes dois esteios da sociedade. Embora em muitos casos essa afirmação possa ser franca (CALLEGARIS, 2019), o neoconservadorismo

pratica um conjunto de atitudes voltadas para a defesa das diferenças sociais em uma perspectiva hierárquica, pela qual as diferenças devem expressar níveis de superioridade e inferioridade, tais níveis orientam política e culturalmente as sociedades. Associada a isso, a defesa da desigualdade como um elemento natural ou inexorável da existência humana. Com essa prática o neoconservadorismo reafirma a perversidade como regra histórica, como norma naturalizada.

O neoconservadorismo se apresenta como anti-ideológico, mas na verdade se firma como contrautópico, pois “Conservadorismo não é defender a tradição, é resistir ao surgimento de novas tradições” (COSTA, 1995, p. 41). É a resposta conservadora aos movimentos progressistas que faz com que o conservadorismo alcance o estágio reacionário. A resposta política contra aqueles que lutam pela transformação ou por revolução leva o neoconservadorismo aos seu estágio mais ativo, a reação: o reacionário é o militante do conservadorismo que age para combater, por meio lícitos ou não, os agentes e as políticas de ruptura da hegemonia vigente, de modo a frustrar as ações socialmente transformadoras. O reacionário geralmente não se vê na defesa de um ideário político, mas em geral manifesta-se em defesa de valores vagos, como ordem, família e costumes. Assumir-se reacionário é algo que requer uma roupagem, ou camuflagem, teórica mais propositiva, confundindo-se com noções progressistas, por isso a “reação à brasileira” geralmente se apresenta em rotulagem “liberal”, mas de um “liberalismo” que aposta na liberdade do mercado e não do indivíduo. Há, inclusive, uma síntese estranha expressa em um slogan: “liberal na economia, conservador nos costumes”, existindo inclusive movimentos que se declaram “liberais-conservadores”. Diante da óbvia contradição, cabe lembrar Levinas (2016, p. 51) quando afirma que “uma contradição lógica não é capaz de julgar um acontecimento concreto”, assim, tal posição se manifesta com força, a despeito do

absurdo que representa. Como afirma Arendt (1973, p. 333), “é justamente esse absurdo que faz com que uma ideia se torne perigosamente poderosa, desde que amparada pela propaganda. Propaganda, hoje, que prescindir dos meios tradicionais, das *mass media*”. A promessa de lutar para manter “conquistas civilizatórias” se esvai quando se lançam ao ataque dos avanços no plano ético-político, como quando da objeção aos direitos humanos e aos ideais de emancipação.

O neoconservadorismo, em sua face reacionária, luta para manter aquilo que o processo civilizatório revelou iníquo e se pôs a enfrentar. Não se resume a uma postura mantenedora, é mais que a opção pelo que está posto, é contra o novo que se quer construir, embora a defesa da experiência vivida seja, indiscutivelmente, um elemento importante e agregador de adesões. O neoconservadorismo está associado, também, a uma desconfiança fundamental, que se apresenta como uma característica determinante; esta desconfiança se manifesta ante “a ideia de que segundo a qual a sociedade pode ser objeto de aplicação de um plano” (LILA, 2018, p. 156), de que está em curso uma grande conspiração global e de que os intelectuais e artistas são cúmplices. Essa convicção serve para revestir a prática reacionária de um caráter moralmente superior e transcendente. Por ela, o reacionário autoriza-se a se autointitular “cidadão de bem”. A invocação do moralismo é sintomática nos perversos, afinal o moralismo trata de estabelecer a maldade de outrem por essência, a qual se expressa em gostos e atitudes. Ao estabelecer o caráter negativo do outro, o moralista cria um dístico de bem e mal, que serve à prévia absolvição das condutas próprias, por piores que elas sejam. Com isso, a maldade presente naquilo que o outro é cumpre a função de um álibi para justificar as atitudes próprias. Tal era a perversidade da ação nazista contra os judeus durante a execução da solução final, quando Himmler, em discurso às tropas SS, afirmava o mantra que deveria ser inculcado pelos soldados: “Que coisas horríveis eu tive de ver na

execução dos meus deveres, como essa tarefa pesa sobre meus ombros!” (ARENDDT, 1999, p. 122). Não se nega a maldade praticada, tão só afirma-se ser necessária.

O “cidadão de bem”, figura que não possui antônimo, talvez porque em face do “cidadão de bem” exista apenas o não cidadão. Essa autointitulação expressa a força da mentira e do cinismo, do autoengano na configuração política das sociedades. O limite disso foi o que Arendt (1999, p. 62) afirmou ser “a característica fundante do caráter alemão durante a primeira metade do século 20: o autoengano”. A “cidadania do bem”, como autoproclamação, é a afirmação da superioridade da própria condição ante aquele que não é e não pode ser. É a negação da alteridade. Afinal, quem é o que não está no rol de autoproclamados cidadãos de bem? Quem é o mau? Assim, será rotulado pelo que faz ou pelo que é? A resposta revela o conjunto de preconceitos e perversidades que as assimetrias que moldam nossa sociedade produzem. A maldade factual ou potencial é o alibi (quase) perfeito da perversidade. O “cidadão de bem” é o guardião da perversidade enrustida na defesa da ordem e no combate à dúvida, ou melhor, aos que duvidam.

## Afluentes políticos do neoconservadorismo: fascismo e neoliberalismo

Mais que uma corrente teórica, o fascismo se caracteriza como um comportamento político, em geral pautado por convicções não fundadas racionalmente. Dentre as atitudes características do fascismo, destacam-se o ódio como reação à diferença, à divergência e à dissidência; além do culto a uma figura política ou agremiação de forma irracional, sendo indiferentes à viabilidade das soluções propostas. Além disso, os movimentos fascistas fazem uma aposta redentora na violência (KONDER, 1977, p. 21). Desencadeia-se uma compreensão invertida das posições sociais:

as vítimas passam a figurar como opressores. Cria-se a figura do inimigo público, a qual pode ser encarnada nas múltiplas figuras indesejadas (negros, LGBTQs, depauperados, petistas, tucanos, comunistas, bandidos, corruptos etc.). Nesta mesma senda, faz uma aposta cognitiva na divisão por dísticos incomunicáveis que fortalecem o combate maniqueísta entre bem e mal (ex: a luta do “cidadão de bem” contra o “vagabundo”). O resultado desse combate deve ser a eliminação do inimigo público, afinal ele não pode ser visto como um membro do povo.

Verifica-se também uma postura de simplificação das relações sociais, com o combate aos fatores que revelam a complexidade social. A crença na autoevidência da sociedade, a qual pode ser compreendida sem teorias ou conceitos, em uma postura anti-intelectual que vê com desprezo e ódio a atitude reflexiva, canalizando sua raiva na direção das figuras pensantes da sociedade (ex: combate à doutrinação nas escolas, luta para desacreditar a História e os historiadores). No âmbito cognitivo revela-se uma postura anti-intelectual, com a construção de fundamentos a partir de argumentos não ontológicos, os quais ganham força por meio das estratégias de replicação em massa propiciadas por tecnologias e recursos estéticos inovadores.

Nas últimas décadas, a manifestação de um pensamento neoliberal, no qual a democracia é um valor apenas instrumental ante a liberdade econômica (BOBBIO, 1997), tem incidido sobre a orientação político-econômica de muitos países atingidos pela crise do Estado social, os quais, em muitos casos, têm dificuldade de financiar suas políticas de bem-estar, especialmente em razão do processo de financeirização da economia. Para Bercovici (2004, p. 327), o que caracteriza um estado de Exceção permanente é que “formalmente, vigoram os princípios democráticos, mas, na prática, são constantemente suspensos ou violados.” Tal versão apoia-se na visão de Agamben (2004, p. 9), na qual o “estado de exceção passa a ser um paradigma de governo”. Em tal configura-

ção, os cenários de crises constantes levam a justificar práticas de exceção de direitos, bem como de retrocessos sociais, ações feitas distante do “povo soberano”, pensadas originalmente como um conjunto de medidas diante de situações emergenciais que “justificam a excepcionalidade”.

No tempo presente, revela-se, ainda mais clara, a frustração dos ideais políticos oriundos da modernidade que definiram o Estado como uma figura liberal, portadora de promessas de liberdade e apropriação popular do poder. Os apelos por mudança e a insatisfação política no Brasil deram vazão a um discurso de “nova política”, as promessas de mudança foram por muitos sintetizadas em um mantra largamente recitado, tido como resposta aos grandes impasses da nossa sociedade: “liberal na economia, conservador nos costumes”. Com este slogan definiu-se o espírito daqueles que, imbuídos de personalidade mistificadora, declararam-se capazes de resolver de forma rápida os problemas da sociedade, especialmente a corrupção e a ameaça comunista. Para eles, as causas dos problemas sociais podem ser explicadas seguindo a mesma fórmula de simplificação que desqualifica quem é vítima de uma realidade social perversa. O pobre, na mentalidade neoliberal-neoconservadora, é o responsável pelo seu próprio fracasso, pois não se esforçou o suficiente para competir por um lugar no mercado (McLAREN; FAHADMANDPUR, 2001).

No entanto, tal inovação política é só um discurso. Aqueles que o repetem dão margem ao velho adágio “aquilo do que mais fala é o que mais falta”, ou seja, a “nova política” é a nova roupagem de ideários retrógrados de múltiplas faces, especialmente os fascistas. A contradição é óbvia: como pode ser nova uma aposta política no conservadorismo dos costumes? A relação entre (neo)liberalismo e (neo)conservadorismo, no entanto, não é nova. A formação dos panoramas institucionais brasileiro e latino-americano já expressava essa inusitada síntese liberal-conservadora ainda no século XIX. O que reafirma a tendência anti-in-

telectual de nossa tradição. Este contraditório pacto liberal-conservador deu-se em razão de que ambos os grupos tinham, inobstante suas enormes diferenças, muitos objetivos em comum. Seu principal ponto de discórdia se dava nos temas acerca dos costumes, pois enquanto uns queriam o estabelecimento de uma ordem favorável ao império da religião, outros defendiam – por diversas razões – uma ordem institucional mais aberta. Liberais e conservadores apresentavam diferenças, também, em relação ao nível de concentração da autoridade nacional e política. Para além dessas discrepâncias, houve um enorme campo de convergência: tanto liberais como conservadores tinham interesse na defesa da propriedade, ameaçada pelas demandas crescentes de grupos políticos, até então excluídos e cada vez mais exigentes. Neste sentido, ambas as colorações políticas se mostravam temerosas das consequências do acesso ativo das massas ao sistema de tomada de decisões (GARGARELA, 2005). As recentes conquistas de grupos até então invisibilizados, como LGBTs, negros, mulheres etc., aglutinou esses setores reacionários na sociedade brasileira.

Diferente do liberalismo no século XIX, que buscava aparentar a adesão a um processo civilizatório e modernizador, com vistas a ocultar o elitismo e a brutalidade das relações sociais, a invocação do “liberalismo”, agora, é francamente restritiva: “liberais, só na economia”, o que significa a sujeição da sociedade por meio de suas instituições aos ditames do mercado. Invoca-se o liberalismo acentuando a promessa de liberdade feita por ele séculos atrás; contudo, tal promessa se restringe ao mercado, nisso se desenha o neoliberalismo, como a soberania do mercado com máxima liberdade para os fortes servirem-se dos fracos (GUILHERME; PICOLI, 2019). O discurso de liberdade, à medida que livra os atores dominantes de qualquer limitação civilizatória, passa a ser contido para que não chegue a outras esferas da sociedade.

Restringir a liberdade à esfera do mercado, impedindo que esse discurso atinja os corpos,

é justamente o papel do neoconservadorismo atual. Ser conservador nos costumes significa reforçar a manutenção das estruturas de poder de uma sociedade, em especial na defesa do patriarcado, concepção fundamental para as estruturas autoritárias, especialmente as fascistas, pois:

Numa sociedade fascista, o líder da nação é análogo ao pai de família patriarcal tradicional. O líder é o pai da nação, e sua força e poder são a fonte de sua autoridade legal, assim como a força e poder do pai da família no patriarcado supostamente são a fonte de sua suprema autoridade moral sobre seus filhos e esposa. O líder provê a nação, assim como na família tradicional o pai é o provedor. A autoridade do pai patriarcal deriva de sua força, e a força é o principal valor autoritário. Ao apresentar o passado da nação como um passado com uma estrutura familiar patriarcal, a política fascista conecta a nostalgia de uma estrutura autoritária hierárquica organizadora central, que encontra sua mais pura representação nessas normas. (STANLEY, 2018, p. 22).

A defesa da liberdade para o mercado, que contrasta com o aprisionamento do corpo no âmbito da sexualidade, da identidade e das relações de trabalho. Em resumo, corpos ao dispor do poder e do lucro. Em um país forjado em bases escravocratas nada disso pode ser chamado de “nova política”.

## Anti-intelectualismo: conforto espiritual e cognitivo do neoconservadorismo

Dar razão a quem manda é a mais confortável ação do entendimento humano; dela decorre a prática tão comum de catar seletivamente fatos excepcionais para fundamentar conclusões estabelecidas previamente, ou seja, a conclusão não como decorrência do pensamento, mas como meta, a qual o percurso argumentativo deve chegar. Se a fé conforta, por que não colocar a profissão de fé como prática que orienta todas as escolhas ante a complexidade do mundo? A constatação da

impossibilidade de as coisas serem como parecem se torna asfixiante ao neoconservador: de um lado, a resignação não é mais autorizada, principalmente pelos *coachings*, por outro, a ruptura com as estruturas que estabelecem estas contradições é proibida. Daí parte-se para a negação científica, para a manipulação dos fatos, fazendo a aposta no absurdo que conforta e não acrisola. Ao invés de libertar-se, apertam-se as correntes para que a caverna não deixe de ser a única possibilidade.

Quando denunciada a precariedade das respostas apriorísticas aos graves problemas que a humanidade enfrenta, o que se segue é a busca por uma saída simples, rápida e de fácil implementação, que cumpra a função de não responder ao problema posto em questão, mas de animar a ilusão contendora daqueles cujo rigor dos problemas abrandam com a esperança, ou a ilusão, de poder construir uma resposta individual ou coletiva que seja rápida, simples e sem radicalidade. A ideia de que a resposta aos problemas sociais se faz na proporção de tempo e da complexidade em que se deu a construção desses problemas é inaceitavelmente desconfortável. A busca por conforto intelectual vai além da construção de respostas simples para problemas graves; a realidade é tão complexa que a inescrutabilidade das situações históricas estruturais que a compõem leva à construção de falsos dilemas ou à supervalorização dos efeitos ocultando-se as causas. Na mesma lógica, se é possível escolher os produtos que se adaptam ao gosto, escolha delimitada pelo custo, por que não escolher as ideias de acordo com a conveniência, delimitada pelo dispêndio cognitivo que cada um pode dar? Sendo sempre o mais econômico possível, levando em conta os ditames da razão instrumental.

As ideias deveriam orientar as escolhas, contudo num processo anti-intelectual de autorreferenciação das atitudes, as ações buscam ideias como álibis para que não se pareçam desarrazoadas. Escolhe-se ideias como escolhe-se bens de consumo: orientando-se para o bem-estar pessoal, para o conforto. Assim,

seleciona-se ideias que não provocam o (re) pensar das convicções. Em sentido oposto, nega-se ou combate-se as ideias “novas” que questionam as convicções sedimentadas. No neoconservadorismo corrente, tanto a aversão quanto a adesão teórica (ou ideológica) se dão em um terreno de passionalidade, idealização e voluntarismo que soterram duas das mais relevantes potencialidades do ser humano: o pensamento e a sensibilidade. Firma-se, assim, a cognição por apetência; por ela conhecer e ignorar, são atos que se equivalem na teia de anseios e ilusões que determinam as atitudes e reflexões, ou a falta de ambas; conhecer e desconhecer por conta da comodidade ou aversão impossibilita a infidelidade à atitude colaborativa que a manutenção do *status quo* demanda. É neste cenário que floresce a aversão à ciência, ao pensamento e aos cientistas. No Brasil contemporâneo, o neoconservadorismo (com seus afluentes políticos) anti-intelectual organizou-se em movimentos propositivos. No campo da educação ganhou destaque nos últimos anos o Movimento Escola Sem Partido (MESP), sobre o que se dedica a seção a seguir.

## O Movimento Escola Sem Partido como manifestação do anti-intelectualismo organizado

A manipulação de fatos, a negação da ciência e do debate, a recusa em tocar em temas que produzam algum tipo de desconforto, o enquadramento da realidade nos limites de um discurso moralista e simplificador e reproduzidor de uma ideia preestabelecida de “verdade”, o que caracteriza o anti-intelectualismo, se manifesta nos mais diversos espectros políticos. Arendt (1973) afirma que uma das principais características dos movimentos de caráter totalitário é a manipulação pela propaganda que subverte ciência em ideologia e ideologia em verdade. Essa autora, em sua análise, afirma que tanto a extrema-direita quanto a extrema-esquerda incorrem nisso. Ambos, a

partir de diferentes objetivos e visões de mundo, assim como a partir de diferentes práticas, procuraram estabelecer uma verdade a partir da manipulação e da negação de fatos, ideias, valores etc. que a colocava em xeque (ARENDR, 1973). Passadas as experiências alemã e stalinista em suas dimensões radicais, não significa que os valores totalitários, anti-intelectuais, tenham sido superados. Adorno (1995), em 1961, afirma que um dos grandes problemas das democracias modernas – o que, embora não as desqualifique, ao contrário, exige sua vigilância constante – é que elas possibilitam brechas para que grupos totalitários se articulem e usem dos dispositivos das democracias representativas para reapresentar-se ao público com um verniz de renovação, e, mesmo, de democracia. Não de democracia como direitos, mas como vontade da maioria. Em Arendt (1973) e Adorno (1995) encontramos o alerta da possibilidade, sempre presente, de reingressarmos, às vezes, alegremente, em regimes totalitários, em tempos sombrios. Essa advertência exige uma postura vigilante e corajosa de não silenciar frente ao avanço, mesmo que pelas vias reconhecidas e formais da democracia, do anti-intelectualismo.

Embora tenha se afirmado que o anti-intelectualismo se verifica em quase todos os espectros da política, especialmente nos seus extremos, o que se afirma aqui é que o Movimento Escola Sem Partido é uma manifestação do anti-intelectualismo organizado de feitio neofascista que apela a supostos valores tradicionais compartilhados pela maioria dos brasileiros (GUILHERME; PICOLI, 2018). Não se pretende adentrar aqui se de fato são valores compartilhados pela maioria, pois mesmo que o fossem isso não oferece razão às reivindicações do movimento, haja vista o caráter contramajoritário, constitucionalmente definido, da jovem democracia brasileira, ou seja, a defesa de direitos democráticos de minorias derrotadas por majorias ocasionais (NUNES, 2019; SANTOS, 2019; SGARBOSSA et al., 2012).

Marginal no debate político e educacional até 2014, quando da primeira apresentação de um Projeto de Lei sob sua influência na Câmara dos Deputados (BRASIL, 2014), o MESP ganhou projeção no cenário de polarização política que teve lugar no Brasil a partir de junho de 2013 e do processo eleitoral de 2014. A partir de então, foram apresentados às duas casas legislativas brasileiras, e a várias Assembleias Legislativas de Estados e Câmaras de Vereadores, projetos de lei inspirados no MESP. O próprio movimento, em seu site, disponibiliza anteprojetos de lei para vereadores, deputados estaduais e federais e senadores (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020a). De acordo com Penna e Salles (2017), o MESP, que até 2014 limitava sua atuação na denúncia de supostos professores-doutrinadores, organizou, a pedido do então deputado estadual do Rio de Janeiro, Flávio Bolsonaro, suas ideias em um projeto de lei (do qual se desdobrariam os anteprojetos). Isso foi um importante passo na organização do MESP, pois, a partir de então, procurou por dentro corroer a democracia brasileira e se consolidar enquanto instituição.

Penna e Salles (2017) afirmam que o MESP mobiliza um discurso de base político-ideológica conservadora de caráter reacionário, ou seja, produz contrainvestidas em relação a alguns avanços ou possíveis avanços nos mais diversos campos: econômico, religioso, comportamental, político, social etc. Não se trata de uma exclusividade brasileira que, quando grupos até então invisibilizados conquistam algum espaço de visibilidade e, logo, direitos, grupos conservadores se mobilizam para reagir ao que afirmam ser uma deturpação da ordem e dos valores tradicionais, em outras palavras, do *status quo*. Em reflexão que também se voltou para o campo educacional, Apple (1993) afirma que foi a partir dos resultados das políticas compensatórias aos negros norte-americanos, empreendida durante os anos 1980, que setores conservadores da sociedade norte-americana passaram a pressionar mudanças curriculares para as escolas dos

Estados Unidos. Essas mudanças atacavam a inserção nos programas escolares de debates decoloniais, do evolucionismo, do pluralismo democrático, afirmando que tais questões eram de foro íntimo (familiar) e, logo, não deveriam compreender parte do currículo escolar (estatal). Essa pressão se verificou especialmente nos debates para a formulação de uma Base Curricular Nacional para os Estados Unidos nos anos 1990. De forma semelhante, conforme Penna e Salles (2017, p. 14), o MESP propõe a

[...] defesa da família e de um certo arcabouço de valores, com ênfase numa orientação patriarcal e heteronormativa; imposição de uma separação entre assuntos que podem ser abordados na escola e assuntos que só devem ser tratados no espaço privado do lar; desconfiança de instituições e agentes identificadas como promotoras de interesses estatais e governamentais – escolas e professores.

Como advertido por Adorno (1995), os grupos neofascistas não atuam apenas contra a democracia, mas por dentro da democracia: o cumprimento do rito, através da proposição de projetos de lei, é acompanhado por propaganda que visa angariar apoio popular. A escolha do nome, além disso, é um excepcional acerto do movimento. Ela manipula a concepção popular de “partido” como “partido político” e conduz à adesão massiva se apresentando como não ideológica, purista. Afinal, ninguém quer uma escola que esteja sob o domínio de um partido ou agremiação política. Contudo, o “partido” do MESP não se limita a isso. Defende uma escola que não toma partido pela ciência, que não toma partido pelos direitos humanos (estabelecidos em constituição, leis e tratados). Uma escola que não toma partido pela democracia, pelo debate de ideias e pela problematização de valores. Uma escola que não toma partido pela educação, afinal, a educação possui uma irrenunciável dimensão axiológica: educar é hierarquizar valores (BIESTA, 2017; SAVATER, 1998).

Afirmar que todas as opiniões têm o mesmo valor e que, portanto, a escola não deve

discutir valores e concepções de mundo é uma radicalização do anti-intelectualismo de caráter totalitário. O movimento insiste em afirmar que há uma grande conspiração, da qual participam intelectuais, universidades e escolas, para doutrinar crianças e jovens e desvirtuá-los dos valores admitidos (especialmente da família, da moral tradicional e da religião). Recorre, para isso, às opiniões correntes e capilarizadas pelos próprios apoiadores: “É fato notório que professores e autores de materiais didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes à determinadas correntes políticas e ideológicas”, além de incentivar que “adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020b). Embora reconheça que há também “doutrinadores” de direita, o MESP, que se diz não partidário, afirma que o impacto desses é mínimo, ao contrário da esquerda que, conforme sustentam, move uma grande conspiração global:

No Brasil, quem promove a doutrinação político-ideológica em sala de aula, de forma sistemática e organizada, com apoio teórico (Gramsci, Althusser, Freire, Saviani etc.), político (governos e partidos de esquerda, PT à frente), burocrático (MEC e secretarias de educação), editorial (indústria do livro didático) e sindical é a esquerda. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020c).

Esse discurso foi utilizado a todo tempo durante a campanha eleitoral para a presidência da República em 2018 pelo candidato vencedor, apoiador declarado do MESP (ESCOLA..., 2017). Durante uma entrevista concedida ao jornal de maior audiência no horário nobre, o candidato afirmou que “defendia as crianças em sala de aula”. Na retórica, proteger as crianças em sala de aula significa proteger contra os professores. E, descumprindo as regras da entrevista, tentou mostrar ao público um livro supostamente utilizado em escolas públicas brasileiras para doutrinar as crianças a partir da reprodução de valores morais desvirtua-

dos (ENTREVISTA..., 2018). A partir desse subterfúgio, um memorando-circular de 6 de fevereiro de 2020, da Secretaria de Educação de Rondônia, cujo governo é alinhado ao governo federal, recomendou o recolhimento imediato de obras literárias nacionais e internacionais por considerá-las com “conteúdos inadequados às crianças e adolescentes” (DOCUMENTO..., 2020). Dentre os autores a serem recolhidos estavam Machado de Assis, Euclides da Cunha, Mário de Andrade e Franz Kafka.

Ainda na entrevista supracitada, quando confrontado pelo entrevistador sobre a versão historiográfica sobre o Golpe Civil-Militar de 1964, afirmou: “deixa os historiadores pra lá” (ENTREVISTA..., 2018), e, em seguida, reafirmou sua “verdade” histórica. Isso nos remete à advertência de Arendt (1973) sobre as formas anti-intelectuais do totalitarismo, pelas quais as perspectivas fundadas em bases factuais, em fontes (como no caso da historiografia), em dados (como no caso do aquecimento global), em empiria (como no caso da teoria da evolução), são convertidas em mera opinião e, portanto, passíveis de contestação por qualquer outra opinião, mesmo que não fundamentada.

Os projetos do MESP que foram apresentados entre 2014 e 2016 na Câmara dos Deputados e no Senado Federal foram arquivados e retirado da pauta. Entretanto, isso não significou desmobilização, outrossim recrudescimento do movimento. Em 2019 foi apresentado à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 246 (BRASIL, 2019). O novo projeto, além de incorporar em grande parte o que propunham os projetos anteriores e, assim como os anteriores, replicar quase em sua totalidade o anteprojeto oferecido pelo MESP, também dispõe, no Art. 7º, sobre a autorização de que as aulas de professores sejam gravadas por estudantes. Embora nas justificativas, que reproduzem exatamente as justificativas disponíveis no anteprojeto do MESP, tal medida não tenha por objetivo controlar os professores e sim garantir que os estudantes tenham o acesso ao conteúdo das aulas para melhorar

seu desempenho e para que os pais tenham ciência do processo pedagógico vivenciado pelos filhos, fica evidente a predisposição em controlar, censurar e, eventualmente, punir os professores. Punição que pode se dar pela via jurídica ou pela publicização da aula, o que implica a criação de um tribunal moral permanente sem direito de justa e equivalente defesa. Na próxima seção se discute a perseguição perpetrada pelo movimento contra professores em específico e, como corolário, contra todos os que se envolvem efetivamente em educação.

## Anti-intelectualismo organizado como perseguição aos professores

Como afirmado anteriormente, o MESP é uma manifestação do anti-intelectualismo organizado que tem nos professores um de seus inimigos eleitos (PENNA; SALLES, 2017). Em uma frente, os apoiadores do MESP atribuem aos professores, e tão somente a eles e elas, a responsabilidade pelo fracasso escolar e pela classificação brasileira em testes padronizados. Entretanto não é só isso: o MESP procura criminalizar a prática docente. O fundador e coordenador do MESP, o advogado Miguel Nagib, costuma enfatizar que o site mantido pelo MESP é o único em língua portuguesa dedicado exclusivamente ao combate à doutrinação nas escolas (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020d). No site oficial do movimento encontra-se a afirmação de que o Movimento foi criado para dar a devida visibilidade ao problema, que supostamente atinge a maioria das escolas e universidade, da doutrinação, e que “o modo de fazê-lo é divulgar o testemunho das vítimas, ou seja, dos próprios alunos” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020e). Considerando que os alunos (não as crianças, mas “os alunos”) são as vítimas, restam como agressores, violentadores, ou como o próprio Nagib afirmou em audiência na Câmara dos Deputados em 14 de fevereiro de 2017, abusadores ou estupradores, os pro-

fessores e professoras (BRASIL, 2017). Com o objetivo, então, de “denunciar o doutrinador”, em todas as abas do site do MESP está disponível um botão amarelo com os dizeres “Quero denunciar”, antecedido pela chamada: “Se você ou seu filho foi ou está sendo vítima de algum militante disfarçado de professor, denuncie” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020f).

Penna e Salles (2017) afirmam que o discurso do MESP encontra ressonância porque habilmente mobiliza os medos cada vez mais comuns das pessoas nas sociedades modernas, especialmente de segmentos conservadores (aqui tomando-se conservador no bom sentido, afinal, deve-se querer conservar a dignidade das crianças, a segurança e a qualidade do crescimento). O MESP mobiliza medos antigos, produz novos e os difunde, em seguida oferece a solução. Conforme esses autores, “os professores tornam-se um inimigo palpável e facilmente localizável frente ao medo difuso de uma conspiração de esquerda” (PENNA; SALLES, 2017, p. 258). Na composição narrativa dos inimigos da família, da tradição, da infância, da moral etc., o MESP sustenta a existência de uma conspiração para desvirtuar a moral e instituir uma ditadura *gay* de orientação marxista (GUILHERME; PICOLI, 2018), da qual os professores são agentes infiltrados. Conforme o MESP: “A pretexto de transmitir aos alunos uma ‘visão crítica’ da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo.” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020e, grifo do autor). Por isso, Penna e Salles (2017, p. 257) afirmam que a adesão conquistada pelo movimento se deve ao fato de que toca

[...] em um tema onde as preocupações privadas e as questões públicas estão sobrepostas: o bem-estar das crianças e dos jovens. A princípio parece absurdo imaginar no que os professores podem ameaçar o bem-estar dos jovens, mas o MESP esforça-se em representar os professores como agentes que se aproveitam da inocência das crianças para explorá-las. Essa

estratégia é levada ao extremo quando o criador e coordenador do MESP compara professores a estupradores.

No esforço em criminalizar o trabalho docente e promover censura, o MESP, além dos projetos de lei em tramitação e a despeito de decisão monocrática do STF afirmando a inconstitucionalidade do Programa do MESP (BRASIL, 2016), oferece a pais e estudantes modelos prontos de Notificação Extrajudicial para serem entregues a professores e à direção escolar. No site do MESP, encontra-se: “Uma das formas de proteger seu filho contra a doutrinação é **notificar** o professor e a escola, para que se abstenham de adotar determinadas condutas, sob pena de responder pelos danos que vierem a causar” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020g, grifo do autor). No mesmo link é possível realizar o *download* de três modelos de notificação (individual endereçada ao professor, individual endereçada à direção e coletiva endereçada à direção), praticamente idênticas. Trata de um conjunto de ameaças (de processo, de exposição pública, de incômodos) dirigidas aos professores e às escolas (por terem, segundo a notificação, responsabilidade solidária), que afirmam o quão fácil e barato é mover um processo contra qualquer pessoa no Brasil contemporâneo. No modelo de notificação extrajudicial direcionada diretamente ao professor, encontra-se:

4. Sob a falsa alegação de incentivar o exercício da cidadania por parte dos estudantes, não são poucos os docentes que abusam da sua autoridade e ascendência sobre eles para incitá-los a participar de atos políticos [...]

5. Há, ainda, os professores que, a pretexto de combater o “preconceito”, a discriminação, a homofobia, o machismo, a AIDS etc., se intrometem ilegalmente na formação moral dos alunos [...]

7. Além de covardes e antiéticas, as condutas descritas constituem atos ilícitos [...]

8. Professores que abusam da sua liberdade de ensinar em prejuízo dos direitos acima referidos expõem a si mesmos e às instituições em que trabalham ao risco de ser processados e conde-

nados a indenizar os danos sofridos pelos alunos e seus pais. O prazo para o ajuizamento dessas ações varia, conforme o caso, de 3 a 5 anos após a ocorrência do dano.

9. A Lei 9.099/95, que dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais, facilita bastante o ajuizamento dessas ações. Dependendo do valor da causa, os pais nem sequer precisam estar representados por advogado: basta redigir uma petição demonstrando ao juiz a ocorrência do dano, e pedir a condenação dos réus (o professor e/ou a escola) a repará-lo mediante o pagamento de determinada soma em dinheiro. E é de graça [...]

15. É certo que Vossa Senhoria encontrará, em documentos e diretrizes oficiais, fundamento para que professores introduzam esses temas em suas aulas. Asseguro-lhe, no entanto, que nada disso tem valor diante do direito dos alunos – crianças e adolescentes – à intimidade, à dignidade e ao respeito, que consiste, segundo o ECA, na “inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral” [...]

20. Informo que meu filho tem ciência da presente notificação e está orientado a reportar-me de forma detalhada as possíveis transgressões aos direitos acima elencados.

21. Uma cópia desta notificação está sendo encaminhada à direção do (nome da instituição de ensino), que responderá solidariamente pela reparação dos danos que Vossa Senhoria porventura vier a causar, no exercício de suas funções. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020g).

No preâmbulo do documento, em uma parte que deve ser retirada pelos pais antes do envio, escancara-se o objetivo de gerar constrangimento ao professor e, logo, censurar previamente sua prática. Está disposto: “Ao nosso ver, o item 20 é importante, e deve constar da notificação, ainda que, para poupar seus filhos de um estresse desnecessário, os pais decidam não lhes falar sobre a iniciativa” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020g). No ambiente familiar, da socialização primária, se ensina muito com palavras, mas sobretudo se ensina com ações: a recomendação do MESP aqui é pela mentira e ensina que ela, a mentira, possui um valor ocasional (SAVATER, 1998, p. 92).

Embora o que se encontra na notificação já ofereça condições para afirmar que o MESP mobiliza uma campanha de ódio contra professores e contra o pensamento científico (salvo quando está em acordo com a opinião familiar), é em um texto de 30 de dezembro de 2016, assinado por Nagib e disponível no site do MESP e intitulado “Mensagem de fim de ano do coordenador do Escola sem Partido ao militante disfarçado de professor” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017), no qual se escancara a estratégia de censura prévia, perseguição e amedrontamento de professores e professoras. Na mensagem, o coordenador afirma que, em razão das ações do MESP, a inserção de temas que desagradam as famílias e que compreenderiam o que o movimento chama de doutrinação e propaganda “estão se tornando uma atividade de alto risco. A cada dia mais gente fica sabendo quem você é e o que você faz no segredo das salas de aula” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017). Isso significa, então, que os professores correm o risco de serem alvos de inúmeros processos: “Agora, pense no número de estudantes e pais que podem se sentir lesados pelas suas práticas abusivas ao longo desses três anos, e calcule o tamanho do risco a que você está se expondo e expondo as escolas onde trabalha.” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017). Enfatiza que um professor assim processado terá muita dificuldade em garantir, como professor, a sua subsistência: “É por isso que professores com o seu perfil passarão a encontrar cada vez mais dificuldade para arrumar emprego.” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017). Após isso, reafirma a facilidade que é, de acordo com as leis brasileiras, processar outra pessoa por danos morais: “Se você soubesse como é fácil, no Brasil, processar outra pessoa, ficaria bastante preocupado.” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017). O coordenador do MESP é ciente de que não há base legal para suas afirmações. Então, deixa explícito que o objetivo é tão simplesmente a censura, o constrangimento, produzir um clima tal que faça com que os professores não estejam dispostos

a todo o incômodo que um processo judicial e a exposição pública como suposto doutrinador implica. É por isso que Nagib afirma, quase ao fim de sua mensagem: “É claro que algumas dessas ações podem vir a ser julgadas improcedentes; mas até isso acontecer, você já terá tido um bocado de aborrecimentos e despesas. O simples fato de ser processado já é uma ‘condenação’” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017, grifo do autor). O que o MESP quer é atropelar a legislação e instaurar um tribunal permanente de execração pública de intelectuais que ousam pensar para além dos limites estreitos do que o MESP e os demais grupos neoconservadores entendem como a verdade. É nesse espírito que finaliza sua mensagem: “De minha parte, continuarei me esforçando para que molestadores empedernidos como você sejam expelidos do sistema. Desejo-lhe, portanto, um 2017 cheio de denúncias e processos [...] Sem o menor respeito ou admiração, Miguel Nagib” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017). O desejo em “expelir” denuncia o fechamento para tudo o que é “outro”.

As propostas dos grupos neoconservadores, mesmo que não consolidadas em leis, têm força de lei, são lei efetiva, porque se verificam na prática (LÖWY, 2015), muito em razão da força violenta com que esses grupos agem: processando professores apenas para criar transtornos, confrontando professores nas entradas e saídas de escolas, expondo ao público em redes sociais aulas ou atividades sugeridas pelos professores etc. Uma das mais drásticas consequências das ações do MESP é a internacionalização da censura por parte de professores, especialmente na educação básica. Tal situação se agrava se considerarmos que o Projeto de Lei nº 246/2019 (BRASIL, 2019), ainda em tramitação, dispõe sobre a gravação de aulas. Antes mesmo de o projeto ser discutido em sessões da Câmara, o MESP entende-o como vigente e disponibilizou, para seus apoiadores, um modelo de petição para que os estudantes possam, em escolas públicas, gravar o áudio das aulas que participam.

No preâmbulo, o MESP manifesta inconformismo com o fato de que o Ministério Público não abrace sua causa e afirma: “Já que o Ministério Público não faz nada, o ESP decidiu fazer alguma coisa pelas vítimas dos abusos praticados por militantes disfarçados de professores.” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019). O texto da petição procura, em alguns momentos sustentar o argumento de que o objetivo da gravação é garantir o direito dos estudantes a reverem a lição. Entretanto, a ênfase da petição está no suposto direito dos pais de controlar e, se necessário, censurar e processar, os professores:

6. Já o primeiro impetrante, na condição de pai do segundo, tem o direito líquido e certo de ‘ter ciência do processo pedagógico’ vivenciado por seu filho, o que compreende o direito elementar de saber o que, efetivamente, está sendo ensinado na escola.

[...]

9. Ora, é evidente que o segundo impetrante – usuário direto do serviço – não possui a experiência e a maturidade necessárias para avaliar se essa garantia constitucional está sendo observada pela escola. Pelo contrário: o estudante, quase sempre, é ‘cúmplice’ do professor ‘camarada’, mas negligente, que desperdiça o tempo precioso das aulas com assuntos estranhos ao conteúdo programático, poupando-se do esforço de lecionar sua disciplina, e poupando os alunos do indispensável mas, para a esmagadora maioria, nada prazeroso estudo da matéria. É o conhecido ‘pacto da malandragem’, no qual o professor finge que ensina, e o aluno finge que estuda. Desse modo, seja pela sua inexperiência, seja pela sua proverbial inclinação à ‘lei do menor esforço’, os alunos não são, definitivamente, bons juízes da qualidade dos serviços prestados pelas escolas. Esse julgamento deve ser feito por aqueles que têm o dever constitucional de assisti-los, criá-los e educá-los: seus pais ou responsáveis. Por isso, não há como deixar de reconhecer-lhes o direito de conhecer e avaliar a qualidade do serviço prestado pelos professores durante as aulas [...]. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017).

Por fim, deixa claro que o objetivo é censurar previamente, se resguardando o direito, ainda, de o fazer mesmo sem o consentimento

para produzir provas para eventuais futuros processos:

16. Embora pudessem efetuar a gravação ambiental das aulas sem o conhecimento da escola – visto que o STF reconhece a licitude de tal conduta ao afirmar a validade das provas obtidas com o uso desse recurso –, os impetrantes entendem que a gravação realizada de forma ostensiva, além de respeitar a relação de confiança que deve existir entre a família e a escola, tem o condão de inibir a prática de abusos, por parte de professores ativistas e militantes que usam a sala de aula para promover suas próprias preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias, em afronta aos direitos constitucionais dos estudantes e seus pais ou responsáveis. Cientes de que estão sendo gravados, esses professores tenderão a ser mais cuidadosos e moderados no uso da palavra, evitando problemas para si mesmos e para as escolas onde lecionam. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017).

Fica clara que a postura do MESP, como manifestação de um movimento neoconservador reacionário, se dirige contra aqueles que, por dever ético e profissional, questionam as coisas do mundo, ou seja, põem em dúvida as certezas e, ao fazerem isso, provocam desconforto. Como aquilo que defende não compreende lei, salvo pela enviesada leitura que promove, procura coagir, perseguir e desestimular professores e professoras por meios extrajudiciais, com o explícito objetivo de causar incômodo e destruir reputações. O MESP procura, por meio de seus discursos, práticas e proposições (PLs, notificações e petições), oferecer para todos os intelectuais que não se curvam à sua estreita visão de mundo a acusação que Meleto e seus comparsas ofereceram ao rei de Atenas no inverno de 400 a.C.

## Conclusões

Meleto, poeta ressentido e principal acusador de Sócrates, afirmava também que “Sócrates persuadia a seus discípulos de que ele os tornava mais sábios que seus pais, assim destruíam neles o respeito filial” (MOURA, 2017,

67). Não foi a primeira vez que Sócrates havia sido acusado disso; Aristófanes (1967), em *As nuvens*, já o havia feito. Segundo Platão, o próprio Sócrates, sem rancor, em sua defesa diante dos juízes da cidade, mencionou o dramaturgo no início de sua exposição: “Tal é, mais ou menos, a acusação: e isso já vistes, vós mesmos, na comédia de Aristófanes, onde aparece, aqui e ali, um Sócrates que diz caminhar pelas ares e exhibe muitas outras tolices, das quais não entendo nem muito, nem pouco.” (PLATÃO, 2017, p. 21). Apesar de o discurso de Sócrates ser um libelo precoce da liberdade de pensamento e da dignidade do ser humano, o filósofo foi condenado pela cidade, sob a acusação de corromper a juventude e negar os deuses, à morte por ingestão de cicuta. Sócrates foi vítima da tradição, dos medos daqueles que não estavam dispostos aos perigos do novo, aos perigos do pensamento livre. Foi vítima de um movimento reacionário que fez uso dos instrumentos da democracia grega para condená-lo à morte.

É possível estabelecer alguma relação, no discurso e nas práticas, entre a forma do anti-intelectualismo que processou e condenou o filósofo grego e a atual forma do anti-intelectualismo, neoconservador com afluentes neoliberais e neofascistas, que persegue professores, comparando-os aos criminosos mais execrados pela opinião pública, como, por exemplo, estupradores? A resposta para essa questão é positiva. Não se está negando as diferenças entre os acusadores de Sócrates e os perseguidores de professores. O que está se afirmando aqui é que ambos compartilham de uma recusa ao pensamento, de uma recusa à pergunta e de um ressentimento contra aqueles que se arriscam a perguntar, que procuram se desvencilhar das correntes e sair da caverna, que buscam olhar o mundo para além das possibilidades dadas e que provocam os seus contemporâneos a fazer o mesmo. Reafirma-se o argumento, portanto, de que o anti-intelectualismo acompanha o desenvolvimento da tradição ocidental não como um elemento que lhe é paralelo, mas que faz parte de sua

própria tendência e, por vezes, é a tendência dominante. No caso brasileiro, o MESP é uma radicalização da tendência anti-intelectual que se projeta sobre a Educação e direciona para os professores e professoras seu reacionarismo.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Petrópolis, RJ: Paz e Terra, 1995.
- AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção: o poder soberano e a vida nua**. Tradução: Iraci Poletti. São Paulo: Boitempo, 2004.
- APPLE, Michael W. The politics of official knowledge: does a national curriculum make sense? **Teachers College Record**, v. 95, n. 2, p. 222-241, 1993. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/247948482\\_The\\_Politics\\_of\\_Official\\_Knowledge\\_Does\\_a\\_National\\_Curriculum\\_Make\\_Sense](https://www.researchgate.net/publication/247948482_The_Politics_of_Official_Knowledge_Does_a_National_Curriculum_Make_Sense). Acesso em: 06 jun. 2020.
- ARENDT, H. **A vida do espírito**. Trad. de C. A. R. de Almeida. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ARENDT, H. **The origins of totalitarianism**. New York: Harcourt, Brace & Co., 1973.
- ARISTÓFANES. **As nuvens**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
- ATAÍDE, T. A morte de Sócrates. In: PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017. p. 7-14.
- BERCOVICI, Gilberto. **Soberania e constituição: para uma crítica ao constitucionalismo**. São Paulo: Quartier Latin, 2004.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para o futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 7.180, de 24 de fevereiro de 2014**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em: 15 maio 2017.

- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 5537/AL**. Relator: Ministro Roberto Barroso, 30 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?numero=5537&classe=ADI-MC&codigoClasse=0&origem=JUR&recurso=0&tipoJulgamento=M>. Acesso em: 12 mar. 2020.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Atividade Legislativa. Transmissões. Arquivo Sonoro. **Miguel Nagib**. Câmara dos Deputados. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://imagem.camara.leg.br/internet/audio/Resultado.asp?txtCodigo=58813>. Acesso em: 03 mar. 2020.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 246, de 21 de fevereiro de 2019**. Institui o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>. Acesso em: 03 mar. 2020.
- CALLEGARIS, Contardo. O que é um conservador? **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 11 jul. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/contardocalligaris/2019/07/quem-e-conservador.shtml>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- COSTA, Jurandir Freire. **A ética e o espelho da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche educador**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1993.
- DOCUMENTO DA Secretaria de Educação de RO manda recolher de escolas “Macunaíma” e mais 42 livros; secretário diz ser “rascunho”. **G1**, 06 fev. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2020/02/06/documento-da-secretaria-de-educacao-de-ro-manda-recolher-de-escolas-macunaima-e-mais-42-livros-secretario-diz-ser-rascunho.ghtml>. Acesso em: 03 mar. 2020.
- ENTREVISTA de Jair Bolsonaro ao Jornal Nacional, 2018. 1 vídeo (10 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3k0Q9WFoliw>. Acesso em: 10 de março de 2020.
- ESCOLA sem Partido, 22 ago. 2017. 1 vídeo (1 min.). Publicado pelo canal Jornal da Clube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C-f3zjFt8us>. Acesso em: 09 de março de 2020.
- ESCOLA SEM PARTIDO. **Anteprojetos**. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <http://www.programaescolasempartido.org/anteprojetos>. Acesso em: mar. 2020.
- ESCOLA SEM PARTIDO. **Parecer**. Brasília, DF, 2020b. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/municipal>. Acesso em: mar. 2020.
- ESCOLA SEM PARTIDO. **Faq**. Brasília, DF, 2020c. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/faq/>. Acesso em: 10 de março de 2020.
- ESCOLA SEM PARTIDO. **Apresentação**. Brasília, DF, 2020d. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/apresentacao/>. Acesso em: jan. 2020.
- ESCOLA SEM PARTIDO. **Quem somos**. Brasília, DF, 2020e. Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: jan. 2020.
- ESCOLA SEM PARTIDO. **Quero denunciar**. Brasília, DF, 2020f. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quero-denunciar/>. Acesso em: 07 mar. 2020.
- ESCOLA SEM PARTIDO. Artigos e vídeos. **Notificação Extrajudicial**. Brasília, DF, 2020g. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/artigos-e-videos/notificacao-extrajudicial-armadas-familias-contr-a-doutrina-co-nas-escolas/>. Acesso em: 05 mar. 2020.
- ESCOLA SEM PARTIDO. Artigos e vídeos. **Mensagem de fim de ano do coordenador do Escola sem Partido ao militante disfarçado de professor**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/artigos-e-videos/mensagem-de-fim-de-ano-docoordenador-do-escola-sem-partido-ao-militante-disfarcado-de-professor/>. Acesso em: 05 mar. 2020.
- ESCOLA SEM PARTIDO. Blog. **Escola sem Partido disponibiliza modelo de petição para garantir direito de gravar aulas**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/blog/escola-sem-partido-disponibiliza-modelo-de-peticao-para-garantir-direito-de-gravar-aulas/>. Acesso em: 13 mar. 2020.
- GARGARELA, Roberto. **Los fundamentos legales, de la desigualdad, el constitucionalismo na América**. Madrid: Siglo XXI, 2005.
- GUILHERME, A. A.; PICOLI, B. A. Neoliberalism and education in the global south: a new form of imperialism. In: NESS, I.; COPE, Z. (ed.). **The Palgrave encyclopedia of imperialism and anti-imperialism**. Palgrave Macmillan, Cham, 2019. Disponível em: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-91206-6\\_144-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-91206-6_144-1). Acesso em: 02 mar. 2020.

- GUILHERME, A. A.; PICOLI, B. A. Escola sem Partido: elementos totalitários em uma democracia moderna - uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230042.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.
- KANT, I. Resposta à questão: o que é esclarecimento? Trad. de M. Pugliese. **Cognitio**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 145-154, jan./jun. 2012.
- KONDER, Leandro. **Introdução ao Fascismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1977.
- LÉVINAS, Emanuel. Algumas reflexões sobre a filosofia do hitlerismo. In: DAVIDOS, A.; LEVINAS, E.; MUSSIL, R. **Reflexões sobre o nacional-socialismo**. Belo Horizonte: Âyné, 2016. p. 45-69.
- LILA, Mark. **A mente naufragada**: sobre o espírito reacionário. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2018.
- LÖWY, M. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. **Serviço Social e Sociedade**, n. 124, p. 652-664, out./dez. 2015.
- MCLAREN, P.; FARAHMANDPUR, R. The globalization of capitalism and the new imperialism: notes towards a revolutionary critical pedagogy. **Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies**, v. 23, n. 3, p. 271-315, 2001.
- MOURA, M. L. de. Apêndice. In: PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Edição Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017. p. 59-84.
- NIETZSCHE, F. W. Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino. In: SOBRINHO, N. C. M (org.). **Escritos sobre educação**. 5. ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2011. p. 53-191.
- NUNES, D. P. A Imaginação constitucional brasileira e o mito da atuação contramajoritária: conferências nacionais de políticas públicas e a concretização de direitos de minorias por poderes eleitos. **Revista Publicum**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 167-191, 2019.
- PENNA, F. A.; SALLES, D. C. A dupla certidão de nascimento do Escola Sem Partido: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária. In: MUNIZ, A. C.; LEAL, T. B. (org.). **Arquivos, documentos e ensino de história**: desafios contemporâneos. Fortaleza: EdUECE, 2017. p. 13-38.
- PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.
- PLATÃO. **A República**. Livro VII. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural. 2000. (Coleção Os Pensadores).
- SALLES, L. L. B. M. Sócrates e o processo político que o condenou ao suicídio. **Prometheus** [online], v. 11, n. 31, 2019. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/prometeus/article/view/10680>. Acesso em: 27 fev. 2020.
- SANTOS, J. P. M. dos. Justiça constitucional e a sua função contramajoritária: da limitação à sua legitimação. **Revista de Direito Constitucional e Internacional**, v. 27, n. 116, p. 107-132, 2019. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/biblioteca/servicos-e-produtos/revistas-juridicas/revista-de-direito-constitucional-e-internacional>. Acesso em: 25 fev. 2020.
- SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SGARBOSSA, F. S. *Et al.* Uma crítica à objeção contramajoritária ao controle judicial de constitucionalidade. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE DIREITO CONSTITUCIONAL, 10., 2012, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: ABDConst, 2012. p. 132-151. Disponível em: <http://www.abdconst.com.br/anais2/ObjecaoLuis.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2020.
- STANLEY, Jason. **Como funciona o fascismo**: a política do “nós” e “eles”. Trad. Bruno Alexander. Porto Alegre: L&PM, 2018.
- TURCHI, Maria Zaira. **Literatura e antropologia do imaginário**. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília (UnB), 2003.

Recebido em: 14/03/2020  
Aprovado em: 29/05/2020



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

# 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), São Luís, Maranhão, Brasil. E-mail: [solidsnk@bol.com.br](mailto: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), São Luís, Maranhão, Brasil. E-mail: [anapaularis@hotmail.com](mailto: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 imediatividade, 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 mediador<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup>

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 antagônicos, 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 antagônicos. E a dimensão política da educação envolve, por sua vez, a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos. (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.<sup>3</sup> Em termos históricos, cabe situarmos que a educação coincide com a origem do próprio homem, sendo, portanto, um atributo ontológico:<sup>4</sup> “[...] 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,

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-

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.

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: Gamma, 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](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.

# POR UMA ESCOLA PLURAL, INTEGRADA E COM PARTIDOS

Caroindes Julia Corrêa Gomes (UFSCar)\*

<https://orcid.org/0000-0003-0191-806X>

Vânia Gomes Zuin (UFSCar)\*\*

<https://orcid.org/0000-0003-4452-4570>

## RESUMO

Este trabalho problematiza, à luz da *Aufklärung*, as possibilidades de uma práxis educacional apartidária ao almejarmos uma educação democrática em defesa da liberdade, autonomia e justiça social. A partir das ideias de Immanuel Kant, apresentamos um diálogo com diferentes perspectivas históricas e filosóficas da *Aufklärung* a fim de refletir a gênese do Movimento Escola sem Partido. Ao impedir uma abordagem plural, o Movimento impossibilita o acesso aos conteúdos e informações historicamente situados e necessários para apreendermos e transformarmos as realidades, promovendo (ainda mais) a invisibilidade e a inexistência das maiorias submissas. A igualdade de direitos não se concretizará baseada em um Projeto mistificador e alienante; mas ao contrário, somente na liberdade de ensinar, aprender, se realizar e se constituir como sujeitos *esclarecidos* e que *ousem saber*.

**Palavras-chave:** Escola sem Partido. *Aufklärung*. Igualdade.

## ABSTRACT

### FOR A PLURAL, INTEGRATED SCHOOL AND WITH PARTIES

This article discusses, on the perspective of *Aufklärung*, the possibilities of a non-partisan educational praxis aiming a democratic education in defense of the subjects' liberty and autonomy. Premised on Immanuel Kant's ideas, we present a dialogue with different historical and philosophical perspectives of *Aufklärung* in order to reflect on the genesis of the Movement School without Party. By preventing a plural approach, the Movement renders it impossible for the access to the content and information historically dated and needed to grasp and transform the realities, promoting (even more) the invisibility and the inexistence of the subservient majorities. The equality of rights will not be achieved based on a mystifying and alienating Project; but only on the freedom of teaching, learning, fulfilling and developing as *enlightened* subjects that *dares to know*.

**Keywords:** School without Party. *Aufklärung*. Equality.

\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: [caroindes@gmail.com](mailto:caroindes@gmail.com)

\*\* Doutora em Educação e em Química pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, São Paulo, Brasil, junto ao Departamento de Química (Associada), credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Química e ao Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: [vaniaz@ufscar.br](mailto:vaniaz@ufscar.br)

## RESUMEN

### POR UNA ESCUELA PLURAL, INTEGRADA Y CON PARTIDOS

Este estudio problematiza, a la luz de la *Aufklärung*, las posibilidades de una praxis educativa no partidista al buscar una educación democrática en defensa de la libertad, la autonomía y la justicia social. Basado en las ideas de Immanuel Kant, presentamos un diálogo con diferentes perspectivas históricas y filosóficas de la *Aufklärung* con la intención de reflexionar el génesis del Movimiento Escuela sin Partido. Al evitar un bordaje plural, el Movimiento impide el acceso a los contenidos e informaciones históricamente establecidos y necesarios para comprender y transformar realidades, promoviendo (aún más) la invisibilidad y la inexistencia de mayorías sumisas. La igualdad de derechos no se concretará basada en un Proyecto mistificador y alienante; pero, por el contrario, solo en la libertad de enseñar, aprender, realizarse y constituirse como sujetos *iluminados* y que se *atreven a conocer*.

**Palabras clave:** Escuela sin Partido. *Aufklärung*. Igualdad.

## Introdução<sup>1</sup>

Assim como em outras épocas, nosso contexto sócio-histórico também é definido por controvérsias e incertezas que demonstram a barbárie, o preconceito e a intolerância materializados nas relações e discursos hoje em pauta.

Ao mesmo tempo em que produz as condições para um mundo mais justo e igualitário, o aumento da produtividade técnico-científica e econômica realiza o seu inverso: a desigualdade e a opressão – consumadas na violência experienciada por aqueles e aquelas que possuem sua liberdade roubada. Liberdade que lhes é negada pela cor de sua pele, por sua orientação sexual ou religião, por ser mulher, ou tantas outras razões que se manifestam como impossibilidade e renúncia de *ser e existir*.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, garante a todos e todas, brasileiros, brasileiras e estrangeiros e estrangeiras residentes no país, o direito inviolável à igualdade, à liberdade, à vida e à segurança, atestando a

equidade perante a lei e o respeito à diversidade de crenças, etnias, costumes e concepções (BRASIL, 1988).

Adorno e Horkheimer (2006, p. 13) afirmam que “a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor”, mas as configurações sócio-históricas concretizadas são a causa substancial para a regressão em todos os âmbitos sociais, pois “se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 13).

A falsa liberdade e a igualdade do direito à injustiça impedem, muitas vezes, que os sujeitos problematizem e reconheçam a violência (em todas as suas formas) como viabilidade e realidade histórica que pode ser transformada (FREIRE, 2019). Na medida em que se mostra como situação coletiva concreta e intransponível, naturalizando construções sociais que não são (e não devem ser) naturais, a existência desigual se efetiva, reflete na particularidade e serve, ela própria, à sua autoconservação.

Isso oportuniza as convicções na função formativa da escola, compreendendo-a como o espaço de reproduções historicamente construídas, mas, principalmente, o lugar da

<sup>1</sup> Ressaltamos que este texto é inédito, não tendo sido publicado parcial ou integralmente em nenhum outro meio de divulgação científica, e que também seguimos os procedimentos éticos durante a realização de sua pesquisa e escrita. As autoras agradecem os apoios recebidos do CNPq (166762/2018-0, 310149/2017-7, 421096/2016-0 e 311000/2014-2), FAPESP (18/11409-0 e 17/25015-1) e IUPAC (2013-041-3-300), do PPGE e DQ-UFSCar.

resistência, da pluralidade, da constituição e realização dos sujeitos.

Em tempos sombrios e perversos – como os vivenciados – direcionaremos as discussões deste trabalho à importância de uma educação democrática que possibilite a liberdade, a autonomia e a justiça social. Para apresentarmos a gênese dessa educação *esclarecedora*, fundamentaremos nosso discurso em diferentes perspectivas históricas e filosóficas da *Aufklärung*<sup>2</sup> que, de acordo com Adorno e Horkheimer (2006, p. 7), “designam o processo pelo qual uma pessoa vence as trevas da ignorância e do preconceito em questões de ordem prática (religiosas, políticas, sexuais etc.)”.

Ainda sobre a Constituição Federal de 1988, nos artigos 3º e 206º, entendemos, respectivamente, como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil e do ensino, a construção da justiça, da liberdade e igualdade e uma formação fundamentada no respeito e direito às diversidades.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

[...]

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

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

III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. (BRASIL, 1988).

2 Adorno e Horkheimer (2006) discorrem que a tradução da *Aufklärung* por esclarecimento, ao invés de utilizar os termos iluminismo ou ilustração – mais comumente usado para se referir à Época ou Filosofia das Luzes –, traduz as razões históricas e filosóficas que possibilitam aos sujeitos a autonomia, a individualidade e a criticidade.

Corroborando com a percepção da pluralidade e liberdade de ideias, pensamentos e concepções pedagógicas, compreendemos que a escola e as relações estabelecidas em seus espaços, incluindo os processos de ensino e aprendizagem, não são neutros em consequência de um dos objetivos principais da educação, a saber: a socialização, que propicia formas de agir e pensar na sociedade, cria e projeta representações historicamente situadas (SALLES, 2017).

Destarte, também é inevitável não concentrarmos as discussões seguintes à expectativa de uma Escola sem Partido, em evidência nos discursos nacionais há algum tempo e materializada nas práticas sociais – convenientemente silenciadas. Afinal, quais as possibilidades de uma práxis educacional apartidária em tempos sombrios e perversos?

Fundado pelo advogado Miguel Nagib em 2004, o Movimento Escola sem Partido (MESP) é definido como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020a).

A principal estratégia do Movimento foi a criminalização da relação entre professores, professoras e estudantes, pressionando-se assembleias estaduais e municipais a fim de que incorporassem seus ideais como sendo projetos de lei. Apesar de muitos desses projetos que tramitavam nas Câmaras Municipais, Assembleias Estaduais e no Congresso Nacional serem considerados inconstitucionais<sup>3</sup> (NICOLAZZI, 2016), o MESP ainda prevalece como possibilidade e, em nossa percepção, também vem estimulando e fortalecendo práticas antidemocráticas.

Exemplo recente foi a medida liminar profe-

3 Podemos citar como exemplo o PL nº 867/2015, protocolado pelo antigo Deputado Federal Izalci (PSDB/DF), que pretendia alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ao incluir um programa “Escola sem Partido”, pressupondo a neutralidade política da educação e o desenvolvimento de práticas não conflituosas com as convicções religiosas e morais dos pais ou responsáveis (MIGUEL, 2016; NICOLAZZI, 2016).

rida pelo atual Governador de São Paulo, João Doria, que recolheu apostilas de Ciências da 8ª série do ensino fundamental ao considerá-las impróprias.<sup>4</sup> A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo afirmou que a ação ocorreu “por entender que a abordagem ‘ninguém nasce homem nem mulher’ expressa na apostila é equivocada por não apresentar fundamentação científica” (JUÍZA..., 2019). Importante mencionarmos que a Instituição ainda complementou, como justificativa, que suas ações são pautadas no “respeito à diversidade” (JUÍZA..., 2019), embora o Governador tenha publicado em seu perfil particular no *Twitter*: “não concordamos e nem aceitamos apologia à ideologia de gênero” (JUÍZA..., 2019).

A fim de desenvolvermos uma compreensão de escola democrática, que oportunize aos sujeitos *ser e existir* sócio-historicamente e sem distinções, o objetivo deste texto é: refletir, à luz da *Aufklärung*, as possibilidades de uma práxis educacional apartidária quando almejamos uma educação em defesa da liberdade, autonomia e justiça social. Apresentaremos um diálogo partindo das ideias de Immanuel Kant (1724-1804) sobre a *Aufklärung* para, então, problematizarmos a gênese do Movimento Escola sem Partido.

## Liberdade, autonomia e a dialética da *Aufklärung*<sup>5</sup>

No atual discurso da falsa liberdade e da igualdade do direito à injustiça, principiaremos a discussão da *Aufklärung* recorrendo, inicialmente, à filosofia de Kant e, em especial, ao seu artigo publicado no periódico *Berlinische Monatsschrift* em 1784, com o título “O que é o esclarecimento (*Aufklärung*)?” (KANT, 1974).

Para Kant (1974), a formação dos sujeitos está associada aos ideais de autonomia, liberdade e maioridade. A questão “o que é o

esclarecimento?” pressupõe a autonomia dos homens e mulheres na medida em que se libertam das tutelas e são capazes de pensar por si próprios, pois “o esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado” (KANT, 1974, p. 100).

Em sua exposição sobre a concepção kantiana de saída da menoridade, Kahlmeyer-Mertens (2012) afirma que depender das diretivas de outrem representa, muitas vezes, uma postura cômoda e conveniente por se caracterizar como desincumbência de suas obrigações. Em função disso, a menoridade, ou incapacidade de se orientar por sua razão, recairia aos sujeitos como culpa e débito consigo mesmo.

A expressão latina *sapere aude!* – que pode ser traduzida ao português como ousar saber – é apresentada por Kant (1974) como elemento inicial do processo da *Aufklärung*, pois se trata da coragem e da ousadia de ir além daquilo que é imposto. Ao sair da menoridade, o sujeito servir-se-ia de si mesmo e se apropriaria da razão – livre de qualquer juízo exterior –, possibilitando a autonomia. O juízo não seria determinado por nada além da razão que, por sua vez, se autodeterminaria.

De acordo com Foucault (2000), ao considerar a coragem e a ousadia como elemento inicial à *Aufklärung*, Kant também a teria compreendido como um ato coletivo, por meio do qual se propõe uma palavra de ordem – aos outros e a nós mesmos. Os sujeitos são agentes e elementos do processo da *Aufklärung*, já que “podem ser seus atores à medida que fazem parte dele; e ele se produz à medida que os homens decidem ser seus atores voluntários” (FOUCAULT, 2000, p. 338).

Foucault (2000) complementa que a saída da menoridade, tal como apresentada por Kant (1974), depende do uso da razão autodeterminada, que “não se relaciona com um uso qualquer da razão, mas com um uso da razão no qual esta não tem outra finalidade” (FOUCAULT, 2000, p. 339).

Kant (1974) compreende a razão como faculdade humana e relacionada à liberdade,

4 A Justiça do Estado de São Paulo concedeu liminar anulando o ato do Governador (JUÍZA..., 2019).

5 O título remete aos escritos de Adorno e Horkheimer (2006) – também presente nas discussões.

sendo fundamental para que os homens e mulheres possam servir-se de si e fazer o uso público e privado da mesma. O autor ainda discorre que todos e todas são livres e que as suas liberdades podem ser operadas de maneira individual. No entanto, as ações humanas não são promovidas apenas segundo fins particulares; ao contrário, elas são desenvolvidas por leis naturais – histórica e socialmente construídas. Ser esclarecido não significa ir contra a autoridade instituída, tampouco a obediência cega e inquestionável. O uso público da razão representa agir em conformidade com as circunstâncias e refletir criticamente acerca delas (KAHLMAYER-MERTENS, 2012).

Adorno e Horkheimer (2006) consideram que a *Aufklärung* produziu uma razão que, para se constituir, converteu o próprio homem em mercadoria e objeto de dominação. “No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 17).

Chauí (1995) afirma que a razão instrumental – também denominada por Adorno e Horkheimer de razão iluminista – surge quando o sujeito se apropria do conhecimento para dominar e controlar a natureza e os próprios seres humanos. A ciência e a técnica submetem a natureza ao controle humano e, em consequência, são capazes de livrá-los do temor que o mundo natural representa. Contudo, “o mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 21).

Adorno e Horkheimer (2006) discorrem que a ciência também se reduz a mito na medida em que nega aquilo que não é racional, pois, na pretensão de dominar todas as coisas por meio da técnica, há um projeto unificador que possibilita a categorização e a racionalização. “A

lógica formal era a grande escola da unificação. Ela oferecia aos esclarecedores o esquema da calculabilidade do mundo” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 20).

De acordo com esses autores, ao quantificar e igualar coisas distintas por meio da racionalização, a sociedade burguesa torna o heterogêneo comparável – um equivalente geral que é matematicamente formalizado e mantém o pensamento preso à imediatividade, já que o conhecimento se restringe à sua repetição. Com o mundo totalmente matematizado, o homem acreditou estar a salvo do mito, mas “o esclarecimento regride à mitologia da qual jamais soube escapar” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 29).

Adorno e Horkheimer (2006) afirmam que há o pressuposto da valorização individual na sociedade capitalista, mas as identidades e individualidades são destruídas com a homogeneização do coletivo. A igualdade – compreendida como liberdade – torna-se fetiche quando o próprio ser humano também pode ser mensurável pelo trabalho. A *Aufklärung* elimina o incomensurável, modela os homens e mulheres e lhes fornece a característica de mercadoria; a igualdade do direito à injustiça.

A racionalidade dominou o sujeito e o transformou em irracional; o postulado científico de libertá-lo dos mitos eliminou a submissão da natureza, mas o fez submisso à mensurabilidade, à repetição e à falsa unidade coletiva.

No momento em que uma sociedade vive uma época assim, o próprio irracionalismo mitificador passa a constituir um de seus temas fundamentais, que terá, como seu oposto combatente, a visão crítica e dinâmica da realidade que, empenhando-se em favor do seu desvelamento, desmascara sua mitificação e busca a plena realização da tarefa humana: a permanente transformação da realidade para a libertação dos homens. (FREIRE, 2019, p. 129-130).

Freire (2019) discorre que a libertação dos homens e mulheres – também interpretada como humanização – é uma práxis que implica a ação e a reflexão sobre o mundo para transformá-lo, sendo condição indispensável para

que eles e elas se compreendam como sujeitos histórico-sociais inconclusos e conscientes de sua inconclusão, percebendo a realidade como projeto e possibilidade a ser transformada.

Ao encontro dessa perspectiva, entendemos (e também defendemos) a importância de apreender a totalidade em que nos inserimos para realizarmos uma análise crítica de suas inter-relações e desvelarmos as contradições e impossibilidades que nos são colocadas. Ainda que a modernidade não tenha proporcionado nos tornar *maiores*, refletir sobre a questão é uma maneira eficaz de realizar uma crítica constante de nós mesmos, uma “análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua ultrapassagem possível” (FOUCAULT, 2000, p. 351). Para Foucault (2000), essa reflexão consiste em compreender as práticas concretas e materializadas no individual, nas diferenças; desconstruindo razões universais e totalitárias. O trabalho crítico implica, também, a fé na Luzes: “ele sempre implica, penso, o trabalho sobre nossos limites, ou seja, um trabalho paciente que dá forma à impaciência da liberdade” (FOUCAULT, 2000, p. 345).

À vista disso, gostaríamos de adentrar a problematização do Movimento Escola sem Partido, a fim de entendermos sua gênese e desmistificarmos as realidades camufladas, apreendendo a liberdade, a autonomia e a justiça social como projeto e possibilidade, como resultado de uma práxis que implica nossa ação e reflexão sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2019).

## A gênese do Movimento Escola sem Partido

O Movimento Escola sem Partido foi ignorado até meados de 2010 – quando passou a ser mais frequente nos discursos educacionais brasileiros e encontrou apoio de vários setores da sociedade e também da classe política mais conservadora. Em 2014, Miguel Nagib converteu o discurso do Movimento em um anteprojeto de lei, divulgando-o em um *site* jun-

tamente com demais informações pertinentes ao assunto, como, por exemplo, seus objetivos e referenciais, que incluem o livro “Professor não é educador”, de Armino Pereira (MIGUEL, 2016).

Importante mencionarmos que uma das teses centrais desse livro consiste na ideia de que o professor e a professora que educam estariam usurpando uma das funções sagradas da família. Armino Pereira afirmou, em uma entrevista, que esse modelo permaneceu e ainda permanecerá durante muito tempo, pois ser educador e educadora é uma questão de simpatia: “para isso não é necessário curso algum, não precisa de diploma e todo professor torna-se educador, de qualquer disciplina” (WURMEISTER, 2012).

Após dois anos, em outubro de 2016, foram contabilizados 40 projetos de lei em Câmaras Municipais, Assembleias Estaduais e no Congresso Nacional inspirados, de alguma forma, pelo anteprojeto do MESP (SALLES, 2017).

Atualmente encontramos dois *sites* relacionados especificamente ao Escola sem Partido, ambos contendo justificativas e pressupostos “constitucionais”. Um deles, Escola sem Partido (2020b), em nossa percepção mais informal, também apresenta artigos e vídeos com frequentes atualizações acerca da temática, além de um *link*<sup>6</sup> direcionando os usuários e usuárias (como um cartão de visitas) à página do anteprojeto que se autodenomina “contra a doutrinação nas escolas”.

O argumento para legitimar os objetivos do MESP é o de que seus pressupostos se encontram presentes na Constituição Federal de 1988 (incluindo os artigos 5º e 206º) e na Convenção Americana sobre os Direitos Humanos (CADH)<sup>7</sup> (COMISSÃO INTERAME-

6 Observamos na tela inicial o botão “CONHEÇA A PROPOSTA DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO” que, ao clicarmos, nos direciona a página do anteprojeto – mais didático e sistematizado, em nossa opinião – o que poderia representar esforços de seus idealizadores e idealizadoras em alcançar maior número de apoiadores e apoiadoras.

7 A Convenção Americana sobre Direitos Humanos (CADH), assinada em 1969, é um documento conservador que indica, entre outras proposições, a prevalência da família sobre a educação religiosa e moral dos filhos e filhas.

RICANA DE DIREITOS HUMANOS, 2020). No entanto, o Movimento ignora o contexto desses documentos e se apropria de seus elementos a favor de interesses e intenções que tampouco convergem com ideias plurais e democráticas.

Miguel (2016) discorre que a importância do MESP no debate público ocorreu devido à incorporação do combate à chamada “ideologia de gênero” – outra vertente da agenda conservadora brasileira. Inicialmente, a ideia de uma “Escola sem Partido” concentrava-se somente no temor da “doutrinação marxista”, presente desde o período da ditadura militar. No entanto, com o crescimento das iniciativas de combate à homofobia nas escolas, o Movimento adotou, por meio de grupos religiosos e conservadores, o discurso como um de seus principais focos. “Ao fundi-lo à sua pauta original, o MESP transferiu a discussão para um terreno aparentemente ‘moral’ (em contraposição a ‘político’) e passou a enquadrá-la nos termos de uma disputa” (MIGUEL, 2016, p. 596).

Ao canalizar as frustrações cotidianas e a sensação de desencantamento do mundo – alimentada e reforçada pela banalização da informação veiculada pelos meios de comunicação em massa –, o Movimento conseguiu (e ainda consegue) de seus apoiadores e apoiadoras tendências agressivas e intolerantes com aqueles e aquelas que possuem concepções diferentes (CARNIO; NEVES, 2019). Em nossa percepção, a medida liminar proferida pelo atual Governador de São Paulo (mencionada na introdução deste trabalho) pode ser considerada como uma forte extensão das ações conservadoras cultivadas na gênese deste Projeto.

De maneira geral, os vários projetos de lei que fazem parte do MESP se justificam baseados na neutralidade do Estado, criminalizando discussões com doutrinações ideológicas e partidárias sem oferecer uma definição sobre o que vem a ser essa doutrinação (NICOLAZZI, 2016).

Apesar da suposta preocupação com a contaminação político-ideológica das instituições escolares, o Movimento procede, contraditória-

mente, impondo uma única ideologia e retirando dos professores, professoras e estudantes a liberdade de aprender e ensinar que lhes são assegurados como direitos invioláveis.

Fundamentado na compreensão de que conhecer é um ato social, as práticas educativas podem (e devem) ser apartidárias, mas jamais serão neutras, uma vez que a própria escolha do projeto educacional já consiste em uma opção política, que exige o livre diálogo e atuação em sala de aula (NICOLAZZI, 2016).

Salles (2017) afirma que o Movimento possibilitou a criação de uma linha divisória entre as questões que devem ser abordadas no âmbito familiar e as desenvolvidas pelas instituições de ensino. Em um primeiro momento, essa fronteira se referia a temas de ordem moral – mais amplos e indefinidos, tendo como foco principal a questão da “doutrinação ideológica” –, mas essa preocupação de ordem moral tornou-se mais específica, envolvendo as discussões de identidade de gênero e orientação sexual.

Assim, um elemento de um projeto político-pedagógico que visava tratar e prevenir os tipos de violência e opressão que grupos minoritários como mulheres e LGBTs sofrem, na concepção do MESP, se torna ‘ideológico’ por violar o limite entre escola e família e mais um elemento da ‘doutrinação’ cometida por professores. (SALLES, 2017, p. 69, grifo do autor).

O *slogan* “meus filhos, minhas regras” passou a ser usado nas redes sociais e intervenções públicas do grupo como uma forma para sintetizar os ideais do MESP. O lema, que subverte seu sentido original de afirmação da autonomia e dos direitos individuais na histórica bandeira feminista “meu corpo, minhas regras”, possibilita o recrudescimento de duas negações, quais sejam: a função formativa (plural e democrática) da escola como espaço de convívio com valores diversos e diversamente interpretados daqueles que estão presentes no convívio familiar; e o estatuto da criança como sujeito de direitos, incluindo o direito de conhecer o mundo e de adquirir instrumentos

para pensar com autonomia (MIGUEL, 2016).

Baseado no Artigo 12º da Convenção Americana sobre Direitos Humanos,<sup>8</sup> começou-se uma campanha incentivando notificações extrajudiciais direcionadas às escolas que não respeitassem a soberania moral da família sobre a formação dos estudantes (MIGUEL, 2016). Como forma de alerta aos pais ou responsáveis, o procurador Guilherme Schelb veiculou um vídeo<sup>9</sup> sobre a “ideologia de gênero”, apresentando, inclusive, um modelo de notificação (YOUTUBE, 2020). Entre inverdades e absurdos, Schelb discorre sobre a possibilidade de obter vultosas indenizações devido à “desobediência” das instituições de ensino.

Aderindo à campanha, o MESP também passou a disponibilizar em seu *website* a notificação extrajudicial<sup>10</sup> – compreendida, por eles próprios, como um serviço de utilidade pública. Merece destaque o item 20 da proposta, o qual discorre:

[...] meu filho tem ciência da presente notificação e está orientado a reportar-me de forma detalhada as possíveis transgressões à sua liberdade de consciência e de crença e ao meu direito a que ele receba a educação religiosa e moral que esteja de acordo com minhas convicções. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020c).

No entanto, um asterisco no cabeçalho do arquivo direcionado aos pais informa a possibilidade de esconderem a notificação dos filhos e filhas como forma de evitar estresses desnecessários. Em nossa percepção, essa atitude demonstra uma ação baseada na mentira e submissão absoluta das crianças e dos jovens – compreendidas como propriedades. Qual a possibilidade da autonomia se materializar em

práticas alienantes que camuflam a verdadeira realidade e retiram nossa liberdade de escolha?

A defesa de uma concepção plural de família não pode colocar em segundo plano a ideia de que é necessário proteger, sempre, os direitos individuais dos seus integrantes. E entre estes direitos está o de ter acesso a uma pluralidade de visões de mundo, a fim de ampliar a possibilidade de produção autônoma de suas próprias ideias. (MIGUEL, 2016, p. 605).

Cumpramos ressaltarmos que as famílias podem configurar um ambiente hostil e violento, principalmente quando observamos os altos índices de abuso sexual. Dados divulgados em 2018 pelo Ministério da Saúde mostraram que 69,2% da violência sexual contra crianças ocorreram em suas próprias casas, sendo que 74,2% eram do sexo feminino. Entre os adolescentes, 58,2% das incidências foram em seus lares e, destes, 92,4% representavam o sexo feminino (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2018).

Isso corrobora para refletirmos o importante papel social da escola ao lado das demais instituições responsáveis por essas questões. As discussões sobre gênero – amplamente combatidas pelo Movimento – podem ser um caminho propício para que crianças e adolescentes (principalmente as meninas – as maiores afetadas) identifiquem os abusos e tenham espaço para exporem a situação sem preconceitos e estigmas culturais. Quando oportunizamos uma educação que empodere os sujeitos, as contradições e as barbáries podem ser desveladas, transformando realidades violentas e opressoras, pois se “a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2016, p. 77).

Para Nicolazzi (2016), o MESP subestima a inteligência das pessoas e provoca o medo e a criminalização das práticas educacionais a partir de um falso alarmismo. Esconde por trás do enganoso termo “sem partido” seu real objetivo: extirpar a pluralidade do pensamento. Além dessa enganação, o Movimento também se mostra perverso, uma vez que perverte os marcos legais da Constituição Federal de 1988

8 O artigo 12º da CADH afirma: “Os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções” (COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 2020).

9 No momento da escrita do artigo o modelo de notificação não estava mais acessível.

10 São apresentados três modelos (em arquivo *Word*) contendo um mesmo texto, mas com algumas diferenças de acordo com sua especificidade, a saber: uma notificação individual endereçada ao professor e outras duas (individual e coletiva) remetidas à direção da escola.

e da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (CADH), utilizando-os para fundamentar e divulgar algumas de suas práticas. O artigo 5º da Convenção garante a “liberdade de consciência e de crença” e assegura que a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação são livres (COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 2020). Por que esses artigos também não são expostos nos *sites* e nos projetos de lei?

No momento em que representantes da sociedade postulam com orgulho um modelo tradicional de família e bons costumes – que não expressa e tampouco constitui a realidade brasileira –, a escola deve problematizar e se apresentar como resistência democrática, oportunizando transformações equitativas e, sobretudo, voz àqueles e àquelas que não possuem lugar de fala. A escola é o espaço privilegiado para a educação pública, de qualidade e fundamentada na liberdade de ensino, aprendizagem, de pesquisa e divulgação do pensamento, como definido pela Constituição (BRASIL, 1988). “Qualquer projeto contrário a isso não diz respeito à educação, apenas revela interesses privados, eles próprios ideológicos e partidários. Resta, então, saber qual o partido da escola sem partido” (NICOLAZZI, 2016, p. 85).

O MESP corresponde, em sua intenção e proposta, à alienação dos sujeitos e à preservação dos mitos. O mito de que todos e todas são iguais e possuem os mesmos direitos não importando sua cor, crença, gênero, concepção. O mito da igualdade de oportunidades quando a violência e a impossibilidade são os únicos projetos que as maiorias submissas conseguem vislumbrar. Precisamos, por consequência, de uma escola plural, integrada e com partidos, que mostre as incoerências convenientemente silenciadas e que não favoreça o partido da opressão e injustiça.

## Mais algumas provocações

Vivenciamos a atual sociedade técnico-científica, suas controvérsias e incertezas nos

perguntando, assim como se questionou Kant (1974), se estamos em uma época esclarecida, ou permanecemos no medo e na minoridade. Foucault (2000) afirma que muitos acontecimentos históricos nos convenceram de que a *Aufklärung* não nos tornou maiores; a modernidade não teria conseguido alcançar esse objetivo. O projeto que pretendia elevar os sujeitos à condição de senhores da natureza e da verdade científica proporcionou a falta de questionamentos e criticidade, impedindo o entendimento humano de conhecer as coisas tais como elas são e transformando os homens e mulheres em instrumentos de dominação, poder e exploração (ADORNO; HORKHEIMER, 2006).

Freire (2019) afirma que onde há a dominação das consciências a educação se materializa como intrínseca às concepções hegemônicas. Em razão disso, não poderá prevalecer uma educação capaz de desvelar as contradições existentes pela “ordem” social, pois existirão apenas situações que oportunizem a preservação dos mitos; uma pseudodemocratização dos saberes que exclui e violenta as maiorias submissas ao mesmo tempo em que as transforma em resignadas e pacientes. “A ação conformista é uma prática rotineira, reprodutiva e repetitiva que reduz o realismo aquilo que existe e apenas porque existe” (SANTOS, 2007, p. 32).

Ao retirar de professores, professoras e estudantes a autonomia sobre os processos de ensino e aprendizagem, o MESP os impede de atuar como sujeitos e descarta o potencial socializador da escola (SALLES, 2017), conferindo aos docentes a função de depositar conteúdos vazios, sem significados e que representam retalhos da realidade.

Não há como observarmos as transformações necessárias nessa educação bancária, uma vez que os saberes não são aqueles de experiência feita, mas sim de experiência narrada, sugerindo a passividade e uma consciência aberta aos depósitos que o mundo faz (FREIRE, 2019).

Foucault (2000) apreende os sujeitos como agentes e elementos da *Aufklärung* – uma vez que ela se materializa à medida que os homens

e mulheres exercem a coragem e a ousadia para saber. Todavia, ser esclarecido mostra-se incoerente diante da inércia e apatia das práticas educativas que mantêm o pensamento preso à imediatividade, com conteúdos prontos e padronizados.

Kant (1974) credita, de certo modo, aos sujeitos a culpa por suas menoridades. No entanto, como desenvolver a maioria em espaços que não proporcionam esse desenvolvimento? Como ter a coragem e a ousadia para transcender as tutelas sociais quando os progressos em relação à consciência da liberdade são, eles próprios, estimulantes à permanência da falsa liberdade?

De acordo com Miguel (2016), o frequente argumento usado por Nagib para legitimar o Movimento consiste na ideia de que a liberdade de expressão não pode ser realizável nas salas de aula, ficando implícito a utópica ideia de professores e professoras como meros transmissores de informações e conteúdos desconexos daquilo que os configuram sócio-historicamente.

Nesse entendimento, “se há liberdade de expressão, não há qualquer possibilidade de cobrar respeito a qualquer parâmetro curricular” (MIGUEL, 2016, p. 614), significando subjugar irresponsabilidade a numerosas profissões. Ao usar sua liberdade de expressão no jornalismo, por exemplo, o profissional não abole seu compromisso ético de relatar a realidade de maneira apurada; ou no caso de cientistas, que desfrutam de suas liberdades de expressão sem eximir as diretivas de suas atividades (MIGUEL, 2016).

A percepção kantiana sobre os usos público e privado da razão nos auxilia a contemplar os aspectos envolvidos nesse discurso, pois embora a liberdade dos sujeitos se constitua de maneira individual, suas ações se desenvolvem segundo fins construídos sócio-historicamente. Trata-se de agir e refletir criticamente a fim de que a razão privada (particular) exija, também, um julgamento ético e moral que impossibilite sua livre utilização.

No caso do professor, a liberdade de expressão toma a forma da liberdade de cátedra, que significa a liberdade para escolher o caminho que julga melhor para promover a formação de seus alunos. A liberdade de expressão do professor não é uma forma de irresponsabilidade; ao contrário, é uma necessidade de sua responsabilidade profissional. (MIGUEL, 2016, p. 614).

Sobre isso, Foucault (2000, p. 339) considera que para Kant “a razão deve ser livre em seu uso público e que deve ser submissa em seu uso privado”. Isto significa que a razão privada exige um julgamento da própria razão e impede seu uso de maneira livre, pois a *Aufklärung* não consiste apenas na busca individual de uma razão livre, mas na sobreposição de seu uso universal, de seu uso livre e de seu uso público.

Ao fundamentar o uso universal da razão (fora de qualquer fim particular) no próprio sujeito, Foucault (2000) compreende a *Aufklärung* como um problema político, já que essa liberdade individual poderia representar uma negação das regras e leis pré-estabelecidas, complementando: “coloca-se a questão de saber como o uso da razão pode tomar a forma pública que lhe é necessária, como a audácia de saber pode se exercer plenamente, enquanto os indivíduos obedecerão tão exatamente quanto possível” (FOUCAULT, 2000, p. 340).

A pretensa abordagem dos conteúdos somente de forma descritiva não é neutra, pois corrobora para a interiorização de preconceitos e barbáries contra as majorias ignoradas. O discurso sobre gênero – um dos símbolos do Movimento – oportuniza, ainda mais, estereótipos culturalmente sedimentados, como as barreiras que dificultam o empoderamento de meninas e mulheres. Para Santos (2007, p. 27), “não há conhecimento que não seja conhecido por alguém para alguns objetivos. Todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos”, diferentemente do que é proposto (ideologicamente) pelo MESP. Uma concepção universal, única e que despreza todas as diferenças e singularidades.

Aceitando uma Escola sem Partido estaríamos corroblando para que a irracionalidade

se constitua como parte de um dos elementos fundamentais da sociedade: a educação, que

[...] não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável. (FREIRE, 2016, p. 66).

Trata-se de um pretexto para criminalizar o pensamento crítico, a reflexão, a autonomia, a liberdade e uma formação que respeite as diferenças e oportunize que todos e todas sejam conscientes de seu papel, individual e coletivo, na reprodução e transformação das realidades (MIGUEL, 2016). “De fato, a democracia não precisa de uma escola ‘neutra’, mas de uma escola que promova os valores básicos que permitem a própria existência de uma ordem democrática” (MIGUEL, 2016, p. 616, grifo do autor). Tais valores incluem, em nossa percepção, a igualdade, o pluralismo e a solidariedade dos existires.

O Movimento Escola sem Partido é, por isso, homogeneizante e totalitário. Seu objetivo não é a liberdade e autonomia dos sujeitos, mas mantê-los em sua minoridade e no mundo de engodos que, alienando-os, os acondicione passivos, submissos e prisioneiros dos mitos. A liberdade de aprender é inseparável da liberdade de ensinar, da pluralidade de *ser* e se *constituir* como cidadãos e cidadãs. Defendemos uma escola democrática, que integre, perceba e respeite as diferenças e os partidos, quaisquer que sejam eles.

## Considerações finais

Theodor Adorno iniciou seu célebre texto, *Educação após Auschwitz* (ADORNO, 1995), compreendendo como tarefa inegável da escola a luta para que a barbárie e a injustiça não se materializem. “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo que ela procede quaisquer outras que creio não ser possível

nem necessário justificá-la” (ADORNO, 1995, p. 119).

Considerando as interfaces realizadas durante o texto, recorreremos ao objetivo proposto, que é: refletir, à luz da *Aufklärung*, as possibilidades de uma práxis educacional apartidária quando almejamos uma educação em defesa da liberdade, autonomia e justiça social.

Ao impedir uma abordagem plural, o MESP retira das instituições escolares a possibilidade de contribuir na construção de uma sociedade mais justa e solidária, que respeite as diferenças e perceba todos e todas como cidadãos e cidadãs. Ele impossibilita que tenhamos acesso aos conteúdos e informações historicamente situados e necessários para apreendermos a complexidade do mundo e transformarmos as realidades. Uma escola partida em sua essência ontológica: a *Aufklärung*, e que toma o partido da violência e opressão.

A ideia abrangente, totalitária e unificadora – promovida pelo Movimento – desenvolverá, ainda mais, a invisibilidade e inexistência das maiorias submissas. A igualdade de direitos não se concretizará fundamentada na universalidade; ao contrário, somente a partir da liberdade de ensinar, aprender, se realizar e se constituir como sujeitos *esclarecidos*, que *ousem saber*.

Queremos, sim, uma escola *sem* partido. Contudo, não no sentido defendido pelo MESP e seus apoiadores e apoiadoras. Desejamos que a escola não tenha práticas baseadas em um projeto ideológico e mistificador, que esconde a alienação atrás da amistosa campanha a favor da família, da moral e dos bons costumes. Lamentavelmente, a classe social, a religião, a cor e o gênero dessa família sejam predeterminados pela cultura hegemônica.

Uma escola *sem* partido para que Auschwitz não se repita seria nossa principal defesa, de forma que “justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida” (ADORNO, 1995, p. 119). Uma escola que empodere os sujeitos na transformação das injustiças, desvelando os mitos e compreen-

dendo a realidade histórica como projeto e possibilidade, sempre plural.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor (org.). **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 119-138.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 5 de outubro de 1988**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 01 fev. 2020.

CARNIO, Michel Pisa; NEVES, Marcos Cesar Danhoni. O projeto escola “sem” partido como uma falsa projeção do campo educacional. **Devir Educação**, Lavras, MG, v. 3, n. 1, 2019. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/131/87>. Acesso em: 01 fev. 2020.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Convenção Americana sobre Direitos Humanos**. Disponível em: [https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao\\_americana.htm](https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm). Acesso em: 30 jan. 2020.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Sobre nós**. 2020a. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 30 jan. 2020.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar**. 2020b. Disponível em: <https://www.programescolasempartido.org/>. Acesso em 30 jan. 2020.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Notificação extrajudicial** – arma das famílias contra a doutrinação nas escolas. 2020c. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/artigos-e-videos/notificacao-extrajudicial-arma-das-familias-contra-a-doutrinação-nas-escolas/>. Acesso em 30 jan. 2020.

FOUCAULT, Michel. O que são as luzes? In: FOUCAULT, Michel (org.). **Ditos e escritos II**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p. 335-351.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

JUÍZA manda Dória devolver apostilas recolhidas por “apologia a ideologia de gênero”. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 10 set. 2019. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,juiza-manda-doria-devolver-apostilas-recolhidas-por-apologia-a-ideologia-de-genero,70003005063>. Acesso em: 20 jan. 2020.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto. Dos usos público e privado da razão segundo Immanuel Kant. **Passages de Paris**, Paris, v. 7, p. 223-231, 2012. Disponível em: [http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2012/articles/pdf/PP7\\_varia7.pdf](http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2012/articles/pdf/PP7_varia7.pdf). Acesso em: 30 jan. 2020.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é “esclarecimento” (*Aufklärung*)? In: KANT, Immanuel (org.). **Immanuel Kant** – textos seletos. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974. p. 100-117.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163/18213>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2011 a 2017. **Boletim Epidemiológico**, Brasília, DF, v. 49, n. 27, p. 1-17, 2018. Disponível em: <https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2018/junho/25/2018-024.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2020.

NICOLAZZI, Fernando. Qual o partido da escola sem partido? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 82-85, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/79154/45987>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SALLES, Diogo. Concepção pedagógica e o projeto educacional conservador e reacionário do movimento escola sem partido: uma crítica a partir da função de subjetivação do processo de ensino-aprendizado. **RevistAleph**, Niterói, RJ, n. 28, p. 64-87, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39186/22623>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, Portugal, v. 78, p. 3-46, maio/ago. 2007.

YOUTUBE. **Ideologia de gênero**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9yjeAFXJgQA>. Acesso em: 30 jan. 2020.

WURMEISTER, Fabiula. O educador usurpa uma

função que é da família. **Gazeta do Povo**, Foz do Iguaçu, 7 ago. 2012. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/o-educador-usurpa-uma-funcao-que-e-da-familia-293fk255btxfvp15ip2ikn4ni/>. Acesso em: 21 jan. 2020.

*Recebido em: 16/02/2020*

*Aprovado em: 27/05/2020*



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

# ESCOLA SEM PARTIDO E A DESTITUIÇÃO DA RESPONSABILIDADE E AUTORIDADE DO PROFESSOR: CRÍTICA A PARTIR DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT

*Sandra Soares Della Fonte (UFES)\**

<https://orcid.org/0000-0002-9514-7202>

*Cilésia Lemos (UFES)\*\**

<https://orcid.org/0000-0001-7812-2639>

## RESUMO

Busca-se compreender e criticar, a partir das contribuições do pensamento de Hannah Arendt sobre a educação, o movimento Escola sem Partido. Destaca-se, em especial, o impacto das suas proposições na descaracterização da função docente. A partir de um estudo teórico bibliográfico de cunho qualitativo, identificou-se que por meio de investidas na elaboração de projetos de leis e pressões sociais diversas, esse movimento confere um clima policialesco sobre a atuação do professor, destituindo-lhe da responsabilidade e da autoridade na condução do trabalho educativo.

**Palavras-chave:** Educação. Escola sem Partido. Hannah Arendt.

## ABSTRACT

### SCHOOL WITHOUT PARTY AND THE DEPRIVATION OF THE EDUCATOR'S RESPONSIBILITY AND AUTHORITY: A CRITIQUE BASED ON HANNAH ARENDT'S THINKING

This paper aims to understand and criticize the "School without Party" movement, in the light of Hannah Arendt's ideas on education. It highlights the mischaracterization of the goals of teaching. Based on bibliographical qualitative theoretical study it identifies that through the elaboration of law project's and social pressure, this movement creates an environment of surveillance over the teacher, who is deprived of the responsibility and authority of education.

**Keywords:** Education. "School without Party". Hannah Arendt.

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória Espírito Santo, Brasil. E-mail: [sdellafonte@uol.com.br](mailto:sdellafonte@uol.com.br)

\*\* Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória Espírito Santo, Brasil. Bolsista CAPES/DS. E-mail: [cilesialemos@yahoo.com.br](mailto:cilesialemos@yahoo.com.br)

## RESUMEN

### ESCUELA SIN PARTIDO Y LA ELIMINACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD Y LA AUTORIDAD DEL MAESTRO: CRÍTICA DEL PENSAMIENTO DE HANNAH ARENDT

Busca comprender y criticar, a partir de los aportes del pensamiento de Hannah Arendt sobre educación, el movimiento “Escuela Sin Partido”. En particular, se destaca el impacto de sus propuestas en la desfiguración de la función docente. A partir de un estudio bibliográfico teórico de carácter cualitativo, se identificó que, a través de inversiones en la elaboración de proyectos de ley y de diversas presiones sociales, este movimiento genera un clima policial al desempeño del profesor, privándolo de responsabilidad y autoridad en la conducción de la labor educativa.

**Palabras clave:** Educación. “Escuela sin Partido”. Hannah Arendt.

## Introdução

Nascido em 2004 com a bandeira de combate à doutrinação político-ideológica nas escolas, o Escola sem Partido (ESP) anunciou a suspensão de suas atividades em agosto de 2019. Em entrevista ao jornal *O Globo*, em 18 de julho de 2019 (FERREIRA, 2019), o idealizador e coordenador do movimento, Miguel Nagib, se ressentia da falta de recursos financeiros para bancar o projeto e de apoio político do governo eleito: “Sentimos falta de apoio. Não temos recursos. Não esperávamos um suporte do governo, mas um apoio político”.

Tal anúncio de interrupção de suas atividades não se confirmou. Macedo (2018) observa que, se, em sua primeira década, o movimento contou com pouca repercussão nacional, essa situação se alterou nos últimos anos com a proeminência de suas reivindicações a ponto de ter uma intervenção bem-sucedida, em articulação com outros agentes políticos, na aprovação da Base Nacional Curricular Comum para a Educação Infantil e Educação Fundamental em 2017.

Esse poder de impacto do ESP sobre as políticas educacionais tem ocorrido a partir de uma articulação que envolve grupos religiosos católicos carismáticos e neopentecostais e suas correspondentes frentes de representação parlamentar, assim como projetos semelhantes em todo mundo, com apoio de redes de conglo-

merados financeiros que articulam o discurso religioso moralista e a ideologia liberal clássica. Mais precisamente, a organização ESP participa de uma rede global de viés conservador – por meio da *Atlas Network* – que conecta várias organizações no mundo inteiro em torno do avanço do mercado livre, da liberdade e contra a regulação do Estado.

Nesse contexto, afirma Macedo (2018, p. 8), “[...] as demandas conservadoras do ESP ganham visibilidade por sua articulação com amplas e poderosas redes internacionais, redes essas que vêm atuando diretamente em diferentes frentes nas políticas latino-americanas”.<sup>1</sup> Sob discursos moralizantes e conservadores, tem-se patrulhado e criminalizado a educação escolar, em negação a uma educação crítica e plural.

Por essa razão, colocar sob análise o que o ESP defende constitui-se tarefa relevante para a crítica das tendências ultraconservadoras que assumiram proeminência na condução do

1 Em consulta no dia 18 de setembro de 2019 ao seu site, a *Atlas Network* conta com 93 parcerias na América Latina e Caribe. No Brasil, seus parceiros são: Instituto Atlantos, Instituto de Estudos Empresariais, Instituto de Formação de Líderes de Belo Horizonte, Instituto de Formação de Líderes de São Paulo, Instituto de Formação de Líderes de Santa Catarina, Instituto Liberal (RJ), Instituto Liberal de São Paulo, Instituto Liberdade, Instituto Ludwig von Mises Brasil, Instituto Millenium, Instituto Líderes do Amanhã, Livres, Liberdade Econômica – Mackenzie Center for Economic Freedom, Students for Liberty Brasil (ATLAS NETWORK, 2019).

país após o golpe contra a Presidenta Dilma Rousseff em 2016.

Entretanto, em vez de recorrer a uma fundamentação teórica de viés declaradamente crítico, sugerimos um percurso diferente. Indagamos como uma reflexão filosófica de alinhamento liberal mais progressista se comporta diante desse fenômeno. Por isso, recorreremos ao pensamento de Hannah Arendt, em especial quanto ao papel da educação escolar. Por certo, essa pensadora teceu várias críticas à democracia liberal, mas não abandonou esse horizonte por completo (GASPAR, 2011; MAGALHÃES, 2008).

A nosso ver, o ESP expressa um fenômeno social extremo, passível de problematização dentro de setores do próprio campo político liberal, por mais que essa problematização não ocorra sem tensões, polêmicas e limites.

Em um primeiro momento, abordam-se as bases gerais do ESP. Em seguida, problematizamos, a partir de Hannah Arendt, o esvaziamento da função e da autoridade docente presente na argumentação desse movimento em decorrência da sua defesa de sobreposição da esfera privada sobre a instituição escolar.

## Escola sem Partido

O Escola sem Partido ora se identifica enquanto movimento, ora se autodescreve (em seu *site* e redes sociais) como Programa, como nos modelos de projetos de lei. Seu surgimento em 2004 se deu por iniciativa do advogado e procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib. Essa ideia foi motivada por um evento que ilustra bem o sentido geral dessa organização.

Nagib relata que sua iniciativa ocorreu a partir de um acontecimento que sua filha vivenciou na escola em 2003, quando seu professor de História comparou a trajetória de São Francisco de Assis com a de Che Guevara, pois, para o professor, ambos abdicaram de seus bens materiais pelo que acreditavam. Nagib conta que ficou indignado com a comparação e, como católico, escreveu uma carta aberta ao

professor, acusando-o de doutrinação. Imprimiu 300 cópias e distribuiu no estacionamento da escola onde a filha estudava. Afirma que sofreu repreensão pela direção da escola e manifestações de alunos em apoio ao professor (O PROFESSOR..., 2016).

Um ano após esse episódio, Nagib criou o *site* do ESP, inspirado no *NoIndoctrination*, associação informal liderada por Luann Wright. Em protesto contra o artigo sobre o racismo racial que seu filho deveria escrever, a estadunidense criou um *site* que funcionava como um fórum de denúncias de casos de suposta contaminação político-ideológica de professores e escolas. O *NoIndoctrination* foi tomado por Nagib como uma experiência bem-sucedida de “preocupação com o nível de doutrinação nas escolas”.

Segundo informações presentes no *site* do ESP, o movimento se divide em duas vertentes:

[...] uma, que trabalha à luz do Projeto Escola Sem Partido (que elabora projetos de leis e materiais de apoio), outra, uma associação informal de pais, alunos e conselheiros preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019a).

O Programa representa as ideias e preceitos do movimento, expresso em modelos de projetos de leis e decretos, disponibilizados em seu portal para que sejam encaminhados a representantes políticos “que se identifiquem com as causas da família” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019a). Os modelos apresentam um conjunto de “medidas previsto num anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola sem Partido, que tem por objetivo inibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019b).

O *site* do Movimento possui variadas sessões nas quais constam informações sobre o ESP, relatos, recebimento de denúncias contra docentes, vídeos com “flagras de doutrinação” e *links* para blogs e canais do YouTube que apoiam e difundem suas ideias. Interessante

destacar que, em sua abertura inicial, há um *link* de redirecionamento para o site do Programa, sendo este com menos informações e conteúdos em relação ao do movimento. Todavia, é neste portal que estão os modelos de projetos de leis e decretos a serem apresentados. Encontra-se também no *site* do ESP uma biblioteca denominada “Politicamente Incorreta”, na qual é possível acessar textos de opinião de apoiadores e/ou colaboradores. Muitos desses materiais apresentam-se contrários à pedagogia Freireana e à sua proposta de educação crítica. Sobre a “educação sem doutrinação ideológica”, bandeira do movimento, não encontramos no site literatura ou referenciais teóricos que explicitassem o que o movimento entende por ideologia e doutrinação. O que fica perceptível é que doutrinação ideológica se resume a um amplo leque de concepções críticas na educação ou contrárias às concepções individuais dos apoiadores acerca de alguns temas.

O Escola sem Partido identifica-se como um movimento apartidário, neutro em questões políticas e ideológicas. Busca a união de membros da comunidade escolar para convocar a sociedade brasileira a fiscalizar a conduta de professores que tratam de temas tidos de esquerda, como realidade e diversidade social, questões de gênero, religiões diversas, principalmente as de matrizes africanas.

Na carta de apresentação do movimento assinada por seu coordenador, assinala-se que o *site* foi criado com o intuito de “dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019a).

Adotando discursos de liberdades de crenças e de posicionamentos políticos, o ESP expõe queixas sobre doutrinação realizada por professores no ensino público brasileiro, e propõe, nas diversas casas legislativas do país, projetos de leis educacionais coadunadas com as teses do movimento. Convoca os adeptos a apresentarem os modelos disponibilizados – como é

possível identificar na sessão “faça sua parte” –, indicando que se identifique “um deputado ou vereador comprometido com causas relacionadas à liberdade, educação e família”. Sugere, ainda, que um encontro seja realizado com o representante político para apresentação das ideias do programa e dos modelos de anteprojeto (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019b).

Eveline Algebaile (2017, p. 64, grifo do autor) analisa o uso do *site* pelo movimento e explica que o portal

[...] funciona como um meio de veiculação sistemática de ideias, de instrumentalização de denúncias e de disseminação de práticas e procedimentos de vigilância, controle e criminalização relativos ao que seus organizadores entendem como ‘práticas de doutrinação’, que seriam identificáveis em aulas, livros didáticos, programas formativos ou outras atividades e materiais escolares e acadêmicos.

O movimento tem inspirado e elaborado alguns projetos de lei como o PL nº 867/2015, que tinha como proposta a inclusão das teses do ESP na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Contudo, foi considerado inconstitucional por nota técnica do MPF.<sup>2</sup>

Mesmo após esse parecer, muitos projetos de lei ainda se inspiram em suas propostas.<sup>3</sup> Alguns já foram aprovados, como a Lei Estadual

2 Em matéria do jornal *El País*, a procuradora federal dos Direitos do Cidadão Deborah Duprat, responsável pela nota sobre o PL nº 867/2015, aponta que o ESP “nasce marcado pela inconstitucionalidade” (CRISTALDO, 2016). O documento aborda que, sob o pretexto de defender princípios como a neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado, assim como o pluralismo de ideias no ambiente acadêmico, o Programa ESP coloca o professor em uma constante vigilância, principalmente para evitar que contrarie as convicções morais dos pais: “O projeto subverte a atual ordem constitucional por inúmeras razões: confunde a educação escolar com aquela fornecida pelos pais e, com isso, os espaços públicos e privados impedem o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, nega a liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem e contraria o princípio da laicidade do Estado – todos esses direitos previstos na Constituição de 88” (CRISTALDO, 2016).

3 A tabela elaborada por Fernanda Moura contém a situação de projetos de leis que versam sobre o ESP em todo o país, disponibilizada no site “Professores contra o Escola sem Partido”. Essa tabela faz parte da pesquisa desenvolvida em sua dissertação *Escola sem partido: relações entre estado, educação e religião e os impactos no Ensino de História*, em 2016 (PROFESSORES CONTRA O ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

nº 7.800/2016 em Alagoas, que instituiu a “Escola Livre”, baseado no ESP. Contudo, em 2017, o ministro Luís Roberto Barroso, do Supremo Tribunal Federal (STF), concedeu liminar para suspender a integralidade dessa lei no estado alagoano (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2017). Sua última derrota no campo judicial relacionou-se à sua principal bandeira de luta: a chamada ideologia de gênero. Foi considerada inconstitucional, por unanimidade dos membros do STF em sessão virtual,<sup>4</sup> a Lei nº 1516/2015, do município de Novo Gama (GO), que impedia o debate e veiculação de temática de gênero e diversidade sexual nas escolas do município (SALDAÑA, 2020). Segundo Denise Carreira, pesquisadora e atuante contra leis inspiradas no ESP, em reportagem da *Folha de São Paulo*, destaca que a derrota imposta a estes projetos de leis antigênero, ganha uma “[...] jurisprudência qualificada e poderosa contra qualquer legislação que crie barreiras para os debates de gênero na educação” (SALDAÑA, 2020).

Segundo Penna (2017, p. 35), os discursos de integrantes do ESP, os seus materiais de divulgação e projetos de lei usam “[...] de uma linguagem próxima a do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas e valendo-se de polarizações já existentes no campo político para introduzi-las e reforçá-las no campo educacional”. Instaure-se um clima de vigia e denúncia.

Nos modelos de projeto de lei elaborados, são expostos mecanismos de monitoramento de atividades escolares, de materiais didáticos e principalmente no que diz respeito às atividades docentes que não estejam de acordo com as concepções do aluno e seus responsáveis. Segundo as propostas do ESP, o que diz respeito à educação sexual, moral e religiosa, “[...] os valores de ordem familiar teriam precedência sobre a educação escolar –, bem como de re-

cepção e encaminhamento de denúncias das supostas práticas de doutrinação ao Ministério Público” (ALGEBAILÉ, 2017, p. 65).

Dessa forma, o Movimento tem atuado em conjunto com grupos da sociedade civil e políticos que convergem com tais preceitos, encontrando um terreno fértil com a crise institucional instaurada pelo *golpe político-jurídico-midiático* de 2016, expresso no *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff. Gaudêncio Frigotto (2018) aponta que o golpe foi mais uma interrupção através do estado de exceção das lentas conquistas democráticas. Para esse autor, o retrocesso é grave, pois o ódio é endereçado a quem defende os direitos universais. Adotando traços fascistas, o retrocesso atinge todos os âmbitos, principalmente os mais pobres (FRIGOTTO, 2018).

As teses do ESP têm ganhado cada vez mais força em setores e grupos sociais que participaram ativamente do golpe de 2016 e estão atualmente à frente do Estado Brasileiro. Para Frigotto (2018), seus efeitos práticos têm aparecido nas escolas e na sociedade, sob a forma de violência, perseguição e medo, principalmente em relação à prática docente.

Tais efeitos não destituem somente a função docente, quando definem e reduzem apenas ao que deve ou não ser ensinado. O ato de ensinar contém de maneira implícita o ato de educar, expressa também o “epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente não neutra” (FRIGOTTO, 2018, p. 29).

## O esvaziamento da responsabilidade e da autoridade do professor sob a perspectiva do ESP

O Escola sem Partido tenta impor sua concepção de educação escolar e de prática docen-

4 O Supremo Tribunal Federal (STF) concluiu, no dia 24 de abril de 2020, o julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 457, que questiona a Lei nº 1.516, aprovada pela Câmara Municipal de Novo Gama (GO) em 2015 (SALDAÑA, 2020).

te através de projetos de lei e intimidações a professores que tratam de conteúdos que não agradam a perspectiva política ou religiosa da família.

Seus discursos inflamados contra a suposta doutrinação têm, de certa forma, influenciado a discussão e elaboração de políticas e documentos educacionais. O que temos visto é a união desse movimento com o que Keila Deslandes (2015) chama de “revide” de grupos fundamentalistas religiosos atuantes no Poder Legislativo ao conjunto de conquistas em políticas de promoção de igualdade e diversidade implementadas em diversos âmbitos da sociedade brasileira nos últimos anos.

Exemplo dessa ofensiva é a supressão do termo “gênero” do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), como resultado das investidas destes grupos – ESP, Bancada Evangélica – durante as discussões realizadas previamente à aprovação do documento (DESLANDES, 2015). A supressão do termo gênero do PNE reverberou. A temática de gênero e diversidade sexual também não foi incluída na Base Nacional Comum Curricular, em 2017, e em alguns Planos estaduais e municipais de educação. Essa pressão também foi sentida no cotidiano escolar, principalmente no que diz respeito às práticas docentes em disciplinas, notadamente da área de humanas, que atuam em prol de abordar temas que dialogam com as demandas e emergências da sociedade.

Sob a suposta defesa de neutralidade, a ESP deseja prolongar o mundo privado na escola. Com isso, gera-se o que Gregório Duvivier (2019, grifo do autor) chama de “[...] um novo conceito de ‘colégio à la carte’, onde os pais escolhem o que o filho vai ouvir lá dentro”.

Ao sobrepor os interesses privados, quando tenta impor o que diz respeito ao âmbito familiar a interesses comuns, destitui-se, assim, tanto a função da escola de preparação para o mundo comum e para o espaço público, quanto a autoridade docente. Parece-nos que as reflexões de Hannah Arendt contribuem para evidenciar esse fato. Para detalhar essas

considerações, torna-se necessário esclarecer alguns pontos do arcabouço teórico dessa autora.

Como categoria política, o espaço público diz respeito, segundo Arendt, aos locais de ação e discurso, não existindo possibilidade de participação política se interesses individuais se sobrepõem aos coletivos (TELLES, 1990).

A família opera como abrigo para o humano. Constitui, assim, a esfera da manutenção da sua vida biológica e da produção material. É o espaço íntimo da nascença natural. A convivência que promove se rege pela necessidade de sobrevivência. Para Arendt (2002), em contraste, a política diz respeito aos seres humanos no plural. Nas suas palavras, “A política trata da convivência entre diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças” (ARENDRT, 2002, p. 22). A política organiza e regula o convívio da pluralidade humana.

Há um distanciamento de Arendt em relação à perspectiva política de Aristóteles. Ela reage à noção do ser humano como *zoon politikon*, isto é, de que a política compõe a essência humana. Por si só, o ser humano é apolítico, pois “A política surge no *entre-os-homens*; portanto totalmente *fora* dos homens. Por conseguinte, não existe nenhuma substância política original. A política surge no intraespaço e se estabelece como relação” (ARENDRT, 2002, p. 23, grifo do autor).

Ao extrair a política da interioridade essencial humana e remetê-la para esse intraespaço relacional, Arendt (2007) fala da instauração do espaço de expressão das unicidades humanas e da sua coexistência. Nesse sentido, para essa autora, o espaço público é tanto o *locus* de aparição dos seres singulares e de seu reconhecimento, como o mundo comum (ARENDRT, 2007). De modo mais preciso, “A esfera pública, como mundo comum, reúne-nos na companhia uns dos outros e, contudo, evita que colidamos uns com os outros, por assim dizer” (ARENDRT, 2007, p. 62).

Enquanto no mundo doméstico-familiar impera a necessidade, o sentido da política, em Arendt (2007), é a liberdade. Logo, o espaço público ganha relevância na expressão da liberdade política dos indivíduos.

Participar da política implica ter se apropriado do mundo antes, prerrogativa que as crianças não atendem. Nas palavras de Arendt (2016, p. 172), “[...] na política se lida sempre com pessoas já educadas”. A política é, assim, reservada aos adultos. Por terem se apropriado do mundo e já serem educados, esses sujeitos encontram-se na condição de igualdade de participação dos rumos da *polis*. Por isso, para essa pensadora, “a política pertence ao mundo dos adultos agindo como iguais” (ARENDR, 2016, p. 172).

Disso decorre a responsabilidade que Arendt (2016) confere ao adulto na apresentação e condução da criança ao mundo. Em outros termos, cabe ao adulto educar a nova geração e conduzir, inclusive, processos formais de educação na sua forma escolar.

Ao nascer, as crianças são cuidadas em um contexto privado-familiar. Partindo da perspectiva arendtiana, a escola tem o papel de apresentação do mundo aos recém-chegados, iniciá-los na vida pública, compartilhar com eles as heranças culturais e simbólicas desse mundo ao qual acabam de chegar. É o momento em que a criança se encontra com a diversidade de vida existente no mundo que vai além das opções, crenças, hábitos que marcam a vida da sua família particular.

Na perspectiva arendtiana, a escola é local de mediação entre as gerações e entre o mundo privado e o mundo comum: “A escola é antes a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tomar possível a transição da família para o mundo” (ARENDR, 2007, p. 238). Nesse sentido, para Arendt (2016), a educação escolar não é propriamente uma esfera pública, mas um local intermediário, entre o “domínio privado do lar” e o mundo público; como tal, inicia os mais jovens na vida pública.

Constitui papel inerente à escola, na visão arendtiana, descolar a criança da referência única de seu grupo familiar a fim de apresentá-la ao mundo compartilhado, espaço propriamente humano que aglutina as diferenças no horizonte do bem-comum. A política diz respeito a essa forma de existência comum que rompe “[...] com as práticas de dominação fundadas na desigualdade e representa a rejeição da violência em favor do predomínio da palavra, da persuasão e da ação em concerto como fonte de poder” (CARVALHO, 2014, p. 820).

Assim, por mais que se possa adotar a herança familiar *in totum*, a pessoa não tem, nessa perspectiva, o direito de impô-la à totalidade do mundo. Firma-se o preceito liberal de liberdade, tolerância e respeito à diversidade.

Porque, na política, agem os adultos já educados, isto é, que foram apresentados à pluralidade do mundo; a escola se apresenta como âmbito “[...] que embora de grande relevância e profundo significado para a *ação política*, com ela não se confunde [...]” (CARVALHO, 2017, p. 815, grifo do autor).

Dessa maneira, a relação pedagógica possui peculiaridades. Como representantes do mundo existente, do universo cultural, os professores têm a responsabilidade de apresentá-lo a essa nova geração:

A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo. (ARENDR, 2016, p. 183).

Para garantir que esse mundo seja atravessado pela mudança, a educação necessita, segundo Arendt (2016), garantir a transmissão da tradição existente enquanto memória do esforço compartilhado de construir a vida. Compete ao educador “[...] estabelecer a mediação entre o antigo e o novo, razão pela qual a sua profissão exige de si um extraordinário respeito pelo passado” (ARENDR, 2016, p. 186).

Essa concepção impacta na atividade do docente: o professor imbuído de autoridade assume a responsabilidade de preservar o mundo: “cabe a esse agente institucional responsável simultaneamente pela preservação de certos saberes, valores e práticas que uma sociedade estima e pela inserção social dos novos nessa parcela da cultura humana” (CARVALHO, 2013, p. 96).

A autoridade do professor vincula-se à sua responsabilidade política. Contudo, a relação professor e aluno não é, para Arendt, propriamente política:

Ora, enquanto a marca do caráter *político* de uma *relação* é seu compromisso com a *igualdade* entre os que nela estão envolvidos, a de uma *relação pedagógica* é o mútuo reconhecimento da *assimetria de lugares* como fator constitutivo de sua natureza e, no limite, como sua razão de ser. Uma assimetria cujo destino é o progressivo e inexorável desaparecimento, mas cuja manutenção temporária é a própria condição de proteção daqueles que são recém-chegados à vida e ao mundo. (CARVALHO, 2014, p. 821, grifo do autor).

Como se percebe, Arendt (2016) defende uma perspectiva de educação conservadora no sentido de preservar os elementos da tradição (conhecimentos, exemplos, saberes comuns) e as condições e as possibilidades dos recém-chegados ao mundo, preparando-os para assumir com responsabilidade a herança do mundo que os antecedeu. Também considera que a educação escolar deve afastar-se do *modus operandi* da política. Desse afastamento, a autoridade aparece como elemento capaz de conduzir os mais jovens e, a partir da educação, iniciá-los em conhecimentos e experiências que ainda não possuem. Esse processo de introdução ao mundo é composto não apenas de aprendizado escolar, mas também do intuito de preservação do mundo comum, mediado pela autoridade e responsabilidade do professor em apresentar o mundo e suas heranças culturais.

Na concepção do movimento/programa ESP, o professor tem dever apenas de reportar aos alunos os conteúdos curriculares, de

forma neutra e imparcial. Ora, sendo mediadora do mundo particular do lar e o mundo da vida comum, mundo político dos adultos, Arendt (2016) considera que a escola funciona como espaço pré-político. Essa caracterização arendtiana corroboraria um argumento a favor da ESP?

Em seu artigo jornalístico *A escola catalã – e a nossa*, Demétrio Magnoli (2017) utiliza os argumentos de Arendt para criticar o vínculo da escola a utopias políticas e doutrinárias, como considera acontecer na Catalunha (Espanha). Magnoli reescreve as palavras de Arendt de que a escola não pode ter relação com a política, porque isso implica a sua destruição. A lição arendtiana para a Catalunha valeria, segundo ele, para o Brasil, onde “[...] desde o ensino básico, aulas e materiais escolares estão perpassados por discursos multiculturalistas, racialistas, terceiro-mundistas e, no limite, implicitamente antisemitas” (MAGNOLI, 2017). Como *grand finale*, afirma: “Sugiro que o MEC distribua cópias do texto de Arendt aos professores” (MAGNOLI, 2017).

Esse exemplo de apropriação teórica de Hannah Arendt está longe de sugerir uma relação direta entre suas posições filosóficas e movimento conservadores, como o ESP. Para Penna (2017, p. 36), o entendimento da função da escola, expresso nos discursos e materiais do movimento, demonstram

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

Deste modo, o ESP descaracteriza a escola de sua função social. Para Arendt (2016, p. 191), “não é possível educar sem ao mesmo tempo ensinar: uma educação sem ensino é vazia e degenera com grande facilidade numa retórica e moral”.

Portanto, o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos nunca é neutro, pois implica

o desenvolvimento da capacidade de discernimento, o que, segundo Carvalho (2013), nos capacita a melhor escolher e aplicar. Para Arendt (2016), seria a capacidade que os recém-chegados ainda estão em desenvolvimento, em formação, pois não tiveram experiências suficientes para formar sua capacidade de julgar e de discernir o bem do mal. Tal capacidade pode ser adquirida e desenvolvida através da educação, do contato com as heranças do mundo comum que os precederam. Desse modo,

O discernimento resulta, portanto, em independência e capacidade de ajuizamento daquele que aprende – características que estão entre os principais objetivos da escolarização. A informação que poderia ser um peso morto do passado, o discernimento confere o caráter de uma herança viva em que o aluno é iniciado. (CARVALHO, 2013, p. 110).

A essência da educação para Hannah Arendt (2016) reside na natalidade, esse segundo nascimento a partir do qual os indivíduos podem ser e agir no mundo no sentido da constante renovação da herança comum que recebem. Atua, assim, na possibilidade de conservar as tradições, transmitir o sentido de pertencimento ao mundo que nos precedeu, criar vínculos com o passado dos que nos antecederam no mundo, possibilitando a criação novas experiências, conservando o mundo comum, construindo, assim, o legado de toda a sociedade.

Os objetivos da educação escolar ultrapassam a posse de informações assépticas: “educar implica agir sobre um sujeito que se constrói em continuidade com um mundo de heranças simbólicas cuja duração transcende tanto no passado quanto no futuro” (CARVALHO, 2017, p. 54).

A escola/educação como esse “entre” local da esfera privada e pública atua como espaço de iniciação; desconsiderar a dimensão política da educação quando compartilha o legado da humanidade através de organizações curriculares, de conteúdos, conhecimentos, valores é negar e impedir que a experiência pré-política no ambiente escolar se concretize.

A educação separada do domínio da política como Arendt (2016) compreende não significa o não tratamento do assunto no ambiente escolar; para essa filósofa, educação e política ocorrem em esferas distintas. A primeira cria laços de pertencimento com o mundo que nos antecedeu em seus aspectos históricos, simbólicos e culturais. É permeada pela autoridade concedida ao professor que conduz e prepara o jovem para atuar no mundo comum. A segunda dá-se em condições de igualdade, ocorre na esfera pública, no mundo comum e entre os iguais, atuando no que diz respeito ao interesse coletivo. Segundo José Sergio Carvalho (2014, p. 815, grifo do autor), no pensamento de Arendt o “[...] divórcio entre os domínios da educação e da política não deve ser tomado como a afirmação do caráter *apolítico* das instituições e práticas educacionais”. Há dimensões políticas variadas quando se levam em consideração decisões e diretrizes do sistema de ensino, escolhas curriculares e eleição de conteúdos, participação em conselhos escolares e grêmios estudantis, entre outras situações. No entanto, na visão arendtiana, afirmar a dimensão política da educação não implica identificá-la com a ação propriamente política, pois essas práticas, como visto, possuem peculiaridades.<sup>5</sup>

Nesse sentido, quando coíbem o que pode ser abordado na educação, as teses do ESP obstruem o compartilhamento de experiência por parte daqueles que nos precederam e contribuíram para criar o mundo. Privam, assim, toda uma geração de recém-chegados de conhecer e construir um mundo novo. Transforma o mundo comum apenas no espelho do mundo privado, na afirmação do homogêneo e do uniforme.

Segundo Carvalho (2013, p. 112), grande parte do trabalho do professor consiste em ou deveria mostrar que “certos caminhos não são

5 Por um caminho argumentativo bem distante de Arendt, algumas tendências pedagógicas críticas no Brasil afirmam que, embora inseparáveis, educação e política são práticas distintas, com especificidades próprias. Sobre esse ponto, consultar a clássica discussão feita por Saviani (1999) no início da década de 1980, intitulada *Onze teses sobre educação e política*.

bons para se chegar onde se quer”. Isto porque o jovem ainda em processo formativo não teve experiências ao ponto que criasse vínculos com as tradições. O docente enquanto agente institucional, assumindo um compromisso com o mundo para preservá-lo, assegura com a autoridade que lhe é concedida a preservação do legado que transcende o próprio tempo. Negar esta atuação do professor de trabalhar temáticas, ou fiscalizar sua postura enquanto docente, é impedir que a experiência educadora se realize em sua plenitude.

A responsabilidade do professor deve ser assumida com um compromisso ético e político, isto porque, enquanto agente institucional, “[...] o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade” (ARENDR, 2016, p. 183). Essa responsabilidade deve ser assumida de forma coletiva a fim de incitar um vínculo afetivo com o passado, pois “qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (ARENDR, 2016, p.183).

Essa responsabilidade atribuída ao professor assume a forma de autoridade e não deve ser confundida com sua formação. Segundo Arendt (2016), a autoridade concedida ao educador e a qualificação que lhe pertence distinguem-se.

Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e serem capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. (ARENDR, 2016, p. 183).

Nesse sentido, a autoridade refere-se à categoria elaborada por Arendt (2016) que está ligada ao passado, e é instituída a alguém que detém o conhecimento do mundo que nos precede. Esta autoridade é conferida às escolas e aos professores com intuito de preservação das tradições, é o fio que faz ligação entre o

passado e as futuras gerações, “que concebe este passado como modelo capaz de atribuir um significado incontestado a prática educativa e imprimir durabilidade e coesão a uma comunidade cultural” (CARVALHO, 2017, p. 53), ou seja, é reconhecida, pois não confia poder, muito menos se caracteriza autoritária.

Segundo Arendt (2016, p. 100), “[...] se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos”. A autoridade é não autoritária para Arendt (2016); ao professor, ela é concedida, não pessoal, institucional.

A ideia dessa autoridade está atrelada a um reconhecimento e respeito por parte de uma pessoa para outra. Identificamos as investidas de descrédito e o encorajamento do enfrentamento de alunos a seus professores, por parte de integrantes e apoiadores do ESP, como aspectos de perda desta autoridade do professor, como resultado da crise da modernidade na educação, que acometeu os diversos âmbitos da sociedade, como a família e a escola.

Enunciamos que a autoridade e a responsabilidade são elementos caros ao processo educacional, e essenciais à prática docente se esta é assumida com “amor mundi” no intuito de preservar fragmentos do mundo comum.

Compreendendo esses dois elementos em conjunto com a perspectiva de uma educação conservadora para Arendt, podemos relacionar criticamente com os deveres expressos nos cartazes que o Programa apresenta como anteprojeto para a fixação em salas de aulas de toda escola brasileira.

Através dos projetos de leis e decretos municipais e estaduais apresentados nas diversas casas legislativa pelo ESP, tenta-se instituir, por exemplo, a fixação de cartazes em todas as escolas do país estipulando como o docente deve se portar em aula, deixando explícito o que acreditam que venham a ser os deveres e obrigações do professor ao ensinar.

Numa análise arendtiana, o ESP destitui a responsabilidade e descaracteriza a autoridade

do professor diante das novas gerações, pois adota traços totalitários ao rejeitar a pluralidade de concepções e negar o caráter pré-político da ação educadora. O movimento Escola sem Partido, segundo Guilherme e Picoli (2018), assume traços do totalitarismo quando faz rejeição do plural, persegue professores, coíbe abordagens em sala de aula de temas como gênero, pluralidade de concepções políticas e religiosas; mais ainda, priva a liberdade de educar pelos docentes e seu livre agir com o outro, impedindo sua atuação no mundo.

É totalitária, ou, na esteira de Arendt, um elemento totalitário na democracia. Excluir a política do ambiente escolar — além de ser uma postura política — tem como consequência a exclusão da ação e da liberdade. Em outras palavras, educa-se no sentido do inculcamento que no mundo a mudança não advém da ação livre, individual ou coletiva, mas ocorre como fruto de um processo incontrolável, irresistível e independente da vontade (que move a ação). Além disso, inculca que algumas coisas nunca mudam. (GUILHERME; PICOLI, 2018, p. 13).

Para Arendt, se não nos reconhecemos em nossa pluralidade, o sentido político da educação é esvaziado, perde-se o “compromisso político adotado com a conservação e a renovação do mundo comum” (CARVALHO, 2017, p. 2).

O ESP descaracteriza a função escolar quando impede a abordagem crítica de conteúdos, vigia e patrulha debates e a postura do professor, e ainda coloca a família em uma posição que atribui decisões que a ela não competem. Deste modo, ao tentar impor a determinação para a fixação de cartazes em salas de aulas, o ESP descaracteriza o espaço de convivência política, marcado pela coexistência do diferente e do plural, ferindo a liberdade de cátedra com os seguintes deveres que atribuem ao professor:

#### DEVERES DO PROFESSOR

1 – O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

2 – O Professor não favorecerá nem pre-

judicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.  
3 – O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

4 – Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria.  
5 – O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.  
6 – O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019c).

Apesar de construir um discurso de suposto respeito às várias opiniões e versões do mundo, o ESP defende a completa submissão do professor às imposições privadas familiares. Em outros termos, o mundo privado se agiganta a ponto de engolir qualquer possibilidade de construção de um mundo comum de encontro diversos. Na visão arendtiana, torna-se problemático submeter a escola à esfera privada, pois a natureza dessa instituição reside, de fato, em contrariar os valores e princípios da família do estudante, ao apresentar um mundo cuja marca é a pluralidade em sua coexistência. Ao arriscar estabelecer o que vem a ser de responsabilidade e dever do professor em sala de aula, o Movimento e seus integrantes se contradizem quando se autodefinem como não partidários. Afinal, tornam-se partidários da afirmação, por meio da escola, de alguns valores e modos de existir em detrimento de outros.

Além disso, o ESP assume atitudes inquisitoriais ao perseguir professores, incentivar a fiscalização com filmagens e denúncias. Sobrepondo os interesses da esfera privada sobre a pública, agem desconsiderando o que vem a ser danoso para a educação como um todo, como mantenedora do legado.

Quanto mais completamente a sociedade moderna rejeita a distinção entre aquilo que é particular e aquilo que é público, entre o que somente pode vicejar encobertamente e aquilo que precisa ser exibido a todos à plena luz do mundo público, ou seja, quanto mais ela introduz entre o privado e o público uma esfera social na qual o privado é transformado em público e vice-versa, mais difíceis torna as coisas para suas crianças, que pedem, por natureza, a segurança do ocultamente para que não haja distúrbios em seu amadurecimento. (ARENDRT, 2016, p. 182).

Dessa forma, esses aspectos do movimento ESP podem ser indícios da crise da sociedade moderna na educação. Para Arendt (2016), ao se diluírem as fronteiras entre o público e o privado – com imposições pessoais à comunidade escolar – incide-se na quebra da autoridade do professor, perda da sua referência como agente institucional autorizado a apresentar o mundo aos mais jovens – e na falta de interesse pela tradição.

## Considerações finais

As teses do ESP e as investidas conservadoras em nosso contexto hodierno soam ásperas demais mesmo dentro do campo liberal. Por mais que se considere a existência de reagrupamento e convergências de segmentos liberais em meio a ameaças a seus interesses, isso não se faz sem arranhões em alguns de seus princípios, em especial de suas alas progressistas.

Sob a visão de Arendt, pode-se compreender a onda ultraconservadora que se materializa em movimentos como o ESP como indícios da crise de perdas de referências que acometeu nossa sociedade e, conseqüentemente, a educação. Os aspectos que o Movimento demonstra podem ser relacionados como elementos da crise da modernidade na educação que, para Arendt (2016), são caracterizados pela quebra de autoridade, responsabilidade, e conseqüentemente pela falta de interesse pela tradição.

A sociedade e a educação brasileiras passam por essa experiência de perda de referencial de autoridade e de responsabilidade, que acomete

a sociedade ocidental moderna desde o início do século XX. Hannah Arendt (2016) aponta que as fronteiras entre as esferas públicas e privadas se desfizeram. Dessa forma, as atuações do ESP nos últimos anos em nossa sociedade podem ser compreendidas como expressões dessa dissolução de fronteiras entre o público e o privado. Nesse contexto, as crenças individuais ultrapassaram as barreiras do que diz ao âmbito familiar para ocupar e fazer frente no campo político e da educação. Isso implica o esvaziamento do próprio lugar do público como debate da experiência comum e coletiva.

As investidas do ESP polemizam, descredibilizam a função da escola em geral e o papel docente em particular, desprezando a autoridade institucional que o educador possui em educar e instruir. Com a perda do “fio” condutor que nos mantinha atrelados à tradição e a um “sentido comum e compartilhado” ao legado de heranças culturais, públicas e simbólicas, ideários comuns da sociedade, “somos impedidos a fazer julgamentos, apresentar escolhas e confrontá-las com outras possibilidades” (CARVALHO, 2014, p. 817).

Indo de encontro a essa corrente, devemos vislumbrar um horizonte a ser construído a partir desse momento de crise que caracteriza nossa conjuntura atual, no que diz respeito à educação e a todo o dismantelamento do Estado. Deve-se, com o intuito de superar esse momento, adotar posturas para sobrepujar tais perseguições, criando oportunidades para pensar e refletir sobre um novo caminho diante a essas adversidades. Para Arendt (2010), aproveitar o momento de crise para “pensar sem corrimão” é repensar toda nossa experiência escolar de forma a garantir a pluralidade, e a consolidar o espaço escolar como espaço de experiências significativas (CARVALHO, 2013, p. 116).

Pensar a educação sem considerar a escola inserida em um contexto sociopolítico, composta por diferentes e plurais indivíduos, provenientes de diferentes locais sociais e do papel social que ela exerce, é limitar-se a um

projeto social de adestramento. No essencial, significa uma educação desvinculada da ideia de assumir a responsabilidade com o mundo e de compartilhar com os mais jovens que ainda não tiveram a oportunidade de ter experiências.

## REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/ LPP, 2017. p. 63-74.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. São Paulo: Forense, 2007.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ARENDT, Hannah. **O que é política?** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- ARENDT, Hannah. Sobre Hannah Arendt. Tradução de Adriano Correia. **Inquietude**, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 123-163, ago./dez. 2010.
- ATLAS NETWORK. **Latin America & Caribbean partners**: Brazil. Disponível em: <https://www.atlasnetwork.org/partners/global-directory/latin-america-and-caribbean/brazil>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca. **Educação, uma herança sem testamento**: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Perspectiva/Fapesp, 2017.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00813.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- CRISTALDO, Heloísa. MPF diz que Escola sem Partido é inconstitucional e impede o pluralismo. **El País**, Brasília, DF, 22 jul. 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-07/mpf-diz-que-escola-sem-partido-e-inconstitucional-e-impede-o-pluralismo>. Acesso em: 07 ago. 2019.
- DESLANDES, Keila. **Formação de professores e direitos humanos**: construindo escolas promotoras de igualdade. Belo Horizonte: Autêntica; Ouro Preto: UFOP, 2015.
- DUVIVIER, Gregório. Quem alimenta os jacarés quer ser comida por último. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 16 out. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/gregorioduivier/2019/10/quem-alimenta-os-jacares-quer-ser-comido-por-ultimo.shtml?loggedpaywall>. Acesso em: 17 out. 2019.
- ESCOLASEMPARTIDO. **Sobre nós**. 2019a. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/sobre-nos>. Acesso em: 04 jul. 2019.
- ESCOLA SEM PARTIDO. **Anteprojetos**. 2019b. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/anteprojetos>. Acesso em: 04 jul. 2019.
- ESCOLA SEM PARTIDO. **Deveres do professor**. 2019c. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/deveres-do-professor/>. Acesso em: 04 jul. 2019.
- FERREIRA, Paula. Escola sem partido anuncia suspensão de atividades e criador do movimento desabafa: “Esperávamos apoio de Bolsonaro”. **O Globo**, São Paulo, 18. jul. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/escola-sem-partido-anuncia-suspensao-de-atividades-criador-do-movimento-desabafa-esperavamos-apoio-de-bolsonaro-23817368>. Acesso em: 20. jul. 2019.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação democrática**: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018. p. 15-31.
- GASPAR, Ronaldo Fabiano dos Santos. **Contribuições para uma crítica ao pensamento político em Hannah Arendt**. 2011. 396 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2011.
- GUILHERME, Alexandre Anselmo; PICOLI, Bruno Antonio. Escola sem Partido – elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação** [online]. Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-23, jul. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230042>. Acesso em: 05 jul. 2019.
- MACEDO, Elizabeth. Repolitizar o social e tomar de volta a liberdade. **Educação em Revista**, Belo

Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018.

MAGALHÃES, Simone Maria. **Poder e violência:** Hannah Arendt e a Nova Esquerda. 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, SP, 2008.

MAGNOLI, Demétrio. A escola catalã – e a nossa. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 out. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/demetriomagnoli/2017/10/1931053-a-escola-catala--e-a-nossa.shtml>. Acesso em: 07 dez. 2019.

O PROFESSOR da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis. **El país**, São Paulo, 25 jun. 2016. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550\\_367696.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html). Acesso em: 23 ago. 2017.

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

PROFESSORES CONTRA O ESCOLA SEM PARTIDO. **Panorama do Escola sem Partido no Brasil.** Disponível em: [https://professorescontraoescolasepartido.files.wordpress.com/2018/03/tabela-1-](https://professorescontraoescolasepartido.files.wordpress.com/2018/03/tabela-1-panorama-do-escola-sem-partido-no-brasil-1.pdf)

[panorama-do-escola-sem-partido-no-brasil-1.pdf](https://professorescontraoescolasepartido.files.wordpress.com/2018/03/tabela-1-panorama-do-escola-sem-partido-no-brasil-1.pdf). Acesso em: 05 jul. 2019.

SALDAÑA, Paulo. Por unanimidade, Supremo declara inconstitucional lei municipal contra “ideologia de gênero”. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 abril 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/04/stf-forma-maioria-para-declarar-inconstitucional-lei-que-veta-discussao-de-genero-nas-escolas.shtml>. Acesso em: 25 maio 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Notícias STF. Suspensa lei alagoana que institui o programa Escola Livre. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=338884>. Acesso em: 05 jul. 2019.

TELLES, Vera da Silva. Espaço público e espaço privado na constituição social: notas sobre o pensamento de Hannah Arendt. **Tempo Social**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 23-48, 1990. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20701990000100023&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701990000100023&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 08 jun. 2020.

*Recebido em: 05/03/2020  
Aprovado em: 12/06/2020*



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

# O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E O POSITIVISMO: A PRETENSA “NEUTRALIDADE” EM QUESTÃO

*Carina Alves da Silva Darcoleta (UEPG)\**

<https://orcid.org/0000-0003-0520-0637>

*Geovani Roberto Kreling (SENAI)\*\**

<https://orcid.org/0000-0003-4103-0698>

## RESUMO

Este texto tem como objetivo discutir as possíveis relações entre as ideias do Positivismo e do Movimento Escola sem Partido. A perspectiva teórico-metodológica adotada na análise é o materialismo histórico e dialético. Tanto o ideário Positivista como o Movimento Escola sem Partido possuem pretensões de atribuir um caráter de neutralidade às atividades humanas, afirmando que seus preceitos seriam isentos de qualquer ideologia, valor ou interesse de classe social. No entanto, um breve olhar para a História revela que a defesa da neutralidade tem como pano de fundo o objetivo de negar o caráter histórico da luta de classes e dos próprios sujeitos, na busca por estabelecer a hegemonia da classe dominante.

**Palavras-chave:** Educação. Positivismo. Escola sem Partido. Materialismo histórico e dialético.

## ABSTRACT

### THE SCHOOL WITHOUT PARTY MOVEMENT AND POSITIVISM: THE ALLEGED “NEUTRALITY” IN QUESTION

This text aims to discuss the possible relations between the ideas of Positivism and the School without Party Movement. The theoretical-methodological perspective adopted in the analysis is the historical and dialectical materialism. Both the Positivist principals and the School without Party Movement claim to ascribe a neutral character to human activities, affirming that its precepts would be exempt from any ideology, value or interest of social class. However, a brief look at the history reveals that the defense of neutrality is set against the background of denying the historical character of the class struggle and of the subjects themselves in the quest to establish the hegemony of the ruling class.

**Keywords:** Education. Positivism. School without party. Historical and dialectical materialism.

\* Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil. E-mail: [carinaasd@gmail.com](mailto:carinaasd@gmail.com)

\*\* Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Ponta Grossa, Paraná, Brasil. E-mail: [geovani\\_rk@hotmail.com](mailto:geovani_rk@hotmail.com)

## RESUMEN

### EL MOVIMIENTO ESCUELA SIN PARTIDO Y EL POSITIVISMO: LA SUPUESTA “NEUTRALIDAD” EN CUESTIÓN

Este texto tiene como objetivo discutir las posibles relaciones entre las ideas del Positivismo y el Movimiento Escuela sin Partido. La perspectiva teórico-metodológica adoptada en el análisis es el materialismo histórico y dialéctico. Tanto las ideas Positivistas como el Movimiento Escuela sin Partido poseen pretensiones de atribuir un carácter de neutralidad a las actividades humanas, afirmando que sus preceptos estarían exentos de cualquier ideología, valor o interés de la clase social. Sin embargo, una breve mirada a la historia revela que la defensa de la neutralidad tiene como base el objetivo de negar el carácter histórico de la lucha de clases y de los propios sujetos, en la búsqueda por establecer la hegemonía de la clase dominante.

**Palabras clave:** Educación. Positivismo. Escuela sin Partido. Materialismo histórico y dialéctico.

## Introdução<sup>1</sup>

Este texto tem como objetivo discutir a relação entre as ideias do Positivismo e do Movimento Escola sem Partido, a partir de suas pretensões de atribuir um caráter de neutralidade às atividades humanas. Ao considerarmos a educação como a atividade com o papel de transmitir o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, temos em vista que, dependendo da forma como se organiza e se articula com determinados conhecimentos e práticas, essa atividade acaba tendo seu aspecto político ressaltado, tornando-se arena de disputas e de conflitos, pois, quando se trata da formação dos sujeitos de uma determinada sociedade, em um determinado momento histórico, a educação pode contribuir para a manutenção ou transformação da forma de organização social vigente.

Ao longo da história é possível perceber que as concepções teóricas que visam compreender e explicar a realidade em cada momento histórico se articulam a determinados interesses, e estes, no mais das vezes, estão atrelados às classes dominantes. Diante disso, e considerando a educação como uma atividade de media-

ção que contribui para a reprodução da vida social,<sup>2</sup> procuramos discutir, neste texto, que há aproximações significativas entre o Positivismo, como corrente filosófica, e a “proposta pedagógica” do Movimento Escola sem Partido, de modo a evidenciar que, embora se digam neutros, seus pressupostos estão fundamentalmente articulados aos interesses políticos e ideológicos e a um determinado projeto de educação e de sociedade.

A perspectiva teórico-metodológica adotada é o materialismo histórico e dialético, que tem, no trabalho, a atividade que funda ontologicamente o ser social. Essa questão é, a partir dessa perspectiva, essencial para compreendermos como as relações sociais vão, historicamente, adquirindo determinadas características que influenciam diretamente na vida dos homens, as quais sempre mantêm relação fundamental com a forma com que eles se organizam para produzir as condições

1 A pesquisa realizada, que resultou no presente artigo, deu-se em conformidade com os procedimentos éticos em pesquisa na área das Ciências Humanas.

2 A reprodução social constitui-se, na perspectiva adotada neste estudo, em um “[...] processo de acumulação – que, por sua essência, só pode se desdobrar pela mediação de um órgão como a consciência – no qual as experiências passadas não são apenas acumuladas, mas também confrontadas com as exigências e desafios colocados pelo passado e pelo presente, pelas novas demandas e tarefas que a vida, sem cessar, coloca aos homens.” (LESSA, 1994, p. 65).

necessárias para sua sobrevivência, a partir do trabalho. Nesse contexto, o materialismo histórico e dialético, na busca pela compreensão da realidade, coloca em evidência a perspectiva da luta de classe, tendo em vista a produção de conhecimento que está fundamentalmente articulado às demandas da classe trabalhadora, com a possibilidade de transformação radical da sociedade capitalista e com a construção de uma sociedade em que toda forma de opressão, exploração e dominação do homem pelo homem seja superada.

Este texto está organizado em três seções: na primeira serão tratados os principais pressupostos do Positivismo e sua relação com a Educação; na segunda seção abordaremos as ideias principais e as estratégias adotadas pelo Movimento Escola sem Partido, em sua tentativa de normatizar seus princípios por meio da força da lei; e a última seção é dedicada à discussão em torno das contradições existentes no ideário Positivista e no Movimento Escola sem Partido com base em suas aspirações a conferir neutralidade às atividades humanas.

## Positivismo, neutralidade e educação

O Positivismo é uma corrente filosófica que surgiu no século XVIII, derivando-se do Iluminismo e sendo fortemente influenciada pelas transformações sociais desse momento histórico, mas que alcançou grande expressão na França, a partir do início do século XIX, na figura de Augusto Comte, considerado o fundador do Positivismo e das Ciências Sociais. De acordo com Löwy (1985), as ideias positivistas podem ser categorizadas em três pressupostos principais. O primeiro e fundamental é de que a sociedade humana é fundada e regulada por leis que são naturais, invariáveis e que independem da vontade e da ação humana. Dessa forma, para o Positivismo, as “[...] leis que regulam o funcionamento da vida social, econô-

mica e política, são do mesmo tipo que as leis naturais e, portanto, o que reina na sociedade é uma harmonia semelhante à da natureza, uma espécie de harmonia natural” (LÖWY, 1985, p. 36). O segundo pressuposto, que decorre do primeiro e possui caráter epistemológico, é de que os métodos e os procedimentos para se compreender a realidade social devem ser os mesmos usados nas ciências naturais, pois, segundo a lógica positivista, “[...] se a sociedade é regida por leis de tipo natural, a ciência que estuda essas leis naturais da sociedade é do mesmo tipo que a ciência que estuda as leis da astronomia, da biologia etc.” (LÖWY, 1985, p. 36).

O terceiro pressuposto – que se constitui como fundamental na discussão que nos propomos a fazer neste texto – é de que as ciências sociais devem se comportar segundo um modelo de objetividade científica, que deve ser neutra e livre de qualquer juízo de valor, ideologia etc., limitando-se apenas a enunciar os fatos observados pelo cientista. Na perspectiva Positivista, a ciência só pode ser considerada objetiva e verdadeira quando não se deixa influenciar por qualquer tipo de preconceito ou prenoção. Nas palavras do precursor do Positivismo Moderno, reconhece-se, “[...] de agora em diante, como regra fundamental, que toda proposição que não seja estritamente redutível ao simples enunciado de um fato, particular ou geral, não pode oferecer nenhum sentido real e inteligível” (COMTE, 1983 apud ANDERY, 1988, p. 386), e, ainda: “Nossas pesquisas positivas devem essencialmente reduzir-se, em todos os gêneros, à apreciação sistemática daquilo que é, renunciando a descobrir sua primeira origem e seu destino final.” (COMTE, 1983 apud ANDERY, 1988, p. 387).

Outro aspecto fortemente difundido pelo Positivismo é o de que a sociedade deve se organizar e funcionar com o objetivo de manter a ordem e o progresso. Durkheim, um dos principais sociólogos – e que elabora sua teoria funcionalista a partir dos ideais positivistas –, afirma que a vida social, econômica, política é

composta por elementos que devem ser tratados como fatos sociais, que obedecem a leis invariáveis e são exteriores aos indivíduos, exercem influência sobre eles e estão presentes de forma generalizada. Para esse autor, há um primado da sociedade sobre o indivíduo, sendo as regras e as convenções sociais instituídas nos indivíduos pela sociedade. Segundo Durkheim (2011, p. 59), “[...] foi a sociedade que instituiu nas nossas consciências todo o sistema de representação que alimenta em nós a ideia e o sentimento da regra e da disciplina, tanto internas quanto externas”.

Durkheim (2011) também lançou seu olhar sobre a educação, afirmando que ela é o germe da vida social e compreendendo a escola como uma instituição social responsável por desenvolver as capacidades intelectuais, físicas e morais dos indivíduos para torná-los capazes de viver e contribuir para o funcionamento harmônico da sociedade. De acordo com o sociólogo:

A sociedade só pode viver se existir uma homogeneidade suficiente entre seus membros. A educação perpetua e reforça esta homogeneidade ao fixar de antemão na alma da criança as semelhanças essenciais que a vida coletiva supõe. Porém, ao mesmo tempo, qualquer cooperação seria impossível sem uma certa diversidade. A educação garante a continuidade dessa necessária diversidade diversificando-se e especializando-se a si mesmo. Portanto, ela consiste, em um ou outro destes aspectos, em uma socialização metódica das novas gerações. (DURKHEIM, 2011, p. 109).

Em outras palavras, a educação é a atividade responsável pelo desenvolvimento do caráter social do indivíduo a partir de valores éticos e morais, e deve responder às necessidades impostas pela sociedade. Nessa perspectiva, cabe ao Estado ser o mediador dos fins da Educação, principalmente quando se trata dos conhecimentos e dos princípios que a escola deve ensinar, pois “[...] uma vez que a educação é uma função essencialmente social, o Estado não pode se desinteressar dela” (DURKHEIM, 2011, p. 63).

Defendendo a divisão entre trabalho manual e intelectual, Durkheim (2011, p. 44) afirmará que esse fato é uma necessidade social e que

[...] não podemos nem devemos nos devotar ao mesmo gênero de vida; dependendo de nossas aptidões, temos funções diferentes a desempenhar, e é preciso estar em harmonia com aquela que nos incumbe. Nem todos nós fomos feitos para refletir; são precisos homens de sensação e ação. Ao contrário, são precisos outros cujo trabalho seja pensar.

E, nesse contexto, naturalmente caberia à educação a atribuição de formar os trabalhadores especializados de que a sociedade precisa, pois

É a sociedade que, para se manter, exige que o trabalho se divida entre os seus membros e de tal maneira em vez de outra. É por isso que ela prepara com as suas próprias mãos, através da educação, os trabalhadores especializados dos quais precisa. Portanto, foi para e por ela que a educação se diversificou assim. (DURKHEIM, 2011, p. 102).

A questão da objetividade e da neutralidade, características peculiares do método positivista, também está presente na concepção de educação de Durkheim, que afirma que “[...] a escola não deve ser a coisa de um partido, e o professor faltará ao seu dever se usar a autoridade da qual dispõe para embarcar os seus alunos a bordo de suas parciais visões pessoais, por mais bem fundadas que elas lhe possam parecer” (DURKHEIM, 2011, p. 64). As práticas de ensino devem focar na preparação do aluno para atender às demandas sociais, e o professor deve transmitir as ideias e os conhecimentos de acordo com as concepções e os valores concebidos pela sociedade, organizadas e mediadas pelo Estado, com autoridade, e sem deixar transparecer suas visões políticas e pessoais. É importante salientar que essas concepções e esses valores que Durkheim defende são os da burguesia, que utiliza a atividade educativa como uma importante ferramenta na pretensão de maquiagem as contradições que brotam da exploração da classe trabalhadora, buscando a formação de uma homogeneidade social, ar-

ticulada à sua visão de mundo e às exigências do capital.

## A proposta do Movimento Escola sem Partido

O Movimento Escola sem Partido (MESP) foi criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, inspirado em uma iniciativa norte-americana chamada *No Indoctrination*,<sup>3</sup> pelo Código de Defesa do Consumidor, tendo como pauta lutar contra uma suposta ideologização dos conteúdos escolares e combater uma também suposta doutrinação ideológica por parte de professores de Escolas e Universidades Públicas do Brasil. De acordo com Nagib (2018, p. 1), o MESP surgiu

[...] como reação a duas práticas ilegais que se disseminaram por todo o sistema educacional: de um lado, a doutrinação e a propaganda ideológica política e partidária nas escolas e universidades; de outro, a usurpação – pelas escolas e pelos professores – do direito dos pais e dos alunos sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos.

Consoante a defesa de Nagib, professores agiriam como militantes em sala de aula e, assim, aproveitar-se-iam da “audiência cativa” de seus alunos para tentar difundir suas visões ideológicas, políticas e partidárias, ferindo a própria Constituição Federal Brasileira, dentre outras leis, e lesando: a) os próprios estudantes, pois “[...] o tempo precioso do aprendizado é desperdiçado com a pregação ideológica e a propaganda político-partidária mais ou menos disfarçada” (NAGIB, 2018, p. 1); b) a família, já que “[...] muitos jovens passam a questionar e rejeitar o direcionamento estabelecido por seus pais no campo da religião, da moral e dos

costumes, ensejando o surgimento de graves conflitos no seio das famílias” (NAGIB, 2018, p. 2); e c) a sociedade em geral, que “[...] custeia o projeto de poder dos partidos que aparelharam o sistema de ensino” (NAGIB, 2018, p. 2). É nesse contexto que Nagib (2018) irá justificar a insurgência do Movimento Escola sem Partido e defender que o exercício da liberdade de ensinar do professor seja “[...] limitada, de um lado, pelos direitos dos estudantes e seus pais; e de outro, pelo direito de todos os brasileiros a que a máquina do Estado não seja colocada a serviço desse ou daquele governo, partido, ideologia ou religião” (NAGIB, 2018, p. 3).

O Movimento Escola sem Partido tem se articulado na busca por normatizar seus princípios por meio da força de leis que, entre outras medidas, obrigaria a fixação de um cartaz nas salas de aula, contemplando o que seriam os “deveres do professor”, de forma a garantir sua “neutralidade” na abordagem dos conteúdos. Nesse sentido, caberia ao professor apenas transmitir o conhecimento (técnico) em sala de aula, ficando a cargo da família a questão do educar, que não poderia ser contraposta por nenhum tipo de valor moral, ético, político, religioso etc. Conforme afirma Nagib (2018, p. 3), a fixação desse cartaz tem apenas o objetivo de “[...] informar estudantes e professores sobre direitos e deveres que já existem”. Os deveres destacados por ele são:

1 – O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

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

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

4 – Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma pro-

3 *No Indoctrination* é um site criado pela norte americana Luann Wright depois de descobrir que seu filho teria escrito textos sobre o racismo de brancos contra negros, influenciado, segundo ela, por atitudes “tendenciosas” de seu professor de literatura. Por meio do site, as famílias podem questionar e denunciar o posicionamento dos professores em sala de aula, sob o argumento de que eles deveriam apenas ensinar e não utilizar sua posição para abordar crenças pessoais.

fundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria.

5 – O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

6 – O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula. (NAGIB, 2018, p. 5).

Em 2014, Nagib criou a primeira proposta do “Projeto Escola sem Partido” e, desde então, foram disponibilizados, em um *site* mantido pelo MESP, Anteprojeto de Leis para serem apresentados em Estados e Municípios, “[...] bastando a deputados e vereadores de qualquer lugar do Brasil acessar o *site*, copiar a proposta e apresentá-la como sua nas câmaras municipais e estaduais” (MATTOS *et al.*, 2017, p. 88). No *site* também está disponível um parecer em que Nagib propõe uma série de argumentos a fim de defender os fundamentos e a constitucionalidade do Projeto, além de responder às críticas que o Movimento tem sofrido. Pretendendo contrapor-se à imagem de que o Projeto Escola sem Partido tenta censurar os professores, o Parecer afirma que, de acordo com a Constituição Federal, o professor não possui liberdade de expressão em sala de aula, mas apenas liberdade de ensinar ou de cátedra, e um dos argumentos utilizados para a defesa dessa ideia está em uma passagem de Max Weber, reproduzida por Nagib:

Em uma sala de aula – ensinava Max Weber – ‘a palavra é do professor, e os estudantes estão condenados ao silêncio. Impõem as circunstâncias que os alunos sejam obrigados a seguir os cursos de um professor, tendo em vista a futura carreira, e que ninguém dos presentes a uma sala de aula possa criticar o mestre. É imperdoável a um professor valer-se dessa situação para busca em inculcar em seus discípulos as suas próprias concepções políticas, em vez de lhes ser útil, como é de seu dever, através da transmissão de conhecimento e de experiência científica’. (NAGIB, 2018, p. 26).<sup>4</sup>

4 Embora Nagib não destaque as palavras de Max Weber

Apoiado por políticos e líderes de grupos conservadores, religiosos e de extrema direita, a iniciativa tomou corpo, e projetos de lei que tentam estabelecer ou que se inspiram no Escola sem Partido tramitam em diversos estados e municípios pelo Brasil, tendo sido aprovados em alguns deles.<sup>5</sup> Em âmbito nacional, o Projeto Escola sem Partido já foi proposto tanto no Senado (PL nº 193/2016) quanto na Câmara dos Deputados, em que se destaca

[...] a tramitação do Projeto de Lei 7180/2014, ao qual estão apensados os seguintes Projetos com mesmo teor, ou questões semelhantes: PL 7181/2014, PL 867/2015, PL 246/2019, PL 1859/2015, PL 5487/2016, PL 10577/2018, PL 10659/2018, PL 8933/2017, PL 9957/2018, PL 10997/2018; PL 258/2019; PL 375/2019. (FLACH; SILVA, 2019, p. 81).

Além do combate à doutrinação em sala de aula, outro alvo que vem sendo “combatido” com bastante energia pelo Escola sem Partido e seus defensores é o que eles mesmos denominam “ideologia de gênero”. Para o MESP, temas como diversidade sexual, desigualdade de gênero, combate ao preconceito, entre outros, não devem ser tratados pela escola, muito menos ser abordados em livros didáticos, devendo ficar a cargo apenas da família. Segundo Mattos

---

entre aspas, optamos por colocar aspas simples na parte dessa citação que traz os próprios termos do sociólogo alemão, no seu texto “Ciência e Política: duas vocações”. Na edição por nós utilizada, essa passagem encontra-se nas páginas 39-40 (WEBER, 2000).

5 Os *sites* Professores Contra o Escola sem Partido (2018) e Pesquisando o Escola sem Partido (2018) são iniciativas de estudantes e professores que buscam se contrapor ao Movimento Escola sem Partido, produzindo análises e reflexões sobre o Movimento com o objetivo de desconstruir seu discurso. Ambas as iniciativas disponibilizam, em suas páginas, levantamentos de projetos que tramitam em estados e municípios pelo Brasil. O levantamento dá continuidade à pesquisa realizada por Fernanda Pereira de Moura (2016), que mapeou os projetos do Escola sem Partido pelo país, e que resultou na dissertação intitulada “‘Escola sem Partido’: relações entre estado, educação e religião e os impactos no ensino de História”, defendida em 2016. De acordo com esse levantamento, atualizado até 8 de janeiro de 2018, tramitaram ou tramitam 25 projetos em âmbito estadual e 121 em âmbito municipal, podendo ou não terem sido aprovados. O levantamento considera também projetos ligados a questões de gênero e outros que tenham propostas semelhantes ao do Escola sem Partido, mas são apresentados com outros nomes (PROFESSORES CONTRA O ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

e outros (2017, p. 94), os partidários do MESP “[...] vêm afirmando que esse tipo de material e discussão ‘doutrinam’ estudantes, forçando-os a aceitar a ‘ideologia de gênero’”.

O Movimento Escola sem Partido também veicula vídeos, notícias, artigos científicos, relatos, entrevistas, documentos de caráter jurídico (como, por exemplo: modelos de notificações extrajudiciais, para os pais notificarem professores quando identificarem a suposta doutrinação ideológica; modelos de petição que garantam ao aluno o “direito” de gravar a aula), publicados no próprio *site* do movimento e em redes sociais diversas. O MESP ainda incita pais e alunos a denunciarem professores, gravando e divulgando vídeos que testemunhem contra a suposta doutrinação que estariam os alunos sofrendo em sala de aula.

## As contradições do positivismo e do escola sem partido

Para a discussão que nos propomos a fazer acerca das contradições presentes nos discursos Positivista e do Movimento Escola sem Partido, é necessário retomar alguns dos pressupostos do método desenvolvido por Marx e Engels. O primeiro deles é o de que “[...] não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2009, p. 32). De acordo com esses autores:

A produção das ideias, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparece aqui ainda como direta exsudação do seu comportamento material. O mesmo se aplica à produção espiritual como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, ideias etc., mas os homens reais, os homens que realizam, tal como se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e pelas relações que a estas correspondem até as suas

formações mais avançadas. (MARX; ENGELS, 2009, p. 31).

Na perspectiva de Marx e Engels (2009), a compreensão da realidade deve partir dos indivíduos reais e ativos e de suas condições materiais de existência. É a realidade concreta que determina como os sujeitos de uma determinada época irão pensar e agir sobre essa própria realidade, criando e desenvolvendo as condições necessárias para sua sobrevivência, por meio do trabalho, e condicionando as relações sociais e todas as demais instâncias da vida humana em sociedade. Vale enfatizar que “[...] a consciência é, pois, logo desde o começo, um produto social, e continuará a sê-lo enquanto existirem homens” (MARX; ENGELS, 2009, p. 44).

Desse pressuposto deriva uma constatação de Marx e Engels (1998, p. 40) que foi por eles resumida na célebre frase: “A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes”. As formas como os homens se organizam historicamente em sociedade para produzir os meios necessários à sua sobrevivência, a partir do trabalho, mantêm, quase sempre, uma característica em comum: a exploração do homem pelo próprio homem. Esse fato está diretamente ligado ao desenvolvimento histórico dos meios de produção de trabalho e é a partir disso que passam a existir, na sociedade, duas classes sociais antagônicas: os dominados e os dominantes. Segundo Lessa e Tonet (2012, p. 13):

O surgimento do trabalho excedente fez com que, pela exploração do trabalho alheio, se obtivesse muito mais do que pelo próprio trabalho. Passou a ser lucrativa a atividade de opressão e controle dos trabalhadores para deles tirar o trabalho excedente. O trabalho de coleta foi substituído pelo trabalho escravo, depois pelo trabalho do servo medieval e, nos nossos dias, pelo trabalho proletário.

A exploração do homem pelo homem, a existência de classes dominantes e dominadas fez surgir novas necessidades: a classe dominante precisou criar mecanismos que pudessem con-

trolar a classe que produzia a riqueza material. É nesse contexto e a partir dessas necessidades que surgem instituições como o Estado, por exemplo. Surge também a separação do trabalho em suas dimensões intelectual e material, que leva à aparência de que alguns indivíduos seriam naturalmente responsáveis por desenvolver as ideias que explicarão e orientarão a organização da sociedade e outros seriam naturalmente aptos a produzir a riqueza material, mantendo “[...] uma atitude mais passiva e receptiva em relação a essas ideias e ilusões, pois que na realidade são eles os membros ativos dessa classe, e tem menos tempo para criar ilusões e ideias sobre si próprios” (MARX; ENGELS, 2009, p. 68).

É nesse contexto que as classes dominantes tentam estabelecer sua hegemonia de classe a partir da imposição de determinadas formas de pensar. Não à toa que Marx e Engels (2009, p. 67, grifo do autor) afirmam que “[...] as ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder *material* dominante é, ao mesmo tempo, o seu poder *espiritual* dominante”. Eles explicam que

[...] cada nova classe que se coloca no lugar de outra que dominou antes dela é obrigada, precisamente para realizar seu propósito, a apresentar o seu interesse como o interesse universal de todos os membros da sociedade, ou seja, na expressão ideal: a dar às suas ideias a forma de universalidade, a apresentá-las como as únicas racionais e universalmente válidas. (MARX; ENGELS, 2009, p. 69).

Posto isso, passemos à discussão em torno das contradições do discurso presentes no ideário Positivista e no Movimento Escola sem Partido. A Sociologia Positivista de Comte e Durkheim<sup>6</sup> surge a partir das grandes transformações sociais e da consolidação da sociedade capitalista no século XIX. Para compreender de forma mais profunda as formulações teóri-

6 A partir de Löwy (1985), consideramos Durkheim como um sociólogo fundamentalmente positivista. Segundo Löwy (1985, p. 41), Durkheim “[...] é a referência metodológica de boa parte da literatura positivista no campo das ciências sociais”.

cas e as contradições impregnadas no ideário Positivista é importante abordar, também, o desenvolvimento histórico que culminou com a produção de conhecimento chamado moderno.

Durante o período conhecido como Baixa Idade Média (entre os séculos XIII e XV), a burguesia – classe formada por artesãos e comerciantes – articulou-se e constituiu uma identidade baseada em interesses comuns, que surgiram com as contradições da sociedade feudal, materializadas nos abusos e na exploração do povo pela realeza e pelo clero e com o desenvolvimento do comércio. A sociedade feudal – que se formou na Europa durante a Idade Média, entre os séculos V e XV – surgiu e se consolidou a partir da organização da sociedade em feudos, em que as terras eram de propriedade de um senhor, que ficava com a maior parte de tudo aquilo que era produzido e, em troca, oferecia proteção militar aos servos que trabalhavam nas terras, que eram responsáveis pela produção agrária dos feudos e ficavam com uma parte da produção. Havia ainda a figura da Igreja, que prestava auxílio espiritual aos servos e senhores em troca de parte da produção. Como ficavam com parte da produção, os servos passaram a se interessar pelo seu aumento e, com isso, “[...] começaram a desenvolver novas ferramentas, novas técnicas produtivas, novas formas de organização do trabalho coletivo, aprimoraram sementes, melhoraram as técnicas de preservação do solo” (LESSA; TONET, 2011, p. 62).

Em poucos séculos, a produção dos feudos aumentou significativamente, melhorando as condições de alimentação da população e contribuindo para o crescimento populacional, o que gerou uma crise no sistema feudal, já que a produção era maior do que o consumo e havia nos feudos mais servos do que o necessário. A crise do sistema feudal fez com que muitos servos tivessem que abandonar os feudos e alojarem-se nas cidades. Dessa forma, eles passaram a se desenvolver em praticamente toda a Europa. Ressurgiram também duas classes sociais, suprimidas pela crise do sistema es-

cravista e pela ascensão e desenvolvimento da sociedade feudal: os artesãos e os comerciantes, que ficariam conhecidos como burguesia.

Os interesses comuns de artesãos e de comerciantes tornaram-se rapidamente condições de classe, da classe que até então sentia de forma mais efetiva as contradições sociais produzidas na sociedade feudal. A articulação entre comerciantes e artesãos, que deu origem à classe burguesa, permitiu-lhes ampliar sua capacidade de organização política e investimento no desenvolvimento das ciências e da filosofia, com o objetivo de produzir conhecimentos que pudessem desenvolver seus meios de produção e colocá-la como classe revolucionária, lutando contra as contradições da sociedade feudal, a ideia de monarquia absolutista e o poder da Igreja, propondo uma sociedade organizada a partir dos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade. Todo esse movimento culminou nas Revoluções Industrial (1776-1830) e Francesa (1789), resultando na ascensão da burguesia ao poder e na organização da sociedade capitalista. Contudo, conforme afirma Engels (2009, p. 166): “Como a base da civilização é a exploração de uma classe por outra, todo o seu desenvolvimento se opera numa constante contradição. Cada progresso na produção é ao mesmo tempo um retrocesso na condição da classe oprimida, isto é, da imensa maioria.”

Ao contrário do que propunha o discurso que contribuiu para a chegada da burguesia ao poder, a sociedade capitalista funda uma nova forma de exploração do homem pelo próprio homem – o trabalho assalariado – e as contradições passam a emanar da divisão da sociedade em duas classes antagônicas: a burguesia e o proletariado. Mudaram, também, os interesses da agora classe dominante, e a burguesia passa de classe revolucionária – que buscou a transformação da organização social em que era explorada –, à classe conservadora – que busca mascarar as contradições da sociedade capitalista, para, assim, manter-se no poder. Para o ideário burguês, o caráter conservador

dessa nova forma de pensar e agir possuía um fundamento positivo, uma vez que

[...] eles consideravam a nova ordem de acordo com a verdadeira natureza humana. Deste modo, se a revolução feita pela burguesia tinha se justificado, dado o caráter antinatural da ordem social feudal, não faria mais sentido buscar uma nova revolução. Trata-se, agora, de impulsionar o desenvolvimento nesse novo caminho que iria permitir o constante aperfeiçoamento tanto material quanto espiritual da humanidade. (TONET, 2013, p. 51).

Nesse contexto, a produção de conhecimento – que durante os séculos XVI e XIX foi caracterizado pela ascensão da burguesia e sua tentativa de afirmar a historicidade, a possibilidade da transformação da realidade social e a construção de uma nova forma de organização social – passa a ser caracterizada pela busca por compreender as novas contradições que emanam dessa nova forma de sociabilidade, para, dessa forma, buscar aprimorá-la e instituir-lhe determinada ordem. De acordo com Tonet (2013, p. 55), o surgimento das Ciências Sociais no século XIX, ancoradas na tradição positivista, partiu do pressuposto de que

[...] a forma atual da sociabilidade é a última e a mais adequada possível para o desenvolvimento da humanidade. Isso por duas razões. Em primeiro lugar, por ser ela julgada consentânea com a verdadeira natureza humana – presente igualmente em todos os indivíduos humanos [...], em segundo lugar, porque essa forma de sociabilidade, por ser democrática, estaria indefinidamente aberta ao aperfeiçoamento. Trata-se, pois de conhecer a realidade social para não transformá-la radicalmente, mas para permitir a reprodução, certamente, com melhorias, dessa forma de sociabilidade.

Assim como no Positivismo, o ideário do Movimento Escola sem Partido – e sua intenção de atribuir à escola um papel de neutralidade política, religiosa e ideológica – tem como pano de fundo um discurso coberto de interesses políticos e ideológicos: os interesses da classe dominante. A proposta do MESP de normatizar seus princípios por meio da força de lei já é, por si só, contraditória, pois, para concretizar

a ideia de uma “escola sem partido”, depende de partidos políticos.

Para compreender o surgimento e a ascensão de movimentos conservadores e reacionários, como o Escola sem Partido, é preciso, também, considerar que esses movimentos são reflexos do acirramento da luta de classes neste momento histórico, fruto da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011a, 2011b), que teve início por volta de 1970 e vem afetando as estruturas e a lógica que organiza a sociedade capitalista. A crise estrutural do capital é, assim como a crise da sociedade feudal, resultado das contradições da sociedade capitalista e do longo processo de exploração da força de trabalho da classe trabalhadora pela burguesia, produzido por essa forma de sociabilidade. É importante destacar que, de acordo com Mézáros (2011b, p. 797, grifo do autor),

[...] uma crise estrutural afeta a *totalidade* de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada. Diferentemente, uma crise não estrutural afeta apenas algumas partes do complexo em questão, e assim, não importa o grau de severidade em relação às partes afetadas, não pode pôr em risco a sobrevivência contínua da estrutura global.

Nesse sentido, a crise estrutural coloca em xeque a lógica da acumulação capitalista, a partir do colapso de suas três dimensões fundamentais: a produção, o consumo e a circulação de mercadorias. Sobre essa questão, Mézáros (2011b, p. 798) aponta que, no desenvolvimento histórico real, essas três dimensões “[...] tendem a se fortalecer e a se ampliar por um longo tempo, provendo a motivação interna necessária para a sua reprodução dinâmica recíproca em escala cada vez mais ampliada”. Quando uma das dimensões entra em crise, a relação entre elas permite a superação dessa crise e a continuidade da expansão do capital, por exemplo: uma crise na produção pode ser superada a partir da ampliação do consumo e assim por diante. É da natureza do próprio capital superar as barreiras impostas ao seu

desenvolvimento. Mais do que isso: as crises cíclicas são vitais para a continuidade e a expansão do capital. Conforme afirma Mézáros (2011b, p. 795, grifo do autor),

[...] crises de intensidade e duração variadas são o modo *natural* de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação. Nesse sentido, a última coisa que o capital poderia desejar seria uma superação *permanente* de todas as crises, mesmo que seus ideólogos e propagandistas frequentemente sonhem com (ou ainda, reivindicuem a realização de) exatamente isso.

No entanto, a superação dessas crises que ocorreram (ciclicamente) na história do capitalismo não acontecem sem que sua estrutura seja afetada. As perturbações geradas a cada crise vão ganhando dimensões cada vez maiores, tendendo a tornarem-se cumulativas e, por consequência, estruturais, uma vez que vão inviabilizando a superação das contradições por ela gerada. Assim, “[...] aquilo com o que nos confrontamos não é mais simplesmente ‘disfuncional’, mas potencialmente muito explosivo. Isto porque o capital nunca, jamais, *resolveu sequer a menor de suas contradições*” (MÉSZÁROS, 2011b, p. 800).

A diferença histórica da crise atual das demais já enfrentadas pelo capital é caracterizada por Mézáros (2011b, p. 795, grifo do autor) a partir de quatro aspectos principais:

- (1) seu *caráter é universal*, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.);
- (2) seu *alcance é verdadeiramente global* (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises no passado);
- (3) sua *escala de tempo é extensa, contínua*, se preferir, *permanente*, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital;

(4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu *modo* de se desdobrar poderia ser chamado de *rastejante*, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na ‘administração da crise’ e no ‘deslocamento’ mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia.

As crises cíclicas pelas quais historicamente passa o sistema capitalista são resultado de um processo material, ligado essencialmente à forma como os homens se organizam para produzir os meios necessários à sua sobrevivência a partir do trabalho e das relações sociais que surgem dessa organização, e nada têm a ver com a ideia fortemente difundida por esses movimentos conservadores, “[...] de que o mundo está em crise por causa da perda dos ‘verdadeiros’ valores tradicionais” (TONET, 2009, p. 1, grifo do autor). Além disso, a crise estrutural do capital não produz consequências apenas na esfera socioeconômica, mas afeta todas as demais instâncias sociais. Segundo Mézáros (2011b, p. 800, grifo do autor):

Desnecessário dizer que esta crise estrutural não está confinada à esfera socioeconômica. Dadas as determinações inevitáveis do ‘círculo mágico’ do capital referidas anteriormente, a profunda crise da ‘sociedade civil’ reverbera ruidosamente em todo o espectro das instituições políticas. Nas condições socioeconômicas crescentemente instáveis, são necessárias novas ‘garantias políticas’, muito mais poderosas, garantias que não podem ser oferecidas pelo Estado capitalista tal como se apresenta hoje. Assim, o desaparecimento ignominioso do Estado do bem-estar social expressa claramente a aceitação do fato de que *a crise estrutural de todas as instituições políticas* já vem fermentando sob a crosta da ‘política de consenso’ há bem mais de duas décadas. O que precisa ser acentuado aqui é que as contradições subjacentes de modo algum se dissipam na crise das instituições *políticas*; ao contrário, afetam toda a sociedade de um modo nunca antes experimentado. Realmente, a crise estrutural do capital se revela como uma verdadeira *crise de dominação* em geral.

Como resultado disso, coube à burguesia articular-se e reagir à crise, intensificando a exploração da classe trabalhadora, a partir da reestruturação do modo de produção capitalista, com o objetivo de garantir a retomada e o aumento da acumulação do capital. O que se nota, a partir de então, é a busca pela reorganização do Estado Capitalista no sentido de controlar a classe trabalhadora e garantir cada vez mais o atendimento das necessidades do capital. Nesse contexto, deparamo-nos com um cenário de:

Privatização de empresas estatais, privatização de serviços públicos, aumento do desemprego e do subemprego, precarização do trabalho, intensificação da exploração dos que ainda permaneciam empregados, supressão de direitos duramente conquistados, corte dos gastos públicos e com isso, agravamento dos problemas sociais de toda ordem: saúde, educação, transporte, alimentação, moradia, saneamento, segurança, urbanização, cultura e lazer, devastação da natureza. Tudo deveria ser organizado no sentido de garantir os lucros dos capitalistas nem que, para isso, fosse preciso destruir a humanidade. (TONET, 2014, p. 1).

A crise estrutural do capital também produziu e vem produzindo consequências no Brasil. A conjuntura política, econômica e social brasileira, de caráter reacionário, é evidenciada em inúmeros episódios que aconteceram recentemente, como o processo de *impeachment* ilegítimo da presidente Dilma Rousseff (PT), eleita democraticamente em 2014 e impedida de prosseguir seu mandato em 2016;<sup>7</sup> as diversas medidas tomadas por seu sucessor, Michel Temer (PMDB<sup>8</sup>), que desmontaram políticas sociais, congelaram gastos

7 Não é nosso objetivo discutir, neste texto, o que tem sido chamado por diversos autores, ao se referir ao processo de *impeachment* ilegítimo de Dilma Rousseff, de “Golpe”. Dentre esses autores, Jessé Souza tem contribuído de forma significativa para a compreensão de que esse processo foi liderado por elites econômicas, respaldado por setores políticos e jurídicos e reafirmado pela grande mídia brasileira. Para aprofundar essa discussão ver, especialmente, SOUZA (2016).

8 Em 2016, Michel Temer integrava o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que, no final de 2017, retorna à sigla de MDB – Movimento Democrático Brasileiro.

públicos, precarizaram ainda mais as relações de trabalho no Brasil etc., desconsiderando as reais necessidades da maioria da população; a chegada ao poder, em 2019, de Jair Messias Bolsonaro (PSL), que, tendo sido durante as eleições e sendo agora apoiado por grupos religiosos conservadores e de extrema direita, tem implementado um “projeto de governo”, se é possível chamar assim, articulado aos interesses do mercado financeiro e das elites econômicas do país, além de possuir caráter fascista, fundamentalista, racista, intolerante, homofóbico etc., representando uma verdadeira ameaça à democracia e aos direitos da classe trabalhadora.

Se consideramos o atual contexto político, econômico e social brasileiro, a articulação do MESP com grupos religiosos e conservadores evidencia que a concepção de educação defendida pelo Movimento está comprometida com uma determinada visão de mundo e, conseqüentemente, com um determinado projeto de sociedade, que busca a manutenção de um sistema pautado pelo crescimento da exploração da classe trabalhadora, o que resulta no aumento das desigualdades sociais em favor da apropriação privada da riqueza de uma estrita minoria.

Um ponto importante a ser considerado é que o Movimento Escola sem Partido é apenas uma das manifestações dos movimentos conservadores e reacionários que vem se propagando pelo Brasil atualmente e que têm como uma de suas principais bandeiras a luta contra todo e qualquer tipo de ideologia. Para esses movimentos, “[...] ideologia é identificada como tudo aquilo que é ruim, tudo aquilo que teria de ser eliminado para que o país prosperasse” (LESSA, 2019, p. 16). A própria compreensão desses movimentos em relação ao que seria ideologia é carregada de preceitos valorativos, pois, para eles, o oposto à ideologia seriam os “verdadeiros valores” da tradição cristã e da sociedade tradicional, a saber: “[...] a família monogâmica, patriarcal; a moral conservadora nos costumes, a disciplina na vida cotidiana, a

propriedade privada burguesa como núcleo da liberdade; o Estado como ordenador da sociedade” (LESSA, 2019, p. 16). Assim, não é necessário muito esforço para perceber que os ideais promovidos pelos movimentos conservadores e reacionários no Brasil são tão ideológicos quanto aquilo que dizem combater. A esse respeito, Lessa (2019, p. 17, grifo do autor) afirma que:

Contra a ‘ideologia de gênero’, a ideologia de que os homens devem comandar, e as mulheres, obedecer; contra as ‘ideologias socialistas e comunistas’, a ideologia liberal segundo a qual não há nada mais justo do que o mercado e que o capital é o que nos faz humanos; contra a ‘ideologia de liberdade de expressão’, a ideologia de que apenas os valores conservadores são os verdadeiros. E assim por diante.

Nessa perspectiva, o caráter conservador e reacionário da burguesia na defesa de seus interesses – diga-se: da manutenção de uma sociedade excludente e desigual em prol do enriquecimento individual – “[...] só pode sustentar-se pela manipulação ideológica das massas pelo monopólio da mídia empresarial e pela pedagogia do medo e da violência” (FRIGOTTO, 2017, p. 24). A proposta de educação defendida pelo MESP quer negar o caráter histórico da luta de classes, buscando impor à educação pública brasileira uma visão acrítica e distanciada da realidade social, o que afeta a população brasileira em geral, principalmente a classe trabalhadora, que acaba sendo, muitas vezes, condenada ao conformismo disseminado por Igrejas e por outros movimentos conservadores no Brasil. Nesse sentido, Frigotto (2017, p. 29) afirma que:

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

Somado à crescente onda conservadora que assola o Brasil, o Movimento Escola sem Partido constitui-se como uma expressão de valores que brotam de relações sociais determinantes e acabam sendo interiorizadas pelos indivíduos por meio do discurso ideológico, que manipula a consciência imediata e submete os sujeitos a determinadas formas de agir e pensar. Assim, conforme afirma Flach (2017, p. 41):

A pretensão de neutralidade proposta, além de se pautar na crença de que existe uma verdade absoluta, escamoteia e oculta os reais interesses de uma pedagogia que se submete aos interesses do capital, reafirmando seus pressupostos, não oferecendo alternativa para um enfrentamento aberto com vistas à superação da desigualdade gerada pelo modo de produção capitalista.

Löwy (1985) brilhantemente compara o pensamento Positivista a uma das histórias do Barão de Münchhausen, personagem famoso em histórias infantis alemãs e conhecido por sua fanfarronice e por sempre contar vantagem nas incríveis aventuras que vivia. A história conta que, certa vez, o barão passeava com seu cavalo quando afundou em um pântano. Münchhausen e seu cavalo foram afundando mais e mais no pântano, de forma que a lama já cobria a altura da barriga do animal e a situação ficava cada vez mais desesperadora, com o barão sem saber o que fazer e temendo morrer ali, junto ao seu cavalo. Nesse momento, o barão teve uma simples mas genial ideia: agarrou seus próprios cabelos e foi puxando e arrastando a si mesmo e depois ao seu cavalo até tirar ambos do pântano.

Usando da analogia feita por Löwy (1985), podemos afirmar que tanto a neutralidade científica, proposta pelo Positivismo, quanto a tentativa de impor aos professores a neutralidade no trato dos conteúdos escolares, idealizada pelo Movimento Escola sem Partido, possuem o mesmo sentido: ambas estão atoladas até a cintura (ou porque não até o pescoço) no pântano de sua própria ideologia,

de seus valores e de seus interesses de classe; ambas tentam sair desse pantanal puxando a si mesmas pelos próprios cabelos, na busca por se colocarem em um terreno neutro, limpo e isento de qualquer “sujeira moral” e/ou “qualquer tipo de interesse”.

## Considerações finais

Mesmo que pretendam negar o caráter político e ideológico de suas propostas, um breve olhar para a história permite-nos observar que a neutralidade do enunciado positivista e do Movimento Escola sem Partido mora apenas no plano do discurso. Seja no Positivismo ou no Escola sem Partido, a defesa da neutralidade tem como principal objetivo negar o caráter histórico da luta de classes e dos sujeitos, em busca de estabelecer a hegemonia de uma determinada classe social: a classe que já está no poder. Além disso, os preceitos propagados pelo MESP ferem a pluralidade e a liberdade de ensino, criminalizam a atividade docente e comprometem, além da formação política, diversos aspectos extremamente importantes para a formação humana, representando um enorme retrocesso, tanto no âmbito educacional quanto no político e no social.

O Escola sem Partido, e sua pretensa neutralidade, representa um verdadeiro retrocesso para a formação crítica de crianças e de jovens, pois tenta impedir a tomada de consciência em relação às verdadeiras raízes das desigualdades da sociedade capitalista. Essa tomada de consciência estremece, entre outros, os princípios sociais, políticos, econômicos, familiares, religiosos, que tentam camuflar o antagonismo e a luta de classes e se contrapor a qualquer perspectiva de superação radical da forma de organização social vigente. Assim, o que no fundo o Movimento Escola sem Partido quer é transformar o pensamento dos sujeitos em uma massa de modelar que se adequará, sem oferecer resistência, aos interesses da classe dominante.

## REFERÊNCIAS

- ANDERY, M. A. *Et al.* Há uma ordem imutável na natureza e o conhecimento a reflete. *In*: ANDERY, M. A. *Et al.* (org.). **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. São Paulo: EDUC, 1988. p. 378-401.
- DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Ciro Mioranza. São Paulo: Escala Educacional, 2009.
- FLACH, S. F. O retrocesso conservador do projeto “Escola sem Partido”: uma análise ancorada no pensamento de Antonio Gramsci. **Revista Pedagógica**, Chapecó, SC, v. 19, n. 42, p. 34-48, set./dez. 2017.
- FLACH, S. F.; SILVA, K. C. J. R. da. O avanço do conservadorismo na legislação brasileira e seus impactos na educação. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 64-84, 2019.
- FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem partido”**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017. p. 18-34.
- LESSA, S. **Escola sem partido e sociedade sem ideologias**. Maceió: Coletivos Veredas, 2019.
- LESSA, S. Reprodução e ontologia em Lukács. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 17, p. 63-79, 1994.
- LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- LESSA, S.; TONET, I. **Proletariado e sujeito revolucionário**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- LÖWY, M. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.
- MATTOS, A. *et al.* Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido. *In*: FRIGOTTO, G. (org.) **Escola “sem partido”**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017. p. 87-104.
- MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011a.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011b.
- MOURA, F. P. de. **“Escola sem Partido”**: relações entre estado, educação e religião e os impactos no ensino de História. 2016. 188 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2016.
- NAGIB, M. Parecer sobre a constitucionalidade do Programa Escola sem Partido. **Escola sem Partido**, 2018. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/artigos-top/665-parecer-sobre-a-constitucionalidade-do-programa-escola-sem-partido>. Acesso em: 29 jun. 2019.
- PESQUISANDO O ESCOLA SEM PARTIDO. **Compilação de todos os Projetos do tipo escola sem Partido no Brasil**. 2018. Disponível em: <https://pesquisandooesp.wordpress.com/pls-municipios-e-estados/>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- PROFESSORES CONTRA O ESCOLA SEM PARTIDO. Tabela 1: Panorama do Escola sem Partido no Brasil. **Blog Professores Contra o Escola sem Partido**. 2018. Disponível em: <https://professorescontraoescolasempartido.files.wordpress.com/2018/03/tabela-1-panorama-do-escola-sem-partido-no-brasil-1.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- SOUZA, J. **A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado**. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.
- TONET, I. **Expressões socioculturais da crise capitalista na atualidade**. 2009. Disponível em: [http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/EXPRESSOES\\_SOCIO-CULTURAIS\\_DA\\_CRISE\\_C APITALISTA.pdf](http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/EXPRESSOES_SOCIO-CULTURAIS_DA_CRISE_C APITALISTA.pdf). Acesso em: 15 ago. 2019.
- TONET, I. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.
- TONET, I. **Sobre as atuais manifestações**. 2014. Disponível em: [http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/Sobre\\_as\\_atuais\\_manifestacoes.pdf](http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/Sobre_as_atuais_manifestacoes.pdf). Acesso em: 15 ago. 2019.
- WEBER, M. **Ciência e política: duas vocações**. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

Recebido em: 18/12/2019  
Aprovado em: 04/04/2020



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

# A SALA DE AULA SOB A VONTADE DA NEUTRALIDADE DE SENTIDOS

*Simone Tiemi Hashiguti (UFU)\**  
<https://orcid.org/0000-0002-9230-9640>

*Fabiane Lemes (UFU)\*\**  
<https://orcid.org/0000-0002-5368-6718>

*Rogério de Castro Ângelo (UFU)\*\*\**  
<https://orcid.org/0000-0002-0936-5028>

## RESUMO

Em meio às disputas políticas entre partidos conservadores e progressistas nos últimos anos, a sala de aula tem sido um espaço de intensa disputa de sentidos. Uma interpretação que tem sido frequente sob a ótica conservadora é a de que, ao invés de ser um espaço politicamente neutro, a sala de aula tem sido lugar de doutrinação política, ideológica e moral por parte de docentes. Uma das iniciativas que visa a legislar contra o que foi chamado de “abuso da liberdade de ensinar” é o Programa Escola sem Partido. Neste artigo, a partir de uma perspectiva discursiva de linguagem, realizamos uma análise discursiva do site informativo desse programa. Observamos, intra e interdiscursivamente, como a escola, os conteúdos didáticos, o professorado e o alunado são objetificados a partir de um ideal de língua como instrumento de comunicação e de sala de aula como ambiente do sujeito-suposto-saber, controlado e consciente.

**Palavras-chave:** Interpretação. Linguagem. Escola sem Partido.

## ABSTRACT

### THE CLASSROOM UNDER THE WILL OF THE NEUTRALITY OF MEANING

Among political disputes between conservative and progressive political parties in the past years, the classroom has been a place of intense dispute of meanings. An interpretation that has been frequent under the conservative view is that, instead of being a politically neutral place, the classrooms have been a place of political, ideological and moral indoctrination by teachers. One of the initiatives

\* Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Associada do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: [simonehashiguti@gmail.com](mailto:simonehashiguti@gmail.com).

\*\* Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Bolsista CAPES – PPGEL/UFU. E-mail: [lemesfabiane.ufu@gmail.com](mailto:lemesfabiane.ufu@gmail.com).

\*\*\* Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Professor de português/inglês do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), campus Ituiutaba. E-mail: [rogerioangelo@iftm.edu.br](mailto:rogerioangelo@iftm.edu.br).

that aims at legislating against what is being called “abuse of the freedom to teach” is the program “School Without Party”. In this article, from a discursive perspective of language, we make a discursive analysis of the website of this program. We observe, intra and interdiscursively how school, teaching materials, teachers and students are objectified from an ideal of language as an instrument of communication and the classroom as an environment of the subject supposed to know, controlled and conscious.

**Keywords:** Interpretation. Language. School without Party.

## RESUMEN

### LA SALA DE CLASE BAJO LA VOLUNTAD DE NEUTRALIDAD DE SENTIDOS

En medio a disputas políticas entre partidos conservadores y progresistas en los últimos años, la sala de clase ha sido un espacio de intensa disputa por los sentidos. Una interpretación que ha sido frecuente desde una perspectiva conservadora es que, en lugar de ser un espacio políticamente neutral, el aula ha sido un lugar de adoctrinamiento político, ideológico y moral por parte del profesor. Una de las iniciativas que tiene como objetivo legislar contra lo que se ha llamado “abuso de la libertad de enseñar” es el Programa Escuela Sin Partido. En este artículo, desde una perspectiva discursiva del lenguaje, realizamos un análisis discursivo del sitio web informativo para este programa. Observamos, intra y interdiscursivamente, como la escuela, los contenidos didácticos, el profesor y los alumnos son objetificados desde un ideal del lenguaje como instrumento de comunicación y del aula como un ambiente del sujeto-supuesto-saber, controlado y consciente.

**Palabras clave:** Interpretación. Lenguaje. Escuela sin Partido.

## 1. Introdução

No contexto de aumento mundial da mobilização de grupos e discursos conservadores em que escrevemos, neste ano de 2020 do século XXI, assistimos à criação e retomada, no Brasil, de diversas propostas de gestão e relação pública e privada e de legislação sobre diferentes setores da sociedade. Uma delas, que foi pensada em 2003 e revisitada em 2016, é a que foi intitulada Escola sem Partido.

A proposta foi elaborada pelo procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib, que também propôs a organização de uma associação informal, com o mesmo nome, e que foi, como ele mesmo aponta, inspirada em um movimento semelhante, nos Estados Unidos, o

No Indoctrination.<sup>1</sup> A iniciativa, que propõe a afixação, em todas as salas de aula, de cartazes em que se listem obrigações dos professores, começou com um *site*<sup>2</sup> com instruções a pais

1 A inspiração veio a partir do conhecimento da NoIndoctrination.org: “Quando começávamos a pôr mãos à obra, tomamos conhecimento de que um grupo de pais e estudantes, nos EUA, movido por idêntica preocupação, já havia percorrido nosso caminho e atingido nossa meta: NoIndoctrination.org. Inspirados nessa bem sucedida experiência, decidimos criar o EscolasemPartido.org [...]” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020). Quando da escrita deste artigo, não estava mais disponível o site [NoIndoctrination.org](http://NoIndoctrination.org).

2 A proposta Escola sem Partido tem dois sites: o <https://www.programaescolasempartido.org/>, que, como compreendemos, apresenta a proposta do Programa e tem caráter mais informativo, e o <http://escolasempartido.org/quem-somos/>, que tem as ferramentas de *Blog* e *Denúncia*, por exemplo, e em cuja seção Sobre Nós se afirma que:

ofendidos por ocorrências, “rotineiras” nas escolas, conforme texto do próprio *site*, a saber: a “doutrinação político-ideológica dos alunos por parte dos professores” e a “usurpação dos direitos dos pais na educação moral e religiosa de seus filhos” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020). Essas práticas foram qualificadas, no *site*, como práticas passíveis de denúncia (BEDINELLI, 2016). Conforme ali descrito:

[...] o único objetivo do Programa Escola sem Partido é informar e conscientizar os estudantes sobre os direitos que correspondem àqueles deveres, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desses direitos, já que dentro das salas de aula ninguém mais poderá fazer isso por eles. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020).

Cerca de dez anos depois de sua primeira apresentação, a proposta se tornou Projeto de Lei – PL nº 7.180/2014 (BRASIL, 2014) –, ganhando maior visibilidade social e midiática. Desde então, por ser um tema polêmico, discute-se sua aprovação ou não no Congresso Nacional. Em 2019, a proposta ganhou uma nova versão, denominada 2.0, o Projeto de Lei nº 246/2019 (BRASIL, 2019), que praticamente não teve alteração em relação à primeira. Essa proposta foi assinada pela deputada Bia Kicis (PSL-DF).

Neste texto, retomamos essa proposta, tal qual organizada em forma de *site*, e analisamos os conceitos de linguagem e sujeito ali enunciados, bem como as noções de conteúdo escolar e ideologia. Partimos de uma perspectiva discursiva dentro da Linguística Aplicada (LA), a partir da qual entendemos que todas as práticas languageiras, ocorram elas dentro ou fora da sala de aula e com materiais didáticos ou não,<sup>3</sup> são práticas discursivas, isto é, são ne-

cessariamente ideológicas. Práticas discursivas acontecem a partir de gestos de interpretação dos sujeitos frente a materialidades linguísticas, visuais, corporais etc., em determinadas condições e na relação com discursos. Isto é, os sentidos para tais materialidades são produzidos por sujeitos que são posições no/do discurso, de forma que nunca são neutros.

## 2. A língua(gem) pela perspectiva discursiva e a impossibilidade de neutralidade de sentidos

Dentro das pesquisas em LA, as teorizações sobre linguagem e produção de sentidos da Análise do Discurso (AD) de tradição francesa praticada no Brasil, que tem em Michel Pêcheux e Michel Foucault dois dos principais autores de referência, possibilita-nos analisar a língua como estrutura funcionando como superfície do discurso (PÊCHEUX, 1997, 2002) e as condições de possibilidade de emergência e regularização de sentidos e saberes (FOUCAULT, 1999). Sob essa perspectiva, a partir de Pêcheux (1997), compreendemos o discurso como acontecimento em que história e ideologia se imbricam e o sujeito e o sentido se constituem simultaneamente:

A interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, [...], enquanto ‘pré-construído’ e ‘processo de sustentação’) que constituem, no discurso do sujeito, os *traços daquilo que o determina*, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito. (PÊCHEUX, 1997, p. 163, grifo do autor).

Sujeito, nessa teorização, não se refere à categoria sintática da oração, mas a uma posição discursiva: ao enunciar, o sujeito constitui sentido e se constitui como posição em um discurso e não em outro. Por exemplo, na es-

“Escola Sem Partido é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior.” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020). Para fins deste estudo, analisamos somente o <https://www.programaescolasempartido.org/>.

3 Cabe mencionar que, neste momento em que escrevemos, circula uma proposta do Ministério da Educação brasileiro para a produção de materiais didáticos qualificados como sem ideologia. A esse respeito, assista à declaração do Ministro da Educação no Twitter (WEINTRAUB, 2020).

trutura da língua portuguesa falada no Brasil, a formulação (a) é totalmente possível de ser enunciada porque obedece às regras sintáticas da língua: “(a) Jovens ricos fazem festas para vender drogas.”<sup>4</sup>

O sintagma nominal “Jovens ricos”, que ocupa o lugar de sujeito na primeira oração do período “Jovens ricos fazem festas para vender drogas” poderia, de acordo com a sintaxe da língua, ser substituído por outro sintagma como, por exemplo, “Rapazes de classe alta” ou ainda por um termo só, tal como “Traficantes”, de forma que a formulação hipotética (b) também seria gramatical e possível na língua: “(b) Traficantes fazem festas para vender drogas.”

A possibilidade de substituição de termos e formulações sintagmáticas sintaticamente intercambiáveis não significa, contudo, que não haja uma diferença discursiva de sentido. A objetificação discursiva do grupo de pessoas preso que se dá no e pelo sintagma “Jovens ricos” é aquela de um discurso de classe social, em que a identificação das pessoas desse grupo se dá por uma condição social e econômica. Já a que se dá no e pelo termo “Traficantes” é a de um discurso jurídico, em que a identificação dessas pessoas se daria num discurso jurídico, com a objetificação discursiva de criminalização.

Para a AD, não há possibilidade de discursos e sentidos neutros, uma vez que a identificação inconsciente do sujeito com certos discursos já é um posicionamento. Como afirma Faraco (2009, p. 25): “A tomada de posição do sujeito é constante, pois todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo”. Nesse quadro teórico, portanto, entendemos que os sentidos são produzidos sempre em práticas discursivas das quais participam diferentes pessoas ocupando diferentes posições discursivas em relação umas com as outras e a partir de interpretação. A língua, aponta Pêcheux (1997), é superfície

4 Essa manchete foi exibida em uma reportagem de jornal televisivo (Balanço Geral de Minas Gerais), e postada no site Youtube em 05/12/2017 (JOVENS..., 2017).

do discurso, e o discurso é a materialidade da ideologia entendida como forma de atribuir sentido e não como máscara que encobriria uma verdade universal.

Sobre a noção de verdade, Michel Foucault (2006) explora profundamente as estratégias linguísticas e as arquiteturas de poder e de sentidos na história dos saberes. Ele explica que os sentidos têm “veridicção”, isto é, sustentam verdades temporárias que se relacionam ao que é possível dizer e fazer dentro de um período histórico. A verdade é, portanto, sempre construída dentro de uma formação discursiva e não em outra:

[...] a descoberta das coisas verdadeiras, mas as regras segundo as quais, a respeito de certas coisas, aquilo que um sujeito pode dizer decorre da questão do verdadeiro e do falso. Em suma, a história crítica do pensamento não é uma história das aquisições nem das ocultações da verdade; é a história da emergência dos jogos de verdade: é a história das ‘veridicções’ entendidas como as formas pelas quais se articulam, sobre um campo de coisas, discursos capazes de serem ditos verdadeiros ou falsos: quais foram as condições dessa emergência, o preço com o qual, de qualquer forma, ela foi paga, seus efeitos no real e a maneira pela qual, ligando um certo tipo de objeto a certas modalidades do sujeito, ela constituiu, por um tempo, uma área e determinados indivíduos, o *a priori* histórico de uma experiência possível. (FOUCAULT, 2004, p. 235, grifo do autor).

Para exemplificar esse caráter de transitoriedade de sentidos tomados como verdadeiros, podemos lembrar como a cientificidade moderna e a noção de saber nesse período fez ser possível a teoria darwiniana (DARWIN, 2009) sobre a evolução das espécies ser tomada, por vários cientistas, como uma verdade universal. Por outro lado, essa explicação é conflituosa e impossível em discursos que se apoiam na visão criacionista. O sentido para a AD, portanto, não é exato, literal ou fixo e se baseia em gestos interpretativos do sujeito em determinados discursos. Nessa perspectiva, os sentidos emergem como possibilidades em determinadas formações históricas, ideológi-

cas e sociais, estando em constante movência e sob ação de forças político-institucionais. Há disputa por legitimação de alguns sentidos em detrimento de outros e pela fixação de verdades universais. A regularização de sentidos e a manutenção de discursos que os sustentam são, então, estratégias de poder.

Conforme explica Foucault (1987), cada período histórico, com sua formação social, possui mecanismos de controle que atuam por regularidades enunciativas, as quais estabilizam sentidos: “[...] não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10). Já para Pêcheux (1997), os processos de regularização de sentidos, bem como os diferentes sentidos em jogo, por exemplo, podem ser feitos visíveis em análises discursivas de formulações linguísticas que, em seus elementos mínimos (fonemas, palavras, frases), repetem sentidos de maneira intradiscursiva, isto é, na cadeia coesiva horizontal do dizer – a saber: a sequência de palavras e sua organização entre o que se disse antes, o que se diz agora e o que será dito depois –, e na cadeia interdiscursiva – a saber, a dimensão da língua(gem) que se refere à memória que nos constitui como sujeitos de linguagem e que determina quais sentidos são possíveis de ser elaborados. Esta memória, também referida como interdiscurso, é da ordem daquilo que sempre fala antes, em outro lugar (PÊCHEUX, 1997) e é re(significado) a todo momento nas práticas languageiras.

### 3. Análise do *corpus*

Nesta seção, destacamos algumas sequências discursivas (SDs) retiradas do *site* do Escola sem Partido (2020). Elas foram extraídas dos textos constantes do *site*, que descrevem a proposta do Programa Escola Sem Partido (ESP) e argumentam a seu favor. Uma vez em contato com o material e já numa leitura analítico-discursiva, pudemos observar que algu-

mas formulações linguísticas dos textos ali disponíveis objetivam as figuras de docente e estudante, o conteúdo escolar e a linguagem em uma determinada direção. Objetivar no discurso significa constituir um objeto de discurso que tem formas de referência e sentidos específicos repetidos no interior do discurso. Essas construções linguísticas e sentidos em movimento na prática discursiva vão criando representações imaginárias, regiões de sentido cristalizadas que são tomadas como verdades.

Em nossa análise, compreendermos estar em funcionamento, no *corpus* analisado, as seguintes representações imaginárias, que formulamos em forma de sintagmas nominais: (3.1.) Professores como manipuladores e estudantes como receptáculos vazios e (3.2.) Saber escolar como transmissão de conhecimento e língua(gem) como transparente.

#### 3.1 Professores como manipuladores e estudantes como receptáculos vazios

Um dos primeiros materiais a que temos acesso no *site* do Programa ESP, e que está disposto em sua página inicial, é uma citação atribuída a Max Weber<sup>5</sup> em que lemos:

**SD1:** Em uma sala de aula, a palavra é do professor, e os estudantes estão condenados ao silêncio. Impõem as circunstâncias que os alunos sejam obrigados a seguir os cursos de um professor, tendo em vista a futura carreira; e que ninguém dos presentes a uma sala de aula possa criticar o mestre. É imperdoável a um professor valer-se dessa situação para buscar incutir em seus discípulos as suas próprias concepções políticas, em vez de lhes ser útil, como é de seu dever, através da transmissão de conhecimento e de experiência científica. Max Weber. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020).

Nesse fragmento, podemos visualizar algumas associações semânticas para cada um dos elementos elencados anteriormente, as quais agrupamos no Quadro 1.

<sup>5</sup> A citação não é acompanhada pelas informações de título e ano da obra.

**Quadro 1** – Associações semânticas presentes na SD1

Docentes	Estudantes	Conhecimento	Língua(gem)
Detentor da palavra	Condenados ao silêncio	Transmitido numa via unidirecional professor → aluno	Instrumento (transparente) de comunicação
Buscar incutir	obrigados		
Ser útil	Futura carreira		
Transmissão de conhecimento e de experiência científica	[não podem] criticar o mestre		
Mestre	Discípulos		

**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo.

Contrastando as representações de docente e de estudante presentes na SD1, percebemos a repetição de um padrão nas orações, em que os docentes são representados exercendo papel de agente<sup>6</sup> (IGNÁCIO, 2007) nas orações, isto é, como sujeito da voz ativa verbal e agente da característica semântica volitiva do verbo, ao passo que os estudantes são referenciados sempre como objetos que sofrem essas ações, ou seja, argumentos do tipo paciente. Explicamos.

Em “a palavra é do professor”, apesar de “professor” estar ocupando uma posição sintática de predicativo do sujeito, sendo que o sujeito sintático nessa oração é “a palavra”, semanticamente podemos perceber que essa oração equivale a dizer que “o professor detém a palavra”, em que os sujeitos sintático e semântico “o professor” coincidem. Já o sintagma “a palavra” passa a exercer papel sintático de objeto direto. Uma vez estabelecida a representação para os docentes como aqueles que falam (podem falar) e agem (podem agir) na sala de aula, percebemos em “os estudantes

estão condenados ao silêncio” um processo diferente. Neste caso, os estudantes aparecem como o sujeito sintático da oração, porém, conforme Ignácio (2005), por se tratar de uma oração com verbo de ligação, trata-se de um sujeito inativo, ao qual é atribuído uma predicação de “condenados ao silêncio”. Ressaltamos aqui que a predicação “condenados” para “os estudantes” transforma “os estudantes” em objetos da ação de condenar de alguém, isto é, como pacientes.

Conforme aponta Ignácio (2007, p. 127), há relações semânticas específicas entre os elementos da oração em orações do tipo ativo-processivas:

Em princípio, as orações ativo-processivas constroem-se a partir de um verbo de, no mínimo, dois lugares que seleciona na posição de sujeito um argumento Agente ou Causativo ou Instrumental e na posição de objeto um argumento Paciente afetado, havendo uma relação de causa e efeito entre o fazer realizado pelo sujeito e o acontecer verificado no objeto.

Modificando a voz verbal da oração “os estudantes estão condenados ao silêncio”, poderíamos reescrevê-la valendo-nos do verbo condenar, de natureza de ação-processual, assumindo a forma “Alguém condena os estudantes ao silêncio”. Dessa forma, há um sujeito agente em potencial (IGNÁCIO, 2007, p. 128)

<sup>6</sup> Em nossa análise, nos baseamos na teoria sintático-semântica da língua portuguesa falada no Brasil para investigar através de quais regras e em quais elementos linguísticos o discurso acontece. O termo agente, nessa discussão, se refere ao papel temático em estruturas oracionais em que o agente causa ou faz algo que afeta seu objeto (IGNÁCIO, 2007).

que, nesse caso, é “o professor”, que, tendo a palavra, condena os estudantes ao silêncio, numa representação da relação entre docente e estudantes em que ao docente cabe a ação (falar) e ao objeto, os estudantes, cabe a passividade (silêncio). Cabe ressaltar aqui que, ainda conforme Ignácio (2007, p. 81, grifo do autor), “a presença do objeto Paciente afetado é que vai caracterizar o ‘processo’ nas estruturas ativo-processivas. Esse afetamento inclui uma modificação que pode ser (i) uma alteração na estrutura física; (ii) uma alteração psicológica; ou (iii) uma mudança de lugar”.

Na situação em que estamos analisando, percebemos a recorrência da posição do docente como sujeito agentivo (volitivo, manipulador) e os estudantes como pacientes que sofrem uma alteração do tipo psicológica.

O caráter semântico manipulador do sujeito agentivo “o professor” e o caráter semântico de manipulado do sujeito inativo “os estudantes” em SD1 se repete discursivamente na formulação: “É imperdoável a um professor valer-se dessa situação para buscar inculcar em seus discípulos as suas próprias concepções políticas”, em que “o professor” intencionalmente se vale(ria) de sua posição de poder para inculcar concepções em seus discípulos (estudantes sem ação).

Esse movimento de posicionamento do docente como agentivo e do estudante como paciente repete-se no período seguinte, conforme podemos observar em “Impõem as circunstâncias que os alunos sejam obrigados a seguir os cursos de um professor”. Em primeiro lugar, percebemos a naturalização dessa relação assimétrica entre docente e estudantes ao atribuir a responsabilidade sobre essa relação ao sujeito causativo (IGNÁCIO, 2007) “circunstâncias”, que exerce função sintática de sujeito da oração principal. Em relação à oração subordinada, novamente os estudantes exercem função de sujeito sintático, porém atribuindo-se a eles a função passiva de serem obrigados a seguir um curso, isto é,

são, semanticamente, o argumento paciente na acepção discutida por Ignácio (2007). Já em relação ao docente, apesar de aparecer sintaticamente como um termo acessório, um adjunto adnominal, podemos perceber uma relação semântica em que ele é posicionado como aquele que dá a direção do curso que será seguido pelos estudantes.

Em outra seção do *site* (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020), organizada em forma de perguntas e respostas, os defensores do programa ESP discutem uma questão referente à possibilidade ou não de o(a) professor(a) posicionar-se em sala de aula: “O programa impede o professor de dar sua opinião sobre questões controversas?”, para a qual eles dão a seguinte resposta:

**SD2:** A liberdade de ensinar do professor – inteiramente preservada no anteprojeto de lei – lhe assegura o direito de opinar sobre temas controversos que façam parte da sua disciplina. Não, todavia, o direito de tentar impor suas opiniões aos alunos nem o de omitir ou apresentar de forma distorcida pontos de vista concorrentes sobre a matéria.

Tal como verificamos na SD1, os docentes são os atores sociais que exercem a função semântica de agentivo. No caso da SD2, as ações atribuídas aos docentes são “opinar”, “tentar impor”, “omitir” e “apresentar (de forma distorcida)”, enquanto os estudantes aparecem novamente no lugar de objeto, pacientes em relação às ações dos docentes, o que vai compondo uma discursivização sobre os docentes como os únicos que agem na sala de aula, enquanto os discentes seriam somente receptáculos para os depósitos de conteúdos que seleciona o professor.

Essa relação entre docente e alunos nos remete a uma trecho da tese de Sousanis (2015), que coloca em questão justamente essa relação em que pressupõe-se um processo eficiente de transmissão do conhecimento do docente (agente-volitivo) aos estudantes (pacientes-sem volição), o que pode ser visualizado na Figura 1.

**Figura 1** – Representação da situação de sala de aula com o docente como agentivo e estudantes como pacientes



Fonte: Sousanis (2015, p. 10).

Retomando a SD2, apesar de os docentes serem associados semanticamente aos verbos, na condição daqueles que agem em sala de aula, em oposição aos estudantes, notamos na construção dessa sequência discursiva um rompimento com esse posicionamento do professor como agentivo, catalisado pela introdução do advérbio de negação “não” e da conjunção adversativa “todavia”. Enquanto no primeiro período da SD2 reconhece-se a legitimidade de os docentes emitirem opiniões em sala de aula (“A liberdade de ensinar do professor – inteiramente preservada no anteprojeto de lei – lhe assegura o direito de opinar sobre temas controversos que façam parte da sua disciplina.”), garantida pela liberdade constitucional de ensinar, o segundo período funciona como uma interdição a essa liberdade, marcada linguisticamente pelo advérbio “não” e pela conjunção adversativa “todavia”: “*Não, todavia*, o direito de tentar impor suas opiniões aos alunos nem o de omitir ou apresentar de forma distorcida pontos de vista concorrentes sobre a matéria.” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020, grifo nosso).

Nessa última formulação da SD2 (“Não, todavia, o direito de tentar impor suas opiniões aos alunos nem o de omitir ou apresentar de forma distorcida pontos de vista concorrentes sobre a matéria.”), apesar de “o professor” ainda ser o sujeito semântico agentivo dos verbos “tentar (impor)”, “omitir” e “apresentar”, a relação de forças discursivas entre as figuras “professor” e “estudantes” se desloca, pois ao objetivar “o professor” como aquele não tem “direito” a essas ações, além de se acusá-lo de efetivamente realizar tais ações, também se afirma que ele não é o único a ter poder na sala de aula, já que ele “tentar(ia)” realizá-las.

De uma perspectiva funcionalista nos estudos da linguagem, Neves (2017) esclarece que formulações negativas “assenta[m] [...] informações já expressas”

Quando o falante compõe um enunciado negativo, ele indica ter mais suposições sobre o conhecimento do ouvinte do que quando compõe um enunciado afirmativo. A partir daí, do ponto de vista comunicativo, pode-se dizer que os enunciados negativos não são empregados primariamente para expressar informação nova, mas sim para assentar uma manifestação acerca de informações já expressas, ou supostas na interação linguística (NEVES, 2017, p. 329-330).

Em nossa leitura discursiva sobre essa teorização, compreendemos que a negação em SD2 reforça determinados sentidos que, na ordem do discurso, são tomados como verdade absoluta acerca de um objeto discursivo. Assim, ao mesmo tempo em que se afirma que “o professor” não “teria direito” de X, também se o acusa de realizar X.

A representação do(a) professor(a) como aquele(a) que quer incutir seus ideais nos(as) alunos(as) se repete também nas SDs 3 e 4. Vejamos: pode ser percebido em outra página do site do programa ESP, no qual nos deparamos com a seguinte sequência discursiva:

**SD3:** Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar. A doutrinação política e ideológica em sala de aula ofende a liberdade de consciência do estudante; afronta o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado; e ameaça

o próprio regime democrático, na medida em que instrumentaliza o sistema de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de um dos competidores. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020).

Conforme discutido para as SDs anteriores, a representação de professor é a daquele que tem a palavra e que, por esse motivo, pode tentar incutir concepções em seus estudantes, objetificados, por sua vez, como sujeitos silenciados e condenados. Em SD3, as ações antiéticas e autoritárias do campo semântico em torno da figura do professor (tentar impor, omitir, distorcer) são potencializadas por sintagmas nominais: “abuso de liberdade”; “doutrinação política e ideológica”; “ofende a liberdade de consciência do estudante”; “afronta o princípio da neutralidade”; “ameaça o próprio regime democrático”. A prática didática do professor é, portanto, interpretada a partir dos discursos político e jurídico.

**SD4:** A liberdade de ensinar, obviamente, não confere ao professor o direito de se aproveitar do seu cargo e da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; nem o direito de favorecer, prejudicar ou constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas; nem o direito de fazer propaganda político-partidária em sala de aula e incitar seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; nem o direito de manipular o conteúdo da sua disciplina, com o objetivo de obter a adesão dos alunos a determinada corrente política ou ideológica; nem, finalmente, o direito de dizer aos filhos dos outros o que é certo e o que é errado em matéria de religião e de moral. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020).

Conforme a SD4, o professor é novamente referenciado discursivamente por meio de verbos, o que lhe confere, sintaticamente, a posição de sujeito semântico agentivo e constrói a representação de pessoa ativa em sala de aula: “ensinar”, “aproveitar”, “promover”, “favorecer”, “prejudicar”, “constranger”, “fazer”, “incitar”, “manipular”, “obter” e “dizer”.

Em complementação a alguns desses verbos, nota-se a regularidade do substantivo “direito” sempre precedido por advérbios de negação, como “não” e “nem”. Nesse sentido, a referência discursiva do docente funciona numa contradição: ao mesmo tempo em que é a única figura que “tem a palavra” na sala de aula e que poderia, por isso, “abusar” de seu poder, como mencionado em SD1, é também a figura sobre quem se propõe uma série de proibições que indicam que ele não é a única figura a “ter a palavra”. Da mesma maneira, a referência aos estudantes como pessoas passivas, silenciadas e manipuláveis se repete discursivamente no sintagma “audiência cativa”.

O advérbio “finalmente” aciona o fecho da argumentação apresentada no excerto, ao mesmo tempo em que enfatiza a próxima ideia como a principal da sentença. A última ponderação se apresenta como pontual, pois não cabe aos docentes “dizer aos filhos dos outros o que é certo e o que é errado em matéria de religião e de moral”. Por conseguinte, a expressão “filhos dos outros” ressalta a imprescindibilidade de o professor não fazer menção a qualquer tipo de referência a questões de natureza moral e religiosa, tomados, nesse discurso, como de incumbência exclusiva dos pais e/ou familiares.

Ainda sobre a objetificação dos estudantes manipuláveis, podemos observar na frase “fazer a cabeça”, em SD5, uma representação de estudante como receptáculo vazio de conhecimentos e sujeitos acrílicos: **SD5:** A pretexto de ‘construir uma sociedade mais justa’ ou de ‘combater o preconceito’, professores de todos os níveis vêm utilizando o tempo precioso de suas aulas para “fazer a cabeça” dos alunos sobre questões de natureza político-partidária, ideológica e moral.” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020, grifo do autor).

### 3.2 Saber escolar como transmissão de conhecimento e língua(gem) como transparente

No que se refere à representação sobre o saber escolar, isto é, institucionalizado, e so-

bre o conceito de língua(gem) que atravessa as proposições no *site*, retomamos novamente SD1 para iniciar nossas reflexões:

**SD1:** Em uma sala de aula, a palavra é do professor, e os estudantes estão condenados ao silêncio. Impõem as circunstâncias que os alunos sejam obrigados a seguir os cursos de um professor, tendo em vista a futura carreira; e que ninguém dos presentes a uma sala de aula possa criticar o mestre. É imperdoável a um professor valer-se dessa situação para buscar incutir em seus discípulos as suas próprias concepções políticas, em vez de lhes ser útil, como é de seu dever, através da transmissão de conhecimento e de experiência científica. Max Weber. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020).

Na construção final dessa SD “em vez de lhes ser útil, como é de seu dever, através da transmissão de conhecimento e de experiência científica”, que poderia ser reformulada como “o docente deve ser útil aos estudantes através da transmissão de conhecimento e de experiência científica”, compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem escolar é entendido como conteúdo estritamente científico que pode ser transferido do docente para os estudantes numa via unidirecional. Esse sentido é repetido na SD6, que elenca a lista de deveres que os professores devem cumprir e que, segundo a proposta do ESP, deve ser impressa em formato de cartaz e afixada em todas as salas de aula, de todos os níveis educacionais:

**SD6:** 1) O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

2) Não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

3) Não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

4) Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e

perspectivas concorrentes a respeito da matéria.

5) Respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020).

Novamente, nessa lista, o sujeito agentivo é apenas o professor, enquanto os estudantes são a “audiência cativa”. A agentividade dos estudantes, sua participação ativa e intelectual, colaborativa e cooperativa no processo de aprendizagem escolar fica, em todo o texto, apagada. A relação entre docente e estudantes é, então, de submissão e hierarquia, numa representação de educação escolar construída somente a partir da palavra docente e de conteúdos científicos. Além disso, novamente os estudantes aparecem como figuras passivas, cujos posicionamentos políticos, morais, éticos e religiosos seriam construídos unicamente no âmbito familiar e a partir de seu controle sobre eles. Contudo, todo sujeito é sujeito de língua(gem) (PÊCHEUX, 1997) e de práticas discursivas em diferentes grupos sociais e formações discursivas. Essas práticas que podem ser culturais, escolares, de entretenimento etc. e que variam de sujeito para sujeito no interior de estratos históricos constituem os horizontes interpretativos (HASHIGUTI, 2016) de cada sujeito e possibilitam a produção de diferentes sentidos para um mesmo objeto.

Na SD6, um dos sentidos que fica mais visível para nós, no elenco dos deveres dos professores, é a concepção de língua(gem) como instrumento de comunicação, código transparente de informação que estaria livre da ação interpretativa de cada sujeito. Em todos os itens, as ações relacionadas à figura do professor se baseiam numa ideia de língua(gem) que tem sempre o mesmo sentido. À exceção do item (4) “Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria.” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020), todos os outros itens supõem que a expressão de

preferências e orientações políticas, religiosas e morais por parte do professor é sempre um ato consciente, baseado numa literalidade de sentidos:

1) O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

2) Não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

3) Não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

5) Respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020).

Assim, como mencionamos na introdução deste texto, o conteúdo “teoria da evolução” proposto por Charles Darwin (2009), pode, em determinadas escolas, ser considerado um conteúdo de doutrinação e ser proibido,<sup>7</sup> em outras, ser uma teorização possível dentre outras interpretações sobre a origem do ser humano, ou ser tomada como a única verdade, ou ainda ser refutada pela visão criacionista.<sup>8</sup> Outros exemplos atuais em discussão no Brasil, por exemplo, se referem à inclusão, exclusão ou manutenção de conteúdos relacionados a temas como gênero, sexualidade e raça.<sup>9</sup>

A questão sobre a interpretação do sujeito para produzir sentidos, da impossibilidade de haver apenas um sentido para os conteúdos e da impossibilidade de neutralidade fica bastante visível no exemplo abaixo, retirado de um livro didático de geografia destinado ao sétimo ano do ensino fundamental:

7 Assim como no caso de escolas na Turquia, mencionado em reportagem da Reuters de 2017 com título “Turkey to stop teaching evolution theory in high schools: education board” (GUMRUKCU, 2017).

8 Como, por exemplo, foi anunciada como proposta do Coordenador da CAPES, nomeado em janeiro de 2020, segundo matéria do jornal Folha de S.Paulo sob o título “Novo presidente da Capes defende criacionismo em ‘contraponto à teoria da evolução’” (SALDAÑA, 2020).

9 A exemplos de trabalhos que discutem essa questão, ver Rohden (2009) e Madureira (2007).

**Figura 2** – Reprodução de apostila de Geografia da Plataforma de Ensino Eleva que falava em “golpe” contra a ex-presidente Dilma Rousseff



Fonte: APÓS CITAR... (2019).

**Figura 3** – Reprodução de apostila de Geografia da Plataforma de Ensino Eleva com errata substituindo “golpe” por “destituição”



Fonte: APÓS CITAR... (2019).

Nas imagens acima, os substantivos “golpe”, destacado na Figura 2 pelo círculo vermelho, e “destituição”, em amarelo na Figura 3, fazem referência ao processo político por que passou a ex-presidente do Brasil, Dilma Rousseff, em 2016. A versão original do material distribuído aos estudantes era a da Figura 2. Contudo, após leitura e apreciação pelos pais e familiares, houve pressão para que o termo “golpe” fosse excluído, o que gerou a substituição, no material didático, pelo termo “destituição”, na Figura 3.

Nesse exemplo, é visível que a substituição de sintagmas nominais atua diretamente na cadeia discursiva do sentido. Logo, o vocábulo “golpe” marca, para alguns sujeitos, um posicionamento ideológico contrário ao processo sofrido por Dilma Rousseff, já que remete ao sentido pejorativo. Sinonimicamente, a palavra “golpe” pode ser vinculada à palavra “armadi-

lha”, o que chancela a inocência da ex-presidente, nesse caso, vítima da situação.

Contrariamente, a palavra “destituição” traz à baila um posicionamento político oposto ao anterior, pois legitima o afastamento de Dilma de seu cargo de líder do Poder Executivo. Nesse sentido, o *impeachment* pode ser defendido constitucionalmente, atribuindo à ex-presidente a culpa pelo processo sofrido. Em ambos os casos, a simples substituição sintagmática e os gestos de interpretação dos sujeitos, a partir de suas posições discursivas, revelam posicionamentos discursivos, políticos e ideológicos, pois são capazes da qualificação inocente e/ou culpada, respectivamente. Em outras palavras, semanticamente é impossível substituir um termo por outro sem que haja discrepância discursiva de sentido. Logo, o que determina como cada sujeito entende essa narrativa histórica, seja pelo termo “golpe”, seja pelo termo “destituição”, isto é, o valor de verdade de cada versão, dependerá da formação discursiva a que o sujeito esteja inscrito.

Assim, apesar de o Programa ESP defender uma suposta neutralidade em sala de aula por parte dos(as) professores(as), entendemos que a própria seleção do que deve ou não ser ensinado aos alunos, via direcionamentos institucionais sobre a base curricular, não é neutra, uma vez que, na escolha de uma narrativa, teoria ou conceitos, por exemplo, são deixados “de fora” uma infinidade de textos e teorias. Nesse sentido, concordamos com Giroux (1990, p. 177), ao afirmar que:

[...] as escolas não se limitam simplesmente a transmitir de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimentos. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, usos linguísticos, relações sociais e valores que implicam seleções e exclusões particulares a partir da cultura comum. [...] Em poucas palavras, as escolas não são lugares neutros, e conseqüentemente tampouco os professores podem adotar uma postura neutra.

Nesse sentido, para que se possa viabilizar um trabalho de real formação intelectual e ino-

vadora, que cremos deva ser o objetivo escolar, entendemos que alguns conteúdos podem ser abordados como versões, tanto de quem escreve, como de quem lê, dado que, frente ao texto, ambos os papéis realizam gestos de interpretação na/da língua(gem). Nossa compreensão dos processos de produção de sentidos, portanto, não se baseia num ideal de língua(gem) como código ou de leitura como uma possível recuperação de sentidos que seriam originais ou verdades. Entendemos que sentidos são sempre produzidos e estão sempre em produção, não sendo nunca acabados e únicos, e sendo sempre determinados pelo trabalho com a língua(gem) que cada sujeito realiza em suas circunstâncias histórica e subjetiva.

Dessa forma, compreendemos que a língua(gem) na qual são expressos alguns conteúdos escolares deve ser sempre posta para problematizações, questionamentos, relações com outros textos e conteúdos, num exercício de leitura que possibilite a emergência e circulação de diferentes sentidos e diferentes posicionamentos discursivos. Tal formação escolar e de leitura dá condições, a nosso ver, para constituir/potencializar a erudição, a criatividade e a criticidade desejáveis para o sujeito escolarizado, e deve, inevitavelmente, se fundamentar na compreensão aprofundada e minuciosa do funcionamento da língua(gem). O que apontamos ser, portanto, uma questão fulcral a ser discutida em propostas como o Projeto ESP é: a partir de quais concepções/conceitos de língua(gem) e sujeito são apreciadas as práticas de sala de aula, os conteúdos disciplinares, textos e interações de sala de aula que são objetificados como doutrinação?

Malgrado a neutralidade objetivada no ESP, conforme pondera Foucault (2004), à escola não cabe a ilusão da neutralidade. Ao contrário, as instituições são instrumentalizadas, o que pode ser exemplificado em currículos, programas e materiais de ensino que já selecionam o que deve e pode ser ensinado, e que são, por sua vez, sempre textos à espera de interpretação. A objetificação da escola, no *corpus*

que analisamos, por exemplo, vem à tona pela disposição dos sintagmas verbais e nominais, os quais regem comportamentos e atitudes esperadas do professor, na posição sempre de agentivo em relação ao estudante, sempre tomado como silenciado, acrítico, manipulável, numa relação hierárquica de poderes.

Como vimos discutindo, os sentidos são produzidos e não atributos das palavras. Isso se dá, pois, ao enunciar; o sujeito inevitavelmente assume uma posição discursiva e o léxico utilizado no momento da enunciação materializa regularidades e dispersões de determinados sentidos em detrimento de outros. Na perspectiva discursiva, entendemos que existe sempre um já-lá, um horizonte possível do dizer que é recortado em discursos no momento da interpretação (HASHIGUTI, 2016). Quando produz sentido, o sujeito está, portanto, desde sempre numa relação de injunção discursiva, ideológica por natureza.

## Considerações finais

Embora o Projeto ESP proponha a neutralidade de sentidos nas ações e conteúdos trabalhados por docentes, entendemos, do nosso ponto de vista, que a neutralidade de sentidos é impossível, dado ser necessário que haja interpretação para que os sentidos emerjam. Essa característica da produção de sentidos vem sendo bastante discutida pelas conceptualizações sobre língua(gem), sujeito e sentido que os estudos em Linguística e Linguística Aplicada vêm apontando cientificamente através de muitas pesquisas. Apesar de ser uma discussão crucial para todas as áreas do saber que lidam com a língua em seus conteúdos (por exemplo, os textos nos problemas de matemática, os exemplos em física, as narrativas em português etc.), tais problematizações sobre processos de produção de sentidos têm sido desconsideradas e desconhecidas por essas outras áreas.

Sob essa ótica, compreendemos que as práticas languageiras do material analisado são também práticas discursivas que pressupõem

posicionamentos ideológicos. Assim, sujeito e sentido se constituem concomitantemente, pois, ao enunciar, o sujeito estabelece sentido e se estabelece em determinada posição discursiva. A tomada de posição é, portanto, inconsciente, uma prática constante e responsiva baseada em gestos interpretativos.

Pela superfície discursiva, entendemos que as formulações linguísticas analisadas fazem referência a sentidos específicos mediante regularidades que acontecem no interior do discurso, as quais determinamos como representações imaginárias, a saber: (a) professores como manipuladores; (b) estudantes como receptáculos vazios; (c) saber escolar como transmissão de conhecimento; e (d) língua(gem) como instrumento transparente de comunicação.

Isso pôde ser observado nas formulações constantes no nosso *corpus* que sistematicamente posicionavam os docentes como sujeito agentivo dos verbos e os estudantes como o argumento paciente, além de pressupor uma transferência dos conteúdos de forma unidirecional dos docentes para os estudantes.

Logo, concluímos que os termos oracionais, ou seja, os sintagmas nominais, verbais delimitam sentidos e revelam posicionamentos discursivos, ideológicos e políticos inerentes à língua(gem). Assim sendo, nessa perspectiva, enfatizamos a impossibilidade de o sentido ser neutro e questionamos: como seria possível identificar e separar práticas de doutrinação daquilo que seja, talvez, apenas ensino e que é interpretado como doutrinação?

## REFERÊNCIAS

APÓS CITAR “golpe” em material didático, rede de ensino pede desculpas. **O Globo**, Rio de Janeiro, 18 jun. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/apos-citar-golpe-em-material-didatico-rede-de-ensino-pede-desculpas-23749227>. Acesso em: 14 mar. 2020.

BEDINELLI, Talita. “O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis”. **El País**, São Paulo, 25 jun. 2016. Disponível em:

[https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550\\_367696.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html). Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 7.180, de 24 de fevereiro de 2014**. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1230836&filename=PL+7180/2014](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230836&filename=PL+7180/2014). Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 246, de 04 de fevereiro de 2019**. Institui o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, DF, 2019. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+246/2019](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+246/2019). Acesso em: 14 mar. 2020.

DARWIN, Charles. **A origem das espécies**. São Paulo: Planeta Vivo, 2009. Disponível em: [http://darwin-online.org.uk/converted/pdf/2009-OriginPortuguese\\_F2062.7.pdf](http://darwin-online.org.uk/converted/pdf/2009-OriginPortuguese_F2062.7.pdf). Acesso em: 12 mar. 2020.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Sobre nós**. Disponível em: <https://www.programescolaseмпartido.org/sobre-nos>. Acesso em: 28 fev. 2020.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Trad. Salma T. Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. 1926-1984. Manuel Barros da Motta (org.). Trad. Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalheite. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GIROUX, Henry A. Los profesores como intelectuales transformativos. In: GIROUX, H. A. **Los profesores como intelectuales**: hacia una pedagogía crítica

del aprendizaje. 7. ed. Traducción de Isidro Arias. Barcelona: Ediciones Paidós, 1990. p. 171-178.

GUMRUKCU, Tuvan. Turkey to stop teaching evolution theory in high schools: education board. **Reuters**, 23 jun. 2017. Disponível em: <https://www.reuters.com/article/us-turkey-education-evolution/turkey-to-stop-teaching-evolution-theory-in-high-schools-education-board-idUSKBN19E1RA>. Acesso em: 14 mar. 2020.

HASHIGUTI, Simone Tiemi. **Body and difference in the EFL classroom**. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON MULTICULTURAL DISCOURSES, 5., 2016, São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016. Comunicação oral.

IGNÁCIO, Sebastião Expedito. Ação, agentividade e causatividade em estruturas oracionais de ação-processo. **Estudos Linguísticos**, ano XXXVI, n. 1, p. 126-132, jan./abr. 2007.

IGNÁCIO, Sebastião Expedito. Parâmetros para um dicionário de valência verbal. **Alfa**: Revista de Linguística, v. 49, n. 1, p. 87-101, 2005.

JOVENS ricos fazem festas para vender drogas. Belo Horizonte, 2017. 1 vídeo (2 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UyBucf4fgmU&feature=youtu.be&app=desktop>. Acesso em: 10 mar. 2020.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. **Gênero, sexualidade e diversidade na escola**: a construção de uma cultura democrática. 2007. 429f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. A interface sintaxe, semântica e pragmática no funcionalismo. **D.E.L.T.A.**, v. 33, n. 1, p. 25-43, 2017.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 3. ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi *et al.* Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1997.

ROHDEN, Fabíola. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 157-174, jan./abr. 2009.

SALDAÑA, Paulo. Novo presidente da Capes defende criacionismo em ‘contraponto à teoria da evolução’. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 24 jan. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/01/novo-presidente-da-capes->

[defende-criacionismo-em-contraponto-a-teoria-da-evolucao.shtml](#). Acesso em 14 mar. 2020.

SOUSANIS, Nick. **Unflattening**. Cambridge: Harvard University Press, 2015.

WEINTRAUB, Abraham. **Livro didático do governo Bolsonaro**. Brasília, DF, 11 jan. 2020. Twitter: @

AbrahamWeint. Disponível em: <https://twitter.com/abrahamweint/status/1216036690571210752>. Acesso em: 28 fev. 2020.

*Recebido em: 15/03/2020*  
*Aprovado em: 05/06/2020*



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

# RELAÇÕES ENTRE POLÍTICA E RELIGIÃO NA DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO “NEUTRA”

*Karina Veiga Mottin (UFPR)\**  
<https://orcid.org/0000-0002-2431-9599>

## RESUMO

A luta encampada contra a chamada “ideologia de gênero”, impulsionada principalmente após as discussões e aprovações dos Planos de Educação em 2014 e 2015, é uma das facetas do Movimento Escola Sem Partido (MESP) e é central para a militância conservadora cristã no Brasil. Para contribuir com este debate, este artigo pretende discutir as relações entre política e religião no caso da batalha contra a palavra “gênero” no Plano Estadual de Educação do Paraná. Na primeira parte, discuto a laicidade do Estado, refletindo sobre este conceito à luz dos estudos do sociólogo Antônio Flávio Pierucci e das(os) antropólogas(os) Paula Montero e Emerson Giumbelli. Na segunda parte, analiso o uso de argumentos jurídicos para defender pautas religiosas, focando especificamente no caso da discussão do Plano Estadual de Educação do Paraná. Por fim, problematizo a ausência da palavra “gênero” neste documento como parte de uma cruzada contra as pautas que envolvem esse campo de estudos.

**Palavras-chave:** Religião. Política. Ideologia de gênero. Movimento Escola Sem Partido.

## ABSTRACT

### RELATIONS BETWEEN POLITICS AND RELIGION IN DEFENSE OF A “NEUTRAL” EDUCATION

The struggle against the so-called “gender ideology”, driven mainly after the discussions and approvals of the Education Plans in 2014 and 2015, is one of the facets of the “Escola Sem Partido” Movement (MESP) and is central to the conservative Christian militancy in Brazil. To contribute to this debate, this article aims to discuss the relationship between politics and religion in the case of the battle against the word “gender” in the Paraná State Education Plan. First, I discuss the secularity of the State, reflecting on this concept in the light of the studies of the sociologist Antônio Flávio Pierucci and the anthropologists Paula Montero and Emerson Giumbelli. In the second part, I analyze the use of legal

---

\* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná, Brasil. Pesquisadora do Laboratório de Investigação de Corpo, Gênero e Subjetividades na Educação (LABIN/UFPR). E-mail: [karimottin@gmail.com](mailto:karimottin@gmail.com)

arguments to defend religious agendas, focusing specifically on the case of the discussion of the Paraná State Education Plan. Finally, I question the absence of the word “gender” in this document as part of a crusade against the guidelines that involve this field of study.

**Keywords:** Religion. Politics. Gender ideology. Escola Sem Partido Movement.

## RESUMEN

### RELACIONES ENTRE POLÍTICA Y RELIGION EN DEFENSA DE UNA EDUCACIÓN “NEUTRA”

La lucha contra la llamada “ideología de género”, impulsada después de las discusiones y aprobaciones de los Planes de Educación en 2014 y 2015, es una de las facetas del Movimiento Escola Sem Partido (MESP) y es esencial para la militancia cristiana conservadora en Brasil. Para contribuir a este debate, este artículo tiene como objetivo discutir la relación entre política y religión en el caso de la lucha contra la palabra “género” en el Plan de Educación del Estado de Paraná. Primero, discuto la secularidad del Estado, reflexionando sobre este concepto a la luz de los estudios del sociólogo Antônio Pierucci y de los antropólogos Paula Montero y Emerson Giumbelli. En segunda, analizo el uso de argumentos legales para defender las agendas religiosas, centrándome en el caso de la discusión del Plan de Educación del Estado de Paraná. Por fin, cuestiono la ausencia de la palabra “género” en este documento como parte de una cruzada contra las pautas que involucran este campo de estudios.

**Palabras clave:** Religion. Política. Ideología de género. Escola Sem Partido Movimiento.

## Introdução

A defesa de uma educação “neutra”, sem “ideologia” ou “doutrinação”, é pauta defendida não apenas por adeptos do Movimento Escola Sem Partido (MESP), mas também por políticas(os)<sup>1</sup> atuantes no Congresso Nacional, nas Assembleias Legislativas e nas Câmaras Municipais espalhadas pelo país. Nem sempre essas/esses sujeitas(os) declaram-se apoiadores do projeto do MESP, mas certamente suas ações de alguma forma reverberam o discurso defendido por este movimento. A luta contra a chamada “ideologia de gênero” é uma dessas facetas. Desde a sua criação, em 2004, o objetivo principal do MESP sempre foi o combate

à “doutrinação marxista” nas escolas, mas ao encampar a batalha contra o “gênero”, este movimento ganhou maior visibilidade no cenário nacional (MIGUEL, 2016). Neste artigo, as análises serão voltadas para a contenção da pauta de gênero, no contexto da aprovação do Plano Estadual de Educação do Paraná. Mais especificamente, pretende-se discutir as relações entre política e religião, tendo como ponto de partida a atuação de parlamentares cristãs(ãos) que procuram assumir um discurso de neutralidade ao defender suas convicções nos debates que antecederam a aprovação desse documento.

Após calorosos debates que acabaram por retirar toda e qualquer menção à palavra “gênero” do Plano Nacional de Educação em 2014, no ano seguinte, Estados e Municípios de todo o país, em sua maioria, também retiraram tal

1 Com relação à flexão de gênero dos substantivos, optei pelo uso do feminino antecedendo o masculino, como forma de evidenciar e quebrar a tendência em generificar no masculino.

palavra dos seus respectivos documentos. No Paraná, deputadas e deputados subiram ao púlpito da Assembleia Legislativa do Estado do Paraná (ALEP) para fazer uma defesa da retirada da pauta de gênero, da “família brasileira” e de uma educação “neutra”. A chamada “ideologia de gênero” apareceu nos argumentos de militantes e/ou políticos para expressar a indignação desses sujeitos contra um suposto plano (que seria orquestrado pela Organização das Nações Unidas) para “destruir” a identidade, o binarismo de gênero, a família e, por conseguinte, a sociedade. As escolas estariam sendo usadas para uma tentativa em implementar tal “ideologia”,<sup>2</sup> por isso a luta contra as discussões sobre gênero nos Planos de Educação passou a ser central nos discursos de políticas(os) conservadores.

Na primeira parte deste artigo pretendo discutir a laicidade do Estado, propondo uma reflexão sobre este conceito, à luz dos estudos do sociólogo Antônio Flávio Pierucci e das(os) antropóloga(os) Paula Montero e Emerson Giumbelli. De maneira sucinta, procuro também discutir o histórico da presença católica e evangélica na política brasileira nas últimas décadas. Na segunda parte do texto, analiso o uso de argumentos jurídicos para defender pautas religiosas, focando especificamente no caso da discussão do Plano Estadual de Educação do Paraná. Para sustentar esse argumento, trechos das falas de deputadas(os) da ALEP estão expostas ao longo deste trabalho, e podem ser acessadas na íntegra através de consulta ao site do governo do estado do Paraná (PARANÁ, 2015a; PARANÁ, 2015b). Outros documentos legislativos também são utilizados como complementares.

2 Em linhas gerais, esses argumentos aparecem em diferentes produções sobre a “ideologia de gênero”. Cito três referências amplamente utilizadas no meio acadêmico para compreender a criação, o significado e a disseminação dessa expressão: a nota da Conferência Episcopal Peruana (1998), o livro *The Gender Agenda*, da jornalista norte-americana Dale O’Leary (1997), e o livro do advogado argentino Jorge Scala (2010), *La ideología de género: o el género como herramienta de poder*.

## A laicidade do Estado, a atuação de católicas/os e evangélicas/os na política brasileira e a “ideologia de gênero”

Existe um provérbio na Bíblia Sagrada, 22:06 que diz: ‘Instrui o menino no caminho em que deve andar e até quando ele envelhecer não se desviará dele.’ (PARANÁ, 2015b, p. 9).

Essa frase, proferida pela deputada Cantora Mara Lima (PSDB) na Assembleia Legislativa do Estado do Paraná (ALEP), poderia ter sido dita por quase todas(os) (senão todas(os)) as/os parlamentares que subiram ao púlpito para defender a retirada da palavra gênero do Plano Estadual de Educação. Mara Lima é conhecida pela sua carreira de cantora gospel e é membro da Igreja Assembleia de Deus há mais de 35 anos (DEPUTADA ESTADUAL CANTORA MARA LIMA, 2018). A deputada não é a única parlamentar conhecida pela comunidade cristã na ALEP. O deputado Pastor Edson Praczyk (PRB) é membro da Igreja Universal do Reino de Deus desde 1981 e pastor desde 1995 (PASTOR EDSON, 2018). A deputada Cláudia Pereira (PSC), que compõe a Comissão de Constituição e Justiça da ALEP (responsável pela modificação que retirou a palavra gênero do PEE do Paraná), é membro da Congregação Cristã no Brasil (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARANÁ, 2015). O deputado Gilson de Souza (PSC) também é pastor da Igreja do Evangelho Quadrangular há mais de 30 anos (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARANÁ, 2018). Assim como estes, que declaradamente lutam contra a “ideologia de gênero”, a grande maioria das(os) parlamentares, quando tiveram a palavra no dia 17 ou no dia 22 de junho de 2015 (datas em que foram votadas a legalidade e a aprovação do Plano Estadual de Educação – PEE do Estado do Paraná), demonstraram seu comprometimento com as/os cristãs(ãos), cumprimentando-as/

os, assim como o deputado Gilson de Souza (PSC): “[...] os amigos, amigas que ocupam as galerias, neste momento, Pastores, Padres, líderes evangélicos, cristãos, queremos dar as boas-vindas a todos” (PARANÁ, 2015b, p. 6), ou mencionando um simples “Deus abençoe a todos” (PARANÁ, 2015a, 2015b).

A constatação acima, feita a partir da leitura dos Diários Oficiais, que trazem a transcrição destes debates (PARANÁ, 2015a, 2015b), pode gerar diversas reflexões. A mais imediata é que a religião, de alguma forma (ou de várias formas), está presente na política. Mais ainda, está “interferindo” nas decisões políticas. Partindo desse viés, seria possível criticar a postura das(os) deputadas(os), reforçar que seus posicionamentos são um ataque à laicidade do Estado e até mesmo postular ações a serem implementadas com o objetivo de alcançar uma laicidade plena, se isso fosse possível. Contudo, se o trabalho de pesquisa terminasse com essa postura, ficariam para trás possibilidades de reflexão sobre a complexidade dos fatos. Por isso, mostra-se potencialmente mais explicativo pensar nos processos que culminaram no contexto analisado. Nesse sentido, o esforço é para investigar “como” estas/estes personagens se colocam na esfera política e quais estratégias elas/eles utilizaram para traduzir pautas religiosas em pautas sociais (MONTERO, 2012).

Quando o assunto é a relação entre política e religião, inevitavelmente nos deparamos com os conceitos de laicidade e/ou de secularização. Ambos se referem à separação entre Igreja e Estado, geralmente o primeiro termo tem uma conotação ideológica (no sentido de “ideal” a ser seguido, sistema de ideias que orientam uma ação), enquanto o segundo tem sido utilizado frequentemente para pensar os processos de separação entre Igreja e Estado.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Emerson Giumbelli faz uma discussão sobre a distinção e o uso dos conceitos de secularismo e laicidade em diferentes estudos, porém, neste artigo, não cabe aprofundar a crítica a estes termos. O conceito de secularismo é abordado nessa pesquisa para pensar a influência do paradigma weberiano da secularização nos estudos sobre as relações entre política e religião. Já a laicidade é trazida para deslocar o

A discussão acerca do paradigma weberiano da secularização é profícua para as pesquisas que abordam os temas “gênero”, “religião” e “política”, uma vez que há uma tendência em assumir a premissa de que um espaço democrático constitui-se sobre a exclusão das religiões e/ou seus representantes. Essa ideia remete ao chamado “paradigma weberiano da secularização”, que em linhas gerais pressupõe que quanto mais um Estado está afastado da religião, mais democrático, ou ainda, mais “civilizado” ele é. Ou seja, nesta leitura vulgarizada da obra de Max Weber, a laicidade passa a ser compreendida como a “eliminação” da religião da esfera pública e torna-se um “ideal” a ser alcançado. Essa forma de pensar carrega consigo alguns problemas.

O primeiro problema que surge ao assumir essa leitura da teoria weberiana é que essa interpretação já foi amplamente problematizada por sociólogos e antropólogos da religião, que apontaram que essa é uma leitura tendenciosa e pouco precisa da obra de Max Weber. Segundo Antônio Flávio Pierucci (1998), “[...] Weber, em sua sociologia, constatou, mais do que pensou, o retraimento da religião na razão direta do avanço da modernização capitalista.” (PIERUCCI, 1998, p. 45). Isso significa que, na mesma medida em que a sociedade ocidental se aproximava da modernidade, ela também se afastava da religião. Esse contexto de secularização constatado por Weber referia-se especificamente à Europa do final do século XIX e começo do XX, período marcado pelo apogeu da racionalidade e pelo retraimento das religiões em força e importância no mundo ocidental, em especial a Igreja Católica, que perdia poder e prestígio com sua separação do Estado.

O discurso sobre a secularização da Europa era também sobre a alteridade europeia: essa sociedade descolava-se cada vez mais do controle das autoridades eclesiásticas e

foco da análise, substituindo a negatividade do termo pela sua produtividade ou configuração (como será exposto na sequência). Para aprofundar o conhecimento sobre a diferença entre secularização e laicidade, ver Giumbelli (2013b).

criava uma imagem de si construída sobre o discurso da ciência e do direito, afastando-se das sociedades ditas “não modernas”, supostamente aprisionadas por mitos e magias (MONTERO, 2012). Entretanto, a afirmação de que a secularização seria o destino final das sociedades modernas e a conseqüente conclusão de que sociedades menos secularizadas seriam, portanto, menos “civilizadas”, não é algo que o sociólogo tenha afirmado. Pierucci e Montero criticam essa interpretação da teoria weberiana:

Atribuem a Weber, à sua revelia, um prognóstico fechado de definhamento da religião na sociedade moderna na razão direta do avanço linear da racionalidade formal-instrumental, profecia que, entretanto, não se cumpriu. Como se Weber não costumasse escarnecer das profecias acadêmicas [...] (PIERUCCI, 1998, p. 47).

[...] o paradigma weberiano da secularização ainda orienta demasiadamente as análises mais sociológicas fazendo com que se percebam as religiões, no melhor dos casos, como um instrumento para o aprendizado da modernização em sociedades que não passaram pela revolução burguesa, e, no pior, como um obstáculo à democracia a ser erradicado. (MONTERO, 2012, p. 168).

Pierucci (1998) ressalta que pelo menos nas três últimas décadas do século XX, ao contrário do que era professado pelos entusiastas do paradigma weberiano, houve um reavivamento das religiões no Ocidente, que visivelmente se expandiram e multiplicaram. Mais ainda, o sociólogo reitera que no “terceiro mundo”, na “periferia do capitalismo”, o processo de desencantamento do mundo<sup>4</sup> ocorreu de maneira

4 Sobre a distinção dos conceitos de racionalização, desencantamento do mundo e secularização na obra de Max Weber: “Em Weber, o processo de racionalização é mais amplo e mais abrangente que o desencantamento do mundo e, neste sentido, o abarca; o desencantamento do mundo, por sua vez, tem a duração histórica mais longa, mais extensa que a secularização e, neste sentido, a compreende. O importante a reter é que Weber realmente distingue os diferentes processos. Enquanto o desencantamento do mundo fala da ancestral luta da religião contra a magia, sendo uma de suas manifestações mais recorrentes e eficazes a perseguição aos feiticeiros e bruxas [...], a secularização, por sua vez, nos remete à luta da modernidade cultural contra a religião, tendo como

bem diferente do europeu (PIERUCCI, 1998). Neste ponto, surge o segundo problema em assumir o ponto de vista do paradigma weberiano da secularização. Visto que as análises de Weber se referiam especificamente à Europa do século XIX, certamente a tentativa de aplicação no contexto brasileiro de um suposto ideal de democracia ou modernidade (ou qualquer outro) formulado no e para o contexto europeu seria fracassada.

Além disso, como ressalta Montero (2012), o processo de separação entre a Igreja Católica e o Estado brasileiro teve suas peculiaridades. Aqui, as agências religiosas tiveram um papel importante na construção da sociedade civil separada da religião, ou seja, o processo de secularização foi também produto do próprio trabalho religioso. Para Montero (2012), é preciso reconhecer o papel da Igreja Católica na formulação de uma ideia de direitos e na construção da sociedade civil brasileira, em pelo menos três momentos: a) A Igreja Católica participou do debate sobre a laicização do Estado na 1ª República: “ao ser expulsa, contra a sua vontade, do aparato estatal, a Igreja Católica tornou-se uma força política, entre outras, dessa esfera civil em construção” (MONTERO, 2012, p. 170). Por exemplo, exercendo um importante papel na reivindicação de liberdade religiosa, que foi garantida pela Constituição de 1891; b) Durante a ditadura militar no Brasil (1964-1985), várias lideranças religiosas ligadas à “teologia da libertação” desempenharam um importante papel na formação de movimentos sociais de base; e c) A partir do final da década de 1980, religiosos católicos ligados à “teologia da inculturação” tiveram importante atuação na defesa de direitos culturais de minorias étnicas, como no caso de indígenas e outras populações tradicionais.

Desse modo, permanece como questão para nossa agenda de pesquisa como as categorias religiosas de longa duração tais como direito

manifestação empírica no mundo moderno o declínio da religião como potência *in temporalibus*, seu *disestablishment* (vale dizer, sua separação do Estado) [...]” (PIERUCCI, 1998, p. 52, grifo do autor).

natural, comunidade, participação, justiça etc. imantaram e se combinaram a outras tradições políticas de modo a constituir nossa visão de sociedade democrática. [...] Além disso, grande parte das categorias utilizadas na mobilização política e seus estilos de organização também podem ser considerados tributários do modelo de organização da Igreja Católica que, a partir dos anos 1970, inspirou e apoiou vários movimentos que deram origem e visibilidade ao que a literatura alcunhou de ‘sociedade civil’. Basta observar como categorias do tipo ‘pobre’, ‘comunidade’, ‘caminhada’, ‘libertação’, ‘fraternidade’ etc., circulam até hoje no campo dos movimentos sociais para nos darmos conta da força persuasiva desse modelo. (MONTERO, 2012, p. 171, grifo do autor).

Outros exemplos são utilizados pela antropóloga para demonstrar como as religiões não migraram do espaço público para o privado, a saber: a concessão pública de canais televisivos e de radiodifusão a confissões religiosas; e a atuação das bancadas religiosas no Congresso Nacional, nas Assembleias Legislativas e Câmaras de Vereadores em todo o país (MONTERO, 2012). Muitas vezes, as religiões ressignificam categorias políticas como “direito” e “igualdade” para introduzir no debate político valores religiosos, assim como têm a habilidade de mobilizar grupos sociais em torno de determinadas causas. Ou seja, o desafio está em esmiuçar a complexidade das relações entre religião e política.

Após ter especificado algumas das particularidades das relações entre religião e Estado no caso brasileiro, pode-se avançar para o terceiro problema que surge ao se tentar alcançar um estágio no qual a religião não teria influência alguma sobre a política. O problema é que esse ideal é inatingível e, por isso, pouco eficaz para ser utilizado nesta pesquisa. Desde fins do século XX anunciava-se a necessidade de renovação dos estudos da religião, de reconhecimento da complexidade da relação entre Igreja e Estado, religião e política, das fronteiras entre religião no espaço privado e público. Sociólogas(os) da religião e antropólogas(os) culturais vêm demonstrando que é ineficaz

pensar a secularização como uma luta para expurgar a religião do Estado ou dos espaços públicos.

O propósito é passar a fazer uma sociologia que reconheça a capacidade demonstrada pela religião de resistir ao ataque serrado da modernidade. Hoje, enquanto a modernidade faz água, volta à tona, revigorada, a religião. E junto com ela emerge, em certos círculos de sociólogos, a demanda por uma nova sociologia da religião. Menos injusta com seu pulsante objeto. Menos preconceituosa com o sagrado. (PIERUCCI, 1998, p. 43-44).

Nessa mesma linha de reflexão, Emerson Giumbelli (2013a) aponta que o uso do termo “laicidade” por cientistas sociais usualmente tem duas conotações: às vezes é entendido como uma ideologia ou um posicionamento no que se refere ao lugar da religião na esfera pública; outras vezes é entendido como a configuração das relações entre o Estado (ou espaços públicos) e agentes religiosas(os), entre estas/estes e a população, ou ainda entre as/os agentes religiosas(os) entre si. Nesses dois casos, a laicidade é compreendida como uma limitação, definindo quais ações não são permitidas na esfera pública ou estatal. Esse autor propõe que ao invés de caracterizar o que a laicidade deve evitar, o que “não pode” acontecer em um Estado laico, pensemos o inverso, em “como” a laicidade pode funcionar ou se constituir. Giumbelli (2013b) afirma que o uso do termo laicidades, no plural, por parte da literatura sobre religião, indica a recusa de modelos ideais e sugere que tais pesquisas têm maior disposição comparativa. Parte-se do pressuposto de que não é possível impedir a participação de sujeitos que são engajados em determinada religião na esfera pública, nem mesmo mensurar em que medida as crenças religiosas influenciam nas tomadas de decisões. Sendo assim, a questão colocada pelo antropólogo: “o que é um ambiente laico?” é pertinente não apenas para pensar a materialidade das religiões em espaços públicos ou estatais, mas também com relação à presença de atrizes/atores religiosas(os) na cena política, como é o

caso desta pesquisa. O antropólogo sugere que o nosso desafio está justamente na constante caracterização do que significa ser “laico”, pois “as instituições *continuarão* envolvidas com a gestão do religioso” (GIUMBELLI, 2013a, p. 44, grifo do autor).

No caso brasileiro, atualmente destacam-se a presença de parlamentares cristãos atuantes principalmente nas igrejas católica e evangélicas. As relações entre estas denominações religiosas são mais complexas do que apenas a disputa ou a aliança sobre determinadas pautas. Há que se considerar o histórico da atuação política das religiões, portanto, na sequência será discutida brevemente a participação de militantes religiosos no espaço público.

Como ponto de partida é importante problematizar a hegemonia do catolicismo no Brasil, expressa tanto pela sua importante participação no processo de secularização, quanto pela sua influência na formação da identidade brasileira (cultural, religiosa e mesmo educacional). Roney Polato de Castro (2017, p. 82) aponta a religião como um elemento constituinte da identidade histórica de brasileiras(os): “A religião é uma característica que nos constitui enquanto brasileiros, marcada por nossa tradição histórica e forte poder exercido especialmente pela Igreja Católica.” Esse fator é expresso em entrevistas feitas pelo autor com professoras de duas escolas públicas (uma municipal e outra estadual) de Juiz de Fora. A maioria das professoras(es), mesmo as/os que professam outras religiões na atualidade ou se denominam “não praticantes”, afirmou ter formação católica. Para esse autor, essa é uma formação religiosa que deixa marcas nos modos de agir e, por isso, não pode ser ignorada. “Os valores religiosos estão na base das relações sociais, especialmente nas relações familiares, algo que reverbera na formação dos sujeitos de modo heterogêneo.” (CASTRO, 2017, p. 83).

No entanto, essa presença e influência do catolicismo na história e na formação da identidade brasileira, muitas vezes, torna essa religião “invisível” nos espaços públicos. Na

política não é diferente, como afirma Montero (2012, p. 171-172):

Quando se faz uma análise comparativa entre a Igreja Católica e outras instituições religiosas na sua capacidade de influir e pautar a agenda política, é possível afirmar que permanece uma desigualdade estrutural, histórica, na percepção que se tem a respeito da legitimidade da ação das diferentes religiões na esfera pública. O catolicismo ainda mantém, a meu ver, a primazia simbólica e política na passagem dos valores para as normas. [...] O protestantismo pentecostal nos parece ser hoje o único grande movimento religioso que, pelo seu rápido crescimento e progressiva conquista de meios de produção de visibilidade tais como canais de rádio e televisão, desafia essa hegemonia.

Ou seja, atualmente testemunhamos o crescimento do protestantismo pentecostal e não pentecostal, aqui generalizados como “evangélicas(os)”,<sup>5</sup> que avança na cena política. Ao mesmo tempo que as/os evangélicas(os) aliam-se às/aos católicas(os), abraçando pautas historicamente por elas/eles defendidas (como a oposição ao aborto e às pesquisas com células-tronco), elas/eles também tomam o protagonismo frente a estas questões, ameaçando a hegemonia católica.

Esse é o caso das narrativas sobre a “ideologia de gênero”. É praticamente consenso entre as/os pesquisadoras(es) que se dedicam a estudar a emergência da “ideologia de gênero”, que a expressão provém da atuação de membros da alta cúpula do catolicismo. Rogério Diniz Junqueira (2017, p. 26) afirma que a “ideologia de gênero” é “uma invenção católica que emergiu sob os desígnios do Conselho Pontifício para a Família e de conferências episcopais, entre meados da década de 1990 e no início dos 2000”. A nota da Conferência Episcopal Peruana (1998) é amplamente referenciada por pesquisadoras(es) como a

5 A denominação “evangélicas(os)” é utilizada para referir-se religiões pentecostais e não pentecostais. Essa classificação segue a generalização feita pelo Censo Demográfico e pela literatura das ciências sociais da religião, que pontua as diferenças internas entre cada denominação, mas serve-se da categoria geral para análises mais amplas, como é o caso desta pesquisa (ALMEIDA, 2017).

primeira aparição do termo em documentos oficiais da Igreja católica. Todavia, como bem apontam Amanda da Silva e Maria Rita de Assis César (2017), os temas presentes na nota da Conferência Episcopal do Peru são recorrentes em documentos produzidos pela Igreja tanto décadas antes desta nota, quanto depois dela. Junqueira (2017) também cita outros documentos católicos que utilizaram a expressão posteriormente e destaca a atuação de Joseph Aloisius Ratzinger antes e também durante o período de seu papado (2005-2013) na “viralização” do termo, que passou a ser utilizado em um movimento transnacional antigênero.

No entanto, apesar de a “ideologia de gênero” ter sido produzida e insistentemente disseminada pelas(os) católicas(os), as/os evangélicas(os) não apenas abraçaram a causa como em muitos casos tomaram o protagonismo nesta luta. O atual empenho das(os) evangélicas(os) é tamanho, produzindo conteúdos na internet ou em bancadas legislativas, que em diversos contextos invisibiliza a atuação católica. Isso não significa que as/os católicas(os) estejam menos atuantes ou que em alguns contextos elas/eles continuem se sobressaindo, como mostram, por exemplo, as pesquisas de Myrim Aldana Vargas, Murilo Cavagnoli e Daian Cattani (2016) sobre o PME de Chapecó (SC), e de Amanda Ribeiro, Cristina Satiê de Oliveira Pátaro e Frank Antonio Mezzomo (2016) sobre o PME de Campo Mourão (PR). Contudo, no caso do objeto de investigação deste artigo, as narrativas que embasaram a retirada da palavra gênero do PEE do Paraná, o movimento foi protagonizado pelas(os) evangélicas(os), como demonstra a descrição do histórico religioso de membros da ALEP no início deste artigo.

Em 2015, na ocasião da aprovação do PEE do Paraná, das(os) 54 deputadas(os) estaduais que compunham a ALEP (4 mulheres e 50 homens), 8 faziam parte da bancada evangélica. É visível o crescimento desse grupo na política, nas câmaras municipais, nas assembleias legislativas ou na câmara das(os) deputadas(os).<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Um levantamento do Departamento Intersindical de

As/os evangélicas(os) unem-se a outros grupos para defender seus interesses e dessa forma aumentam sua força política.<sup>7</sup> No entanto, não se pode homogeneizar a atuação política das(os) evangélicas(os), pois nem todas(os), sejam políticas(os) ou não, são unânimes na defesa de pautas conservadoras.<sup>8</sup> Sandra Duarte de Souza (2017) alerta que as denominações “evangélicas(os)” ou “católicas(os)” evocam um sujeito coletivo que oculta as dissonâncias presentes nas próprias instituições religiosas. Sua pesquisa sobre a atuação de deputadas que compõem as bancadas Católica e Evangélica no Congresso Nacional<sup>9</sup> frente aos projetos que se referem aos direitos da população LGBT<sup>10</sup> constatou que a maioria das mulheres que compunham as duas bancadas religiosas (na 55ª legislatura) não assinaram qualquer

Assessoria Parlamentar (DIAP) mostra o crescimento no Congresso Nacional: em 2018 foram eleitas(os) ou reeleitas(os) 84 deputadas(os); em 2014 eram 75 deputadas(os); e em 2010, as/os evangélicas(os) contavam com 73 representantes (NASSIF, 2018).

- <sup>7</sup> É o caso da união de três grupos na chamada “bancada BBB”: Boi – ruralistas, defensoras(es) do agronegócio –; Bala – policiais e militares, que defendem o endurecimento da legislação para punir qualquer tipo de crime e defendem a revogação do Estatuto do Desarmamento; e Bíblia – bancada evangélica (CUNHA, 2017).
- <sup>8</sup> Ao analisar a presença das(os) evangélicas(os) na esfera política no Brasil, o antropólogo Ronaldo de Almeida (2017) chama atenção para a complexidade da definição do que é conservadorismo. Por exemplo, a defesa da pena de morte poderia ser um indicador, mas não se aplica às/aos evangélicas(os), que em sua maioria são contra ela. Ainda assim, Almeida (2017) aponta alguns pontos em comum nesses diversos grupos conservadores. São eles: a celebração do esforço e do mérito individual (na economia); defesa da repressão e punição, apoiando pautas como a redução da maioridade penal e maior militarização da gestão pública; intolerância interpessoal no que se refere a temas políticos e morais; e, por fim, contenção e restrição no campo da moralidade liberal e laica, atuando a favor de maior regulação de comportamentos sexuais e dos corpos (incluindo pesquisas genéticas) e de vínculos primários (como casamento e adoção por casais LGBT).
- <sup>9</sup> Frente Parlamentar Mista Católica Apostólica Romana (FPMCAR) e Frente Parlamentar Evangélica (FPE).
- <sup>10</sup> Existem algumas variações de siglas utilizadas pelas organizações que defendem os direitos da população LGBT, dentre elas: LGBTI, LGBTQ, LGTBQIA, algumas com o uso do sinal + para representar identidades que possivelmente não estariam contempladas. Mesmo considerando que a sigla LGBT não engloba a totalidade da população que se identifica com ou milita neste movimento, optei pelo seu uso neste artigo por ser a sigla mais utilizada, inclusive oficialmente, por organizações internacionais que atuam em prol dos direitos humanos, como a ONU e a Anistia Internacional.

projeto em apoio às demandas LGBT, mas também não assinaram os projetos contra. O posicionamento “neutro” foi assumido por todas as deputadas que se declaram católicas e por nove das quinze deputadas que são parte da Frente Parlamentar Evangélica. Portanto, Souza (2017, p. 72) conclui que:

Parece haver dissonâncias entre uma parcela das mulheres que compõem as bancadas católica e evangélica e sua orientação moralista. Os motivos ainda precisam ser investigados, mas esse quadro sugere haverem fissuras nas aparentemente sólidas e impermeáveis estruturas da Frente Parlamentar Mista Católica Apostólica Romana e da Frente Parlamentar Evangélica.

É possível afirmar, portanto, que há disputas e divergências tanto dentro de cada denominação religiosa, quanto fora, entre as religiões, nesse caso, católica e evangélica. Ainda assim, no cenário brasileiro, sobretudo na política, é que as diferenças se reduzem e “é na sua militância contra a ampliação de direitos reprodutivos e sexuais de mulheres e LGBTs, e pelo retrocesso em relação a direitos já adquiridos por esses grupos, que tais diferenças praticamente desaparecem” (SOUZA, 2017, p. 57).

A tarefa que está posta, portanto, é a tentativa de compreender e analisar as estratégias utilizadas pelas(os) parlamentares cristãs(ãos) para impulsionar suas pautas. No caso do objeto de estudo deste trabalho, os argumentos utilizados por deputadas e deputados da ALEP para retirar a palavra “gênero” do Plano Estadual de Educação do Paraná, ocorre uma transformação de pautas de fundo religioso em pautas sociais. Diversos pesquisadores têm demonstrado que essa estratégia tem sido recorrentemente empregada por militantes religiosos para defender suas pautas.<sup>11</sup>

11 Além das pesquisas já mencionadas de Giumbelli (2013a; 2013b) e Montero (2012), destaco a pesquisa de Naara Luna (2017), que analisa o uso de argumentos que apelam para o direito e para a ciência, que deputadas(os) utilizaram ao longo do ano de 2015 para se posicionar contra o aborto, a criminalização da homofobia, o reconhecimento institucional da identidade de gênero, e também a “ideologia de gênero”. A pesquisa de Souza (2017) também destaca que deputadas(os) federais da 55ª Legislatura utilizaram argumentos pretensamente científicos ou

Nas próximas páginas será analisado o uso de argumentos jurídicos, ou seja, as formas com que a legislação vigente é utilizada pelas(os) parlamentares para sustentar a defesa de pautas religiosas.

## O argumento jurídico: “em defesa da Constituição Brasileira, votamos contra a ideologia de gênero”

Deixemos as crianças serem crianças, as meninas serem meninas e os meninos serem meninos. [Manifestações nas galerias] Acreditamos que isto supera, isto ultrapassa a questão religiosa. Temos aqui várias denominações e temos pessoas que nem creem em Deus, mas acreditam na família, acreditam nessa instituição e estão favoráveis ao projeto como está hoje. (PARANÁ, 2015b, p. 18)

Nessa fala da Deputada Claudia Pereira (PSC), percebe-se que há um esforço em colocar a “ideologia de gênero” como pauta que está além da religião: “isto supera, isto ultrapassa a questão religiosa”. A pretensão de universalidade dos argumentos utilizados pela deputada está exposta também nas expressões “várias denominações” ou “pessoas que nem creem em Deus”. Afinal, quem se manifestaria “contra” a “família”? A definição e a defesa do que é esta família, na perspectiva das(os) deputadas(os), é supostamente baseada em argumentos jurídicos, não religiosos. As palavras Lei, Direito e Constituição parecem ter um grande peso nesse debate. Estes foram pilares de sustentação para justificar a luta contra as pautas LGBT, que culminaram na retirada da palavra “gênero” no PEE do Paraná. A justificativa jurídica é utilizada pelas(os) parlamentares da ALEP basicamente de duas formas: a defesa da “Lei” ou apenas da Constituição Federal brasileira de 1988;

jurídicos para justificar seus posicionamentos contra a inserção da pauta de gênero nos Planos de Educação e contra o reconhecimento institucional da identidade de gênero.

e o direito que a família, mães e pais, têm de educar suas/seus filhas(os) da maneira como entendem que é o melhor para elas/eles. Essas duas premissas, que se misturam e se reforçam, serão apresentadas neste texto, da forma como foram trazidas pelas deputadas e deputados.

O primeiro argumento jurídico – a “defesa” da Constituição Federal brasileira de 1988 ou apenas da “Lei” – é expressa de diferentes formas. Nas falas das(os) parlamentares há uma preocupação em destacar a legalidade de todo o processo de aprovação do PEE do Paraná. Tal preocupação pode ser um reflexo dos questionamentos e manifestações de diversas entidades, associações de pesquisa e movimentos sociais sobre a retirada da pauta de gênero do documento.<sup>12</sup> De fato, naquele mesmo ano, 2015, o Ministério da Educação, através de nota emitida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015a), reiterou a importância de incluir os conceitos de gênero e orientação sexual nos Planos de Educação. Também o Conselho Nacional de Educação (CNE) considerou que “a ausência ou insuficiência de tratamento das referidas singularidades [diversidade sexual e de gênero] fazem com que os planos de educação que assim as trataram sejam tidos como incompletos e que, por isso, devem ser objeto de revisão” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015b). Diante da dimensão desse embate, reforçar que o projeto do PEE do Paraná estava de acordo com a Lei era fundamental e, para este fim, discutiam as/os parlamentares no dia 17 de junho de 2015, cuja sessão terminou com a aprovação da legalidade do documento.

No que se refere à legalidade do documento, o ponto central na fala das(os) parlamentares é a afirmação de que “o projeto na CCJ foi corrigido pelas emendas e tornou-se constitucional” (PARANÁ, 2015a, p. 5), nas palavras do

presidente da ALEP, Ademar Traiano (PSDB). Ou seja, na visão das(os) parlamentares, a presença da palavra “gênero” no PEE do Paraná tornava-o inconstitucional. Essa afirmação é expressa, por exemplo, nas falas dos deputados Felipe Francischini (SD), Paranhos (PSC), Pastor Edson Praczyk (PRB) e Artagão Júnior (PMDB), na sequência transcritas:

O projeto, como eu já disse, **é totalmente constitucional, a partir do momento que a Deputada Claudia apresentou as emendas, porque a família, segundo o art. 226 da Constituição, é a base da sociedade**, e o Estado merece prestar total atenção à família. (PARANÁ, 2015a, grifo nosso).

[...] e **é evidente que este projeto é inconstitucional, porque ele fere a nossa Constituição onde diz: ‘para efeito de proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre homem e mulher como entidade familiar’**. Esta é a decisão. (PARANÁ, 2015a, grifo nosso).

[...] porque ao meu ver, embasando-me pela Constituição do nosso país, família, indiscutivelmente, é composta por um homem e uma mulher. (Aplausos) Sendo assim, Sr. Presidente, **o projeto originário tem um erro. Erro esse que foi corrigido oportunamente, de forma brilhante, pela Deputada Claudia Pereira, sanando assim a inconstitucionalidade do projeto**. (PARANÁ, 2015a, grifo nosso).

[...] porque quando falamos da constitucionalidade e quando falamos no gênero da forma como foi apresentado, temos **a mudança do conceito de família, e quando você apresenta um projeto mudando um conceito que tem a sua fundamentação na Constituição, esse projeto tem que ser entendido como inconstitucional**. Por isso, a Deputada Claudia Pereira, com o apoio de diversos Parlamentares, como nossa Relatora e representando a Comissão de Justiça, fez a apresentação daquelas emendas que justamente traziam essa modificação. Portanto, Sr. Presidente, muito embora entendamos que **da forma como foi apresentado esse projeto ele seria inconstitucional, porque muda o conceito constitucional da família**, deixamos aqui o nosso posicionamento em defesa da família, apoiando as emendas apresentadas que serão votadas em segunda discussão. (PARANÁ, 2015a, grifo nosso).

12 Como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Brasileira de Ciência Política e a Associação Brasileira de Antropologia (VEIGA, 2015).

Os dois documentos nos quais estão presentes nas falas citadas dos deputados serão expostos na sequência. Primeiro, a Constituição Federal de 1988 – artigo 226 parágrafo terceiro –, utilizada para defender a inconstitucionalidade que a inserção da pauta de gênero traria ao PEE do Paraná:

Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

§ 1º O casamento é civil e gratuita a celebração.

§ 2º O casamento religioso tem efeito civil, nos termos da lei.

**§ 3º Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.**

§ 4º Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

§ 5º Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher. [...] (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Cabe problematizar que qualquer documento ou legislação – inclusive a Constituição Federal de 1988 – precisa ser compreendido no contexto de sua produção, de acordo com valores, crenças e ponto de vista daqueles que idealizaram. Outro ponto que provoca reflexão é que a base jurídica pode oferecer sustentação tanto a argumentos que visam a manutenção de um certo ideal de família heteronormativa – como defendem os deputados –, quanto argumentos que pretendem abalar este ideal.<sup>13</sup> Portanto, o que está em evidência não é a

13 Em outras palavras, a própria Constituição Federal de 1988 também oferece base jurídica para a defesa das famílias homoafetivas. A desembargadora do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, Maria Berenice Dias, argumenta que “Não há como afirmar que o art. 226, § 3º, da Constituição Federal, ao mencionar a união estável formada entre um homem e uma mulher, reconheceu somente essa convivência como digna da proteção do Estado. O que existe é uma simples recomendação em transformá-la em casamento. Em nenhum momento foi dito que não existem entidades familiares formadas por pessoas do mesmo sexo. Exigir a diferenciação de sexos no casal para haver a proteção do Estado é fazer ‘distinção odiosa’, postura nitidamente discriminatória que contraria o princípio da igualdade, ignorando a existência da vedação de diferenciar pessoas em razão de seu sexo (DIAS, 2009, p. 42).

Constituição Federal de 1988, sua defesa ou não, mas sim a manobra feita para defender um ideal cristão – a família heteronormativa – apoiando-se no peso e importância que este documento tem enquanto lei.

As falas das(os) deputadas(os) anteriormente explicitadas referem-se ao documento-base do PEE do Paraná, elaborado após as audiências públicas pelo Comitê Gestor.<sup>14</sup> A seguir estão expostas as sete referências à palavra “gênero” que originalmente estavam presentes neste projeto:

– 1.3 Orientar as instituições educacionais que atendem crianças de zero a cinco anos a agregarem ou ampliarem, em suas práticas pedagógicas cotidianas, ações que visem ao enfrentamento da violência sexual e a outros tipos de violência, à inclusão e ao respeito às diversidades de toda ordem: **gênero**, étnico-racial, religião, entre outros, à promoção da saúde e dos cuidados, à convivência escolar saudável e ao estreitamento da relação família-criança-instituição. (AUTOR, ANO, p. 64, grifo nosso).

– 2.22 Assegurar que a Educação das Relações Étnico-Raciais, a **Educação de Gênero e Sexualidade**, o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena e o **Plano Nacional de Cidadania e Direitos Humanos LGBT** sejam contemplados nos currículos da Educação Básica. (AUTOR, ANO, p. 67, grifo nosso).

3.22 Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por **preconceito de gênero**, raça, orientação sexual, etnia ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão. (AUTOR, ANO, p. 70, grifo nosso).

7.32 Promover o acesso, a permanência e condições igualitárias de aprendizagem aos sujeitos das **discussões de gênero e diversidade sexual**, bem como a articulação entre as temáticas e conteúdos no currículo da Educação Básica. (AUTOR, ANO, p. 81, grifo nosso).

7.38 Estabelecer mecanismos de monitoramento dos casos de evasão, abandono, reprovação e aprovação por Conselho de Classe nas situações de preconceito e discriminação aos povos Roma-

14 O Comitê Gestor foi composto por representantes de diversos setores da sociedade civil, segmentos educacionais e por onze instituições governamentais e não governamentais (PARANÁ, 2015d).

ni (ciganos), sujeitos do campo, povos indígenas, população negra, **LGBT e relações de gênero**. (AUTOR, ANO, p. 81, grifo nosso).

15.6 Articular a estrutura curricular dos cursos de licenciatura com a base nacional comum dos currículos da Educação Básica, atendendo a **diversidade de gênero** e étnico-racial das comunidades do campo, quilombolas, indígenas, ciganas, idosa e da Educação Especial Inclusiva. (AUTOR, ANO, p. 93, grifo nosso).

15.11 Fortalecer, em regime de colaboração entre a União, Estado, Municípios e IES a formação inicial dos profissionais de instituições de Educação Básica, em todas as modalidades de ensino, promovendo a educação das relações étnico-raciais, o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana, indígena e cigana, a **educação das relações de gênero e diversidade sexual**, dos direitos humanos e a educação do campo. (PARANÁ, 2015d, p. 93, grifo nosso).

É relevante mencionar que no texto final do PEE do Paraná, tais menções à palavra gênero foram substituídas por expressões como “combate à” ou “situação de” “discriminação, preconceito, violência” ou “todas as formas de discriminação” ou ainda “respeito entre homens e mulheres” (PARANÁ, 2015c). Além da palavra “gênero”, foram retiradas do corpo do texto as expressões “diversidade sexual”, “LGBT” e “sexualidade”.

A leitura comparada dos dois documentos citados – a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e o documento-base para a elaboração do PEE do Paraná (PARANÁ, 2015d) – não permite uma percepção clara da contradição percebida pelas(os) deputadas(os) que acusaram a inconstitucionalidade do segundo documento. Apesar de o Deputado Pastor Edson Praczyk (PRB) afirmar: “sou contra a inserção da terminologia ideologia de gênero no Plano Estadual de Educação” (PARANÁ, 2015b, p. 10) e da deputada Cantora Mara Lima (PSDB) reforçar que “tenho que parabenizar a Deputada Claudia Pereira, [...] ao retirar o contido no anteprojeto que continha ideologia de gênero, que causou tanto confronto nas famílias no Estado do Paraná” (PARANÁ, 2015b), no projeto não havia menção ao termo “ideologia de gênero”,

nem mesmo algo que pudesse conectar gênero com família ou à sua destruição. Apenas a fala do deputado Professor Lemos (PT) foi na contramão desse discurso:

E no projeto de lei, desafio alguém a encontrar alguma contrariedade à família que foi instituída pela nossa Constituição Brasileira, não tem. Tem gente que fala sem ler, o projeto tem 100 páginas, é importante que todos leiam. Inclusive, àqueles que estão em casa - está no portal da Assembleia - leiam o projeto inteiro, não vão encontrar em nenhum lugar que o projeto alterou o conceito de família disposto na Constituição Brasileira, isto é mentira. Não está escrito em nenhum lugar do projeto. [Manifestações nas galerias - vaias] É bom ler o projeto inteiro. (PARANÁ, 2015b).

A indignação do deputado Professor Lemos (PT) deve-se ao fato de que, analisando a materialidade dos documentos a que deputadas(os) tiveram acesso, não havia incoerências ou incompatibilidades entre a legislação e o documento-base do PEE do Paraná. Entretanto, como afirma o deputado Gilson de Souza (PSC): “quando fala ideologia de gênero, alguns dizem que é algo tão simples, algo tão inofensivo que visa unicamente acabar com a discriminação nas escolas, e sabemos que não é isso” (PARANÁ, 2015a, p. 6). Assim, a interpretação que as/os parlamentares fizeram das referências ao “gênero” é baseada na crença de que existe um plano escuso por trás desta palavra, cujo objetivo é a destruição da família “tradicional”, aquela composta por pai, mãe e filhos. Por isso é importante insistir que a “defesa” da Lei é a manobra utilizada para transformar uma pauta religiosa em pauta social.

O segundo argumento jurídico que parlamentares utilizaram é expresso na afirmação do direito que a família tem de educar as crianças da maneira como entendem que é o melhor para elas. O ponto central defendido neste raciocínio é que a escola deve “ensinar” (conteúdos) e a família, “educar”. “Educação sexual”, “valores” ou somente “educação” são expressões que aparecem nas falas de deputadas(os) para definir qual seria o papel da família. O deputado Paranhos (PSC) afirma:

Gostaria que o Brasil estivesse discutindo um plano para melhorar a vida dos professores, para educar os nossos filhos. Educar os nossos filhos com o conhecimento, com o conhecimento, com a ciência, porque a família não pode empurrar o filho para que o professor eduque. A questão familiar tem que ser tocada pela família. (Aplausos) [...] O professor tem que ser valorizado para dar a disciplina e a educação, e a família tem que educar a família. (PARANÁ, 2015b).

As afirmações do deputado Paranhos (PSC) confundem a audiência, afinal discutir gênero exclui a possibilidade de discutir medidas “para melhorar a vida dos professores”? A inserção das questões de gênero na formação inicial das(os) professoras(es) – como previa a meta 15.11 do documento base do PEE do Paraná (PARANÁ, 2015d) –, por exemplo, significa que estas/estes poderiam ter melhores condições de lidar com as situações de violência de gênero na escola. Uma melhor formação não representaria melhoras em suas condições de trabalho? Além disso, é possível que professoras(es) se limitem a transmitir conteúdos? Nesse caso, como agir diante de tantas situações em que a desigualdade e a violência de gênero emergem?

Fernando Penna (2016) questiona a ideia de que a função de professoras(es) seja reduzida à instrução e a função da escola, consequentemente, se reduza à qualificação e socialização, assim como também postula o projeto de lei proposto pelo Movimento Escola Sem Partido (MESP).<sup>15</sup> Isso porque, como o educador destaca, mesmo se a escola tentasse apenas instruir, no sentido estrito de qualificação profissional das(os) alunas(os), ela não deixaria de socializá-las(los). Esta socialização, por sua vez, ocorreria segundo certas representações e, dessa forma, estaria reduzindo o espaço para o desenvolvimento de diferentes subjetividades. Como consequência,

#### Impedir a problematização e pluralização de

15 Segundo o projeto original disposto no site do MESP, deveria ser fixado um cartaz em todas as salas de aula com seis “deveres do professor”. O ítem 5, por exemplo, postula: “O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020).

representações segundo as quais os alunos estão sendo socializados é reforçar representações únicas, necessariamente excludentes e que reforçam desigualdades existentes na sociedade. Reduzir o espaço para que diferentes subjetividades se tornem possíveis constitui uma maneira de tentar controlar as subjetividades e formatá-las segundo um mesmo molde. Em suma, uma forma de embrutecimento de alunos e professores. (PENNA, 2016, p. 48).

A fala da deputada Cantora Mara Lima (PSDB) mostra como essa questão é muito mais sobre o desejo individual dos pais do que sobre a preocupação com as crianças:

Recebi e-mails de católicos, de evangélicos, de maçônicos, de muita gente, das famílias, de mães chorando dizendo: ‘Eu prefiro deixar o meu filho dentro de casa e nunca mais ir para a escola e se tiver que outra pessoa ensinar o meu filho o que ele deve ser, os valores, sou eu quem vou dar ao meu filho.’ (PARANÁ, 2015b).

O conflito entre interesse coletivo e interesse privado também é abordado por Penna (2016), afirmando que essa questão sobre “os valores, sou eu quem vou dar ao meu filho” é uma intenção que não se concretiza plenamente na realidade. De fato, a escola não tem o direito de obrigar alunas e alunos a mudar seus valores morais ou crenças religiosas, mas isso não significa que não se possa ao menos dialogar sobre esses temas. Como seria possível impedir que tantas crianças e/ou adolescentes que convivem, cada um com suas crenças e valores, expressem e debatam suas opiniões? Em casos de conflitos, preconceitos, deveria a/o professora(or) omitir-se? Afinal, a escola ainda é um espaço de construção de valores que são fundamentais para a convivência democrática na sociedade. Portanto, Penna (2016, p. 53) afirma que:

O interesse coletivo aqui está em combater uma forma de desigualdade arraigada na sociedade contemporânea, desconstruindo o ódio quanto a certas identidades de gênero. No entanto, interesses privados, de algumas famílias desejam proibir que os alunos da Educação Básica sequer entrem em contato com essas discussões, por irem contra suas convicções pessoais. O interesse coletivo de viver em uma sociedade

mais igualitária é sobrepujado por vontades por vontades particulares de uma parcela dessa mesma sociedade.

Outra reflexão possível é sobre uma questão já exposta na fala do deputado Paranhos (PSC), quando diz que a “família tem que educar a família”, e também aparece na fala do deputado Pastor Edson Praczyk (PRB):

É de foro íntimo, pessoal, intransferível da família a orientação, a educação sexual de distinção de sexo, de gênero ou tenha o nome que quiser. Depois de adultos, pós-fase escolar, acadêmica, aí a pessoa toma o rumo que quiser. Então, em defesa da família, da forma que creio, em defesa do direito do pai, da mãe, do avô, da avó, dos familiares ensinarem aos seus filhos, aos seus netos, é que sou contra a inserção da terminologia ideologia de gênero no Plano Estadual de Educação. (PARANÁ, 2015b).

A pesquisadora Guacira Lopes Louro (2011) argumenta que a ideia de que a educação sexual deve ser uma missão da família, e não da escola, está ancorada na visão de que a educação sexual deve passar por uma reflexão a respeito da moralidade e da religião. Ou seja, caso houvesse discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas, ela seria necessariamente “tendenciosa”. Dizer que outras formas de relacionamentos não heterossexuais são tão válidas quanto estas seria equivalente a estar fazendo “propaganda” LGBT. Segue a lógica de que se um assunto não é falado, logo, ele não existe. Louro (2011, p. 135, grifo do autor) ainda observa que:

A pressão desses grupos vai na direção do silenciamento, possivelmente supondo que se não se tocar nessas questões, elas não ‘entrarão’ na escola. Uma suposição que se revela impossível. As questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula – assumidamente ou não –, nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes.

Portanto, não falar, literalmente, sobre sexo não significa que esse tema não esteja sendo

ensinado de alguma forma. Como afirma Foucault (1988, p. 34), sobre os colégios do século XVIII, “pode-se ter a impressão de que aí, praticamente não se fala em sexo. Entretanto, basta atentar para os dispositivos arquitetônicos, para os regulamentos de disciplina e para toda a organização interior: lá se trata continuamente sobre sexo”. A questão, assim sendo, é o que se ensina com o silenciamento do tema. Talvez, a reforçar os tabus que envolvem a sexualidade ou manter certos preconceitos no campo do aceitável. Além disso, se na escola, as professoras e professores, que são adultos preparados (idealmente) para abordar os temas sexualidade e gênero, não podem tratar desses assuntos, podemos perguntar se a família, ou se todas as famílias, estão cumprindo esse papel. Se estão, como elas estão abordando a educação sexual com suas/seus filhas(os)? E se não estão, com quem ou como as crianças estão aprendendo sobre sexualidade e gênero? São questões que indicam a urgência em trabalhar esses temas de maneira consistente e sistemática nas escolas.

## Considerações finais

Este artigo pretendeu oferecer recursos para complexificar as análises da atuação de militantes religiosos, católicas(os) e evangélicas(os) na política brasileira. A recente cruzada contra tudo o que se refere a “gênero” influenciou na elaboração da legislação educacional dos últimos anos, através dos Planos de Educação aprovados em 2014 e 2015, e continua a ecoar em projetos de leis vinculados ao Movimento Escola Sem Partido. É, portanto, fundamental que esses temas estejam no centro das pesquisas na área da educação, para que se construam possibilidades de enfrentamento à violência, à exclusão e à evasão decorrentes desse tipo de discriminação.

Nesse sentido, ressalto que a defesa de uma suposta educação “neutra”, que pressupõe o apagamento da pauta de gênero, implica também, como consequência, o apagamento das(os) sujeitas(os) que passam por estes

processos de violência relacionados às suas identidades de gênero e/ou orientação sexual. A escola, como ambiente democrático e inclusivo, não pode estar ameaçada e coagida frente ao combate à exclusão.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ronaldo de. A onda quebrada - evangélicos e conservadorismo. **Cadernos Pagu** [on-line], Campinas, SP, n. 50, 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332017000200302&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332017000200302&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 11 jun. 2020.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARANÁ (ALEP). Deputados. Perfil. **Gilson de Souza**. Disponível em: <http://www.alep.pr.gov.br/deputados/perfil/33-gilson-de-souza>. Acesso em: 15 out. 2018.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARANÁ (ALEP). Toda a tradição religiosa de Claudia Pereira está no “Fala Deputado” desta semana na Rádio Assembleia. **ALEP, Curitiba, 02 dez. 2015**. Disponível em: <http://www.alep.pr.gov.br/divulgacao/noticias/toda-a-tradicao-religiosa-de-claudia-pereira-esta-no-fala-deputado-desta-semana-na-radio-assembly>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 dez. 2018.

CASTRO, Roney Polato de. Diversidades sexuais e de gêneros no Plano Municipal de Educação de Juiz de Fora: breves apontamentos. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, MG, v. 6, n. 2, p. 175-180, 2017.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PERUANA. La ideología de género: sus peligros y alcances. **Agencia Católica de Informaciones**, Lima, Peru, abr. 1998. Disponível em: <https://www.aciprensa.com/controversias/genero.htm>. Acesso em: 25 mar. 2018.

CUNHA, Paulo José. A articulação das bancadas BBB. **Congresso em Foco**, Brasília, DF, 04 dez. 2017. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/opiniao/columnas/a-articulacao-das-bancadas-bbb/>. Acesso em: 20 out. 2018.

DEPUTADA ESTADUAL CANTORA MARA LIMA. **Mara Lima**. Disponível em: <http://www.deputadamaralima.com.br/mara.php>. Acesso em: 15 out. 2018.

DIAS, Maria Berenice. **Família homoafetiva. Ba-goas** – Estudos gays: gêneros e sexualidades, v. 2, n. 3, p. 39-63, 2009.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Deveres do professor**. Disponível em: [www.programaescolasempartido.org/faq](http://www.programaescolasempartido.org/faq). Acesso em: 11 jun. 2020.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GIUMBELLI, Emerson Alessandro. O que é um ambiente laico?: espaços (inter) religiosos em instituições públicas. **Cultura y Religión**, Santiago, Chile, v. 7, n. 2, p. 32-47, 2013a.

GIUMBELLI, Emerson Alessandro. Para estudar a laicidade, procure o religioso. In: GIUMBELLI, E; BELIVEAU, Veronica (org.). **Religión, cultura y política en las sociedades del siglo XXI**. Buenos Aires: Biblos, 2013b. p. 43-68.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Copes (org.). **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande, RS: Editora da FURG, 2017. p. 25-52.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUNA, Naara. A criminalização da “ideologia de gênero”: uma análise do debate sobre diversidade sexual na Câmara dos Deputados em 2015. **Cadernos Pagu** [on-line], Campinas, SP, v. 50, 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332017000200311](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332017000200311). Acesso em: 11 jun. 2020.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica nº 24, de 17 de agosto de 2015**. Brasília, DF: CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC, 2015a. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pne-mec.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Nota Pública, de 01 de setembro de 2015**. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <http://>

[www.spm.gov.br/noticias/conselho-nacional-de-educacao-emite-nota-sobre-ideologia-de-genero-nos-planos-de-educacao/nota\\_publica\\_sobre\\_ideologia\\_genero\\_01\\_09-1.pdf](http://www.spm.gov.br/noticias/conselho-nacional-de-educacao-emite-nota-sobre-ideologia-de-genero-nos-planos-de-educacao/nota_publica_sobre_ideologia_genero_01_09-1.pdf). Acesso em: 17 nov. 2018.

MONTERO, Paula. Controvérsias religiosas e esfera pública: repensando às religiões como discurso. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, p. 167-183, 2012.

NASSIF, Lourdes. Eleições 2018: Bancada evangélica cresce na Câmara e no Senado. **Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (DIAP)**, Brasília, DF, 28 nov. 2018. Disponível em: <http://www.diap.org.br/index.php/noticias/noticias/28532-eleicoes-2018-bancada-evangelica-cresce-na-camara-e-no-senado>. Acesso em: 20 dez. 2018.

O'LEARY, Dale. **The gender agenda**: redefining equality. Lafayette, LA: Vital Issues Press, 1997.

PARANÁ. Sessão Ordinária do dia 17 de junho de 2015 – ata nº 57. **Diário Oficial da Assembleia**. Poder Legislativo Estadual. Curitiba, edição 889, nº 90, p. 3-8, 23 jun. 2015a. Disponível em: <https://www.documentos.dioe.pr.gov.br/dioe>. Acesso em: 27 abr. 2018.

PARANÁ. Sessão Ordinária do dia 22 de junho de 2015 – ata nº 58. **Diário Oficial da Assembleia**. Poder Legislativo Estadual. Curitiba, edição 891, nº 92, p. 3-21, 25 jun. 2015b. Disponível em: <https://www.documentos.dioe.pr.gov.br/dioe>. Acesso em: 27 abr. 2018.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. **Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Paraná. Curitiba, 2015c. Disponível em: <http://portal.alep.pr.gov.br/index.php/pesquisa-legislativa/proposicao?idProposicao=55397>. Acesso em: 11 jun. 2018.

PARANÁ. Comitê Gestor do Plano Estadual de Educação do Paraná. **Documento Base**: Plano Estadual de Educação do Paraná. Curitiba, 2015d. Disponível em: [http://www.comunicacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-07/PEEPR\\_marcacoes.pdf](http://www.comunicacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-07/PEEPR_marcacoes.pdf). Acesso em: 11 jun. 2020.

PASTOR EDSON. **Pastor Edson Praczyk**. Disponível em: <https://www.pastoredson.com.br/pastor-edson-praczyk/>. Acesso em: 15 out. 2018.

PENNA, Fernando de Araújo. Programa “Escola sem

Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcos Leonardo Bomfim (org.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 43-58.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Secularização em Max Weber: da contemporânea serventia de voltarmos a acessar aquele velho sentido. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v 13, n. 37, p. 43-73, 1998.

RIBEIRO, Amanda; PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira; MEZZOMO, Frank Antonio. Religião e ideologia de gênero no Plano Nacional de Educação (PNE). **Revista Relegens Thréskeia**, v. 5, n. 2, p. 56-70, 2016.

SCALA, Jorge. **La ideología del género o el género como herramienta de poder**. Rosário, Argentina: Ediciones Logos Ar, 2010.

SILVA, Amanda da; CÉSAR, Maria Rita de Assis. A emergência da “ideologia de gênero” no discurso católico. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 23, n. 46, p. 193-213, 2017.

SOUZA, Sandra Duarte de. Entre o diverso e o controverso: direitos LGBT e atuação de deputados e deputadas federais das bancadas católica e evangélica. In: FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de (org.). **Diversidades sexuais e de gêneros**: desafios e potencialidades de um campo de pesquisa e conhecimento. Campinas, SP: Pontes, 2017. p. 51-73.

VARGAS, Myriam Aldana; CAVAGNOLI, Murilo; CATTANI, Daian. Relações de gênero ou ideologia de gênero? (Im)possibilidades democráticas no debate (a)político sobre o plano municipal de educação de Chapecó (SC). **Revista Fórum Identidades**, v. 22, n. 22, p. 234-250, jan./abr. 2016.

VEIGA, João Marcos. Entidades reagem a tentativa de exclusão de questões que abordam “gênero” e “sexualidade” Planos de Educação. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**, Rio de Janeiro, 26 jun. 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entidades-reagem-tentativa-de-exclusao-de-questoes-que-abordam-genero-e-sexualidade-nos-planos>. Acesso em: 17 nov. 2018.

Recebido em: 22/02/2020  
Aprovado em: 29/05/2020



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

# ESCOLA SEM PARTIDO E SEM GÊNERO: REDEFINIÇÃO DAS FRONTEIRAS PÚBLICO E PRIVADO NA EDUCAÇÃO

*Carlos Eduardo Barzotto (UFRGS)\**  
<https://orcid.org/0000-0003-3355-0087>

*Fernando Seffner (FACED/UFRGS)\*\**  
<https://orcid.org/0000-0002-4580-6652>

## RESUMO

Este artigo é um desdobramento de uma agenda de pesquisa que investiga algumas das relações entre educação e gênero. Nele, objetiva-se discutir teoricamente a influência de discursos neoliberais e (neo)conservadores nas políticas educacionais tomando como partida o sintagma “ideologia de gênero” e o Movimento Escola sem Partido. A partir dos estudos foucaultianos sobre neoliberalismo e de estudos sobre a nova onda conservadora mundial, defendemos que o sintagma “Ideologia de Gênero”, bem como “Escola Sem Partido”, são utilizados como estratégias discursivas de modo a unificar demandas neoliberais e (neo)conservadoras. A partir dessa união, é diminuído o caráter republicano da educação brasileira, substituindo-o pelo caráter moral e e pela racionalidade neoliberal focada no modelo empresarial.

**Palavras-chave:** Ideologia de gênero. Escola sem Partido. Educação. Neoliberalismo. Neoconservadorismo.

## ABSTRACT

### SCHOOL WITHOUT PARTY AND GENDER: REDEFINING PUBLIC AND PRIVATE BORDERS IN EDUCATION

This paper draws from an agenda of research that inquires about some of the relations between education and gender. Here we discuss in a theoretical way the influence of neoliberal and (neo)conservative discourses in education public policies starting with the expression “Gender Ideology” and the Movement Escola sem Partido. From foucauldian studies on neoliberalism and from studies on the new conservative global wave, we argue that the expression “Gender Ideology”, as well as “Escola Sem Partido”, are used as discursive strategies in order to unify neoliberal and (neo)conservative requests. From this union, the republican character of Brazilian education is diminished, being replaced by the

\* Licenciado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Professor de História na Prefeitura Municipal de Guaíba. E-mail: [cebarzotto@gmail.com](mailto:cebarzotto@gmail.com)

\*\* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: [fernandoseffner@gmail.com](mailto:fernandoseffner@gmail.com)

moral character and by the neoliberal rationality focused on the business model.

**Keywords:** Gender ideology. Escola sem Partido. Education. Neoliberalism. Neoconservatism.

## RESUMEN

### ESCUELA SIN PARTIDO POLÍTICO Y SIN GÉNERO: REDEFINIENDO LAS FRONTERAS PÚBLICAS Y PRIVADAS EN LA EDUCACIÓN

Este artículo es un desarrollo de una agenda de investigación que analiza algunas de las relaciones entre la educación escolar y las cuestiones de género. Discutimos aquí teóricamente la influencia de los discursos neoliberales y neoconservadores en las políticas educativas, tomando como punto de partida la consigna “ideología de género” y el movimiento “Escuela sin partido político”. Con base en los estudios de Michel Foucault sobre el neoliberalismo y los estudios sobre la nueva ola conservadora global, defendemos que la consigna “Ideología de género” o “Con mis hijos no te metas”, así como “Escuela sin partido político”, se utilizan como estrategias discursivas para unificar las demandas neoliberales y neoconservadoras. Uno de los efectos de esta unión discursiva es disminuir el carácter republicano de la educación brasileña, reemplazándola por el carácter moral y la racionalidad neoliberal centrada en el modelo de negocios.

**Palabras clave:** Ideología de género. Escuela sin partido político. Educación. Neoliberalismo. Neoconservadurismo.

## Entre cenas e proposições

No início de 2019, Damares Alves, recém-empossada ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos pelo governo Jair Bolsonaro, aparece em vídeo dizendo estar inaugurando uma nova era, na qual “menino veste azul e menina veste rosa” (PAINS, 2019). Na mesma semana, a ministra também se manifestou dizendo que, durante sua atuação no governo, “menina será princesa e menino, príncipe” (ALENCASTRO, 2019). Nessas situações, ela alerta contra o que chama de doutrinação ideológica, que seria feita nas escolas públicas brasileiras, nas quais as crianças teriam sua sexualidade e/ou sua identidade de gênero confundidas e induzidas pelos professores e pelas professoras.

No final no mesmo ano, o presidente Jair Bolsonaro também citou a questão em seu Twitter, dizendo que proporia ao Ministério da Educação (MEC) a construção de um projeto de lei que proibisse o ensino do que ele chama

de “ideologia de gênero” nas escolas brasileiras (CANCIAN; SALDAÑA, 2019). Dentre as justificativas dadas pelo governo em relação ao assunto, consta a suposta necessidade de construir um ensino neutro, aliado também à luta por uma Escola sem Partido. Tanto a fala da ministra quanto a do presidente manifestam um desejo pela volta de certas normas e princípios morais relacionadas ao gênero e à sexualidade dos indivíduos, potencializadas por sua forte atuação junto às bases religiosas (neo)pentecostais. Em suas retóricas, o Estado teria a função de (re)moralizar tais questões junto à arena pública. De modo conexo, os mandatários do Governo Federal indicam a necessidade de eliminar temas considerados “ideológicos” das grades curriculares.

Tais ações do governo podem ser vistas como paradoxais ou até mesmo sem conexão entre si. Por isso, o propósito deste artigo vai na mão contrária às ideias do governo; buscamos

estabelecer conexões entre dois movimentos sociais de matriz conservadora muito atuantes nos últimos anos no país, intitulados aqui doravante como escola sem partido e ideologia de gênero. O ponto de encontro desses dois movimentos dá-se em um conjunto de estratégias discursivas que incidem na (re)definição das fronteiras entre o público e o privado no contexto da neoliberalização da educação pública. É nesse contexto que as falas acima citadas criam sentido estratégico definido e que os dois movimentos atuam em sinergia, mesmo quando os participantes de cada um não estão operando em conjunto. Portanto, assumimos neste texto que há mais elementos em comum entre os dois movimentos do que aparentemente se possa visualizar. De início, reforçamos o que já se anuncia no título: os dois movimentos desejam a educação escolar “sem” alguma coisa: gênero ou partido. Se a escola, e dentro dela professores e professoras, não pode abordar temas de gênero e temas políticos, tidos como “ideológicos”, a questão que podemos levantar é: cabe a quem então educar crianças e jovens nesses assuntos?

De modo inicial, já damos uma pista de resposta: tais temas são “de responsabilidade” da família e da religião, não cabendo à escola neles se intrometer, sob pena de “afrontar” os valores familiares e religiosos, provocando “confusão” na formação das crianças. Os termos que acima utilizamos entre aspas aparecem com frequência nas argumentações dos projetos de lei encaminhados pelos dois movimentos, tanto no âmbito estadual como no federal. As manifestações e estratégias utilizadas por essas mobilizações deixam à mostra certa percepção de que a escola pública brasileira, nos últimos anos, veio progressivamente instaurando programas de ensino em temas de gênero, sexualidade, questões políticas em geral e valores culturais, e isso desagradou setores da sociedade. Com isso, a escola teria “exacerbado” suas funções, invadindo terrenos próprios da família e da religião. Logo, criminalizar professores e professoras, vistos como

“estupradores intelectuais” dos jovens, foi um passo. A expressão “estupro intelectual”, sob todos os aspectos bastante violenta, consta em numerosas manifestações, verbais e escritas, do fundador do Escola sem Partido, Miguel Nagib, conforme discutido por Penna e Salles (2017).

Há outro motivo que pode levar a pensar tais ações do governo como paradoxais, se tomarmos em conta sua agenda econômica. Marcado pelo neoliberalismo, o governo Bolsonaro avança no desmantelamento de políticas sociais (cortando verba de pastas como a Educação e a Saúde) e enxugando leis previdenciárias e trabalhistas, no rumo do que em geral se denomina como “flexibilização”. Como estratégia neoliberal, visa diminuir a atuação do Estado em diversas esferas, abrindo espaço para a atuação pelo direito privado (DARDOT; LAVAL, 2016). Ainda assim, como tal racionalidade neoliberal convive simultaneamente com a exigência de maior controle estatal no âmbito moral advinda de uma racionalidade conservadora? Dito de outra forma, como as exigências neoliberais convivem com as exigências conservadoras, uma vez que elas seriam aparentemente contraditórias em uma série de questões? Afinal, se as políticas econômicas advogam em favor de um Estado minimamente regulador e miram a produção de um sujeito empreendedor liberal individualista, não haveria contradição em estabelecer censuras morais a comportamentos, conteúdos e modos de existir que sequer estão tipificados como crimes?

Esse paradoxo foi identificado por Wendy Brown (2019), ao analisar a eleição do presidente Donald Trump; ela propõe que, sobretudo após a crise de 2008, foi necessária uma união entre neoliberalismo e neoconservadorismo, de modo a assegurar o avanço de suas agendas no meio público. Trata-se, para essa autora, de uma forma de ocupar a arena pública com demandas do direito privado, em um processo por ela denominado de desdeocratização, que buscaria formar sujeitos

baseados no empreendedorismo liberal e na atuação cristã (BROWN, 2015).

Já no dia da posse, em 1º de janeiro de 2019, Jair Bolsonaro fez duas falas oficiais, nas quais se mesclavam questões da ordem do empreendedorismo liberal e da moral cristã, conforme analisado por Corrêa e Kalil (2020, p. 22):

En el Congreso afirmó que su proyecto se resumiría en ‘unir a la gente, valorar a la familia, respetar las religiones y nuestra tradición judeo-cristiana, luchar contra la ideología de género, preservar nuestros valores. Brasil volverá a ser un país libre de lazos ideológicos’. Además del énfasis puesto en el tema ‘ideología y género’, su discurso en el Congreso incluyó un agradecimiento a Dios por haber sobrevivido al ataque en el que fue apuñalado durante la campaña electoral y mencionó la creación de empleos, la importancia de la agroindustria, la liberación de armas para que la población ‘ejerciera su derecho a la legítima defensa’ y ofreciera ‘apoyo legal a los agentes de policía para que lleven a cabo su trabajo’. En un tono menos formal y más objetivo, con motivo de la recepción de la banda presidencial, definió el día de su toma de posesión como ‘el día en que el pueblo comenzó a liberarse del socialismo, a liberarse de la inversión de valores, del gigantismo estatal y de la corrección política’.

A partir dessa proposição – união entre neoliberalismo e neoconservadorismo –, este artigo tem como objetivo principal sugerir que o sintagma “ideologia de gênero” pode ser entendido, no caso brasileiro, como uma das estratégias discursivas que unem a racionalidade neoliberal a um tipo específico de racionalidade conservadora. Buscamos, então, fazer considerações sobre a relação entre o sintagma “ideologia de gênero” e o processo de neoliberalização da educação, visto que “ainda é preciso analisar de perto [...] objetivos e os métodos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 272) empregados pelas estratégias neoliberais. Ressaltamos, ainda, a utilização de estratégias similares entre os movimentos antigênero e o movimento Escola sem Partido, uma vez que eles apoiam um ao outro e fortalecem-se quando unidos (PENNA, 2017), da mesma forma

que apresentam objetivos similares: trata-se, em ambos os casos, de privatizar o espaço público da escola, o que não necessariamente significa eliminar a gratuidade da escola pública brasileira, mas implica modos de gestão e desenhos curriculares que deixam de lado valores públicos em benefício de valores da ordem do mercado e do privado.

Considerando que tais estratégias vêm (re) definindo as fronteiras entre o espaço público e o privado nos contextos educacionais em escala global e nacional (PERONI; CAETANO; ARRELARO, 2019), cremos que tais análises são essenciais para compreender os efeitos da invasão do âmbito privado no âmbito público e democrático. O que aqui entendemos por privado diz respeito a instituições diversas, mas em particular duas delas, a família e a religião, tomadas assim mesmo, no singular, pois ao dizer família normalmente esse discurso trata da família cristã, monogâmica, heterossexual, branca, urbana, de classe média e preservando a tradicional hierarquia marido, mulher e filhos, na ordem do maior poder para o menor poder. E por religião, certamente, o suposto é sempre um conjunto de religiões do tronco judaico cristão, com forte ênfase no que se convencionou chamar de religiões neopentecostais.

De modo a desenvolvermos nosso argumento, procederemos de uma discussão teórica centrada no movimento ideologia de gênero e estabelecendo conexões com o movimento Escola sem Partido. Para tanto, será apresentada, em um primeiro momento, a emergência do sintagma “ideologia de gênero” e algumas de suas principais estratégias. Em seguida, discutiremos sua relação com a construção da racionalidade neoliberal como forma de povoar o ambiente público e republicano com demandas empreendedoras. Finalmente, proporemos que tal povoamento não é apenas necessário para o desenvolvimento da racionalidade neoliberal, mas também como forma de (re)cristianizar o espaço público que estava sendo laicizado. É na relação entre esses dois povoamentos que está, então, o uso do sintagma “ideologia

de gênero”. E é também nessa relação que a parceria e complementaridade de ações entre os movimentos Escola sem Partido e ideologia de gênero expressa-se.

## “Ideologia de Gênero”: afinal, o que é isso?

De 2011 para cá, o Brasil vem sendo palco de intensos debates relacionados à inserção dos conceitos de gênero e sexualidade em políticas públicas, sobretudo em políticas públicas educacionais. Desde a polêmica envolvendo a aprovação e posterior veto do kit anti-homofobia (conhecido como “kit gay”) em 2011, que até hoje repercute, conforme discutido por Ferreira e Leão (2019), até a tentativa de censura do presidente da república ao cinema nacional LGBT+ em 2019 (URIBE, 2019), muitos debates sobre o assunto foram e serão travados. Uma das questões centrais sobre esse assunto é: deve ou não a chamada “ideologia de gênero” avançar em nossas políticas públicas? Nesse sentido, cremos ser necessário esclarecer que “ideologia de gênero” não é sinônimo de estudos de gênero. Os estudos de gênero representam um conjunto de teorizações e pesquisas em âmbito acadêmico que surgiram relacionadas a questionamentos sobre a saturação dos chamados Estudos da Mulher (LOURO, 1997). O conceito “gênero” tinha, nesse momento, o objetivo de “ênfatisar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo”, negando o uso do “determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual” (SCOTT, 1995, p. 72, grifo do autor).

Com isso em mente, as teorizações feministas passaram a questionar as definições sexuais do que era considerado masculino e feminino. A partir desses questionamentos, muitos movimentos foram feitos em escala global para denunciar e agir contra desigualdades de gênero, como a IV Conferência Mundial sobre as Mulheres da ONU, em Beijing, em 1995 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2020). O Brasil, signatário da Plataforma de Ação advinda

dessa conferência em específico, passou a criar secretarias específicas para o enfrentamento dessas desigualdades no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que culminaram com a criação, por exemplo, dos Planos de Políticas para as Mulheres em 2004, 2008 e 2013.<sup>1</sup>

Da mesma forma, os estudos gays, lésbicos e *queer* passaram a defender que “[...] os significados que damos à sexualidade e ao corpo são socialmente organizados, sendo sustentados por uma variedade de linguagens que buscam nos dizer o que o sexo é, o que ele deve ser e o que ele pode ser” (WEEKS, 2010, p. 43).

Uma vez, então, que o movimento feminista desnaturalizava posições de sujeitos atribuídas a mulheres e homens, tais estudos enfocavam na questão social relacionada à sexualidade. Judith Butler (2017) foi além nesse ponto, ao afirmar que construímos nossas posições de sujeito a partir de uma matriz heterossexual, que compulsoriamente busca formar sujeitos que alinhem seu sexo biológico à identidade de gênero e orientação sexual tipicamente atribuídas a ele. A partir dessa formulação acadêmica e também pela ação de movimentos sociais, políticas públicas destinadas ao público LGBTQIA+ também foram construídas no Brasil. Exemplos disso são o Programa Brasil Sem Homofobia (BRASIL, 2004) e as seções destinadas às mulheres lésbicas nos Planos de Políticas Públicas para as Mulheres de 2008 e 2013.

Houve, porém, uma reação a esses avanços na inserção de temáticas de gênero e sexualidade na arena pública. Como mostra Mary Case (2016), essas reações são gestadas nas décadas de 1980 e 1990 e são marcadas por fortes reformulações na doutrina católica, que visam frear a laicização ocorrida em escala global. Para tanto, conforme argumenta Ro-

1 Cabe citar que esse avanço não se estende necessariamente a todas as mulheres. Como critica Judith Butler (2017), a categoria “mulher” é por vezes limitadora na ação feminista por conta de suas marcas raciais, sexuais etc. Desse modo, ao incluir políticas para “as mulheres”, nem todas as feminilidades foram atendidas. Percebe-se, em algumas dessas políticas públicas, uma reiteração da figura da mulher cis-heterossexual e branca, por exemplo.

gério Junqueira (2016), uma das estratégias utilizadas pela Igreja Católica foi a criação do sintagma “ideologia de gênero” para combater os avanços que citamos anteriormente, ao mesmo tempo em que a instituição religiosa renovava seu discurso em busca de novos fiéis. “Ideologia de gênero” é, portanto,

[...] um poderoso *slogan*, incendiando a arena política de dezenas de países, ao catalisar manifestações virulentas contra políticas sociais, reformas jurídicas e ações pedagógicas voltadas a promover os direitos sexuais e punir suas violações, enfrentar preconceitos, prevenir violências e combater discriminações (hetero)sexistas. (JUNQUEIRA, 2016, p. 230).

Os Estudos de Gênero são, portanto, um campo de estudos, ao passo que “ideologia de gênero” é um *slogan* criado para combater avanços da laicidade e da secularização em escala global. Por seu caráter polivalente, “ideologia de gênero” não é mais um monopólio da Igreja Católica, sendo agora utilizado por diversos atores sociais, como igrejas (neo)pentecostais e políticos, para ganhar um maior número de seguidores. Os movimentos antigênero – que utilizam tal sintagma – podem ser considerados transnacionais pelas articulações que demonstram (CORRÊA; KALIL, 2020), e atuam fortemente no que diz respeito ao combate a reformas educacionais que visam incluir a diversidade em currículos e práticas escolares, como ocorreu nos debates acerca do Plano Nacional da Educação de 2014 (MORENO, 2016). Tais movimentos antigênero estão intimamente relacionados, no Brasil, ao Programa Escola Sem Partido (PENNA, 2017) e com a atuação de uma série de políticos e partidos da ala (ultra)conservadora.

De modo a avançar na arena pública, os movimentos antigênero relacionam o sintagma “ideologia de gênero” a pânico morais, em estratégia que também lembra a ação dos adeptos do Movimento Escola sem Partido. Aqui, variam apenas os elementos que podem promover tal pânico: de um lado o gênero, de outro as “ideologias” presentes nas falas de

professoras e professores e que configuram o perigo de criar simpatia a certos partidos. Com eles, o combate ao ensino de questões relacionadas ao gênero e à sexualidade ganha mais repercussão e, então, esse discurso cria capilaridade. Assim como Rafaela Borges e Zulmira Borges (2018, p. 14), valendo-se de Cohen, vemos esse pânico como:

[...] um conjunto de eventos que emergem em determinados momentos e são tomados como uma ameaça aos valores e interesses sociais; eles são apresentados de maneira estereotipada pelos *mass media* e barreiras morais se fortalecem contra o surgimento desta situação vista como ameaçadora. Nesse sentido, especialistas com algum respaldo social, como líderes políticos e religiosos, dentre outros, vêm a público manifestar seus diagnósticos e resoluções. Logo, estratégias de enfrentamento são criadas ou recorre-se às já existentes, até que a polêmica se esvazie e desapareça.

Esses pânico morais no caso das reações antigênero instigam, para recorrer às polêmicas e esvaziamentos de certos discursos,

[...] ansiedades coletivas e discursos de ódio, contra gays, lésbicas e pessoas trans em geral, e especificamente contra a atuação da “esquerda LGBT” na política nacional, que é construída como ‘minoridade barulhenta’, desviante e ameaçadora, privilegiada, antidemocrática e autoritária, cuja vontade é imposta a uma maioria nacionalista cristã. [...] Produz-se desse modo um marco polarizado, que obriga governos (bem como parlamentares e membros do judiciário) e outros atores políticos a se pronunciarem de um lado ou outro da disputa, com grande custo se escolherem o polo não conservador. (CARVALHO; SÍVORI, 2017, p. 34, grifo do autor).

Para compreender o uso de “ideologia de gênero” a partir de pânico morais, acreditamos ser necessário também compreender duas estratégias discursivas aliadas à utilização desse sintagma: a do aglutinante simbólico (PETÕ, 2015) e a do significante vazio (LACLAU, 2013). A primeira noção importante para essa construção, a de “significante vazio”, é discutida, dentre outros, por Roman Kuhar e Aleš Zobec (2017), a partir das teorizações de Ernesto La-

clau (2013). Ao analisar casos europeus, esses autores expõem que “gênero” se torna inimigo pluridimensional, “que pode ser moldado de diferentes formas para encaixar-se no objetivo concreto de um protesto político” (KUHAR, ZOBEC, 2017, p. 31). Desse modo, aproximar esse conceito desenvolvido no meio acadêmico pelos estudos feministas às demandas políticas (ultra)conservadoras implica esvaziar seu caráter científico de modo a torná-lo algo que não significa, em si, nada e, portanto, passível de tornar-se qualquer significado, ao sabor da conveniência do ataque político que se deseja desferir a este ou aquele adversário.

A partir disso, constrói-se uma nova narrativa a partir do uso do aglutinante simbólico. Com isso, colam-se ou aglutinam-se ao conceito de “gênero” outras expressões ou gatilhos que auxiliarão na criação de um pânico moral. “Ideologia de gênero” é, então, “[...] un término sombrilla que crea un sentido común capaz de alcanzar una gran audiencia” (AMAYA, 2017, p. 160-161). O perigo que a suposta ideologia proposta pelo sintagma poderia trazer à sociedade é, portanto, adaptada para o país ou a região com outros enunciados que provocam desconfortos ou ações da sociedade civil: é o caso da junção dela com “comunismo” na Rússia (MOSS, 2017), com “pedofilia” na Polônia (GRZEBALSKA, 2015), com dominação colonial na Hungria (FÉLIX, 2015), com “Islã” na Áustria (MAYER; SAUER, 2017) e com as FARCs na Colômbia (MUELLE, 2017). No caso brasileiro, poderíamos citar a *fake news* produzida em 2018, que afirmava que o então candidato à presidência, Fernando Haddad (PT), era o responsável pela distribuição de mamadeiras com bicos em formatos fálicos em creches (MAMADEIRAS..., 2018), e que tudo isso tinha como objetivo “destruir a família”.

Feita a separação entre “ideologia de gênero” e estudos de gênero, e elencadas algumas de suas principais estratégias, procedemos a realizar o debate proposto neste artigo. Questionamos, nesse sentido: como o movimento antigênero e o (ultra)conservadorismo se re-

lacionam? Como essa relação se produz em um contexto de neoliberalização da educação? Que conexões se estabelecem entre essas diretrizes e as ações do Escola sem Partido?

## Neoliberalismo e o assalto do caráter republicano da escola pública

A discussão sobre a definição de neoliberalismo é longa demais para o escopo deste trabalho, pois trata-se de um conceito polissêmico, e muito controverso, além de já apresentar longa trajetória histórica. De modo geral, podemos dizer que nos alinhamos às teorizações feitas por e a partir da obra *O Nascimento da Biopolítica* (FOUCAULT, 2008), que reúne os cursos ministrados por Michel Foucault no Collège de France entre 1978 e 1979. De acordo com o que é proposto por esse autor, o neoliberalismo não deve ser entendido apenas como uma ideologia ou como uma estratégia econômica de diminuição do Estado, como frequentemente é feito pela perspectiva marxista. Pierre Dardot e Christian Laval (2016, p. 24) corroboram essa crítica ao criticar tal perspectiva, visto que:

Além de fazer da economia a única dimensão do neoliberalismo, [a leitura marxista] pressupõe que a burguesia é um sujeito histórico que perdura no tempo, que preexiste às relações de luta que engaja com as outras classes e que somente precisou alertar, influenciar e corromper os políticos para que estes abandonassem políticas keynesianas e as fórmulas de compromisso entre o trabalho e o capital. [...] Na realidade, não houve um grande complô nem uma doutrina pré-fabricada que os políticos teriam aplicado com cinismo e determinação para satisfazer as expectativas de seus poderosos amigos do mundo dos negócios. A lógica normativa que acabou se impondo constituiu-se ao longo de batalhas inicialmente incertas e de políticas frequentemente tateantes. A sociedade neoliberal em que vivemos é fruto de um processo histórico que não foi integralmente programado por seus pioneiros; os elementos que a compõem reuniram-se pouco a pouco, interagindo uns com os outros, fortalecendo uns aos outros.

De modo a analisar a questão de forma diversa, Foucault (2008) propõe que o neoliberalismo é, assim como o liberalismo, uma arte de governar, em que o Estado tem legitimidade para agir (ou deixar de agir) em determinadas áreas e situações. Apesar dessa semelhança, ver o neoliberalismo apenas como uma atualização do liberalismo seria errôneo. De acordo com o filósofo francês,

[...] o neoliberalismo atual não é, de maneira nenhuma, como se diz muitas vezes, a ressurgência, a recorrência de velhas formas de economia liberal, formuladas nos séculos XVIII e XIX, que o capitalismo atualmente reativaria, por certo número de razões relacionadas tanto a sua impotência, as crises que ele atravessa, quanto a certo número de objetivos políticos ou mais ou menos locais e determinados. Na verdade, o que está em questão nesse neoliberalismo atual [...] é uma coisa muito mais importante. O que está em questão é saber se, efetivamente, uma economia de mercado pode servir de princípio, de forma e de modelo para um Estado [...]. (FOUCAULT, 2008, p. 159).

Se o neoliberalismo deve ser entendido como uma arte de governar, então ele caracteriza-se por uma série de estratégias e tecnologias que visam constituir sujeitos alinhados ao seu projeto de desenvolvimento. Assim, “o neoliberalismo é um sistema de normas que hoje estão profundamente inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais, nos estilos gerenciais” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 30). A partir disso, poderíamos questionar: Qual é, então, a ação do Estado em uma racionalidade neoliberal? E quais serão seus esforços para formar sujeitos alinhados a essa racionalidade? E como isso se reflete no campo educacional?

O liberalismo, no século XVIII, acreditava que o mercado era o regulador natural da sociedade. A partir de sua ação (troca, demanda, oferta), a sociedade seria regulada, contanto que a ação estatal não interferisse nesse funcionamento. Como argumentam Dardot e Laval (2016), porém, o neoliberalismo faz um movimento oposto: a partir da crise do liberalismo no final da década de 1920, o mercado passa

a ser visto como desejável, mas não natural. O Estado passa a ser visto, nesse contexto, como agente legítimo para criar condições de possibilidade para as ações do mercado, não mais vistas como naturais. O aparelho estatal deve estimular, então, a concorrência na sociedade, de modo que ela sirva para o funcionamento mercantil. Desse modo,

[...] trata-se não de limitar o mercado por uma ação de correção ou compensação do Estado, mas de desenvolver e purificar o mercado concorrencial por um enquadramento jurídico cuidadosamente ajustado. Não se trata mais de postular um acordo espontâneo entre os interesses individuais, mas de produzir as condições ótimas para que o jogo de rivalidade satisfaça o interesse coletivo. A esse respeito, [...] o neoliberalismo combina a reabilitação da intervenção pública com uma concepção do mercado centrada na concorrência. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 69).

Quais seriam, então, as interferências estatais a serem realizadas nesse contexto? Como poderia o Estado maximizar os efeitos da concorrência, criando estratégias junto à sociedade para potencializar uma racionalidade neoliberal? Para Dardot e Laval (2016), a escola é um ponto central nesse cenário. Assim como ela produzia corpos alinhados às demandas da modernidade, em que indivíduos se subjetivavam a partir do poder disciplinar (FOUCAULT, 2014), agora a escola é vista como potencial formadora de uma nova forma de subjetivação, formando um sujeito-empendedor, que é a empresa de si mesmo. Nesse contexto, Silva, Silva e Vasques (2018) argumentam que a escola brasileira, como pode ser visto a partir dos exemplos da constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Ensino Médio, passa por um processo de financeirização. Nesse sentido, a instituição é colocada a serviço do mercado – sobretudo financeiro – em que são estimuladas as propostas pedagógicas que fomentem o desenvolvimento do sujeito-empendedor. Em outro trabalho, Vera Peroni, Maria Caetano e Lisete Arrelaro (2019, p. 38)

chamam esse processo de mercantilização, que seria:

O processo de mercantilização ocorre também com o privado definindo o conteúdo da educação. Observamos, em parte, o poder público assumindo a lógica do privado na administração pública, através da gestão gerencial e, também, quando abre mão de decidir o conteúdo da educação, repassando a direção para instituições privadas. Nesse caso, a propriedade permanece pública, mas a direção do conteúdo das políticas educativas é repassada para o setor privado. As instituições públicas, se democráticas, são permeáveis à correlação de forças, com processos decisórios em que não se tem previamente o controle do produto. São instituições de propriedade pública, mas se o processo decisório está ausente, já que tudo é previamente definido e monitorado por uma instituição privada e os professores apenas executam tarefas, entendemos que este também é um processo de privatização da educação.

A escola pública manteria, então, sua aparência republicana e democrática e até mesmo sua gratuidade, mas não suas atitudes, valores, conteúdos, modos de avaliação e estatuto dos saberes. Há, ainda, atores políticos que propõem o fim da escola pública e distribuição de *vouchers* educacionais no país, aprofundando o vínculo entre valores familiares e escolha do regime de escolarização. Em ambos os casos, a lógica da educação republicana se inverte. Diferente de uma educação focada na formação do pensamento crítico ou humanista, por exemplo, a educação neoliberal foca na “lógica adaptativa” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 92) do sujeito à flexibilidade do mercado e à gestão do risco.

Não por acaso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi financiada por uma série de associações privadas, tais como Itaú, Gerdau, Instituto Lemann, Movimento Todos Pela Educação e Instituto Ayrton Senna (MACEDO, 2014). A BNCC, inclusive, propõe competências socioemocionais, de modo a preparar os sujeitos para as dificuldades de seus projetos de vida e de mercado de trabalho, no contexto da financeirização (SILVA; SILVA; VASQUES, 2018).

Da mesma forma, tal texto curricular corrobora uma estratégia já anunciada na Reforma do Ensino Médio: a culpabilização. Na educação neoliberal, é preciso “considerar o indivíduo plenamente responsável” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 213) por seu processo educacional, visto que ele poderá escolher seus itinerários formativos. Dessa forma, problemas decorrentes da suposta “escolha” serão creditados a cada aluno ou aluna, e não ao sistema. A noção de escolha, intensamente explorada no contexto da reforma do Ensino Médio pela propaganda junto aos jovens, em materiais audiovisuais dos quais alunos e alunas alegremente repetiam o mantra “agora vou poder escolher o que quero fazer”, esconde o debate dos limites das reais possibilidades de escolha, sempre muito restritas e precárias quando se trata da escola ofertada para a maioria da população.

A educação das massas é, então, “crucial para el funcionamiento del neoliberalismo” (VEIGA-NETO, 2010, p. 228), uma vez que é através dela que parte da racionalidade neoliberal é capilarizada. Trata-se, então, de fomentar uma educação empreendedora, em que o sujeito-empresário aprenda a portar-se no mercado de trabalho, bem como aprenda a desenvolver as características exigidas para ele, como a pró-atividade, a liderança, o empreendedorismo. Não por acaso, “o combate ideológico é parte integrante do bom funcionamento da máquina” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 150-151). Sendo a formação de um indivíduo marcada por uma escola supostamente não ideológica e por uma empresa, diminui-se o espaço para o pensamento crítico e, assim, abre-se espaço para a construção do sujeito-empresário. Utilizar os espaços, aparelhos e instituições públicas para o serviço da racionalidade neoliberal configura o que Dardot e Laval (2016) chamam de construir o ideal de uma sociedade de direito privado. Utiliza-se, assim, a lei – a partir da qual a jurisdição governamental é exercida – de modo a servir ao âmbito privado, bem como permitir a sua entrada no âmbito público.

Esse processo, caracterizado por Wendy Brown (2015) como desdemocratização, implica não só no esvaziamento do meio público, como também naquilo que o sustenta e o legitima. Valendo-se da argumentação de Michel Foucault (2008), Brown (2015) propõe haver uma disputa entre o *homo politicus* e o *homo oeconomicus* nesse contexto. O primeiro, de acordo com essa autora, é caracterizado pelas construções liberais do século XVIII, em que o ser humano é dotado de uma série de direitos básicos, que ele é capaz de exercer na sociedade, sobretudo no espaço público, desde que sejam respeitadas as leis. Sua construção, assim, foca-se no humanismo iluminista, independentemente da situação econômica a qual ele está submetido.<sup>2</sup> Já o segundo, fortalecido pela ascensão do neoliberalismo, tem o privado como *lócus* de atuação, e suas demandas individuais vistas como superiores às demandas públicas (BROWN, 2015).

Michel Foucault não viveu para fazer o que Brown (2015) denomina supressão do *homo politicus* pelo *homo oeconomicus*. Segundo essa autora, a partir do final do século XX, uma nova forma de racionalidade toma forma, a partir da soberania da demanda privada em relação à atuação pública. Não se trata, como já foi argumentado, de extinguir o âmbito público, e sim de esvaziá-lo de seu sentido público – e de sua característica democrática e republicana – de modo a o financeirizar. Vemos, assim, “toda a cidadania, tal como se construiu nos países ocidentais desde o século XVIII” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 380) sendo questionada. Desse modo,

Neoliberalismo é a racionalidade através da qual o capitalismo finalmente engole a huma-

nidade – não apenas com sua maquinaria de commodificação compulsória e expansão guiada pelo lucro, mas sim por sua forma de avaliação. Enquanto a expansão dessa forma esvazia o conteúdo da democracia liberal e transforma todo o significado de democracia, ela subjuga desejos e ameaça sonhos democráticos. (BROWN, 2015, p. 44. tradução nossa).<sup>3</sup>

Eis aqui um ponto de conexão entre o avanço de movimentos antigênero no cenário educacional e o neoliberalismo: ambos visam destituir o espaço público de seu caráter republicano, em que a escola seria local de discussão e construção de pensamento crítico, e substituí-lo pelo caráter empreendedor. Com isso, seria refinada a construção do *homo oeconomicus* aliado à gestão do risco inerente à economia atual e à criatividade e o controle emocional requerido por empresas atualmente. O movimento Escola sem Partido atua com princípios e objetivos muito semelhantes, buscando em tudo eliminar o que lhe parece um conteúdo político, ideológico ou partidário nos aprendizados escolares, e faz isso alinhado à direção que acima mostramos. Clara está a impossibilidade de algo não ser simultaneamente técnico e político, narrativo e ideológico. Todavia, para esse movimento são determinadas opções políticas que devem ser excluídas da escola. De outras proposições políticas não se diz que sejam “ideológicas”. Exemplo emblemático desse comportamento foi a parceria estabelecida em 2017 entre a Secretaria de Educação do Município de São Paulo e o Instituto Mises Brasil para distribuição gratuita de livros nas escolas (CRÍTICO..., 2017). Os livros, produzidos pelo referido Instituto, tinham como objetivo ensinar aos alunos da rede municipal paulista noções básicas de economia, naquilo que se convencionou chamar de “educação financeira”, e faziam isso promovendo os

2 Não foi esquecida, aqui, a crítica em relação à unidade do sujeito iluminista. Como argumenta Bonnie Smith (2003), o pensamento iluminista é marcado por sua construção masculina, uma vez que os filósofos da época não permitiam, no geral, a participação feminina no pensamento filosófico. Da mesma forma, o iluminismo apresenta limitações relacionadas às ideias de progresso, razão e raça. Reconhecendo essas críticas, insistimos também que, de acordo com Brown (2015), foi a partir daqui que o âmbito público passou a ser visto como local onde se exercem direitos humanos soberanos, como a liberdade e a igualdade.

3 “Neoliberalism is the rationality through which capitalism finally swallows humanity — not only with its machinery of compulsory commodification and profit-driven expansion, but by its form of valuation. As the spread of this form evacuates the content from liberal democracy and transforms the meaning of democracy tout court, it subdues democratic desires and imperils democratic dreams.”

princípios do livre mercado. A defesa desses princípios não foi considerada “ideológica”, e o material não foi proibido de ser distribuído, sendo que o prefeito da época era um ferrenho defensor do Movimento Escola sem Partido. Ora, se discutimos, até então, a (re)definição da atuação do Estado de modo a proporcionar a construção de posições de sujeito alinhadas à racionalidade neoliberal, qual seria a relação dela com a “ideologia de gênero” e com certas formas de racionalidade conservadora?

## “Ideologia de gênero”, neoliberalismo, conservadorismo e Escola sem Partido: pontos de encontro

Em 2011, a Corte Europeia de Direitos Humanos julgou um pedido feito por membros da Igreja Batista. Tal processo, analisado por Ramin Kuhar e Aleš Zobec (2017), solicitava que os filhos daqueles que entraram com o pedido junto à Corte tivessem liberação de todo currículo escolar destinado à educação sexual. De acordo com os proponentes, as crianças haviam recebido orientação sobre o assunto em casa e, portanto, não precisariam estar expostas à “sexualização prematura” realizada nas aulas de educação sexual (KUHAR; ZOBEC, 2017). Além desse argumento, os proponentes diziam que discussões relacionadas a gênero na escola eram contrárias às suas escolhas religiosas e, a partir do direito de educar seus filhos e suas filhas de acordo com suas crenças, buscavam fortalecer sua causa. A Corte Europeia de Direitos Humanos negou o pedido, afirmando que “educação sexual obrigatória em escolas públicas não viola a liberdade parental de educar seus filhos de acordo com suas convicções religiosas e filosóficas” (KUHAR, ZOBEC, 2017, p. 42, tradução nossa).<sup>4</sup>

4 “The Court ruled that compulsory sex education in public schools as such does not violate parental freedom to educate their children according to their religious and philosophical convictions.”

A partir do que foi discutido anteriormente neste artigo, poderíamos separar tais argumentos relacionados à função atribuída à escola. De um lado, os pais (membros da Igreja Batista), que viam o seu direito individual de educar seus filhos e suas filhas como soberano em relação ao direito republicano que esses teriam de receber educação sexual. Por outro lado, a Corte Europeia de Direitos Humanos, com argumentos que reforçaram o direito daquelas crianças a receberem tal educação, sobretudo levando em conta sua presença em uma sociedade democrática e republicana. Ora, tal ação está geograficamente distante do caso brasileiro, mas as relações de poder ali envolvidas apresentam algumas similaridades. Afinal, o Supremo Tribunal Federal (STF) brasileiro julgou também, em 2018, uma ação relacionada ao *homeschooling*, e argumentos sobre o direito dos pais de educarem seus filhos foram utilizados aqui também (BRÍGIDO; MARIZ, 2018). Em ambos os casos, a questão religiosa e a liberdade aparecem como argumentos para destituir a ação pública.

Trouxemos esse caso europeu para ilustrar, inicialmente, a proximidade entre essa demanda e uma forma específica de conservadorismo. Conforme argumentamos anteriormente, as estratégias neoliberais visam ocupar a arena pública com o direito privado, de modo a formar um sujeito empreendedor. Gostaríamos de sugerir, em sequência, que o espaço dado à moral e à liberdade religiosa é, nesse contexto, essencial para possibilitar e potencializar o processo de desdemocratização que, na educação, passa pela restrição do ensino de determinadas questões, como as relacionadas ao gênero e à sexualidade, e muitas outras vistas como portadoras de conteúdos ditos ideológicos. A íntima relação estabelecida entre a racionalidade neoliberal e uma racionalidade conservadora é caracterizada por Wendy Brown (2019) como necessária para a manutenção da sociedade neoliberal. De acordo com essa autora, após a crise de 2008, as estratégias sociais, econômicas e políticas que

vinham sendo empregadas entraram em crise e, de modo a manter sua posição, foi necessário que houvesse apoio mútuo entre retóricas neoliberais e conservadoras. É nesse ponto, para Brown (2019), que a campanha de Donald Trump ganha notoriedade: longe de preocupar-se apenas com questões econômicas, a corrida presidencial pôde potencializar uma série de questões, como islamofobia, machismo, racismo e LGBTfobia, de modo a propulsionar uma nova agenda política capaz de superar a crise encontrada pelo neoliberalismo em 2008. Dito de outra forma: “A base evangélica de Trump não se importa com quem ele é ou com o que ele faz, contanto que ele cumpra suas promessas sobre Jerusalém, aborto, banimento de pessoas *trans* no exército, orações nas escolas, e direitos de empresas e indivíduos cristãos em discriminar” (BROWN, 2019, p. 172-173, tradução nossa).<sup>5</sup>

Causando pânicos morais sobre determinados assuntos, uma racionalidade conservadora cresce, aliada à expansão da racionalidade neoliberal. Cabe questionar, portanto, quais são os sujeitos constituintes desse conservadorismo, assim como quais são seus objetivos. Chamado por Brown (2006, p. 696, tradução nossa)<sup>6</sup> de “neoconservadorismo”, ele seria composto de uma:

[...] convergência entre cristãos evangélicos, judeus straussianos, declarados seculares lutadores da Guerra Fria que criaram um fetiche sobre o Oeste, feministas conservadoras e outros moralistas da família (tipos como Lynne Cheney), imperialistas aleatórios, e liberais e socialistas convertidos.

Tais grupos teriam em comum, de acordo com essa autora, a utilização da religião “de modo a facilitar o apelo neoconservador na

base popular, e especialmente de modo a construir a recepção por seu autoritarismo” (BROWN, 2006, p. 696, tradução nossa).<sup>7</sup> Trata-se, assim, de uma composição autoritária, que vê a liberdade religiosa como sobreposta ao caráter democrático. É tal uso da liberdade religiosa, segundo essa autora, que liga a sua demanda à racionalidade neoliberal, uma vez que é a partir dela que se ataca a legitimidade do aparelho estatal centrado no *homo politicus* (BROWN, 2006). Já Rogério Junqueira (2018) chama os grupos que gestaram o sintagma “ideologia de gênero” de ultraconservadores. Segundo esse autor, tratar-se-ia de uma frente conservadora formada por:

Opus Dei, Comunhão e Liberação, Neocatecumenato, Renovação no Espírito Santo, Focolares, Legionários de Cristo, entre outros. Diferentes entre si e fiéis à tática do ‘marchar divididos para bater juntos’ a partir de ‘princípios não negociáveis’, esses movimentos engajam-se em uma Reconquista católica contra o relativismo e o secularismo em matérias de bioética, família, moral sexual e educação escolar (Zavattiero, 2013). A atuação dos quatro primeiros foi crucial na emergência, na disseminação do discurso antigênero e na organização de protestos contra a ‘teoria/ ideologia do gender’ (Paternotte, 2015a). Além deles, outras organizações religiosas ultratradicionalistas povoam a galáxia antigênero, como a Fraternidade Sacerdotal São Pio X (lefebvristas) e a Tradição, Família e Propriedade. (JUNQUEIRA, 2018, p. 451, grifo do autor).

Apesar da diferença de nomenclatura, ambas as posições caracterizam o atual ataque conservador como aliado a grupos religiosos que visam esvaziar o âmbito público – sobretudo no que diz respeito à laicização – de modo a (re)cristianizá-lo. Em resumo, as supostas liberdades individuais (religiosas) passam a ser vistas como superiores às liberdades instituídas pelo sistema republicano. Com isso, constituir-se-ia um direito privado na arena pública, que possibilitaria o desenvolvimento de

5 “Trump’s evangelical base does not care who he/is or what he does so long as he delivers on Jerusalem, abortion, the trans ban in the military, prayer in school, and the rights of Christian businesses and individuals to discriminate”

6 “Convergence of interests among evangelical Christians, Jewish Straussians, avowedly secular Cold Warriors who have made a fetish of the West, conservative feminists and other family moralists (Lynne Cheney types), random imperialists, and converted liberals and socialists.”

7 “In facilitating neoconservatism’s appeal to a popular base, and especially in constructing a reception for its authoritarianism.”

um sujeito-empendedor. Além disso, também cremos ser potente ecoar a argumentação de Brown (2019) no que diz respeito ao papel da moral religiosa nesse contexto: segundo essa autora, a racionalidade neoliberal busca nessa moral uma forma de criar posições de sujeito alinhados também a sua necessidade. Podemos supor que tal relação ocorre porque “a forma-empresa é a ‘forma celular’ de moralização do indivíduo trabalhador, do mesmo modo que a família é a ‘forma celular’ da moralização da criança”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 388, grifo do autor).

Desse modo, sendo a empresa a forma celular que forma o sujeito-empendedor no contexto da neoliberalização e a família a forma celular que o moraliza, a constituição do sujeito-empendedor está relacionada às duas formas celulares. Assim a moral familiar pregada pelos moralistas ultraconservadores estaria alinhada com a moral empendedorora pregada pela racionalidade neoliberal. Ora, não seriam esses os casos do julgamento da Corte Europeia de Direitos Humanos e do julgamento do *homeschooling* no Brasil? Trazemos, ainda, a argumentação de Luis Felipe Miguel (2016): o que é proposto pelo Programa Escola sem Partido – e, adicionamos nós, pelo movimento antigênero – é a primazia do direito dos pais sobre o direito dos alunos, visto que a liberdade de escolha dos pais é vista como superior à liberdade de aprender dos filhos, o que se explicita em um dos *slogans* utilizados pelos dois movimentos, que é “meus filhos, minhas regras”. É, conforme argumentado, o esvaziamento do direito público em detrimento do direito privado, utilizando do sintagma “ideologia de gênero” como forma de argumentar a necessidade de “proteger as crianças” de um certo perigo, este bastante semelhante ao perigo que mobiliza os apoiadores do movimento Escola sem Partido.

No Plano Nacional de Educação (PNE), por exemplo, a expressão “gênero” foi retirada a partir de proposições tanto de parlamentares pertencentes às alas conservadoras (MORENO,

2016), quanto de parlamentares pertencentes às alas que poderiam ser caracterizadas por um projeto político neoliberal. Da mesma forma, os grupos neoliberais já citados que fizeram *lobby* na criação da Base Nacional Comum Curricular também se aliaram às demandas de líderes religiosos ao retirar o termo “gênero” e “identidade sexual” de uma série de componentes curriculares, como o de História (BARZOTTO, 2017). Um dos pontos de encontro entre a racionalidade neoliberal e a moral familiar conservadora é, portanto, o sintagma “ideologia de gênero”. A partir dele, ataca-se a escola enquanto instituição de formação do caráter cidadão. Em primeiro lugar, segundo esses movimentos, educar para a concorrência e para o empendedorismo. Em segundo lugar, porque ela é vista como um local perigoso em que as crianças podem ser doutrinadas a tornarem-se de esquerda ou a mudarem seus sexos – como alegam os defensores do movimento antigênero e do Escola sem Partido. Desse modo, o sintagma “ideologia de gênero” pode ser entendido como parte de um discurso da racionalidade neoliberal que visa (re)definir relações e fronteiras entre o público e o privado, esvaziando o primeiro em detrimento do crescimento do segundo.

## Juntando algumas pontas

Reconhecemos a complexidade das questões envolvidas e nossa limitação de leituras e não nos atrevemos a tirar conclusões do que foi exposto. Preferimos a modalidade mais prudente de juntar algumas pontas, mostrar certas direções, insistir em determinadas conexões. Como pano de fundo importante, destacamos o conjunto de disputas que desde muito se estabelecem, em muitas sociedades, entre escolas, famílias e religiões pela gestão dos infantis e dos jovens. Não é de hoje que a negociação de fronteiras é tensa entre o que é “próprio” da família em termos de educação de seus filhos e suas filhas; o que é “próprio” da escola pública em termos de educação de seus alunos e suas

alunas; e o que é “próprio” das religiões em termos de educação de seus fiéis. A disputa pela educação dos indivíduos na sociedade foi sempre acirrada, ainda mais quando esses são considerados ainda não plenamente capazes, e a balança pendeu para diferentes lados, em diferentes momentos históricos. A ampliação dos anos de escolaridade, em praticamente todos os países do mundo, e o avanço da escola de turno integral, ensejaram um conjunto um tanto contraditório de demandas. Por um lado, assistimos nas últimas décadas a uma proliferação de decretos, em especial nos âmbitos municipal e estadual, delegando à escola os aprendizados em questões como educação para o trânsito, educação para a paz, ensino religioso, educação das relações étnico-raciais, prevenção da violência, educação financeira, preparação para o trabalho, educação nutricional, formação cultural geral, entre outros aprendizados. O ensino religioso é objeto de legislação federal, embora tenha diferentes modos de cumprimento, a depender do que estados e municípios legislaram. Se compararmos documentos legais que estabelecem parâmetros educacionais dos últimos cinquenta anos no Brasil, veremos um avanço enorme na delegação de atribuições à escola. A isso se associa a demanda, presente em todas as classes sociais e regiões do país, pela escola de turno integral, aquela na qual as crianças ingressam logo cedo pela manhã e nela permanecem até o final da tarde, por vezes realizando ali até cinco refeições, e tendo acesso a aprendizados sobre muitos temas.

Ou seja, as mesmas famílias que discordam do aprendizado de um ou outro tema na escola, por vezes vivem em municípios onde as câmaras de vereadores obrigaram a escola a abordar estes temas. As mesmas famílias que afirmam que cabe a elas ensinar uma série de temas para seus filhos e filhas, são desejosas de matricular os filhos em escolas de turno integral, onde as crianças vão ter aulas de muitos dos temas que elas dizem ser de sua exclusividade ensinar. E as mesmas famílias que insistem

na responsabilidade dos pais em educar seus filhos necessitam dispor de estabelecimentos de turno integral para lá colocar seus filhos e filhas desde os quatro anos, na educação infantil. Essas famílias têm direito a tais benefícios, e com isso os autores deste artigo concordam integralmente. Não há país do mundo que tenha tido sucesso na alfabetização de sua população e na correção das desigualdades que não disponha de um sólido sistema de educação pública, a começar pelos países que são elogiados pela atual presidência da República. De acordo com a legislação em vigor, crianças devem ir à escola a partir de quatro anos de idade, em escolas de educação infantil, nas quais terão à disposição professoras formadas nos cursos de Pedagogia, uma habilitação de ensino superior. A escolaridade é obrigatória por lei no país dos quatro aos dezoito anos, alcançando um total de quatorze anos, naquilo que adequadamente é chamado de educação básica. Educação básica, a saber, o conjunto básico de conhecimentos que devem ser adquiridos para viver em sociedade. Como o próprio termo indica, se é básico, não é aceitável menos do que isso. É forçoso reconhecer que tivemos, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, um enorme avanço na escolarização no país, com a inclusão de meninas, populações rurais, populações pobres, negros e negras, que estavam à margem do sistema. Embora com muitas precariedades, a escola tornou-se um importante elemento para a vida de crianças e jovens, e isso é algo a ser comemorado, e não combatido. Na mão contrária, o hábito de educar em casa, ou o hábito de acompanhar as aprendizagens dos filhos, decaiu. Se por um lado a presença evangélica é forte nos meios políticos hoje em dia, ela nem de longe é tão robusta quanto já foi o poder da Igreja Católica até a década de 1970 no país, a influenciar diretamente políticas públicas, eleições, regimes escolares, cerimônias cívicas, valores morais. O regime democrático instaurado a partir da Constituição Federal de 1988 no país efetuou importante redistribuição de poder entre numerosos atores sociais

e tornou muito mais difícil o estabelecimento de consensos, o que é próprio da democracia. Sendo assim, vem a importância de uma vida política de qualidade, a negociar articulações entre pessoas e grupos sociais com posições diversas sobre praticamente todos os temas.

A esse cenário somaram-se, nas últimas duas décadas pelo menos, um avanço dos movimentos que aqui descrevemos, que são claramente reacionários, no sentido de pretender o reestabelecimento de hierarquias que vinham sendo questionadas. Essas hierarquias são aquelas que constituem objeto de polêmica e pânico moral hoje em dia: hierarquias de gênero, hierarquias de orientação sexual, hierarquias de cor da pele, hierarquias de classe, hierarquias entre moradores do campo e da cidade, hierarquias entre moradores das diferentes regiões brasileiras, hierarquias de geração entre jovens e adultos e pessoas velhas, hierarquias entre os deficientes e os que se pensam normais em termos de corpo, entre outras. É visível a ansiedade que provocam as tensões entre essas hierarquias nos regimes democráticos. Acreditamos que a democracia e o espaço público republicano são os mais adequados instrumentos para gerir tal diversidade. Contudo, assistimos, conforme demonstrado neste artigo, a um avanço que busca deslegitimar valores do espaço público. Para o caso do campo educacional, a afirmação “a educação é um direito” vem sendo objeto de sucessivos ataques, substituída por variadas formulações em que cada um é responsável por seu próprio percurso educacional e, portanto, culpado exclusivo do fracasso, se ele ocorrer. Em um país historicamente situado entre aqueles que apresentam os mais elevados índices de desigualdade dentre todas as nações do Globo, implementar, através de um discurso de meritocracia, a ideia de que cada um é inteiramente responsável pelos próprios caminhos de formação, como se todos tivessem, desde a partida, as mesmas condições, é algo que no mínimo promove considerável estrago quando pensamos em uma sociedade

com justiça social. Não é demais lembrar que a Constituição Federal de 1988 abre afirmando que no Brasil existe um

Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias. (BRASIL, 1988).

A escola pública brasileira encontra-se no centro de um conjunto de polêmicas nos dias de hoje que mostram sua importância e ao mesmo tempo a faz vítima de muitos golpes. Professores e professoras, que são os profissionais que dão alma a esse espaço, estão hoje entre as categorias profissionais mais atacadas no país. Desenhar currículos, planejar aulas, orientar alunos e alunas, responder as demandas das comunidades escolares, obedecer ao que dizem as políticas públicas é, hoje em dia, tarefa que exige enorme esforço tanto de intelecto quanto de articulação. E estamos deixando de lado movimentos de negação das verdades científicas como o terraplanismo e questões como a da pós-verdade, mecanismo pelo qual alguns efetuam uma seleção afetiva, e não racional, das verdades nas quais vão acreditar. Educar crianças e jovens tornou-se, nos dias de hoje, empreendimento cercado de polêmicas e disputas, quando não de ameaças. O texto que ofertamos trouxe alguns elementos que, em nosso entender, ajudam a pensar certas direções que vêm sendo tomadas pelas políticas públicas e pelo debate político, a fim de auxiliar a desenhar respostas que aprofundem noções que acreditamos, como democracia e justiça social, e que possam dar corpo aos citados valores expressos na Constituição Federal de 1988.

## REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Catarina. “Menina será princesa e menino, príncipe, diz a ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos. **O Globo**, Rio de Janeiro, 02 de

janeiro de 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/menina-sera-princesa-menino-principe-diz-ministra-da-mulher-familia-direitos-humanos-23341446>. Acesso em: 22 jan. 2020.

AMAYA, José F. S. La tormenta perfecta: ideologia de género y articulación de públicos. **Sexualidad, Salud y Sociedad** – Revista Latinoamericana, n. 27, p. 149-171, dic. 2017.

BARZOTTO, Carlos E. **Constituindo um sujeito -histórico**: identidades e narrativas (re)criadas nas três versões da Base Nacional Comum Curricular de História (2015, 2016, 2017). 2017. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Departamento de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2017.

BORGES, Rafaela O.; BORGES, Zulmira N. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Revista Brasileira de Educação** [online], Rio de Janeiro, v. 23, jul. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230039.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia** – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília, DF: Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Combate à Discriminação, 2004. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil\\_sem\\_homofobia.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf). Acesso em: 10 jan. 2020.

BRÍGIDO, Carolina; MARIZ, Renata. STF decide que pais não podem educar filhos em casa, sem matricular em escola. **O Globo**, Rio de Janeiro, 12 de setembro de 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/stf-decide-que-pais-nao-podem-educar-filhos-em-casa-sem-matricular-em-escola-23062742?fbclid=IwAR3zeH4IUHPc8DnQAOFWHqYk3eIIIESYIpszK9hSWy3ekKFxXzACEvQAzUA>. Acesso em: 04 jan. 2020.

BROWN, Wendy. American nightmare: neoliberalism, neoconservatism, and de-

democratization. **Political Theory**, v. 34, n. 6, p. 690-714, dez. 2006.

BROWN, Wendy. **Undoing the demos**: neoliberalism's stealth revolution. Zone Books: New York, 2015.

BROWN, Wendy. **In the ruins of neoliberalism**: the rise of antidemocratic politics in the West. New York: Columbia University Press, 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CANCIAN, Natália; SALDAÑA, Paulo. Bolsonaro pede a MEC projeto de lei para proibir “ideologia de gênero”. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 03 de setembro de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/09/bolsonaro-pede-a-mec-projeto-de-lei-para-proibir-ideologia-de-genero.shtml>. Acesso em: 22 jan. 2020.

CARVALHO, Marcos Castro; SÍVORI, Horacio Federico. Ensino religioso, gênero e sexualidade na política educacional brasileira. **Cadernos Pagu** [online], n. 50, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n50/1809-4449-cpa-18094449201700500017.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CASE, Mary Anne. The role of the popes in the invention of complementarity and the Vatican's anathematization of gender. **Religion & Gender**, v. 6, n. 2, p. 155-172, 2016.

CORRÊA, Sonia; KALIL, Isabela. **Políticas antigênero em América Latina**: Brasil ¿La catástrofe perfecta? Rio de Janeiro: Observatorio de Sexualidad y Política (SPW), 2020. Disponível em: <https://sxpolitics.org/GPAL/uploads/Ebook-Brasil%2020200204.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.

CRÍTICO da “doutrinação”, Dória distribuirá livros de Mises a escolas. **Carta Capital**, 06 de abril de 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/critico-da-doutrinacao-doria-quer-livros-de-livre-mercado-nas-escolas/>. Acesso em: 03 jan. 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FÉLIX, Anikó. Hungary. In: KOVÁTS, Eszter, PÕIM, Maari (ed.). **Gender as a symbolic glue**: the position and role of conservative and far right parties in the anti-gender mobilizations in Europe.

Foundation for European Progressive Studies, 2015. p. 62-82.

FERREIRA, Lola; LEÃO, Natália. Central no discurso de posse, combate à “ideologia de gênero” é carta marcada há pelo menos oito anos por Bolsonaro. **Gênero e Número**, 02 de janeiro de 2019. Disponível em: <http://www.generonumero.media/central-no-discurso-de-posse-combate-a-ideologia-de-genero-e-carta-marcada-ha-pelo-menos-oito-anos-por-bolsonaro/>. Acesso em: 02 jan. 2020.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GRZEBALSKA, Weronica. Poland. In: KOVÁTS, Eszter; PÕIM, Maari (ed.). **Gender as a symbolic glue**: the position and role of conservative and far right parties in the anti-gender mobilizations in Europe. Foundation for European Progressive Studies, 2015. p. 83-103.

JUNQUEIRA, Rogério D. “Ideologia de gênero”: uma categoria de mobilização política. In: SILVA, Márcia A. (org.). **Gênero e diversidade**: debatendo identidades. São Paulo: Perse, 2016. p. 229-246.

JUNQUEIRA, Rogério D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 449-502, set./dez. 2018.

KUHAR, Roman; ZOBEC, Aleš. The anti-gender movement in Europe and the educational process in public schools. **C-E-P-S Journal**, Ycar, v. 7, n. 2, p. 29-46, 2017.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LOURO, Guacira Lopes L. **Gênero, sexualidade e educação** – uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

“MAMADEIRAS eróticas” não foram distribuídas em creches pelo PT. **Estadão**, São Paulo, 28 de setembro de 2018. Disponível em: [https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/mamadeiras-eroticas-nao-foram-distribuidas-em-](https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/mamadeiras-eroticas-nao-foram-distribuidas-em-creches-pelo-pt/)

[creches-pelo-pt/](http://creches-pelo-pt/). Acesso em: 23 jan. 2020.

MAYER, Stefani; SAUER, Birgit. “Gender ideology” in Austria: coalitions around an empty signifier. In: KUHAR, Roman; PATERNOTTE, David (org.). **Anti-gender campaigns in Europe** – mobilizing against equality. London: Rowman & Littlefield Internacional Ltd., 2017. p. 23-40.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola sem Partido e as leis da mordaza no Parlamento brasileiro. **Revista Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 07, n. 15, p. 590-621, 2016.

MORENO, Meire Ellen. **Feminismos e antifeminismos na política brasileira**: “ideologia de gênero” no Plano Nacional de Educação 2014. 2016, 144 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, 2016.

MOSS, Kevin. Russia as the savior of European civilization: gender and the geopolitics of traditional values. In: KUHAR, Roman; PATERNOTTE, David (org.). **Anti-gender campaigns in Europe** – mobilizing against Equality. London: Rowman & Littlefield Internacional Ltd., 2017. p. 195-214.

MUELLE, Camila E. Cómo hacer necropolíticas en casa: ideología de género y acuerdos de paz en Colombia. **Revista Latinoamericana Sexualidad, Salud y Sociedad**, n. 27, p. 172-198, dec. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). ONU Mulher. **Conferências mundiais da mulher**. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/planeta5050-2030/conferencias/>. Acesso em: 02 jan. de 2020.

PAINS, Clarissa. “Menino veste azul e menina veste rosa”, diz Damares Alves em vídeo. **O Globo**, Rio de Janeiro, 03 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-diz-damares-alves-em-video-23343024>. Acesso em: 22 jan. 2020.

PENNA, Fernando. Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIOGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 35-49.

PENNA, Fernando; SALLES, Diogo da Costa. A dupla certidão de nascimento do Escola sem Partido: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária. In: MUNIZ, Altamar de Costa; LEAL, Tito Barros (org.). **Arquivos, documentos e ensino de história**: desafios contemporâneos.

Fortaleza: EdUECE, 2017. p. 13-37. Disponível em: <https://professorescontraoescolasempartido.files.wordpress.com/2018/07/penna-e-salles-a-dupla-certidc3a3o-de-nascimento-2017.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

PERONI, Vera M. V.; CAETANO, Maria R.; ARRELARO, Lisete R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **RBPAAE**, v. 35, n. 1, p. 35-56, jan./abr. 2019.

PETÕ, Andrea. Epilogue: “anti-gender” mobilisation discourse of conservative and far right parties as a challenge for progressive politics. *In*: KOVÁTS, Eszter; PÕIM, Maari (ed.). **Gender as a symbolic glue** – the position and role of conservative and far right parties in the anti-gender mobilizations in Europe. Foundation for European Progressive Studies, 2015. p. 126-131.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Roberto R. D. da; SILVA, Denilson da; VASQUES, Rosane F. Políticas curriculares e financeirização da vida: elementos para uma

agenda investigativa. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 9, n. 1, p. 5-23, 2018.

SMITH, Bonnie G. **Gênero e História**: homens, mulheres e prática de histórica. Trad. Flávia Beatriz Rossler. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

URIBE, Gustavo. Governo deve suspender edital com filmes LGBT criticados por Bolsonaro. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 19 de agosto de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/08/governo-deve-suspender-edital-com-filmes-lgbt-criticados-por-bolsonaro.shtml>. Acesso em: 02 jan. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 58, p. 213-235, sep./dic. 2010.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, Guacira L. (org.). **O corpo educado**. 3. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 35-82.

*Recebido em: 05/03/2020*  
*Aprovado em: 08/06/2020*



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

# COMUNISMO E GÊNERO NO ESCOLA SEM PARTIDO: NOTAS PARA NÃO SUCUMBIR A UMA PEDAGOGIA FASCISTA

*Cássia Cristina Furlan (UFGD)\**

<https://orcid.org/0000-0002-8175-9320>

*Fabiana Aparecida de Carvalho (DBI/UEM)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-6746-4200>

## RESUMO

Objetiva-se traçar uma genealogia do Movimento Escola sem Partido quanto à elaboração de discursividades que vinculam os estudos de gênero aos ideários comunistas. Via pesquisa e análise documental dos estatutos de Projetos de Lei, de notas técnicas, de Requerimentos de Informação e de algumas publicações em sites do Movimento, evidenciam-se os aparatos discursivos a impor uma visão de neutralidade nas escolas, combativa da doutrinação e dos processos de subversão moral provadas pelos debates de gênero. Critica-se a visão restritiva do Escola sem Partido e sua promoção de uma pedagogia fascista.

**Palavras-chave:** Estudos de gênero. Discursividades. Escola sem Partido.

## ABSTRACT

### COMMUNISM AND GENDER IN UNPOLITICAL SCHOOL: NOTES NOT TO SUCCEED TO A FASCIST PEDAGOGY

The objective is to trace a genealogy of the Unpolitical School Movement regarding the elaboration of discursivities that link Gender Studies to Communist ideas. Through research and documentary analysis of the statutes of Law Projects, Technical Notes, Information Requirements and some publications on the Movement's websites, the discursive apparatus to impose a view of neutrality in schools, combating indoctrination and processes, is evident. of moral subversion proved by the Gender debates. The restrictive view of Unpolitical School is criticized and its promotion of a fascist pedagogy.

**Keywords:** Gender studies. Discourse. Unpolitical school.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Adjunta e Coordenadora do Curso de Educação Física na Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD). Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. Líder do Grupo de estudos e pesquisas em Educação Física e Cultura(s) (EDUCA). E-mail: [cassiacfurlan@gmail.com](mailto:cassiacfurlan@gmail.com)

\*\* Doutora em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Adjunta do Departamento de Biologia da Universidade Estadual de Maringá (DBI/UEM). Maringá, Paraná, Brasil. Coordenadora do Grupo de Estudos das Pedagogias do Corpo e da Sexualidade (GEPECOS). E-mail: [facarvalho@uem.br](mailto:facarvalho@uem.br)

## RESUMEN

### COMUNISMO Y GÉNERO EN LA ESCUELA SIN PARTIDO: NOTAS PARA NO TENER ÉXITO EN UNA PEDAGOGÍA FASCISTA

El objetivo es rastrear una genealogía del movimiento Escuela Sin Partido con respecto a la elaboración de discursividades que vinculan los estudios de género con las ideas comunistas. A través de la investigación y el análisis documental de los estatutos de proyectos de ley, notas técnicas, requisitos de información y algunas publicaciones en los sitios web del Movimiento, es evidente el aparato discursivo para imponer una visión de neutralidad en las escuelas, combatir el adoctrinamiento y los procesos de subversión moral demostrada por los debates de género. Se critica la visión restrictiva de Escuela sin Partido y se promueve una pedagogía fascista.

**Palabras clave:** Estudios de género. Discurso. Escuela sin Partido.

### ...Dos discursos e verdades (inventadas) que se repetem...<sup>1</sup>

No dia 11 de novembro de 1970, o Coronel Rubens Resstel proferiu, no Clube Círculo Militar de São Paulo, a explanação “Infiltração Comunista nos meios Educacionais” (RESSTEL, 1970), destinada a professoras(es) e gestoras(es) educacionais da rede estadual e particular e a convidadas(os) do então Secretário de Educação do Estado Paulo Ernesto Tolle. O militar, munido do ideário de prestação de serviços à causa da educação, da segurança nacional e de preservação do regime ditatorial em vigência, tentava alertar as autoridades escolares e docentes presentes sobre os perigos decorrentes dos métodos e táticas utilizadas por agentes da subversão no meio estudantil. Ancorado no que denominou de gravidade e extensão de aspectos e fatos a confrontar a verdadeira natureza didático-pedagógica e administrativa, acenara para os casos de instalação ideológica nas escolas secundaristas e nos meios universitários, incentivando a abertura de inquéritos e denúncias de escolas, a aplicação de regulamentos disciplinares e o reestabelecimento da normalidade pautada na ordem imperativa do já decretado Ato Institucional nº 5, de 1968.

O Serviço de Segurança Nacional da época acreditava piamente que as/os comunistas coligados aos partidos políticos e às frentes de influência procuravam se infiltrar nas faculdades de Ciências Sociais, de Comunicações e de Filosofia, Ciências e Letras – tidas como locais de formação docente e de influência intelectual em outros meios estudantis – para disseminar junto às/aos alunas(os) toda espécie de informação tóxica e subversiva, entre elas o amor livre, a atração sexual desenfreada, a perseguição ao pudor feminino e a adoção do pensamento crítico.

Na esteira desse pensamento ideológico, Resstel (1970) mantinha a convicção de que a liberdade de cátedra seria um método largamente utilizado pelos agentes doutrinadores no magistério, uma vez que esses se valiam de suas posições de prestígio para conquistar a mente de jovens imaturos e predispor-los, ao manipular suas emoções, ao aliciamento, à contestação, ao protesto e à dúvida acerca da seguridade do regime militar. O coronel criticou a “exagerada autonomia didática e administrativa” de professoras(es) e diretoras(es) como desencadeadora de proselitismos e, conseqüentemente, de falhas de organização escolar, de desinformação e de despreparo das autoridades de ensino para reconhecer as suti-

<sup>1</sup> De acordo com a Plataforma Brasil, o artigo está dispensado de registro de termos de consentimento por se tratar de pesquisa documental, sem utilização de seres humanos.

lezas psicológicas e discursivas disseminadas pelas(os) militantes nos espaços educacionais. A título de exemplificação, seu discurso congregou ataques aos conteúdos, técnicas de ensino e métodos importados tidos como perniciosos e sujeitos a propósitos ocultos; o “estudo do meio”, método interdisciplinar que favorece a imersão e o contato direto com uma dada realidade a ser estudada, na acepção de Resstel (1970), fora visto como técnica didático-pedagógica a depor sobre os aspectos positivos da vida social, sendo o responsável por enfraquecer o poder da autoridade, por atrair a adolescência para o vício, para a marginalização social e para uma atuação política de esquerda.

Ao término de sua apresentação, o coronel exortou o papel de dirigentes de ensino, orientadoras(es) educacionais e docentes para com as responsabilidades do cumprimento da segurança nacional e, enfaticamente, lembrou as pessoas presentes que máquinas subversivas promovem “inocentes ou idiotas úteis”<sup>2</sup> (RESSTEL, 1970) nos estabelecimentos de ensino, e que o Brasil, via militares, havia definido sua opção ideológica em março de 1964, deixando registrado, nas entrelinhas do discurso, um rol de intenções para a implantação de uma pedagogia de cunho fascista nas escolas.

Cinquenta anos separam esse episódio do Governo Jair Bolsonaro, no entanto, as ideias pronunciadas lá, nesse passado não tão remoto, parecem estar mais vívidas e propagadas aqui, na atualidade política do país e na reintegração de militares do alto e baixo escalão à frente de ministérios e gabinetes do novo governo.

Em meio ao cenário de movimentações e

de guinadas ao conservadorismo e ao recrudescimento do Estado quanto ao subsídio de políticas públicas, assistenciais e de direitos humanos, o Brasil se vê a repetir a evocação de dois fantasmas acionados de modo complementar ou como sinônimos. Essa evocação parece ressurgir nos períodos de crises e desmandos administrativos que desestabilizam a gestão pública e o desenvolvimento econômico. Assim sendo, na história recente do país, demarcada após o golpe de 1964, comunismo e gênero funcionaram e funcionam como disparadores de pânico morais e políticos na população e como ameaças a uma pretensa ordem social e a um projeto de nação ancorado nos valores tradicionais das elites dominantes.

O destaque inicial feito ao pronunciamento de Resstel (1970) não é uma recorrência simples a um fato histórico. Em nosso entendimento, trata-se, conforme apontado por Michel Foucault (1984), de realizar uma operação genealógica e de trazer a discursividade do que já vivemos com o intento de presentificar a atualidade histórica e política e de compreender como certos enunciados, discursos e práticas inventam-se, circulam e se estabelecem como falas, ações e posturas de alguns grupos sociais no cerne de um processo de reiteração de argumentos de autoridade ou do estabelecimento de uma verdade única e absoluta sobre os fatos.

Se apagássemos os nomes, locais e datas registrados no Círculo Militar e sugeríssemos a associação dos encadeamentos apontados acima ao momento histórico-político brasileiro, certamente, muitas das(os) leitoras(as) poderiam traçar caminhos a conectar a explanação inicial desta comunicação a figuras contemporâneas cujos perfis se engajam numa espécie de perseguição anticomunista. Seriam, provavelmente, citados nomes como os de: Miguel Nagib, advogado católico, e sua confabulação acerca da doutrinação como um abuso de professoras(es) da liberdade de ensinar e do princípio da imparcialidade; Rodrigo Constantino,

2 No jargão político atual, o termo “idiota útil”, originalmente cunhado por vertentes comunistas e socialistas para se referir às pessoas alienadas da realidade imposta pelo capitalismo, tem sido utilizado por setores sociais de ultradireita para nomear as/os simpatizantes de posições esquerdo-partidárias ou mesmo aquelas(es) contrárias(os) ao neoliberalismo, às desigualdades geradas pelo regime econômico e pelo lucro e às medidas adotadas pelo governo atual do país. Mantemos a acepção atual por ela se alinhar à explicação dada na fala de Resstel e no alinhamento do Movimento Escola sem Partido, objeto de crítica desta comunicação.

jornalista, propagador de matérias jornalísticas deturpadas sobre a militância comunista e a ocupação de universidades e escolas por diretórios partidários; Bia Kicis, deputada do PSL-DF, que refuta as evidências científicas e estudos objetivos ao propagar supostos fatos, denúncias e postagens em rede sociais na internet com o mote de sonegação de conteúdos às/ aos alunas(os) em prol do comunismo, do feminismo e das deturpações do gênero; e a família Bolsonaro com seus discursos congregados de incentivos às violências, aos denunciamentos e ao extermínio de militantes de esquerda. Além de suas convicções sobre sociedade e política, essas pessoas têm em comum a associação ao Movimento Escola sem Partido.

Desde 2014, após a votação dos Planos de Educação nas unidades federativas do país e pelo Congresso Nacional, e dos embates religiosos pela supressão das metas concernentes a igualdade e equidade de gênero nos documentos elaborados (TOLOMEOTTI; CARVALHO, 2016), o Escola sem Partido (ESP) vem sendo encampado por baluartes e políticas(os) apropriadores da causa para a reafirmação de alinhamentos mercadológicos, da redução do papel do Estado e para a operacionalização de uma visão moralizante da escola pública, da educação básica e do pensamento crítico.

Nossa intenção é traçar uma genealogia e colocar em evidência as justificativas e os mecanismos com os quais o Movimento Escola sem Partido tem dado ênfase e vincula o gênero como sinônimo de comunismo e, por associação, como ferramenta de perversão dos ideários políticos, de supostas regras naturais que determinam os corpos e a sociedade e dos ensinamentos escolares.

A compreensão a guiar a linha analítica desta comunicação está ancorada nas epistemologias feministas que abarcam o gênero como uma categoria semântica e política, uma lente para se compreender a construção de diferenças, de igualdade, de equidade, de dominações ou de libertações na vida social a partir de papéis atribuídos ou desem-

penhados por pessoas e da construção de masculinidades e de feminilidades (FURLAN; CARVALHO, 2019). Tomamos a categoria gênero também com um dispositivo histórico que engendra representações, normas e condutas sociais e como uma possibilidade de abarcar significados nem sempre tão evidentes quando se intersectam posições de classe, de raça e de subjetividade.

Para atingir nossa proposição, lançamos mão da leitura/análise documental de produções como: 1) Projetos de Lei (PL), entre os quais: PL nº 7.180/2014<sup>3</sup> (BRASIL, 2014a), proposto por Erivelton Santana (PSC-BA); PL nº 867/2015 (BRASIL, 2015a), de autoria do Deputado Izalci Lucas (PSDB-DF); PL nº 193/2016 (BRASIL, 2016), do Senador Magno Malta (PL-ES), já retirado de pauta; PL nº 246/2019 (BRASIL, 2019), apresentado pela deputada Bia Kicis (PSL-DF); 2) Notas Técnicas do Escola sem Partido (NAGIB et al., 2018); 3) Publicações do *site* [escolasempartido.org](http://escolasempartido.org) (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020); e 4) o Requerimento de Informação (RIC) nº 565/2015 (BRASIL, 2015b), redigido por Izalci Lucas (PSDB-DF), Cesar Souza (PSD-SC), Diego Garcia (PHS-PR) e Eduardo Cury (PSDB-SP).

Nessa linha genealógica<sup>4</sup> tentamos compreender a emergência de configurações, redes de interesse, dispositivos e significações atreladas aos discursos e práticas fundantes (FOUCAULT, 1984) do Movimento Escola sem

3 Optamos por explorar alguns Projetos de Lei vinculados à defesa de uma educação baseada na pseudoneutralidade política e contra a pretensa "Ideologia de Gênero". No entanto, existem vários projetos tramitando (e/ou arquivados/retirados de pauta), em conjunto e/ou individualmente, na Câmara dos Deputados e em outras instâncias legislativas, visando a objetivos semelhantes. Citamos alguns: PL nº 5.487/2016, apensado ao PL nº 1.859/2015; PLs nºs 7.181/2014 e 867/2015, apensado ao PL 7.180/2014; e o PL nº 1.411/2015, dentre outros.

4 Nossa pretensão não é dispor uma análise do discurso habitual sobre o Escola sem Partido. As reflexões aqui levantadas guiam-se pela noção de genealogia aportada em Foucault (1984), destacando os vínculos aos quais o Movimento associa-se, como ele emerge nos acontecimentos recentes do País e sua correlação de forças nesse momento em termos de suas estratégias, táticas e discursividades para se impor como um processo de dominação e como um projeto educacional para o Brasil.

Partido e de como ele configura a aversão ao comunismo e ao gênero como estratégia de convencimento tanto no campo estratégico do poder político, quanto no domínio de uma vontade de saber imposta para escolas. Com isso, buscamos provocar reflexões sobre os modos como tais aparatos de produção discursiva, aliados a uma pretensa neutralidade e balizados pela suposição de combate a um ensino com fins políticos, ideológicos e partidários, produzem um imaginário social de suposta doutrinação e subordinação aos princípios comunistas e de subversão da moral alicerçada aos debates de gênero, discutindo tais implicações para a educação e para a democracia.

Trazemos uma contextualização da invenção do Movimento no Brasil seguida de nossa compreensão sobre a atribuição de sentidos ao comunismo e ao gênero visando apontar caminhos e possibilidades para análise dos processos de subordinação às lógicas discursivas produzidas pelo ESP e suas/seus idealizadoras(es). Assim, pretende-se desconstruir os caminhos discursivos que impõem medo e coação ao trabalho docente, caminhando para a produção de resistências aos movimentos persecutórios que têm se instalado no cenário nacional, objetivando não sucumbir à uma pedagogia fascista.

## Escola sem partido: breve visão de uma pedagogia de controle

Para efeito didático de contextualização, o Movimento Escola sem Partido é inventado em 2004, pelo advogado paulista Miguel Nagib, que se apropria de ideias reacionárias de movimentos conservadores norte-americanos e de projetos neoliberais encampados por corporações transnacionais conhecidas como *think tanks*,<sup>5</sup> especialmente com o objetivo de

contestar currículos escolares e a liberdade de cátedra de professoras(es) (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016). Nagib forja um movimento de defesa das escolas baseado, inicialmente, na interpretação dos princípios de imparcialidade de posições nas instituições de ensino e da corresponsabilidade Estado-Família-Escola na educação de crianças e jovens.

O que seria, aparentemente, uma evocação da liberdade de expressão nos espaços de ensino e a luta para que fatos históricos fossem apresentados sob mais de um ponto de vista, transformou-se, pela influência de Olavo de Carvalho e de seu pensamento de combate a uma guerra cultural orquestrada por teóricas(os) marxistas e socialistas reticentes ao cristianismo e aos valores morais tradicionais (PENNA; SALLES, 2017), numa cruzada a perseguir explicações, conceitos e posições divergentes da versão hegemônica sobre a história, sobre a ciência e sobre aquilo que é tido como norma social.

A grande explosão do Movimento, em termos de adesão e simpatia à sua filosofia, dá-se em 2014, quando o então Deputado Flávio Bolsonaro protocola o primeiro Projeto de Lei Escola sem Partido na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Encomendado primeiramente pelos Bolsonaros, o Projeto transforma-se em uma minuta disponibilizada na internet para que políticas(os) dos Estados e Municípios e pessoas interessadas possam copiar e garantir a representatividade do movimento em casas legislativas, em seus núcleos escolares e familiares.

As/os coligadas(os) ao Escola sem Partido difundem em canais midiáticos de rádio, televisão e da internet suas palestras, cartilhas e explicações propagadoras de críticas ao que chamam de marxismo cultural e de desconstrução aos valores cristãos. Segundo Miguel (2016), a posição reacionária manifesta coop-

5 Instituto Millenium e Instituto Liberal são exemplos de *think tanks* vinculados a Miguel Nagib e ao Escola sem Partido. Essas organizações são conhecidas, entre outros propósitos educacionais, pela ênfase na transformação da educação em mercadoria, pela defesa da privatização do

sistema público de ensino, pela defesa da implantação do *homescholling*, “sala de aula invertida” e ensino a distância como estratégias minimizadoras de investimentos e gastos com educação e pelo incentivo à interferência de grupos privados nas escolas.

ta ideários de libertarianismo econômico (redução das subvenções econômicas do Estado, incentivo ao empreendedorismo individual e do livre mercado e regulamentação da vida privada), de fundamentalismo religioso e de anticomunismo – este direcionado, agora, à perseguição ao Partido do Trabalhadores (PT) e demais frentes de centro-esquerda no país. Segundo Nagib e outros (2018), há uma coleção de evidências de práticas abusivas nas escolas, que se presta à alimentação de acervos *online* contendo artigos, reportagens, depoimentos gravados em áudios e vídeos, denúncias de livros didáticos, de eventos, de escolas e de educadoras(es) (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020).

Em nosso ponto de vista, a base ideológica do Escola sem Partido encontra-se assentada em “discursividades” responsáveis por criar concepções enviesadas da escola e do processo educativo. Por “discursividades” entendemos uma série de discursos, narrativas, práticas e enunciados a marcar representações, estereótipos, posições ideológicas que se correlacionam com a criação de significados, com as relações de poder e com a imposição de verdades. Elas emergem de contextos de época, grupos, economia, de certas visões de ciência e são transitórias, logo, seus estatutos são relacionais e dependentes de conjunturas acontecimentais que favorecem suas dispersões e validades.

A conjuntura histórica do Brasil após as movimentações de rua do ano de 2013, exigindo melhores condições sociais e o fim da corrupção, o processo de afastamento da Presidenta Dilma Rousseff e a forja do Golpe Parlamentar em 2016, o fortalecimento dos setores conservadores e de bancadas políticas religiosas nas casas legislativas com a representatividade do agronegócio, das facções e milícias pró-armamento da população e dos setores religiosos (conformando as bancadas do “Boi” da “Bala” e da “Bíblia”) são exemplos de acontecimentos que operaram as condições acontecimentais para que os discursos antiesquerda se forta-

lecessem como a verdade de certos grupos e para que a reatividade do Escola sem Partido pudesse povoar o imaginário de muitas pessoas. Logo, nos últimos dois anos, o Movimento cresceu em representatividade, sendo defendido por partidos como o PSC, PSL, PP e PSDB, grupos empresariais ligados a sistemas de ensino privados, legisladores que defendem interesses de igrejas e por organizações como o Movimento Brasil Livre.

O ESP está amplamente empenhado em ditar regras para as escolas com o propósito da descontaminação das instituições, das doutrinações e ideologias partidárias e subordinação à neutralidade do conhecimento (NAGIB et al., 2018). Suas proposições, mais que simples códigos de preceitos afixados nas paredes de colégios e universidades, visam agir diretamente: a) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), ao instaurar práticas de vigílias e punições às/aos educadoras(es); b) no Programa de Distribuição do Livro Didático, extinguindo a política pública que dota a escola de livros avaliados por equipes competentes e por padrões que se adequam aos conteúdos estruturantes da educação básica; e c) na liberdade de cátedra de professoras(es) e escolha dos conteúdos escolares.

Nas premissas de coibir a livre expressão nas escolas brasileiras, vigiar docentes em suas liberdades de ensino e expressão, cercear os conteúdos curriculares que possuem importância na construção da cidadania, o Escola sem Partido, ainda que não seja Lei, mas com o argumento de Lei, vai se estabelecendo como uma perigosa política de delação, censura e punição que afetará a vida de professoras(es), de equipes gestoras e de estudantes, instaurando uma pedagogia arregimentada do medo e da opressão.

Dessa maneira, constela-se o perfil desse movimento social conservador que, junto a outros mais reativos, passa a disseminar, além do pânico aos posicionamentos de esquerda, dispositivos de controle e negação à educação dos gêneros e à diversidade sexual.

## A atribuição de sentidos ao comunismo e gênero: a invenção da verdade escola sem partido

As premissas do Movimento – alicerçadas em enunciados falaciosos e recheados de interesses – constroem a ideia de uma escola doutrinadora e moralmente deturpada, que precisa ser defendida já que sua gestão é maculada por educadoras(es), instituições gestoras e pelo próprio Ministério da Educação (MEC), que congrega, na visão das(os) defensoras(es) escola-apartidárias(os), uma pecha de comunistas instalados nos gabinetes e secretarias após as gestões do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) e da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2016). De carona com essa concepção, órgãos governamentais e de ensino subordinados ao MEC, entre os quais as Universidades, tornam-se alvos de generalizações e de reducionismos tendenciosos a corromper a capacidade de gestão, de diálogo e de moral.

No tocante ao reconhecimento dos estudos, militâncias, proposições ou mesmo de intervenções pedagógicas envolvendo debates sobre gênero, uma série de episódios vai marcando o cenário das políticas e antipolíticas brasileiras. Como já evidenciado, acompanhamos um processo de disputa pela produção de verdades na consolidação do Plano Nacional de Educação (PNE).

A proposição inicial do PNE, conforme destacada no Inciso II do Art. 2º do PL original (PL nº 8.035-B/2010 – aprovada em 16/10/2012) encaminhado ao Senado pela Câmara dos Deputados, inicialmente estabelecia como uma das diretrizes do documento: “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de Gênero e de orientação sexual e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2010). A redação proposta endossava pontos fundamentais anteriormente debatidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) na Con-

ferência Mundial sobre a Mulher de Pequim, em 1995, e na Conferência de Direitos Humanos de Yogyakarta, em 2006, às quais o Brasil foi país signatário e assinou uma carta de proposições comprometendo-se com as medidas favorecedoras da equidade para os gêneros e com a erradicação das desigualdades para as mulheres e para as pessoas LGBT+.

Face às pressões de oposição derivadas de fundamentalistas e facções religiosas, do conservadorismo e da amplamente disseminada perseguição ao termo gênero, assistimos a um apagamento deliberado da especificação de formas mais graves de desigualdade. Por votação, opta-se pela retirada do gênero do PNE original, permanecendo, no Plano em vigor desde 2014 (Lei nº 13.005/2014, publicada em 25/06/2014), apenas uma diretriz genérica acerca da erradicação de todas as formas de discriminação (BRASIL, 2014b). O mesmo aconteceu, posteriormente, e de forma mais acirrada, na aprovação dos Planos Estaduais, Municipais e Distrital de educação, deflagrando a tomada das casas legislativas por posições não laicas e por motivações antigêneros a resultar em dispositivos legais a incitar uma “caça às bruxas” e aos preceitos categorizados supostamente comunistas e de “Ideologia de Gênero”.

Percebe-se, a partir de então, uma movimentação de captura de um neologismo, inicialmente fundado nos setores radicais católicos a partir do pontificado de Bento XVI (GABARGNOLI; PREARO, 2017) e mais tarde cooptado por posicionamentos canônicos de grupos religiosos – a “Ideologia de Gênero”,<sup>6</sup> por organizações político-partidárias ou suprapartidárias como o Movimento Brasil Livre e o próprio Escola sem Partido.

Nesse contexto, estabelecem-se redes de apoio e agenciamento do Escola sem Partido responsáveis por uma série de PLs que contradizem a filosofia de não vínculo a nenhum

6 O neologismo nasce na Igreja Católica Romana como antítese das proposições das Organizações das Nações Unidas (ONU) destinadas à exortação do papel da mulher na sociedade.

partido, já que no fluxo nervoso dessas redes os partidos políticos encabeçam as proposições de Miguel Nagib em suas frentes de representação. O próprio Presidente Jair Bolsonaro teve como plataforma de sua campanha o banimento do pensamento crítico, o “politicamente correto” e a suposta militância de esquerda das escolas e universidades. Dispositivos criados pelo Movimento como pareceres, notas técnicas e mesmo requerimentos de informação sustentam a tentativa de se impor constitucionalmente os PLs; e mais: demarcam preceitos, orientações e condutas denunciadas quanto à utilização dos termos gênero, comunismo, feminismo e diversidade sexual em âmbito político nacional.

Nessa genealogia, uma das primeiras investidas tomou forma no PL nº 7.180/2014 (BRASIL, 2014a), de autoria do Sr. Erivelton Santana (Patriota), propondo alterar a LDB/1996 e as diretrizes educacionais. Entre as proposições estão o:

Art. 3 [...] - XIII – respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas. (BRASIL, 2014a, p. 1).

O PL se ampara nos princípios do Pacto de São José da Costa Rica, assinado pelo Brasil e outros países por ocasião da Convenção Americana de Direitos Humanos (1969), que dispõe sobre a liberdade pessoal e de direitos humanos, porém obliterando o papel do Estado na educação e impondo uma interpretação generalista baseada na liberdade da família de professar e divulgar sua religião ou crenças em nível individual e também coletivo (BRASIL, 2014a). Sob esse princípio, ao citar temas transversais ou outras técnicas subliminares, o PL abre um território de condenação das questões e discussões sociais que povoam a escola e demoniza a ação docente, rechaçando as perspectivas de debates acerca desses temas (BRASIL, 2014a).<sup>7</sup>

<sup>7</sup> O PL tramitou na Câmara dos Deputados e, entre idas e vindas, aguarda novas designações que se sucederão após

Por conseguinte, iniciativas parecidas foram protocoladas e recrudesceram ainda mais as proposições de controle, vigília e constrangimento das práticas docentes. O Escola sem Partido passou a adotar a tática de esvaziamento dos princípios constitucionais já amparados pela Carta Magna de 1988 ao tomar para si a defesa da neutralidade escolar, da valorização da diversidade de opiniões e do pluralismo de ideias. Nesse tocante, entre os vários projetos pensados ao PL nº 7.180/2014 está o PL nº 867/2015 (BRASIL, 2015a), de Izalci Lucas, articulando, entre as propostas já apresentadas no documento de 2013, a premissa de inserção do Programa Escola sem Partido como parte da LDB/1996. Destaca-se da redação a imposição de um código de conduta para professoras(es) baseado na negação das posturas docentes e na censura, como se observa na descrição do Art. 4º e seus incisos:

No exercício de suas funções, o professor:

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

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

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

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

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

VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula. (BRASIL, 2015a, p. 2).

Nesse ínterim, começa a se delinear com clareza uma concepção ideológica e sexuada da

a formação, em dezembro de 2019, de Comissão Especial responsável pelo tema Escola sem Partido nos dispositivos arrematados na casa.

escola e de seus aparatos didáticos, conforme dispõem os argumentos e justificativas defendidas no referido PL:

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. (BRASIL, 2015a, p. 4).

Esse alinhamento é o que pretexta a criação pelo PL de “[...] medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (BRASIL, 2015a, p. 4).

Vale ressaltar que, em meio a esse turbilhão de condenações e perseguições os quais as/os representantes dessas correntes buscam consolidar, há, em contraposição e resistência, a elaboração e a publicação pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) – responsável por organizar a Conferência Nacional de Educação (CONAE) – do documento final da CONAE 2014 (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014). Resultado de um amplo processo de construção coletiva desencadeado pela decisão política de submeter ao debate social as ideias e proposições do PNE, tal documento constitui-se como um importante referencial para o processo de mobilização, amparo e retomada das discussões a respeito da igualdade e identidade de gênero e de orientação sexual, mantendo, em paralelo, algumas assertivas e determinações suprimidas na aprovação da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014b) e respaldando, ao contrário das denegações do Escola sem Partido, a posição política das(os) representantes do Fórum Nacional da Educação.

Em maio de 2015, o mesmo Izalci Lucas, em coautoria com Cesar Souza, Diego Garcia e Eduardo Cury, protocola o Requerimento de Informação (RIC) nº 565/2015 (BRASIL, 2015b),

direcionado ao MEC, solicitando, prontamente, informações sobre a publicação do documento derivado da CONAE 2014, sob a alegação de ele ter definido uma posição contrária ao que fora estabelecido durante a votação do PNE, optando por manter a menção ao gênero como diretriz obrigatória para o planejamento e execução de metas e de políticas educacionais no Brasil.

Conforme atestam as proposições da solicitação, novamente há o levante da suposta bandeira de luta contra pressupostos ideológicos ancorados no comunismo, ligados aos ideais marxistas e na suposta ideologia de gênero. O RIC nº 565/2015 (BRASIL, 2015b) enquadra e denuncia as ações do FNE e também do MEC, interpretando-as como doutrinárias e contrariamente ligadas aos ideais da família. Cita teóricas e ativistas feministas como Judith Butler (propositora do conceito de performatividade das masculinidades e feminilidades a partir de negociações, reiteraões ou rompimentos com a matriz heterossexual), Kate Millet (que em seu livro *Política Sexual* teceu um panorama histórico dos sistemas de exclusão político, jurídico e cultural de mulheres), Shulamith Firestone (questionadora da apropriação do trabalho reprodutivo das mulheres, da gravidez e criação de filhos como a raiz da opressão feminina), os estudos sobre trabalho e família e indústria cultural derivados das críticas da Escola de Frankfurt e as Conferências da ONU como fiéis depositários do comunismo antifamília de Karl Marx e Friedrich Engels.

Para respaldar o argumento, o requerimento vale-se de justificativas distorcidas ao explicar uma suposta guerra cultural e sexual de cunho neomarxista:

O que verdadeiramente está acontecendo é que o conceito de ‘Gênero’ está sendo utilizado para promover uma revolução cultural sexual de orientação neomarxista com o objetivo de extinguir da textura social a instituição familiar. Na submissão do feminino ao masculino através da família, Marx e Engels enxergaram o protótipo de todos os subsequentes sistemas de poder. Se esta submissão é consequência da biologia,

não há nada a que se fazer. Mas se ela é uma construção social, ou um Gênero, então, a longo prazo, ela poderá ser modificada até chegar-se à uma completa igualdade onde não haverá mais possibilidade de opressão de Gênero, mas também onde não haverá mais famílias, tanto as heterossexuais como demais famílias alternativas. Neste contexto a educação caberia como uma tarefa exclusiva do Estado, e não existiria mais traços diferenciais entre o masculino e o feminino. Em um mundo de genuína igualdade, segundo esta concepção, todos teriam que ser educados como bissexuais e a masculinidade e a feminilidade deixariam de ser naturais (BRASIL, 2015b, p. 17, grifo do autor).

Dessa leitura, há a produção de uma discursividade que, por argumentos falaciosos e deturpados das teorias que produziram as noções e os conceitos de gênero, distorce as proposições fundamentais alicerçadas em debates científicos e na voz da militância de mulheres e de LGBT+, produzindo afirmações de cunho generalistas e pseudouniversais, como, por exemplo, a destruição do sexo biológico assegurado pelo binarismo “macho-homem / fêmea-mulher” e da família natural.

O grande objetivo por trás de todo este absurdo - que, de tão absurdo, é absurdamente difícil de ser explicado - é a pulverização da família com a finalidade do estabelecimento de um caos no qual a pessoa se torne um indivíduo solto, facilmente manipulável. A ideologia de Gênero é uma teoria que supõe uma visão totalitarista do mundo. (OLIVEIRA, 2014 apud BRASIL, 2015b, p. 18).

Tais concepções nada representam, de fato, as reivindicações feministas e LGBT+ no que se atém à defesa pela igualdade de gênero, pela diversidade sexual e pelo apelo de que tais reflexões sejam permitidas nos ambientes escolares.

Essa discursividade que liga o sexo não-familiar ou normativo e as militâncias por direitos sexuais e de gênero com o comunismo, tecendo uma sombra de corrupção, fraqueza política ou deturpação do Estado, das escolas e da família não é novidade. Ela já insurgiu no Brasil, conforme assinalamos na introdução

deste texto, com a descrição das posições militares sobre as instituições de ensino, e segue sendo sustentada por uma vontade de saber para governar e controlar mentes, sexualidades, desejos e políticas para a população. De acordo com Gayle Rubin (2003), os setores de extrema-direita sempre souberam atacar a educação sexual como um conspiração comunista para destruir a família e enfraquecer as vontades nacionais, debilitar os tabus religiosos, promover a aceitação de relações sexuais anormais, distorcer os padrões normais e destruir a coesão sexo-gênero, rebaixando as pessoas (especialmente brancas) a delírios sexuais como homossexualidade, pornografia, aborto, sexo e relacionamentos extraconjugais.

Essa discursividade vem sendo recuperada e legitimada dentro de uma pseudopolítica que coliga apelos econômicos aos discursos dogmáticos de defesa moral da honra, da tradição familiar e da nação brasileira, enfraquecendo as conquistas e avanços progressistas para a consolidação de uma educação para os gêneros e as sexualidades. Logo, frentes com estrategistas conservadores, de extrema-direita e fundamentalistas religiosos (re)descobriram, portanto, que estes assuntos têm apelo de massa no Brasil.

Em revide ao requerimento de Izalci Lucas, o FNE, após os debates suscitados por proposições dessas frentes, publicou a 32ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015), questionando os atos discriminatórios e de retirada dos debates de gênero dos documentos oficiais da Educação - PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) -, expondo, também, o ataque dos(as) disseminadores dessa falsa premissa ancorada no neologismo ideologia de gênero e seus desserviços ao debate democrático para a construção das políticas educacionais de respeito ao gênero e à diversidade sexual (FNE, 2015).

O Escola sem Partido não mais se desvinculou dessa orquestração, via manipulação de mecanismos legais, de processos autoritários

para a manipulação da massa em defesa dos valores fundamentalistas.

Em 2016, em mais uma tentativa encampada pelo então Senador Magno Malta, outro dispositivo na forma do PL nº 193/2016 (BRASIL, 2016) visa ferir a LDB/1996, reproduzindo os aspectos elencados nas propostas anteriores para caracterizar ainda mais o Movimento como proposta educacional no âmbito legal e oficializar as práticas de censura e vigilância. Entre outras premissas, o PL fundamenta suas justificativas asseverando que:

O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero. (BRASIL, 2016, p. 1-2).

Contundentemente, esse PL se apoia numa rebiologização do desenvolvimento humano e da sexualidade como possível constitutivo da LDB/1996, além de abrir precedentes para a definitiva proibição das temáticas de gênero nas escolas. Felizmente, após pressão popular no Senado, o projeto foi retirado de pauta pelo pastor Magno Malta.

Ao final de 2019, entre idas e vindas dos PLs, arquivamentos das proposições, pedidos de desarquivamento, manifestações pró e contra Escola sem Partido, a Deputada Bia Kicis (ex-PSL e atualmente sem partido) apresenta, apensado ao PL nº 867/2015 (BRASIL, 2015a), o PL nº 246/2019 (BRASIL, 2019), que institui o Programa Escola sem Partido, no formato das mesmas proposições aqui citadas, mas com maior respaldo à caçada às bruxas contra professoras(es) assegurando, entre as principais mudanças em relação aos demais PL: a) o direito de gravação de aulas pelas/pelos estudantes a fim de monitorar os conteúdos escolares e de viabilizar o pleno direito da família sobre as/os educadores; b) a obrigatoriedade das escolas na entrega prévia de materiais informativos so-

bre os conteúdos e planejamentos para a vigília dos enfoques adotados; c) a livre imposição de ideologias específicas e de cunho religioso e moral nas escolas confessionais e particulares; e d) a proibição de manifestações políticas nos grêmios estudantis. E mais: conforme o Art. 9º, aplica o Escola sem Partido:

- I – às políticas e planos educacionais;
- II – aos conteúdos curriculares;
- III – aos projetos pedagógicos das escolas;
- IV – aos materiais didáticos e paradidáticos;
- V – às avaliações para o ingresso no ensino superior;
- VI – às provas de concurso para ingresso na carreira docente (BRASIL, 2019, p. 2).

Por esses e outros intentos, o projeto de Bia Kicis torna-se o mais persecutório em termos da instalação do poder de vigilância sobre a autonomia escolar e da junção gênero-comunismo.

Essa eloquência também é incessantemente recobrada nas redes sociais do Escola sem Partido. A Nota Técnica redigida por Nagib e outros (2018) e disponibilizada em *sites* alega que professoras(es) militantes aprenderam e acreditam na doutrinação, engajando suas/seus alunas(os) no pensamento crítico que assimila as ideologias comunistas e de gênero. O mesmo ideário “imperava no meio acadêmico, onde há a mais completa e proposital ignorância sobre os limites jurídicos da atividade docente, ignorância que deriva em parte da propositada e ilícita ausência de disciplina obrigatória de ética do magistério nos cursos de formação de professores” (NAGIB et al., 2018, p. 2).

De modo geral, os respaldos técnicos escritos por Nagib tentam legalizar notificações extrajudiciais que se aplicariam às/aos professoras(es) que promoveriam discussões políticas, intervenções pedagógicas de educação sexual, debates acerca dos direitos de minorias, críticas aos sistemas econômicos hegemônicos e ao poder estatal, além de exigir a afixação de cartazes com deveres docentes em salas de

aula. Assim, em conjunto com a apresentação desses dispositivos, há chamadas públicas e convocações do Movimento conclamando pais, familiares e a sociedade civil como um todo para que vigiem as ações docentes que possam ser contrárias aos princípios e valores instituídos pela família tradicional e pelos princípios neoliberais defendidos.

As chamadas conclamam: “Diga não à doutrinação nas escolas e universidades. Junte-se ao Escola sem Partido” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020). E elas se defendem como uma iniciativa contra o uso das escolas e universidades para fins de propaganda ideológica, política e partidária. “Se você ou seu filho foi ou está sendo vítima de algum militante disfarçado de professor, denuncie” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020).

Destarte, analisando os PLs e as manifestações públicas das(os) defensoras(es) do Escola sem Partido, observamos a instauração de outras discursividades a buscar a consolidação dessa visão de educação baseada na “neutralidade política” e livre de ideologias e o adensar de significados negativos à sua discursividade mor: descontaminação comunista e ideóloga de gênero. Citamos, ainda que brevemente, algumas delas: a) a própria ideia de descontaminação, de limpeza da escola e das universidades das posições contrárias ao poder hegemônico; b) a convicção de que existe um inimigo da educação bem regrada – no caso, as/os próprias(os) professoras(as); c) a ideia de estudantes “tabula rasa” como depositárias(os) da doutrinação e da corrupção dos valores morais; e d) o incentivo para se romper os limites entre a educação pública/coletiva (de ordem estatal e laica) e a educação privada (de ordem familiar e endossada por certos valores de grupos particulares, entre eles, as igrejas).

## É possível ir contra à pedagogia fascista do escola sem partido?

O Brasil atravessa um período de demonização dos estudos de gênero, das posições

feministas e da militância LGBTQ+ sobre os direitos das pessoas cujos gêneros e as sexualidades não coincidem com os marcadores sociais cisgêneros e heteronormativos e lutam por reconhecimento, por direitos sexuais, reprodutivos e por políticas públicas de amparo à não violência sexual e à disseminação de preconceitos e sexismos. Como afirma Miguel (2016), é perceptível a presença de enunciados em que a desigualdade é exaltada com discursos reacionários conjugados a uma visão de “libertarianismo”, fundamentalismo religioso e a recuperação do antigo anticomunismo.

Nesse contexto, tal projeto de sociedade e de educação impede que haja questionamentos quanto às diferentes desigualdades sofridas em relação aos papéis sexuais, às identidades de gênero e às violências diversas, inclusive dentre e fora das instituições escolares.

A falácia da neutralidade baseia-se na ficção de um conhecimento não situado socialmente. Percepções críticas que apontam injustiças e suas contradições não passam pelo crivo da neutralidade e, nesse sentido, corroboram para invisibilizar e naturalizar as diversas formas de opressões na ordem vigente, cruciais à sua reprodução.

Importa destacar e marcar sempre que, no seio da implantação de uma pedagogia que assume um caráter fascista de imposição de falsas verdades, medos e perseguições, há uma descaracterização espúria do que é a discussão sobre gênero e o papel de teorias como o materialismo histórico dialético para a compreensão da sociedade.

Dessa forma, o projeto de educação almejado pelas(os) defensoras(es) do Escola sem Partido é incapaz de produzir transformações significativas na realidade social, dado que se torna o disseminador de ideias deturpadas que chancelam injustiças e violências. Há em cena, portanto, não a valorização de uma escola que não produzirá pessoas autônomas, críticas e pensantes, mas, sim, de sujeitos a defender conservadorismos morais e um ultraliberalismo econômico, baseado nas falácias das

conquistas individuais com base no esforço (meritocracia), no empreendedorismo de si, no distanciamento dos grupos minoritários e da luta por seus reconhecimentos, na ausência de pensamento crítico, na colonização das mentes e na manutenção dos problemas estruturais e estruturantes de nossa sociedade. Esse tipo de educação desconsidera todos os condicionantes históricos do país e suas marcas de desigualdades.

Essas assunções penetram nas massas e engrossam contextos políticos que (re)produzem, em meio ao caos e ao pânico, o medo de um comunismo latino (o bolivarianismo, por exemplo) e de uma ditadura gay.

Nesse contexto, mesmo dispondo de instrumentos legais que demonstram que iniciativas como o Escola sem Partido nasceram eivadas de inconstitucionalidade, como defendeu a Nota Técnica emitida pelo Ministério Público Federal – Nota Técnica 01/2016, PFDC, assinada pela Procuradora Deborah Duprat, que dispõe sobre a inconstitucionalidade das notificações e do ESP (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2016), ainda há a insistência e a disseminação de processos persecutórios que produzem medo e censura nas(os) agentes da educação.

No entanto, não podemos minimizar a força dos dispositivos legais que temos para barrar os avanços conservadores. Conforme explicita a referida Nota Técnica, o que se revela nesses movimentos e nos PLs do Escola sem Partido é:

[...] o inconformismo com a vitória das diversas lutas emancipatórias no processo constituinte; com a formatação de uma sociedade que tem que estar aberta a múltiplas e diferentes visões de mundo; com o fato de a escola ser um lugar estratégico para a emancipação política e para o fim das ideologias sexistas – que condenam a mulher a uma posição naturalmente inferior, racistas – que representam os não-brancos como os selvagens perpétuos, religiosas – que apresentam o mundo como a criação dos deuses, e de tantas outras que pretendem fulminar as versões contrastantes das verdades que pregam. (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2016, p. 2).

Temos a nosso favor as pressões da ONU e cobranças de posições do Brasil sobre o avanço dessa escola antidemocrática, como, também, o posicionamento do Supremo Tribunal Federal a suspender as ações do Escola sem Partido em alguns estados e cidades e para conscientizar professoras(es) e políticas(os) a não consentirem com os dispositivos criados por Nagib e apoiadoras(es).

Ainda nesse contexto de reprodução e falta de discernimento quanto aos processos de consolidação da censura e da valorização de alguns modelos de sociedade, é urgente pensar em estratégias para não sucumbir a uma pedagogia fascista.

Boaventura de Sousa Santos (2006) critica o modelo de racionalidade ocidental nesse tipo de empreendimento pedagógico. Para ele, a tradição ocidental é responsável por desacreditar ou esconder as alternativas de experiência social em todo o mundo. Por alternativas, entendemos todos os movimentos que buscam questionar padrões de dominação, de submissão e esgotamentos políticos gestados por uma ordem social que produz desigualdades. Para tanto, critica o que ele chama de razão indolente<sup>8</sup> pautada na tradição ocidental que contrai o presente e expande o futuro, pois gera várias consequências nefastas na sociedade de globalização neoliberal.

Isso significa dizer que a indolência da razão criticada por esse autor causa consequências no modo como as culturas se organizam. Essa razão, como afirma Santos (2006), não é apenas parcial, mas internamente muito seletiva, tendo uma compreensão limitada de si própria.

8 A indolência da razão criticada por esse autor ocorre em quatro formas diferentes: a razão impotente, a razão arrogante, a razão metonímica e a razão proléptica. Santos (2002a) vincula sua crítica fundamentalmente a partir das duas últimas razões, menos centradas nos estudos críticos. A razão metonímica é obcecada pela ideia da totalidade sob a forma da ordem. Todas as dicotomias sufragadas pela razão metonímica contêm uma hierarquia: “cultura científica/cultura literária; conhecimento científico/conhecimento tradicional; homem/mulher; cultura/natureza; civilizado/primitivo; capital/trabalho; branco/negro; norte/sul; Ocidente/Oriente; e assim por diante.” (SANTOS, 2002a, p. 242).

É preciso pensar os termos das dicotomias fora das articulações e relações de poder que os unem, revelando outras relações alternativas que têm estado ofuscadas pelas dicotomias hegemônicas. E é por isso que trazemos ao centro das discussões a sociologia da ausência e a sociologia da emergência. A sociologia das ausências trata-se, fundamentalmente,

[...] de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como tal, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe. [...] o objectivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças. [...] Há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível. (SANTOS, 2002a, p. 246).

O ESP procura desqualificar os saberes produzidos por correntes de pensamento que não se coadunam à lógica defendida pelas(os) suas/seus disseminadoras(es). Dessa produção da não-existência, apresentamos cinco monoculturas que são distinguidas por Santos (2002a): a monocultura do saber e do rigor do saber, transformando a ciência moderna e a alta cultura em critérios únicos de verdade e validade estética; a monocultura do tempo linear, considerando a história como tendo sentido e direção únicos e conhecidos, assim a modernidade ocidental produz a não-contemporaneidade do contemporâneo, recuperando, por exemplo, discursos e procedimentos de censura já observados ao longo da história; a lógica da classificação social que se assenta na monocultura da naturalização das diferenças, distribuindo a população por categorias que naturalizam hierarquias, como, por exemplo, a classificação racial e a classificação sexual, enquadrando as/os sujeitos no discursos de moralidade e perversão; a lógica da escala dominante, produzindo a não-existência do particular e do local, produzindo noções universais e pouco representativas da diversidade que compõe o país; e a lógica produtivista que se assenta na monocultura dos critérios de

produtividade capitalista. Ciente dessas cinco lógicas de produção da não-existência, a sociologia das ausências visa criar condições para ampliar o campo das experiências credíveis neste mundo, contribuindo para dilatar o presente. Nesse sentido, propõe a superação das totalidades homogêneas e excludentes da razão metonímica, sugerindo a permuta das cinco lógicas apontadas por outras denominadas: ecologia de saberes, substituindo a monocultura do saber científico e apontando para a necessidade de se considerar conhecimentos não-hegemônicos e/ou naturalizados como tais; ecologia das temporalidades, libertando as práticas sociais do seu estatuto de resíduo, possibilitando um desenvolvimento autônomo e reconhecendo que a história não é linear e, por isso mesmo, produz diferentes narrativas e possibilidades de um outro olhar; ecologia dos reconhecimentos, consistindo em uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença e abrindo espaço para a possibilidade de diferenças iguais e reconhecimento recíproco, valorizando o outro nesse processo e reconstruindo outras lógicas não discriminatórias; a ecologia das trans-escalas, visando à possibilidade de uma globalização contra-hegemônica, superando o pensamento abissal, que produz e radicaliza distinções; e a ecologia de produtividade, reconstruindo essas formas para além da relação de subalternidade da lógica produtivista (SANTOS, 2002a).

É nesses pilares que também nos apoiamos, considerando que é preciso haver uma dimensão desconstrutiva e uma dimensão reconstrutiva, priorizando a modificação das lógicas que vigoram na sociedade moderna, apresentadas por Santos (2002a). E, enquanto a dilatação do presente é feita através da sociologia das ausências, a contração do futuro se realiza através da sociologia das emergências, produzindo um futuro de possibilidades plurais e concretas simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente, diante de um horizonte de possibilidades. Dessa forma, o que se nos apresenta não é tanto identificar

novas totalidades, mas propor novas formas de pensar, de desconstruir essas totalidades e de conceber outros sentidos. Precisamos pensar que qualquer dicotomia tem uma vida para além da vida dicotômica. Precisamos superar a falsa dualidade dos campos de conhecimento, implodindo o caráter exclusivo de monopólio da produção de verdades que está no cerne da disputa epistemológica moderna vinculada à produção de linhas abissais que impedem a copresença de conhecimentos e experiências no mundo. Essa negação da copresença produz o desperdício de uma vasta gama de experiências, tornadas invisíveis e apartadas dos processos democráticos.

E, nesse quesito, citamos Boaventura de Sousa Santos (2002b), apresentando a sua epistemologia da cegueira e a epistemologia da visão. Propõe esse autor que a cegueira dos outros, em especial dos outros do passado, é tão recorrente quanto fácil de identificar. Todavia, se é assim, provavelmente o que dissermos hoje sobre a cegueira dos outros será visto no futuro como sinal da nossa cegueira. Esse dilema pode ser formulado desta forma: “Se somos cegos, por que vemos tão facilmente a cegueira dos outros e por que razão é tão difícil aceitar a nossa própria cegueira? Por que julgamos ver plenamente o que só vemos muito parcialmente? E se assim é, de que vale sequer ver?” (SANTOS, 2002b, p. 226).

A epistemologia da visão propõe uma forma de saber cujo momento é a solidariedade. Enquanto pela forma hegemônica de conhecimento, conhecemos criando ordem, a epistemologia da visão levanta a questão sobre se é possível conhecer criando solidariedade. A solidariedade como forma de conhecimento é o reconhecimento do outro como igual, sempre que a diferença lhe acarrete inferioridade, e como diferente, sempre que a igualdade lhe ponha em risco a identidade. Tendo sido sobre-socializados por uma forma de conhecimento que conhece impondo ordem, tanto na natureza como na sociedade, é-nos difícil por em prática, ou sequer imaginar, uma forma de conhecimento que conhece criando solidariedade, tanto na natureza como na sociedade. (SANTOS, 2002b, p. 246).

Assim, das duas epistemologias, é possível conceber “a emergência de um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2002b, p. 253), um conhecimento que reconhece as experiências e as expectativas, as ações e as consequências, num saber solidário. “A aspiração última é demasiado humana, uma aspiração que desigmo por normalidade avançada: a aspiração de viver em tempos normais, ou seja, tempos cuja normalidade não derive, como acontece agora, da naturalização da anormalidade.” (SANTOS, 2002b, p. 253).

Estamos à procura de “um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2002b), um conhecimento que, por meio da solidariedade, não reproduza mais os modelos discriminatórios que produzem exclusões.

Assim, valorizamos a superação ora recuperada pelo ESP de uma educação meramente bancária, supondo educandos(as) como seres de adaptação e ajustamento, visto que tal visão não desenvolve consciência crítica e nem inserção no mundo como sujeitos transformadores (FREIRE, 1987).

Como Paulo Freire (1996) aborda, formar é muito mais do que puramente treinar a/o educanda(o) no desempenho de destrezas. A tarefa docente exige no seu exercício uma responsabilidade ética.

A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. (FREIRE, 1996, p. 9-10).

Mulheres e homens se tornam seres éticos por sua capacidade de comparar, valorar, intervir, escolher, decidir e de romper, romper com situações que não possibilitem o respeito à natureza do ser humano. Nesse contexto, toda ação é política, mesmo aquelas travestidas de

certa neutralidade. Basta saber: o direcionamento dado à ação baseia-se na ética como compromisso político ou na deturpação e reprodução dos valores consagrados por uma racionalidade mercadológica, sexista, homofóbica e definitivamente pouco democrática e humana? Fazer-se essa pergunta é um convite à superação das pedagogias fascistas e das escolas de pensamento único e totalitário.

## Considerações finais

O ESP estabelece obrigações morais, condenações, patrulhamento de conteúdos históricos, socioculturais e econômicos em razão de uma educação totalmente técnica, descontextualizada, acrílica e pseudocientífica. Também propõe, como um instrumento de censura, a gravação das aulas pela(o) estudante, visando instaurar um ambiente de coerção, perseguição e vigilância ao trabalho docente. Além disso, abre fraturas para o desmantelamento da escola pública, aumentando a interferência do poder privado no fórum coletivo escolar, quebrando com a gestão comunitária dos conteúdos e dos projetos políticos pedagógicos das instituições. Em termos de história, sua aversão ao comunismo não é uma nova discursividade e sua base de sustentação de caça às/aos subversivas(os) resgata as proposições anteriormente usadas como estratégia de convencimento pelas(os) apoiadoras(es) do regime de Ditadura Militar

Nesse sentido, o movimento sustenta a interferência parental nas escolas e a firme posição de que nenhum docente ou conteúdo escolar pode atentar contra as convicções morais e religiosas das famílias, devendo a pessoa doutrinadora ser denunciada à direção da escola, às Secretarias de Educação e ao Ministério Público. Para serem fiéis ao pensamento do núcleo familiar, os ensinamentos escolares devem ser parciais, ou seja, são proibidos os conteúdos científicos e os pontos de vistas que necessitam da análise crítica sobre suas correlações históricas, políticas e sociais; sendo

assim, a neutralidade de educadoras(es) e de livros didáticos é uma discursividade disseminada pelas(os) adeptas(os) do Escola sem Partido.

Antes, a ideia de uma Escola sem Partido focava, sobretudo, no temor à doutrinação marxista. Mais tarde, encampando a bandeira de grupos religiosos conservadores, promove-se a cruzada contra as discussões sobre papéis de gênero e combate à homofobia e ao sexismo nas escolas, alimentada pela ideia fantasiosa da ideologia de gênero. Assim, o discurso construído pelo Movimento Escola sem Partido passa a basear-se na defesa de uma educação “neutra” que se consolide com a doutrina da família cristã, impedindo professoras e professores de disseminarem, em sala de aula, qualquer conteúdo que seja contrário aos valores do mercado e das famílias “tradicionais” brasileiras.

Quando refletimos sobre a quem ou para quem serve a escolarização nos moldes de hoje, percebemos que a igualdade, a democracia, a garantia dos direitos tão proclamados nos discursos hegemônicos atendem primordialmente às demandas dos grupos dominantes, encampados pelo discurso da neutralidade e do pluralismo de ideias, que na prática nada tem de plural. A escola tem contribuído de modo significativo para a elaboração das identidades sociais e culturais dos sujeitos, tornando-se um espaço onde a norma é muito mais que necessária, ela é fundamental para a sua manutenção. O discurso da inclusão e do respeito às diferenças, muitas vezes, passa por uma série de filtros que demarcam os limites dessa transformação e que guiam as ações docentes para a reprodução de campos de saberes recheados de táticas de controle e coerção social.

No domínio da produção de conhecimentos, da apropriação de um discurso de limpeza dos vícios morais e da deturpação dos conhecimentos científicos, o Movimento Escola sem Partido vai instaurando uma dinâmica de conversão e doutrinação aos moldes da família cristã e do pensamento político neoliberal. Ao contrário do que o Escola sem Partido prega, há o exer-

cício da proibição e da censura aos diferentes campos de conhecimento e produção de saberes, numa adoção forçada às normas que regem as discursividades produzidas pelo movimento em sua monocultura de saberes. Utilizando-se de aparatos legais e normativos, impõe-se uma forma particularmente complexa de perseguição às/aos docentes que ultrapassam as linhas abissais, tensionando estratégias de controle e regulação impostas pelas doutrinas disseminadas no pensamento de uma escola única.

A linha abissal jurídica e epistemológica constituída pelo Movimento envolve a incorporação, cooptação e assimilação de alguns mitos que foram marcadores históricos de subversão, como as ideias comunistas, a liberdade sexual e a adoção de práticas moralmente condenáveis, entre elas a homoafetividade, a luta por direitos sexuais e reprodutivos, o reconhecimento da diversidade cultural e a luta pelo reconhecimento dos grupos identitários considerados minorias sociais. O uso manipulador do direito e da autoridade no Escola sem Partido representam, pois, um modelo de exclusão radical que, em casos representativos da atual política de Estado, demonstram os rumos repetidamente traçados pelas(os) suas/seus representantes e por suas redes de atuação (ministérios, assessoria e defensoras(es) da atual lógica governamental, por exemplo).

Desse modo, a complexidade desse Movimento é difícil de destrinchar na medida em que se desenrola ante os nossos olhos. Para captar a totalidade do que está acontecendo, é necessário um esforço enorme de descenramento, um movimento contra-hegemônico, uma análise genealógica das produções e contraproduções discursivas que vão embasar o cenário de disputas que constituem o Movimento Escola sem Partido e os seus fundamentalismos circundantes. Vemos delinear a ascensão de fascismos sociais, baseados em relações de poder extremamente desiguais que coexistem com a democracia política liberal. Trata-se, como apontado por Santos (2017), de um fascismo pluralista e, por isso, de uma

forma de fascismo que nunca existiu, dado que as sociedades são politicamente democráticas e socialmente fascistas.

Para tanto, é essencial que, como educadoras e educadores, possamos vislumbrar possibilidades que ultrapassem lógicas centradas na monocultura de saberes baseadas na suposta universalidade dos conhecimentos, identidades e subjetividades. É urgente a assunção de uma postura de combate e resistência, para não sucumbir à uma pedagogia fascista aliada aos ditames de certos grupos políticos conservadores e ultraliberais. Sendo territórios de disputa (epistemológica, política e jurídica), precisamos estar atentas(os) aos modos como tais discursividades se infiltram nos diferentes espaços, visando a produção de conhecimentos alternativos, cosmopolitas, contra-hegemônicos e que sejam instrumentos de luta contra exclusões de ordem econômica, social, política e cultural geradas pela globalização neoliberal.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 8035-C, de 2010**. Substitutivo do Senado Federal ao Projeto de Lei Nº 8.035-B, DE 2010, que “Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências”. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/documentos/outros-documentos/avulso-pl-8035-10-c>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 7.180, de 2014**. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1230836&filename=PL+7180/2014](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230836&filename=PL+7180/2014). Acesso em: 11 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jun. 2014b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 20 fev. 2020.

- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 867, de 23 de março de 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o Programa Escola sem Partido. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 11 fev. 2020.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Requerimento de Informação nº 565, de 2015**. Requer ao Ministro de Estado da Educação informações sobre o Documento Final do Conae-2014, assinado e apresentado pelo Fórum Nacional de Educação como passo na articulação da educação nacional como política de Estado, no qual define, contrariamente ao que foi estabelecido durante a votação do PNE nesta casa, a ideologia de gênero como diretriz obrigatória para o PNE, o planejamento e as políticas educacionais no Brasil. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1337320&filename=RIC+565/2015](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1337320&filename=RIC+565/2015). Acesso em: 11 fev. 2020.
- BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 193, de 2016**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3410752&ts=1567535329994&disposition=inline>. Acesso em: 11 fev. 2020.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 246, de 04 de fevereiro de 2019**. Institui o Programa Escola sem Partido. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>. Acesso em: 11 abr. 2019.
- CARVALHO, Fabiana Aparecida de; POLIZEL, Alexandre Luiz; MAIO, Eliane Rose. Uma escola sem partido: discursividade, currículos e movimentos sociais. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, PR, v. 37, n. 2, p. 193- 210, 2016.
- ESCOLA SEM PARTIDO. **Página Inicial**. Disponível em: <http://escolasempartido.org/>. Acesso em: 06 jan. 2020.
- FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO (FNE). **Documento Final CONAE-2014**. 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.
- FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO (FNE). **32ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação**. Em defesa do direito à educação e da qualidade social, laica, inclusiva, pública, gratuita e para todos e todas. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/notas/32NP3.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FURLAN, Cássia Cristina; CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Gênero: para além das disputas ideológicas, os amparos legais. In: MAIO, Eliane Rose; OLIVEIRA, Márcio (org.). **Gênero, sexualidades e diferenças: categorias de análises, (des) territórios de disputas**. Maringá: EDUEM, 2019. p. 61-82.
- GARBAGNOLI, Sara; PREARO, Massimo. **La croisa-de anti-gênero: du Vatican aux manifs pour tous**. Paris: Éditions Textuel, 2017.
- MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de Gênero” – Escola sem Partido e as leis da mordida no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.
- MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **Nota Técnica 01/2016 PFDC**. 2016. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/temas-de-atuacao/educacao/saiba-mais/proposicoes-legislativas/nota-tecnica-01-2016-pfdc-mpf>. Acesso em: 12 fev. 2020.
- NAGIB, MIGUEL. Et al. **Nota técnica – Escola sem Partido**. 2018. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/nota-tecnica-copia-parecer-escola.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2020.
- PENNA; Fernando de Araújo; SALLES, Diogo da Costa. A dupla certidão de nascimento do Escola sem Partido: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária. In: MUNIZ, Altemar de Costa Arquivos; LEAL, Tito Barros (org.). **Arquivos, documentos e ensino de história: desafios contemporâneos**. Fortaleza: EdUECE, 2017. p. 13-38.
- RESSTEL, A. **Documento infiltração comunista nos meios educacionais**. São Paulo: Imprensa do Estado de São Paulo, 1970.
- RUBIN, Gayle. Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade. **Cadernos**

**Pagu**, Campinas, SP, n. 21, p. 1-88, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.

**Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, Portugal, v. 63, p. 237-280, out. 2002a.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**: por uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. 2017. Disponível em: [https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/Para\\_alem\\_do\\_pensamento\\_abissal\\_RCCS78.PDF](https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/Para_alem_do_pensamento_abissal_RCCS78.PDF). Acesso em: 20 dez. 2019.

TOLOMEOTTI, Tamires; CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Um currículo degenerado: os planos de educação e a questão de gênero nos documentos educacionais. **Revista Ártemis**, v. 22, n. 1, p. 73-84, dez. 2016.

*Recebido em: 15/03/2020*

*Aprovado em: 09/06/2020*



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

# POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: AVANÇOS E RETROCESSOS

*Isabela Maria Oliveira Catrinck (Unimontes)\**

<https://orcid.org/0000-0001-6843-8592>

*Sandy Aparecida Barbosa Magalhães (Unimontes)\*\**

<https://orcid.org/0000-0003-3656-8653>

*Zilmar Santos Cardoso (Unimontes)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0001-6101-2310>

## RESUMO

O presente estudo encontra-se inserido no campo da educação e tem por tema as Políticas Públicas Educacionais em Gênero e Diversidade Sexual, suas conquistas e seus retrocessos. O estudo objetiva analisar as principais Políticas Públicas Educacionais de Gênero e Diversidade Sexual, evidenciando suas ascensões frente ao avanço conservador do Movimento Escola Sem Partido. Para alcançar o objetivo posto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica cujo processo investigativo apresenta como referencial teórico-metodológico os princípios da pesquisa qualitativa com caráter descritivo. Os estudos nesse trabalho apontaram que a escola, como instituição social representativa da sociedade e de formação de cidadãos capazes de atuarem conscientemente e sem preconceitos, necessita se apropriar de conhecimentos sobre as questões de igualdade de gênero e diversidade sexual. Para tanto, torna-se importante que as políticas públicas educacionais se concretizem como políticas de Estado, e não como políticas de governo que visam atender aos anseios e projeções de determinados grupos sociais conservadores, ocasionando assim em retrocessos nos mínimos avanços conquistados na elaboração e implantação de Políticas Públicas que visam garantir de forma efetiva uma dinâmica educacional inclusiva. **Palavras-chave:** Políticas públicas educacionais. Gênero. Diversidade sexual. Escola sem Partido.

## ABSTRACT

### PUBLIC EDUCATIONAL POLITICS ON GENDER AND SEXUAL DIVERSITY: ADVANCES AND SETBACKS

\* Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Montes Claros, Minas Gerais, Brasil. E-mail: [isabelac.educacao@gmail.com](mailto:isabelac.educacao@gmail.com)

\*\* Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Montes Claros, Minas Gerais, Brasil. E-mail: [Sandy.magalhaes91@gmail.com](mailto:Sandy.magalhaes91@gmail.com)

\*\*\* Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Montes Claros, Minas Gerais, Brasil. E-mail: [zilmar.santos@unimontes.br](mailto:zilmar.santos@unimontes.br)

The following study is inserted in the education area and has as its theme the Public Educational Politics in Gender and Sexual Diversity, its achievements and its setbacks. The study aims to analyze the main Public Educational Policies of Gender and Sexual Diversity, evidencing their ascension in face of the conservative advance of the School Without Party Movement. To achieve the stated objective, a bibliographic research was carried out whose investigative process presents the principles of qualitative research with a descriptive character as a theoretical-methodological framework. The studies in this work pointed out the school needs to appropriate knowledge on issues of gender equality and sexual diversity as a social institution representative of society and of citizens formation capable of acting consciously and without prejudice. Therefore, it is important that public educational policies become concrete as State policy and not as government policies that aim to meet the desires and projections of certain conservative social groups, thus causing setbacks in the minimum advances achieved in the elaboration and implementation of Public Politics which aim to effectively guarantee an inclusive educational dynamic.

**Keywords:** Public educational politics. Gender. Sexual diversity. School Without Party.

## RESUMEN

### POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONALES DE GÉNERO Y DIVERSIDAD SEXUAL: AVANZOS Y RETROCESOS

El presente estudio se encuentra inserido en el campo de la educación y tiene por tema las Políticas Educativas en Género y Diversidad Sexual, sus conquistas y sus retrocesos. El estudio objetiva analizar las principales Políticas Educativas en Género y Diversidad Sexual, evidenciando sus ascensiones frente al avance conservador del Movimiento Escuela sin Partido. Para alcanzar el objetivo puesto, fue realizada una pesquisa bibliográfica cuyo proceso investigativo presenta como referencial teórico metodológico los principios de la pesquisa cualitativa con carácter descriptivo. Los estudios en ese trabajo apuntarán que la escuela, como institución social representativa de la sociedad e de formación de ciudadanos capaces de actuar conscientemente y sin prejuicios necesita apropiarse de conocimientos sobre las cuestiones de igualdad de género y diversidad sexual. Para tanto, tornase importante que las políticas públicas educacionales se concreticen como política de Estado y no como conservadores, ocasionando así retrocesos en los mínimos avances conquistados en la elaboración y implantación de Políticas Públicas que visan garantizar de forma efectiva una dinámica educacional inclusiva.

**Palabras clave:** Políticas públicas educacionales. Género. Diversidad sexual. Escuela sin Partido.

## Introdução

O presente estudo encontra-se inserido no campo da educação e tem por tema as Políticas Públicas Educacionais em Gênero e Diversidade Sexual, suas conquistas e retrocessos. Esse estudo se faz necessário em razão da importância da presença de temáticas relacionadas à discussão sobre Gênero e Diversidade Sexual no espaço escolar e na sociedade; sobretudo pelo fato de que, nas sociedades modernas, a escola desempenha um papel social privilegiado, onde se produz e se reproduz conhecimentos; espaço onde deve constituir-se também em um ambiente de formação de percepção de mundo, de consciência social, de transmissão de valores, de fomento à diversidade cultural e de formação de sujeitos críticos e ativos, aptos a desenvolverem sua cidadania.

Nesse contexto, o estudo objetiva analisar as principais Políticas Públicas Educacionais de Gênero e Diversidade Sexual, evidenciando seus retrocessos frente ao avanço conservador do Movimento Escola Sem Partido.

Para alcançar o objetivo posto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em que o processo investigativo apresenta como referencial teórico-metodológico os princípios da pesquisa qualitativa com caráter descritivo; para tanto, foram analisadas algumas políticas públicas, como o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCDD), o Programa Brasil sem Homofobia e a criação da extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), bem como o Movimento Social denominado Escola sem Partido (MESP).

Entendemos que a escola, na qualidade de instituição social representativa da sociedade e de responsável pela formação de cidadãos capazes de atuarem conscientemente, desprovidos de preconceitos e discriminação frente às diferenças, necessita se apropriar de conhecimentos primordiais sobre as questões de igualdade de gênero, de diversidade cultural

e sexual. Para tanto se faz necessário que os profissionais da escola tenham consciência da importância de se abordar temas voltados para a sexualidade, a diversidade e a discriminação, assumindo um caráter pluralista, considerando a abrangência que caracteriza os sujeitos.

## Políticas Públicas Educacionais de Gênero e Diversidade Sexual

Ao se propor avaliar o sistema educacional brasileiro no que tange a suas políticas públicas, é importante reconhecer que, a partir das duas últimas décadas do século XX, percorreu-se um rico cenário de projetos e inovações educacionais. Logo, ao pensarmos na pauta escolar e nas políticas públicas direcionadas à educação, salienta-se as inquietações com as temáticas relacionadas com a diversidade, a inclusão e a redução das desigualdades.

Nessa perspectiva, em decorrência do processo de democratização e da luta e pressão dos movimentos sociais, desde os anos 1980, afluiu no Brasil, ainda que de forma muito tímida, uma progressiva inserção de questões relacionadas às desigualdades, diversidades de gênero e sexualidade na agenda governamental. Questões que passaram a fazer parte das discussões em âmbitos educacionais por consequência da Constituição de 1988, que conforme Domingos (2016, p. 121) “representou um marco da luta pelos direitos sociais, em que o Estado assumiu o compromisso em promover o bem comum e assegurar os direitos sociais, como a educação escolar pública, gratuita, de qualidade e com gestão democrática”.

Assim, essa agenda governamental buscou a implantação de políticas públicas como o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCDD), o Programa Brasil sem Homofobia e a criação da Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização e Diversidade (SECAD), ações que entendemos como marco primordial na propulsão de políticas sobre diversidade sexual e gênero no campo educacional.

## Programa Nacional de Direitos Humanos

O primeiro Programa Nacional em Direitos Humanos (PNDH I) foi publicado por meio do Decreto Presidencial nº 1.904, de 13 de maio de 1996 (BRASIL, 1996), tendo por fundamento as resoluções da Conferência Mundial em Direitos Humanos das Nações Unidas, realizada em 1993 na cidade de Viena. O documento atribuiu maior destaque à promoção e defesa dos direitos civis, mediante 228 propostas de ações governamentais, evidenciando a inquietação do Estado diante da integridade física, da liberdade e do espaço de cidadania de populações vulneráveis e com histórico de discriminação, como posto em seus objetivos, no art. 2º:

I- a identificação dos principais obstáculos à promoção e defesa dos direitos humanos no País; II- a execução, a curto, médio e longo prazos, de medidas de promoção e defesa desses direitos; III- a implementação de atos e declarações internacionais, com adesão brasileira, relacionados com direitos humanos; IV- a redução de condutas e atos de violência, intolerância e discriminação, com reflexos na diminuição das desigualdades sociais; V- a observância dos direitos e deveres previstos na Constituição, especialmente os dispostos em seu art.5º; VI- a plena realização da cidadania. (BRASIL, 1996).

No que tange à temática de gênero e diversidade sexual, esse foi o primeiro documento oficial do Estado a trazer de forma expressa o termo “homossexuais” em seu texto:

Direitos Humanos são os direitos fundamentais de todas as pessoas, sejam elas mulheres, negros, homossexuais, índios, idosos, pessoas portadoras de deficiências, populações de fronteiras, estrangeiros e emigrantes, refugiados, portadores de HIV positivo, criança e adolescentes, policiais, presos, despossuídos e os que tem acesso a riqueza. Todos, enquanto pessoas,

devem ser respeitados e sua integridade física protegida e assegurada. (BRASIL, 1996).

A referência também é vista dentre as ações a serem elaboradas pelo PNDH I ao tratar da proteção ao direito a vida, a segurança das pessoas e a proteção do direito ao tratamento igualitário perante a lei, como podemos observar:

5. Apoiar programas para prevenir a violência contra grupos em situação mais vulnerável, caso de crianças e adolescentes, idosos, mulheres, negros, indígenas, migrantes, trabalhadores sem-terra e homossexuais.

[...]

78. Propor legislação proibindo todo tipo de discriminação, com base em origem, raça, etnia, sexo, idade, credo religioso, convicção política ou orientação sexual, e revogando normas discriminatórias na legislação infraconstitucional, de forma a reforçar e consolidar a proibição de práticas discriminatórias existente na legislação constitucional. (BRASIL, 1996)

Aperfeiçoando o PNDH I, lançado em 1996, é elaborado em 2002, no final do mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, o Plano Nacional de Direitos Humanos II (PNDH II). É perceptível no novo documento a preocupação do governo em propor ações com maior direcionamento quantitativo e qualitativo à questão da “orientação sexual”. O PNDH II apresenta uma seção específica sobre orientação sexual, diferindo do documento anterior, que expunha apenas duas propostas de ação fixadas em outros temas. O documento também inova ao explicitar em seu texto a transexualidade, além de apresentar propostas para a regulamentação da cirurgia de “redesignação de sexo” e a alteração no documento civil (BRASIL, 2002).

Ao que compete à Educação, o PNDH II orienta que, em relação à formação docente, é necessário “promover a compreensão e a consciência ética sobre as diferenças individuais e a eliminação de estereótipos depreciativos em relação aos GLTTB”<sup>1</sup> (Gays, Lésbicas, Travestis, Transexuais e Bissexuais), bem como “incenti-

1 Atual LGBTQI+.

var programas de orientação familiar e escolar para a resolução de conflitos relacionados à livre orientação sexual, com o objetivo de prevenir atitudes hostis e violentas” (BRASIL, 2002).

## Parâmetros Curriculares Nacionais

Em decorrência das determinações da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, foram estabelecidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que foi o primeiro instrumento normativo que objetivou a inserção e oficialização do tema da sexualidade e do gênero no currículo escolar da Educação Básica.

Publicado no ano de 1997 e 1998, os PCNs tratam as questões sociais no processo educativo de forma transversal, incluindo os temas: ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente e pluralidade cultural nas disciplinas curriculares do Ensino Fundamental. Acerca dos temas transversais, o documento define que,

[...] os Temas Transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas, na vida cotidiana. O desafio que se apresenta para as escolas é o de abrirem-se para este debate. Este documento discute a amplitude do trabalho com problemáticas sociais na escola e apresenta a proposta em sua globalidade, isto é, a explicitação da transversalidade entre temas e áreas curriculares assim como em todo o convívio escolar. (BRASIL, 1997, p. 15).

É notório o avanço das políticas públicas educacionais no período de 2003 a 2010 em direção à valorização e respeito à diversidade, sobretudo com a inclusão dos Temas Transversais no currículo escolar, em destaque o tema Orientação Sexual. Indiscutivelmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais se configuram, dentre os documentos oficiais que norteiam o currículo escolar, num importante avanço em relação ao reconhecimento de uma perspectiva de gênero e sexualidade.

A apresentação do tema transversal Orientação Sexual demonstra que desde a década de 1970 a discussão sobre a necessidade da inclusão da temática da sexualidade no currículo da escola vem sendo intensificada, e reconhece que as mudanças no comportamento dos jovens e o movimento das feministas e grupos que defendiam o controle da natalidade seriam os responsáveis por essas reivindicações (BRASIL, 1998), afirmando assim a importância dos movimentos sociais na conquista de políticas públicas educacionais,

Vianna e Unbehaum (2006) pontuam que os PCNs retratam o mais importante avanço em relação à legitimação de uma perspectiva de gênero nas políticas educacionais. Esse documento apresenta o Tema Transversal Orientação Sexual de forma ampla, com entendimentos de que:

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes. (BRASIL, 1997, p. 287).

Em relação ao termo Orientação Sexual nos PCNs, Figueiró (2001) questiona essa expressão, já que a orientação sexual diz mais sobre a sexualidade do sujeito em relação à sua identidade sexual, que vai sendo formada ao longo da infância, e como o indivíduo se comporta ao longo de sua vida. Assim, Figueiró (2001, p. 145), considera que, no contexto do documento, o

[...] termo educação sexual é mais adequado, na medida em que se abre espaço para que a pessoa que aprende seja considerada sujeito ativo do processo de aprendizagem e não mero receptor de conhecimentos e/ou de orientações, como sugerem as outras terminologias: orientação, informação, instrução.

Embora sejam importantes as contribuições do Tema Transversal Orientação Sexual nos

PCNs, para a legitimidade da abordagem do conteúdo no currículo escolar e seu notável aporte no tocante às políticas públicas direcionadas a gênero e sexualidade, ainda há certa discrepância no que de fato consiste a Educação Sexual. O conteúdo que se refere a gênero está restrito ao tópico Orientação Sexual, contudo as questões relacionadas ao gênero deveriam ainda transpor os demais temas transversais. Outro ponto que se evidencia é o fato de que ao tratar gênero e sexualidade, esses temas são associados fundamentalmente com a saúde, limitando a uma abordagem estritamente biológica e heteronormativa, tratando o tema com um caráter informativo, como podemos observar no volume 10 do tema transversal Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, ao apresentar que:

Muitas escolas, atentas para a necessidade de trabalhar com essa temática em seus conteúdos formais, incluem Aparelho Reprodutivo no currículo de Ciências Naturais. Geralmente o fazem por meio de discussão sobre reprodução humana, com informações ou noções relativas à anatomia e fisiologia do corpo humano. Essa abordagem normalmente não abarca as ansiedades e curiosidades das crianças, pois enfoca apenas o corpo biológico e não inclui as dimensões culturais, afetivas e sociais contidas nesse mesmo corpo. (BRASIL, 2001a, p. 113).

Observamos uma lacuna no currículo escolar no que se refere à temática de gênero e diversidade sexual, que não foi preenchida com a inovação pretendida pelos PCNs. As escolas brasileiras ainda apresentam espaços que são hostis às diferenças, sobretudo àquelas que não se enquadram nos padrões heteronormativos. Assim, faz-se necessária a presença do Estado por meio de políticas educacionais que visem à implantação de programas e ações respaldados por lei, a fim de assegurar a inserção dessa temática no currículo escolar, principalmente no que se refere ao processo de formação de professores, que precisam estar preparados para lidar com a diversidade que adentra às salas de aula.

## Conselho Nacional de Combate à Discriminação

O Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCDD) foi criado pelo Ministério da Justiça por meio do Decreto nº 3.952, de 04 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001b). O Conselho foi constituído com o intento de atuar na proposta e acompanhamento de Políticas Públicas implicadas na defesa dos direitos sociais e individuais de sujeitos que sofreram discriminação racial ou outras formas de intolerância. A partir do ano de 2005, mediante o Decreto nº 5.397 (BRASIL, 2005), o CNCDD passa a ser vinculado a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República.

Conforme consta em seu Regimento Interno, cabe ao Conselho a incumbência de formular e propor as diretrizes de atuação do governo direcionadas ao combate à discriminação e à promoção e defesa dos direitos. É da sua competência participar na criação de critérios e parâmetros de ação governamental, como também revisar e monitorar ações, prioridades, prazos e metas do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (PNLGBT). Em 2004, por meio das atividades do CNCDD e de entidades organizadas da sociedade civil, foi apresentado o Programa Brasil sem Homofobia.

## Programa Brasil sem Homofobia e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)

O Programa Brasil sem Homofobia foi lançado em 2004, em decorrência de uma sucessão de discussões entre o Governo Federal e a sociedade civil organizada, objetivando promover a cidadania e os direitos humanos de LGBTQ+, apoiado na equiparação de direitos e no combate à violência e à discriminação. Visando

alcançar esse objetivo, o Programa se constitui por diferentes ações voltadas para

[...] a) apoio a projetos de fortalecimento de instituições públicas e não-governamentais que atuam na promoção da cidadania homossexual e/ou no combate à homofobia; b) capacitação de profissionais e representantes do movimento homossexual que atuam na defesa de direitos humanos; c) disseminação de informações sobre direitos, de promoção da autoestima homossexual; e d) incentivo à denúncia de violações dos direitos humanos do segmento GLTB. (BRASIL, 2004, p. 11).

No que se refere à Educação, dentre as propostas de ações, observamos a presença de um tópico específico destinado a essa temática, intitulado “Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual”, constituído por atividades que buscam

Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade; Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores; Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana; estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB; Criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas. (BRASIL, 2004, p. 22-23).

Ou seja, o ponto central do Programa na esfera escolar é contribuir para a reorganização comportamental dos profissionais da educação, desde o corpo administrativo ao docente, para o acolhimento da diversidade presente no contexto social atual que adentra aos muros da escola.

A partir do ano de 2003 o governo federal criou várias secretarias voltadas para o reconhecimento da diversidade, a promoção da

igualdade e o enfrentamento do preconceito e da discriminação. São elas: Secretaria Especial para Mulheres (SPM); Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH); Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) (BRASIL, 2009). O Ministério da Educação (MEC) reconhecia que, para atingir um modelo democrático de escola, era necessário efetivar a justiça social e o pleno exercício da cidadania dos sujeitos, assim como aqueles pertencentes aos grupos LGBTQ+. Dessa forma, no período do governo de Lula (2003-2010), a diversidade passou a ocupar cadeira central na agenda governamental, assim o MEC atuou na promoção de uma Educação Inclusiva, direcionada aos direitos humanos e à diversidade, em prol de uma educação que alcançasse os padrões de qualidade,

[...] além de oferecer a necessária formação científica, cultura e humanista, é aquela que valoriza o diálogo com o outro e o convívio pacífico e respeitoso de todas as diferenças, de modo a fazer com que elas não sejam motivo de inferiorização, silenciamentos, constrangimentos, insultos e agressões. (BRASIL, 2008, p. 18).

Foi fundamentado nesses princípios que o MEC instituiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), sendo destinada a ela a responsabilidade de elaborar e implementar políticas educacionais que contemplassem a diversidade. Assim, a SECAD surge, em 2004, com o propósito de reduzir as desigualdades educacionais, por meio da participação de todos os sujeitos em políticas públicas, visando assegurar a ampliação do acesso à educação. Segundo Domingos (2016, p. 131), a SECAD foi instituída no governo de Lula com o propósito de “articular as ações de inclusão social com a valorização da diversidade e com destaque às demandas até então invisibilizadas e não atendidas efetivamente pelos sistemas públicos de educação, como as questões de gênero, sexualidade, raça-etnia, entre outras”.

Assim, ainda no ano de 2004, foi instituído o Programa Brasil sem Homofobia, que em seu projeto de ações propôs vários princípios norteadores para o cumprimento do direito de todos à educação, conforme preconizado na Constituição de 1988. Apresentamos duas dessas ações do programa que consideramos singulares como subsídios para implementação de políticas públicas voltadas para a inserção da temática da diversidade sexual e gênero no currículo escolar: “Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual; Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade [...]” (BRASIL, 2004, p. 22).

Continuando na consecução da sua missão, no ano de 2007, a SECAD lança uma coletânea com diversos temas abrangendo a temática. O caderno 4 da coletânea, denominado *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*, apresentou temas sobre “[...] as questões da diversidade – étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, geracionais, regionais e culturais, bem como os direitos humanos e a educação ambiental” (HENRIQUES et al, 2007, p. 5).

Os cadernos da SECAD foram elaborados com a finalidade de documentar as suas políticas públicas educacionais de maneira informativa e formativa,

[...] sendo direcionado àqueles que precisam compreender as bases – históricas, conceituais, organizacionais e legais – que fundamentam, explicam e justificam o conjunto de programas, projetos e atividades que coletivamente compõem a política posta em andamento pela SECAD/MEC a partir de 2004. (HENRIQUES et al, 2007, p. 5).

A SECAD implantou e implementou importantes políticas públicas educacionais voltadas para temáticas da diversidade, com a oferta de cursos de formação continuada para professores da Educação Básica, Em parceria

com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Secretaria de Educação a Distância (SEED), e com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a SECAD implementou a Rede de Educação para a Diversidade no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o objetivo de ofertar cursos a distância de formação continuada para professores, abrangendo temas da diversidade. A Rede foi instituída em nível nacional com a participação de diversas Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertaram os cursos propostos pela Secretaria, com o objetivo de promover a formação continuada de professores da Educação Básica em temas da diversidade, que foram: Educação na Diversidade e Cidadania, Educação Integral Integrada, Educação de Jovens e Adultos, Educação para as Relações Étnico Raciais e Gênero e Diversidade na Escola. A Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) ofertou o curso Gênero e Diversidade na Escola, por meio da educação a distância, em duas edições no período de 2009 a 2010, atingindo cerca de novecentos professores da Educação Básica (CARDOSO, 2016).

O curso Gênero e Diversidade na Escola foi ofertado no período de 2008 a 2010 por diversas IES, propondo a reflexão de temas como: Diversidade; Gênero: um preconceito importante para o conhecimento do mundo social; A importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades sociais; Gênero no Cotidiano Escolar; Sexualidade: dimensão conceitual, diversidade, discriminação; Sexualidade, direitos e educação; Sexualidade no cotidiano escolar (BRASIL, 2009). A oferta desse curso pela SECAD foi uma importante política pública educacional, voltada para a implementação da discussão sobre gênero, sexualidade e orientação afetivo-sexual no currículo escolar.

Apesar de extenso, achamos importante listar as principais iniciativas implementadas pela SECAD no campo educacional que contribuíram para que os temas da diversidade adentrassem no contexto curricular:

- Aprimoramento dos critérios relativos a gênero e relações étnico-raciais nos Editais do Programa Nacional do Livro Didático 2007 e 2008, em colaboração com a SEB/MEC. Os editais foram publicados em outubro de 2004, e as obras serão distribuídas em 2007 e 2008;
- participação na reelaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), em colaboração com o Departamento de Ensino Médio da SEB/MEC, de modo a contemplar os temas gênero, identidade de gênero e orientação sexual. A Secad/MEC produziu, em 2005, o Caderno de Diversidades, com um capítulo que aborda questões relativas a gênero, identidade de gênero e orientação sexual. Neste: i) faz-se um histórico da inclusão dessas temáticas na educação brasileira; ii) deslindam-se os conceitos de gênero, identidade de gênero e orientação sexual e enfatizam-se seus nexos; iii) aprofunda-se a discussão sobre o currículo e tais temáticas; e iv) fazem-se recomendações;
- elaboração de estudo sobre a abordagem de gênero e orientação sexual no Plano Nacional de Educação (PNE), visando à revisão de suas metas, em atendimento ao convite do Conselho Nacional de Educação (CNE);
- construção de indicadores sobre diversidade, visando a acompanhar e avaliar os efeitos e os impactos das políticas públicas educacionais no que diz respeito a gênero e orientação sexual;
- participação na reelaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de modo a garantir a inclusão das temáticas de gênero, identidade de gênero e orientação sexual. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).
- Construindo a Igualdade de Gênero: prêmio para redações de estudantes do Ensino Médio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

No ano de 2011, a SECAD passa a ser nomeada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI), em razão dos crescentes debates em torno de ações afirmativas para a população negra, garantia de direitos à população carente, direito à educação pública e gratuita para todos – incluindo as pessoas jovens e adultas analfabetas.

Por meio do Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019), a SECADI foi extinta por Véllez Rodriguez, ex-Ministro da Educação do Governo Jair Bolsonaro, constituindo um retrocesso no campo dos direitos educacionais, demonstrando as medidas de viés neoliberal tomadas pelo novo governo e a dimensão contrária do reconhecimento da diversidade e da necessidade de sua inclusão no processo educativo. Ações como essa já vinham sendo anunciadas pelo atual governo, antes mesmo de sua posse. Com uma agenda ultraconservadora, apoiando projetos extremistas que representam um retrocesso na conquista de direitos das minorias, a atual gestão do governo federal não reconhece a diversidade que constitui a população brasileira; suas ações vêm apontando para um declínio nas conquistas no âmbito das políticas públicas educacionais que visam ao reconhecimento da diversidade e à promoção das desigualdades no contexto social e, conseqüentemente, no escolar.

## Do retrocesso das políticas públicas educacionais de gênero e diversidade sexual à ascensão do Movimento Escola sem Partido: um projeto de combate à diversidade

No ano de 2014, o Congresso Federal sancionou o Plano Nacional de Educação (PNE) com o intuito de direcionar esforços e investimentos

### Projeto executados:

- Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual – 2005/2006;
- Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas – 2006/2007;
- Educação e Gravidez na Adolescência;
- Gênero e Diversidade na Escola;
- Plano Nacional de Políticas para as Mulheres: articulação e monitoramento;

para a melhoria da qualidade da educação no país. Com força de lei, o PNE estabelece 20 metas a serem atingidas nos próximos 10 anos. Desse modo, todos os estados e municípios nacionais ficam incumbidos de elaborar planejamentos específicos para firmar a obtenção dos objetivos previstos, considerando as demandas e necessidades locais.

Contudo, o PNE (2014-2020) vem se apresentado como um notável cenário para as manifestações conservadoras presentes no Congresso Nacional, com proeminência da bancada fundamentalista cristã. Logo inicia-se uma caçada a qualquer menção ou estratégia que abarcasse temáticas referentes a gênero e sexualidade no referido documento.

Em consequência, no texto final da lei que aprova o novo PNE, foram excluídos termos como homofobia, identidade de gênero, lesbofobia, machismo, movimento feminista, orientação sexual, segregação, sexismo, transfobia e outros que constavam anteriormente no documento final da Conferência Nacional da Educação (CONAE), sendo este o documento base para a elaboração do PNE (2014-2020). Situação em que observamos um grande retrocesso nos mínimos avanços alcançados com os PCNs, que em 1998 argumentava que:

Com a inclusão da Orientação Sexual nas escolas, a discussão de questões polêmicas e delicadas, como masturbação, iniciação sexual, o 'ficar' e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista, em muito contribui para o bem-estar das crianças, dos adolescentes e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura. (BRASIL, 1998, p. 293, grifo do autor).

Observamos que, apesar das consistentes críticas aos PCNs, esse documento norteador do currículo escolar no ano de 1998 mostrava-se mais aberto às questões da diversidade sexual e de gênero do que presenciamos nas orientações do atual PNE, em razão das pressões originárias de movimentos sociais e políticos conservadores. Em nota endereçada aos Prefeitos, Presidentes, Vereadores dos mu-

nicípios e educadores e pais no estado de São Paulo, os bispos católicos do estado de São Paulo sugeriram que a elaboração dos Planos Municipais de Educação fossem orientados pelo PNE votado no Congresso Nacional em 2014, observando que as expressões da ideologia de gênero já tinham sido retiradas do referido documento nacional, sugerindo, então, que os municípios do estado de São Paulo seguissem na mesma direção. A nota apresenta que

A ideologia de gênero subverte o conceito de família, que tem seu fundamento na união estável entre homem e mulher, ensinando que a união homossexual é igualmente núcleo fundante da instituição familiar. As consequências da introdução dessa ideologia na prática pedagógica das escolas contradizem frontalmente a configuração antropológica de família, fundamento insubstituível para a construção da sociedade. (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, 2015).

Prontamente, o termo “ideologia de gênero” é fortemente ratificado pelos representantes religiosos e pela imprensa do país, conforme afirma Carreira (2015, p. 375):

No contexto geral de fortalecimento do conservadorismo no país, a entrada da cúpula da Igreja Católica com maior protagonismo no processo dos planos municipais e estaduais de educação pode ser lida como mais um capítulo da disputa por hegemonia religiosa no país com o campo evangélico, visando a um eleitorado mais conservador em plena ascensão. Essa disputa por protagonismo diante de uma atuação evangélica de destaque em várias frentes conservadoras no Congresso Nacional, na qual se inclui o veto presidencial ao kit Escola sem Homofobia em 2011, representa um grande marco. Esse fato contribuiu para o fortalecimento de vários parlamentares evangélicos no Congresso Nacional.

Outro fato que contribuiu de forma efetiva para a fundamentação desse posicionamento conservador diante dessa temática e reforçou a atuação dos Protestantes no Congresso Nacional, foi a eleição do pastor da Igreja Batista, Marco Feliciano, na Comissão de Direitos Humanos da Câmara, em 2013, em razão de suas colocações nas redes sociais sobre africanos e

homossexuais, como na pregação que realizou no 30º Congresso de Gideões Missionários da Última Hora, ocorrido em 2012, declarando a AIDS como um “câncer gay” (CONGRESSO INTERNACIONAL DE MISSÕES, 2012). Assim, nesse cenário, emergiram diversos discursos voltados para a criminalização da prática docente, apoiados por políticos ultraliberais ecoados por forças conservadoras. Contexto que favoreceu o surgimento de movimentos conservadores como a Escola sem Partido, que emerge acusando as escolas de praticarem uma educação doutrinária-ideológica, além de propor que os professores não expressem opiniões próprias. Ou seja, segundo o Movimento, não abusem da liberdade de ensinar.

O Movimento Escola sem Partido foi criado no ano de 2004 pelo advogado Miguel Nagib, obtendo, no início de 2010, maior destaque nos debates sobre educação no Brasil, transformando-se em projeto de lei no ano de 2015. Há duas vertentes de trabalho bem definidas: uma que trabalha com foco no Projeto Escola sem Partido<sup>2</sup> (PESP), que trata em específico dos projetos de lei apresentados em âmbito municipal, estadual ou federal que objetivam traçar as condutas a serem seguidas pelos professores em sala de aula; e outra que se constitui numa associação informal, composta por pais, alunos e conselheiros “preocupados com o grau de contaminação político-ideológico das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

No texto de apresentação sobre o movimento, assinado pelo coordenador Miguel Nagib, os professores são classificados como exército de militantes que se valem da liberdade de cátedra e da “cortina de segredo das salas de aula” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019) para impor algo indesejado aos alunos, constrangê-los com uma visão de mundo própria dos professores. Afinal, como aponta Frigotto (2017, p. 20), é através do golpe que a classe dominante brasileira objetiva deter “duas conquistas, ainda que

parciais, dos movimentos sociais, sindicatos, instituições científicas e culturais”, que lutam por justiça social: “a Constituição de 1988 e a eleição, em 2002, do ex-operário Luiz Inácio Lula da Silva”. É nesse ínterim que o Movimento Escola Sem Partido se vale da bandeira educacional para tecer discursos que fragilizam as conquistas no campo escolar e, assim, sob a máscara de defesa da educação, produzir um discurso que não reconhece a heteronormatização que ocorre em nossa sociedade e a importância da escola frente ao combate ao preconceito de todos os tipos e formas.

Embora o Movimento Escola Sem Partido seja relativamente recente, há tempos a educação está no centro da disputa pela hegemonia dos que detêm o poder. Na década de 1960, em específico no período da Ditadura Militar no Brasil, as escolas e as universidades foram controladas pelo regime a fim de coibir e punir quaisquer ameaças comunistas, atitudes críticas e ações que porventura confrontassem o governo. As conquistas alcançadas em 1988, com a promulgação de uma Constituição Cidadã, com princípios democráticos, vêm sendo ameaçadas por movimentos fundamentalistas como a Escola Sem Partido.

O discurso autoritário e de censura que outrora circulava em nossa sociedade vem à tona no contexto político atual e não disfarçado, ou tentando assumir novos contrastes, pelo contrário, vale-se de uma agenda contra a escola pública, laica e que promova o debate social a partir da realidade dos próprios alunos. Conforme Frigotto (2017, p. 32),

O que propugna o Escola sem Partido não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabeleci-

2 O projeto apresenta orientações no *website* oficial [www.programaescolasempartido.org](http://www.programaescolasempartido.org).

mento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores.

Nessa perspectiva, os ideais propagados pelo Movimento Escola sem Partido, em consonância com as práticas dos governos autoritários com ideologias bem definidas, são pautados no combate à doutrinação que, segundo eles, ocorre nas escolas, com vistas a uma educação sem viés ideológico e que não discuta a questão do gênero e da diversidade sexual.

Nesse ínterim, são notórias as diversas ações governamentais na tentativa de desconstruir os projetos que foram gerados através de árduas lutas sociais para assegurar a garantia de direitos no que tange à questão de gênero e de diversidade sexual. As políticas públicas desenvolvidas ao longo dos anos a fim de assegurar a representatividade das minorias e, em específico, da comunidade LGBTQ+ vêm sendo desconstruídas no cenário político atual.

## Considerações finais

O propósito deste estudo foi analisar as principais Políticas Públicas Educacionais de Gênero e Diversidade Sexual, suas ascensões e conquistas e os impasses e retrocessos sofridos frente ao avanço conservador do Movimento Escola Sem Partido. Observamos que, em todos os documentos analisados, a Educação é relacionada ao direito à cidadania e à construção de uma sociedade democrática, por meio do reconhecimento e da valorização da diversidade e dos direitos humanos. Mesmo apresentando controvérsias, revelam-se como avanços para a inserção dessa temática no ambiente escolar, proporcionando, ainda que timidamente, um espaço para discussão acerca de tais temas.

Contudo, é inegável que o processo de formulação de políticas públicas não é necessariamente neutro nem linear, ele é permeado por avanços e retrocessos, bem como é cercado por imprevisibilidades e improvisos. Não há como desconsiderar as diversas convergências de forças ideológicas, estruturas políticas e de gestão que perpassam esse processo. Sob essa

égide, as políticas públicas desenvolvidas mostram-se muito mais como políticas públicas de governo do que políticas públicas de Estado. Ou seja, evidenciam-se como ações e projetos para atender às necessidades de projeção de determinados governos para satisfazer certos grupos sociais, permitindo, assim, que os mínimos avanços conquistados não permaneçam, mas abram espaços para os retrocessos que atendam às expectativas e aos anseios de grupos conservadores que estão mais interessados em legislar em favor de seus próprios interesses. De forma explícita, é notório esse processo na elaboração do atual Plano Nacional de Educação, na repercussão do Movimento Escola Sem Partido e no grande apoio que este Movimento vem recebendo do atual governo.

As mudanças nesse cenário só serão possíveis se o sistema educacional proporcionar condições para que as escolas possam ser palco de críticas e transformações sociais. Para que os alunos possam se tornar agentes dessa mudança e possam se emancipar, é preciso que assuntos que ameacem cercear direitos, tolher a liberdade dos cidadãos e sufocar a democracia sejam amplamente discutidos e sejam feitas análises críticas sobre eles. Só assim teremos uma educação transformadora e políticas públicas que se prestem ao atendimento das necessidades sociais, permanentes, como o Estado de direito; e não passageiras, como os governos partidários.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996**. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D1904.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1904.htm). Acesso em: 13 nov. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental**. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 13 nov. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de

Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. 3. ed. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 3.952, de 04 de outubro de 2001**. Dispõe sobre o Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3952.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3952.htm). Acesso em: 13 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, instituído pelo Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/D4229.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4229.htm). Acesso em: 13 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Programa Brasil sem Homofobia**: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e de promoção da cidadania homossexual. Brasília, DF: Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Combate à Discriminação, 2004. Disponível em: [http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/brasil\\_sem\\_homofobia.pdf](http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf). Acesso em: 13 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.397, de 22 de março de 2005**. Dispõe sobre a composição, competência e funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD. Brasília, DF, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5397.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5397.htm). Acesso em: 13 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Texto-Base da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Brasília, DF: MJ/SEDH, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **De-**

**creto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/decreto-9465-janeiro-2019-ensino-militar.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.

CARDOSO, Zilmar Santos. **Diretrizes curriculares para a educação das relações étnico raciais nos cursos de formação docentes**: um estudo de caso da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais. 2016. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2016.

CARREIRA, Denise. **Gênero e educação**: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa/Cladem/Ecos/Gelédes/Fundação Carlos Chagas, 2015.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). Regional Sul 1 da CNBB. **Nota do Regional Sul 1/CNBB sobre ideologia de gênero na educação**. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.diocesedesantos.com.br/nota-do-regional-sul-1cnbb-sobre-ideologia-de-genero-na-educacao/>. Acesso em: 29 nov. 2019.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE MISSÕES, 30., 2012, Camboriú, SC. **Anais [...]**. Tema: Gideões: unidos há três décadas na evangelização do mundo. Disponível em: <http://www.gideoes.com.br>. Acesso em: 19 nov. 2019.

DOMINGOS, Cleverson de Oliveira. **Gênero, sexualidade e diversidade nas políticas educacionais**: um mapeamento preliminar das ações e documentos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2011-2014). In: CARVALHO, Pimentel Iracilda; ABREU, Fabrício Santos Dias de (org.). **Diversidade no contexto escolar**: problematizações a partir dos marcadores de gênero, sexualidade e raça. Curitiba: Appris, 2016. p. 119-138.

ESCOLA SEM PARTIDO. Quem somos. **Sobre nós**. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 28 nov. 2019.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual**: retomando uma proposta, um desafio. Londrina, PR: EDUEL, 2001.

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

HENRIQUES, Ricardo *et al.* **Gênero e diversidade sexual na escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília, DF, MEC/SECAD, 2007. (Coleção Cadernos SECAD, nº 4).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gênero e diversidade sexual na escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2007.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

*Recebido em: 15/03/2020*

*Aprovado em: 09/06/2020*



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

# ENSINO DE FILOSOFIA FRENTE AOS DESAFIOS DA ESCOLA SEM PARTIDO

*Webert Ribeiro de Oliveira (PPGEDUC/UNEB)\**  
<https://orcid.org/0000-0001-5884-559X>

*Luciano Costa Santos (PPGEDUC/UNEB)\*\**

## RESUMO

O objetivo deste artigo é repensar o ensino de filosofia à luz de uma reflexão crítica sobre o movimento Escola Sem Partido. Com base no pensamento de Paulo Freire, colocamo-nos diante de um horizonte de alteridade ética, de inspiração utópica, que toma o educando como principal razão de ser da aprendizagem. As narrativas do movimento Escola Sem Partido, por sua vez, quando recorrem à postura acrítica de neutralidade axiológica no ambiente escolar, agem sob o pressuposto de que os valores da família tradicional se encontram ameaçados pela ideologia de gênero. A censura à diversidade resulta no delineamento de uma única concepção política. Assim, as narrativas jurídicas e persecutórias do movimento Escola Sem Partido acabam produzindo um reforço da educação bancária. Não obstante, o bom ensino de filosofia requer a criação do saber em uma mediação cognitiva, aberta e dinâmica, entre sujeitos cognoscentes e fenômenos cognoscíveis. Na busca da dimensão ontológica do humano, à luz da pedagogia de Freire, encontramos no método dos círculos de cultura um desejo de democratização da palavra, constituindo como fonte de sentido o compartilhamento do poder através da participação consciente.

**Palavras-chave:** Ensino de filosofia. Escola Sem Partido. Ética da alteridade.

## ABSTRACT

### TEACHING PHILOSOPHY IN FRONT OF THE CHALLENGES OF SCHOOL WITHOUT A PARTY

The aim of this article is to rethink the teaching of philosophy in the light of a critical reflection on the School Without Party movement. Based on the thought of Paulo Freire, we are faced with a horizon of ethical otherness, of utopian inspiration, which takes the student as the main *raison d'être* of learning. The narratives of the Escola Sem Partido movement, in turn, when they resort to the uncritical stance of axiological neutrality in the school environment, act

\* Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Salvador, Bahia, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Pensamento e Contemporaneidade (PPGEDUC/UNEB). E-mail: [webertfilosofia@yahoo.com.br](mailto:webertfilosofia@yahoo.com.br)

\*\* Pós-Doutor em Filosofia Moral e Política pela Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) do México. Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Credenciado como professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC/UNEB). Salvador, Bahia, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Pensamento e Contemporaneidade (PPGEDUC/UNEB). E-mail: [lucostasantos1@gmail.com](mailto:lucostasantos1@gmail.com)

under the assumption that the values of the traditional family are threatened by gender ideology. The censorship of diversity results in the outline of a single political conception. Thus, the legal and persecutory narratives of the Escola Sem Partido movement end up reinforcing banking education. Nevertheless, good teaching of philosophy requires the creation of knowledge in a cognitive, open and dynamic mediation, between knowing subjects and knowing phenomena. In the search for the ontological dimension of the human, in the light of Freire's pedagogy, we find in the method of cultural circles a desire to democratize the word, constituting the sharing of power through conscious participation as a source of meaning.

**Keywords:** Philosophy teaching. School Without Party. Ethics of alterity.

## RESUMEN

### ENSEÑANZA DE FILOSOFÍA FRENTE A LOS DESAFÍOS DE LA ESCUELA SIN UNA FIESTA

El objetivo de este artículo es repensar la enseñanza de la filosofía a la luz de una reflexión crítica sobre el movimiento Escuela Sin Partido. Basado en el pensamiento de Paulo Freire, nos enfrentamos a un horizonte de alteridad ética, de inspiración utópica, que toma al estudiante como la principal razón de ser del aprendizaje. Las narrativas del movimiento Escuela Sin Partido, a su vez, cuando recurren a la postura acrítica de neutralidad axiológica en el entorno escolar, actúan bajo el supuesto de que los valores de la familia tradicional están amenazados por la ideología de género. La censura de la diversidad da como resultado la delineación de una concepción política única. Así, las narrativas legales y persecutorias del movimiento Escuela Sin Partido terminan reforzando la educación bancaria. Sin embargo, una buena enseñanza de la filosofía requiere la creación de conocimiento en una mediación cognitiva, abierta y dinámica, entre sujetos y fenómenos de conocimiento. En la búsqueda de la dimensión ontológica del ser humano, a la luz de la pedagogía de Freire, encontramos en el método de los círculos culturales un deseo de democratizar la palabra, constituyendo el intercambio de poder a través de la participación consciente como fuente de significado.

**Palabras clave:** Enseñanza de la filosofía. Escuela sin fiesta. Ética de la alteridad.

## A ética do bem pensar no contexto da Escola Sem Partido

Quando se trata da tarefa libertadora de elevação da consciência ingênua à reflexiva no pensamento de Paulo Freire, não podemos anular a importância da ética da alteridade, cuja concepção de responsabilidade norteia o sentido do encontro, a partir da estética da sensibilidade como disponibilidade a ser afetada pelos outros. Por isso, ensinar exige, para

Freire (1996), segundo a obra *Pedagogia da autonomia*, um exame crítico semelhante a um parto doloroso e permanente em relação aos desvios e situações limites impostos à prática docente, que aparecem como desafio ao longo da caminhada.

Dessa maneira, apenas através do escrutínio crítico das escolhas que fazemos frente às

responsabilidades assumidas, podemos tornar nossas ações passíveis de fecunda reflexão ética. Neste sentido, a prática educativa não pode ser reduzida à experiência técnica, muito comum nas sociedades pós-modernas, que funcionam, segundo Lyotard (2011), através do princípio do desempenho, subordinando as instituições à legitimidade do saber a partir do poder constituído. Assim, na era da globalização, conforme o *Dicionário Paulo Freire* (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008), a verdadeira humanização só é possível por via da reflexão ética como posição radical contra a ditadura do mercado, representada pelo poder econômico das elites, que reduzem a educação a uma mera relação de consumo, sob a perspectiva de uma globalização neoliberal.

Por isso, afirma Freire (2016, p. 25, grifo do autor) na obra *Pedagogia da tolerância*, publicação organizada por Ana Maria Araújo Freire:

Da tolerância, da educação, da democracia. Mas não da tolerância como pura condescendência ou indulgência que A tem ou experimenta em relação a B. Neste sentido, a tolerância implica um certo favor que o tolerante faz em relação ao tolerado. O tolerante, em última análise, é uma pessoa disposta, bondosa ou benevolente, a perdoar a 'inferioridade' do outro.

A tolerância, quando visualizada sob a perspectiva de uma racionalidade abstrata e alienante, produz uma falsa consciência de que ser tolerante é um certo favor que a classe dominante detentora do poder econômico realiza, a partir da narrativa ideológica da sua superioridade racial, de classe e de gênero, introjetando nos oprimidos, através da política de parcas concessões, uma concepção abstrata de sujeitos tolerantes. Não obstante, a educação democrática se apresenta na história como um ato político de diferentes significações, cujo sentido de tolerância é criticamente concebido em sua dimensão ética.

Na medida em que o educador, para Freire (2016), é um ser político e militante, sua opção surge a partir do questionamento que faz em torno do Outro que o interpela. O educador

se encontra em estado de *poiésis*,<sup>1</sup> mobilizado na produção de uma obra conjunta, em que o educando constitui a principal razão de ser da aprendizagem. Em um contexto de censuras, a tolerância surge como uma virtude revolucionária que consiste na convivência com o diferente. Para Chauí (2018), a ideologia hegemônica da classe dominante age por meio do imaginário coletivo, produzindo como consequência a falência do educador crítico. No contexto do movimento Escola Sem Partido, essa crise surge do equívoco pedagógico do docente neutro e "competente", fortalecido pela narrativa da corrupção generalizada da classe política. Como afirma Marielle Franco (2018, p. 93, grifo do autor):<sup>2</sup>

Esse quadrante [de opressões] se amplia, com o êxito das classes dominantes, nesse cenário de golpe, ao alargar a visão hegemônica de que o principal problema do Brasil é a corrupção e não as desigualdades. Ao mesmo tempo que tal visão ganha força no imaginário, cresce também uma rejeição à participação política e uma identificação de que os principais corruptos são os 'políticos'.

- 1 Expressão originária do verbo *Poiēō* (fabricar, executar, confeccionar), *poiésis* traduz-se por fabricação, confecção, preparação, produção. No entanto, um produzir que dá forma, instaura uma realidade nova, um ser. Para Jovelina de Souza (2007), no artigo "As origens da noção de *poiésis*", inexistente em Homero a *poiésis* para designar a produção de poesia, o que só aparece em Heródoto e mais frequentemente em Platão e Aristóteles. Entretanto, o sentido de *poiésis* como criação não é um fazer a partir do nada, como na tradição hebraica, mas no sentido grego de gerar e produzir por via da potencialidade preexistente que ganha forma. Nesse sentido, a *poiésis* material conduzirá à obra artesanal, enquanto a *poiésis* de natureza intelectual surge como criação poética. Ambas como realização do ato essencialmente livre que se destina para os gregos na formação dos cidadãos.
- 2 Marielle Franco foi a segunda mulher (mãe, negra e nascida na favela da Maré) a ocupar assento na Câmara Municipal do Rio de Janeiro – a quinta mais votada no Rio de Janeiro nas eleições de 2016, com 46.502 votos, pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). Se destacou como militante ativista das lutas feministas e antirracista, na defesa dos Direitos Humanos e da visibilidade lésbica, desde jovem. Passou a atuar como ativista após ingressar em um pré-vestibular comunitário. Formou-se em Sociologia pela PUC-RIO, com mestrado em Administração Pública pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Sua dissertação de mestrado teve como tema: "UPP: a redução da favela a três letras." De modo bárbaro, foi assassinada no bairro do Estácio em 14 de março de 2018, na região central do Rio de Janeiro, quando voltava de um evento na Lapa.

A postura de neutralidade axiológica manifesta um posicionamento ideológico dominante através da invisibilidade das identidades que se encontram em jogo nas situações limites da vida, produzindo-se a separação entre política e ética a partir da negação das alteridades de gênero, raça e classe. Com isso, vê-se uma fragilidade da democracia, na medida em que se cria um novo modelo de educação baseado na privatização e despolitização da vida social, através da ideologia dominante. Para Marilena Chauí (2018), se produz o discurso que a educação serve aos propósitos de “maximização do ganho” e aumento do consumo na esfera social, em substituição à participação política democrática, censurando o debate das opressões, das minorias sociais como LGBTs, negros e mulheres.

Tais atitudes geram o enfraquecimento do diálogo, em um contexto de crescimento do conservadorismo, sob a alegação de que todos os políticos são corruptos, segundo Franco (2018). Isso faz crescer o sentimento de ódio na política, e com isso vê-se a fragilidade das nossas relações, marcadas pelo autoritarismo do poder burocrático, através do golpe jurídico parlamentar contra Dilma Rousseff em 2016, seguido da vitória eleitoral à presidência em 2018 do candidato da extrema-direita Jair Messias Bolsonaro (PSL), em circunstâncias de intensos ataques à vida democrática, expressas pelo próprio movimento Escola Sem Partido.

Por isso, a compreensão do mundo, a concepção pedagógica e de vida, segundo Freire (2017b), é sempre um posicionamento político que encontra sua fonte de reflexão na ética por via da intencionalidade crítica e libertadora. Nesse sentido, salienta o filósofo andarilho da educação: “Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo e o desejo, a atração pelo risco[...]” (FREIRE, 2017b, p. 24).

Aprender e ensinar fazem parte da nossa condição ontológica, é nessa procura que se altera o modo como interpretamos, como re-

fazemos a leitura do mundo através da prática. Desse modo, abre-se a possibilidade de se descobrir novos horizontes no mundo, percebendo que há outro modo de se ensinar o aprendido e aprender o ensinado, sem as hierarquizações preestabelecidas da educação domesticadora do conhecimento, numa reflexão ética do que se faz em torno das opções escolhidas.

As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumirem-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si, e não só as diferenças, e, assim, criar, a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical. (FREIRE, 2018, p. 212).

Freire (2018) destaca-se como pensador das sínteses culturais, promovendo o conceito de educação popular em perspectiva intercultural, através do reconhecimento da unidade na diversidade. Aqui, faz-se indispensável a compreensão ética das interseccionalidades de gênero, raça e classe, que se estendem também às nações e fronteiras. Neste contexto, o pensamento crítico da libertação se caracteriza não por propor a simetria entre as culturas, tampouco o poder da cultura erudita sobre a cultura oprimida, mas como um movimento ético contrário à subalternização de uma cultura sobre a outra.

A tarefa filosófica e democrática da ética da alteridade surge com o risco de pensar as tensões próprias da relação entre as diferenças, sem medo da liberdade, agindo frente aos desafios que impõem a tarefa de ser mais, não se furtando através da prepotência própria daqueles que pretendem impor através do autoritarismo suas verdades, gerando ideologias, segundo Freire (2017a), discriminatórias, contra as quais se insurgem as ideologias de resistências.

Não é a cultura discriminada a responsável pela ideologia discriminatória. Neste caso, a visão acrítica da sociedade torna as minorias sociais responsáveis pela “crise de valores” da cultura hegemônica. Vejamos o que diz o

Estatuto da Família apresentado na Câmara dos Deputados: “Art.2 Para os fins desta lei, define-se entidade familiar como o núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher, por meio do casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.” (BRASIL, 2013, p. 1).

O projeto de Lei nº 6.583, de 2013 (BRASIL, 2013), que dispõe sobre o Estatuto da Família, de cuja comissão o Deputado Flávio Augusto da Silva (PSC/SP) é membro, traz uma concepção ideológica dos valores tradicionais, que se reflete diretamente na narrativa da ideologia de gênero utilizada pelos adeptos do movimento ESP.<sup>3</sup> Ao contrário da afirmativa de que a concepção de família é apenas heterossexual, binária, constituída pelo sexo biológico do homem e da mulher, existe no Brasil um debate democrático mais amplo que passa pela aprovação do casamento de pessoas do mesmo sexo. A partir da Resolução nº 175, foi garantido aos casais homoafetivos o direito civil de casamento (GARONCE, 2017). Nesse contexto de crescimento dos ataques conservadores, o pensamento de Paulo Freire surge como um desafio reflexivo sobre a nossa presença no mundo, compreendendo que o fazer ético não se aplica a favorecimentos pessoais, mas surge como reconhecimento do Outro, fazendo a liberdade despertar de um projeto democrático e promovendo a unidade na diversidade através da ética da alteridade.

Caso a educação realmente encontrasse, como “obstáculo epistemológico”, a falta de imparcialidade dos educadores (as), as práticas de aprendizagem se restringiriam à dita “competência” do professor bancário transmissor de conhecimentos, cuja dimensão ética se reduziria a um puro processo técnico e mecânico avalizado pelo próprio movimento ESP. Com uma diferente concepção, a educação é, na sua essência, o caminho do Eu face ao Outro; tal como se explicita no pensamento de Buber

(2001), na palavra princípio EU-TU. À luz disso, vê-se melhor a impossibilidade de uma educação ética por via do projeto ESP.

Para o Deputado Federal Izalci Lucas Ferreira (PSDB/DF), os valores da família tradicional se encontram ameaçados pela “ideologia de gênero”. Na redação do PL nº 1.859/2015 (BRASIL, 2015), são citados supostos trechos das obras *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado* e *A Ideologia Alemã*. Segundo Derisso (2016), essas passagens fazem alusão à concepção de Marx e Engels sobre a família; entretanto, são montagens que não constam em nenhuma das obras dos filósofos.

Vejam a exposição da *Ideologia Alemã* neste documento:

Marx escreveu na sua obra ‘A Ideologia alemã’: ‘A propriedade privada somente poderá ser suprimida quando a divisão do trabalho puder ser suprimida. A divisão do trabalho, porém, na sua origem, não é nada mais do que a divisão do trabalho no ato sexual, que mais tarde se torna a divisão do trabalho que se desenvolve por si mesma. A divisão do trabalho, por conseguinte, repousa na divisão natural do trabalho na família e na divisão da sociedade em diversas famílias que se opõem entre si, e que envolve, ao mesmo tempo, a divisão desigual tanto do trabalho como de seus produtores, isto é, da propriedade privada, que já possui seu germe na sua forma original, que é a família, em que a mulher e os filhos são escravos do marido.’ (BRASIL, 2015, p. 4).

A interpretação realizada pelos defensores da Associação ESP encontra na referenciada obra de Marx e Engels alusão à abolição da família como um requisito político para supressão da divisão social do trabalho. Todavia, constata-se que tal indicação se trata de uma montagem, já que a mesma citação não faz referência a número de página, nem edição. Dessa maneira, o Requerimento de Informação do Deputado Izalci produz ataques contra o marxismo sem o devido compromisso intelectual. Assim, a afirmação do nosso atual patrono da educação brasileira volta a fazer novamente sentido: “O direito de criticar e o dever, ao criticar, de não faltar à verdade para apoiar

<sup>3</sup> A sigla ESP é uma referência ao Movimento Escola Sem Partido.

nossa crítica é um imperativo ético de mais alta importância no processo de aprendizado de nossa democracia.” (FREIRE, 2017b, p. 69).

Assumir a crítica é também reconhecer a possibilidade do erro. Nesse caso, o conhecimento crítico não se cristaliza face aos preconceitos. Pelo contrário, identifica que pensar e compreender o mundo não pode ser um ato delineado por uma única concepção política. Assim, não é possível, para Freire (2017a), exercer a liberdade de crítica com relação às injustiças sociais sem uma responsabilidade para com as pessoas implicadas. A crítica filosófica, quando aplicada com empenho ético, permite a ampliação dos horizontes através do olhar hermenêutico, transformando a percepção sobre as diferenças e tornando possível a construção política civilizatória como expressão fecunda do compromisso de não mentir em relação ao criticado.

É preciso, aos educadores(as) e educandos(as), a reflexão acerca do próprio inacabamento existencial que envolve as tensões do fazer educativo. Se admito que o pensamento único e dogmático é irrepreensível, não posso realizar a escuta sensível do diferente. Desta maneira, afirma Freire (1996), o respeito à diferença exige de mim humildade, que não significa verbalismo burocrático, nem formalismo, mas a certeza de que não somos superiores a ninguém; no entanto, também não somos inferiores. “O que a humildade não pode exigir de mim é a minha submissão à arrogância e ao destempero de quem me desrespeita.” (FREIRE, 1996, p. 121).

Para Paulo Freire (1996), a humildade é uma exigência em favor da dignidade; como atitude ética, faz parte do respeito mútuo entre educadores(as) e educandos(as). Portanto, não representa demérito, mera “modéstia”, fraqueza nem submissão ao poder dominante. Trata-se de uma atitude de humanização, visando o coletivo como compromisso solidário de conscientização.

Em um momento de ataques à autonomia docente, e crescimento do conservadorismo

através de medidas inconstitucionais e arbitrárias próprias da época, já caracterizada por Freire (2001), de fechamento das experiências democráticas, surge o fenômeno do neofascismo, se manifestando com efeitos de “mobilização das massas”, e produzindo como consequência política o impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016, sob a ação seletiva do poder judiciário. Segundo Luciano Santos (2018), na publicação acadêmica *Contra o golpe: caderno de democracia*, produziu-se um golpe de Estado anticivilizatório, de alcance ético-narrativo, que reduziu o fazer político e democrático ao cumprimento da ordem social, de cunho legal, moralista e privatista, apoiada na gestão midiática dos interesses dominantes.

Tais medidas, que visam moralizar a ordem e combater a “corrupção de esquerda”, através da ação jurídica própria do Estado de exceção, geraram como resultado político a ofensiva moralista no ambiente escolar, com a tramitação do Projeto de Lei nº 7.800/2016 (ALAGOAS, 2016), aprovado no estado de Alagoas, tornando legal a lei da “Escola Livre”. Entretanto, a aprovação do projeto Escola Sem Partido teve sua validade constitucional questionada pelo Supremo Tribunal Federal, através do Ministro Luís Roberto Barroso, que concedeu uma liminar suspendendo os efeitos da Lei até o julgamento final.

Vejamos o que diz a medida cautelar do STF:

A ideia de neutralidade política e ideológica da lei estadual é antagônica à de proteção ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e à promoção da tolerância tal como prevista na Lei de Diretrizes e Bases. A imposição da neutralidade – se fosse verdadeiramente possível – impediria a afirmação de diferentes ideias e concepções políticas ou ideológicas sobre um mesmo fenômeno em sala de aula. A exigência de neutralidade política e ideológica implica, ademais, a não tolerância de diferentes visões de mundo, ideologias e perspectivas políticas em sala de aula. (BRASIL, 2017, p. 12).

A neutralidade política e ideológica, segundo o parecer do Ministro Luís Barroso, é antagô-

nica à própria Lei de Diretrizes e Bases, que expressa de forma clara a pluralidade e diversidade como fundamento ético indispensável ao fazer democrático. Não obstante, a narrativa de neutralidade axiológica implica a intolerância que, para Freire (2017a), é acrítica, dogmática e castradora. Neste caso, os diferentes projetos do Escola Sem Partido, apensados ao relatório do Deputado Flavinho e arquivados pela Câmara em dezembro de 2018, são, no fundo, uma concepção ideológica de escola, submetida às limitações sociais que a tornam um lugar de transmissão de conhecimentos previamente selecionados, e imunizada aos conflitos ideológicos, às lutas sociais e à militância de esquerda.

Nessas circunstâncias, cresce o sinal de autoritarismo a partir das proposições do movimento Escola Sem Partido, que, através do “pensamento único”, torna-se indiferente à capacidade crítica dos educadores, traduzindo-se na descrença em relação ao potencial insurgente dos educandos, e na tentativa de esvaziamento do poder de contestação das minorias no espaço escolar. O movimento ESP procura impedir a identificação dos estudantes com movimentos de mulheres, LGBTs ou de resistência étnico-racial, com lutas sindicais ou estudantis.

Como contraponto a essas medidas de supervisão do trabalho docente no espaço escolar, Paulo Freire, em 1989, foi responsável pela criação da escola cidadã, uma iniciativa do filósofo da educação quando se tornou secretário de Educação do Estado de São Paulo, no governo de Maria Luiza Erudina. Freire propôs um programa de democratização da gestão escolar, fortalecendo a concepção da educação popular através de propostas de inclusão voltadas, principalmente, para jovens e adultos das periferias. Com tais iniciativas, a escola pública se fortaleceu como espaço de construção da educação popular, fomentando a compreensão crítica das tensões como manifestação humana própria do fazer político democrático.

## Os fundamentos gnosiológicos da educação crítica no contexto da Escola Sem Partido

Uma crítica aos fundamentos gnosiológicos da educação passa pelo conceito de extensão,<sup>4</sup> usado por Freire (2011), que reflete uma concepção bancária do fazer educativo, cujas práticas encontram-se expressas nas narrativas do movimento Escola Sem Partido. O educador extensionista acredita na transmissão do conhecimento a partir da seleção prévia de conteúdos e rotas pré-estabelecidas pelo sistema bancário de educação. Desse modo, o movimento ESP deixa clara a sua concepção de aprendizagem, o que produz no atual contexto um equívoco gnosiológico da “extensão educativa”, resultando em uma prática domesticadora e na falsa concepção de que é função do professor transferir conteúdos programáticos; por isso, é preciso “saber que ensinar não é memorizar ou arquivar conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

O extensionismo é um conceito que reduz o conhecimento do educador a si mesmo, sem a interpelação ética da alteridade entre educadores e educandos; os conteúdos são compreendidos como estáticos e mecânicos. Por isso, as proposições da educação bancária pertencem a um conjunto de opiniões (*doxa*) acerca do ato de ensinar, as quais terminam por se antecipar frente às coisas mesmas. O mundo humano, para o filósofo da educação, é comunicação, construído pela interação intersubjetiva; assim, Freire (2011), estudando

4 O conceito de extensão aparece no ensaio *Extensão ou comunicação?* (FREIRE, 2011), escrito por Paulo Freire em 1968, em Santiago do Chile, para o Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agrária. A apropriação semântica do termo extensão é uma crítica ao trabalho do agrônomo como estratégia política para a América Latina. Segundo Leopoldo Zea (2014), os conceitos de “dependência” e de invasão cultural de Freire dão a tônica da realidade latino-americana nos anos 1960 e 1970. Por isso, o termo extensão confere uma conotação ao ato de transmissão do conhecimento, como invasão cultural e manipulação.

as três relações constitutivas do conhecimento, gnosiológica, histórica e lógica, inseriu uma última e fundamental relação, sob influência de Eduardo Nicol – o diálogo como fonte crítica de libertação.

O ensino de filosofia, no contexto da ESP, encontra obstáculos ao desenvolvimento da reflexão crítica e comunicativa. Sem a novidade do risco, sem os fundamentos de uma racionalidade concreta desvelada pela práxis social, as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da teoria tornam-se abstratas e sem sentido. Quando, a partir da aspiração de Freire como filósofo da esperança, se consideram as reais condições pedagógicas do ensino da filosofia, pode-se dimensionar a gravidade dos ataques que o pensamento fecundo vem sofrendo por parte dos setores conservadores.

Por isso, a liberdade de crítica e o direito de ensinar não se identificam, em nosso atual contexto, com as proposições de neutralidade axiológica do movimento Escola Sem Partido, que formula suas concepções e práticas como extensão autoritária, sem perceber que educadores e educandos já se encontram envolvidos na prática educativa. Assim, para Freire (1996, p. 49), “Pensar certo - é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros”.

Não significa, com isso, que pensar certo seja uma atividade puramente angelical, que pertença apenas aos sábios, mas, por ser o pensamento um parto doloroso, devemos exercer vigilância sobre o simplismo e incoerências grosseiras. Pensar certo exige a humildade como sentido filosófico, se desfazendo da concepção judicativa e persecutória e, muitas vezes, raivosa, daqueles que terminam por propagar o ódio na política com formulações preestabelecidas e que fazem da educação um ambiente de censura à diversidade cultural. A educação brasileira, no cenário do movimento ESP, produz um decalque da tradição bancária, uma educação sem o risco de aprender, mesmo que rasurando. No entanto, sem o anúncio da utopia, não se reinventa o sentido de investi-

gação, não se cria a possibilidade da aprendizagem como síntese dialética.

Por isso, as narrativas do movimento ESP representam o medo da liberdade por meio da antecipação adjudicativa da compreensão do mundo frente às coisas mesmas, o que termina por definir o trabalho docente como prática de transmissão de conteúdos neutros, em que os educandos sempre se encontram em uma situação estática, própria de um contexto social de horizontes fechados. Assim, forma-se o aprendiz memorizador, através da educação bancária, a partir da primazia de alguém que está sempre certo de suas certezas. A prática educativa crítica libertadora, para Freire (2011), é construída por uma “dodiscência, docência-discência”, formando ciclos gnosiológicos.

Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o que se ensina e se aprende, o conhecimento já existente e o que se trabalha, a produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, p. 1996, p. 28).

Nesse sentido, é fundamental ao educador crítico estar existencialmente aberto às possibilidades do aprender, na medida em que, enfrentando o medo da liberdade, se reconhece que o ato educativo não é cópia das formulações preestabelecidas; entretanto, é tarefa de uma educação crítica e reflexiva manter o sujeito pedagógico encarnado na *práxis* da temática investigativa, o que significa um trabalho rigoroso em busca do conhecimento crítico.

Por isso, o movimento ESP, ao atribuir exclusividade à família e à religião como únicos responsáveis pela educação moral de seus filhos, pressupõe, segundo os termos de Freire (2011), uma idealização conformista, cuja compreensão adjudicativa dos valores da família tradicional produz censuras no ambiente de aprendizagem, construindo uma etapa de retrocesso nas experiências democráticas. A

partir do fechamento do horizonte do educando em uma educação prescritiva, constata-se mais obstáculos de cunho epistemológico na construção da consciência crítica. Assim reza a cartilha seguida pelo ESP:

Definitivamente o homem não pode produzir conhecimento sem que seja fruto de interação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Mas isso não nos autoriza a depreciar toda e qualquer forma de imparcialidade ou de rejeitar qualquer busca pela objetividade, mesmo que incompleta e relativa, pois isso nos levaria a uma epistemologia extremamente subjetivista que minaria as próprias bases da ciência contemporânea. Portanto, é claro que é possível agir com o máximo de neutralidade em muitos contextos. E naqueles contextos mais controversos, em que a imparcialidade é realmente difícil, espera-se de um profissional ético e qualificado que, no mínimo, forneça aos alunos uma perspectiva plural. (BRASIL, 2018, p. 9).

Disso decorre a problematização do ato educativo como desafio para o pensamento crítico libertador em nosso atual cenário. O relatório (BRASIL, 2018) do Deputado Flavio Augusto da Silva (PSC) reduz o ambiente de aprendizagem a uma epistemologia da quase imparcialidade, o que vem a significar a recusa dos saberes e experiências sociais produzidos pelo esforço, segundo Torres (2014), dialético de compreensão na relação entre subjetividade e objetividade, tornando o movimento ESP uma tentativa de anulação arbitrária dos direitos sociais construídos a partir das lutas democráticas por ampliação das liberdades civis e da participação popular.

O ensino de filosofia, em tal contexto, encontra o desafio de pensar a dificuldade de reconhecimento das diferenças. Com efeito, vem se esvaziando a importância temática da discussão da Diversidade Cultural, que identifica como atitude libertadora a luta de mulheres, LGBTQs e populações afrodescendentes contra as discriminações, bem como a luta pela reconquista de territórios das populações originárias, quilombolas ou ciganos, que veem cotidianamente seus saberes e pertencimentos

culturais se tornando invisíveis, sofrendo ataques por parte dos setores fundamentalistas a partir de uma pauta política conservadora de retomada do “moralismo” e dos direitos da família tradicional, sob a narrativa da neutralidade científico-pedagógica expressa pelo próprio movimento, que pretende amordaçar professores.

Desse modo, é pertinente a educadoras e educadores comprometidos com o bem pensar problematizar o contexto social dos educandos, e as palavras geradoras construídas na interação gnosiológica. O que Freire (2011) projeta na relação intersubjetiva do ato educativo vale como antídoto à neutralidade axiológica. Com isso, a prática educativa apenas é possível como pensamento fecundo quando encarnada na atitude ética face às mais diversas alteridades humanas, com seus respectivos saberes.

Assim, pensar certo exige respeito ao conhecimento dos educandos, mas também estímulo à sua capacidade criadora. O principal desafio dos(as) professores(as) diante da prática educativa filosófica é o de estimular as curiosidades epistemológicas, abrindo novos horizontes na relação de educadores e educandos, projetando dúvidas acerca dos saberes dados, contra a postura intransitiva e dogmática do educador bancário que termina por produzir uma concepção pedagógica fatalista, transformando o educando em um corpo domesticado, negando a condição de sujeito ativo na construção do conhecimento, reduzindo, enfim, o ensino de filosofia a prescrições normativas e superficiais.

O equívoco gnosiológico do extensionismo consiste, para Freire (2011), na falta de abertura à interpelação do Outro, e no fechamento do conhecimento em si mesmo. O que reproduz a concepção de aprendizagem estática, acrítica e de conhecimento ingênuo.

A reflexão filosófica se impõe neste como em outros casos. Não é possível aludi-la, já que o que a Extensão pretende, basicamente, é substituir uma forma de conhecimento por outra. E basta

que esteja em jogo formas de conhecimento para que não se possa deixar de lado uma reflexão filosófica. O fundamental, porém, é que esta reflexão, de caráter teórico, não se degenere nos verbalismos vazios nem, por outro lado, na mera explicação da realidade que devesse permanecer intocada. (FREIRE, 2011, p. 27).

O ensino de filosofia requer a construção de uma etapa de mediação cognitiva entre sujeitos cognoscentes e objetos cognoscíveis. Neste sentido, a postura pedagógica do educador extensionista reproduz a visão da docência como sujeito detentor e transmissor de conhecimentos técnicos. Desse modo, insiste Freire (2011), uma educação crítica e filosófica é capaz de reinventar existencialmente a situação aprendida. Com isso, no nível filosófico a intencionalidade do educando se transforma quando este deixa a dimensão operante do senso comum e torna-se indagador das circunstâncias concretas do mundo da vida.

Em um contexto de crescimento das apelações políticas neofascistas, as proposições arbitrárias em torno do educador “competente” reproduzem, através dos crescentes discursos “moralistas”, mais uma crise da atividade docente. Sob a narrativa de imparcialidade epistemológica, a educação retorna ao paradigma do educador extensionista e transmissor de saberes neutros, o que torna o movimento Escola Sem Partido um equívoco gnosiológico da prática educativa.

## O currículo de filosofia diante da Escola Sem Partido

Os componentes curriculares, na concepção da pedagogia popular de Freire, são o resultado das demandas suscitadas pelo próprio círculo de cultura em que os discentes se encontram inseridos. O ensino de filosofia, no contexto da educação básica atual, vem enfrentando diversos problemas em relação à prioridade de conteúdos programáticos. Tais problemas surgem como uma consequência das influências políticas e epistemológicas que constituem

obstáculos à prática pedagógica na educação brasileira.

Com base na compreensão radical e fecunda do pensamento de Freire (2011), há uma impossibilidade dos projetos apensados ao Relatório do Escola Sem Partido (BRASIL, 2018) – apresentado na sala de comissão do Congresso em 08 de maio de 2018 – expressarem alguma coerência com a complexidade curricular do ato de ensinar. O professor de filosofia não representa, para Freire (1996), um mero transmissor de conhecimentos pré-estabelecidos; suas abordagens temáticas deveriam encontrar-se – na contramão da concepção bancária da educação – sempre em articulação com as circunstâncias da vida política.

Por isso, a educação, para Freire (1996), é reinvenção do modo de investigar e de questionar o saber proprietário. O bem pensar exige a dúvida das certezas, na medida em que assume a aventura do saber como possibilidade. Por isso, aprender e ensinar é estar existencialmente aberto ao horizonte cognoscível e temático do educando. Tendo como base a fé no diálogo, passa-se à fase da problematização do universo temático das percepções destacadas, criando-se o encontro dos horizontes.

Desse modo, impõe-se como desafio filosófico a construção de um currículo crítico, capaz de alcançar o *logos* do saber educativo: “Cabe à reflexão incidir sobre a ação e desvelá-la em seus objetos, em seus meios, em sua eficiência.” (FREIRE, 2011, p. 47). Ora, uma educação domesticadora autorreferenciada no educador extensionista é um equívoco gnosiológico que impede a construção de um currículo crítico, criando a ilusão do educador como único detentor do saber. O pensamento ingênuo é facilmente manipulável, tornando a ação diretiva da educação em narrativas autoritárias, mantendo-se os conflitos escolares pela subalternização hierárquica do saber.

Na obra *A condição pós-moderna*, Lyotard (2011, p. 13) afirma: “A questão da legitimidade encontra-se, desde Platão, indissolúvelmente associada à legitimação do legislador.” Tal

mensagem é cada vez mais atual, na medida em que o poder público insere o conhecimento prescritivo e de fácil decodificação no contexto de mercantilização do saber, a fim de otimizar a compreensão tecnicista, aumentando a performance dos saberes considerados legítimos.

Freire (2017a), como filósofo andarilho da esperança, afirma, na *Pedagogia do Oprimido*, que a dialogicidade do processo educativo não começa, enquanto situação pedagógica, no encontro de educadores(as) e educandos(as), mas, antes mesmo, inicia-se no questionamento docente acerca dos conteúdos do diálogo, surgindo como inquietação em face dos obstáculos epistemológicos para a compreensão dos conteúdos programáticos. Por isso, uma educação problematizadora não é a imposição de conhecimentos a serem depositados nos educandos. A educação crítica tem como desafio gnosiológico devolver, de modo organizado, aos educandos as questões sensíveis geradas nos círculos de cultura, através da interação pedagógica e da partilha ativa na construção do conhecimento gerado pela coletividade.

A experiência do círculo de cultura produz, no ambiente de aprendizagem, segundo o *Dicionário Paulo Freire* (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008), um desejo de democratização da palavra, do poder compartilhado como participação consciente. Nesse contexto, o movimento Escola Sem Partido defende uma intervenção arbitrária através do poder público de caráter político, que promova interferências diretas nas relações entre teoria e prática do fazer educativo, produzindo consequências sobre o currículo crítico. Por isso, o ensino de filosofia é uma reinvenção do direito de pensar como práxis, através do compromisso com a educação libertadora. Assim, surge a etapa de conscientização a partir das percepções destacadas, em que os oprimidos vão realizando através do diálogo novas leituras do mundo, refletindo sobre as antigas representações dos valores e das regras sociais e políticas, frente à profecia do novo que surge de um sonho de liberdade.

Nesse sentido, a libertação do opressor hospedado na consciência dos oprimidos é um desafio humanista que exige, para Freire (2017a), certa prudência, por não se tratar de uma oposição precipitada aos *slogans* dominantes. Não obstante, é apenas através do diálogo com os educandos que as intuições operantes, comuns ao estágio da consciência ingênua no qual se encontra a maioria dos oprimidos, vão paulatinamente dando lugar a novas percepções de si e do mundo, que passam a refletir o caráter dúbio da consciência. No contexto do movimento Escola Sem Partido, o exame acerca desses valores surge como constatação da ideologia dominante gerada pelos valores tradicionais do conquistador.

Entretanto, o que se pretende com o diálogo não é um jogo intelectualista de palavras vazias. O educando, quando submetido a uma educação tecnicista do memorizar, ler e contar, é compelido à condição, segundo Freire (2011), de “tabula rasa”, se encontrando desprovido da experiência de sentido. Por isso, o aluno, sob essas condições políticas e pedagógicas, no melhor dos casos apenas “disserta” sobre a tradição, sem o devido cotejo hermenêutico das fontes, não entendendo, segundo Adriano Nogueira (FREIRE; NOGUEIRA, 1993), a expressão corporal prévia que constitui a manifestação da linguagem e dos valores culturais dos educandos, como fase imprescindível à problematização da prática.

O melhor aluno de filosofia não é o que disserta, *ipsis verbis*, sobre a filosofia da mudança em Heráclito, sobre o problema do Ser em Parmênides; sobre o ‘mundo das ideias’ em Platão; sobre a metafísica em Aristóteles, ou, mais modernamente, sobre a ‘dúvida’ cartesiana, ‘a coisa em si’ em Kant; sobre a Dialética do Senhor e do Escravo em Hegel; a alienação em Hegel e em Marx, a intencionalidade da consciência em Husserl. O melhor aluno de filosofia é o que pensa criticamente sobre todo este pensar e corre o risco de pensar também. (FREIRE, 2011, p. 68, grifo do autor).

No contexto de crescimento das narrativas de neutralidade do saber, o ensino de filosofia

não pode prescindir da problematização na construção de suas investigações temáticas. Não é possível uma reflexão filosófica do educando, cuja intencionalidade esteja separada do mundo prático (*Lebenswelt*). Por isso, tampouco é possível uma prática de ensino de filosofia com o percurso teórico e conceitual previamente definido pelo educador sem a demonstração de nenhum interesse pelo conhecimento popular. Sem a interpelação do mundo do educando, sem o reconhecimento de sua linguagem, reproduz-se um ambiente de aprendizagem em que “Interessa-nos, pelo contrário, que ‘conheçam’ o que conhecemos e da forma como conhecemos. E quando assim nos comportamos, prática ou teoricamente, somos autoritários [...]” (FREIRE, 2017b, p. 67, grifo do autor).

Esse ambiente de fechamento das experiências democráticas é justamente o que se evidencia com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014. Enquanto a versão anterior da Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001) por inúmeras vezes se referiu à igualdade de gênero, o PNE de 2014 (BRASIL, 2014) apenas foi aprovado diante da retirada do termo “gênero” da redação do Projeto de Lei. Consuma-se, desse modo, um acordo no Congresso entre os Deputados/pastores Marco Feliciano (PSC/SP, atual PODEMOS), Marcos Rogério (PDT/RO) e Pastor Eurico (PSB/PE), que conseguiram a aprovação, em votação na Câmara dos Deputados, de um dos pontos mais polêmicos do projeto. Com isso, foi retirada do projeto a superação das desigualdades educacionais, “com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (FERNANDES, 2014).

A versão final do projeto foi substituída por “superação das desigualdades educacionais com ênfase na cidadania e todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014). Por isso, o currículo crítico precede de antemão à reflexão filosófica, como tarefa indispensável à possibilidade do pensar. Neste caso, o movimento Escola Sem Partido é um obstáculo ao pleno

desenvolvimento da democracia, produzindo efeitos autoritários à liberdade de ensinar, sob alegação de falta de responsabilidade dos educadores.

O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolheu os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra quê. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos; qual o papel, em níveis diferentes, daqueles e daquelas que, nas bases, cozinheiras, zeladores, vigias, se acham envolvidos na prática educativa da escola, qual o papel das famílias, das organizações sociais, da comunidade local? (FREIRE, 2018, p. 152).

Na concepção de Freire (2018), é a partir da situação existencial concreta do povo que se organizam os componentes curriculares. Os conteúdos não podem ser uma doação acrítica e fora do contexto social do educando. O conteúdo é uma organização, segundo o *Dicionário Paulo Freire* (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008), de métodos e conhecimentos indissociáveis da relação entre pensamento e linguagem. Por isso, Freire (2017a) propõe, na *Pedagogia do Oprimido*, que o desafio do educador na organização dos conteúdos programáticos passa pelo critério de identificação das contradições sociais que se refletem nas condições existenciais, culturais e políticas, na formação da cidade e na vida dos cidadãos, constituindo como fonte de sentido as situações-problemas que estimulam a curiosidade e a formação do pensamento crítico.

Todavia, em um contexto de censura, o que se constata são formulações prescritivas dos proferidos deveres do professor, que criam maiores dificuldades à sociabilidade, à liberdade e à almejada democracia.

ANEXO – DEVERES DO PROFESSOR – I - O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para nenhuma corrente política, ideológica ou partidária; II - O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas; III - O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus

alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; IV - Ao tratar de questões políticas, socio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito; V - O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções; VI - O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula. (BRASIL, 2018, p. 27).

Essa proposta de cartaz a ser fixado nas salas de aula, segundo o próprio Relatório apresentado na Câmara dos Deputados, já produz a política de amordaçamento no primeiro artigo, quando afirma que “o professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos” (BRASIL, 2018, p. 27). De imediato, surge a concepção dos(as) alunos(as) arquivistas de Paulo Freire (2017a), sem o poder de criação, vistos como extensão dos conhecimentos considerados legítimos, e hierarquicamente submetidos à condição de “tábulas rasas”, a serem preenchidas pelos valores dominantes.

Tal prerrogativa torna-se mais problemática quando, no item I, se adverte que os alunos não podem ser cooptados por uma tendência que se expresse de forma política ou partidária (BRASIL, 2018). Com isso, o tema gerador do currículo crítico é estabelecido por via de um artifício jurídico transformado em doutrinação. No *Dicionário Paulo Freire* (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 448), encontramos a seguinte afirmação: “Pessoas não se dissociam de filosofias, pensares, saberes, práticas e cotidiano. Em Paulo Freire jamais podem dissociar-se vida e luta política”. No item II, segue a afirmação de que os professores se manterão de modo imparcial diante dos alunos, sendo vedada a exposição de suas concepções políticas, ideológicas, morais ou religiosas (BRASIL, 2018).

Tais declarações aparecem num ambiente educacional separado do cotidiano da vida, da ação, das tensões que formam as contradições sociais e políticas que se refletem diretamente no trabalho do educador. Desse modo, afirma Freire (1986) em *Medo e ousadia*, apenas os

educadores democráticos alteram sua prática frente aos obstáculos epistemológicos que impõem medo aos sonhos de um mundo mais justo. A censura estabelecida aos educadores e educadoras, tal como pronunciada no item III (BRASIL, 2018), cria uma atmosfera de controle do ambiente de aprendizagem, estimulando os alunos a denunciarem os educadores que venham a incentivá-los a participarem de passeatas, manifestações ou atos públicos.

O movimento ESP resulta em um aprofundamento do descrédito do trabalho docente, retirando a autoridade dos educadores e educadoras e criando maiores obstáculos ao pensamento crítico. Tais empecilhos tornam ainda mais difícil a libertação crítica dos educandos; todavia, é impossível, segundo Freire (1996), que os discentes alcancem de fato maior autonomia sem a autoridade e liberdade dos educadores. No item IV, é advertido que, ao tratar-se das questões culturais, políticas e econômicas, serão apresentadas teorias e versões concorrentes a respeito dos temas em questão (BRASIL, 2018). Com isso, as secretarias de educação ficam responsáveis pela criação de um canal de comunicação com a função de receber, segundo Cunha (2011), as denúncias anônimas dos estudantes contra professores supostamente “partidários”.

A aplicação dessas censuras também se estende aos livros didáticos e à avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Com isso se endossa a liberdade de aprender do aluno, vedando a liberdade de ensinar do professor, o que significa, para o ensino da filosofia, o ultimato final à possibilidade de uma educação libertadora.

[...] o currículo da Educação Básica, particularmente das escolas públicas, é objeto de ação modeladora que visa frear os processos de secularização da cultura e de laicidade do Estado, mediante dois movimentos, um de contenção, outro de imposição. Ambos os movimentos configuram um projeto de educação reacionária, entendida aqui como a que se opõe às mudanças sociais em curso e se esforça para restabelecer situações ultrapassadas. (CUNHA, 2016, p. 2).

Para Luiz Antônio Cunha (2016), no artigo “O projeto reacionário na educação”, existe em curso uma modelagem política por parte dos setores conservadores que produz efeitos semelhantes à invasão cultural identificada por Freire (2017a) na *Pedagogia do Oprimido*. Por isso, identifica Cunha (2016), os processos de laicização do Estado e secularização da cultura encontram obstáculos que se refletem diretamente no currículo da Educação Básica, produzindo efeitos de imposição. Segundo Fernanda Pereira de Moura (2018), no artigo “O movimento Escola Sem Partido e a reação conservadora contra a discussão de gênero na escola”, a ação parlamentar age por meio de projetos e ações políticas governamentais que procuram inserir a obrigatoriedade do ensino religioso fundamentalista nas escolas e disciplinas como Moral e Cívica. Já os movimentos que produzem “contestações” são representados pelos ataques do programa Escola Sem Partido.

Nesse sentido, os professores não terão liberdade de expressão nem de manifestação crítica e se encontrarão, caso cumprido o desiderato do movimento ESP, no ambiente escolar como agentes das convicções dos pais conservadores. Essa atitude autoritária representa uma estratégia política maior, na medida em que se produz a imagem do “professor doutrinador” que comete abusos no direito de ensinar. Procura-se, com isso, impedir um debate aberto e crítico acerca de temáticas próprias da democratização, tornando a escola partidária dos valores tradicionais da família, estimulando um currículo escolar reprodutor de discriminações através das narrativas preconceituosas da “ideologia de gênero”, da superioridade racial e de classes, em um contexto de crescimento do ódio na política.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. Trad. Iraci D. Poletti. São Paulo: Boitempo, 2004.

ALAGOAS. Assembleia Legislativa de Alagoas. **Projeto de Lei nº 7.800, 05 de maio de 2016**.

Institui, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, o Programa “Escola Livre”. Maceió, 2016. Disponível em: <https://sapl.al.al.br/norma/1195>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm). Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6.583, de 2013**. Dispõe sobre o Estatuto da Família e dá outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1159761](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1159761). Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1.859, de 09 de julho de 2015**. Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Brasília, DF, 2015. Disponível em: [https://www.camara.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=F9DC193914263A3CC3D30975C72591EB.proposicoesWeb1?codteor=1359704&filename=Avulso+PL+1859/2015](https://www.camara.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F9DC193914263A3CC3D30975C72591EB.proposicoesWeb1?codteor=1359704&filename=Avulso+PL+1859/2015). Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.537/AL**. Relator: Ministro Roberto Barroso. Brasília, DF, 21 de março de 2017. Direito Constitucional. Ação Direta de Inconstitucionalidade. Programa Escola Livre. Lei Estadual. Vícios Formais (de competência e de iniciativa) e afronta ao pluralismo de ideias. Cautelar Deferida. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=311456113&ext=.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Relatório da Comissão Especial destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei nº 7.180, de 2014**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/images/relator.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

BUBER, Martins. **Eu e tu**. Trad. Newton Aquiles Von

- Zuben. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2001.
- CHAUÍ, Marilena. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Coleção Escritos de Marilena Chauí, nº 6).
- CUNHA, L. A. **O projeto reacionário na educação**. 2016. Disponível em: <http://www.luizantonioacunha.pro.br/uploads/independente/1EduReacionaria.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- DERISSO, J. L. Marxismo e história da família: resposta aos opositores da chamada “ideologia de gênero” na educação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTERDRB, 10., 2016, Campinas, SP. **Anais [...]**. Campinas, SP: Unicamp, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1029-2729-1-pb.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- FERNANDES, Sarah. Lobby conservador retira igualdade de gênero do Plano Nacional de Educação. **Rede Brasil Atual (RBA)**, São Paulo, 22 abr. 2014. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2014/04/lobby-conservador-retira-igualdade-de-genero-do-plano-nacional-de-educacao-5214.html>. Acesso em: 14 nov. 2018.
- FRANCO, Marielle. A emergência da vida para superar o anestesiamiento social frente à retirada de direitos: o momento pós-golpe pelo olhar de uma feminista, negra e favelada. In: BUENO, W. Et al. **Tem saída: ensaios críticos sobre o Brasil**. São Paulo: Zouk/#CDMJ, 2018. p. 89-95.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017a.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017b.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática da educação popular**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- GARONCE, Luiza. Casamento gay no Brasil completa 4 anos de regulamentação; leia histórias. **Portal G1**, Rio de Janeiro, 14 maio 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/casamento-gay-no-brasil-completa-4-anos-de-regulamentacao-leia-historias.ghtml>. Acesso em: 11 dez. 2018.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.
- MOURA, Fernanda Pereira de. O movimento Escola Sem Partido e a reação conservadora contra a discussão de gênero na escola. In: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018. p. 89-110.
- SANTOS, Luciano. O golpe de estado no Brasil como fenômeno anticivilizatório: kit didático de resistência crítico-militante em conjuntura golpista. In: SANTOS, Luciano; CARNEIRO, Nadia Virginia B. (org.). **Contra o golpe caderno de democracia**. Salvador: Edufba/Eduneb, 2018. p. 137-161.
- SOUZA, Joselina Maria Ramos de. As origens da noção de Poiesis. *Hypnos – Revista do Centro de Estudo da Antiguidade*, São Paulo, ano 13, n. 19, p. 85-96, 2007.
- STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo e práxis educativa – uma leitura crítica de Paulo Freire**. Tradução Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Loyola, 2014.
- ZEA, Leopoldo. **La Filosofía americana como Filosofía sin más**. 2014. Disponível em: <https://cursosluispatinoffyl.files.wordpress.com>. Acesso em: 19 mar. 2018.

Recebido em: 01/12/2019  
Aprovado em: 21/03/2020



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

# QUEM É O PROFESSOR SEGUNDO O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO? UM PROCESSO DE SILENCIAMENTO E DEPRECIÇÃO DOCENTE

*Luciene Fernandes Loures (UFJF)\**

<https://orcid.org/0000-0003-3145-9204>

*Thais Fernandes Sampaio (UFJF)\*\**

<https://orcid.org/0000-0003-0592-9516>

## RESUMO

O presente artigo pretende demonstrar, através da análise dos PLs nº 7.180/2014 e nº 867/2015, como o Movimento Escola sem Partido contribui para o silenciamento e depreciação dos professores. Como base teórica, utilizou-se Bauman (2001, 2005, 2008), além de discussões de Apple (2006, 2017) sobre a educação “à direita”, o processo de identidade docente de Giroux (1997), Spivak (2012) e Bohn (2013), assim como o conceito de silenciamento trazido por Orlandi (2007). Através das análises, foi possível identificar a forte presença de grupos neoliberais, neoconservadores e fundamentalistas religiosos em nossa educação e também traçar o perfil docente segundo os defensores do Movimento: doutrinador, manipulador, influenciador, explorador, criminoso, autoritário, opressor e esquerdista. A falácia da neutralidade do ensino é uma tentativa de calar a voz de uma classe que representa 2,5 milhões de profissionais. Diante desse cenário, faz-se necessário repensar os cursos de formação docente. O futuro professor precisa reconhecer-se como profissional e intelectual para conseguir formar alunos conscientes de seu papel e de sua importância na sociedade.

**Palavras-chave:** Escola sem Partido. Análise do discurso. Professores. Silenciamento. Depreciação.

## ABSTRACT

### WHO IS THE TEACHER ACCORDING TO THE PROJECT “ESCOLA SEM PARTIDO”? A PROCESS OF SILENCING AND DEPRECIATION OF THE TEACHERS

This article aims to demonstrate, through the analysis of the projects nº 7.180/2014 and nº 867/2015, how the “Escola sem Partido” movement

\* Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Juiz de Fora, Minas Geras, Brasil. Membro do grupo de pesquisa O profissional Professor de Português: sua formação e sua atuação na contemporaneidade. E-mail: [lucieneloures@gmail.com](mailto:lucieneloures@gmail.com)

\*\* Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Geras, Brasil e coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFJF). E-mail: [thais.fernandes@ufjf.edu.br](mailto:thais.fernandes@ufjf.edu.br)

contributes to the process of silencing and depreciation of the teachers. The theory used consider the ideas from Bauman (2001, 2005, 2008), discussions about education in the “right” way (APPLE, 2006, 2017), the construct of teacher’s identity (BOHN, 2013; GIRROUX, 1997; SPIVAK, 2012), and also the concept of silencing (ORLANDI, 2007). The analysis reveals the strong presence of neoliberals, neo-conservatives and of religious fundamentalists in our education and traces the teacher’s profile according to the defenders of the movement: an indoctrinator, a manipulator, an influencer, an exploiter, a criminal, an authoritarian, an oppressor with left political ideals. The fallacy about neutral teaching represents an attempt to silence the voice of the class that represents 2,5 million professionals. It is necessary to rethink our teacher education. The future teacher needs to recognize yourself as a professional and an intellectual, thereby he or she will be able to form students conscious of their role in society.

**Keywords:** Escola sem Partido. Discourse analysis. Teachers. Silencing. Depreciation.

## RESUMEN

### ¿QUIÉN ES EL PROFESOR SEGÚN EL PROYECTO “ESCOLA SEM PARTIDO”? EL PROCESO DE SILENCIAMIENTO Y DEPRECIACIÓN DE LOS PROFESORES.

Este artículo pretende demostrar, a través de análisis de los proyectos nº 7.180/2014 e nº 867/2015, como el movimiento “Escola sem Partido” contribuye para silenciar y depreciar los profesores. En nuestra base teórica fue utilizado Bauman (2001; 2005; 2008), discusiones acerca de la educación “a la derecha” (APPLE, 2006; 2017), del proceso de identidad de los profesores (BOHN, 2013; GIRROUX, 1997; SPIVAK, 2012) y también el concepto de “silenciamiento” (ORLANDI, 2007). Los análisis identificaron la presencia de grupos neoliberales, neo conservadores y fundamentalistas religiosos en nuestra educación y también trazaron el perfil de los profesores de acuerdo con los defensores del movimiento: adoctrinador, manipulador, influyente, explotador, criminal, autoritario, opresor y con ideologías de izquierda. La falacia de la neutralidad de la educación é un intento para callar la voz de una clase con 2,5 millones de profesionales. Es necesario repensar los cursos de formación de profesores. El futuro profesor precisa reconocerse como profesional e intelectual para formar estudiantes conscientes de su papel y de su importancia en la sociedad.

**Palabras clave:** Escola sem Partido. Análisis del discurso. Profesores. Silenciamiento. Depreciación.

## 1 Introdução

[...] os intelectuais devem tentar revelar e conhecer o discurso do Outro da sociedade. (SPIVAK, 2012, p. 20).

A epígrafe acima foi retirada de um livro, que será discutido posteriormente, e per-

tence a uma autora indiana que questiona nosso direito de fala e nossa imagem perante o Outro dominante. Tomamos aqui a citação de Spivak (2014) em um sentido distinto do texto original; utilizamos para revelar o

objetivo deste trabalho: analisar, enquanto intelectuais também pertencentes à classe subalterna, o discurso do Outro (representado através do Projeto Escola sem Partido) que nos subjuga, silencia e marginaliza enquanto professores.

Segundo Bauman (2001), vivemos em uma “modernidade líquida”. O sociólogo assume a metáfora da fluidez para explicar o tempo em que vivemos e as mudanças que hoje acontecem de maneira cada vez mais rápidas e imprevisíveis. Na modernidade líquida, “num piscar de olhos, os ativos se transformam em passivos e os capazes em incapazes” (BAUMAN, 2005, p. 8). Por isso, nesse novo tempo, basear-se em tomadas de atitude e posturas que obtiveram bons resultados no passado não representam boas estratégias para viver. Diante disso, assume-se uma postura de “vida-líquida”, entendida como:

[...] uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante. [...] A vida líquida é uma sucessão de reinícios e, precisamente por isso é que os finais rápidos e indolores, sem os quais reiniciar seria inimaginável, tendem a ser os mais desafiadores e as dores de cabeça mais inquietantes. (BAUMAN, 2005, p. 10).

Sabendo, então, que toda lógica que guia nossa sociedade parte dessa fluidez da vida, nos vemos cada vez mais inseguros com relação aos empregos, às relações pessoais, à identidade e, também, à educação. A educação é vista como produto e “deve” incorporar todas as modernidades do mercado. O professor, por sua vez, é trabalhador inserido nesse contexto confuso, mas também é “produto fora de linha” que pode ser modernizado, alterado e adequado às necessidades vigentes.

Segundo Apple (2006), todos têm uma opinião sobre o que está errado na educação: a mídia, os candidatos a cargos no governo, os comentaristas conservadores, os líderes corporativos. Por um lado, é positivo observar a educação, área tão importante, ganhando destaque nas conversas cotidianas. Entretanto, por outro lado, essa atenção cria uma atmosfera de

inquietação, levando a soluções fáceis e nem sempre amigáveis. Para muitos, a educação é um “negócio” sério e deve ser tratada como tal. Esse “negócio” em que a educação se transformou pode, porém, esconder uma preocupante agenda conservadora e neoliberal.

Dentre todas essas vozes que discutem a educação, propomos a seguinte (e incômoda) questão: quais vozes tendem a ser ouvidas? Para que consigamos compreender o que, de fato, está rondando nossa educação, é preciso que nos debruçemos sobre alguns pontos espinhosos. Na contramão da visão de educação inclusiva e acolhedora, nos deparamos com uma educação mercadológica com viés conservador, que visa eliminar essas diferenças e, cada dia mais, silenciar a voz dos professores.

Este artigo tem como principal objetivo apontar e discutir os terríveis processos de silenciamento e demonização que o Projeto Escola sem Partido (ESP) confere aos professores, podendo promover um nefasto processo de mudança educacional nas escolas brasileiras. Para demonstrar tal processo, elegemos dois documentos oficiais da Escola sem Partido como objeto de estudo: o Projeto de Lei nº 7.180/2014 e o Projeto de Lei nº 867/2015, apensado ao PL 7.180/2014.

A análise proposta baseou-se na premissa da modernidade líquida (BAUMAN, 2001, 2005, 2008) e seus desafios para a educação e incorpora as discussões sobre a educação “à direita”, na perspectiva de Apple (2006, 2017), e no processo de construção de identidade e identidade docente, a partir de Giroux (1997), Spivak (2012) e Bohn (2013). Ademais, assumimos o conceito de silenciamento, como apresentado por Orlandi (2007). Através da análise dos referidos textos legais, a partir desses conceitos teóricos, acreditamos ser possível lançar alguma luz sobre o complexo processo de marginalização e silenciamento em que se encontram os professores brasileiros e problematizar nossas ações presentes e futuras diante desse processo.

## 2 Novos tempos, velhas crises

Em 1954, em seu artigo “A crise na educação”, Hannah Arendt (2005) apontava uma forte crise no sistema educacional, principalmente na América. Segundo a filósofa, essa crise localizada teria um fato político como principal motivador: a chegada dos imigrantes (e todas suas diferenças) ao novo país. No mesmo artigo, ela ressalta que a crise nos concede uma possibilidade: investigar a ferida que ficou exposta. Para Arendt (2005), esse período de instabilidade só se torna desastroso quando as mesmas respostas antigas e prontas (carregadas de preconceito) são utilizadas para responder a novas demandas. Nesse texto, a autora ainda nos lembra que essas questões relacionadas à educação vão muito além de descobrir “por que Joãozinho não sabe ler” (ARENDR, 2005). Embora parta de um contexto distinto e uma época também afastada, essa autora nos revela um ponto importante: a educação é um instrumento de política e a atividade política pode ser concebida como uma forma de educação (ARENDR, 2005).

Apple (2017, p. 11, grifo do autor), em seu livro *A Educação pode mudar a Sociedade?*, descreve as realidades dos contextos social e econômico americano da seguinte forma:

Em nosso meio estão sempre mais visíveis as realidades como desemprego, aumento de desigualdade econômica, inadimplência, diminuição dos programas para os pobres, sem teto e contra a fome; perda de pensões e de tratamento médico, ressurgimento do racismo, do sentimento anti-imigrante, da violência etc. Nas escolas agravam-se diferenças de desempenho, há ‘engessamento’, ataques a conteúdos multiculturais críticos, cortes nos orçamentos, total desrespeito às políticas com os professores [...] Tudo isso é dolorosamente evidente. Para aqueles comprometidos com uma educação digna do nome, a crise é palpável. Ela nos força a questionar se a educação tem um papel substancial a exercer no desafio a essa situação e na construção de uma sociedade que reflita os valores menos egoístas e mais emancipatórios.

No Brasil, para estabelecer uma comparação, temos 27,7 milhões de desempregados

(PAMPLONA, 2018), e dados mais atuais fizeram com que o país passasse a ser a nona nação mais desigual do mundo (DINIZ, 2018). A PEC nº 241, aprovada em 2016, congelou as despesas do Governo Federal, com a correção de acordo com a inflação, por 20 anos, o que afeta áreas como saúde e educação, além dos programas sociais do Estado (ALESSI, 2016). Apesar de não abrigar tantos imigrantes como os Estados Unidos, o Brasil vem recebendo refugiados de diversas nações, o que tem gerado atos violentos e xenofóbicos (BOTA FOGO!..., 2018). Além disso, 54% da população brasileira é negra e 71% das vítimas de homicídio no país são negras (MENEZES, 2017); ainda podemos destacar que o Brasil é o país onde mais se mata homossexuais no mundo (BORTONI, 2018). Como não poderia deixar de ser, todos esses dados alarmantes são refletidos nas salas de aulas de nossas escolas. E um grande incômodo surge da seguinte constatação: especialmente em um país tão desigual, a inserção de uma lei como a Escola sem Partido conduzirá ainda mais, de modo cruel, professores e alunos menos favorecidos a um processo cada vez mais contundente de marginalização.

A educação é parte da trama da sociedade e representa um conjunto primordial de relações sociais e pessoais, de modo que é nesse espaço que crianças e jovens aprendem muito do que diz respeito ao relacionamento com o outro. Por isso, é necessário destacar seu papel crucial na formação de identidades:

Em outras palavras, as crianças passam grande parte de suas vidas dentro de prédios que chamamos escolas. Elas se familiarizaram com relações de autoridade, com o trabalho emocional, tanto de trabalhar sua apresentação de ser quanto de estar com os outros, que são iguais e diferentes. As transformações no conteúdo e estrutura dessa organização-chave têm efeitos duradouros nas disposições e valores sobre os quais agimos e não agimos, sobre quem somos e quem pensamos nos tornar. Cuidado, amor, solidariedade – ou ausência deles – estão entre os blocos constitutivos da identidade de uma pessoa. (APPLE, 2017, p. 43).

Assim, exatamente por abrigar e auxiliar na construção de diferentes identidades, a escola tem sido palco de lutas relacionadas à classe, ao gênero e à raça. Além disso, é possível encontrar exemplos de lutas e avanços econômicos individuais por causa das escolas (NEGRO..., 2018). No entanto, na contramão desses exemplos pontuais de melhora de qualidade de vida, é importante destacar que essas instituições também são utilizadas para legitimar uma cultura dominante, determinando o que é conhecimento e o que é “popular”. Por conseguinte, como analisa Apple (2006, 2017), alguns grupos ganham e mantêm seu *status*, enquanto outros continuam a ser estigmatizados e minimizados, promovendo, assim, a ratificação da desigualdade.

É importante considerar, além disso, que as escolas também fazem parte da economia, já que representam postos de emprego remunerado (embora, muitas vezes, a sociedade associe o sacerdócio ao fazer docente). Ademais, na atualidade, torna-se perceptível o fortalecimento de um movimento que entende a instituição escolar como fonte de lucro pelos grandes conglomerados educacionais do país, apesar de esses conglomerados não conseguirem proporcionar uma melhora efetiva na educação brasileira.

A educação neoliberalista de direita, segundo Apple (2006), não apenas reproduz as desigualdades, mas também as produz. Em uma sociedade tão díspar, aqueles que não se encaixam nos padrões produzidos pelo senso comum branco heterossexual são considerados perigosos ou irracionais e, por isso, muitos desses “diferentes” anseiam, através de uma educação que promete ser competitiva, eficaz e preparadora para o mercado, igualar-se aos demais. Essa promessa auxilia na transformação do espaço público em privado, dando corpo, por exemplo, às ideias dos programas de *vouchers* para a educação (COSSE, 2003).

Outro ponto de importante consideração relaciona-se à demonização dos sujeitos da educação, os culpabilizando pelas questões

financeiras e promovendo ataques às suas figuras. De acordo com Apple (2017), esse processo de atribuição de culpa é a justificativa necessária para a implementação de uma mudança radical nas instituições escolares, atrelando a elas valores de mercado como a privatização, a competição entre seus funcionários, assim como o controle acirrado de suas ações. Nas palavras de Apple (2017, p. 16), “nesse tipo de pensamento, a educação, enquanto processo coletivo, é tratada como inimiga, como fonte de poluição que ameaça as soluções de mercado e o individualismo coletivo”.

Segundo Apple (2006), alguns grupos têm invadido a educação e disseminado vários tipos de crenças. Alguns alimentam a descrença na ciência, disseminando a necessidade do ensino do criacionismo nas escolas e atacando os professores que ensinam o evolucionismo. Outros grupos, movidos pelos resultados de fracassos em avaliações governamentais das escolas, espalham o saudosismo aos métodos tradicionais, trazendo a falsa ideia de que a utilização desses “salvaria” a educação. Cabe aqui destacar que esses grupos acreditam ter “a” resposta para melhora da educação e que seus membros, normalmente, não possuem formação profissional na área educacional.

Apple (2006) indica, ainda, um novo movimento educacional, que ganha força nos Estados Unidos, e que também pode ser visto aqui: movimento de “modernização conservadora”. Tal movimento tem como objetivo “libertar” as escolas através da cobrança por mais disciplina, da promoção de competição em sala de aula (preparando para o mercado), da introdução de Deus nas escolas, guiando a conduta dos alunos e professores, e da utilização de testes educacionais mais rigorosos (e tradicionais), tudo isso ao mesmo tempo, intensificando o controle central sobre a educação.

Todas essas ações que visam “melhorar” a educação vêm de alguns poderosos grupos da sociedade. Esses grupos, mencionados brevemente anteriormente, fariam parte de uma “aliança direitista”. A primeira associação

é composta pelos neoliberais, que se comprometem com o mercado e com a liberdade individual de escolha. O segundo segmento é formado pelos neoconservadores, os saudosistas que anseiam pelo retorno da disciplina e dos saberes tradicionais. O terceiro, o dos populistas autoritários, seria composto pelos fundamentalistas religiosos e, por fim, o último grupo, formado por uma fração da nova classe média: profissionais qualificados capazes de colocar em prática o que os demais grupos anseiam. Esses indivíduos podem ser descritos brevemente da seguinte maneira:

a) Neoliberais: grupo mais forte. É composto por aqueles que consideram a educação um negócio e acreditam na liberdade individual de escolha. Para eles, o estudante de escola pública deveria também, como consumidor, ter a possibilidade de escolha em relação à sua educação. Acreditam que o investimento em educação deve gerar lucros, criar futuros profissionais competitivos e novos consumidores para a economia.

b) Neoconservadores: segundo grupo mais forte. Alimentam o saudosismo e acreditam que a escola nos moldes atuais faz com que o “conhecimento real” não seja passado. Além disso, a sociedade seguia, segundo eles, uma ordem natural, não sendo contaminada, já que algumas pessoas “conheciam o seu lugar”.

c) Fundamentalistas religiosos: embora (ainda) não representem um número tão expressivo como os demais grupos, os fundamentalistas têm ocupado espaço significativo em nossas políticas educacionais. Esse grupo defende que os valores e a moralidade cristã prevaleçam em sala de aula. Com isso, ensinar, por exemplo, a evolução darwinista em sala de aula representaria uma afronta a esses valores.

d) Profissionais da classe média: esse grupo não necessariamente concorda com os ideias defendidos pelos demais grupos, no entanto, possuem o que Apple (2006) denomina como *expertise* necessário para colocar em prática tudo que os demais acreditam (produzem materiais didáticos, plataformas educacionais, *sites*, dentre outros).

Outra proposição difundida para a educação nos dias atuais, apontada por Apple (2006), esconde uma antiga (e perigosa) visão de

educação. De acordo com essa proposta, a escola deve oferecer um conhecimento “neutro”, “puro” aos discentes. Nesse discurso, que desacata os agentes educacionais, o papel da escolarização seria apenas o de “preencher” os estudantes com o conhecimento necessário requerido pelos dias atuais:

Um currículo neutro está ligado a um sistema de responsabilidades ‘neutras’ que, por sua vez, relaciona-se a um sistema financeiro escolar. Supostamente, quando isso funciona bem, essas ligações garantem um reconhecimento por mérito. ‘Bom’ estudante que aprenderá um conhecimento ‘bom’ e terá, como consequência, um ‘bom’ emprego.<sup>1</sup> (APPLE, 2006, p. 5, tradução nossa, grifo do autor).

Desse modo, percebemos que essas vozes poderosas desejam, na verdade, alcançar a seguinte dualidade: de um lado, alunos formados em escolas particulares que aprenderão através de metodologias inovadoras e ativas. Esses alunos ocuparão cargos de “inteligência” no mercado de trabalho e serão também potenciais consumidores. Do outro lado, nossa educação pública caminha para a formação de estudantes que formarão a mão de obra massificada, considerados como “potes” vazios, que serão preenchidos com conhecimentos “necessários”, rasos. Caminha-se, assim, para o aumento das desigualdades, negando aos pobres o acesso a uma educação de qualidade. Talvez o exemplo vivo dessa realidade seja a aprovação do “novo” Ensino Médio em 2016 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016), que retira a obrigatoriedade de alguns conteúdos e proporciona uma educação técnica aos alunos.

É necessário, pois, considerar essa contraparte oculta da Escola sem Partido em nossas análises, já que o professor, enquanto trabalhador, encontra-se inserido nessa lógica, ocupando posições cada vez mais baixas na hierarquia social. Outrossim, é preciso questionar o que significa ser um “bom” aluno, ter um “bom”

1 “A neutral curriculum is linked to a ‘neutral’ system of accountability, which in turn is linked to a system of finance. Supposedly, when it works, these linkages guarantee rewards for merit. ‘Good’ students will learn ‘good’ knowledge and will get ‘good’ jobs.”

conhecimento e ocupar, perante a sociedade, um “bom” cargo. Em tempos cada vez mais diversos, com indivíduos distintos assumindo suas identidades, são fortes os movimentos que visam calar (novamente) essas vozes dissonantes, buscando homogeneizar e “normatizar” a sociedade. Fica claro, então, que esse processo se inicia pela escola. Com efeito, é importante lembrar que a neutralidade de discursos é uma falácia. Como argumenta Fabrício (2006, p. 48), as práticas discursivas de uma sociedade nunca são neutras, “envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social”.

De fato, como salienta Apple (2006), nossa educação está longe de ser considerada a ideal; ainda reproduzimos desigualdades e não conseguimos fazer com que os indivíduos marginalizados da sociedade mudem suas realidades através da educação. Talvez seja por esse fato que grande parcela da população tem “dado ouvidos” às “soluções” fáceis da direita conservadora. No entanto, o reconhecimento dessa crise educacional não pode nos levar a considerar tais “soluções” como boas.

É nesse contexto que, imbuída pelo desejo de mudança e influenciada por essas vozes, uma parcela significativa da população vem aceitando e concordando com as ideias advindas do Movimento Escola sem Partido. O processo de culpabilização do professor, como foi descrito, ocorre através de várias frentes. A análise feita aqui pretende mostrar como é cruel o processo de silenciamento do professor dentro dessa proposta.

### 3 O professor e sua identidade

Um dos principais objetivos dos conservadores direitistas, ainda segundo Apple (2006), é alterar nosso senso comum, mudando a visão sobre as categorias mais básicas que utilizamos para entender os mundos social e educacional. Essa mudança relaciona-se diretamente ao que esse autor nomeia como “política de identida-

de”. Desse modo, alteraríamos nossa identidade, quem pensamos ser e, conseqüentemente, modificaríamos o modo como as principais instituições devem responder às alterações de identidades. Por isso, entender como as identidades dos professores se firmam em um contexto de mudanças e ameaças faz-se necessário.

Segundo Liberali (2015), a escola representa um microcosmo da sociedade e, por isso, pode mascarar as relações de poder em que se pautam ações no ambiente escolar. Quando analisamos a burocracia que ainda impera nas instituições, os currículos prontos vindos dos agentes do Estado e a própria hierarquia da escola, percebe-se que é retirada do professor a capacidade de tomada de decisões, de autonomia diante de sua sala de aula (sala de aula que possui suas necessidades, peculiaridades, características e demandas que apenas os professores que passam por ali podem saber).

Hilário Bohn (2013) aponta que um aspecto referente ao silenciamento docente diz respeito à sua própria representação perante a sociedade, fazendo com que nossos teóricos e educadores nacionais sejam vistos como periféricos ou, em casos extremos, demonizados (como Paulo Freire). Destacam-se aqui as inúmeras iniciativas da mídia em trazer vozes de jornalistas para debater assuntos educacionais. O argumento de autoridade admitido por uma das identidades assumidas pelos professores, coordenadores e gestores é sufocado por figuras mais “respeitáveis” no assunto.

A identidade dos educadores é, então, abafada pelos meios midiáticos, que retiram deles o caro papel de intelectuais e profissionais da área. Giroux (1997) aponta esse problema no capítulo nove de seu livro *Os professores como intelectuais*. Segundo esse autor, os projetos de reformas educacionais, normalmente, esquecem-se do papel ativo do docente enquanto formador de um cidadão crítico e participativo na sociedade. Além disso, não levam em consideração os saberes que eles possuem – obtidos não apenas pela sua formação nas universida-

des, mas também adquiridos por experiência – e que poderiam enriquecer os debates sobre o assunto.

A “abordagem tecnocrática” da educação, por sua vez, faz com que os professores se tornem meros executores de uma pedagogia para o mercado de trabalho, por isso é retirada do professor sua condição inicial de pensador. A visão tecnicista pragmática faz com que o professor não tenha autonomia, tendo, assim, que cumprir metas, executar o currículo, finalizar o material da aula dentro dos cinquenta minutos e manter os alunos quietos durante esse tempo. Objetivos de um profissional não mais visto como intelectual transformador.

Outra visão muito difundida a respeito da identidade dos docentes diz respeito à sua dedicação e entrega total ao seu cargo. Afinal, quantas vezes a imagem do professor não é associada ao sacerdócio? Essa figura, reproduzida em filmes e séries, interfere na autoimagem do professor e, talvez, também afaste o discente (futuro docente), uma vez que, ao vislumbrar seu futuro, ele pode enxergar uma vida de doação cega e não uma carreira profissional a seguir.

Em seu livro *Pode o subalterno falar?*, a autora indiana Gayatri Chakravorty Spivak (2012) traz à tona a incômoda questão do sujeito “assujeitado”; aquele subordinado pertencente ao Terceiro Mundo que comumente é descrito e analisado sob a ótica ocidental branca de gênero masculino (e, acrescento, heterossexual). Na obra mencionada, Spivak (2012) trata da questão da “subalternidade” do sujeito de Terceiro Mundo e, tendo em vista a discussão proposta aqui, traçamos abaixo alguns paralelos dessas ideias com a identidade do professor e com sua voz na contemporaneidade.

Uma pesquisa feita pela *Varkey Foundation* em 35 países revelou que o brasileiro enxerga o professor como aquele profissional que trabalha muito, ganha pouco, não possui o respeito de seus alunos e encontra-se inserido em um dos piores sistemas educacionais do mundo (VITORINO, 2018). Essa visão desanimadora expressa pelas vozes dos cidadãos brasileiros

foi largamente difundida pela mídia e mostrou que o Brasil ocupa, dentre os países escolhidos, a pior posição de *status* para o professor. Isso é deveras preocupante, pois, embora nossa educação não seja a ideal, é necessário reconhecer que nem tudo é fracasso na educação pública: conseguimos encontrar excelentes iniciativas, professores utilizando novas metodologias e que, partindo da realidade dos alunos, buscam, mesmo com tantos problemas das escolas (que vão desde falta de merenda até sérias questões de violência), fazer diferente. Como explicar, então, a identidade fracassada ecoada pelos grandes meios de comunicação?

Nas palavras de Spivak (2012, p. 20), “algumas das críticas mais radicais produzidas pelo Ocidente hoje são o resultado de um desejo interessado em manter o sujeito do Ocidente, ou o Ocidente como Sujeito”. Como já salientado anteriormente, através das ideias de Michael Apple (2006, 2017), sempre há um grupo que deseja manter sua hegemonia e seus privilégios e enxerga na ascensão do outro (desconhecido) uma ameaça. O que ocorre com a imagem dos professores parece ser exatamente isso: um desejo de manter os 2,5 milhões de docentes (número ainda muito elevado se pensarmos no desprestígio da profissão) em “seu lugar”, fazendo com que tomem para si as críticas baseadas no senso comum. Ou seja, fazer com que esses trabalhadores não enxerguem a si mesmos como sujeitos intelectuais e capazes de modificar o seu meio. Sua imagem estaria predeterminada: o professor como sujeito subalterno não tem história e não pode falar.

O que se destaca, então, é a imagem do professor criada de um modo submisso para que a ele, como analisa Spivak (2012, p. 61), não fosse oferecido um “objeto de sedução ao intelectual representante”. Por isso, ele não se reconhece como produtor de conhecimento, nem reconhece o docente das universidades como produtor de um conhecimento legítimo a ele. Sendo assim, caberia questionar: “com que voz-consciência o subalterno pode falar?” (SPIVAK, 2012, p. 61).

Em seu livro *As formas de silêncio*, Eni Orlandi (2007) dedica uma parte de sua escrita para abordar a questão do silêncio e das vozes sociais. Segundo essa autora, a proibição de algumas palavras tem o objetivo de proibir alguns sentidos. Ao pensarmos na constituição da identidade, a proibição do discurso constitui também a proibição de ocupar certas posições como sujeito: “No autoritarismo, não há reversibilidade possível no discurso, isto é, o sujeito não pode ocupar diferentes posições: ele só pode ocupar o ‘lugar’ que lhe é destinado para produzir os sentidos que não lhe são proibidos. A censura afeta, de imediato, a identidade do sujeito.” (ORLANDI, 2007, p. 79, grifo do autor).

Embora (ainda) não nos encontremos em contexto de censura e autoritarismo, ao professor e sua pretensa identidade só é permitida, como foi revelado através da pesquisa de *status* do professor no Brasil (VITORINO, 2018), ocupar o lugar da vítima de um destino traçado: mal pago, não respeitado e, talvez, agora pela ótica dos defensores da Escola em Partido, mal visto por sua potencial má influência. Quando o professor – subalterno pela ótica emprestada de Spivak (2012) – não tem voz para dizer quem é, o outro irá defini-lo e ele tomará para si aquele dizer sobre quem ele é e sobre quem pode vir a ser. Desse modo, como revela Orlandi (2007), o silêncio também assume formas de significação; no mesmo sentido, impor o silenciamento ao sujeito é impedi-lo de sustentar seu discurso. Assim, compreende-se que esses processos de silenciamento e subordinação tornam-se constitutivos da complexa imagem do professor. Nas palavras de Bohn (2013, p. 85, grifo do autor), “é preciso lembrar que as identidades também podem se constituir na naturalização de práticas compulsórias, baseadas em ‘privações sofridas’, impostas por mecanismos de exclusão”.

Voltando-nos para uma análise identitária mais específica dentro do contexto educacional, vemos que no livro *O significado da mudança educacional*, Michael Fullan (2009) consegue revelar alguns aspectos importantes das identi-

dades dos professores, a partir do dia a dia das salas de aula. Segundo alguns estudos de caso apresentados por esse autor, os professores não têm certeza sobre a influência que exercem em seus alunos, já que os estudantes, inseridos em contextos diversos, são influenciados por múltiplos fatores. Outra questão relacionada à realidade dos professores diz respeito às tomadas de decisões: os profissionais relatam que fazem suas escolhas de forma pragmática, ou seja, tentativa e erro, sem possibilidade de reflexão. Além disso, muitos professores lidam com atividades que vão além daquilo que pode ser compreendido como parte de suas tarefas profissionais: tomar conta dos corredores, ajudar a organizar festas da escola, arrecadar dinheiro para excursões, entre outras (FULLAN, 2009). Outro aspecto apontado por Fullan (2009) diz respeito à queixa frequente sobre um baixo retorno positivo, já que os relatos fazem referência a “alguns dias bons” em que os docentes alcançam o currículo, ensinam a lição e atingem um ou dois alunos. Por fim, a descrição mostra que há poucas oportunidades de aprendizagem real disponíveis para os docentes.

Partindo de investigações e revisões feitas por Huberman, Fullan (2009) apresenta as pressões pelas quais os professores passam ao longo de sua carreira (pressões da sala de aula). As inúmeras interações que ocorrem durante as aulas fazem com que suas ações tenham imediatez e concretude; além disso, essas ações devem ser simultâneas e multidimensionais (fornecem materiais, interagem com alunos, monitoram suas atividades etc.). Sendo assim, a sala de aula é marcada por suas inconstâncias e imprevisibilidades, exigindo do professor inúmeras adaptações (adaptar-se às escolas diferentes em que trabalha, às personalidades dos alunos, aos planejamentos que não deram certo...). Outra pressão diz respeito à relação interpessoal significativa que o professor precisa estabelecer com os alunos; isso porque a maioria dos estudantes considera que essa boa relação é crucial para seu desenvolvimento acadêmico.

Assim sendo, ao se depararem com professores esgotados, desmotivados e frustrados, não deve causar espanto o fato de muitos alunos não manifestarem interesse pela escola. O docente, é claro, não pode ser responsabilizado por todo o fracasso educacional. Inserido em um sistema de não valorização da educação, ele sofre as consequências e colhe os frutos do descaso. Entretanto, é preciso destacar que sua passividade (alimentada talvez pelo sistema em que foi inserido enquanto aluno) e não indignação frente a tantos problemas também contribuem para o desencanto dos alunos.

## 4 O Projeto Escola sem Partido

(Se) você controla a língua, você controla o argumento. Se você controla o argumento, você controla a informação. Se você controla a informação, você controla a história. Se você controla a história, você controla o passado. Aquele que controla o passado controla o futuro. (ORWELL, 2009, p. 47).

Apesar de a epígrafe acima ter sido retirada de um livro de ficção, ela pode facilmente ser relacionada ao **real** objetivo do projeto de lei Escola sem Partido: controlar um país através de seu sistema educacional; impor aos docentes o que podem ou não dizer aos alunos, manipulando a história e, conseqüentemente, o futuro. Em uma sociedade com 38 milhões de analfabetos funcionais (BRASIL..., 2018) – iletrados –, o domínio sobre as palavras é poder caro, símbolo da libertação ou prisão de um povo.

Segundo o *site* que deu origem ao Projeto de Lei, as “lutas” travadas pelo movimento seriam: “descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas”; “respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes” e, ainda, “respeito ao direito dos pais de dar aos seus filhos a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019a). Os objetivos principais, como se observa, são expostos de modo genérico e sem demonstrar ao certo os caminhos que

levarão os integrantes do movimento a atingir seus objetivos.

Analisaremos de modo mais aprofundado o PL nº 7180/2014 (BRASIL, 2014), o apensado nº 867/2015 (BRASIL, 2015) e o discurso da reunião aberta da Câmara dos Deputados ocorrida no dia 17 de abril de 2018 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2018). Esses documentos foram escolhidos devido ao detalhamento de suas informações. O apensado é mais extenso que o projeto matriz, descrevendo os deveres dos professores em sala de aula, deveres esses que, segundo o documento, devem ser afixados em cartazes em todas as escolas do país. O segundo documento, por sua vez, apresenta alguns argumentos utilizados pelos defensores do projeto em um dia de audiência, trazendo, em suas falas, exemplos de atitudes “doutrinadoras” de escolas do país.

Antes de adentrar na análise, contudo, buscamos identificar, partindo dos pressupostos teóricos apresentados, de quem são as vozes por trás do Movimento ESP e também quem são os deputados propositores dos projetos analisados.

### 4.1 As vozes – de quem são?

O Movimento ESP não tem em sua origem manifestações estudantis nem debates acadêmicos sobre a “doutrinação” exercida nas salas de aulas. Na gênese desse movimento, encontra-se um advogado, o Procurador do Estado Miguel Nagib, que, em 2003, escreveu uma carta aberta ao professor da filha, aluna de escola particular, por considerar que o docente fazia doutrinação em sala de aula (o professor disse que as figuras Che Guevara e São Francisco de Assis tinham um ponto em comum: abandonaram suas vidas de luxo para seguir um ideal).

Apesar de a carta e das 300 cópias distribuídas pelo advogado no estacionamento da escola não terem surtido o efeito pretendido, o advogado criou um canal de denúncias contra os professores. Em 2004, deu origem ao Movimento Escola Sem Partido, cujo *site* conta com

um modelo de notificação extrajudicial para que os pais que se sintam ofendidos por alguma atitude de um professor possam enviar um aviso mais sério aos docentes, ameaçando-os, inclusive, de processo (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019b).

A partir de então, esse movimento ganhou corpo e adeptos na sociedade, virando Projeto de Lei em 2014 – PL nº 7.180/2014 (BRASIL, 2014) –, pelas mãos do deputado Erivelton Santana do PSC-BA. Cabe salientar que esse deputado pertence a um grupo que, segundo Apple (2006), vem ganhando espaço e voz sobre as reformas e rumos educacionais: os fundamentalistas religiosos. Erivelton Santana foi pastor da igreja Assembleia de Deus e compõe a enorme bancada evangélica da Câmara dos Deputados. Ainda é preciso ressaltar que, através de uma busca feita em *sites* como Atlas Político (2018) e Políticos.org (RANKING DOS POLÍTICOS, 2018), é possível ver o posicionamento neoliberal de Santana em todas as votações da Câmara. Verifica-se, por exemplo, que o deputado votou a favor de projetos como a cobrança de mensalidades em universidades públicas, o estabelecimento do teto dos gastos e também votou favoravelmente à reforma trabalhista. Além disso, está claro que ele defende uma agenda neoconservadora, posicionando-se contra questões como a descriminalização do aborto. Entendemos que é por esses caminhos que a educação “à direita” chega com força na voz dos políticos brasileiros.

O segundo projeto analisado é o PL nº 867, de 2015 (BRASIL, 2015), proposto pelo deputado Izalci Lucas do PSDB, autor do “cheque-educação”, uma proposição semelhante aos *vouchers* (já utilizados em alguns países e ecoado nas eleições de 2018). O político também presidiu a comissão da Medida Provisória sobre a reforma do Ensino Médio, e também compõe a bancada evangélica na Câmara dos Deputados. Sua vasta ficha o coloca como representante das mesmas vozes que Erivelton Santana: neoliberal, neoconservador e fundamentalista religioso.

A breve análise dos perfis dos políticos que defendem as ideias da ESP mostra que a “proteção” aos alunos indefesos diante de seus professores não é a principal agenda dos parlamentares. O que existe é uma tentativa, como aponta Apple (2006, 2017), de mercantilização da educação, transformando a educação pública em possibilidade de lucro e criando mão de obra pouco especializada. Além disso, entendemos que o pai, advogado criador do movimento, pertence ao que Apple (2017) chama de grupo dos “pais da classe média”:

[...] atores da classe média e mais influentes têm um hábito natural de entrar no jogo do mercado. Seu depósito de capital social, cultural e econômico os privilegia nas complicadas estratégias desse tipo de escolha [...] Efeitos similares de radicalização também são extremamente visíveis, pois programas de escolha alimentam estratégias que levam grupos dominantes a proteger seus filhos e a si próprios do corpo e da cultura do ‘outro poluidor’. (APPLE, 2017, p. 20, grifo do autor).

Consideremos agora os textos dos projetos de lei.

## 5 PL nº 7.180/2014 e PL nº 867/2015

O texto original do Projeto nº 7.180/2014 (BRASIL, 2014), proposto por Erivelton Santana, possui duas páginas e propõe a alteração do art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, através da inserção do seguinte inciso:

XIII – respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas. (AC) (BRASIL, 2014).

A justificativa apresentada no projeto baseia-se na liberdade de consciência e religião prevista pela Convenção Americana de Direitos

Humanos, reiterando o fato de que professores não podem tratar de convicções e valores pessoais em sala de aula, já que alguns temas devem ser “tratados na esfera privada, em que cada família cumpre o papel que a própria Constituição lhe outorga de participar na educação dos seus membros.” (BRASIL, 2014). Como pode ser observado, há uma sugestão exposta nessa linguagem ampla. Nas palavras de Orlandi (2007, p. 99, grifo do autor) essa língua vazia seria a “língua-de-espuma”:

[...] uma língua ‘vazia’, prática, de uso imediato, em que os sentidos não ecoam. É uma língua em que os sentidos batem forte, mas não se expandem, em que não há ressonâncias, não há desdobramentos. Na língua-de-espuma os sentidos se calam. [...] pelas suas características podemos alargar essa noção abrangendo toda expressão totalitária nas sociedades ditas democráticas. A língua-de-espuma trabalha o poder de silenciar.

Desse modo, o Projeto de Lei original é vago, embora carregue consigo a ideia de censura ao docente. A língua-de-espuma utilizada no texto menciona “vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas” (BRASIL, 2014), mas não os cita, nomeia, não determina quais ações representariam esses atos. De todo modo, a ampla interpretação desse projeto de lei poderia justificar perseguição aos professores por inúmeros motivos. Alguns podem interpretar que uma aula sobre o sistema reprodutivo, por exemplo, seria uma forma “subliminar” de passar valores aos alunos.

Por ser mais extenso e trazer mais detalhamentos a partir do projeto original, nos debruçaremos sobre o PL nº 867 (BRASIL, 2015), de 2015, um apensado ao PL 7.180/2014 (BRASIL, 2014), que não só expande as convicções do texto original, mas traz consigo assumidamente as disposições do Movimento Escola sem Partido.

Elegemos algumas óticas para essa análise, uma vez que o texto suscita inúmeros tipos de avaliações. Por isso, consideramos aspectos específicos da linguagem, assumindo que:

[...] a linguagem faz diferença. O modo como alguém ou alguma situação são descritos, es-

pecialmente por forças poderosas que querem permanecer no poder é crucial (LOKOV, 2004, 2008). A linguagem utilizada obviamente carrega em si uma série de suposições, mas ela também cria limites. [...] O neoliberalismo não é diferente. Ele abre um espaço para certas identidades e fecha para outras. (APPLE, 2017, p. 21).

Desse modo, buscamos pistas linguísticas para entender as identidades criadas pelo documento, os silenciamentos presentes, os saberes dos professores postos em cheque e, ainda, o processo de mudança educacional que se pretende através das ideias defendidas pela ESP.

Podemos identificar, logo no início do Projeto, duas palavras reiteradas e destacadas: **neutralidade e liberdade**. Como já discutido anteriormente, a neutralidade é uma falácia que esconde um propósito bem definido para atingir e permitir a veiculação somente de determinados sentidos. Outro ponto que deve ser problematizado refere-se ao termo liberdade. Como aponta Apple (2006), embora pareça carregar uma objetividade consigo, o conceito do termo é subjetivo: a liberdade neoliberal baseia-se nas “escolhas” previamente selecionadas pelo mercado e disponíveis para o consumidor; a liberdade para os fundamentalistas e para os neoconservadores baseia-se na ótica religiosa de valores do que é ou não permitido. Portanto, o que seria, de fato, livre nessa liberdade?

Em meio aos princípios de “liberdade de aprender”, “liberdade de crenças”, pluralismo e neutralidade, encontra-se a primeira imagem de professor presente no documento, o **professor como influenciador**, visto que o inciso V diz respeito ao “reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca do aprendizado” (BRASIL, 2015). Além da associação binária de elemento mau atribuída ao professor, é notável a consideração do estudante como vítima, tábula rasa que não é capaz de pensar por si mesmo.

A primeira proibição direta ao docente carrega consigo um paradoxo, mas também

esconde uma censura velada, assim como a exclusão e a marginalização de determinada parcela da sociedade:

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

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

O paradoxo ocorre diante da impossibilidade de abarcar todas as crenças e valores dentro de uma sala de, em média, trinta alunos. Entretanto, fica clara a tentativa de inserção da ótica moralizante cristã, deixando de lado, por exemplo, as religiões de matrizes africanas ou mesmo a possibilidade da não crença.

Por conseguinte, ocorre o que Orlandi (2007) descreve como “enfraquecimento de sentido”, uma vez não ditos e não expostos, o discurso próprio de um determinado sujeito esvazia-se. Nas vozes dos professores podem morar outras vozes, marginalizadas como ele ou ainda mais subalternas. A impossibilidade de trazê-las ao contexto educacional faz com que todos esses sujeitos percam suas identidades, sua possibilidade de existir perante a sociedade.

A identidade do professor e seus saberes também são deixados de lado pelo documento. O segundo parágrafo do terceiro artigo do projeto estabelece o seguinte: “§ 2º. Para os fins do disposto no § 1º deste artigo, as escolas deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes material informativo que possibilite o conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados.” (BRASIL, 2015).

O professor teria, então, seu trabalho visto-riado, previamente avaliado, ignorando todos os saberes que possui. Saberes que vão muito além do saber relacionado à sua área de conhecimento, já que o professor adquire saberes ao longo de sua carreira, forma-se professor

também na interação com o outro e dentro da instituição de ensino em que trabalha. O “material informativo”, além de não levar em consideração os currículos dos estados e dos municípios, diz ao professor que ele não é capaz de selecionar adequadamente o que deve ser trabalhado em sala de aula, mesmo tendo ele, o mestre, recebido ao longo da vida formação para tal tarefa. O processo de marginalização do profissional da educação descrito por Bohn (2013) fica evidente através deste documento

Deve-se destacar também que a visão de professor como profissional intelectual ganha outra interpretação nesse projeto: os professores seriam os intelectuais doutrinadores de esquerda. Sendo assim, o texto do apensado traz em seu artigo quarto as funções que os docentes devem exercer. Todas as funções elencadas partem de uma identidade perigosa, antiética e manipuladora associada aos profissionais; por isso, pode-se ler expressões imperativas como: “não se aproveitará da audiência cativa dos alunos”; “não favorecerá nem prejudicará os alunos”; “não fará propaganda político-partidária”, “respeitará os direitos dos pais” (BRASIL, 2015).

Além de ditar a necessidade de um “disque-denúncia” para receber reclamações sobre os professores em seu artigo sétimo, no artigo oitavo, o documento apresenta a necessidade de estender e aplicar todas as disposições prescritas:

- I - aos livros didáticos e paradidáticos;
- II - às avaliações para o ingresso no ensino superior;
- III - às provas de concurso para o ingresso na carreira docente;
- IV - às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal. (BRASIL, 2015).

Essa lei, como foi observado, vai muito além do cartaz pregado nas salas de aulas com deveres que os professores devem seguir. Esse projeto, na verdade, busca mudar a educação, pautando-se em uma visão de mercado, disse-

minando visões errôneas com relação ao nosso atual sistema educacional e também sobre nossos docentes.

A parte referente à justificação do PL foi retirada, em grande parte, do anteprojeto encontrado no *site* do movimento ESP. Já no início de sua argumentação, é possível notar não apenas a demonização dos agentes educacionais, mas também a metáfora “PROFESSORES SÃO UMA DOENÇA” recorrente ao longo do texto, expressa em trechos como: “[...] estudantes e pais preocupados com o **grau de contaminação** político ideológica [...]” (BRASIL, 2015).

A doença não é a única associação feita ao docente. São construídas várias imagens negativas (e até criminosas) do profissional da educação através da leitura de toda essa parte do projeto. Nesse sentido, o professor seria **doutrinador** (“direito de não ser doutrinado por seus professores”), **manipulador** (“não utilizar sua disciplina como instrumento de cooptação”; “transformar os alunos em réplicas ideológicas de si mesmo”), **influenciador** (“induzi-lo a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas”), **explorador** (“estão sendo manipulados e explorados politicamente”), **criminoso** (“Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais”), **opressor** (“a doutrinação cria as condições para o *bullying* político e ideológico”) e também **autoritário** (“uma clara violação ao próprio regime democrático”) (BRASIL, 2015). O professor, já subalterno perante a sociedade, afasta-se cada vez mais da condição de profissional intelectual transformador. As acusações apresentadas como simples constatação de fatos não abrem para ele sequer o direito de defesa.

Outra questão forte nessa seção do texto diz respeito à presença das vozes dos neoconservadores e fundamentalistas religiosos. Trechos como “padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhe são ensinados por seus pais ou responsáveis” ou “moral é regra inseparável da religião” (BRASIL, 2015)

demonstram visões religiosas presentes no documento. Ocorre, então, uma confusão de conceitos como a moralidade e a laicidade do Estado, da mesma forma que não há uma especificação clara das atividades doutrinadoras moralizantes praticadas pelos professores.

## 6 Considerações finais

As boas intenções têm sido a ruína do mundo.  
(frase atribuída a Oscar Wilde).

O Movimento ESP, assim como os Projetos de Lei nº 7.180/2014 (BRASIL, 2014) e nº 867/2015 (BRASIL, 2015) representam aquelas “boas intenções” que, segundo o ditado popular, encontram-se comumente no inferno. O que se percebe nos discursos desses documentos é a tentativa de falar por estudantes e por professores. O silenciamento da voz do sujeito através da tomada de fala do outro é uma das formas mais eficazes de dominação. “Boas intenções” de um pai advogado, de figuras políticas, de um jornalista e de um professor universitário que escondem, na verdade, como apresenta Apple (2006, 2017), as vozes neoliberais, neoconservadoras e fundamentalistas religiosas que procuram controlar nossa educação, transforma-la ainda mais em um negócio lucrativo e fazer com que aqueles que precisam recorrer ao sistema educacional público (garantido como direito fundamental pela Constituição) tornem-se mão de obra, sem senso crítico, aumentando, assim, a desigualdade e reforçando o privilégio de poucos.

A educação em tempos líquidos, como descrita por Bauman (2008), prevê desafios cruéis aos profissionais da educação. Um ponto que fica claro nos textos analisados é a ignorância, talvez proposital, dos saberes atribuídos aos docentes. Dessa maneira, não é apenas o cartaz que deveria ser pregado em sala que carrega os “deveres” dos professores. Inúmeros trechos do documento e do discurso analisado apontam aos profissionais da educação o que eles deveriam ensinar em sala. Além disso, a voz

do jornalista como argumento de autoridade, mostra a forte presença da mídia na construção da imagem da nossa educação. Nas palavras de Bohn (2013):

A ‘singularidade’ das vozes dos alunos e professores raramente está presente nos textos escolares, na autoridade do professor, nem nos debates sobre a educação brasileira. Quando discute educação, aluno e professor, a imprensa nacional privilegia a voz dos administradores, repórteres comissionados pelas revistas e canais de televisão com suas vozes ‘persuasivas’ [...] Eles falam em nome dos educadores, dos professores e interpretam as estatísticas do MEC sobre a educação nacional de maneira constrangedora. Professores e alunos são despojados de dignidade, de competência e profissionalismo que a imprensa nacional ainda lhes outorgava. (BOHN, 2013, p. 87-88, grifo do autor).

O silêncio e a censura trazidos por Orlandi (2007) estão ligados ao fazer docente há tempos. Como já mencionado anteriormente, o número de professores hoje no Brasil chega a 2,5 milhões e, caso esses profissionais reconheçam seu peso e consigam recuperar sua voz, representariam um grande obstáculo para projetos como esse almejado pela ESP. Por isso, o processo de culpabilização e demonização concentrado nos educadores, já que eles representam um entrave, mesmo desvalorizados perante a sociedade, à implementação de um novo projeto educacional.

As leituras aqui propostas conduzem a um sentimento de impotência e ao medo do que virá. Todavia, o Projeto de Lei ainda não foi aprovado na Câmara dos Deputados. No final de 2018, foi arquivado pelo Congresso e, embora tenha sido “renovado” (o novo projeto possui as mesmas ideias do anterior, sem poucos acréscimos) no início de 2019 pelo PL nº 246/2019 (BRASIL, 2019), o projeto ainda não obteve fôlego em novas votações. Mesmo com sua possível aprovação, ainda temos espaço para resistência e esse espaço não está apenas nas salas de aulas da educação básica, mas encontra-se também nos cursos de formação de professores.

Durante muito tempo discutiu-se o protagonismo dos estudantes da educação básica, a necessidade de conceder-lhe voz e fazer com que esses indivíduos se sintam também responsáveis pelo processo de aprendizagem. É preciso, mais do que nunca, trazer essas ideias e responsabilidades para os cursos de formação de professores. Desse modo, o futuro professor, também protagonista de sua formação, será capaz de reconhecer sua voz, sua intelectualidade e também assumir seus saberes. Como professores de Língua Portuguesa, nos cabe uma tarefa ainda maior: é preciso mostrar que a linguagem, que agora se mostra imperativa, também liberta; que a análise crítica da língua nos conduz ao reconhecimento de quem é o outro e, sobretudo, de quem somos nós. Só assim nós, subalternos, poderemos, de fato, falar.

## REFERÊNCIAS

- ALESSI, G. Entenda o que é a PEC 241 (ou 55) e como ela pode afetar sua vida. **El País**, São Paulo, 13 dez. 2016. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574\\_221053.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574_221053.html). Acesso em: 10 dez. 2018.
- APPLE, M. **Educating the “right” way: markets, standards, god, and inequality**. 2nd edition. New York: Routledge, 2006.
- APPLE, M. **Educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARENDRT, H. A crise na educação. In: ARENDRT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005. *E-book*.
- ATLAS POLÍTICO. Perfil. **Erivelton Santana**. Disponível em: <http://atlaspolitico.com.br/perfil/eriveltonsantana2012>. Acesso em: 12 dez. 2018.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação. Núcleo de Redação Final em Comissões. **Transcrição da reunião nº 131, das Audiências Públicas da Comissão Especial PL 7.180/2014, Escola sem Partido**. Brasília, DF, 17 abr. 2018. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=11&nuSessao=0131/18>. Acesso em: 10 dez. 2018.

- BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas.** Tradução José Gradel. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BAUMAN, Z. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOHN, H. Ensino e aprendizagem de línguas: os autores da sala de aula e a necessidade de rupturas. *In:* MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente:** festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 79-98.
- BORTONI, L. Brasil é o país onde mais se assassina homossexuais no mundo. **Rádio Senado**, Brasília, DF, 16 maio 2018. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-homossexuais-no-mundo>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- BOTA FOGO!: o ataque de brasileiros a imigrantes venezuelanos em Pacaraima. **BBC News/Brasil**, 20 ago. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45245644>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 7.180, de 24 de fevereiro de 2014.** Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1230836&filename=PL+7180/2014](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230836&filename=PL+7180/2014). Acesso em: 09 dez. 2018.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 867, de 23 de março de 2015.** Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 09 dez. 2018.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 246, de 04 de fevereiro de 2019.** Institui o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, DF, 2019. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+246/2019](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+246/2019). Acesso em: 01 mar. 2020.
- BRASIL tem cerca de 38 milhões de analfabetos funcionais. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 05 ago. 2018. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%3%ADcias/ensino/brasil-tem-cerca-de-38-milh%3%B5es-de-analfabetos-funcionais-1.268788#:~:text=Tr%3%AA%20em%20cada%20dez%20jovens,pessoas%20%2D%20s%C3%A3o%20considerados%20analfabetos%20funcionais>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- COSSE, G. Voucher educacional: nova e discutível panaceia para a América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, nº 118, p. 207-246, mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16835.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- DINIZ, M. Renda recua e Brasil se torna o 9º país mais desigual. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 26 nov. 2018. Disponível e: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-11/renda-recua-e-Brasil-se-torna-o-9%C2%BApa%C3%ADs-mais-desigual>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- ESCOLA SEM PARTIDO. Quem somos. **Objetivos**. 2019a. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 01 mar. 2019.
- ESCOLA SEM PARTIDO. **Notificação extrajudicial**. 2019b. Disponível em: <https://escolasempartido.org/blog/notificacao-extrajudicial-arma-das-familias-contr-a-doutrinao-nas-escolas/>. Acesso em: 01 mar. 2019.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço da “desaprendizagem”: redescrições em curso. *In:* LOPES, Moita L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-63.
- FULLAN, M. **O significado da mudança educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GIROUX, H. Professores como intelectuais transformadores *In:* GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 157-164.
- LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores:** questões fundamentais. São Paulo: Pontes, 2015.
- MENEZES, C. Negros representam 71% das vítimas de homicídios no país, diz levantamento. **G1**, Rio de Janeiro, 18 nov. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/negros-representam-71-das-vitimas-de-homicidios-no-pais-diz-levantamento.ghtml>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo Ensino Médio – perguntas e respostas**. Brasília, DF, 2016. Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 17 dez. 2018.

NEGRO, quilombola e filho de lavradores, supera preconceitos e se forma em Medicina. **Revista Fórum**, 13 ago. 2018. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/negro-quilombola-e-filho-de-lavradores-supera-preconceitos-e-se-forma-em-medicina/>. Acesso em: 10 dez. 2018.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORWELL, George. **1984**. Trad. Alexandre Hubner e Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PAMPLONA, N. Falta trabalho para 27,7 milhões de pessoas, diz IBGE. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 17 maio 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/05/falta-trabalho-para->

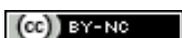
[277-milhoes-de-pessoas-diz-ibge.shtml](https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/05/falta-trabalho-para-277-milhoes-de-pessoas-diz-ibge.shtml). Acesso em: 10 dez. 2018.

RANKING DOS POLÍTICOS. **Leis**. Disponível em: <https://www.politicos.org.br/leis>. Acesso em: 11 dez. 2018.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

VITORINO, F. Brasil cai para último lugar no ranking de status do professor. **G1**, Rio de Janeiro, 08 nov. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/11/08/brasil-cai-para-ultimo-lugar-no-ranking-de-status-do-professor.gh.html>. Acesso em: 10 dez. 2018.

*Recebido em: 15/03/2020  
Aprovado em: 08/06/2020*



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

# O OLHAR DA MEDUSA: A OBJETIVAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

*Márcio Danelon (UFU)\**

<https://orcid.org/0000-0003-0416-7273>

*Mauro Sérgio Santos da Silva (UFU)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-3699-7661>

## RESUMO

Este artigo é o resultado de uma pesquisa bibliográfica que tem por objetivo fazer uma reflexão sobre o Movimento Escola sem Partido, particularmente sobre a proposta de gravação das aulas, denúncia e julgamento do professor nas redes sociais. Essa reflexão será feita a partir da filosofia da intersubjetividade presente na fenomenologia existencial de Jean-Paul Sartre. Com esta chave de interpretação, constatamos que essa tecnologia de vigilância e denúncia do Movimento Escola sem Partido sobre o professor produz, de fato, um profundo mal-estar ao tornar as práticas pedagógicas e o professor objetos de julgamento nas redes sociais.

**Palavras-chave:** Educação. Fenomenologia e educação. Movimento Escola sem Partido. Olhar. Sartre.

## ABSTRACT

### THE MEDUSA'S EYES: THE OBJECTIVATION OF THE TEACHER PRACTICES IN THE MOVEMENT SCHOOL WHITHOUT PARTY

This paper is the result of the bibliographical research aiming to reflect on the Movement School without Party, specially on the proposal of classes recording, denunciation and judgment of teachers through social networks. This analysis was performed based on intersubjectivity philosophy which is present in the existential phenomenology of Jean-Paul Sartre. Using this interpretation key, we verified that the technology of vigilance and denunciation adopted by the Movement School on the teachers produces, in fact, a deep negative impact due to transform the pedagogical practices and the teacher in objects of judgement in the social networks.

**Keywords:** Education. Phenomenology and education. Movement School. Gaze. Sartre.

\* Doutor em Educação pela Universidade de Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, Minas Gerias, Brasil. E-mail: [marcio.danelon@ufu.br](mailto:marcio.danelon@ufu.br)

\*\* Doutorando em Educação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, Minas Gerias, Brasil. E-mail: [mauro.filos@hotmail.com](mailto:mauro.filos@hotmail.com)

## RESUMEN

### LA MIRADA DE MEDUSA: LA OBJETIVACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE IN EL MOVIMIENTO ESCUELA SIN PARTIDO

Este artículo es resultado de una investigación bibliográfica cuyo objetivo es reflexionar acerca del “Movimiento Escuela sin Partido”, particularmente respecto a la propuesta de grabación de clases, denuncia y juicio del profesor en las redes sociales. La reflexión se hará mediante la filosofía de la intersubjetividad presente en la fenomenología existencial de Jean-Paul Sartre. Con esta clave de interpretación, comprobamos que esta tecnología de vigilancia y denuncia del “Movimiento Escuela sin Partido” acerca del profesor produce, de hecho, un profundo malestar al convertir las prácticas pedagógicas y el profesor en objetos de juicio en las redes sociales.

**Palabras clave:** Educación. Fenomenología y educación. Movimiento Escuela sin Partido. Mirada. Sartre.

## Considerações iniciais

Sérgio adentrou no colégio Ateneu aos onze anos para, ali, “encontrar o mundo”, como lhe diria seu pai às portas do imponente prédio. Transitando entre rostos desconhecidos, vozes estranhas, corpos multiformes e pensamentos diferentes deparou-se, pela primeira vez até então, com o inusitado: viu-se em meio à outridade. Longe do aconchego amoroso e familiar da educação doméstica, descobriu que o outro, com seus rostos, vozes, corpos e pensamentos, também faz parte disso que se chama de educação escolar (POMPÉIA, 1991). Estar com o outro era irremediável, descobrindo isso pela única forma possível, a saber, pela violência do olhar:

Entretinha-me a espiar os companheiros, quando o professor pronunciou o meu nome. Fiquei tão pálido que Mânlio sorriu e perguntou-me, brando, se queria ir à pedra. Precisava examinar-me. De pé, vexadíssimo, senti brumar-se-me a vista, numa fumaça de vertigem. Adivinhei sobre mim o olhar visguento do Sanches, o olhar odioso e timorato do Cruz, os óculos azuis do Rebelo, o nariz do Nascimento, virando devagar como um leme; esperei a seta do Carlos, o quinau do Maurílio, ameaçador, fazendo cócegas não teto, com o dedo feroz; respirei no ambiente adverso da maldita hora, perfumado pela emanção acre das resinas do arvoredado próximo, uma conspiração contra mim da aula inteira, desde as bajulações de Negrão até a maldade violenta

do Álvares. Cambaleei até à pedra. O professor interrogou-me; não sei se respondi. Apossou-me do espírito um pavor estranho. Acovardou-me o terror supremo das exposições, imaginando em roda a ironia má de todos aqueles rostos desconhecidos. Amparei-me à tábua negra, para não cair; fugia-me o solo aos pés, com a noção do momento; envolveu-me a escuridão dos desmaios, vergonha eterna! liquidando-se a última energia... pela melhor das maneiras piores de liquidar-se uma energia. (POMPÉIA, 1991, p. 26).

A experiência ficcional de Sérgio é paradigmática de muitas vivências reais que acontecem no cotidiano de todas as pessoas. A outridade, ou a descoberta do outro, é condição intrínseca da existência humana. Na qualidade de seres de cultura, cuja humanidade emerge no mergulho que todo ser humano faz no mundo insituado da cultura, estabelecemos uma relação dialética com o mundo das coisas (naturais ou produzidas pelas formas de transformação da matéria) e com o mundo dos homens (corpo e símbolos). É dessa relação que nos humanizamos. Essa relação, por sua vez, é mediada pelo olhar<sup>1</sup> – o ato de debruçar a consciência sobre

1 Se faz necessário um sutil esclarecimento. Não nos referimos à dimensão fisiológica do olho, ou do objeto olho, pelo qual decorre o olhar. A relação, mediada pelo olhar, que estabelecemos com o mundo das coisas e com o mundo dos homens não é da ordem do substantivo

algo ou sobre alguém. Assim, todo olhar carrega uma intencionalidade, ou, em outras palavras, uma intenção de dar significado àquilo que se debruça o olhar, conforme reitera Alfredo Bosi, em *Fenomenologia do olhar*: “[...] ato de olhar significa um dirigir a mente para um ‘ato de intencionalidade’, um ato de significação” (BOSI, 1996, p. 65, grifo do autor). Pelo nascimento,<sup>2</sup> pessoas aparecem no mundo destituídas, em si mesmas, de qualquer tipo de historicidade. Vazias, portanto, de si mesmas, estabelecem ligações, mediadas pelo olhar, com o mundo que as cerca – seus arredores: coisas, pessoas, sons e símbolos – num processo que demarca o distanciamento de si mesmas com o mundo. É esse distanciamento que permite a esse ser, que aparece no mundo pelo nascimento, reconhecer-se como diferente do mundo que o cerca.

“olho”, mas tão somente do verbo “olhar”, como a ação de debruçar-se sobre algo, conforme deixa claro Sartre (1999, p. 333): “[...] o olhar não é uma qualidade entre outras do objeto que funciona como olho, nem a forma total deste objeto, nem uma relação ‘mundana’ que se estabelecesse entre este objeto e eu. Ao contrário, longe de perceber o olhar nos objetos que o manifestam, minha apreensão de um olhar endereçado a mim aparece sob um fundo de destruição dos olhos que ‘me olham’; se apreendo o olhar deixo de perceber os olhos [...]”. Essa ação não necessita do olho físico, pois trata-se do fenômeno do olhar. Assim, estamos no campo da fenomenologia do olhar. Dito isso, a relação que estabelecemos com as coisas e com as pessoas é uma relação de sujeito-objeto: as coisas e as pessoas aparecem como objetos diante de mim como sujeito. Assim, é a consciência do sujeito que se debruça sobre o objeto (coisas – materiais ou imateriais – e pessoas) numa ação de apreender esse objeto: “[...] isso não nos surpreende, porque, como vimos, jamais são os olhos que nos veem, e sim o outro como sujeito” (SARTRE, 1999, p. 355, grifo do autor). O “olhar” é a metáfora desse debruçar-se da consciência sobre algo ou alguém, constituindo, então, numa dimensão epistemológica e não biológica: “Essa mulher que vejo andando em minha direção, este homem que passa pela rua, esse mendigo que ouço cantar de minha janela são *objetos* para mim, sem a menor dúvida” (SARTRE, 1999, p. 326, grifo do autor).

- 2 Não podemos deixar de fazer referência, aqui, à intrínseca relação entre o surgimento de pessoas, pelo nascimento, e a educação. Compartilhamos a tese de Hannah Arendt (1972) em *Entre o passado e o futuro*, de que somente existe a educação porque pessoas aparecem no mundo pelo nascimento. Em suas palavras: “A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos.” (ARENDDT, 1972, p. 234). Assim, para ela, “[...] a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (ARENDDT, 1972, p. 223, grifo do autor).

Em outras palavras, permite-lhe perceber-se como uma subjetividade:<sup>3</sup> um ser que pensa a si mesmo na diferença com o outro, seja esse outro pertencente ao mundo humano, seja pertencente ao mundo das coisas. É essa a premissa antropológica da fenomenologia de Husserl (2001) – ancorada na tese de Franz Brentano – de que “toda consciência é consciência de...”. Trata-se da abertura da consciência para o mundo, ato fundador, tanto da consciência de si quanto do mundo. Assim sendo, consciência e mundo passam a existir nesse ato de abertura da consciência para o mundo. “Consciência de...” é o ato da consciência debruçar-se sobre algo – metáfora do olhar – fundador da subjetividade, ou, em outras palavras, da condição humana. Assim, tornamo-nos humanos nesse ato epistemológico de se distanciar das coisas e das pessoas para apreendê-las, para conhecê-las, para produzir sentido sobre nossos arredores.

Como todo ato epistemológico, posicionar a consciência diante do mundo – seja o mundo humano, seja o mundo das coisas, reitero – significa estabelecer uma relação de objetividade. Consciência e mundo estão separados, distantes um do outro, numa relação dialética. Ao abrir-se para o mundo, a consciência elimina essa distância no ato de debruçar-se sobre esse mundo, até então distante dela. Assim, posicionar-se diante de algo significa colocar

- 3 Refiro-me à constituição da subjetividade tal como é tratada por Sílvia Gallo (2000), a título de exemplo, em *Subjetividade e Educação: a construção do sujeito*. Remeto, notadamente à seguinte passagem: “Entendo a estrutura da subjetividade como fundamentalmente a estrutura da consciência pela fenomenologia existencial de Jean-Paul Sartre. A subjetividade e a consciência são duas realidades justapostas, complementares e simultâneas: a descoberta da consciência dá-se através do reconhecimento da subjetividade - ‘eu sou’ -, e a subjetividade só tem sentido enquanto fenômeno consciente - eu me reconheço como eu mesmo.” (GALLO, 2000, p. 48). A análise eleita por esse autor remete ao processo educativo como procedimento de vinculação ideológica que promove tecnologias de subjetivação do aluno. A análise gravita no campo da escola como instituição que, na maioria das situações, vincula discursos hegemônicos. Esse autor não adentra na discussão de que a subjetividade se dá como construção intersubjetiva e que, necessariamente, é conflituosa. É essa, pois, a chave de entrada que nos propomos a enfrentar neste texto, indo, nesse caso, por caminho alternativo do trilhado pelo professor Sílvia Gallo (2000).

esse “algo” como objeto da consciência, permitindo a produção de sentido desse mundo. O conhecimento que a consciência produz sobre o mundo é, então, o resultado do ato de posicionalidade da consciência diante do mundo. Pensar, dar sentido, conhecer, implica, necessariamente, colocar isso que se pensa, que se dá sentido, que se conhece (o mundo) como objeto dessa consciência conhecedora e doadora de sentido. Essa é a vertigem experimentada por Sérgio ao emergir na sala de aula enquanto o “mundo humano” sobre o qual as inúmeras consciências – do professor e dos colegas – se debruçavam sobre ele. Ser visto é ser objeto da consciência do outro; é vivenciar a desconfortável experiência de ter o seu ser tomado, capturado pela consciência do outro; é a nauseante experiência de não ter o controle sobre seu próprio ser, de estar à mercê do outro, daquilo que o outro pensa: Sérgio é, naquele momento em que é visto, tão somente o que as diversas consciências pensam sobre ele. Sem controle de si, abandonado à consciência do outro, tornado objeto em meio à arena das diversas consciências que a sala de aula se transformou, Sérgio perde os sentidos de si, pois não é mais pessoa e, sim, uma coisa pensada pelo outro. Esse é o drama de Sérgio, esse é o drama de todo professor e de todo aluno colocado nessa posição de objeto diante da outridade. É essa, enfim, a chave de leitura com a qual queremos refletir sobre o projeto de lei do Movimento Escola sem Partido, em particular a proposta de filmar as atividades em sala de aula a fim de submeter à “consciência fiscalizadora dos pais”.

O projeto de lei que institui o Programa Escola sem Partido é o resultado de um processo de olhar, de debruçar a consciência sobre a escola que remonta a 2004, quando foi fundado o Movimento Escola sem Partido. Esse movimento surgiu, conforme as palavras de seu fundador, Miguel Francisco Urbano Nagib:

2. [...] como reação a duas práticas ilegais que se disseminaram por todo o sistema educacional: de um lado, a doutrinação e a propaganda

ideológica, política e partidária nas escolas e universidades; de outro, a usurpação – pelas escolas e pelos professores – do direito dos pais dos alunos sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

A justificativa para a criação de tal movimento seria uma “doutrinação ideológica, política e partidária” que ocorre nas escolas e que se mostra “3. [...] um problema sistêmico, cujas origens remontam a meados da década de 80<sup>4</sup> do século passado (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Num hiato de dez anos, “Há poucas informações disponíveis na internet sobre as ações do movimento entre 2004 e 2014. As matérias de imprensa que tratam do assunto, em geral, mencionam a criação em 2004 e depois ações a partir de 2014” (BRAIT, 2016, p. 162). A partir de 2014, o Movimento Escola sem Partido começa a se tornar conhecido e a ter certa repercussão social fundamentalmente com a divulgação em redes sociais de práticas pedagógicas doutrinadoras e usurpadora da educação moral e religiosa dos pais, na visão dos integrantes do movimento. Essa divulgação, feita na página da WEB (ESCOLA SEM PARTIDO, 2014) e no Facebook (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020a), ambos do movimento, é composta de textos e, mais importante, de vídeos que denunciam as práticas doutrinadoras dos professores. Além disso, o Movimento fez uso da estratégia de aproximação com setores políticos conservadores e ligados a igrejas e a movimentos religiosos a fim de induzir a apresentação de projetos de lei que instituem o Programa Escola sem Partido, projetos esses, elaborados com base em um “modelo” produ-

4 Não podemos deixar de fazer referência quanto à data, segundo o fundador e coordenador do movimento, que a doutrinação nas escolas passa a ocorrer: 1980 é exatamente a década da redemocratização brasileira, da anistia, da volta da eleição direta, da liberdade de organização partidária, da construção de uma nova Constituição, do retorno da liberdade de expressão e do fim do governo militar, enfim. Datar a suposta doutrinação nas escolas com o fim do governo militar e com o processo de redemocratização revela muito a visão que esse movimento tem da escola durante o regime militar, do próprio governo militar e da redemocratização brasileira.

zido pelo próprio movimento (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020b). Assim, é a partir de 2014 que são apresentadas nas casas legislativas<sup>5</sup> as primeiras propostas de instituição desse programa.

Em nossa análise, a técnica de vigilância e de exposição do professor em redes sociais denota uma forma de objetificação do professor, com vistas a desqualificação tanto da personalidade do professor quanto de suas práticas pedagógicas. Essa técnica está sustentada no ato de olhar presente não somente na letra da lei proposta pelo Movimento Escola sem Partido, quanto das práticas desse Movimento. Sendo assim, veremos, em primeiro lugar, o estatuto da fenomenologia do olhar sobre as práticas do professor, para, em seguida, mostrar como esse Movimento se funda nas técnicas de vigilância e de exposição como forma de legitimar sua proposta de legislação sobre a escola.

## Olhar – concepção fenomenológica de olhar e sua implicação na educação

Esteno, Euríale e Medusa, três irmãs que, num passado distante, eram belas mulheres, cuja vaidade faziam-nas se compararem com as deusas do Olimpo, considerando-se ainda mais belas do que elas. Como castigo pela vaidade, as divindades as transformaram em Górgonas.<sup>6</sup> Substituíram os cabelos por serpentes e deformaram a boca, colocando presas de javali no lugar de dentes. Por fim, substituíram

os braços e as pernas por garras de bronze e deram-lhes asas para voar. Como maior castigo pela vaidade, dotaram-nas do terrível poder de petrificar todo aquele ser que olhasse para elas, tirando delas o antigo prazer de ser admiradas pela beleza. Das três Górgonas, a mais feroz e medonha era Medusa, contudo, a única mortal, castigo dado a ela por Atenas, pois, não satisfeita em ter desafiado as deusas gabando-se da sua beleza e da sua formosura, Medusa ainda cometera o sacrilégio de engravidar de Poseidon, dentro do próprio templo de Atenas (BRANDÃO, 1988).<sup>7</sup>

O mito das Górgonas é um contraponto ao princípio délfico do “conhece-te a ti mesmo” (*gnothi sauton*), fortemente presente na cultura grega,<sup>8</sup> cuja assimilação pela filosofia e posterior influência em toda a cultura ocidental encontra na obra de Platão sua maior representação.<sup>9</sup> Se com o olhar para si mesmo

7 Na evolução do mito encontramos duas variantes. Uma primeira possibilidade estaria ligada ao fato de Medusa competir em beleza com Atenas que, como castigo para tal prepotência, transformou os cabelos dela em serpentes, tal qual acontecera com suas irmãs. Uma segunda variante está ligada à paixão de Poseidon por Medusa. Conta o mito que o deus dos mares se apaixonou por Medusa e, transformando-se num pássaro, transportou-a para o templo de Atenas onde a engravidou. (COMMELIN, 1993). Irritada com este fato, Atenas teria dado um castigo a mais para Medusa: a mortalidade.

8 Devemos assimilar que o mito das Górgonas personifica os desafios do mar, de forma que representa as ondas que quebram nas encostas e que tanto perigo causam ao homem grego em suas viagens pelo Mediterrâneo (CIVITA, 1976, p. 450). Assimilemos também que, nas tragédias gregas, as viagens, seja para a guerra, seja para a descoberta de novos lugares, representavam formas de autodescobrimento do homem grego. A alcunha de “herói” ou de “homem nobre”, que dava grande status no mundo grego, derivava, normalmente, dessas viagens em que se talhava o herói no corpo do homem comum. Em Homero talvez encontremos o exemplo paradigmático dessa autodescoberta ao representar a transformação de Odisseu nas narrativas de sua viagem na expedição dos Aqueus até Troia. Assimilemos, por fim, então, que o mito das Górgonas representa mais um desafio nessa viagem de autodescoberta, de autoconhecimento sintetizado no *gnothi sauton*, ou que elas sinalizam pela impossibilidade de olhar para si mesmo, de forma a ser possível o “conhece-te a ti mesmo”, uma vez que “olhar para si” é petrificar-se.

9 Para além da metafísica platônica – canonizada pela chamada “segunda navegação” – condensada na dicotomia mundo sensível/mundo inteligível e a *archai* do primeiro no segundo, refiro-me ao diálogo *Primeiro Alcebiades*, obra na qual Platão demonstra a Alcebiades a necessidade do conhecer a si mesmo como requisito do caráter nobre e

5 Foram apresentados projetos de leis nas seguintes câmaras legislativas: Câmara dos Deputados: PL 867/2015. Assembleias Legislativas: Rio de Janeiro – PL nº 2974/2014; Ceará – PL nº 91/14; São Paulo – PL nº 960/2014; Goiás – PL nº 2861/2014; Espírito Santo – PL nº 250/2014; Distrito Federal – PL nº 53/2015; Rio Grande do Sul – PL nº 190/2015; Alagoas – PL nº 7800/2016. Câmara de Vereadores: Santa Cruz do Monte Castelo/PR – PL nº 002/2014; Toledo/PR – PL nº 191/2014; Foz do Iguaçu/PR – PL nº 130/2014; Rio de Janeiro/RJ – PL nº 867/2014; Curitiba/PR; Palmas/TO; Joinville/SC; Vitória da Conquista/BA; Cachoeira do Itapemirim/ES; São Paulo/SP. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020c).

6 Palavra derivada do adjetivo *gorgós*, que significa “impetuoso, terrível, apavorante”? (BRANDÃO, 1988, p. 238).

presente no ato de reflexão – voltar-se para si e pensar seu próprio ser – o homem pode encontrar a verdade de seu ser, como resultado do conhecer a si mesmo, realizando o princípio délfico do *gnothi sauton*, o olhar da Medusa paralisa, petrifica, tornando estéril o ato de debruçar-se sobre si. O voltar-se e olhar a si mesmo, exercício necessário para o “conhece-te a ti mesmo” atravessado pelo olhar da Medusa, petrifica porque revela as entranhas da alma humana; revela a condição de uma existência que se arrasta e que se degenera dia após dia nas tragédias da facticidade humana. Em última instância, olhar para si transpassado pelo olhar do outro objetiva a alma humana porque revela uma existência cuja tragicidade está no olhar do outro: é o olhar da Medusa sobre o homem que o paralisa e não o olhar de si para si mesmo. Assim, o mito da Górgona se mostra um contraponto ao exercício filosófico de olhar a si mesmo como condição necessária para conhecer a si mesmo, revelando a esterilidade desse processo. Em outras palavras, não há um ser ou uma essência a ser descoberta no ato de olhar a si mesmo, pois esse olhar é rasgado e atravessado pelo olhar do outro – da Medusa – que captura, que paralisa e que petrifica a alma humana.

É como contraponto ao *gnothi sauton* que o mito da Medusa nos serve de metáfora para refletirmos sobre a condição humana estar a mercê do olhar do outro, tal qual a experiência narrada por Sérgio, no *Ateneu* (POMPÉIA, 1991). Ora, se há uma essência<sup>10</sup>

---

condição para governar a cidade. Assim, as características essenciais de um governante – nobreza de espírito, justiça e bem comum – são decorrentes pela prática do *gnothi sauton*, ou, em outras palavras, a sabedoria é fundamento de todas as virtudes.

10 Na fenomenologia existencial, não há uma essência humana *a priori* e definidora daquilo que o homem é na qualidade de ser. Ao contrário disso, o ser humano se faz ser nas relações e interações sociais que trava, cotidianamente, com as coisas e com outras pessoas. Assim, é nessa cotidianidade que o homem realiza seus projetos, constituindo-se, assim, numa pessoa que é distinta de outras pessoas: “De outro modo, se o homem não tem uma natureza, uma essência que o definiria *a priori*, nós temos já entrevisto que ele existe sempre em uma certa situação histórica e geográfica particular diante do ser assumido [...] A liberdade se exerce efetivamente, se realiza necessariamente, na multiplicidade

ou uma verdade de si prestes a ser revelada ou descoberta pelo exercício do *gnothi sauton*, então o olhar do outro não incomodaria, não petrificaria, seria indiferente e não causaria vertigem como narrado por Sérgio. Entretanto o olhar da Medusa paralisa, petrifica; o olhar do professor e dos colegas causaram vertigem em Sérgio, exatamente porque o ser não está em si mesmo (prestes a ser revelado pelo olhar de si para si mesmo), mas é uma construção que ocorre no meio do mundo – no mundo da cultura e entre pessoas – em que o outro, que nos atravessa pelo olhar, representa o polo decisivo nessa empreitada antropológica. O outro paralisa, objetiva, petrifica, causa vertigem. Assim, o mito da Medusa revela a tragédia da existência humana em ter seu ser no olhar do outro.

O registro do *gnothi sauton* é uma tradição essencialista porque permite a descoberta de um ser, de uma essência necessária e condicional de toda verdade de si. “Conhecer a si mesmo” é conhecer algo que está “em si mesmo”, daí a premissa de um ser ou de uma alma (*psiquê*) a ser descoberto pelo ato de olhar para si mesmo. A existência de “algo” para o qual se debruce o olhar ou que se volte o pensamento é condição *sine qua non* de toda forma de conhecer. Contudo, a metáfora da Medusa revela que esse “si mesmo” – típico de toda interioridade e “algo” sobre o qual se debruça o olhar no *gnothi sauton* –, quando atravessado pelo olhar do outro, é petrificado, objetivado. A tese, fundamentada na fenomenologia existencial, de que o olhar do outro objetiva, paralisa e petrifica esse si mesmo, essa interioridade – representada na metáfora da Medusa – que nos servirá de referência conceitual para nossa reflexão sobre o Movimento Escola sem Partido.

A experiência de Sérgio nos mostra uma condição do processo educativo: ele é intersubjetivo, necessariamente. Se é possível ser autodidata e aprender algo sozinho, adquirindo algum tipo de conhecimento, de habilidade

---

de relações que o ser humano mantém com o outro e com as coisas” (SALZMANN, 2000, p. 43).

ou de competência para resolver problemas, o processo de formação é intersubjetivo: a constituição de si, como pessoa, faz-se na relação com o outro. Refiro-me, aqui, à tradição da educação como formação: *bildung*.<sup>11</sup> É no “ser-com”<sup>12</sup> que a formação de si como pessoa e

11 É na modernidade que emerge o projeto de uma educação que forma pessoas, que institui o ser no humano, distanciando-a da natureza ou que cultiva o humano como condição para a civilidade. Chamo atenção, por exemplo, para *De pueris*, de Erasmo (2008), obra na qual o filósofo apresenta a educação como a forma de instituir e de formar o humano no homem, processo necessário para a civilidade. Filho da natureza, o homem é um animal que precisa ser moldado pela educação a fim de alcançar a humanidade e a civilidade: “A natureza, quando te dá um filho, ela não te outorga nada além de uma massa informe. A ti cabe o dever de moldar até a perfeição, em todos os detalhes, aquela matéria flexível e maleável. Se não levas a cabo a tarefa, terás uma fera. Ao contrário, se lhe deres assistência, terás, diria eu, uma divindade [...] Não podes conservar aquela massa sempre informe. Se não imprimires a imagem de homem, ela se degrada por si mesma e vira monstruosidade à guisa de fera.” (ERASMO, 2008, p. 33). Numa outra passagem, deixa claro: “[...] o ser humano, sem meticulosa aprendizagem que lhe advém dos moldes instrucionais, não passa de um animal inútil.” (ERASMO, 2008, p. 26). Destaco, também, *Sobre a pedagogia*, obra em que Kant (1999) define a premissa da educação como mecanismo de afastamento do homem em relação à natureza, bem como o cultivo do racionalidade e do esclarecimento. “O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz [...] quem não tem disciplina ou educação é um selvagem.” (KANT, 1999, p. 15-16). Segue, numa passagem adiante, o raciocínio: “Na educação, o homem deve, portanto [...] tornar-se culto. A cultura abrange a instrução e vários conhecimentos.” (KANT, 1999, p. 25). Observe que, na modernidade, o nascimento não é garantia de humanidade. Contudo, esta, diferentemente, é cultivada, formada e construída pela educação. É no auge da modernidade que o termo *Bildung* torna-se, no século XVIII, o conceito mais importante e proficuamente usado na educação, em particular com os *Bildungsroman*, com destaque para *O jovem Werther* de Goethe, *Leonard e Gertrudes*, de Pestalozzi e *Emílio*, de Rousseau. Como romance de formação, elas narram os acontecimentos que vão, paulatinamente, constituindo o caráter dos personagens, o ser de cada um deles, a sua subjetividade, em última instância. Em todas essas obras há um elemento em comum: o processo formativo do sujeito acontece nas relações com as pessoas e com as coisas em meio ao mundo – notadamente nas viagens que emergem como instâncias formativas. Trata-se de uma formação de si nas vivências do mundo ou, em outras palavras, de como a consciência apreende as vivências no mundo. Assim, na *Bildung*, é a cotidianidade, as experiências de vida e as vivências da consciência que acontecem na relação de si com o outro e com as coisas que formam o sujeito como pessoa.

12 Se aceitarmos a possibilidade de uma autoformação totalmente solitária, teríamos que admitir a existência de uma subjetividade solipsista. Essa possibilidade

como cidadão acontece. Assim, são as vivências e as experiências do sujeito travadas no mundo da vida que marcam o processo formativo de cada pessoa. Para além da informação, das habilidades e das competências, essas sim, possíveis de serem adquiridas solitariamente, a formação de si como sujeito do mundo (pois é produto do mundo) e no mundo (pois é situado dentro do mundo) acontece em meio à cultura:<sup>13</sup> expressões artísticas, linguagem, valores, ideologias – das mais diversas matizes: política, econômica, religiosa –, trabalho, lazer. Conforme afirma Saviani (2005, p. 13):

[...] o ato de produzir, direta ou intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos [...].

Esse mundo da cultura, instância formativa de nosso ser no mundo, é coletivo, plural, diverso e intersubjetivo. Assim, a cultura como instância formativa da personalidade nasce e se alimenta, perpetuando-se, nas relações interpessoais de si com o outro. Dessa forma, todas as pessoas são educadas e se educam pelo outro, bem como elas mesmas educam o outro, tudo intermediado pelo mundo da cultura.

O ponto de inflexão, aqui, é o significado e o estatuto do “outro” nas relações formativas que cada pessoa estabelece em meio ao mundo. O que a convivência com o outro no meio do mundo significa para cada pessoa? O que é o outro no mundo de cada pessoa? A vivência paradigmática de Sérgio no *Ateneu* (POMPÉIA,

emerge como absurda, pois teríamos que admitir uma subjetividade autossuficiente – que produz e que alimenta a si mesma sem nenhuma relação com o mundo externo – e, mais ainda, uma subjetividade que brota de si mesma, *ex nihilo* – que se autocria do nada.

13 Em *Educação, sujeito e história*, o professor Antonio Joaquim Severino (2002) desenvolve, de forma profícua, as tramas que revelam a tessitura da intrínseca e indissociável relação entre educação e cultura, relação essa que ilustro com essa passagem: “A educação é um investimento intergeracional com o objetivo de inserir os educandos nas forças construtivas do trabalho, da sociabilidade e da cultura.” (SEVERINO, 2002, p. 67).

1991) nos revela a dramática experiência de uma pessoa numa relação de alteridade: conviver com o outro e estar sob o olhar do outro. Se “é o Outro que me torna um ser humano” (BURSTOW, 2000, p. 109), é esse mesmo outro que invade, que desestabiliza, que petrifica e que objetiva nosso ser, causando a náusea e a vertigem de ter o ser capturado pelo olhar do outro. A fenomenologia existencial revelou, amiúde, essa intrincada relação eu-outro<sup>14</sup> inerente à condição humana.

A relação Eu-Outro é marcada pela desestabilização, pelo desconforto e pela náusea do Eu tornar-se objeto do olhar do Outro. Da mesma forma que o sujeito olha determinada coisa e, nesse olhar, torna-a um objeto de sua apreensão, dando a essa coisa utilidade, sentido, significado, esse mesmo sujeito olha outro sujeito tornando-o objeto de seu olhar. Nessa relação, atribui ao sujeito objetificado sentidos e significados: “Assim, o outro é para mim, antes de tudo, o ser para o qual sou objeto, ou seja, o ser *pelo* qual adquiro minha objetividade” (SARTRE, 1999, p. 347, grifo do autor). Mais adiante, corrobora: “O outro está presente a mim onde quer que seja, como aquilo pelo qual eu me torno objeto” (SARTRE, 1999, p. 359). É enquanto objetificado que o homem adquire, pelo outro, um ser, um sentido, um significado. Assim, a relação Eu-Outro é a relação sujeito-objeto, necessariamente atravessada pelo

olhar. Em outras palavras, é o olhar do Outro que torna o Eu objeto da apreensão da sua consciência: “A prova de minha condição de homem, objeto para *todos* os outros homens vivos, lançado na arena debaixo de milhões de olhares e escapando-me a mim mesmo milhares de vezes [...] É o conjunto do fenômeno que determinamos *olhar*” (SARTRE, 1999, p. 360, grifo do autor). Então, o outro, que detém o olhar sobre o sujeito-objeto,

[...] é o ser ao qual não volto minha atenção. É aquele que me vê e que ainda não vejo; aquele que me entrega o que sou como *não-revelado*, mas sem revelar-se a si mesmo; aquele que me está presente enquanto me visa e não enquanto é visado; é o polo concreto e fora de alcance de minha fuga, da alienação de meus possíveis e do fluir do mundo rumo a um outro mundo, mundo este que é o *mesmo* e, contudo, incomunicável com aquele. [...] Se sou totalmente entregue à minha vergonha, por exemplo, o outro é a presença imensa e invisível que sustenta esta vergonha e a envolve por todo lado; é o meio de sustentação de meu não-ser-revelado. (SARTRE, 1999, p. 346, grifo do autor).

Em sua condição humana, o homem está situado, desde o nascimento, no meio do mundo entre outros homens. Dessa condição não pode escapar, pois perderia a condição de humanidade, perdendo-se no mundo da natureza. Assim, a humanidade é estar na cultura, no mundo e entre outras pessoas, ou que o ser do humano, e aquilo que torna possível a sua especificidade, a saber a sua humanidade, é estar no meio do mundo, em meio a outros homens:

Desse modo, eu, que, enquanto sou meus possíveis, sou o que não sou e não sou o que sou, a partir de agora *sou* alguém. E esse que sou – e me escapa por princípio – eu o sou *no meio do mundo*, na medida que me escapa. Por isso, minha relação com o objeto, ou potencialidade de objeto, decompõe-se sob o olhar do outro [...] (SARTRE, 1999, p. 339, grifo do autor).

Nesse raciocínio, a condição antropológica é atravessada pela epistemologia, pois aquilo que o sujeito é, somente o é como resultado de uma consciência que, através do olhar, debruça-se sobre ele, objetificando-o:

14 Num texto sobre antropologia, Sartre (1973) debruça-se para esmiuçar aquilo que se constitui o homem como um ser, distinto de outros seres, sejam eles materiais (coisas e objetos) ou imateriais (alma, Deus). Num esforço intelectual para distanciar-se do registro da metafísica essencialista, Sartre (1973), aliando-se à fenomenologia, situa o homem como um ser mundano. Assim, o que aglutina a espécie humana numa identidade ao mesmo tempo que a diferencia de outras realidades é estar no mundo em relação com outros homens e com objetos. É nessa relação mundana com outras pessoas e com outras coisas que se caracteriza a natureza humana: “Considero que o campo filosófico é o homem, é dito que qualquer problema pode ser concebido em relação ao homem. Quer se trate de metafísica ou de fenomenologia, em nenhum caso pode colocar-se a questão senão em relação ao homem, em relação ao homem e ao mundo [...] o homem entra, à título antropológico, em uma certa relação com o outro, não está frente ao outro senão em situação de relação ao outro. Filosoficamente, a noção de homem não se encerra jamais em si mesma.” (SARTRE, 1973, p. 563-564).

Assim, a noção de outro não poderia, em qualquer circunstância, ter por objetivo uma consciência solitária e extramundana, na qual sequer posso pensar: o homem define-se com relação ao mundo e em relação a mim [...] é também uma relação concreta e cotidiana que experimento a cada instante: a cada instante o outro *me olha*. (SARTRE, 1999, p. 332, grifo do autor).

Como relação Eu-Outro permeada pela epistemologia, o Eu precisa, necessariamente, do Outro para ganhar um sentido, para ter um significado, para possuir uma subjetividade e para ter um lugar no mundo enquanto um ser-no-mundo. Assim, “Para obter qualquer verdade sobre mim, é necessário que eu considere o outro. O outro é indispensável à minha existência tanto quando, aliás, ao conhecimento que tenho de mim mesmo” (SARTRE, 1987, p. 16-17). Nesse caso, o conhecimento de si que o sujeito produz é o conhecimento que o Outro tem desse sujeito e com o qual serve de matéria-prima para o conhecimento de si. A ciência de si é rasgada pela ciência que o Outro, pelo olhar, produz. No *Ser e o Nada* (SARTRE, 1999, p. 438) encontramos: “A consciência não conhece seu caráter – salvo determinando-se reflexivamente a partir do ponto de vista do outro [...]”. E continua: “Esse caráter, portanto, só existe ao nível do Para-outro [...]” (SARTRE, 1999, p. 439). A antropologia dilui-se, então, no campo da epistemologia, pois qualquer pensamento sobre si necessário para o conhecimento de si (*gnothi sauton*) advém do outro: “E a presença sem intermediário desse sujeito é a condição necessária de qualquer pensamento que tento formar ao meu respeito” (SARTRE, 1999, p. 348). É assim que, na fenomenologia existencial sartreana, o Eu é o Outro, pois esse Outro detém, em seu olhar, o ser de todo sujeito objetificado:

O outro detém um segredo: o segredo do que sou. Faz-me ser e, por isso mesmo, possui-me, e esta possessão nada mais é do que a minha consciência de me possuir. E eu, no reconhecimento de minha objetividade, tenho experiência de que ele detém esta consciência. A título de consciência, o outro é para mim aquele que

roubou meu ser e, ao mesmo tempo, aquele que faz com que ‘haja’ um ser, que é o meu. (SARTRE, 1999, p. 454-455).

Assim, o “Outro é para mim, então, um escândalo [...] O outro não é somente essa existência que me rouba o mundo, que me descentraliza, mas também porque o organiza senão ele, o mundo que eu era o centro [...]” (JEANSON, 1965, p. 214). O Outro, ao petrificar o sujeito no olhar que o atravessa, torna possível a emergência do Eu desse sujeito. Conforme vimos, aquilo que o sujeito se constitui enquanto subjetividade advém através do olhar do Outro, daí esse Outro possuir, nas palavras de Sartre, o “segredo do que sou”. Essa redução do sujeito a objetividade no olhar do Outro é desconfortável, desestabilizadora e vertiginosa, pois o Eu do sujeito está à mercê daquilo que o Outro pensa dele, daquilo que a consciência do Outro revela ao debruçar-se sobre o Eu objetificado. Ser visto é estar à mercê da consciência do Outro sobre si, conforme ilustra essa passagem: “Acabo de cometer um gesto desastrado ou vulgar: esse gesto gruda em mim, não o julgo nem o censuro, apenas o vivencio [...] Mas, de repente, levanto a cabeça: alguém está ali e me viu. Constato subitamente toda a vulgaridade de meu gesto e sinto vergonha.” (SARTRE, 1999, p. 289). Essa vergonha de ter seu ser capturado, petrificado no olhar do Outro, é o mesmo olhar que “empalideceu” Sérgio ao ser chamado, durante seus estudos no *Ateneu*, pelo professor causando-lhe “vertigem”; é o mesmo olhar que o deixou “vexadíssimo”, “cambaleando” ao ir em direção à pedra e que instalou nele o “pavor” ao adivinhar o “olhar visguento e odioso” dos colegas diante da cena, imaginando-se na “roda a ironia má de todos aqueles rostos desconhecidos” (POMPÉIA, 1991, p. 26). Essa experiência de estar à mercê do Outro, sob milhares de olhares objetivadores de si, que causou vergonha, náusea e desmaio em Sérgio é o paradigma da existência de todas as pessoas que, cotidianamente, se veem jogadas, no meio do mundo, nessa mesma experiência. Em síntese, “[...] meu eu-objeto não é conhecimento em

unidade de conhecimento, mas mal-estar [...]” (SARTRE, 1999, p. 353). Contudo, o mal-estar de ter seu ser objetificado no olhar do Outro é apenas uma face da facticidade humana. Esse Outro, além do olhar objetificador sobre o Eu, detém outro elemento avassalador: ele é livre; ele possui um olhar livre. Essa liberdade é potencializadora do desconforto e da vertigem de ter seu ser no pensamento do Outro.

A liberdade é ontológica. Não é concedido ao ser humano a possibilidade de não fazer escolhas. Escolher é intrínseco à humanidade. A liberdade de olhar o outro é condição presente nas relações intersubjetivas, conforme afirma Sartre (1987, p. 16):

Nessas condições, a descoberta de minha intimidade desvenda-me, simultaneamente, a existência do outro como uma liberdade colocada na minha frente [...] Desse modo, descobrimos imediatamente um mundo a que chamamos de intersubjetividade e é nesse mundo que o homem decide o que ele é e o que são os outros.

Sendo a liberdade ontológica, essa consciência é absolutamente livre para conferir a esse sujeito, objeto do olhar, os sentidos e significados que escolher em sua liberdade:

Este ser que sou conserva certa indeterminação, certa imprevisibilidade [...] E essas características novas não decorrem do fato de que não posso *conhecer* o outro, mas provêm também, e sobretudo, do fato de que o outro é livre; ou, para ser exato e invertendo os termos, a liberdade do outro revela-se a mim através da inquietante indeterminação de ser que sou para ele [...] tal ser me é dado como um fardo que carrego sem que jamais possa virar o rosto para conhece-lo, sem sequer poder sentir seu peso [...] (SARTRE, 1999, p. 337, grifo do autor).

A consciência desfruta de total liberdade para atribuir os sentidos, os significados e a utilidade para os objetos e para as coisas que estão sob a mirada dessa consciência. E essa liberdade permite que esses sentidos, significados e utilidades sejam, inclusive, absolutamente distintos daqueles consagrados pela cultura e pela cotidianidade, de forma que a consciência pode criar os sentidos e os signifi-

cados do mundo que o rodeia. É assim que uma criança procede quando, por exemplo, atribui um sentido lúdico e uma utilidade de brincadeira a determinado objeto que a cultura e a cotidianidade consagraram como de uso para o trabalho: uma panela não é, necessariamente, um objeto para fazer comida, mas também pode ser para produzir sons e brincadeiras. O objeto está à mercê da consciência. O mesmo processo ocorre quando uma consciência, através do olhar, debruça-se sobre outro sujeito. Como sujeito que olha, a liberdade permite-lhe conferir uma interioridade, um sentido, um significado, um conjunto de valores e de avaliações sobre esse outro, tal qual procedemos com o mundo dos objetos. Contudo, se no mundo dos objetos isso não se constitui num problema, no mundo da intersubjetividade essa liberdade é totalmente desconfortável. Ser olhado implica não ter controle sobre o que esse Outro pensa sobre mim, pois é um ser livre para pensar e para atribuir os sentidos e os significados que julgar pertinentes a mim. Essa experiência significa estar à mercê de uma liberdade estranha e da qual não se tem o menor controle:

E o outro, através do qual esse eu *me advém*, não é conhecimento nem categoria, mas o *fato* da presença de uma liberdade estranha. Na verdade, meu desprendimento de mim e o surgimento da liberdade do outro constituem uma só coisa; só posso senti-los e vivê-los juntos; sequer posso tentar conceber um sem o outro. (SARTRE, 1999, p. 353, grifo do autor).

Assim, “[...] o ser-visto constitui-me como um ser sem defesa para uma liberdade que não é a minha liberdade. Nesse sentido, podemos considerar-nos ‘escravos’, na medida em que aparecemos ao outro” (SARTRE, 1999, p. 344, grifo do autor). Isso deixa o ser humano numa condição de desamparo diante do olhar do Outro: nada há que se fazer diante do olhar avaliador. O sujeito, em suas relações sociais – família, amigos, trabalho, lazer, religião –, constrói uma imagem de si com base no que ouve e no que percebe desses outros que convivem com ele. Essa imagem de si é carregada de sentidos e de

significados e possui características de forma a permitir a esse sujeito sentenciar “eu sou assim...”. Essa imagem de si pode ser “boa” ou “má”, “saudável” ou “doentia”, socialmente “aceita” ou “execrável”, “religiosa” ou “não religiosa”, “conservadora” ou “libertária”, dentre outras classificações possíveis. Contudo, tudo isso se evapora diante do olhar do Outro, que opera como um elemento de desintegração dessa imagem de si. Esse Outro, cuja consciência é livre e estranha, olha para o sujeito e, ciente ou não dessa imagem de si que ele construiu para si mesmo, pensa, atribui sentido e significado, avalia, julga, constrói uma interioridade para este sujeito, objeto de seu olhar. Por isso somos escravos do Outro:

Sou escravo na medida em que sou dependente em meu ser do âmago de uma liberdade que não é a minha e que é a condição mesmo de meu ser. Enquanto sou objeto de valores que vêm me qualificar sem que eu possa agir sobre essa qualificação ou sequer conhece-la, estou na escravidão. (SARTRE, 1999, p. 344).

Assim, somos atravessados pelo olhar e, por isso, estamos, diante do Outro, cotidianamente em perigo:

Mas, precisamente porque existe pela liberdade do outro, não tenho segurança alguma, estou em perigo nessa liberdade; ela modela meu ser e me *faz ser*, confere-me valores e os suprime, e meu ser dela recebe um perpétuo escapar passivo de si mesmo. Irresponsável e fora de alcance, esta liberdade proteiforme na qual me comprometi pode, por sua vez, comprometer-se em mil maneiras diferentes de ser (SARTRE, 1999, p. 457, grifo do autor).

Estar em perigo diante de uma consciência livre e estranha “[...] não é um acidente, mas a estrutura permanente de meu ser-Para-outro” (SARTRE, 1999, p. 344). Numa análise fenomenológica existencial, as relações intersubjetivas são, potencialmente, conflituosas,<sup>15</sup> quando o sujeito avalia e percebe que a imagem de si é diferente da imagem que o outro tem dele. O

15 Conforme Sartre (1999, p. 531): “A essência das relações entre consciências não é o *Mitsein* (ser-com), mas o conflito.”

desconforto diante de uma consciência que toma e que apreende em seu olhar o ser, a interioridade, os valores, os sentidos e os significados é a condição de um homem que se faz humano nas relações intersubjetivas: a todo momento, no trabalho, no lazer, na escola, na religião, na família, olhamos o outro e somos olhados pelo outro; construímos interioridade e temos nossa interioridade construída; julgamos e classificamos pessoas, e somos julgados e classificados; definimos o que o outro é e somos definidos pelo outro; portamos em nosso olhar o ser do outro, e temos nosso ser à mercê do olhar do outro. O ruborizar-se, a náusea, a vertigem, o desmaio de Sérgio é a experiência de estar diante da arena dos olhares do professor e dos colegas de sala de aula e de ter seu ser capturado pela liberdade do olhar desse outro: “como me veem? O que pensam de mim? O que sou para eles?” A vertigem e o desmaio de Sérgio são diante da liberdade do olhar de consciências que o capturam, avaliam, julgam e constroem um ser para ele. Esse fato ficcional é paradigmático e revelador de uma forma de objetificação do professor. Acreditamos que essa objetificação, através do olhar, é materializada na estratégia de jogar o professor na arena, sob milhares de olhares das redes sociais que o capturam, que o avaliam, que o julgam, que constroem uma interioridade para ele, tornando-o objeto desses milhares de olhares. É essa estratégia que o Movimento Escola sem Partido propõe como tática de controle sobre o trabalho docente, conforme veremos em sequência.

## O estatuto do olhar no movimento escola sem partido

Minha verdade, meu caráter e meu nome estavam nas mãos dos adultos; aprendera a ver-me com os olhos deles; eu era uma criança, esse monstro que eles fabricam com suas queixas. Ausentes, deixavam atrás de si o olhar, misturado à luz; eu corria, eu saltava através deste olhar que me conservava minha natureza de neto, que

continuava a me oferecer meus brinquedos e o universo. Em minha bela redoma, em minha alma, meus pensamentos giravam, qualquer pessoa podia seguir seus manejos; nenhum canto de sombra. No entanto, sem palavras, sem forma nem consistência, diluída nesta inocente transparência, uma transparente certeza estragava tudo: eu era um impostor. (SARTRE, 1964, p. 53).

“Monstro” e “impostor”: é como Sartre (1964), em sua autobiografia, descreve a forma como fora fabricado pelo olhar do adulto sobre ele. Torná-lo monstro, torná-lo um impostor no mundo todo organizado do adulto: esse é o ser e a interioridade de Sartre criança visto pelo outro, o adulto. Tornar monstro o professor, torná-lo um impostor à ótica avaliativa de uma alteridade é o que me parece o projeto do Movimento Escola sem Partido. Potencializar esse olhar que tornou Sartre um monstro aos olhos do adulto; potencializar o olhar que causou náusea e vertigem em Sérgio é o intuito do Movimento ao defender a gravação das aulas e atirar o professor sob milhares de olhares na arena das redes sociais, para que receba, ali, toda forma de avaliação, de julgamento, de juízo, de classificação e de interioridade. Essa é, de fato, a tecnologia empregada pelo Movimento Escola sem Partido, para controlar não somente o que se ensina em sala de aula, mas, também, para vigiar e para controlar aquilo que o professor pensa sobre política, economia, religião, sexualidade. Classificar o professor como um monstro (ser execrável) e um impostor (não deveria estar lecionando) é o resultado do olhar de um outro – aquele que grava a aula – que avalia, que julga e que condena ao afirmar que o professor está doutrinando os alunos nas suas aulas, endossado e potencializado pelos milhares de olhares das redes sociais, é a tecnologia do Movimento Escola sem Partido. Senão, vejamos.

Olhar é vigiar. Trata-se de uma ação de estar de vigia necessária para produzir um saber sobre isso que se olha. Olhar é, então, estar em vigilância (BOSI, 1996, p. 78, grifo do autor): “*Estar de olho, ficar de olho, não perder do olho e trazer de olho* marcam um grau de interesse do

sujeito que beira a vigilância.” Olha-se porque desperta o interesse e o desejo de debruçar a consciência para saber o que é isso que se olha, a fim de produzir poder e controle. Como o professor está à frente na educação escolar, torna-se um sujeito de grande importância para a formação da criança. Por isso, aquilo que o professor ensina e fala em sala de aula tornou-se objeto de interesse para aqueles que desejam exercer o papel de avaliadores e de julgadores do trabalho docente. Não somente o que o professor ensina, mas, também, o que ele pensa, a sua ideologia, as suas opções políticas, religiosas, e sexuais até, devem ser capturados pelas câmeras e publicados, sob milhares de olhares na arena das redes sociais. Saber-poder emaranham-se nessa forma de controle sobre o professor. Trata-se de um projeto de lei de instituição do panóptico:

[...] quem quer que seja que estabeleça uma escola de acordo com a máxima do princípio da inspeção tem que estar bem seguro a respeito do mestre; pois, da mesma forma que o corpo do menino é fruto do corpo de seu pai, sua mente é fruto da mente de seu mestre; com nenhuma outra diferença que não aquela que existe entre o *poder* de um lado e a *sujeição* do outro (BENTHAM, 2008, p. 78, grifo do autor).

De fato, a vigilância não é somente em torno do que o professor faz em sala de aula, ou seja, de suas práticas pedagógicas, mas do que o professor pensa, dos seus conceitos, de suas ideologias, de seus ideais e de seus valores. Na medida em que, acredita-se, há consonância entre o que o professor ensina e o que ele pensa, o processo de vigilância transcende o espaço da sala de aula, indo ao encontro do mundo da vida do professor. É o controle da mente, procedimento altamente eficaz numa sociedade panóptica, conforme descreve Bentham (2008, p. 17: “Trata-se de um novo modo de garantir o poder da mente sobre a mente, em um grau nunca antes demonstrado [...]” Se Bentham (2008) pensava numa arquitetura escolar necessária para a tarefa da vigilância, encontramos no Movimento Escola sem Partido a quebra da arquitetura física de controle

rumo à elevação do olhar vigilante sobre mentes e corpos para o mundo das redes sociais, encampada por milhares de pessoas anônimas contaminadas pela cultura do medo. Uma postagem, de 28 de março de 2018, no Facebook do Movimento Escola sem Partido é particularmente ilustrativa dessa simetria entre o que se ensina e o que se pensa e a tecnologia de vigilância empregada sobre o professor. Reproduzo a postagem: “DICA DO ESCOLA SEM PARTIDO PARA SABER SE O SEU FILHO PODE ESTAR SENDO VÍTIMA DE MILITANTES DISFARÇADOS DE PROFESSOR: Acompanhar as postagens dos professores dele nas redes sociais. Lembre-se: a boca fala do que o coração está cheio.” (ESCOLA..., 2018; CONTEE, 2018). Olhai e vigiai. Olhai o professor e objetivai-o, classificando-o, alicerçado no olhar debruçado sobre ele, de “militante”, de “doutrinador” e, por isso, de usurpador da criança e dos valores da família. Essa objetivação, então, é potencializada pelos milhares de olhares, todos vigilantes e presentes nas redes sociais, produzindo dezenas de outras objetivações sobre o professor, acordados com as diferentes formas de olhar de cada consciência. Com certeza, “monstro” e “impostor”, estarão dentre elas.

O sitio eletrônico do Movimento Escola sem Partido agrega o link “quero denunciar” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020d), que é bastante ilustrativo da prática de vigilância sobre o professor e de denúncia de práticas pedagógicas classificadas de doutrinação por aqueles que olham o trabalho docente. Nesse link, os interessados em denunciar são orientados a produzir um documento (gravado em texto, em áudio ou em vídeo) da aula ou sobre um conteúdo da aula que, aos olhos desse sujeito que produz o documento, é classificada, por exemplo, de doutrinação. O Movimento, então, torna público, na internet, essa denúncia. Aquilo que o professor faz em sala de aula, aquilo que ele fala ou aquilo que ele ensina ficam à mercê das consciências avaliativas. Logo após o término do primeiro turno da eleição de 2018, mais precisamente em 29 de outubro de 2018,

a recém-eleita deputada estadual por Santa Catarina e apoiadora do Movimento Escola sem Partido, Ana Caroline Campagnolo (PSL), criou, em suas redes sociais, um canal de denúncia contra professores. Reproduzo a mensagem:

Filme ou grave todas as manifestações político-partidárias ou ideológicas que humilhem ou ofendam sua liberdade de crença e consciência. DENUNCIE! Envie o vídeo e as informações para (49) 9XXXX-XXXX, descreva o nome do professor; o nome da escola e a cidade. Garantimos o anonimato dos denunciantes. (DEPUTADA..., 2018).

A lógica da denúncia com a tecnologia de gravação da aula, com a finalidade de objetificação e de classificação do professor, é prática recorrente deste Movimento e dos seus adeptos, e é particularmente importante, uma vez que permite submeter, às milhares de consciências avaliadoras, tanto o professor, como sujeito, quanto suas práticas pedagógicas. É com base na exposição da gravação do documento que a objetificação do professor se processa.

A minuta de projeto de lei disponibilizado pelo Movimento Escola sem Partido prevê a gravação da aula do professor, conforme reza o Artigo 7º:

As escolas que não realizarem ou não disponibilizarem as gravações das aulas deverão assegurar aos estudantes o direito de gravá-las, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020e).

Na mesma minuta de projeto de lei, lemos no item “Justificação”:

O projeto reconhece também o direito dos estudantes e dos pais de gravar as aulas, caso a escola não o faça ou não disponibilize as gravações. Trata-se de direito que decorre do artigo 206, VII da Constituição – que assegura, entre os princípios com base nos quais o ensino será ministrado, a ‘garantia de padrão de qualidade’ – o que implica necessariamente para os pais o direito de conhecer e avaliar a qualidade dos serviços prestados pelas escolas –; e do artigo 53, pr. Único do ECA, que reconhece aos pais o

direito de ter ciência do processo pedagógico vivenciados pelos seus filhos. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020e).

É indiscutível o direito, e também o dever, dos pais em certificarem-se da “qualidade” do ensino ministrado pelo professor, bem como a “ciência” do que se ensina aos seus filhos nas escolas. Entretanto, parece-nos que o objetivo do Movimento com essa tecnologia não é a nobre “melhoria” da educação, mas tão somente saber o que se passa na escola para classificar e para denunciar os professores “doutrinadores”. De fato, existem formas mais afetas à educação que permitem aos pais aferirem a qualidade e terem ciência do que se ensina nas escolas, particularmente, fazendo-se presente no cotidiano da escola, em conversa com os professores, em reunião de pais, participando dos conselhos de escola, lendo os planos de ensino e o planejamento anual do professor e da escola, acompanhando os conteúdos, as tarefas e os trabalhos solicitados pelo professores. Ora, se os pais assim não procedem – e o Movimento nem estimula a isso – no que iria “garantir a qualidade da aula” e “saber o que o professor ensina” com a gravação de aulas, se os pais não acompanham o cotidiano da escola e nem sabem se aquela aula está de acordo com o projeto pedagógico da escola e com o plano de ensino do professor? Qual o critério dos pais em avaliar a aula, aferindo qualidade ou não, se eles não têm os documentos institucionais da escola e nem a vivência nela para avaliar o trabalho pedagógico do professor? É evidente que o foco do Movimento não é a escola e nem a melhoria da qualidade do ensino, mas a vigilância, o julgamento e a classificação da prática pedagógica de professores. Retome-se, conforme exposto acima, que o Movimento estimula a denúncia contra professores, sem aos menos expressar o cuidado de situar as práticas pedagógicas do professor dentro do contexto escolar. Assim, uma aula de ciência sobre célula, por exemplo, em que o pai avalie, segundo sua ótica do que seria uma “boa” aula sobre célula, que o desenvolvimento desse conteúdo foi de má

qualidade, denunciará o professor e a sua “pés-sima” aula, sem aferir se havia laboratório ou mesmo materiais pedagógicos para o professor tratar desse conteúdo. Considere que a escola preveja no tema transversal dos direitos humanos de seu planejamento pedagógico anual um projeto de conscientização dos alunos contra o preconceito, bem como os esclarecimentos dos direitos da população LGBT. Os professores, por sua vez, desenvolvem atividades com essa temática em suas respectivas disciplinas ou de forma interdisciplinar. Ora, os pais, ou qualquer outra pessoa, de posse da gravação dessas atividades e que não concordem com tal temática – seja por serem homofóbicos, ou por acreditarem que a única forma de união afetiva é a heterossexual, ou mesmo porque acreditam que seja pecado e “coisa do demônio” indivíduos dentro da comunidade LGBT – denunciarão os professores de “doutrinadores”, pois, para eles, os educadores não respeitaram seu direito de ministrar a educação religiosa e moral que eles acreditam ser a correta, conforme afirma o inciso V, do artigo 4º da minuta de projeto de lei apresentado pelo Movimento Escola sem Partido.<sup>16</sup> Esse incentivo à vigilância e à denúncia presentes na minuta de projeto de lei é potencializado pelas redes sociais do Movimento Escola sem Partido. O Facebook do Movimento Escola sem Partido (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020a) é particularmente pro-fícuo e extenso na divulgação de uma grande quantidade de vídeos, com depoimentos e com gravações de partes de aulas, de projetos e de atividades escolares, classificadas pelo Movimento como “doutrinação”. O roteiro, então, é a malhação pública de milhares de olhares que objetificam o professor.<sup>17</sup>

16 “No exercício de suas funções, o professor: respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções.” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020e).

17 Não é propósito deste artigo fazer estudos de casos. Isso é objeto de outra pesquisa em andamento. A despeito disso, reproduzo, aqui, dois exemplos divulgados pela mídia e que refletem essa tecnologia empregada pelo Movimento Escola sem Partido: em 22 de maio de 2017, numa sala de terceiro ano do Ensino Médio do Liceu Nilo Peçanha, em Niterói (RJ), a professora concluía uma explicação sobre

## Considerações finais

Na fenomenologia existencial, estar diante do Outro e ter seu ser no olhar desse Outro produz uma série de experiências: desconforto, vertigem, insegurança, impotência, revolta. Todas essas percepções são sintetizadas e condensadas sob o termo “vergonha”. Se todas essas experiências têm origem no olhar do Outro, é, destaque, somente diante do Outro, e nunca diante de si mesmo, que o homem sente vergonha. Em outras palavras, sente vergonha do que é diante do Outro, de forma que “[...] a vergonha é apreensão unitária de três dimensões: ‘Eu tenho vergonha de *mim* frente ao *outro*’” (SARTRE, 1999, p. 370, grifo do autor). Portanto, se o sujeito se revolta diante da interpretação e da avaliação que o Outro produziu

---

a ascensão da juventude hitlerista. Fez um aparte para responder a um aluno que comparava Adolf Hitler com o deputado Jair Bolsonaro, à época pré-candidato do PSL à presidência. A resposta da professora à pergunta do aluno foi gravada, caiu na internet e viralizou. O resultado da tragédia: “Desqualificada”, “lixo”, “aliciadora”, “comunista satânica”, sentenciaram os comentaristas virtuais na página do vereador Carlos Jordy, do PSC, responsável pela exposição da docente e autor de um projeto de lei que buscava instituir o Escola Sem Partido em Niterói (SALAS, 2018). Em julho de 2016 a professora de Sociologia da CE Professora Maria Gai Grendel, em Curitiba, terminara o desenvolvimento do conteúdo sobre Marx em suas aulas. Como estratégia didática, muito utilizada por professores de cursinho preparatório para processo seletivo de ingresso em universidade, fizera, junto com os alunos do primeiro ano do ensino médio, uma paródia do funk “Baile de favela”, fazendo uso de palavras-chave do pensamento de Marx que eles estavam estudando em sala de aula. Sob a orientação da professora, eles escolheram a música e criaram a letra: “O Karl Marx é baile de favela / O 1º B é baile de favela / Sociologia é baile de favela / E o capitalismo está acabando com a galera.” A professora gravou e publicou em seu Facebook para prestigiar a atividade. Num espaço de 24 horas, o vídeo viralizou. Perfis que não querem saber de Marx (nem de funk) na educação compartilharam as imagens e detonaram a professora, vindo na aula o exemplo mais bem-acabado da doutrinação marxista que, para eles, assola o país. (RATIER; ANNUNCIATO, 2016). Os casos se multiplicam, com professores afastados, outros demitidos, outros notificados por parlamentares e muitos com quadros de sofrimento psicológico decorrente do esbrachamento público e, em muitos casos, ameaças à integridade física. A metodologia de vigilância e de perseguição segue um padrão: exposição do professor nas redes sociais, condenação pública – avalizada, normalmente, por políticos –, sem nenhuma forma de defesa e, na maioria dos casos, punição do professor com afastamento e/ou demissão.

dele, somente se revolta porque se envergonha de ser esse ser interpretado e avaliado pelo Outro. A vergonha é sempre “[...] vergonha *diante de alguém*” (SARTRE, 1999, p. 289, grifo do autor). Os atos de avaliação, de julgamento e de exposição do professor não produzem absolutamente nada de salutar nas relações pedagógicas. Não se trata de ações construtivas para uma escola melhor, mas acarretam tão somente dano e punição ao professor. Jogá-lo no estado de vergonha de si mesmo diante do Outro é a consequência daquilo que o projeto de lei e as práticas do Movimento Escola sem Partido acarretam. Ter a prática pedagógica e a sua personalidade expostas ao esculacho virtual produz vergonha no professor; vergonha daquilo como é apresentado diante do outro: “O outro é o mediador indispensável entre mim e mim mesmo: sinto vergonha de mim *tal como apareço* ao outro [...] assim, a vergonha é vergonha *de si diante do outro*; essas estruturas são inseparáveis” (SARTRE, 1999, p. 290, grifo do autor).

A técnica de exposição daquilo que o professor faz em sala de aula – suas práticas pedagógicas – a fim de submeter ao olhar avaliativo e julgador desse Outro produz prejuízo nos conteúdos ensinados em sala de aula. Proscriver conteúdos que, na avaliação de um Outro, atacam os valores da “família”, ou de pessoas de “bem”, tal como gênero, ou conteúdos que vão de encontro a certos valores econômicos, tal como o comunismo, apartam a criança da possibilidade de aprendizagem de conteúdos que expandam sua visão de mundo para além daquilo que ela aprendeu na família e em seu entorno social. Expandir os horizontes formativos da criança, proporcionando a ela contato com uma cultura universalista, diversa e plural, parece-me ser uma tarefa precípua da escola que o Movimento Escola sem Partido propõe subsumir ao crivo de uma cultura familiar e provinciana. Os sistemas de ensino, a escola e o professor não advogam contra a família ensinar aos seus filhos sua cultura e seus valores particularistas. Contudo, não é aceitável

retirar da escola sua tarefa de apresentar para as crianças a diversidade e pluralidade de valores, de ideologias, de concepções políticas, econômicas e religiosas, típicas de uma cultura universalista. Essa é uma prerrogativa da escola. Contudo, esse não é o único objetivo dessa estratégia: ela produz um dano na humanidade do professor, ou seja, à sua pessoalidade, à sua subjetividade. Para além das práticas pedagógicas, é o professor que é atacado nas redes sociais. Transformá-lo em monstro, esse é o resultado das estratégias de exposição. Nesse caso, diante do Outro, o professor “já não é mais dono da situação” (SARTRE, 1999, p. 38). Uma vez exposto nas redes sociais, e não sendo mais dono da situação, o dano é irremediável ao professor, pois a exposição já é avaliadora e julgadora. Expõe-se aquilo que já fora avaliado pelo Outro como execrável, doutrinário ou imoral. Aos fiadores do Movimento Escola sem Partido cabe a tarefa de potencializar e de universalizar essa avaliação e execração pública: eles formam o grande tribunal. Ao professor, à mercê dessa consciência avaliadora, não se lhe apresenta escapatória, pois qualquer conteúdo ou prática pedagógica pode ser julgada pelo Outro como doutrinador – dada a imprecisão desse termo – ou imoral – dada a variação de interpretação moral.

Os pais de cada família podem interpretar de uma forma distinta que determinado conteúdo ou prática pedagógica do professor atentou contra “suas próprias convicções morais e religiosas”: na arena, sob milhares de olhares, não há ponto de fuga ao professor. Assim, uma aula de História que trabalhe a importância que tiveram as religiões de matriz africana para a conservação da identidade dos escravos no Brasil pode ser interpretada como afronta aos valores e aos ensinamentos religiosos de uma determinada família; ou uma aula de Sociologia que aborde a diversidade possível de constituição familiar pode ser avaliada e julgada como desrespeitosa aos valores familiares de determinado aluno; ou mesmo uma aula de Filosofia em que se estuda o pensamento e

os argumentos que um filósofo utilizava para defender seu ateísmo pode ser olhada como uma afronta diante da religiosidade da família e uma doutrinação do professor sobre o aluno. Diante do olhar avaliativo e julgador do Outro, não há escapatória ao professor. Em qualquer momento e sobre qualquer conteúdo, ele pode ter sua existência e sua integridade moral e profissional totalmente exposta no tribunal condenatório que afiança as técnicas de vigilância do Movimento Escola sem Partido.

## REFERÊNCIAS

- ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- BENTHAM, Jeremy. **O panóptico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, Adauto (org.). **O olhar**. São Paulo: Cia das Letras, 1996. p. 67-82.
- BRAIT, Daniele. Os protagonistas do ESP. In: AÇÃO EDUCATIVA (org.). **A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 161-165.
- BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988. v. 1.
- BURSTOW, Bonnie. A filosofia sartreana como fundamento da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 21, n. 70, p. 103-126, abr. 2000.
- CIVITA, Roberto (ed.). **Mitologia**. São Paulo: Abril Cultural, 1976. 3 v.
- COMMELIN, P. **Mitologia grega e romana**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- CONTEE, Tásia Souza de. Escola sem Partido prega perseguição a professores nas redes sociais. **SINPRO Goiás**, Goiânia, 28 mar. 2018. Disponível em: <http://sinprogoias.org.br/escola-sem-partido-prega-perseguiçao-a-professores-nas-redes-sociais/>. Acesso em: 27 jan. 2020.
- ERASMO. **De pueris**. São Paulo: Scala, 2008.
- ESCOLA SEM PARTIDO. **Home**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://escolasempartido.org/>. Acesso em: 27 jan. 2020.
- ESCOLA SEM PARTIDO. Blog. **Parecer sobre a constitucionalidade do Programa Escola sem**

- Partido.** Brasília, DF, 23 de fevereiro de 2018. Disponível em: <http://escolasempartido.org/wp-content/uploads/2018/02/pfesp.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.
- ESCOLA SEM PARTIDO. **Página inicial.** Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/escolasempartidooficial/>. Acesso em: 27 jan. 2020.
- ESCOLA SEM PARTIDO. **Anteprojetos.** Brasília, DF, 2020b. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/anteprojetos>. Acesso em: 27 jan. 2020.
- ESCOLA SEM PARTIDO. **PLs em andamento.** Brasília, DF, 2020c. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/pls-em-andamento>. Acesso em: 27 jan. 2020.
- ESCOLA SEM PARTIDO. **Quero denunciar.** Brasília, DF, 2020d. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quero-denunciar/>. Acesso em: 27 jan. 2020.
- ESCOLA SEM PARTIDO. **PL Federal.** Brasília, DF, 2020e. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/pl-federal>. Acesso em: 27 jan. 2020.
- ESCOLA sem Partido instrui seguidores a inspecionar postagens de professores nas redes. **DCM**, 01 abr. 2018. Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/escola-sem-partido-instrui-seguidores-a-inspecionar-postagens-de-professores-nas-redes/>. Acesso em: 27 jan. 2020.
- GALLO, Sílvio. Subjetividade e educação: a construção do sujeito. In: LEITE, César D. Pereira; OLIVEIRA, Maria B. Loureiro; SALLES, Leila Maria (org.). **Educação, psicologia e contemporaneidade.** Taubaté, SP: Cabral, 2000. p. 47-50.
- HUSSERL, Edmund. **Meditações cartesianas:** introdução à fenomenologia. Porto: Rés, 2001.
- JEANSON, Francis. **Le problème et la pensée de Sartre.** Paris: Éditions du Seuil, 1965.
- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia.** Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1999.
- DEPUTADA deve retirar publicações sobre canal de denúncia contra professores. **Migalhas**, 30 out. 2018. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/quentes/290388/deputada-deve-retirar-publicacoes-sobre-canal-de-denuncia-contra-professores>. Acesso em: 09 mar. 2020.
- POMPÉIA, Raul. **O Ateneu.** São Paulo: Ática, 1991.
- RATIER, Rodrigo; ANNUNCIATO, Pedro. Eu fui punida por debater. **Revista Nova Escola**, n. 294, 31 ago. 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8125/eu-fui-punida-por-debater>. Acesso em: 08 mar. 2020.
- SALAS, Paula. Depois do esculacho, como fica a vida? **Revista Nova Escola**, n. 311, 18 abr. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11638/depois-do-esculacho-do-escola-sem-partido-como-fica-a-vida>. Acesso em: 08 mar. 2020.
- SALZMANN, Yves. **Sartre et l'authenticité.** Vers une éthique de la bienveillance réciproque. Genève: Labor et Fides, 2000.
- SARTRE, Jean-Paul. **As palavras.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1964.
- SARTRE, Jean-Paul. **Situations IX.** Buenos Aires: Editorial Losada, 1973.
- SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo.** São Paulo: Abril Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores).
- SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- SAVIANE, D. **Pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- SEVERINO, Antonio J. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho d'Água, 2002.

*Recebido em: 15/03/2020  
Aprovado em: 08/06/2020*



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

# A VISÃO DE PROFESSORES SOBRE O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO: CONCEITOS, TENSÕES E PRÁTICAS

*Cristiane Regina Dourado Vasconcelos(UNEB)\**

<https://orcid.org/0000-0003-4258-7375>

*Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira Araujo(UNEB)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-8046-3018>

*Ione Oliveira Jatobá Leal(UNEB)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0003-3653-0268>

## RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi investigar a percepção de professores de escolas das redes públicas e privadas de Salvador (BA), acerca do Projeto Escola sem Partido, bem como as possíveis implicações deste projeto para os movimentos de participação social e de liberdade de expressão do processo democrático brasileiro. Nesta perspectiva, a abordagem investigativa adotada foi o estudo de caso, com o objetivo de entender a questão relativa à percepção do referido projeto e de suas implicações para o cotidiano escolar. Para a coleta de dados e validação da pesquisa utilizou-se de fontes múltiplas de evidências, revisão de literatura, análise documental e aplicação de questionários. Com base na análise de dados, inferimos que a maioria dos professores percebe o projeto como uma ameaça ao processo democrático, já que limita o diálogo, cerceia a liberdade de expressão e lança dúvidas sobre o direito à diversidade.

**Palavras-chave:** Educação. Projeto Escola sem Partido. Percepção. Cotidiano escolar.

## ABSTRACT

### TEACHERS POINT OF VIEW ABOUT THE UNPOLITICAL SCHOOL PROJECT: CONCEPTS, TENSIONS AND PRACTICES

This article presents results from a research whose goal was to investigate the

\* Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra (UC). Pesquisadora do Núcleo de Gestão Educacional e Formação de Gestores (NUGEF/UNEB). Salvador, Bahia, Brasil. Professora da Educação Básica da rede municipal de ensino de Salvador. E-mail: [dourado.cris@gmail.com](mailto:dourado.cris@gmail.com)

\*\* Doutoranda em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEDUC/UNEB). Salvador, Bahia, Brasil. Pesquisadora do Núcleo de Gestão Educacional e Formação de Gestores (NUGEF/UNEB) e do Grupo de Estudos em Formação do Educador, Comunicação e Memória (FECOM/UNEB). Gestora escolar da rede municipal de ensino de Salvador. E-mail: [akeiroz@gmail.com](mailto:akeiroz@gmail.com)

\*\*\* Doutora em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEDUC/UNEB). Pesquisadora do Núcleo de Gestão Educacional e Formação de Gestores (NUGEF/UNEB) e do Grupo Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (DIFEBA/UNEB). Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – campus IV Jacobina. Jacobina, Bahia, Brasil. E-mail: [ionejatoba@gmail.com](mailto:ionejatoba@gmail.com)

perception of schoolteachers of public and private Schools from Salvador /BA about the Unpolitical School Project, as well as, possible implications of this project for social participation movements and also for the Brazilian democratic process. In this perspective, the adopted investigative approach was, the study of case, with the perspective of understanding the perception of the referred project and its implications for the day-by-day school. For the data collection and validation of the research we used multiple sources of evidences, literature review, documental analysis and application of questionnaires. Based on data analysis we infer that most of the teachers realize that the project is a threat to democratic process, as it limits dialogue, threats for freedom of expression and casts doubt about the right of diversity.

**Keywords:** Education. Unpolitical School Project. Perception. School day-by-day.

## RESUMEN

### LA VISION DE LOS PROFESORES SOBRE EL PROYECTO ESCUELA SIN PARTIDO: CONCEPTOS, TENSIONES Y PRÁCTICAS

Este artículo presenta resultados de una investigación cuyo objeto era indagar sobre la percepción de los profesores de escuelas de la red pública y privada de Salvador/BA, sobre el Proyecto Escuela sin Partido, así como también las posibles implicaciones de este proyecto para los movimientos de participación social y de libertad de expresión del proceso democrático brasileño. En esta perspectiva, el abordaje de investigación adoptado fue el estudio de caso, con la perspectiva de entender las cuestiones relativas a la percepción del referido proyecto y sus implicaciones hacia el cotidiano escolar. Para la recopilación de datos y validación de la investigación se utilizaron múltiples fuentes de evidencia, revisión de literatura y análisis de documentos y la aplicación de cuestionarios. Con base en el análisis de los datos inferimos que la mayoría de los profesores percibe el proyecto como una amenaza al proceso democrático, dado que, limita el dialogo, recorta la libertad de expresión y genera dudas sobre el derecho a la diversidad.

**Palabras clave:** Educación. Proyecto Escuela sin Partido. Percepción. Cotidiano escolar.

## Introdução

Considerando a vocação ontológica da humanidade, a educação é mais que um componente da vida, ela constitui-se como um processo político de transformação pessoal e social no qual seus agentes são dotados de uma racionalidade que supera os mecanismos instintivos e de uma intencionalidade que ultrapassa a necessidade adaptativa.

No sentido etimológico, a origem da palavra educação está situada na relação entre os

termos *educāre* e *educere*, associados à ideia de orientação e deslocamento do pensamento para o que está no exterior do ser. Esta ideia é representada pelos teóricos no encadeamento entre o ato de ensinar e o ato de aprender, cuja operacionalização pode estar categorizada nas dimensões formais, informais e não formais (GOHN, 2011).

Nessa perspectiva, a educação apresenta-se como um processo de transformação do ho-

mem e da sociedade, imbricado num movimento situado no diálogo entre a mente humana e o seu meio social.

Dada sua importância para a construção e reconstrução da história da humanidade, a educação passou a ser admitida como um direito humano, fiador de outros direitos e garantido por normas jurídicas de abrangência nacional e internacional, cujo principal representante, a escola, é responsável, segundo a Constituição de 1988, por constituir-se como um espaço formativo, portador e garantidor da liberdade, do respeito à diversidade, do pluralismo de ideias e do convívio democrático (BRASIL, 1988).

As autoras Vasconcelos e Brito (2006) apresentam conceitos de Educação baseados em Paulo Freire, definindo-a primeiramente como um ato de amor e coragem, baseado no diálogo, na discussão e no debate.

Reputando sua característica articuladora e provedora de outros direitos (ARAUJO, 2015), a educação, em especial a educação pública, exerce um papel de maior destaque no cenário social porque se apresenta como um mecanismo para a superação da desigualdade social e como palco de manifestação de particularidades, anseios e estratégias de minorias sociais. Para tanto, segundo Guilherme e Picoli (2018), a educação deve levar em consideração as crenças e opiniões familiares, respeitando a liberdade de pensamento e expressão.

Esses autores consideram que o Estado não pode obrigar as pessoas a pensarem ou fazerem escolhas/orientações de qualquer natureza, sejam elas de ordem política, ideológica, sexual, filosófica, religiosa etc., de forma linear ou padronizada. Ao mesmo tempo, não pode impedir que o indivíduo pense como racista, xenófobo, homofóbico, sexista etc. É sob essa característica flexível e abrangente que a educação lançou seus fundamentos enquanto representante, operária e provedora de processos democráticos nos últimos trinta anos (GUILHERME; PICOLI, 2018).

Na contramão do fluxo de democratização e qualificação do sistema educacional, desde

2004, discussões foram iniciadas, no Brasil, com o intuito de instituir regras restritivas à ação docente com relação às questões referentes à política, gênero, religião, entre outras. Tais discussões possuem como principal protagonista Miguel Nagib, Procurador do Estado de São Paulo, e a partir delas surgiu o Projeto de Lei nº 867/2015 (BRASIL, 2015), de autoria do deputado Izalci Lucas Ferreira, do PSDB do Distrito Federal, com o objetivo de incluir, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o Programa Escola sem Partido (ESP).

Apresentando grave ameaça à democracia, o Programa, que aponta como argumento a neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado e a regulação da atividade docente, nega, intencionalmente, o direito à liberdade de expressão aos profissionais de educação, enquanto seres políticos e politizados, e ignora fundamentos historicamente construídos em todo o mundo de que:

O ato de educar é um ato político, porque aponta parâmetros claros para a prática educativa, a saber:

- A educação jamais é neutra;
- O professor não é um agente neutro;
- As discussões pedagógicas não podem ser limitadas por posicionamentos religiosos.
- Os alunos não são tábula rasa: eles possuem pontos de vista e bagagem cultural próprios, construídos previamente, fora da sala de aula.

Nessa perspectiva, o projeto configura-se, portanto, como o escopo legal de um movimento político antidemocrático construído a partir da ascensão de grupos religiosos, ruralistas, antiambientalistas, armamentistas e neoliberais a cargos eletivos, que ganham espaço em um Estado que caminha em direção aos moldes de um Estado de Exceção, decalcado desde o *impeachment* de 2016 e sublinhado pelo resultado das eleições nacionais de 2018.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar como os professores percebem o Projeto Escola sem Partido e suas implicações

no cotidiano escolar. A abordagem de investigação – Estudo de Caso – é assim justificada pelo tipo de questão proposta no plano de pesquisa (“como” e “por que”), pelo foco da pesquisa se encontrar em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real e pelo fato dos limites entre o fenômeno e o contexto não estarem claramente definidos (YIN, 2001).

Seguindo a visão de que “a percepção se constitui na maneira pela qual os sujeitos atribuem significado aos fenômenos externos a partir de estímulos sensoriais” (NOVAES; CARNEIRO, 2012, p. 100), podemos inferir que os professores podem apresentar suas percepções sobre o projeto a partir das suas vivências pessoais e profissionais.

Desse modo, acreditamos que este estudo, desenvolvido por pesquisadoras do Núcleo de Gestão Educacional e Formação de Gestores<sup>1</sup> (NUGEF), pode ser considerado de grande importância tanto para pesquisadores interessados na temática, quanto para profissionais da educação que têm buscado aprofundar seus conhecimentos sobre a proposta do Escola sem Partido e suas possíveis mudanças no cotidiano das instituições de ensino.

## Fundamentação teórica

A educação escolar brasileira tem sido fortemente marcada pela preponderância dos conteúdos curriculares sobre a bagagem cultural das crianças e jovens, apresentando um modelo de seriação, cujo eixo estruturante está fundamentado sobre o pilar do conteudismo – hegemônico. Esta cultura escolar hegemônica impõe, para estudantes de classes sociais menos favorecidas, a visão de um determinado grupo social, apresentando um ambiente totalmente distinto daquele ao qual estão acostumados e que não se identifica com as lógicas, normas e estruturas que orientam a vida escolar (SAVIANI, 1984).

Embora os pilares do conteudismo e dos

discursos hegemônicos ainda prevaleçam, ao longo das últimas décadas, discussões entre educadores e legisladores sobre a necessidade da quebra de padrões e do respeito às diferenças contribuíram para que conteúdos transversais fossem admitidos como possíveis e necessários na prática pedagógica.

O iniciar desse rompimento de modelos não permaneceu, contudo, sem resistência. A desvalorização de disciplinas da área de humanas como Filosofia, Sociologia e História nos currículos das redes públicas de ensino e a timidez com que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – aprovada em 2017 (VIANNA, 2012) – trata a temática dos Direitos Humanos, da inclusão e das questões de gênero figuram como mecanismos de frenagem do movimento que estimula o ato reflexivo das massas nas unidades escolares.

É fato que a quebra no ritmo das discussões e dos avanços por uma educação que prime pelo pleno desenvolvimento das faculdades reflexivas atinge todas as redes de ensino, contudo, essa postura conservadora representa maior ameaça para as redes públicas de ensino porque há nelas uma restrição de investimentos para empreender, por exemplo, a expansão da carga horária de disciplinas de humanas como acontece em parte das escolas da rede privada, preocupada em preparar o aluno para exercer um papel transformador ou mesmo para melhor argumentar nas provas dissertativas das avaliações nacionais.

O traçado conservador desses mecanismos aponta para movimentos retrógrados que tentam ser legalizados através de leis, como o Projeto Escola Sem Partido (ESP), que propõe a restrição de diálogos sobre temas considerados, por seus proponentes, desnecessários ao cotidiano escolar, através, entre outras proposições, da inclusão de um novo princípio do ensino no art. 3º da LDB: o da precedência dos valores de ordem familiar “nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa” (PEREIRA, 2017). Não à toa essa é a proposição legislativa que encabeça todas as demais.

<sup>1</sup> Grupo de pesquisa vinculado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Nesse sentido, a escola defendida pelo ESP figura como um espaço de reprodução, de formação de mão de obra, como afirmam Daltoé e Ferreira (2019). Para essas autoras, “é neste cenário que o ESP toma força, não por acaso ao lado de uma série de desmontes que nossa já frágil democracia vem enfrentando: num momento de fortalecimento de discursos reacionários, de criminalização de movimentos sociais” (DALTOÉ; FERREIRA, 2019, p. 212), conquistados na Constituição de 1988.

Essas ideias configuram-se como afrontas ao pensamento difundido por educadores como Paulo Freire (2015, p. 24), que defende que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, assim como ao artigo 206, incisos II e III, da Constituição Federal (CF), que preveem o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, a arte e o saber”, nas escolas (BRASIL, 1988).

Diante disso, o Projeto é visto neste texto como uma tentativa de manipulação ideológica das massas pelo monopólio da mídia empresarial e pela pedagogia do medo, pois, de acordo com Gaudêncio Frigotto (2017), esse posicionamento pode sustentar a manutenção de um sistema social cada vez mais desigual e excludente.

Nesse movimento de retrocesso, o professor é considerado um agente perturbador, pois pode, através do confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver nos alunos a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos, contribuindo para a transformação da sociedade.

Daltoé e Ferreira (2019, p. 216), ao analisarem o projeto ESP, apontam dois efeitos principais sobre a noção de ideologia: “aquilo que é negativo, aliciador, criminoso, a ser, portanto, eliminado da escola; e aquilo pelo qual se pode ser afetado ou não, uma escolha”. Percebem também que a ideologia no ESP é compreendida sob os moldes napoleônicos

da pós-derrota francesa na Rússia como “Um engano, ilusão, inversão da realidade [...], com sentido negativo, determinado por interesses políticos precisos.” (DALTOÉ; FERREIRA, 2019, p. 216).

É evidente que o “campo onde a ideologia manifesta mais explicitamente seu poder de enviesamento é, com certeza, o campo da atividade política” (KONDER, 2001), sendo facilmente relacionada ao conjunto de princípios seguidos por um partido político, instituições e pessoas. É nessa perspectiva que o ESP tentou vincular, pelos mecanismos de difusão política e religiosa, os defensores da liberdade de expressão e do diálogo irrestrito aos partidos de esquerda, tão fortemente criticados nos últimos anos.

O que esse movimento propõe é a essência do que ele mesmo critica, a manipulação do pensamento das massas para a perpetuação de uma classe dominante, pois a ideologia política nesse projeto traz um conjunto de ideias para orientar o pensamento e as atitudes da classe educacional perante a sociedade em geral contra as várias formas de manifestação: religiosas, de gênero, sociais, políticas e partidárias existentes.

No exercício de atrelar os discursos e reflexões sobre questões fundamentais do cotidiano humano aos partidos de esquerda, os proponentes do ESP confundem intencionalmente os termos “partido” e “posicionamento”.

Embora os termos estejam intimamente imbricados, um indivíduo pode adotar um posicionamento a favor ou contra uma temática social sem, necessariamente, filiar-se a um partido político.

Nesse mesmo movimento, tentam, através da evocação de uma neutralidade, desmerecer a relevância dos partidos políticos para a manutenção de um sistema democrático, ignorando o conceito de partido como a materialização de interesses comuns sob a forma de uma organização cujos membros programam e realizam uma ação comum com fins políticos e sociais (BUARQUE DE HOLANDA, 1986, p. 1274).

Entretanto, ao propagarem a possibilidade de uma neutralidade política e de uma demonização dos partidos de esquerda, escondem as ideologias retrógradas dos partidos dos proponentes do projeto, como se os proponentes tivessem sido eleitos sem partido e sem difundir ideias que ferem princípios fundamentais como a laicidade do Estado.

Nesse exercício de afirmação à neutralidade, o ESP cria polêmicas no processo de aprendizagem, pois afirma que “ou se aprende a ciência ou se discute política; ou se problematiza os saberes ou se doutrina; ou é Escola *sem* Partido ou é escola *com* partido” (DALTOÉ; FERREIRA, 2019, p. 226, grifo do autor). No mesmo processo de demonização e criminalização dos posicionamentos políticos e partidários, cria-se um estado de ameaça para os docentes, pois é possível que, após determinadas práticas pedagógicas, surjam canais de denúncias contra o professor, via aluno ou pais, de forma que essa vigilância traga problemas aos processos de ensino e de aprendizagem, bem como o próprio relacionamento escola/família/profissionais da educação.

Em meio ao cenário político de instabilidade e retrocesso pelo qual o Brasil vem passando, um ponto que vem mobilizando diversas entidades educacionais no debate acerca do ESP é seu caráter inconstitucional (OLIVEIRA; ASSIS; LIMA, 2017), na medida em que:

[...] um projeto que contraria o princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assim como o da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, que considera como válidos determinados conteúdos que reforcem os princípios da ordem social e política estabelecida e como doutrinários aqueles que representam uma visão crítica e problematizadora desta realidade. (OLIVEIRA; ASSIS; LIMA, 2017, p. 509).

O que se observa com esse posicionamento e, corroborando com essas autoras, é que este projeto poderia representar um desmonte em todo o processo de democratização conquistado desde o fim do período militar.

Para Guilherme e Picoli (2018, p. 13), o texto do projeto,

[...] embora vestido com ares democráticos, visa recriar o modelo educacional vigente no último período ditatorial brasileiro (1964-1985), sobretudo no que se refere ao veto às discussões de gênero e à reificação dos valores familiares, por mais antidemocráticos e anticientíficos que possam ser.

Esses autores trazem a sustentação dessa opinião ao afirmar que a concepção de educação da Ditadura Militar, além de centrada na teoria do capital humano (aquisição de habilidades técnicas), entendia que a escola deveria reforçar, e se preciso inculcar, valores conformadores dos papéis do homem e da mulher, além do incontestável respeito aos preceitos familiares (GUILHERME; PICOLI, 2018).

Vale ressaltar que as discussões acerca do ESP têm seu início em 2004, com o surgimento da primeira proposta. Contudo, foi dez anos depois, em razão do amplo apoio de parlamentares e empresários, motivados por crescentes mobilizações conservadoras, que o texto idealizado por Nagib deu origem a vários projetos de lei. O primeiro deles, o PL nº 7.180/2014 (BRASIL, 2014), foi apresentado à Câmara dos Deputados em 24 de fevereiro de 2014 pelo deputado Erivelton Santana, na época, filiado ao PSC da Bahia.

O primeiro estado a se inspirar no ESP e aprovar uma lei inspirada foi Alagoas, com a nomenclatura “Escola Livre”, e outros se opuseram à proposta, a exemplo da Paraíba, “que aprovou, em 4 de dezembro de 2018, o PL nº 2.013/2018, o qual garante a liberdade de expressão, de pensamentos e opiniões nas redes pública e privada do estado” (CASTILHO, 2019, p. 4). Para alegria de alguns, que faziam oposição, o projeto foi arquivado, entretanto, não previram que assim como foi arquivado, logo ocorresse o desarquivamento com a nova gestão presidencial.

A principal justificativa para validar o projeto era prevenir “práticas de doutrinação política e ideológica nas escolas e a usurpação

do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (BRASIL, 2019).

Outro aspecto relevante sobre os incentivadores dos movimentos antidemocráticos materializados por esse projeto é a lista de defensores. Nesta lista constam, por exemplo, o então deputado estadual do Rio de Janeiro Flavio Bolsonaro, o responsável pela escolha do nome do projeto. Entretanto, para além dos seus defensores, há na sociedade civil e nos órgãos de defesa dos princípios democráticos e dos Direitos Humanos muitos oponentes. Em oposição ao referido projeto, a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão do Ministério Público Federal (MPF) encaminhou ao Congresso Nacional nota técnica em que afirma que o programa Escola sem Partido é inconstitucional (SOUZA; CHAGAS, 2018).

Os argumentos do MPF são:

- O professor é colocado sob constante vigilância: o MPF acusa o projeto de ser uma forma de patrulha ideológica. Os professores ficariam submetidos a uma constante pressão de não manifestarem opiniões.
- O projeto nega a possibilidade de ampla aprendizagem: o MPF afirma que, uma vez que os professores não estarão mais confortáveis para lecionarem sobre certos assuntos, o próprio processo de aprendizagem fica prejudicado.
- A educação escolar é confundida com aquela fornecida pelos pais.
- Contraria o princípio do Estado Laico: acusa-se o Escola sem Partido de partir de concepções religiosas e morais específicas.
- Impede o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.
- Nega a liberdade de cátedra: define-se liberdade de cátedra como “a liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento, a arte e o saber [...] tendo como finalidade a garantia do pluralismo de ideias”.

Em síntese, o ESP instituiria uma espécie de lei da mordaca, tornando bastante tortuoso o exercício do magistério. Por estarem sujeitos a

juízos sobre o que seria ou não ideológico, provavelmente muitos professores deixariam de ministrar conhecimentos relevantes, o que poderia restringir os diálogos e, consequentemente, as construções epistêmicas coletivas. Outro ponto a ser considerado é quando os professores passaram a ser intimidados pelos apoiadores adeptos do movimento, bem como por alguns parlamentares.

Portanto, o ESP representa uma ameaça à sociedade, na medida em que não apresenta uma concepção de escola pública como espaço de formação humana, firmado nos valores de liberdade, de convívio democrático e de direito e respeito à diversidade (FRIGOTTO, 2017).

De acordo com Deina (2017), o referido projeto já está causando constrangimentos a muitos professores, apesar de não ter sido aprovado na esfera federal. Isso porque sua proposta tem sido defendida por alguns legisladores, por ele ter sido aprovado por alguns Estados e Municípios da Federação e por contar com a projeção midiática. É preocupante algumas ações que induzem a comunidade escolar a vigiar e intimidar professores, porque agindo dessa forma “o movimento demonstra sua característica torpe e seu descompromisso com princípios pedagógicos e constitucionais” (CASTILHO, 2019, p. 6).

Todas essas questões nos levam a perguntar a que se devem todas essas aderências ao Projeto que tenta cercear discursos políticos, confundidos pela maioria da população com discursos partidários. É notório que, sobre os termos, ainda paira uma evidente confusão entre a maioria dos brasileiros. O incontestável desconhecimento dos conceitos fica manifesto em qualquer conversa sobre política entre amigos, que logo pode se transformar em desentendimento por conta das preferências partidárias de cada falante.

Essa ignorância semântica, no entanto, pode criar mais que uma desavença entre conhecidos. Isso porque, com o apoio de parte da população (incluindo professores) ao projeto, a prática pedagógica pode ser empobrecida e

os profissionais da educação podem ser punidos por suscitar a reflexão sobre matérias tão importantes para as transformações sociais.

Para além dos motivos de aderência, o que se questiona também são as motivações dos proponentes do projeto. Se pensarmos que sem liberdade de expressão, sem reflexão sobre temas recorrentes nas realidades locais e mundiais e sem o questionamento do *status quo* dentro das instituições de ensino, as pessoas se tornarão mais vulneráveis ao engodo de classes oportunistas que vivem de privilégios e recursos públicos, conseguimos enxergar a insuficiência de debates e de formações voltadas para o fortalecimento das instituições democráticas, assim como o posicionamento dos proponentes do referido projeto em favor da alienação política e cultural da população.

E como afirma Castilho (2019), o momento exige cautela, muito diálogo, conscientização e construção coletiva de alternativas. Analisar as reais intenções do Escola Sem Partido é “fundamental para evitar esforços em direções erradas, porque a maioria das questões suscitadas pelo movimento não passa de quimeras divulgadas intencionalmente para desviar a atenção e acobertar interesses maiores” (CASTILHO, 2019, p. 19). E enfatiza que os problemas da educação devem ser pensados e discutidos com quem realmente conhece a realidade do cotidiano escolar.

## Metodologia

A pesquisa caracteriza-se por sua natureza exploratória, pelo desenvolvimento da triangulação de múltiplas fontes de evidências: revisão de literatura, que possibilita recolher elementos teóricos para subsidiar a argumentação (NOVAES, 2014); pesquisa documental; e aplicação de questionários com professores da Educação Básica de instituições públicas e privadas, do município Salvador (BA). Nesta perspectiva, a abordagem investigativa adotada foi o estudo de caso instrumental, com análise

de várias unidades dentro do caso, circunscrito na perspectiva de entender a questão relativa à percepção do referido projeto e de suas implicações para o cotidiano escolar.

Considerando os principais pressupostos filosóficos da pesquisa qualitativa descritos por Creswell (2014): ontológicos (o que é a realidade); epistemológicos (como a realidade é conhecida); axiológicos (como são expressos os valores da pesquisa) e metodológicos (como a pesquisa é conduzida), delineamos os fundamentos desta pesquisa que se estrutura sob as colunas de uma pesquisa qualitativa na medida em que:

- O investigador coleta as informações no campo, ambiente de vivência dos participantes. Desenvolve-se interações pessoais entre pesquisador e participante em seu habitat natural.
- Usa-se múltiplos métodos – entrevistas, observação, documentos. Analisam os dados organizados por categorias.
- Utiliza-se instrumentos criados pelo pesquisador, com perguntas abertas.
- Desenvolve-se raciocínio complexo por meio da lógica indutiva e dedutiva. Desenvolvem categorias de baixo para cima até informações abstratas. Envolvem movimentos de avanço e retrocesso entre os temas básicos. Dedutivos à medida que constroem temas que estão sendo checados contra os dados.
- Constroem-se significados que os participantes atribuem ao problema ou questão, não os significados do investigador ou dos autores. Os significados dos participantes envolvem muitas outras perspectivas sobre um tópico e visões diferentes. A pesquisa qualitativa reflete múltiplas perspectivas.
- Propõe-se um projeto emergente – o plano inicial para a pesquisa não é rígido.
- Ocorre uma reflexão – os pesquisadores se posicionam (no método, introdução, sobre experiências pessoais – motivos e interesses que conduziram aos tópicos estudados).
- Constrói-se um relatório holístico – um quadro complexo de interações de fatores. (CRESWELL, 2014).

Nessa perspectiva, os pressupostos ontológicos foram estabelecidos sob os pilares da multiplicidade de pontos de vista e interpretações (existem múltiplas realidades), enquanto suas bases epistemológicas estão fundadas na fenomenologia da percepção. Isso porque concordamos com Merleau-Ponty (1996, 1999) de que a percepção é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam, sendo pressuposta por eles, formando um contexto amplo que considera que o sentido não se encontra em nenhum dos polos considerados isoladamente, mas surge da relação que se estabelece entre eles.

Quanto ao esteio axiológico, a pesquisa está estruturada sob a ótica de que a investigação está permeada de valores que a delineiam e a conduzem para a percepção de docentes acerca da garantia do direito de possuir e discutir visões diferentes e valores distintos da realidade.

Na pesquisa empírica foram propostas questões que permitiram mapear tanto o perfil dos participantes, quanto suas impressões teóricas e práticas sobre o Projeto Escola sem Partido, a longo e curto prazos. O recurso utilizado para a aplicação do questionário foi a disponibilização de um *link* da plataforma Google, via e-mail e WhatsApp, no período de dezembro de 2017 e abril de 2018, no qual os participantes poderiam acessar e responder tanto de computadores pessoais, como por meio de dispositivos móveis, o que facilitou a aplicação, estreitando as distâncias e diminuindo o tempo para a obtenção das respostas.

A escolha do questionário como instrumento de coleta de dados se deu por reconhecermos essa técnica como uma alternativa bastante viável a ser empregada quando se trata de problemas, cujos objetos de pesquisa correspondem a questões de cunho empírico, envolvendo: opinião, percepção, posicionamento e preferências dos pesquisados (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011).

A definição do critério de formação/experiência docente dos participantes ocorreu pelo reconhecimento de que a atuação dos professores seria aquela que está mais vulnerável à

avaliação, monitoramento e punição no caso de restrição ideológica e dialógica, imposta pelo movimento e pelas implicações desta restrição sobre o desenvolvimento intelectual e cultural dos discentes. Isto porque o trabalho docente se configura como o fator preponderante para melhoria dos resultados discentes (LEITHWOOD et al., 2006).

Nesse sentido, a amostragem definida para a pesquisa classifica-se como não probabilística intencional na medida em que o *link* do questionário foi enviado somente para docentes que atuam nas diferentes redes e modalidades de ensino, segmentos e dependências administrativas da Educação Básica em Salvador, na Bahia. A escolha por uma abrangência no *locus* de laboração dos respondentes pode ser justificada pela necessidade de conhecer o posicionamento de profissionais atuantes, tanto entre as classes populares, quanto das classes mais abastadas da capital.

Para além da formação em licenciatura e do exercício docente atual, os critérios para escolha dos participantes incluíram indivíduos pertencentes a todos os gêneros, etnias, graus de escolaridade (graduados e pós-graduados), segmentos da educação básica em que atuam e formação em diferentes licenciaturas.

Dessa forma, o questionário apresentou proposições sobre o conhecimento dos docentes acerca da existência, do teor e da representabilidade do Projeto, da relação deste com a concepção de educação de cada docente e sobre as implicações do Projeto para o cotidiano escolar.

Com o intuito de assegurar a confidencialidade dos participantes, substituímos seus nomes por nomes de flores no quadro de respostas. Vale ressaltar que o intuito inicial era um maior número de participantes, entretanto, percebemos que alguns professores não devolveram os questionários respondidos. Inferimos a isto o desconhecimento acerca da referida proposta do projeto.

Para melhor compreensão do plano de estudo, descrevemos a seguir alguns passos da abordagem metodológica.

**1 - Revisão da literatura sobre o Projeto Escola sem partido.** Nesta etapa, foram identificadas cerca de vinte produções acadêmicas (dissertações e teses) no Catálogo de teses e

dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes). Dentre as quais, destacamos no Quadro 1 as produções defendidas nos últimos quatro anos.

**Quadro 1** – A temática do Projeto Escola Sem Partido no catálogo de teses e dissertações da Capes

TÍTULO	TIPO1 <sup>2</sup>	ANO	OBJETO	VERTENTE METODOLÓGICA	INSTIT.
Da educação moral e cívica ao Escola sem Partido: a ideia de família e a contenda moralizante no campo da educação (RODRIGUES, 2019)	M	2019	Da educação moral e cívica ao Escola sem Partido: a ideia de família e a contenda moralizante no campo da educação	Análise comparativa, a análise de discurso, e ainda a análise documental	UFRJ
A educação em disputa: o debate sobre o Escola sem Partido em 2018 (CUSTÓDIO, 2018)	M	2019	A presença – explícita e implícita – do projeto defendido pelo Escola sem Partido na campanha eleitoral à presidência da república do Brasil em 2018	Pesquisa bibliográfica e documental	UERJ
Escola sem Partido: a política pedagógica do retrocesso na opinião de docentes da região administrativa do Recanto das Emas (NASCIMENTO, 2018)	M	2018	O Escola sem Partido, um possível projeto de poder e controle ideológico de cunho conservador e de interferência no processo educacional a partir da percepção dos educadores	Aplicação de um questionário semiaberto	UnB
Escola sem Partido: um ataque direto às políticas educacionais de gênero no Brasil (ROSENO, 2017)	MP	2017	O Escola sem Partido, sua ação e seu <i>site</i>	Revisão de literatura	UPE
Um estudo da alienação como efeito do Programa Escola sem Partido: como defender o ofício de ensinar História (MOLIN FILHO, 2018)	MP	2017	Programa Escola sem Partido e sua incidência sobre o ofício do professor, principalmente no exercício de ensinar História	Método comparativo	UEMA
A posição editorial dos principais jornais brasileiros a partir da proposta política do Movimento Escola sem Partido (KICHILESKI, 2019)	M	2019	O posicionamento editorial dos jornais Folha de S.Paulo, O Estado de S.Paulo e O Globo diante das propostas políticas do movimento Escola sem Partido (ESP)	Pesquisa documental	UFSC
Escola sem Partido (ESP) versus Professores contra o Escola sem Partido (PCESP): tensões e discurso nas redes sociais (PINHEIRO, 2017)	D	2017	O confronto entre os discursos das organizações Escola sem Partido (ESP) e Professores Contra o Escola Sem Partido (PCESP)	Pesquisa narrativa	UFPEL

<sup>2</sup> M = Mestrado; MP = Mestrado Profissional; D = Doutorado.

Escola sem Partido: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de História (MOURA, 2016)	MP	2016	O Movimento Escola sem Partido, os projetos de lei Escola sem Partido e projetos a ele relacionados e suas consequências para o ensino de História	Revisão de literatura; método comparativo	UFRJ
Quando lecionar pode virar crime: o Movimento Escola sem Partido sob uma ótica discursiva (MELO, 2017)	M	2017	A imagem sobre o professor e seu trabalho à luz do movimento ESP	Revisão de literatura; pesquisa documental	UFFLU
A crise do capital e o projeto reacionário de educação: uma análise do ataque reacionário do Escola sem Partido ao Colégio Pedro II (SILVA, M., 2019)	D	2019	O processo de ascensão do conservadorismo no Brasil	Revisão de literatura; pesquisa documental	UERJ
Fundamentos éticos da educação: uma análise a partir do movimento Escola sem Partido (FERREIRA, 2019)	M	2019	A ética docente e os fundamentos éticos do Movimento Escola sem Partido	Revisão de literatura	UNISINOS
Escola sem Partido: uma análise das investidas de poder sobre as identidades docentes (KATZ, 2017)	M	2017	As enunciações proferidas pelo Escola sem Partido em seus ditos constantes, sobretudo no <i>website</i> do movimento, o <i>escolasempartido.org</i>	Pesquisa documental	UFRG
A lógica da guerra: as metáforas conceptuais em disputa na construção da narrativa do Movimento Escola sem Partido (SILVA, C., 2019)	M	2019	A conceptualização de educação pelo Movimento Escola sem Partido (ESP), à luz da Linguística Cognitiva	Revisão de literatura; pesquisa documental	UERJ
“ESCOLA SEM DOCTRINAÇÃO”: um patrulhamento ideológico? (SILVEIRA, 2019)	M	2019	A <i>fanpage</i> no Facebook do Movimento Escola Sem Partido	Pesquisa documental	UFSM
A FRENTE LIBERAL-ULTRACONSERVADORA NO BRASIL – Reflexões sobre e para além do “movimento” Escola sem Partido (COLOMBO, 2018)	M	2018	As determinações históricas da emergência e difusão de organizações liberais, conservadoras e reacionárias contrárias ao direito à educação laica, plural e democrática, à liberdade de ensinar e aprender, ao direito a participação e organização política dos estudantes e profissionais da educação	Revisão de literatura; pesquisa documental	UFRRJ

Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo.

Através desse levantamento, verificamos o quanto a temática é recorrente no meio acadêmico. Além da pesquisa no catálogo da Capes, pesquisamos nos principais periódicos na área de educação, nos quais ficou evidente a preocupação da comunidade acadêmica quanto aos rumos da garantia da democracia nos processos educativos.

**2 – Pesquisa documental.** Realizamos a análise de leis e projetos de lei que discutem sobre a liberdade de expressão docente e discente, sobre o respeito à diversidade e à pluralidade na educação.

**3 –** Aplicamos questionário entre docentes das redes públicas e privadas de Salvador.

## Resultados da pesquisa

A docência no Brasil, ao longo do século XX, foi assumindo um caráter eminentemente feminino, em especial, na Educação Básica (composta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio). É marcante, portanto, a presença de mulheres no exercício do magistério no país (VIANNA, 2001), como verificamos na análise do perfil dos respondentes que apontam que, dos 20 (vinte) participantes, 17 (dezessete) são do sexo feminino e apenas 03 (três) são do sexo masculino.

Quanto à faixa etária, os professores participantes estão inseridos na faixa dos 26 (vinte e seis) aos 60 (sessenta) anos. Com referência à formação, existe uma predominância de pedagogos, sendo observado que: 15 (quinze) professores são licenciados em Pedagogia, 02 (dois) em Educação Física, 01 (um) em Geografia, 01 (um) em Letras Vernáculas com Inglês e 01 (um) em História.

A pesquisa investigou também a participação dos professores em cursos de pós-graduação e verificamos que, quase todos permaneceram estudando e mantiveram uma relação estreita como a universidade. Sendo assim, dos participantes, uma professora possui apenas o título de graduação (a mais nova do grupo), 12 (doze) são especialistas,

03 (três) são mestres, 02 (dois) são doutores e 02 (dois) são estudantes de mestrado. Estes dados demonstram que esses profissionais têm buscado se qualificar na sua área de atuação.

A questão referente ao tempo de experiência profissional foi formulada considerando a importância da vivência docente e o enfrentamento de desafios diários, próprios do processo de construção do conhecimento.

Quanto ao tempo de atuação na Educação, a maioria dos professores, 16 (dezesseis) participantes, tem mais de 15 (quinze) anos de atuação. Apenas 04 (quatro) professores têm entre 03 (três) e 07 (sete) anos de experiência em sala de aula.

Com referência ao tipo de instituição em que os participantes atuam, foi possível identificar que a maioria dos professores atua em escolas públicas: dos 20 (vinte) professores participantes da pesquisa, 14 (quatorze) atuam somente em instituições públicas, 03 (três) atuam somente em instituições privadas e 03 (três) atuam em ambas.

Com referência ao segmento de ensino em que atuam, existe uma maior predominância de professores que atuam apenas no Ensino Fundamental I. Metade dos professores atua somente no Ensino Fundamental I, 04 (quatro) atuam somente no Ensino Fundamental II, 03 (três) atuam apenas no Ensino Médio e 03 (três) atuam no Ensino Fundamental I e II.

## Sobre o projeto Escola sem Partido

De acordo com Penna (2017), o discurso do projeto Escola sem Partido não foi devidamente enfrentado, porque ele tem se espalhado com muita força nas redes sociais e não em debates acadêmicos. Talvez por isto tivemos dificuldade em encontrar publicações sobre a temática.

Foram feitas três perguntas específicas para os professores: 1) O que acha do Projeto Escola sem Partido? 2) A proposta do Projeto fere suas concepções de Educação? Justifique; e 3)

Você acha que o projeto traria implicações ao cotidiano das escolas? Justifique.

Com referência à primeira pergunta, é marcante a opinião dos professores quanto ao Projeto ter uma ideia conservadora, uma vez que a maioria afirma que a proposta é um insulto ao processo democrático, além de ser um retrocesso político e social. Ainda na visão da maioria dos professores, o projeto Escola sem Partido pode limitar as ações da escola e dos professores quanto à formação de opinião, neste espaço que é plural, interferindo, conseqüentemente, na formação do cidadão crítico. Consideram, também, que este é um projeto que nos faz retroceder na construção de uma educação de qualidade na medida em que cerceia a discussão sobre temas comuns no cotidiano da sociedade, ameaça a liberdade de expressão, mascara as diferenças e cria um clima tenso entre professor, aluno e comunidade.

O discurso desses professores corrobora com Daltoé e Ferreira (2019), que defendem que a proposta do ESP seria fazer da escola o lugar da apropriação-reprodução do conhecimento como se isso estivesse apartado do sujeito da prática política, o que, segundo esses autores, seria impossível. Ainda defendem que não existe um aluno e um professor que não sejam sujeitos interpelados e um conhecimento científico que não esteja articulado à prática política.

Uma professora definiu o projeto como “repulsivo”. Outros professores definem o projeto como uma forma de amordaçar e alienar as novas gerações. Existe ainda a opinião de que o projeto “não assegura avanços, autonomia, nem criticidade, fundamentais para a construção da cidadania. O projeto é retrógrado, antiquado e desajustado ao fazer pedagógico” (PAPOULA).

As citações das professoras participantes, listadas abaixo, corroboram com as ideias de que a proposta da Escola sem Partido “põe em xeque as possibilidades de uma escola que promova autonomia e liberdade para seus alunos” (FREITAS, 2017, p. 2); de que a ideologia de liberdade de pensamento, que é propagada

no Programa, objetiva maquiagem a desigualdade social (PEREIRA; BAPTISTA, 2016); de que o Projeto pode coibir qualquer tipo de abordagem pedagógica que incorpore elementos críticos à realidade (DEINA, 2017); além de que essa proposta apresenta nitidamente uma preocupação dos seus defensores, da presença de discussões que problematizem concepções políticas, socioculturais e econômicas hegemônicas no processo formativo (ALGEBAIL, 2017).

A educação brasileira é fruto de seu momento histórico. As mudanças em educação decorrem das políticas sociais, econômicas e culturais impostas à sociedade. Atualmente vivemos um período de respeito às diferenças e principalmente à liberdade de expressão. O projeto significa um retrocesso no campo da educação, um total desrespeito à liberdade de expressão ao propor uma mordaza ao livre pensamento dos docentes e às práticas de sala de aula. Aprisionamento do currículo baseado na ideologia dos dominantes que não veem à escola como um meio de formação dos cidadãos críticos e participativos. Para eles existe a defesa de uma escola alienadora. (HORTÊNCIA).

Um retrocesso. É impedir professores e alunos de expressarem seus pontos de vista. O projeto tem uma concepção formativa interessante, mas sua aplicabilidade na escola é alienadora. Poderá atrapalhar os ideais de formação para o exercício de cidadania. Um verdadeiro cidadão precisa ter consciência política. (GARDÊNIA; CRAVO; FLOR DE LÓTUS).

Conflitante. Por um lado, vejo sua importância quando pensamos no abuso de alguns professores aproveitando-se da imagem de autoridade que possuem para tentar persuadir seus alunos a adotarem suas convicções políticas, ideológicas, religiosas e morais. Por outro lado, temo que depois de aprovado, o projeto perca essa imagem defensora e passe a ser utilizado como mordaza nas escolas, impedindo os professores de levar para a sala temas contextualizados do dia a dia, que preparam o educando para exercer sua cidadania com criticidade e autonomia. (PRÍMULA).

Considero um projeto com base ideológica unilateral e fundamentada perspectiva religiosa com o propósito de controle; de submeter à

vigilância, ferindo assim o direito constitucional da liberdade de cátedra *versus* liberdade de aprender. (MARGARIDA).

É um projeto conservador que defende um falso discurso de neutralidade na escola, impondo restrições ao exercício dos professores e professoras, que não favorece o pensamento crítico dos estudantes e fere a legislação vigente. (ÍRIS).

A participante Dália afirmou que seu conhecimento sobre o Projeto Escola sem Partido não é aprofundado, contudo, no seu entendimento, o projeto coloca os professores como aproveitadores das circunstâncias que tendem a favorecer seus interesses, sejam eles morais, religiosos, políticos ou pedagógicos. Em sua opinião, o profissional da educação deve ter o dever ético de ser imparcial para respeitar a diversidade da sala de aula e mediar às discussões promovidas. Ainda segundo essa professora, a forma correta de promover esse entendimento seria o investimento na qualificação profissional e inserção de valores éticos para professores.

Apenas uma professora, Tulipa, defende que o projeto apresenta deveres já existentes na Constituição Federal e que a escola deve se manter neutra e passar as informações de forma justa e imparcial; contudo, afirma que, se um aluno pedir a sua opinião acerca de qualquer assunto polêmico, ela deseja, sim, sentir-se à vontade para expor a sua opinião sem censura. Este posicionamento pode nos levar à interpretação de que a referida professora pode ter dúvidas sobre o teor do Projeto.

Sobre as respostas referentes às perguntas 2 e 3, existe uma predominância de professores que afirmam que o projeto fere, sim, suas concepções de educação, e que ele traria, sim, implicações ao cotidiano escolar.

Dos 20 (vinte) professores participantes, 19 (dezenove) responderam “sim” às duas perguntas.

Apenas Tulipa respondeu que o Projeto não fere suas concepções de educação, desde que ela não se sinta tolhida em expressar sua opinião, caso seus alunos lhe peçam. Neste caso,

acreditamos existir um equívoco conceitual por parte da respondente, pois o Projeto não prevê exposição de opiniões dos docentes em sala de aula. Sobre o Projeto trazer implicações ao cotidiano das escolas, Tulipa respondeu que não pensou no efeito prático do Projeto na rotina escolar.

Conclui-se, para além do que afirmam as respondentes, que os envolvidos na elaboração de tal projeto desconsideram a realidade do cotidiano escolar, a autonomia dos professores e o compromisso ético para garantir uma educação de qualidade e que vise a cidadãos críticos, que saibam conviver com as diferenças e que sejam imbuídos de conhecimentos acerca do mundo e da sociedade. Portanto, os professores devem estar imbuídos de conhecimentos e não a favor de um discurso conservador que pode reforçar uma ideologia burguesa, conformista e passiva.

A participante Dália comenta que a proposta do Projeto ilude aquelas pessoas que não têm formação crítica, pois ao defender a “não doutrinação”, faz parecer que defende a liberdade de estudantes, contudo é ideologicamente comprometida com uma camada social, um partido político, com intenção clara de calar o professor.

Essa situação se configura como ação oculta e clandestina, como afirma Petersen e outros (1998), o exercício de uma pressão indireta sobre o público, no sentido que este reaja e aja em benefício do próprio grupo ou partido. Uma ação clara que promove a pressão sobre os diversos setores do poder e com favorecimentos diversos para os apoiadores.

As justificativas sobre o Projeto ferir a concepção de educação da maioria dos professores participantes versam sobre a proposta do Projeto trazer em seu bojo a limitação ou censura de discussões em sala de aula sobre temas e conteúdos de interesse social, temas estes que oportunizam o debate, o exercício da tolerância, o respeito às diversidades e o desenvolvimento do pensamento crítico. O Projeto é um retrocesso social e ideológico.

As pesquisadoras Pereira e Baptista (2016) fazem os seguintes questionamentos que corroboram com as justificativas apresentadas pelos participantes desta pesquisa:

Como é possível querer questionar e excluir o debate político da educação e ser ideologicamente neutro se essa imposição que estão querendo implantar já é por si só um ato político e ideológico? Como o espaço escolar, produtor do conhecimento pode desenvolver criticidade entre seus alunos e pôr em prática seu papel transformador, se o docente tiver tolhido o seu direito de liberdade de expressão? (PEREIRA; BAPTISTA, 2016, p. 1-2).

Alguns professores defendem, ainda, que o Projeto

[...] concede aos políticos que estão no poder, de maneira indireta, utilizarem-se desta normativa para consolidar suas ações, haja vista a proibição, em sala de aula, de abordagens de problemas da sociedade que envolvem os aspectos políticos, pois a educação contribui para a transformação como resistência à manipulação, e, ao calar o professor, esta proposta impossibilita o estudante de ter acesso a outras concepções que, inclusive, se contrapõem à mídia. (CRAVO).

A educação é um ato político. Não se pode colocá-la a serviço dos interesses dominantes. (DÁLIA).

É necessário que a escola continue sendo um local de debates e pluralismo de ideias. (ÍRIS).

É perceptível o temor dos professores de que o Projeto acabe com o único espaço livre, que favorece a discussão e reflexão da nossa real história, que é a escola: “Único espaço onde podemos analisar os nossos passos em direção ao conhecimento e para onde pretendemos ir com a conscientização dos nossos direitos e deveres.” (PRÍMULA); “Parece-me que o projeto tem o propósito de neutralizar a arma mais poderosa que existe para mudar o mundo, que é a educação.” (VIOLETA). Em síntese, a opinião dos participantes da pesquisa é a de que os professores devem ser capazes de fomentar, e não de tolher debates.

Segundo a participante Lavanda, o Projeto trará implicações ao cotidiano escolar, desde a sua concepção conceitual e arbitrária. Existe a

necessidade deste ser discutido com os alunos para que percebam a intencionalidade de sua implantação nas escolas. Ela defende que os professores precisam participar desse debate, porque são os principais envolvidos no processo. Corroborando com este posicionamento, a participante Girassol afirma que: “[...] qualquer projeto dessa natureza, principalmente se não for devidamente discutido, pode adquirir características de imposição e totalitarismo.”

Nesse sentido, a participação política em qualquer ação se faz necessária porque envolve conhecer a importância do fenômeno pelos cidadãos, o interesse em conhecê-lo e discuti-lo, e agir para que as decisões reflitam os interesses da maioria da população (PEDROSO; BIZ, 1992).

A participante Flor de Lis acredita que o fato de não ter liberdade para tratar de temas que são de direito da sociedade esvazie o contexto pedagógico, pois é nessa crença, de transformar a sociedade, “que nos alimentamos para continuar nossa jornada. Se o salário não compensa, ou se não nos sentimos valorizados, pelo menos nos resta a utopia de contribuir de maneira significativa para as transformações sociais”, a partir de uma perspectiva de reflexão/ ação/ reflexão. Pensar sobre o passado e entender as construções presentes pode possibilitar a tomada de decisões e uma consciência clara de cidadania.

As citações das participantes elencadas a seguir reforçam o que defende a Flor de Lis:

É preciso diferenciar questões meramente partidárias de formação política. A educação é um ato político. Quando propomos aos educandos que reflitam as condições do bairro, por exemplo, estamos os ajudando a desenvolver consciência política. Se houver mudanças no currículo que anulem as possibilidades de tais discussões, provavelmente trarão implicações ao cotidiano das escolas. (FLOR DE LÓTUS).

Através das práticas pedagógicas é que se constrói conhecimento e pensamento crítico. A falta de discussões de temas importantes para o currículo escolar, como, por exemplo, gênero, pode contribuir para aumentar o preconceito e a discriminação. As pesquisas

no campo da sexualidade estão avançadas e já foi comprovado que são necessárias para a formação e desenvolvimento do indivíduo. Silenciar estas discussões no currículo escolar significa desconstruir todas as conquistas realizadas no campo educacional. A falta de discussões pode contribuir para aumentar as desigualdades e disseminar violências diversas. (HORTÊNSIA).

Reconheço o meu direito, garantido pela Constituição, à liberdade de cátedra, de planejamento e do debate crítico apreciativo. Assim como o meu dever de respeitar a escola laica e o direito do aluno à ampla instrução e à pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas. (MARGARIDA).

Alguns participantes acreditam que o Projeto criará um clima de insegurança nos professores, que viverão em constante ameaça de denúncia, seja por parte dos alunos, seja até mesmo por colegas de trabalho. Defendem que o Projeto terá uma perspectiva de policiamento. Estes posicionamentos podem nos levar a acreditar que já existe o temor de muitos docentes quanto à aprovação deste Projeto e que este fere as concepções de educação defendidas pela maioria dos professores. A citação da participante Margarida apresenta uma importante reflexão:

Nenhuma discussão conceitual é vazia ou projetada em si mesma; nenhum sujeito é vazio de ideias. Então, toda discussão proposta, por mais que tenha em si a imparcialidade, trará nela concepções de quem a propôs. Neste contexto, as discussões são enriquecidas pelos vários pontos de vista, pela pluralidade de ideias, pela socialização e respeito às várias opiniões. Ao contrário do que prega o Projeto Escola sem Partido, no qual impõe uma leitura equivocada do que legisla a Constituição no seu artigo 206 e, assim, impõe a mitigação das discussões e funcionalidade dos conteúdos, pois como disse Paulo Freire, 'é no contato com o mundo e com o outro que a criança constrói símbolos'.

Após essas análises e reflexões, podemos concluir que, do ponto de vista dos professores participantes da pesquisa e dos pesquisadores citados neste trabalho, o Projeto Escola sem Partido apresenta uma proposta que supostamente pretende anular conceitos e concepções

educativas já legitimadas ao longo de várias décadas, propondo um conceito educacional vazio, desprovido de valores que podem garantir a formação de pessoas críticas e autônomas.

## Considerações finais

As leituras e análises realizadas no decorrer deste estudo permite-nos apresentar algumas considerações:

- O posicionamento dos professores participantes nos permite afirmar que o Escola sem Partido fere, sim, as concepções de educação dos docentes, trazendo implicações negativas ao cotidiano das escolas;
- O estudo permite-nos chamar a atenção de estudiosos, curiosos, professores, alunos e demais interessados na área da educação e cultura escolar sobre a necessidade de discutir toda e qualquer proposta política que promova mudanças nos ambientes escolares, principalmente no que se refere à atuação dos professores e riscos de retirada de direitos conquistados com muitas lutas;
- Os diferentes atores precisam se debruçar sobre o que preveem as propostas e projetos de governo e se posicionarem, pois seus propósitos podem impactar fortemente nos espaços educativos, na forma de ensinar e de aprender;
- O envolvimento dos centros acadêmicos das universidades, além das diversas entidades representativas da sociedade como ONGs, Ministério Público, Associações, Sindicatos, entre outros, podem constituir-se como significativo, no sentido de promover uma ampla discussão junto às escolas, professores, alunos, políticos e sociedade em geral, para que possam ser divulgados e esclarecidos os conceitos e objetivos de propostas e projetos que possam impactar nas escolas e na Educação.

Conclui-se que, ao analisarmos sobre a perspectiva de uma sociedade democrática, podemos inferir que um projeto como esse deve ser apreciado pelas diversas representações sociais antes de ser proposto nas casas legislativas. Neste sentido, acreditamos que discussões e esclarecimentos sobre toda e qual-

quer proposta podem favorecer um movimento democrático, na medida em que a divulgação, discussões e elucidações sobre as dúvidas podem favorecer o posicionamento das pessoas, de forma consciente e com conhecimento real acerca das políticas públicas idealizadas e/ou implementadas em nosso país.

Assim, acreditamos que todos os educadores devem ficar atentos para evitar que esse projeto retorne com uma “roupagem nova”, tendo apoio de pessoas que não têm vivência em sala de aula e nem o entendimento do verdadeiro sentido e objetivo da educação enquanto instrumento fundamental de transformação da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017.

ARAUJO, Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira. **Parcerias entre a rede pública municipal de ensino de Salvador - BA e creches e pré-escolas comunitárias**: uma estratégia que visa contribuir para a universalização da educação infantil no município. 2015. 146f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2015. Disponível em: [http://www.uneb.br/gestec/files/2015/03/disserta%C3%A7%C3%A3o\\_mestrado.gestec.2015.Jom%C3%A1riaAlessandra.pdf](http://www.uneb.br/gestec/files/2015/03/disserta%C3%A7%C3%A3o_mestrado.gestec.2015.Jom%C3%A1riaAlessandra.pdf).

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 7.180, de 2014**. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1661955&filename=VTS+1+PL718014+%3D%3E+PL+7180/2014](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1661955&filename=VTS+1+PL718014+%3D%3E+PL+7180/2014). Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 867, de 23 de março de 2015**. Inclui, entre

as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2017.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 246, de 04 de fevereiro de 2019**. Institui o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>. Acesso em: 25 maio 2020.

BUARQUE DE HOLANDA, Aurélio. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

CASTILHO, Denis. Escola sem Partido: do controle à espoliação. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 39, p. 1-24, 2019.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael R. P.; RIBEIRO, Elisa A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, MG, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

COLOMBO, Luiza Rabelo. **A Frente Liberal -Ultraconservadora no Brasil** – reflexões sobre e para além do “movimento” Escola sem Partido. 2018. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, RJ, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6834236](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6834236). Acesso em: 30 jan. 2020.

CRESWELL, Jonh W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução Sandra Mallmenn da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUSTÓDIO, Leticia Fernanda de Oliveira. **A educação em disputa**: o debate sobre o “Escola sem partido” em 2018. 2019. 159f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7702644](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7702644). Acesso em: 30 jan. 2020.

DALTOÉ, Andréia da Silva; FERREIRA, Ceila Maria. Ideologia e filiações de sentido no Escola Sem Partido. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 209-227, jan./abr. 2019.

DEINA, Wanderley José. A destituição do sentido, da liberdade, da responsabilidade e da autoridade

na educação: críticas ao programa Escola sem Partido a partir do pensamento de Hannah Arendt. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, ano XIV, v. 14, n. 1, jan./jun. 2017. Disponível em: [http://www.revistafenix.pro.br/PDF39/dossie\\_3\\_escola\\_sem\\_partido\\_Wanderley\\_Jose\\_Deina\\_fenix\\_jan\\_jun\\_2017.pdf](http://www.revistafenix.pro.br/PDF39/dossie_3_escola_sem_partido_Wanderley_Jose_Deina_fenix_jan_jun_2017.pdf). Acesso em: 06 maio 2020.

FERREIRA, V. V. **Fundamentos éticos da educação: uma análise a partir do movimento Escola sem Partido**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, RS, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8798>. Acesso em: 30 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Nivaldo Alexandre de. Escola sem partido como instrumento de falsa formação. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, ano XIV, v. 14, n. 1, jan./jun. 2017. Disponível em: [http://www.revistafenix.pro.br/PDF39/dossie\\_2\\_escola\\_sem\\_partido\\_Nivaldo\\_A\\_Freitas\\_fenix\\_jan\\_jun\\_2017.pdf](http://www.revistafenix.pro.br/PDF39/dossie_2_escola_sem_partido_Nivaldo_A_Freitas_fenix_jan_jun_2017.pdf). Acesso em: 18 fev. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-361, maio/ago. 2011.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; PICOLI, Bruno Antônio. Escola sem Partido: elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230042.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2020.

KATZ, Elvis Patrik. **Escola sem Partido: uma análise das investidas de poder sobre as identidades docentes**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, RS, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5498809](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5498809). Acesso em: 30 jan. 2020.

KICHILESKI, Alexandre. **A posição editorial dos principais jornais brasileiros a partir da proposta política do movimento Escola sem Partido**. 2019. Dissertação (Mestrado em

Jornalismo) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7983239](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7983239). Acesso em: 30 jan. 2020.

KONDER, Leandro. Ideologia e política. **Revista USP**, São Paulo, n. 49, p. 24-29, mar./maio 2001. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/32905/35475>. Acesso em: 20 fev. 2020.

LEITHWOOD, K. *Et al.* **Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning**. Nottingham, UK: National College for School Leadership and Department for Education and Skills, 2006.

MELO, Fabiany Carneiro de. **Quando lecionar pode virar crime: o movimento “Escola sem Partido” sob uma ótica discursiva**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5968294](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5968294). Acesso em: 30 jan. 2020.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOLIN FILHO, Mauricio Antonio Dal. **Um estudo da alienação como efeito do Programa Escola sem Partido: como defender o ofício de ensinar História**. 2018. 88f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, PR, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7416021](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7416021). Acesso em: 30 jan. 2020.

MOURA, Fernanda Pereira de. **“Escola sem Partido”: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de História**. 2016. 188f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5124572](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5124572). Acesso em: 30 jan. 2020.

NASCIMENTO, Hércules Cezario da Silva do. **Escola sem Partido**: a política pedagógica do retrocesso na opinião de docentes da região administrativa do Recanto das Emas - DF. 2018. 131f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7697855](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7697855). Acesso em: 30 jan. 2020.

NOVAES, Ivan Luiz; CARNEIRO, Breno Pádua Brandão. Enlaces entre subjetividade, percepção e produção de sentido na gestão escolar. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 38, p. 95-104, jul./dez. 2012.

NOVAES, Ivan Luiz. **Construção do projeto de pesquisa sobre políticas e gestão educacionais**. Salvador: Eduneb, 2014.

OLIVEIRA, Dalila A.; ASSIS, Lúcia Maria de; LIMA, Daniela da C. S. P. Educação pública um risco em um cenário político de instabilidade e retrocesso. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, v. 33, n. 3, p. 488-855, set./dez. 2017.

PEDROSO, Elisabeth; BIZ, Osvaldo. **Participação política**: limites e avanços. Porto Alegre: Evangraf, 1992.

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

PEREIRA, Isabela Bruna Lemes. **As identidades de gênero e sexualidade na visão dos parlamentares da Câmara Federal**: uma análise do discurso a partir dos projetos – Escola sem Partido. 2017. 242f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2017.

PEREIRA, Aline dos Santos; BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. **A educação libertadora de Paulo Freire e a Escola sem Partido**. 2016. Disponível em: <http://docplayer.com.br/51742308-A-educacao-libertadora-de-paulo-freire-e-a-escola-sem-partido-palavras-chaves-educacao-libertadora-escola-sem-partido-neutralidade-ideologica.html>. Acesso em: 17 nov. 2019.

PERTENSEN, Aurea. *Et al.* **Ciências políticas**: textos introdutórios. Porto Alegre: EDIPUCRG, 1998.

PINHEIRO, Cristiano Guedes. **Escola sem Partido (ESP) versus Professores Contra o Escola Sem Partido (PCESP)**: tensões e discurso nas redes sociais. 2017. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, RS, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5762133](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5762133). Acesso em: 30 jan. 2020.

RODRIGUES, Ricardo de Abreu Bastos Lima. **Da educação moral e cívica ao Escola sem Partido**: a ideia de família e a contenda moralizante no campo da educação. 2019. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7660680](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7660680). Acesso em: 30 jan. 2020.

ROSENO, Camila dos Passos. **Escola sem Partido: um ataque direto às políticas educacionais de gênero no Brasil**. 2017. 91f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares) – Universidade de Pernambuco (UPE), Petrolina, PE, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5056712](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5056712). Acesso em: 30 jan. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, Brasília, DF, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984. Disponível em: <http://www.ifibe.edu.br/arq/20150911214634120944442.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.

SILVA, Matheus Castro da. **A crise do capital e o projeto reacionário de educação**: uma análise do ataque reacionário do Escola Sem Partido ao Colégio Pedro II. 2019. 481f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=8108897](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8108897). Acesso em: 30 fev. 2020.

SILVA, CAROLINE MARTINS DA. **A lógica da guerra**: as metáforas conceituais em disputa na construção da narrativa do Movimento Escola “sem” Partido. 2019. 101f. Dissertação (Mestrado em Letras) –

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2019.

SILVEIRA, Rocheli Regina Predebon. “**Escola sem doutrinação**”: um patrulhamento ideológico? 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7737550](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7737550). Acesso em: 30 jan. 2020.

SOUZA, Isabela; CHAGAS, Inara. Escola sem Partido: entenda a polêmica. **Politize**, 29 nov. 2018. Disponível em: <http://www.politize.com.br/escola-sem-partido-entenda-a-polemica/>. Acesso em: 14 jun. 2019.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, v. 17-18, p. 81-103, 2001. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2015/12/n17a03.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2018.

VIANNA, Cláudia Pereira. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **ProPosições**, v. 23, n. 2, p. 127-143, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

*Recebido em: 15/03/2020*  
*Aprovado em: 19/06/2020*



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

# OS ESTRATAGEMAS PSICOLÓGICOS UTILIZADOS PELO PROGRAMA DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

*Claudia Helena Gonçalves Moura (UNIFENAS)\**

<https://orcid.org/0000-0001-6556-4788>

*Pedro Fernando da Silva (USP)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-4219-0282>

## RESUMO

O artigo tem como objetivo explicitar os estratagemas psicológicos utilizados pelo Movimento Escola sem Partido em seus projetos de lei, desvelando as estratégias psicológicas empregadas para suscitar concordância e adesão dos sujeitos aos discursos e métodos do Movimento. Realizou-se uma análise de conteúdo dos projetos de lei do Movimento apresentados na esfera federal. Foi possível constatar que o Movimento utiliza reiteradamente de estratagemas típicos da propaganda totalitária, que buscam se aproveitar da debilidade dos sujeitos na sociedade que os predispõe a discursos autoritários. Ainda que os projetos não tenham sido aprovados na esfera federal, seus discursos produziram efeitos no campo das políticas públicas de educação, bem como nas escolas e na sociedade. Embora haja certa imprecisão quanto aos seus objetivos, é possível concluir que o Movimento busca impedir a experiência mais básica de uma educação diversa e democrática, impondo a uniformização do pensamento.

**Palavras-chave:** Educação. Autoritarismo. Estratégias. Escola.

## ABSTRACT

### THE PSYCHOLOGICAL STRATAGEMS USED BY THE SCHOOL WITHOUT PARTY MOVEMENT PROGRAM

The article aims to explain the psychological stratagems used by the School Without Party Movement in its bills. It reveals the psychological strategies employed to elicit agreement and adherence of the subjects to the Movement's discourses and methods. A content analysis of the Movement's bills presented at the federal context was carried out. It was possible to verify that the Movement repeatedly uses typical totalitarian propaganda stratagems, which seeks to take advantage of the weakness of the subjects in the society that predisposes them to authoritarian discourses. Even though the projects were not approved at the federal level, their speeches produced effects in the public education policies

\* Pós-doutoranda no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Psicologia Escolar pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Curso de Psicologia da Universidade José do Rosário Vellano. Alfenas, Minas Gerais, Brasil. E-mail: [claudiamoura@usp.br](mailto:claudiamoura@usp.br)

\*\* Doutor em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Docente do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: [pedrofernando.silva@usp.br](mailto:pedrofernando.silva@usp.br)

field, as well as in schools and society. Although there are some inaccuracies regarding its objectives, it is possible to conclude that the Movement seeks to prevent the most basic experience of a diverse and democratic education, imposing the uniformity of thought.

**Keywords:** Education. Authoritarianism. Strategies. School.

## RESUMEN

### LAS ESTRATEGIAS PSICOLÓGICAS UTILIZADAS POR EL PROGRAMA DEL MOVIMIENTO ESCUELA SIN PARTIDO

El artículo tiene como objetivo explicar las estrategias psicológicas que el Movimiento Escuela sin Partido utiliza en sus proyectos de ley, revelando estrategias psicológicas que son utilizadas para que las personas puedan concordar y adherir a sus discursos y métodos. Fue realizado un análisis de contenido dos proyectos de ley del Movimiento en la esfera federal. Ha sido posible considerar que el Movimiento utiliza repetidamente de las estrategias típicas de la propaganda totalitaria que buscan aprovechar de la debilidad de los sujetos en la sociedad que los predispone a discursos autoritarios. Aunque los proyectos no hayan sido aprobados, sus discursos han producido efectos en las políticas públicas de educación, y también en las escuelas y sociedad. Aunque haya cierta imprecisión en relación a sus objetivos, es posible concluir que el Movimiento busca poner obstáculos a la experiencia más básica de una educación diversa y democrática, imponiendo la uniformidad del pensamiento.

**Palabras-clave:** Educación. Autoritarismo. Estrategias. Escuela.

## 1 Introdução

O Movimento Escola sem Partido foi formalizado em 2014 pelo advogado Miguel Nagib e atualmente dispõe de um website com conteúdos, informações, anteprojetos de lei do Movimento e orientações para a efetivação e alcance dos seus objetivos no país (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019a).

Os projetos de lei do Movimento Escola sem Partido já foram apresentados em vários estados e no Distrito Federal, mas, em âmbito estadual, foi aprovado apenas em Alagoas com a Lei nº 7.800/2016, com o nome de “Escola Livre”, a partir da qual foram mobilizadas ações que previam a inconstitucionalidade da medida (PENA, 2018).

Em 2016, foi apresentado no Senado Federal o Projeto de Lei nº 193, de 03 de maio de 2016 (BRASIL, 2016), de autoria do senador Magno Pereira Malta, que visava incluir o projeto da

Escola sem Partido entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entretanto, depois de sofrer resistência de profissionais da educação e importante derrota política, esse projeto foi retirado de tramitação no ano de 2019. Na Câmara dos Deputados foram apresentados outros dois projetos de lei: nº 7.180, de 24 de fevereiro de 2014 (BRASIL, 2014a), e nº 867, de 23 de março de 2015 (BRASIL, 2015), e mais recentemente o Projeto de Lei nº 246, de 21 de fevereiro de 2019 (BRASIL, 2019). Esses projetos encontram-se em tramitação em conjunto.

O site do Movimento Escola sem Partido disponibiliza anteprojetos de lei, notícias relacionadas ao que o Movimento nomeia como doutrinação em sala de aula, e dá instruções para maior alcance do Movimento no cenário político, apresentando como justificativa a afirmativa de que professores utilizam a sala

de aula como lugar de propaganda partidária e disseminação de suas preferências e convicções, sendo necessário que o Movimento se expanda na sociedade. O site passou por modificações entre os anos de 2019 e 2020 e dispõe de um novo formato (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019a).

Nos objetivos declarados no site do Movimento até o ano de 2019, consta que o Movimento “foi criado para dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários. E o modo de fazê-lo é divulgar o testemunho das vítimas, ou seja, dos próprios alunos” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019b).

Ainda na seção objetivos do site, fala-se da necessidade de “descontaminação e desmonopolização política e ideológica da escola”, e de “respeito à integridade moral e intelectual do estudante”, “pelo respeito ao direito dos pais de dar aos seus filhos a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019b). Estas mesmas asserções também se fazem presentes nos projetos de lei do Movimento Escola sem Partido, tal como serão apresentados a seguir, constituindo material.

A partir de considerações teóricas formuladas por Horkheimer e Adorno (2006) – pensadores críticos que, neste artigo, adotamos como referência para analisar o caráter totalitário do Programa Escola sem Partido –, é possível compreender que, na sociedade marcada pela crescente mecanização e burocratização da vida, é requerido constantemente a cada sujeito que abandone o próprio juízo, ou seja, a possibilidade de fazer uso autônomo do próprio entendimento sem a direção de outrem, como recomendara Kant (2009) há mais de 200 anos, como parte da adaptação a uma vida administrada, de modo que a pretensão de formar o juízo aparece a cada um como algo perturbador. Em seu lugar, aparece a identificação com clichês e com certa normatividade imposta.

A isso Horkheimer (1976) e Horkheimer e Adorno (2006) deram o nome de pensamento à base do “ticket”, caracterizado por uma esquematização da realidade e uma indiferença social, combinadas também com a tendência a personalizar os fatos sociais.

Horkheimer (1976) indica que na sociedade administrada todos os indivíduos desenvolvem, em alguma medida, essa mecanização do juízo, o que é sinal de uma consciência debilitada, incapaz de fazer experiências, sendo essa incapacidade a própria disposição para a identificação com discursos totalitários. Na mesma direção, Horkheimer e Adorno (2006, p. 166) asseveraram que “ocorre uma regressão a um modo de efetuação do juízo que se pode dizer desprovido de juízo, do poder de discriminação”. Essa mentalidade altamente estereotipada torna as pessoas suscetíveis à manipulação, o que, de acordo com Horkheimer e Adorno (1973a), compreende a constelação entre o estímulo, que é a técnica adotada pelo líder totalitário comumente sob a forma de discurso demagógico, a predisposição psíquica para tal, para o que contribuem a fragilidade e a atomização dos indivíduos, e as reações irracionais específicas “racionalmente” produzidas.

Na ligação entre estímulo, predisposição e reação, podemos tomar os discursos do Movimento Escola sem Partido como estímulos que se aproveitam de uma debilidade real, objetiva, que é justamente a fragilidade e atomização dos sujeitos, o que predispõe a uma fragilidade subjetiva, passível de capitular diante de discursos autoritários que se encaminham contra os próprios sujeitos. Conforme assinalado por Horkheimer (1976), na propaganda totalitária dirigida às massas, os estímulos se apresentavam sempre de maneira rígida, com incansável repetição, além de construírem um inimigo que devia ser repudiado, sendo este o objeto de preconceito, a partir do que se buscava embotar as formas de reação dos receptores, deixando de lado possíveis resistências aos discursos. Em consonância com esse entendimento, Adorno (2009) realizou uma análise detida das técnicas

psicológicas utilizadas por um agitador fascista da Costa Oeste dos Estados Unidos, Martin Luther Thomas, em discursos radiofônicos, a partir da qual nomeou diversas estratégias que eram utilizados por ele para suscitar concordância e adesão ao movimento propagado. Do mesmo modo, no texto *Antissemitismo e propaganda fascista*, Adorno (2015a) analisou essas estratégias também considerando discursos de agitadores americanos, dentre os quais se destaca o próprio Martin Luther Thomas.

O estudo que Adorno e outros autores fizeram dos discursos de agitadores nos anos 1930 e 1940 exigiu a apreensão dessas técnicas psicológicas: tratava-se de subterfúgios que promoviam, por um lado, a idealização de seus líderes e, por outro, a suspeita paranoica sobre os *out-groups*; em suma, eram utilizados artifícios retóricos repetitivos e padronizados dotados de persuasão e capazes de estabelecer certa comunicação psicológica entre enunciatador e ouvinte (CARONE, 2002).

A partir de diferentes estratégias que foram outrora utilizados por esses agitadores, e que serão explicitados adiante neste texto, é possível compreender que há aspectos totalitários contidos nos projetos de lei do Movimento Escola sem Partido, sob a alegação de liberdade e repúdio a supostos doutrinamentos.

Diante da semelhança observada entre os estratégias utilizados pelo Programa Escola sem Partido e os que foram engendrados pela propaganda fascista analisada por Adorno (2009, 2015a), torna-se urgente avaliar os objetivos e os efeitos imediatos desse Programa. Se estivermos de acordo com Adorno (1995b, p. 119) de que “a exigência que Auschwitz não se repita é primeira de todas para a educação”, a crítica à forma da propaganda efetuada pelo Movimento Escola sem Partido deve complementar a crítica a seus objetivos obscuros, pois ambos negam a formação de sujeitos esclarecidos.

O uso de estratégias manipulativas obliteira a consciência e suscita a adesão, acionando

modos de reação defensivos e modos de pensar automatizados que não permitem a autorreflexão. Desse modo, o discurso do Programa diz respeito mais à psicologia subjetiva daquele que o enuncia do que ao objeto ou assunto em questão (CARONE, 2002). Também nesse ponto sua semelhança com a propaganda fascista é notória. Como denunciado por Adorno (2015b, p. 182), no caso daquela propaganda, o poder do agitador consistia na captura das “disposições inconscientes de sua audiência” por meio de um processo em que o agitador “simplesmente volta seu inconsciente para fora”.

Precisamente essas estratégias são analisados neste artigo, bem como outros aspectos totalitários presentes no discurso do Movimento Escola sem Partido, tomando como material os Projetos de Lei nºs 7.180 (BRASIL, 2014a), 867 (BRASIL, 2015) e 246 (BRASIL, 2019),<sup>1</sup> e algumas informações do site oficial do Movimento (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019a).

## 2 Desenvolvimento

### 2.1 As técnicas psicológicas utilizadas nos projetos de lei do Movimento Escola sem Partido

No Projeto de Lei nº 246/2019, há no Art. 1º uma defesa de princípios formais que, no geral, permeiam a LDB, como dignidade, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, liberdade de aprender e ensinar, liberdade de consciência e crença. Enfatiza, nos incisos VII e IX respectivamente, o “direito do estudante a ser informado sobre os próprios direitos, visando o exercício da cidadania”, e ressalta o “direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos [...]” (BRASIL, 2019). Nota-se que essa redação é semelhante à adotada nos incisos VI e VII do Art. 1º do Projeto de Lei nº 867 (BRASIL, 2015), revelando a continuidade do projeto de 2015, derrotado politicamente, no ano de 2019, ainda em tramitação.

<sup>1</sup> Os projetos de lei analisados são todos do Movimento Escola sem Partido, embora tenham sido apresentados por diferentes deputados.

Essa continuidade também se observa na semelhança entre o Artigo 3º do Projeto de Lei nº 867/2015 – que afirma: “São vedadas, em sala de aula, práticas de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes.” (BRASIL, 2015) – e o Artigo 3º do projeto de 2019, cujo texto conserva o mesmo teor: “É vedado o uso de técnicas de manipulação psicológica destinadas a obter a adesão dos alunos a determinada causa.” (BRASIL, 2019)

Os dois Projetos de Lei, nº 867/2015 e nº 246/2019, no mesmo artigo 4º, afirmam que:

[...] o professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; Não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; não fará propaganda político-partidária nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas. (BRASIL, 2015, 2019).

É interessante considerar que o discurso veiculado nessa formulação considera o que o professor “não deverá fazer”, sugerindo implicitamente que deve deixar de fazer algo reprovável. Utiliza-se do verbo no futuro, porém antecedido por uma negação que intensifica a hipostasia de uma imagem distorcida do professor como manipulador político. À primeira vista, sobressai a intenção de proteger o aluno e de respeitar os princípios apresentados no Artigo 1º, relativos à liberdade e à dignidade; entretanto, o que realmente sugere é que o professor viola esses princípios. A redação do Artigo 4º revela o que Adorno (2009) denominou como técnica do *fait accompli*, comum ao discurso do agitador Martin Luther Thomas, que consiste em apresentar algo como consumado, sobre o qual se tem acordo. Toma-se como fato já estabelecido que o professor se aproveita da audiência cativa de alunos para promover interesses, opiniões e preferências de todo tipo,

que ele também favorece ou constrange alunos em razão de convicções políticas, ideológicas, morais e religiosas, e que possivelmente faz propaganda político-partidária.

A técnica do *fait accompli* “Consiste em apresentar un asunto como algo que se ha decidido ya previamente” (ADORNO, 2009, p. 53), de modo que a decisão é atribuída ou às massas, como algo percebido cotidianamente, ou à autoridade pessoal ou institucional sobre cujo prestígio esse autor se coloca, ou pelo menos a uma superioridade das ideias que porta. Uma vez que o Movimento Escola sem Partido é fundado por advogados, a despeito de sua irracionalidade explícita, é bem provável que o prestígio de que ainda goza decorra da suposta competência do discurso jurídico comumente aceito como discurso competente.<sup>2</sup>

Ainda em relação ao mesmo trecho do Artigo 4º (BRASIL, 2015, 2019), a redação sugere que a ameaça não apenas existe em potencial, mas é constante e real, com isso, assemelha-se ao estratagema da “inocência perseguida”, também utilizada em diversos discursos fascistas. Insiste em que se trata de uma inocência perseguida de modo permanente por forças conspiratórias. De acordo com Adorno (2009), essa distorção serve a dois propósitos: interpretar o suposto perigo como uma ameaça dirigida a todos e racionalizar a agressividade como forma de defesa legítima diante desse perigo.

No início da justificação dos Projetos de Lei nºs 867/2015 e 246/2019, já se coloca que a proposição legislativa se baseia em “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras” (BRASIL, 2015, 2019). A primeira estratégia de justificativa do

2 O Programa do Movimento Escola sem Partido se baseia no discurso jurídico como um discurso competente, e a partir do qual busca fundamentar seus objetivos políticos e os métodos que considera legítimos para implantação de seu projeto nas escolas. De acordo com Chauí (2014), a ideologia da competência tem como característica transformar um assunto pertinente à sociedade e aos indivíduos em um assunto de especialista, dando poder de decisão a esse último e retirando dos não especialistas a autonomia, por meio do controle de seus pensamentos e ações.

projeto é a insinuação de que haja, na educação brasileira atual, uma contaminação político-ideológica; portanto, sugere tratar-se da esfera do obscuro, do misterioso e do aterrador. Isso fica claro na frase seguinte:

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

Consonante com o estratagema *fait accompli*, afirma como certo, decidido e comprovado que algo atemorizante está acontecendo na sala de aula com crianças e jovens e, com isso, suscita reações e emoções negativas que reforçam a adesão ao que foi afirmado:

Diante dessa realidade – conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos -, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica, a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. (BRASIL, 2015, p. 5).

Como a afirmação é tomada como certa e é justificada pelo suposto apoio das massas, e não apenas pela autoridade do legislador, a autoridade do que é afirmado faz com que sejam enfraquecidas as possibilidades de resistência ao sentido fechado do enunciado. A forma adotada impede o pensamento, pois os estratagemas do *fait accompli* e da inocência perseguida, empregados primeiramente pela propaganda fascista, são técnicas que se utilizam da incitação ao terror e, por isso, inviabilizam a oposição e o confronto, já bastante debilitados e escassos na sociedade administrada; e, desse modo, suscitam a adesão.<sup>3</sup> Como se trata de

<sup>3</sup> Como parte do estratagema *fait accompli*, encontra-se o que Adorno (2009, p. 48) nomeou como o fenômeno da carroça dos músicos, em que “todos querem se unir à carroça dos músicos para não perder o bonde”, ou seja, frente a discursos totalitários e num contexto em que a resistência é debilitada, as pessoas aderem ao mesmo, uma vez que

uma estratégia atemorizante, a insinuação de que algo atemorizante ocorre nas escolas dá espaço para toda sorte de especulação – este estratagema se aproveita da disposição das massas a estarem ansiosas pelo que ocorre nos bastidores. Além disso, aproveita-se também do fato de que as pessoas estão psicologicamente inclinadas a transformar os processos anônimos dos quais são objetos na sociedade em termos personalizados de conspirações ou organizações secretas.

Também a respeito da suposição de que os professores manipulam os estudantes de modo a levá-los a adotar “padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis” (BRASIL, 2015, p. 5), observa-se a utilização da técnica que Adorno (2009) denominou “roupas sujas”, por meio da qual se faz uma revelação real ou imaginária, no geral, de escândalos que com frequência se referem à corrupção ou ao sexo. Cabe ressaltar que o indivíduo com mentalidade fascista deseja aceitar como verdadeira qualquer história escandalosa e, sem se certificar dos fatos, generaliza-os. Nesse caso, o que se acusa é que os professores, bem com os autores de livros didáticos, estejam induzindo os estudantes a adotarem padrões de julgamento e de conduta moral reprováveis. Nos projetos de lei mencionados, o legislador, sem provar a veracidade de sua acusação ou demonstrar como ocorreria, faz uma acusação grave de que os professores teriam uma atitude perversa em relação a seus alunos. Coerente com o descaso da ideologia totalitária para com a argumentação lógica (HORKHEIMER; ADORNO, 1973b), o discurso do Programa Escola sem Partido apoia-se precisamente nessa imprecisão estrutural.

Adorno (2015a) já notara há muito que há uma imprecisão recorrente nos discursos de cunho fascista. No caso do Programa que ora analisamos, essa imprecisão pode ser observada em relação a como opera tal manipulação,

isso demanda menos independência e coragem moral.

em especial no âmbito da moral sexual; a imprecisão não é fortuita, pois o mais crucial nesses discursos é a manipulação de mecanismos inconscientes. Pode-se dizer que tal imprecisão é muito importante nesses discursos, pois enquanto todo argumento ou lógica discursiva deixa um lastro de objetividade que pode ser confrontado, essa característica é deliberadamente evitada no discurso fascista, que aposta na repetição e na técnica psicológica, de modo a dificultar a confrontação com o que se afirma. De acordo com Adorno (2015a), os discursos dos agitadores totalitários são bastante similares e monótonos, repletos de repetições, e compostos por um número limitado de dispositivos. Assim, a constante reiteração e a escassez de ideias são ingredientes indispensáveis de tais técnicas e discursos.

Assim, a intenção é, por meio da ênfase no escândalo relacionado à sexualidade e da incitação do terror, suscitar a crença cega nesse discurso. O efeito conscientemente planejado é a organização de elementos que promovam a adesão das pessoas a um discurso demagógico que se propõe a enfrentar o mal (ADORNO, 2009), ou seja, enfrentar a manipulação política supostamente executada pelos professores. Essa intenção se materializa na forma do projeto de lei e por meio dos métodos utilizados pelo Movimento para sua divulgação e execução, afirmados como únicos capazes de evitar a chamada manipulação. A estratégia das “roupas sujas” se baseia na ideia de que as coisas possam piorar e isso evoca o risco de que as condições materiais, em especial a segurança e a propriedade, se deteriore. A ideia de que alguém possa colocar em risco a segurança e a integridade de seus filhos soa como um alarde suficiente para justificar o controle a fim de se instaurar medidas totalitárias no espaço da escola. Diante do alarde contido no projeto de lei e no discurso do Movimento, não há espaço para argumentações, o que se suscita é a adesão ao movimento para o combate contra o inimigo.<sup>4</sup>

4 Por outro lado, Adorno (2009) considerava que essa adesão, tal como descrita, se daria no plano racional,

O que é possível perceber a partir dos discursos contidos nos projetos de lei do Movimento Escola sem Partido é que não se compreende o estudante como um ser autônomo, autodeterminado, capaz, inclusive, de direcionar o processo educativo; ao contrário, os projetos de lei reafirmam constantemente o direito dos pais, mas poucas vezes se cita o direito do estudante, tampouco o direito de questionar as crenças e moralidades da sociedade em que vive, como está explícito no inciso V do Art. 4º do PL nº 246/2019: “O professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções.” (BRASIL, 2019). Por meio da negação da autonomia dos estudantes, que para Adorno (1995b) deveria constituir o objetivo principal da educação, o Programa Escola sem Partido apregoa a adaptação irrefletida ao existente, desconsiderando que “a organização do mundo converteu-se a si mesma em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação” (ADORNO, 1995b, p. 143).

Entretanto, em nenhum momento o Projeto de Lei nº 246 (BRASIL, 2019) especifica como se dará a educação religiosa ou o que chama de educação moral, dado que cada família pode professar uma religião diferente ou ainda partilhar diversos entendimentos sobre religião e moralidade. Adorno (2009) considerava que a propaganda fascista norte-americana tinha uma imprecisão marcante, de modo que se esgotava na construção do inimigo e na personalização do líder, enaltecendo-se o movimento, mas não explicitando o que se buscava. A glorificação da ação ou a ênfase nos meios é

---

enquanto a narrativa de tais ameaças e escândalos produz inconscientemente um prazer. Aqui se coloca um mecanismo psicológico específico, que explica o caráter atrativo desses tipos de discursos usados nas propagandas fascistas, como no discurso analisado de Thomas, ou seja, de que o ouvinte encontra prazer nestas histórias escandalosas. Em *Antisemitismo e propaganda fascista*, Adorno (2015a) já havia percebido que a descrição da crueldade supostamente realizada por outrem é uma fina racionalização do prazer inconsciente que tais histórias suscitam.

um aspecto “que oblitera e substitui o propósito do assim chamado movimento” (ADORNO, 2015a, p. 140). Do mesmo modo, os projetos de lei aqui analisados não especificam a direção que apontam para a educação como um todo; a ênfase se centra no combate ao inimigo e nos métodos que consideram imprescindíveis para o combate, de modo que o meio – que é o combate – se converte em fim.

Tal como no Art. 4º, a questão moral reaparece em diversas partes do Projeto de Lei 246/2019, como se observa no Art. 6º: “As escolas particulares que atendem a orientação confessional e ideologia específicas poderão veicular e promover os conteúdos de cunho religioso, moral e ideológico autorizados contratualmente pelos pais ou responsável pelos estudantes [...]” (BRASIL, 2019). O que se percebe em formulações como esta é um atrelamento da educação moral e religiosa à família, ao mesmo tempo em que se sugere que o professor e a escola são ameaças que devem ser controladas por meio da aprovação do projeto. Em última instância, trata-se da reafirmação da família tradicional e de seus valores que, para o Movimento, não podem ser questionados.

Do mesmo modo, o Projeto de Lei nº 246/2019 afirma, em seu Art. 2º, que “O poder público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual de alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero” (BRASIL, 2019). A esse respeito, cabe observar que não é explicitado o que se compreende por amadurecimento sexual – não é possível saber se a sexualidade é compreendida unicamente em sentido biológico – e por gênero. Dessa maneira, quaisquer elucubrações sobre como, eventualmente, o professor exerceria dogmatismo ou proselitismo em relação a esses temas permanecem muito vagas. O que se pode depreender desse trecho é que, para o Movimento, a sexualidade e o gênero decorreriam de um processo natural ou de um desenvolvimento considerado normal, desconsiderando-se qualquer mediação cultural, de modo que qualquer

intervenção da escola mostrar-se-ia mais uma vez arriscada e perigosa.

Mais uma vez o caráter vago do discurso mostra-se central para que se possa alcançar a adesão pretendida pelo Movimento, pois parece não ser de seu interesse definir sexualidade e gênero, e nem indicar de que maneira tais questões deveriam ser tratadas, possivelmente porque isso possibilitaria o confronto direto com suas concepções conservadoras; ao contrário, apela para a denúncia ensandecida do escandaloso e ameaçador. A ausência de uma lógica coerente no discurso, bem como a ausência de fundamentos, deixa espaço para a manipulação por meio de técnicas psicológicas capazes de causar impacto e conquistar a adesão. O método empregado pelo Movimento Escola sem Partido compreende o planejamento do controle emocional (ADORNO, 2009); apropria-se dos temas sexualidade e gênero, já que se tornaram polêmicos, porque favorecem um maior alcance ao Movimento, inicialmente “preocupado” com a “doutrinação política” (PENA, 2018).

Segundo Adorno (2009), a carência de uma lógica objetiva do discurso se deve a um planejamento deliberado a respeito de como afetar a psicologia dos ouvintes e é o melhor modo para se chegar a suas necessidades inconscientes, tal como Thomas fazia nos seus discursos. Portanto, a recorrente referência à sexualidade e ao gênero, como temáticas capazes de angariar novos seguidores, apresenta-se como uma estratégia idêntica a que fora utilizada pela propaganda fascista evidenciada e criticada por Adorno (2015b, p. 184, grifo do autor):

A propaganda fascista precisa apenas *reproduzir* a mentalidade existente para seus próprios propósitos – ela não precisa induzir uma mudança – e a repetição compulsiva, que é uma de suas características mais importantes, irá se coordenar com a necessidade por sua reprodução contínua. Ela se apoia absolutamente na estrutura total, bem como em cada traço particular do caráter autoritário, que é ele mesmo o produto de uma internalização dos aspectos irracionais da sociedade moderna.

Os discursos do Movimento aqui analisados reproduzem arditamente a mentalidade conservadora atual, endossando-a como estratégia de propaganda destinada a ampliar a adesão ao Programa. Ao atrair magneticamente cada traço particular do caráter autoritário presente na vida social, estimula a internalização da irracionalidade social, como também foi propiciado pela propaganda fascista, que, segundo Adorno (2015b), toma o *status quo* como aceito e petrificado e mobiliza a economia pulsional para isso. Nesse sentido, dado que seria necessário mais esforço para se ver através do manto que recobre o existente com elementos que lhe são típicos e corriqueiros do que para a ele se adaptar e obter alguma gratificação, o uso dos estratagemas desempenha o papel de mobilizar processos irracionais, inconscientes; e isso foi e é amplamente realizado por movimentos conservadores de massa, embora também possa acontecer com movimentos progressistas se seu conteúdo racional for preterido em prol do poder cego e da manipulação (ADORNO, 2015b).

Cabe ressaltar que o pretendido impedimento do debate na escola de assuntos dos campos sexual, moral e religioso compreende também um posicionamento do Movimento: o de que a formação do indivíduo em seu sentido mais amplo restringe-se à família e de que a intervenção da escola nessa seara, demarcada por valores estabelecidos pelas forças sociais hegemônicas, mostrar-se-ia arriscada.

O trecho do Projeto de Lei nº 7.180 (BRASIL, 2014a) antes citado faz uma referência implícita aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (BRASIL, 1998), que têm como uma de suas recomendações o trabalho com o tema da sexualidade, nomeada, no documento, como orientação sexual, como tema transversal a ser discutido nas escolas. Além disso, a grande pretensão do Movimento Escola sem Partido também se expressa na intenção de alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o que revela a utilização de outro estratagema comum à propaganda fascista, o da anti-insti-

tuição. Este consiste em atacar as instituições existentes, utilizando do ataque e do discurso nele empregado como caminho para a execução da lei a seu modo, em especial para introduzir leis não democráticas.

Por meio da análise desse estratagema, torna-se possível observar que o mote desses discursos tem sido acusar a escola de ser um lugar perigoso, ameaçador aos valores da família; por isso, o termo “ideologia de gênero”, que em si mesmo carece de sentido, é insuflado como forma de instaurar um “pânico moral” generalizado, que favorece a associação desse desconforto a posições políticas conservadoras (PENA, 2018) nem sempre explícitas nos projetos de lei. Essa visão é atrelada e articulada a uma concepção também conservadora de escola, posto que, para o Movimento, a escola deve evitar qualquer possibilidade de confronto ou tensão em relação ao existente.

Por sua vez, isso indica a permanência do que Adorno (1995a) denominou como tabus que recaem sobre o professor e sobre o magistério; por exemplo, de representações sedimentadas do professor como um carrasco, como alguém que exerce poder sobre os indefesos. Essas representações inconscientes ligadas à imagem e à função do professor persistem na história como um tabu que impede a escola de se voltar para a desbarbarização. Essa imagem não superada ou esclarecida é restaurada pelo Movimento em prol de seus objetivos autoritários. Ciente das contradições que permeiam a instituição escolar, Adorno (1995a) considerou que a vantagem do saber do professor frente aos alunos, por vezes percebida ou convertida em poder despótico, é indissociável da função docente e lhe confere uma autoridade da qual não pode abrir mão. Negá-la seria problemático, pois negar uma relação de poder não significa sua superação, ao contrário, resultaria em escamoteá-la, reduzindo a consciência necessária à sua elaboração. A consciência a respeito dos tabus que recaem sobre a atividade docente é condição *sine qua non* para que a escola cumpra sua tarefa de

desbarbarizar a humanidade; entretanto, é a permanência desses tabus sobre o professor e sobre a escola que parece ganhar expressão no Movimento Escola sem Partido.

Se, por um lado, o docente não pode negar a posição superior que tem em relação ao aluno na escola, assumir tal posição pode inclusive dar subsídios à superação dessa diferença, que se dá na própria formação dos indivíduos e no contato com diversos mediadores. De acordo com Adorno (1995a, p. 112), o trabalho do professor se realiza por meio “de uma relação imediata, um dar e receber, para o qual, porém, este trabalho nunca pode ser apropriado sob o jugo de seus objetivos altamente mediatos”. Desse modo, não pode o professor escamotear a posição que ocupa na sala de aula, o que tornaria sua função possivelmente arbitrária (ADORNO, 1995a), mas tomar consciência de que sua posição lhe confere a possibilidade de exercer mediação<sup>5</sup> formativa.

Se a escola não puder tratar da formação no seu sentido mais amplo, como reflexão sobre questões morais, políticas e religiosas – bem como sexuais, dado que a sexualidade é parte da formação do indivíduo –, cabe então perguntar: Qual é o papel da escola, segundo o Movimento Escola sem Partido?

O que o Movimento provavelmente busca a esse respeito é evitar qualquer debate na escola e, em última instância, obstaculizar a formação no sentido mais amplo, em suas dimensões moral, sexual e política. Assim, além de atrelar, no plano do discurso, a formação à família, parece haver ainda uma compreensão do processo de ensino-aprendizagem escolar não aberta ao debate e à construção coletiva, o que consiste em dizer que os processos históricos são como são, irreversíveis e dados.

Assim, o que sobressai nos projetos de lei aqui analisados do Movimento Escola sem Partido é o ataque à construção de uma escola

democrática e plural, a uma escola com abertura à diversidade sexual e de pensamento; sobressai a defesa do discurso autoritário que nega a educação por entender que ela, como consta no Art. 4º, inciso I, “promove opiniões e concepções e preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias” (BRASIL, 2015, 2019) e que, por isso, é ideológica.

Pode-se entender que todo ataque perpetrado pelo Movimento aos professores e às escolas é parte de um giro fascista que nega a própria formação cultural aos indivíduos. Por meio de inúmeras artimanhas, o Movimento apresenta motivos inconsistentes que justificam todas as suas ações, apresentando-se como um discurso necessário para introduzir sua visão autoritária de escola, ou seja, em defesa de uma escola esvaziada dos subsídios necessários à formação do sujeito autônomo e com dispositivos autoritários que impedem o debate e a expressão. Dessa maneira, o Movimento Escola sem Partido limita a experiência mais básica de uma escola diversa, democrática e plural.

Por fim, embora o Movimento não explicita como concebe a educação e para quais objetivos deve se direcionar, por meio do desvelamento de seus estratagemas e de suas oposições é possível perceber que há uma aversão ao espaço democrático que pode haver na escola, mesmo no âmago de uma sociedade administrada. É justamente contra a liberdade de pensamento que o Movimento atenta:

Pode muito bem ser o segredo da propaganda fascista que ela simplesmente tome os homens pelo que eles são: verdadeiros filhos da cultura de massa padronizada de hoje, em grande parte subtraídos de sua autonomia e espontaneidade, em vez de se colocar metas cuja realização transcenderia o *status quo* psicológico não menos que o social. (ADORNO, 2015b, p. 184).

Ao analisar os discursos de Thomas, Adorno (2009) percebeu que ele nada de substancial dizia sobre os objetivos de seu movimento, tampouco sobre o comunismo, que não sabia definir ou debater, mas o colocava como inimigo a ser radicalmente rechaçado. Ele construía

5 Ao contrário, se o Movimento toma o professor como perigoso e institui mecanismos de coerção à sua autonomia e posição, acaba por instaurar o totalitarismo na escola e em seus espaços, o que será melhor discutido na seção posterior.

uma personagem ou sistema para atacar – afinal a tendência do fascismo é atacar imagens, mais que realidades. Thomas contava com uma atitude paranoica de seus ouvintes, uma espécie de mania de perseguição que busca a confirmação dos fantasmas. Nesse sentido, mobilizava esse imaginário para satisfazer os impulsos sadomasoquistas de seus ouvintes; ao caracterizar o comunismo como conspiração, na verdade, dava vazão à sua própria destrutividade conspiratória, sob a forma de reflexo, abundante em seu empreendimento.

Do mesmo modo, o caráter conspiratório do Movimento Escola sem Partido é bastante evidente nas acusações feitas contra os professores e nas medidas que propõe contra eles. Sobre esse aspecto, pode-se retomar a ponderação de Adorno (2009) quando se referia à construção de um imaginário funesto sobre o judeu, de que defender sistemas ou pessoas resultaria inútil frente ao estratagema da construção de um imaginário:

[...] los judíos mismos son destruidos para hacerle daño a la imagen. Por ello, con frecuencia puede no ser tan apropiado defender a los judíos contra objeciones que en último extremo apuntan a un fetiche, como señalar la naturaleza fetichista del concepto fascista de ‘El judío’. Es importante mostrar los elementos de este fetiche y su relativa independencia de la realidad, examinar su función psicológica, etc. Sólo así puede disolverse esta imagen de forma efectiva. (ADORNO, 2009, p. 121, grifo do autor).

Uma das maneiras de se desconstruir o efeito que o Movimento Escola sem Partido produz a respeito da escola e dos professores é o desvelamento do imaginário que o Movimento construiu a respeito deles, que não corresponde nem à escola nem ao professor reais, mas a uma imagem criada para se perseguir e violentar. Tal como Martin Luther Thomas, que nos seus discursos demagógicos contava com uma atitude paranoica de parte seus ouvintes, o Movimento Escola sem Partido se apropria de igual condição psíquica delirante. Como a paranoia está ligada ao ressentimento daquele que não encontrou bases para a formação do

pensamento, os discursos do Movimento aqui analisados apontam para a existência desse ressentimento e ativam a perseguição.

Ao mesmo tempo, o caráter repetitivo do discurso, bem como a ausência de coerência e objetividade, traços que são claramente evidentes nos projetos de lei que em diferentes anos repetem quase literalmente as mesmas informações, também decorre do desprezo cínico e relativista pela verdade, dado que o reino dos fascistas é o dos fatos sem conexão, isolados, ou seja, as imagens dos fatos (ADORNO, 2009). Nesse aspecto, os projetos de lei se esgotam no uso reiterado de estratagemas psicológicos que buscam se aproveitar da debilidade dos sujeitos na sociedade para convencimento e adesão.

## 2.2 Os métodos do Movimento Escola sem Partido e as disposições para a adesão

No que toca às técnicas psicológicas mencionadas, considera-se que a partir do *fait accompli* já se coloca a suposta perseguição e doutrinação de alunos por professores como um dado não aberto à discussão ou à avaliação de sua real ocorrência, mas se toma como estabelecido o fato de que professores se aproveitam da audiência dos alunos e, por isso, são potencialmente perigosos. E assim, a partir do “fato dado”, o Movimento busca ainda nos seus projetos de lei justificar ações que consistem na vigilância e no controle sobre o professor.

De acordo com Adorno (2009), a aceitação e o não questionamento do que é veiculado como verdadeiro e dado se deve ao sentimento de impotência, por meio do qual as pessoas sentem suas vidas fora de controle, sentindo-se objetos de processos que mal se pode compreender. Com base nessa disposição, tais discursos oferecem a possibilidade de transformar a vaga consciência de ser objetos, o sentimento de impotência, em sentimento de força, desde que se faça adesão sem críticas ao Movimento. Esse mecanismo das propagandas fascistas tem se repetido em diversos movimentos de cunho autoritário, como ocorre nos discursos

contidos nos projetos de lei aqui analisados.

Do lado de quem recebe e adere a tais ideias, podemos pensar, com base em Adorno (2009), que aderir ao que está ganhando ou se coloca de modo pungente, sem contradições, demanda menos independência e coragem. Isso acontece, sobretudo, porque os receptores se encontram em uma realidade em que não suportam correr mais riscos, vivendo em uma situação de dependência, na qual não se sentem autônomos o suficiente para pensar ou fazer oposição.

Portanto, para justificar e conquistar adesão a seus métodos, o Movimento emprega dois estratégias: tomar a doutrinação como um fato real e indubitável – “estratégia *fait accompli*” – e considerar que a situação exige medidas urgentes e cabais – “estratégia da última hora”. Se a situação é vista como perigosa, catastrófica, segue-se a ideia de realizar alguma ação, muitas vezes com conotações de violência e brutalidade – essa é a consequência do estratégia da última hora, claramente presente nos métodos do Movimento.

O Movimento Escola sem Partido incita a urgência da ação, por isso seu *site* traz modelos de anteprojetos de lei de nível federal, estadual e municipal (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019c). Além disso, esses anteprojetos incitam a prática da denúncia, simulando, com isso, proximidade com quem se acerca do movimento, como se lê no Art. 11º da PL nº 246: “O Poder Público contará com canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato” (BRASIL, 2019).

Desse modo, a desconfiança em relação às escolas e aos professores se imiscui como estímulo nos discursos do Movimento e buscam justificar a violência contra os professores e os intelectuais, de maneira a provocar reações violentas não mais contidas (posto que o Movimento busca se legitimar por seus projetos de lei). Como se trata de um movimento que apregoa o controle e a denúncia, isso recai sobre o professor, que na verdade tem um poder limitado, ou, nas palavras de Adorno (1995a,

p. 103), um poder que “parodia o poder verdadeiro”, que se dá sobre indefesos e que, por isso mesmo, é passível de controle e punição.

Disso decorre a ingerência do Movimento sobre a atividade do professor, pois ao mesmo tempo que expressa a continuidade do tabu sobre a profissão de ensinar, atribuindo ao docente uma imagem negativa, busca deslegitimar a sua autoridade, tomando-o como passível de vigilância e de ingerência externa, nesse caso, por mecanismos jurídicos e pelas famílias sob a forma de delação.

Por sua vez, a tentativa de aproximação do Movimento Escola Sem Partido com a população é um ponto fundamental também para se compreender o alcance e a disseminação do Movimento. A existência de um site que se configura como um canal de comunicação direta, via website, com quem se interessa pelo tema, assegura um nível de proximidade que dificilmente existe em relação a outros temas e processos, comumente anônimos e impessoais na sociedade administrada.

À medida que o Movimento Escola sem Partido nomeia os professores como perigosos, e à medida que o perigo que se acusa é tomado como certo, como ameaça iminente e real, abre-se caminho para toda ação contra quem supostamente representa perigo, desse modo, qualquer medida de defesa, mesmo que delirante, é percebida como necessária e legítima. As técnicas do *fait accompli* e da inocência perseguida, presentes nos primeiros artigos dos projetos de lei, como já citados e analisados, preparam o caminho para o uso de métodos e medidas explicitados nos artigos seguintes de todos os projetos de lei apresentados, como o Projeto de Lei nº 246/2019 (BRASIL, 2019, grifo nosso):

Art 5º As instituições de educação básica afixarão nas salas de aulas e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei.

Art 7º É assegurado aos estudantes o direito de gravar as aulas, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de *viabilizar o*

*pleno exercício do direito dos pais e responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola.*

O ato de afixar cartazes nas salas de professores e nas salas de aula com os supostos deveres do professor, assim veiculando normas sobre o que o professor “não pode fazer”, é proposto como ato legal destinado a garantir o exercício do direito de crianças e adolescentes, que são tratados como perseguidos, e dos pais, convocados por esse mecanismo a defender a inocência perseguida, diante da qual caberiam quaisquer atos, mesmo que despidos de qualquer reflexão e impingidos de violência.

Essas ações, quer de denunciar e filmar, quer de afixar cartazes com deveres do professor, acabam traduzindo-se em uma perseguição ao docente, de modo que o mero vislumbre dessa perseguição já contém importantes implicações psicológicas: ao dizer contra algo ou alguém do que sobre o próprio movimento e seus objetivos, invoca-se certa gratificação em se prejudicar. Nesse sentido, a perseguição ao professor incentivada pelo Movimento promete gratificação atrelada ao exercício do poder e da violência. Tal como nos discursos totalitários analisados por Adorno, o movimento é apresentado como um valor em si porque implica “violência, opressão do débil, enfim exibição de poder” (ADORNO, 2009, p. 42).

A utilização desses estratagemas, e do correspondente exercício da violência e coerção que eles encerram, apoia-se no sentimento neurótico de impotência; em consequência, a ideia de mudança, ou melhor, seu desejo é capturado pelo Movimento para seus propósitos que requerem a adesão aos métodos totalitários de que dispõe para efetivação de seus objetivos.

Desse modo, a perseguição ao professor acaba sendo consequência direta desse discurso, e é justamente aquilo sobre o que se acusa o docente de fazer. Vale ressaltar que essa é uma estratégia do discurso totalitário (ADORNO, 2009): o de acusar no outro o que justamente se busca realizar, mas que não se pode confes-

sar abertamente. Assim, uma análise detida dos métodos do Movimento demonstra a perseguição ativada contra o professor. Até que ponto se trata de cooptação de um conflito inconsciente ou de ação deliberada de manipuladores é algo que a pesquisa com os sujeitos poderia esclarecer.

Quanto às medidas previstas pelos projetos de lei para o combate ao problema que sugerem ser real, em relação ao qual afirmam que “não há dúvida de que estudantes estão sendo manipulados e explorados politicamente” (BRASIL, 2019) – Item 7 da Justificativa do PL 246/2019 –, é preciso compreender, primeiramente, que as ações previstas são sempre apresentadas posteriormente à apresentação do problema. Assim, a sequência é necessária não como fundamentação lógica, mas como fundamentação discursiva. Ao se empregar estratagemas ligados ao terror, em especial, ao se apresentar o problema como urgente, demandando ação imediata, os métodos são então apresentados precisamente para que sejam percebidos como ações necessárias e inevitáveis.

É importante sinalizar que há algumas similaridades e diferenças do PL nº 246 (BRASIL, 2019) em relação ao PL nº 867 (BRASIL, 2015). Embora ambos prevejam a afixação de cartazes sobre os deveres do professor e, ainda, que tais cartazes estejam nas salas de aula e nas salas de professores, o PL nº 246 (BRASIL, 2019) prevê que alunos e escolas possam filmar as aulas, ou seja, introduz a prática cotidiana da delação como meio de controle moral.

No site, há o uso da expressão “abuso intolerável da liberdade de ensinar”, sugerindo que a liberdade de ensino deve ser cerceada de alguma maneira, já que, nesse discurso do Movimento, ela é ameaçadora e causa danos. O Movimento afirma que os alunos devem ser informados de seus direitos e os professores dos “limites éticos e jurídicos” da sua liberdade de ensinar. E, como explicitado no mesmo texto do Movimento, se os direitos dos alunos decorrem dos deveres dos professores, a “liberdade” do aluno e o “direito” da família

decorreriam do cumprimento dos deveres do professor, definidos pelo Movimento (ESCOLA SEM PARTIDO, 2014).

É interessante observar como há uma lógica cerceadora e impositiva nesses enunciados, que somente se justificam pelo emprego de estratégias de terror que impedem a reflexão e levam à reiteração do que se afirma. Trata-se do emprego de uma lógica propriamente totalitária, em que ao professor caberia cumprir com ações previamente delimitadas para ele pelo Movimento.

O Movimento tem um aspecto totalitário na medida em que as possibilidades de liberdade e de exercício de direitos já são preestabelecidas por ele, de uma maneira que busca delimitar uma função precisa e não autônoma para cada um na organização social. Nessa ordem, os pais delimitam o que filho pode ou não aprender, os alunos exigiriam o cumprimento dos deveres dos professores, e estes exerceriam os deveres que são os próprios princípios do Movimento. A lógica fechada do sistema que tudo submete ao princípio da dominação confere ao controle proposto pelo Movimento o poder de regulamentação dos aspectos da vida que poderiam promover autonomia.

No site do Movimento, há um link de acesso rápido com o título “Faça sua parte”, incitando a ação direta. O conteúdo indica que se deve buscar um vereador ou deputado comprometido com causas como “liberdade, educação e família” e enviar uma mensagem, ou ainda reunir-se com ele para apresentar um dos modelos de anteprojetos de lei que o site disponibiliza, ou seja, modelos de anteprojeto para os âmbitos federal, estadual e municipal (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019d).

É importante observar que no mesmo site, ao se apresentar primeiramente como estratégia a construção de um inimigo e descrever uma situação de impotência, segue-se a possibilidade de aderência ao Movimento. E com essa possibilidade de ação planejada e direcionada pelo Movimento, oferece-se às pessoas a possibilidade de transformar a sensação

de impotência em aderência ao movimento, como um apoio, um sentimento de força e ação (ADORNO, 2009).

Ainda a partir dessa mesma página, é possível acessar links como Projetos de Lei em Andamento, podendo visualizar projetos de lei do Movimento apresentados nas esferas federal, estadual e municipal, e ainda links que dão acesso aos anteprojetos de lei estadual e municipal (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019c). Ao que tudo indica, parecem esperar que disponibilizando tais anteprojetos, além de links com projetos em andamento e perfis de políticos que apoiam o Programa Escola sem Partido, transforme-se a impotência instigada pela construção de um inimigo e de uma situação ameaçadora em potência de ação, que se traduz na adesão ao movimento e aderência.

Além dos anteprojetos de lei, o site disponibiliza modelos de decretos de lei de nível municipal e estadual (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019c). Possivelmente, a ideia de apresentar modelos de decreto se deve ao fato de que a grande maioria dos projetos de lei apresentados até então terem sido derrotados, e até mesmo porque o Projeto de Lei nº 193 (BRASIL, 2016) foi considerado inconstitucional, tendo sido retirado pelo próprio proponente. Desse modo, a ideia de Decreto parece ser uma alternativa à demora na tramitação da lei e à recusa de aprovação do projeto em muitas instâncias nos últimos anos. De igual modo, um Decreto tem um caráter muito mais agressivo e condizente com o caráter totalitário do Movimento.

Todas essas medidas são parte de um método totalitário, uma vez que se prevê o controle por diferentes maneiras e dispositivos, buscando imputar uma lógica autoritária nas escolas que não possa admitir dialéticas, tensões, questionamentos. De acordo com Adorno (2015a), o totalitarismo é o desconhecimento de limites da ação, ou seja, trata-se de conquistar impondo dominação absoluta – é essencial à regra totalitária que nenhum limite seja imposto à arbitrariedade impiedosa. O totalitarismo não considera os sujeitos como autodeterminados,

mas como objetos de medidas administrativas, ensinados a se anular e a obedecer a ordens (ADORNO, 2015a).

Contudo, ainda poderíamos nos colocar a questão sobre como os proponentes desses projetos de lei poderiam propor medidas tão repressivas no seio da escola. A resposta a esta questão se encontra na possível similaridade psicológica entre o legislador e as pessoas que se sentem representadas pelo Movimento – tais medidas totalitárias são reafirmadas por aqueles que são convencidos, e são expressões sem inibição do que desejam aqueles que partilham da ideia de que não devem sobrar espaços democráticos em uma sociedade administrada.

Esse aspecto reafirma o que a mentalidade fascista busca realizar, mas que não pode expressar diretamente: a destrutividade. Nesse caso, trata-se da destruição de todas as possibilidades de autonomia, esvaziando os espaços de suas potencialidades críticas e reflexivas, reduzindo-os ao culto do existente e das relações de poder vigentes na sociedade, afinal todo movimento fascista pretende a manutenção repressiva da sociedade antagônica (ADORNO, 2009), mesmo em meio a todas suas contradições.

Nesse sentido, pode-se refletir sobre a intenção de inclusão dos Projeto de Lei nºs 867 (BRASIL, 2015) e 246 (BRASIL, 2019) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que orienta a educação em todas suas etapas. Essa mesma intenção grandiosa também está clara na ideia de que o projeto possa orientar todo o funcionamento do sistema de ensino, como explícito no Art. 1º do projeto 246/2019: “Fica instituído, com fundamento nos artigos 23, inciso I; 24, inciso XV e 1º; e 227, caput, da Constituição Federal, o ‘Programa Escola sem Partido’, aplicável aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios [...]” (BRASIL, 2019).

É importante observar que em nenhum momento os projetos do Movimento mencionam a ideia de se substituir partes da Lei de Diretrizes e Bases ou da Constituição. Respeitando-se

uma tradição democrática de concordância com a legislação já consolidada,<sup>6</sup> não se faz oposição aberta e, quando possível, reitera-se a LDB e utiliza-se destes documentos como justificativa para suas ações, como se pode ler:

[...] o projeto que ora se apresenta está em perfeita sintonia com o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prescreve, entre as finalidades da educação, o preparo do educando para o exercício da cidadania. Afinal, o direito de ser informado sobre os próprios direitos é uma questão de estrita cidadania (BRASIL, 2015, p. 8).

E continua: “Urge, portanto, informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aulas, ninguém poderá fazer isso por eles.” (BRASIL, 2015, p. 8-9).

Embora o discurso contido no Movimento seja de concordância com a LDB, ao menos no discurso, o que se percebe é que supostamente essa reiteração da Lei de Diretrizes e Bases se mostra apenas como um caminho para o propósito totalitário do Movimento de nortear toda a educação, seja da União, seja dos Estados e municípios, e, além disso, nortear as provas de admissão na universidade como o Enem, e ainda se aplicar aos livros didáticos, como uma censura ao que pode ou não ser colocado em conformidade com os princípios do Movimento.

Afinal, é um traço característico dos movimentos fascistas se apresentarem como opostos ao Estado, não como alternativa às condições que aprisionam o homem, mas, ao

<sup>6</sup> Adorno (2019) percebe que o agitador Thomas, em seus discursos de caráter fascista, diferentemente dos discursos do nazismo alemão, não atacava as instituições democráticas. Ao contrário, o fascista americano está disposto a aceitar a democracia como véu encobridor dos próprios fins. Promovendo a si mesmo e a partir de variados estratagemas dentro do sistema publicitário e político, espera chegar a tal concentração de poder que possa derrocar a democracia. Isso é o que parece estar também presente no discurso do Movimento aqui analisado: ressaltar concordância com a legislação democrática vigente, mas tendo como finalidade concentração de poder político e instauração de um sistema totalitário.

contrário, lamentavelmente, como a instauração de uma nova ordem social, ainda mais repressiva e totalitária.

### **2.3 O Movimento Escola sem Partido no contexto político e social mais amplo e seus possíveis efeitos**

Embora os Projetos de Lei nºs 867 (BRASIL, 2015) e 246 (BRASIL, 2019) tenham sido apresentados posteriormente à Lei 13.005 (BRASIL, 2014b), que aprova o Plano Nacional da Educação (PNE), o texto do PNE sofreu alterações, suprimindo o termo gênero, o que demonstra que a posição conservadora a respeito desse tema tem marcado o contexto político nos últimos anos, inclusive com a proposição do Projeto de Lei nº 7.180 (BRASIL, 2014a), o primeiro projeto de lei de âmbito federal do Movimento Escola sem Partido.

A proposta do Plano Nacional de Educação foi apresentada na Câmara dos Deputados em dezembro de 2010, e após dois anos de debate e tramitação, a proposta foi enviada ao Senado contemplando as deliberações das Conferências Nacionais de Educação sobre equidade de gênero e diversidade sexual. No art. 2º fazia-se menção direta à superação das desigualdades educacionais e promoção de igualdade racial, de gênero e de orientação sexual. Entretanto, em 2013, ao passar pelo Senado, o trecho relativo à promoção de igualdade racial, de gênero e de orientação sexual foi retirado bem como todas as flexões de gênero do texto, ou seja, da escrita, com o uso da forma genérica masculina. Por fim, o texto retornou à Câmara e em meio ao debate acalorado sobre “ideologia de gênero”, o texto é aprovado em flexão de gênero, mas sem a especificação das formas de discriminação no art. 2º (REIS; EGGERT, 2017).

Segundo Reis e Eggert (2017), no debate em torno do PNE e também em torno dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, o termo “ideologia de gênero” foi utilizado por quem defendia posições tradicionais, reacionárias e fundamentalistas em relação aos papéis de gênero de homem e mulher. O termo “ideologia

de gênero” tem sido empregado para acusar toda teorização a respeito do gênero, bem como toda posição em torno da equidade de gênero como ideológica e falsa (REIS; EGGERT, 2017).

Entretanto, faz-se necessário frisar que os documentos finais das Conferências de Educação de 2008, 2010 e 2014, bem como a versão inicial do PNE, não fazem menção à ideologia de gênero, mas sim à equidade entre os gêneros e respeito à diversidade sexual. Os argumentos contrários à inclusão destas pautas no PNE acusaram os documentos de reiterarem uma ideologia de gênero e de diversidade sexual nas escolas (REIS; EGGERT, 2017). Segundo esses autores, o que se observa são ações de setores conservadores que defendem o que chamam de família tradicional e costumes tradicionais, em torno da difamação e propagação de informações distorcidas para se impedir o alcance da equidade de gênero, conforme vem sendo discutido e ratificado nacional e internacionalmente nos últimos anos (REIS; EGGERT, 2017). Pode-se dizer que a intenção é ao menos a de inviabilizar qualquer discussão e debate no espaço público sobre desigualdade de gênero e diversidade sexual.

Em levantamento realizado em 2016, sabe-se que dos 22 planos estaduais de educação aprovados e sancionados por lei, 9 não fazem qualquer referência a gênero e 15 não explicitam o termo gênero ao se referirem ao enfrentamento da discriminação (REIS; EGGERT, 2017). Isso pode ser compreendido como uma consequência de todo um movimento de silenciamento e evitação da problematização destas questões, dos quais o Movimento Escola sem Partido é um expoente.

Do mesmo modo, o Ministério da Educação publicou a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em abril de 2017, com a retirada dos termos “identidade de gênero” e “orientação sexual”, tal como constavam numa primeira versão. O recuo ocorreu após a divulgação de uma primeira versão por jornalistas (TOKARNIA, 2017). As referências à identidade de gênero e orientação sexual foram retiradas

de três trechos, um que discursava sobre igualdade na educação e outros dois trechos referentes às competências. A referência à diversidade continuou no documento, tal como no texto do PNE, porém com a retirada dos termos mencionados.

Em nota, o Ministério da Educação afirma que o texto passou por “ajustes finais de editoração/redação que identificaram redundâncias” (CACIAN, 2017) e justifica que as alterações não modificaram os pressupostos da BNCC. Ainda segundo Cacian (2017), em reportagem da Folha de São Paulo, a ausência de uma referência à questão de gênero já tinha sido informada pela executiva da pasta, Maria Helena Guimarães, como “opção da pasta” que não quer ser “nem a favor nem contra” (sic.). A reportagem termina com uma fala da mesma secretária que merece ser aqui transcrita:

Não trabalhamos com questão de gênero. Trabalhamos com respeito à pluralidade, inclusive do ponto de vista de gênero, raça, tudo. Inclusive fomos até procurados por quem defendia “ideologia de gênero” e outros contra. Mas não queremos ser nem a favor nem contra. Somos a favor da pluralidade, da abertura, da transparência e da lei. (CACIAN, 2017).

Essa é uma clara omissão do termo gênero e, assim, de toda problematização que passou a ser considerada perigosa no atual cenário. A omissão do termo é uma forma de censura ao tema e ao debate que ele proporciona. E, nesse aspecto, a retirada do termo em três passagens do documento da BNCC pode ser vista como uma reação defensiva a possíveis alardes provenientes de movimentos conservadores, dos quais o Movimento Escola sem Partido parece ser um exímio expoente.

A BNCC é um documento que orienta a elaboração de matrizes curriculares da educação básica em todo território nacional, e o silenciamento sobre a questão da desigualdade de gênero e da diversidade sexual poderá inviabilizar o questionamento das dimensões que norteiam estas questões, reiterando a naturalização da desigualdade de gênero e da

heteronormatividade, o que levará em última instância à continuidade de práticas discriminatórias no ambiente escolar e na sociedade (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019).

A possível exploração midiática que a inclusão dos termos poderia render, bem como o alinhamento da secretária ao então presidente interino Michel Temer, apoiado por ampla base conservadora da Câmara e do Senado, possivelmente são os fatores que pesaram e fizeram com que os termos identidade de gênero e orientação sexual fossem retirados e silenciados. Isso corrobora, por sua vez, a afirmação de Adorno (2009) de que o antiliberalismo religioso é um substituto psicológico do autoritarismo político que se revela em seguida ao discurso religioso – nesse sentido, o discurso que reitera valores conservadores (seja da família, da religião, sob a suposta proteção do educando), tal como presentes e expressos nos projetos de lei do Movimento Escola sem Partido, que contêm em si o potencial de exercício do autoritarismo na sociedade e nas escolas.

Dessa maneira, ainda que os projetos de âmbito federal aqui analisados, bem como projetos que vêm sendo apresentados nos âmbitos estadual e municipal do Movimento Escola sem Partido não sejam aprovados, seus efeitos já são visíveis. Isso demonstra que não é necessária sua aprovação para que seus discursos produzam efeitos no campo das políticas públicas de educação, bem como nas escolas e na sociedade.

Há nessa censura a termos na legislação a pretensão de se instaurar no país a uniformização do pensamento, começando pela escola, que é um espaço potencial de formação. Segundo Adorno (2009), movimentos fascistas não apenas se apresentam como opostos e alternativos, mas prontos a substituir o aparato legal existente. Por isso, a pretensão do Movimento Escola sem Partido é alterar todo o sistema de ensino e, assim, alterar a própria sociedade, buscando instaurar um sistema uniformizador do pensamento e da conduta, diminuindo e minando espaços de resistência.

## Considerações Finais

A elucidação dos estratagemas psicológicos, compreendidos como estímulos embutidos nos discursos, bem como de seu caráter estereotipado e repetitivo permite compreender o alcance e os efeitos que os discursos do Movimento Escola sem Partido têm gerado na sociedade nos últimos anos.

Os estratagemas mais utilizados pelo Movimento Escola sem Partido são “*fait accompli*” e “inocência perseguida”, e ainda são utilizados os estratagemas “anti-instituição”, “roupas sujas” e “última hora”, que implicam, em seu conjunto, na construção da figura do professor e da escola como ameaçadores e na apresentação do Movimento e de seus métodos como soluções ao problema apresentado, enaltecendo-se ainda o Movimento como um fim em si mesmo. O uso reiterado destes estratagemas, muitos dos quais ligados ao terror e à ameaça, permite caracterizar o discurso do Movimento como marcadamente totalitário, à maneira dos discursos de agitadores fascistas analisados por Adorno (2009, 2015a) nas décadas de 1940 e 1950.

O emprego desses estratagemas, como bem destacado pelo aporte teórico deste artigo, é o que possibilita, enquanto conjunto de estímulos implícitos, dadas as condições de fragilidade e atomização das pessoas nesta sociedade, o alcance do Movimento pela adesão inconsciente das pessoas a um discurso irracionalista e agressivo, sem que seja necessário que o Movimento explicitasse suas reais intenções em relação à educação e à sociedade.

Adorno (2015b) alertou para a existência de uma rigidez mecânica do padrão da propaganda totalitária e para uma unidade estrutural que essa propaganda forma, que se refere à concepção política implícita no Movimento. Desse modo, o esclarecimento desses mecanismos e estratagemas e a compreensão de seu conjunto revelam os objetivos conservadores do Movimento analisado, que são o silenciamento da escola e o impedimento de qualquer

possibilidade que aponte para a experiência mais básica de uma escola plural, democrática e aberta. Por fim, os métodos que o Movimento propõe para sua efetivação se mostram como meios de controle claramente autoritários e totalitários a serem exercidos no espaço da escola.

É possível concluir que o conservadorismo moral e religioso implícito nas afirmativas do Movimento quanto ao atrelamento da escola à família, sobretudo no que toca à educação moral e religiosa, mostra-se como conservadorismo político, na medida em que os discursos do Movimento revelam uma mentalidade fascista, de anulação da diferença, inclusive dos direitos de minorias políticas na sociedade atual. Desse modo, embora os projetos de lei do Movimento Escola sem Partido não tenham sido aprovados até então na esfera federal, o Movimento tem causado efeitos nas políticas públicas da educação básica, assim como tem gerado denunciamento e vigilância nas escolas, anulando possibilidades de diálogo e debate em torno de temas essenciais à formação, mas que contradizem seus objetivos políticos e morais.

Diante de discursos desse tipo, Adorno (2009) apontou que não se tratava de defender os sujeitos dos ataques totalitários, mas, sim, de desvelar seus mecanismos de atuação, portanto, a explicitação dos estratagemas e de seus efeitos busca colaborar para o esclarecimento dos objetivos e dos direcionamentos que o Movimento Escola sem Partido tem dado à educação atualmente. Por fim, esperamos que também sua elucidação, como se pretendeu realizar neste artigo, contribua para o esclarecimento e a resistência ao totalitarismo.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Antissemitismo e propaganda fascista. In: ADORNO, T. W. **Ensaios sobre psicologia social e psicanálise**. São Paulo: Unesp, 2015a. p.137-152.
- ADORNO, T. W. Teoria freudiana e o padrão da

propaganda fascista. *In*: ADORNO, T. W. **Ensaio sobre psicologia social e psicanálise**. São Paulo: Unesp, 2015b. p.153-189.

ADORNO, T. W. Tabus sobre a profissão de ensinar. *In*: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995a. p. 97-118.

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. *In*: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995b. p. 119-138.

ADORNO, T. W. La técnica psicológica de las alocuciones radiofónicas de Martin Luther Thomas. *In*: ADORNO, T. W. **Escritos sociológicos II**. Primera Parte. Madrid: Akal, 2009.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 7.180, de 24 de fevereiro de 2014**. Altera o Artigo 3º da Lei 9.394 de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 21 jul. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 867, de 23 de março de 2015**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 193, de 03 de maio de 2016**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>. Acesso em: 21 jul. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 246, de 21 de fevereiro de 2019**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>. Acesso em: 20 jul. 2019.

CACIAN, Natália. Ministério tira “identidade

de gênero” e “orientação sexual” da base curricular. **Folha de S.Paulo**, 06 abr. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1873366-ministerio-tira-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual-da-base-curricular.shtml>. Acesso em: 12 ago. 2019.

CARONE, I. Fascismo *on the air*: estudos frankfurtianos sobre o agitador fascista. **Lua Nova**, v. 55, n. 56, p. 195-217, 2002.

CHAUÍ, M. **A ideologia da competência**. São Paulo: Autêntica/Fundação Perseu Abramo, 2014.

ESCOLA SEM PARTIDO. Blog. **Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/por-uma-lei-contr-o-abuso-da-liberdade-de-ensinar/>. Acesso em: 12 ago. 2019.

ESCOLASEMPARTIDO. Brasília, DF, 2019a. Disponível em: <http://www.programaescolasempartido.org>. Acesso em: 12 ago. 2019.

ESCOLA SEM PARTIDO. Quem somos. **Objetivos**. Brasília, DF, 2019b. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 12 ago. 2019.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Anteprojetos**. Brasília, DF, 2019c. Disponível em: <http://www.programaescolasempartido.org/anteprojetos>. Acesso em: 12 ago. 2019.

ESCOLA SEM PARTIDO. Sobre nós. **Faça sua parte**. Brasília, DF, 2019d. Disponível em: <http://www.programaescolasempartido.org/sobre-nos>. Acesso em: 12 ago. 2019.

HORKHEIMER, M. Prejuicio y carácter. *In*: HORKHEIMER, M. **Sociedad en transición**: estudios de filosofía social. Barcelona: Península, 1976. p. 167-178.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. A massa. *In*: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. (org.). **Temas básicos da sociologia**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1973a. p.78-92.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. Ideologia. *In*: HORKHEIMER, M. (org.). **Temas básicos da sociologia**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1973b, p.184-205. (Obra originalmente publicada em 1956).

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. Elementos do antissemitismo: limites do esclarecimento. *In*: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 139-171.

KANT, I. Resposta à pergunta: O que é o Iluminismo?

In: KANT, I. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Tradução de Artur Mourão. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009. p. 9-18.

PENA, F. O discurso reacionário de uma “escola sem partido”. In: GALEGGO, E. S. (org.). **O ódio como política**: a reinvenção da direita no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar. 2017.

SILVA, C. S. F.; BRANCALEONI, A. P. L.; OLIVEIRA, R. R. Base Nacional Comum Curricular e diversidade

sexual e de gênero: (des) caracterizações. **Revista Ibero-americana de estudos em educação**, v. 14, n. 2, p. 1538-1555, jul. 2019.

TOKARNIA, M. MEC retira termo “orientação sexual” na versão final da Base Curricular. **Agência Brasil**, 07 abr. 2017. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-retira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular>. Acesso em: 12 ago. 2019.

*Recebido em: 15/03/2019*

*Aprovado em: 15/06/2020*



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

# “A ESCOLA DEVERIA SER AFAGO PRA GENTE”: OCUPAR E TORNAR A ESCOLA PÚBLICA

*Denise De Sordi (UFU)\**

<https://orcid.org/0000-0003-0536-2863>

*Douglas Gonsalves Fávero (UFU)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-1170-3727>

*Sérgio Paulo Morais (UFU)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0001-7827-3373>

## RESUMO

Este artigo analisa a experiência social das ocupações de escolas realizadas em Uberlândia (MG) entre outubro e novembro de 2016. Neste período, estudantes secundaristas protestaram ocupando e assumindo a gestão de escolas públicas. A pauta, a princípio, esteve organizada em oposição à PEC 241, à Reforma do Ensino Médio e ao programa Escola sem Partido. Entretanto, como entrevistas com os estudantes evidenciaram, a experiência social da ocupação aprofundou este repertório, articulando-o a questões relacionadas à estrutura precária das escolas, à verticalização da gestão escolar e a críticas ao modelo de ensino-aprendizagem. Como estratégia de atuação e prática de uma diferente pedagogia, a escola foi ressignificada e tornada pública pelos estudantes. Abordamos, portanto, as concepções e perspectivas dos estudantes para um novo formato de escola, centrada em valores e projetos consoantes com suas experiências e expectativas de vida. Pontua-se que as memórias desta, ainda que breve, experiência podem retornar à cena para a transformação do ensino e das escolas. **Palavras-chave:** Ocupações de escolas. Movimento secundarista. Ensino Formal.

## ABSTRACT

### “THE SCHOOL SHOULD BE THE BEST FOR US”: OCCUPY AND MAKING THE SCHOOL’S TO ALL

This article analyzes the social experience of school occupations in Uberlândia (MG) between October/November 2016. In this period, high school students

\* Pós-Doutoranda em Educação pela Universidade de Uberaba (Uniupe). Doutora em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Experiências e Processos Sociais (GPEPS/CNPq/UFU). Pesquisadora Associada ao Grupo de Investigação História Global do Trabalho e dos Conflitos Sociais do Instituto de História Contemporânea (IHC) da Universidade Nova de Lisboa (UNL). Professora Substituta no Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO/UFU). E-mail: [denisends@me.com](mailto:denisends@me.com)

\*\* Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Experiências e Processos Sociais (GPEPS/CNPq/UFU) e do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (GPTEP/CNPq/UFU). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). E-mail: [faverodg@gmail.com](mailto:faverodg@gmail.com)

\*\*\* Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor Associado do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (INHIS/UFU). Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Professor Credenciado aos programas de Pós-Graduação em História (PPGHI/UFU) e de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFU). Líder do Grupo de Pesquisa Experiências e Processos Sociais (GPEPS/CNPq/UFU) e do Laboratório de História do Trabalho, da Educação e da Violência (LAHTEV/INHIS/UFU). E-mail: [moraissp@yahoo.com.br](mailto:moraissp@yahoo.com.br)

protested occupying and taking over the management of public schools. The agenda, in principle, was organized in opposition to PEC 241, the High School Reform, and the “Escola Sem Partido” program. However, as interviews with students show, the social experience of the occupation deepened this repertoire, articulating it with issues related to the precarious structure of schools, the verticalization of school management, and criticism of the teaching-learning model. As a strategy for the occupations, and practice of a different pedagogy, the school was reframed and made public by the students. We, therefore, approach students’ conceptions and perspectives for a new school format, centered on values, and projects in line with their experiences and life expectations. In this sense, the memories of this experience, although brief, can return to the social scene for the transformation of teaching and schools.

**Keywords:** Occupation of schools. Students movement. Teaching process.

## RESUMEN

### “LA ESCUELA DEBE SER UN ABRAZO PARA NOSOTROS”: OCUPAR E HACER LA ESCUELA PARA TODOS

Este artículo analiza la experiencia social de las ocupaciones escolares en Uberlândia (MG) entre octubre y noviembre de 2016. Durante este período, los estudiantes de secundaria protestaron por hacerse cargo de la administración de las escuelas públicas. La agenda, en principio, se organizó en oposición al PEC 241, la Reforma de la Escuela Secundaria y el programa “Escuela sin Partido”. Sin embargo, como lo demuestran las entrevistas con estudiantes, la experiencia social de la ocupación profundizó este repertorio, articulándolo con temas relacionados con la precaria estructura de las escuelas, la verticalización de la gestión escolar y las críticas al modelo de enseñanza-aprendizaje. Como estrategia para las ocupaciones y la práctica de una pedagogía diferente, la escuela fue reformulada y hecha pública por los estudiantes. Por lo tanto, abordamos las concepciones y perspectivas de los estudiantes para un nuevo formato escolar, enfocado en valores y proyectos alineados con sus experiencias y expectativas de vida. En este sentido, los recuerdos de esta experiencia, aunque breves, pueden volver a la escena social para la transformación de la enseñanza y las escuelas.

**Palabras clave:** Ocupaciones escolares. Movimiento Estudiantil. Aprendizaje.

## Introdução<sup>1</sup>

Entre os meses de outubro e novembro de 2016, mais de vinte – dentre trinta e quatro

– escolas de Ensino Médio foram ocupadas em Uberlândia (MG). Centenas de estudantes suspenderam a rotina do ensino formal e colocaram em discussão a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241 (no Senado, PEC nº 55), a Reforma do Ensino Médio e o programa Escola sem Partido.<sup>2</sup> Estes, organizados na-

1 Sobre o título do artigo “A ESCOLA DEVERIA SER AFAGO PRA GENTE”, trata-se da fala de Alice, aluna da Escola Estadual Jerônimo Arantes, Uberlândia (MG), em entrevista realizada no dia 02 de novembro de 2016. Em relação à pesquisa, foram realizados os seguintes procedimentos éticos: todos os nomes utilizados para identificar os entrevistados são fictícios e todas as entrevistas foram realizadas mediante assinatura de termo de ciência e autorização dos entrevistados, ou de seus responsáveis, para participação na pesquisa

2 A PEC nº 241, aprovada no dia 13/12/2016 e que congelou os gastos do governo pelos próximos vinte anos também ficou conhecida entre a oposição como “PEC do fim do

cionalmente enquanto pautas das ocupações, compunham o então (e ainda) fervilhante cenário político nacional posterior ao *impeachment* de Dilma V. Rousseff.

A ocupação das escolas pelos estudantes em Uberlândia (MG) emergiu em meio às ocupações que foram iniciadas em outubro nas escolas públicas do Paraná e organizadas em torno das pautas mencionadas, com destaque à Reforma do Ensino Médio.

Nota-se que as ocupações possuíam precedentes no Brasil, nos estados de São Paulo (DE SORDI; MORAIS, 2016) e Goiás (TOKARNIA, 2016), e na América Latina, sobretudo no Chile com o “Mochilazo” em 2001 e o “Movimiento Pingüino”, em 2006 (DONOSO, 2014). Ao analisar o Movimento Estudantil chileno, com recorte de investigação a partir da redemocratização daquele país, Sofia Donoso (2014) buscou compreender como movimentos que pareciam dispersos em certa temporalidade poderiam ser observados e compreendidos na relação que estabelecem com os descontentamentos quanto às hierarquias políticas e institucionais, de certa forma, preservadas pelo processo de redemocratização.

Assim, nas ocupações de escolas em 2015, nos estados de São Paulo e de Goiás, o mote dos protestos, ao menos inicialmente, deu-se pelo antagonismo direto com o governo do Estado (Reorganização Escolar, Máfia da Merenda, autoritarismo nas escolas etc.). Nas ocupações de 2016, as pautas estiveram em relação direta com ações do governo federal (Reforma do Ensino Médio, PEC 241 e programa Escola Sem Partido), vistas como desmonte de políticas públicas e sociais, relacionadas ao contingenciamento orçamentário (CONFED-

---

... mundo”, “PEC da morte” ou “PEC do teto” entre a situação. A Medida Provisória nº 746, popularmente conhecida como Reforma do Ensino Médio, refere-se ao projeto – já aprovado – de recomposição dos principais eixos do atual modelo de ensino formal. O Projeto de Lei nº 193/2016, conhecido também por “Lei da Mordaca”, inclui o programa Escola sem Partido entre as diretrizes da educação formal nacional e declara ter por objetivo combater a doutrinação política e ideológica em sala de aula e garantir o ensino moral e religioso.

RAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2017).

Tais dimensões traçadas entre contingências nacionais e estaduais não impediram que problemas locais e questões mais particulares das escolas fossem debatidas. Estes estiveram presentes, como indicado nas entrevistas que realizamos.

Na investigação<sup>3</sup> realizada em Uberlândia (MG), a partir de entrevistas semiestruturadas produzidas com estudantes de seis escolas localizadas em regiões centrais e periféricas da cidade, notamos expressivas semelhanças entre as ocupações locais e as ocupações feitas em diferentes regiões do país. A partir do surgimento de problemas relacionados à estrutura, verticalização da gestão escolar, abusos de poder e críticas ao sistema de ensino e aprendizagem, entre outros, tais como foram observadas em narrativas de estudantes de outros estados (DE SORDI; MORAIS, 2016).

A partir do modo de formação das ocupações procuraremos evidenciar que as organizações e gestão das escolas, nesse período de excepcionalidade, relacionaram-se com pautas colocadas no cenário nacional. O desenvolvimento da noção consciente sobre “o que é” e “o que está por vir” desempenhou um forte papel na mobilização e na defesa das pautas já mencionadas.

Nesse sentido, a metodologia de organização da estrutura e do funcionamento das escolas pelos estudantes colocou em movimento e imprimiu na realidade o projeto de ensino que defendiam, com a constituição de espaços plúrais e autônomos com práticas de autogestão (DE SORDI; MORAIS, 2016).

---

3 A pesquisa foi realizada pelo Grupo de Pesquisa Experiências e Processos Sociais (GPEPS), sendo parte do projeto “História Social e História oral: pesquisas sobre trabalho e trabalhadores no Triângulo Mineiro (2000-2016)”, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado Minas Gerais (FAPEMIG/APQ – 02063-17) e do projeto “Ensino Formal e Programa Bolsa Escola Federal: experiências, vivências e interpretações de assistidos na cidade de Uberlândia/MG”, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq 409878/2018-9).

## Pedagogia política: “agora... deu pra perceber que é bem maior, entendeu? Não é só com a gente, é bem maior”<sup>4</sup>

Em Uberlândia, o ato que deu início à organização de estudantes ocorreu no dia 5 de outubro de 2016. Reunidos no grêmio da Escola Estadual Professor José Ignácio de Sousa e no “Movimento Vozes do Futuro”,<sup>5</sup> discentes realizaram uma audiência pública na Câmara Municipal colocando em debate a PEC nº 241, a Reforma do Ensino Médio e o Projeto de Lei Escola Sem Partido (MOVIMENTO..., 2016).

Após a audiência pública, os estudantes realizaram uma marcha até a Escola Estadual Messias Pedreiro e finalizaram a manifestação retornando para a Câmara Municipal, onde fizeram uma ocupação simbólica do plenário. Como informa um dos estudantes entrevistado pelo jornal Brasil de Fato, foi a partir desse ato que a ideia da ocupação das escolas começou a tomar forma:

‘Fizemos uma primeira manifestação, mas vimos que não ia render muito, então como já tem um movimento chamado Primavera Secundarista, a gente pensou que ocupar era melhor forma de divulgar o movimento e assim conseguimos quebrar esse bloqueio. Antes da gente não tinha quase nada na mídia nacional sobre o Triângulo Mineiro, a gente foi, deu a cara, falou pra todas, deu entrevistas.’ (LEÃO; FAGARÁZ; TORTELLI, 2016).

A partir do dia 18 de outubro de 2016, com a ocupação da Escola Estadual Professor José Ignácio de Sousa (MACHADO, 2016), as ocu-

4 Fala de Alice, estudante da Escola Estadual Jerônimo Arantes, Uberlândia (MG). Entrevista realizada no dia 02 de novembro de 2016.

5 Sabe-se que o Movimento Vozes do Futuro, na prática, dava-se quase como uma extensão do grêmio da Escola Estadual Professor José Ignácio de Sousa, só que com uma maior capacidade de mobilização e alcance. O Vozes do Futuro foi responsável pela divulgação das ocupações por um tempo, pelo fato de ter sido criado pela primeira escola a ser ocupada. No entanto, conforme as ocupações iam criando seus mecanismos próprios de divulgação, a página do Movimento passou a ser o canal de divulgação exclusivamente da ocupação da Escola Estadual Professor José Ignácio de Sousa.

pações começaram a se espalhar pela cidade (CORREIA, 2016). Ainda no dia 18, a Escola Estadual Américo René Gianetti foi ocupada (CÉLIO; MACHADO, 2016; PEREIRA; BRANDANI, 2016), seguida da Escola Estadual Messias Pedreiro, no dia seguinte (PEREIRA, 2016). No dia 20 de outubro as escolas estaduais Professora Juvenília Ferreira dos Santos, Teotônio Vilela e Professor Ederlindo Lannes Bernardes foram ocupadas (ROMARIO, 2016a). No dia 21 já eram treze as escolas ocupadas (HENRIQUES, 2016). No período de maior mobilização esse número chegou a vinte e nove escolas ocupadas (SOUZA, 2016).

Considerando que a maioria das escolas não possuía grupos de estudantes previamente organizados, a adesão dos estudantes independeu de grêmios e/ou coletivos. Muitas vezes algum grupo ou sala tomou a frente das conversas iniciais:

A gente começou assim fazer... a conversar e tal na sala. Aí o terceiro ano tomou mais a frente, falou uai... vamos fazer e tal. Fizemos assembleia e daí começamos a participar, das opiniões, íamos atrás, perguntava o que a pessoa achava. Fizemos a votação porque a gente quis fazer de uma forma democrática. Aí fizemos as votações quem era a favor e quem era contra. Aí venceu que era melhor ocupar a escola. (VINICIUS, 2016).<sup>6</sup>

No entanto, o fato de existir ou não uma organização prévia, em geral, guiou a execução do início da ocupação – em seus aspectos práticos-encaminhativos – em basicamente dois tipos: o primeiro, ocorrido nas escolas que já possuíam grêmio estudantil organizado, consistiu em um pequeno grupo que tomava a iniciativa de ocupar, sendo o primeiro momento após a ocupação de convencimento à adesão ao movimento dos estudantes que estavam chegando para a aula.

Esse tipo de ocupação gerou algum descompasso entre os estudantes: “Ninguém foi avisado. Nós fomos pegos de surpresa e, apesar de apoiar a causa *deles*, eu vou embora e voltarei depois para ver como vão ficar *nossas* aulas.”

6 Entrevista com aluno da Escola Estadual Neuza Rezende, realizada no dia 02 de novembro de 2016.

(CÉLIO; MACHADO, 2016, grifo nosso). Cabe notar que existiram casos de estudantes que não aderiram ao movimento num primeiro momento, mas se engajaram posteriormente:

No começo eu nem tava me importando pra isso aqui, não. Não vou mentir, não. Eu falo pra todo mundo, mas aí depois eu fui vendo aí a galera tudo unida aí, né? Aí eu falei: 'Nó, porque que eu não vou me juntar também se é um negócio que vai ser útil pra mim também?' Então, porque que eu não vou ajudar, não é? Então é um tempo livre que eu tenho, então em vez de ficar em casa fazendo nada eu venho pra cá e ajudo, que já é um ganho, tipo pra eles, entendeu? (LUCAS, 2016).<sup>7</sup>

A segunda forma, nos casos em que não havia organização prévia dos estudantes, foi impulsionada por assembleias. Ocorreram casos em que as assembleias foram realizadas em turnos, acompanhando a própria organização escolar, de modo que ocorreu um esforço de convencimento dos turnos com posicionamentos divergentes.

Cabe destacar que a pesquisa indicou que a maioria dos estudantes<sup>8</sup> que ocuparam nunca haviam participado de ações de protesto deste tipo e, assim, foram descobrindo como organizar as ocupações a partir do aprendizado com as que já estavam ocupadas. No caso das primeiras, os estudantes pesquisaram como as escolas de outros estados estavam se organizando:

Tá, eu faço parte do grêmio estudantil, aí, quando tava começando as ocupações lá no Paraná, uma semana antes da gente ocupar aqui, a gente foi revendo como que tava lá, a gente pesquisou sobre as ocupações, aí eu e minha amiga deci-

diu aderir. Aí a gente era do grêmio, pegamos o apoio do grêmio para fazer a ocupação, nos preparamos primeiro, conseguimos apoio, tudo que a gente precisava para acontecer a ocupação com sucesso, aí deu tudo certo. (LAURA, 2016).<sup>9</sup>

Em outras escolas, os alunos se organizaram a partir de conversas e reuniões para pensar sobre o que poderiam fazer:

Ah, isso começou com os terceiros anos, eles tão mais a frente da situação e se reuniram pra falar sobre isso, aí depois eles convidaram os outros alunos que tavam interessados que é contra a PEC também. A gente foi conversando com as pessoas que também eram a favor da PEC, aí a gente montou essa comissão, essa assembleia, aí a gente conversou sobre o projeto [...]. E, depois, nós fizemos uma votação aqui dentro da escola mesmo, tipo uma democracia aqui dentro, a gente no turno da manhã e no turno da noite [...]. Aí a gente fez a votação de quem era a favor e quem era contra a ocupação da escola. Aí a maioria dos votos foi a favor, aí a gente organizou o negócio, como que ia ser a ocupação. Nós preparamos o almoço, as coisas que ia acontecer durante a ocupação, viemos aqui e ocupamos a escola. (CARLA, 2016).<sup>10</sup>

Um ponto observado nas narrativas de estudantes foi o da noção e do acompanhamento da política parlamentar brasileira: "Sim, eu sempre fui ligada à política" (LAURA, 2016);<sup>11</sup> "sempre quis participar porque eu acho muito importante, eu sou muito ligada nisso, sério! [...] eu não consigo ficar bem com a opressão da outra pessoa. Nunca!" (ALICE, 2016);<sup>12</sup> "Eu me interessei, mas eu não sabia quase nada, eu tô aprendendo muita coisa aqui nessa ocupação!" (CARLA, 2016).<sup>13</sup>

Observamos que, ao assumirem a responsabilidade pelo funcionamento e pre-

7 Entrevista com aluno da Escola Estadual Jerônimo Arantes, realizada no dia 02 de novembro de 2016.

8 Notamos com a realização das entrevistas que a maioria dos estudantes que estavam nas ocupações eram provenientes de famílias de trabalhadores do setor de serviços e da construção civil. Um aspecto interessante é que os que tinham irmãos mais novos ou mais velhos relataram que todos já tinham estudado ou estudavam na mesma escola, sugerindo uma permanência prolongada das famílias no mesmo bairro/região. Um outro ponto a ser destacado é que os mais engajados relataram se interessar por política, pois já haviam tido conversas com os pais sobre a importância do assunto. Outro ponto que merece destaque é que muitos estudantes trabalhavam e/ou faziam cursos técnicos quando não estavam na escola, e ajudavam os pais em casa com as tarefas domésticas.

9 Entrevista com aluna da Escola Estadual Professora Juvenília Ferreira dos Santos, realizada no dia 29 de outubro 2016.

10 Entrevista com aluna da Escola Estadual Neuza Rezende, realizada no dia 02 de novembro de 2016.

11 Entrevista com aluna da Escola Estadual Professora Juvenília Ferreira dos Santos, realizada no dia 29 de outubro 2016.

12 Entrevista com aluna da Escola Estadual Jerônimo Arantes, realizada no dia 02 de novembro de 2016.

13 Entrevista com aluna da Escola Estadual Neuza Rezende, realizada no dia 02 de novembro de 2016.

servação da escola durante o período de ocupação, problemas antes tratados na esfera das relações interpessoais foram ressignificados a partir de uma perspectiva crítica: “[...] os professores, a gente às vezes acha que a culpa é dos professores, agora que a gente tem acesso direto do que acontece com a organização, do que acontece, a gente tá vendo que a organização toda é falha, toda!” (ALICE, 2016).<sup>14</sup>

O mesmo foi notado para problemas de estrutura das escolas, não mais apontados como questões meramente da escola, mas enquanto relação instituída: “Aí, agora a gente tá vivendo, assim, as coisas que o povo da escola faz, e a gente tá vendo o tanto que é pesado pra eles, o salário deles é muito baixo, não é? Para eles fazer isso tudo.” (CARLA, 2016);<sup>15</sup> “Fica gente sentado na porta [da sala de aula]! É lotado de aluno! Lotado! Os professores não têm material! A gente tem uma sala de informática que não tem [uso e equipamentos funcionando]!” (ALICE, 2016);<sup>16</sup> “[...] a cor, as grades que foram postas em toda a escola, [...] toda a cor da escola... é feia a escola, em si é tudo preto e branco.” (TIAGO, 2016);<sup>17</sup> “Bom, a estrutura da escola, horrível, não é?” (CARLA, 2016);<sup>18</sup> a ausência de diálogo: “É, eles têm que conversar, entendeu? Eles não conversam aqui, eles não explicam nada.” (LUCAS, 2016);<sup>19</sup> de espaços para sua participação nas decisões: “[...] uma escola que a gente pudesse dar a nossa opinião sem ser julgado [entendeu?], eu acho certo, por exemplo, conversar, porque nada que uma conversa não resolva.” (LUCAS, 2016);<sup>20</sup> a proibição de utilização integral de todos os espaços das escolas:

Por exemplo, a biblioteca, a gente não pode ir lá! [...] quando a gente quer pegar livro na biblioteca tem que marcar o dia pra cê tá indo lá, pra pegar o livro, é uma burocracia danada! Pra cê pegar o seu primeiro livro cê tem que fazer a doação de gibi. (CARLA, 2016).<sup>21</sup>

Outro aspecto que chama atenção nas falas dos estudantes entrevistados é a dinâmica, que consideram pouco produtiva em sala de aula. A partir da experiência de “aulões”, oficinas e debates sobre temas que consideram relevantes para si, emergiram propostas de modos diferentes de aprendizagem:

A gente aprendeu uma coisa sobre agroecologia, essas coisas tá tendo aula diferente, sobre... o poder judiciário, o executivo, o legislativo, a gente tá aprendendo essas coisas agora! Porque os professores, mesmo dentro da sala de aula, eles não explicam essas coisas. Aí a gente fica, tipo, como pessoas alienadas, só aprende a mesma coisa. Eu acho que deveria ter isso mais na escola. (CARLA, 2016).<sup>22</sup>

Quanto às oficinas:

Eu tô vendo uma diferença muito grande entre as aulas que a gente tá tendo agora, que a gente chama das oficinas, e as normais. Por exemplo, as normais têm o quê? Quarenta e cinco? E aqui a gente tem mais ou menos uma hora e vinte de aula e não é cansativo [...]. É uma aula dinâmica, é uma aula que o aluno é, ele, ele pode, ele tem abertura pra poder conversar com o professor sobre o que tá sendo dado, pra, pra perguntar sabe? É totalmente diferente! É totalmente diferente, e o professor, ele tá se sentindo motivado também, pra dar aula. E num tem bagunça também, sabe? É uma outra coisa, porque não é aquela coisa cansativa, maçante. (MELINA, 2016).<sup>23</sup>

Notamos que em escolas localizadas na região central, as críticas quanto à estrutura são menos recorrentes, sendo mais explícitas as que tratam do diálogo, da representatividade dos estudantes e da qualidade das aulas: “Eu fico triste com a forma que os professores são

14 Entrevista com aluna da Escola Estadual Jerônimo Arantes, realizada no dia 02 de novembro de 2016.

15 Entrevista com aluna da Escola Estadual Neuza Rezende, realizada no dia 02 de novembro de 2016.

16 Entrevista com aluna da Escola Estadual Jerônimo Arantes, realizada no dia 02 de novembro de 2016.

17 Entrevista com aluno da Escola Estadual Teotônio Vilela, realizada no dia 31 de outubro de 2016.

18 Entrevista com aluna da Escola Estadual Neuza Rezende, realizada no dia 02 de novembro de 2016.

19 Entrevista com aluno da Escola Estadual Jerônimo Arantes, realizada no dia 02 de novembro de 2016.

20 Entrevista com aluno da Escola Estadual Jerônimo Arantes, realizada no dia 02 de novembro de 2016.

21 Entrevista com aluna da Escola Estadual Neuza Rezende, realizada no dia 02 de novembro de 2016.

22 Entrevista com aluna da Escola Estadual Neuza Rezende, realizada no dia 02 de novembro de 2016.

23 Entrevista com aluna da Escola Estadual de Uberlândia (Museu), realizada no dia 31 de outubro de 2016.

tratados, que o aluno é tratado [...]. A escola pública tá correndo contra o tempo porque tal professor faz tantos horários por semana, ele não tem tempo [...] é tudo na correria.” (MELINA, 2016).<sup>24</sup> Nas escolas localizadas nas regiões periféricas, chamou atenção a crítica quanto à inflexibilidade da escola em apoiar o estudante trabalhador quanto à organização de seus horários e mudanças de turno:

Aí eu comecei a trabalhar e meu horário não batia, aí eu passei pra noite, e a noite é horrível, a noite o ensino é péssimo! A coisa mais horrorosa do mundo! [...] ‘Não, não vai dar pra estudar nessa porcaria não’, aí eu voltei pro René [escola na região central], e o René não dá pra mim, porque lá demanda um tempo pra estudar, de verdade, e... eu falei: ‘Não, não tem como eu estudar nessa escola.’, aí eu voltei, aí eu voltei. Eu acho o seguinte, eu saí da manhã e fui pra noite de novo, só que aí não dava tempo, eu pedi pra ela me liberar uns vinte minutos [...] aí ela falou: ‘Não, a Alice é repetente, ela tem que estudar à noite.’ (ALICE, 2016).<sup>25</sup>

Como notou Donoso (2014), as questões pautadas pelo movimento estudantil chileno podem ser observadas em relação às próprias dinâmicas de representatividade social e às relações de produção que estão colocadas. Observamos que no contexto das ocupações de 2015, e em 2016 com as entrevistas, que os questionamentos realizados pelos estudantes compõem uma gama heterogênea de percepções sobre a democracia, os direitos sociais e o acesso a serviços públicos de qualidade. A demanda por uma gestão participativa e democrática nas escolas também emerge nas falas como um fator que poderia – se aplicado – proporcionar outro modelo de aprendizagem e convivência.

Durante as ocupações, os estudantes se organizaram para manter as escolas em pleno funcionamento, preparando refeições, limpando salas, consertando equipamentos didáticos, tomando decisões a partir de assembleias e se organizando a partir de espaços geridos horizontalmente: “Um exemplo, a gente tem

24 Entrevista com aluna da Escola Estadual de Uberlândia (Museu), realizada no dia 31 de outubro de 2016.

25 Entrevista com aluna da Escola Estadual Jerônimo Arantes, realizada no dia 02 de novembro de 2016.

limpado a escola todo dia, a gente tem acordado cedo, a gente tem um horário de acordar, a gente tá limpando a escola, lavando o banheiro, até coisa que a escola não faz no dia a dia a gente faz aqui. A gente rastela a grama, hoje nós... a gente rastelou.” (LAURA, 2016).<sup>26</sup>

Nesse sentido, as críticas ao ambiente escolar não foram formuladas em um vazio de relações sociais, mas a partir de outra forma de organização do processo de aprendizagem que foi imprimida pelos estudantes nas escolas a partir de um projeto para a educação que seria representativo de seus anseios e expectativas.

Questionamos os estudantes sobre qual seria a “escola ideal” após a experiência da ocupação, e as respostas apresentaram interessantes propostas em torno de uma “[...] escola [que] devia liberar pra gente uma forma de pensar mais aberta, eu acho que devia liberar mais debate, [...] eu acho que à tarde devia ter aula de reforço, eles deviam abrir pra gente vir e participar” (ALICE, 2016);<sup>27</sup> uma escola “[...] onde a gente também tivesse voz, onde as pessoas também tivessem abertos pra poder escutar o que a gente tem a dizer” (CARLA, 2016);<sup>28</sup> ou de formas de utilização dos espaços: “A gente tava até conversando com o diretor e o vice-diretor pra depois que acabasse a ocupação ver se eles libera o sábado e o domingo pra gente ficar aqui na escola, não é? Porque, tipo, é legal ficar aqui, a gente não tá achando ruim” (LUCAS, 2016).<sup>29</sup>

## “Ninguém quer aprender assim!”:<sup>30</sup> Experiência social e ensino de humanidades no contexto das ocupações

26 Entrevista com aluna da Escola Estadual Professora Juvenília Ferreira dos Santos, realizada no dia 29 de outubro 2016.

27 Entrevista com aluna da Escola Estadual Jerônimo Arantes, realizada no dia 02 de novembro de 2016.

28 Entrevista com aluna da Escola Estadual Neuza Rezende, realizada no dia 02 de novembro de 2016.

29 Entrevista com aluno da Escola Estadual Jerônimo Arantes, realizada no dia 02 de novembro de 2016.

30 Fala de Alice, estudante da Escola Estadual Jerônimo

Nas entrevistas realizadas em Uberlândia, em 2016, e nas evidências que trataram de ocupações anteriormente ocorridas, no ano de 2015, as questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem apresentaram-se de forma latentes e não sistematizadas pelo próprio movimento. Entretanto, foram conscientemente praticadas aos moldes dos citados “aulões”, oficinas, palestras e outras atividades ocorridas durante o tempo de ocupações pelos estudantes.

Segundo Ortellado (2016), as ocupações de escolas, enquanto movimento social, se faz por meio de “política pré-figurativa”, pois tem a “capacidade de forjar, no próprio processo de luta, as formas sociais que se aspira, fazendo convergir meios e fins” (ORTELLADO, 2016, p. 13). Desse modo, nesta seção tentaremos aprofundar alguns indícios de criação de uma escola centrada em projetos e valores “performativos daquilo que se busca” (ORTELLADO, 2016, p. 13).

Inicialmente, partimos do princípio de que as ocupações de escola, tal como outros movimentos sociais, geraram situações de aprendizagem e de produção de conhecimento. Estes são criados coletivamente por meios de fóruns e de diálogos horizontais (assembleias, organização de roteiros de estudos, entre outros) e expressados por meio de produção estética, artística e textual (oficinas de cartazes, na criação cênica de atos e ideias, na produção de documentos) (MILANEZ, 2015).

Ao refletir sobre a formação humana, toma assento a palavra coletividade. Há diversas formas e espaços de vivenciar experiências, de aprender com elas e de lhes dar sentido, mas é indiscutível que o coletivo, pensado aqui como coletivo que reúne as pessoas em torno de objetivos comuns, em torno de algo que os identifica, permite a vivência de experiências que podem vir a se tornar emancipatórias. (VENDRAMINI, 2004, p. 35).

Ao motivar interpretações sobre a dinâmica social e a “transformação do mundo” (CASTELLS, 2013), os movimentos, potencialmente,

---

Arantes, Uberlândia (MG). Entrevista realizada no dia 02 de novembro de 2016.

contribuem para sistematizações teóricas, as quais, eventualmente, se consolidam (ou se consolidarão) sob a validade de rigor acadêmico particular (GADOTTI, 2003), ou se conjugam sob os auspícios de uma produção já reconhecida (BRINGEL, 2011; FALERO, 2012; GOHN, 2014; SVAMPA, 2010) e, até mesmo, clássica (TARROW, 1985; TILLY, 1978, 2004, 2010).

Enquanto fator educativo, não mais restrito aos contatos iniciais de educandos com a escola, e a inserção destes nos processos sociais mais amplos, observamos que as ocupações potencialmente permitiram a concepção de novos processos de socialização “a partir da materialidade histórico-social em que eles acontecem” (MARTINS, 2014, p. 305). Assim, a categoria experiência proposta por Thompson (1981) toma centralidade na análise histórica:

Deste modo, Thompson fornece elementos para pensar os processos de socialização a partir da experiência de homens e mulheres concretos. Distanciando-se de uma perspectiva que vê a socialização como um processo educativo em que os indivíduos apenas receberiam valores, normas, regras, formas de comportamentos ou que afirma a socialização apenas como inculcação ideológica, Thompson, por meio da categoria experiência, fornece elementos para analisar a socialização a partir da dialética entre ser social e consciência social e o agir dos sujeitos nos processos educativos em que se encontram inseridos. (MARTINS, 2014, p. 314).

Assim, as ocupações de escolas guardaram significativas contribuições para o processo educacional e para uma socialização crítica no contexto escolar, ao assimilar, produzir e compartilhar, por meio de ação humana, experiências sociais. Por estas compreendemos “a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados [...]” (THOMPSON, 1981, p. 15).

A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas: seus sobreviventes têm novos modos de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas: na prisão pensam de modo

diverso sobre as leis. Frente a essas experiências, velhos sistemas conceituais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença. (THOMPSON, 1981, p. 17).

No contexto escolar, a experiência

[...] modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar a elaboração de novas áreas de estudo. (THOMPSON, 2002, p. 13).

Na perspectiva de Thompson (1981), a experiência social é, então, um termo intermediário entre ser social e consciência social, e conduz à elaboração de processos educativos nos contextos em que os sujeitos sociais se encontram (THOMPSON, 2002), nas contradições do processo histórico constituído.

Nesse ponto de vista, a defesa da escola e de um ensino médio humanista se evidencia enquanto processo de oposição às expropriações das classes populares de um sistema escolar que represente emancipação social. Nesse sentido, diferentes reformas e induções legislativas têm demarcado um ensino médio dual: propedêutico para as categorias mais ricas e técnico, ou voltado à recriação de trabalhadores, para as categorias mais pobres.

Tal distinção, corroborada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) – Resolução n. 3/98 do Conselho Nacional de Educação – e por uma “cultura de avaliação” na qual, os resultados eram articulados para cumprir normativas do Banco Mundial, por “meio da redução das repetências” (ZIBAS, 2005, p. 1076-1077), se encontravam presente nas interpretações de estudantes que ocupavam as escolas.

Eu acho que eles deviam pensar que... a gente não é só força de trabalho, entendeu? A galera da escola pensa: ‘Ah, eu vou sair da escola eu não vou estudar mais.’ Não, tem gente aqui que pensa que não é só força de trabalho, a gente precisa de mais coisa que isso. É, vim aqui ter aula de

matemática e português e uma de sociologia por semana não é o que a gente precisa, entendeu? Principalmente por ser periferia, acho que eles deveriam pensar mais na galera. [...] a maioria dos ricos eles [...] são todos muito bem organizados [...] se a gente não tiver sabedoria, se a gente não se juntar também, a gente não vai poder fazer nada contra isso [...]. (CARLA, 2016).<sup>31</sup>

As noções a respeito de “ser periferia”, a contraposição aos ricos e a necessidade de organização traduzem “possibilidades compartilhadas” por uma “galera” fadada a ser apenas “força de trabalho”. Tais experiências e elaboração de consciência em torno da “escola que se tem e a escola que se quer”, nos indica que “qualquer momento histórico é ao mesmo tempo resultado de processos anteriores e um índice da direção de seu fluxo futuro” (THOMPSON, 1981, p. 58).

No contexto que aqui abordamos,

Trata-se de entender as experiências socioeducativas construídas nas relações estabelecidas no interior das diversas instituições que os sujeitos estão inseridos que, ao mesmo tempo, reproduzem valores e práticas presentes na sociedade de classes, mas também podem possibilitar a vivência de novos valores e práticas. Nesse sentido, o uso da categoria experiência reforça a concepção de que os processos educativos não acontecem apenas nas instituições educacionais formais, mas também dizem respeito às aprendizagens da própria vida, englobando relações pessoais, de trabalho, políticas etc. Desta forma, a educação não se limita ao espaço escolar, mas liga-se a experiência de vida dos sujeitos, oferecendo diferentes e conflitantes oportunidades socializadoras. (MARTINS, 2014, p. 314).

Acreditamos que tais dinâmicas podem ser alcançadas pelas narrativas dos próprios atores sociais, pois, tal como nos informa Alessandro Portelli (1996, p. 60), “não só a filosofia vai implícita nos fatos, mas a motivação para narrar consiste precisamente em expressar o significado da experiência através dos fatos [...]”.

Mesmo que apresente disparidades temáticas, o ato de narrar “se mede pela capacidade

31 Entrevista com aluna da Escola Estadual Neuza Rezende, realizada no dia 02 de novembro de 2016.

de abrir e delinear o campo das possibilidades expressivas” (PORTELLI, 1996, p. 65). Nas narrativas, as disputas políticas registravam-se, também, nas interpelações sobre o direito à educação e em indicações de práticas mais contextualizadas de ensino:

No meu ponto de vista, como uma coisa diferente que podia acontecer com os alunos era visitas diariamente em instituições de ensino. Por exemplo, [...] o professor de história [...] a cidadezinha chamada Martinésia [...] tem um antigo quilombo [...]. Como temos o conhecimento da escravidão daquela época, vamos levar os alunos lá para eles terem uma noção do que que é um tronco, do que que é um casarão, o que era um engenho... o que era a escravidão em si. (CRISTIANO, 2016).<sup>32</sup>

Os documentos do governo, que foram transformados pela Reforma do Ensino Médio, e que foram instituídos em um tempo em que a democracia não estava sob alerta, registravam aspectos semelhantes aos indicados por Cristiano. Assim, de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

[...] a contextualização é entendida como o trabalho de atribuir sentido e significado aos temas e aos assuntos no âmbito da vida em sociedade. Os conhecimentos produzidos pelos estudiosos da História e do ensino da História, no âmbito das universidades, por exemplo, são referências importantes para a construção dos conhecimentos escolares na dimensão da sala de aula. No entanto, é imprescindível que a seleção da narrativa histórica consagrada pela historiografia esteja relacionada aos problemas concretos que circundam os alunos das diversas escolas que compõem o sistema escolar. Para adquirir significado e possibilitar impulsos criativos, além da seleção de temas e assuntos que tenham relação com o ambiente social dos alunos, o trabalho pedagógico contará com atividades problematizadoras diante da realidade social. Dessa forma será possível articular os conhecimentos produzidos de acordo com o rigor analítico-científico do processo de conhecimento histórico ao trabalho pedagógico concreto em sala de aula. (BRASIL, 2006, p. 69).

32 Entrevista com aluno da Escola Estadual Sérgio de Freitas Pacheco, realizada no dia 30 de outubro de 2016.

Desse modo, o currículo das redes estaduais de ensino, ainda que criticados pelos estudantes durante os protestos, tendiam mais radicalmente ao tecnicismo e ao distanciamento do que o daqueles que podem pagar por ensino médio mais universalizado (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

No decorrer das ocupações, os estudantes encontraram escolas fechadas para a comunidade e a utilizaram de forma aberta, inclusive como forma de conseguir apoio da sociedade civil; trouxeram, de fato, a comunidade para a renovação das escolas. As organizações de atividades didáticas múltiplas – que iam desde palestras sobre “[...] educação sexual [...], de democracia” (MELINA, 2016)<sup>33</sup> a aulas “[...] de astronomia, de circo” (LARISSA, 2016),<sup>34</sup> “[...] de matemática, de física, de redação, com possíveis temas que pode[m] cair no ENEM” (LAURA, 2016)<sup>35</sup> –, momentos de estudo coletivo e debates sobre a conjuntura e a dinâmica das ocupações demonstraram de forma não sistematizada caminhos para a produção de uma escola plural, democrática e participativa. Em um contexto contrário a todos estes princípios.

Obviamente, não houve o desprezo pela universalização do saber socialmente produzido e (que, em tese, deveria ser) socializado. A elaboração de atividades e a vivência política dos estudantes afastaram-se “das noções que tratam a experiência como sinônimo de empirismo, pragmatismo ou como aprender pela experiência tão presentes nas práticas pedagógicas atuais” (MARTINS, 2014, p. 315). Entretanto, deram indícios de que “outros sujeitos” contribuem com o saber e com a produção social do conhecimento, possibilitando a construção de “outras pedagogias” (ARROYO, 2012).

Em oposição aos desmanches propiciados pelas Reformas, as ocupações deixaram um

33 Entrevista com aluna da Escola Estadual de Uberlândia (Museu), realizada no dia 31 de outubro de 2016.

34 Entrevista com aluna da Escola Estadual Professora Juvenília Ferreira dos Santos, realizada no dia 29 de outubro de 2016.

35 Entrevista com aluna da Escola Estadual Professora Juvenília Ferreira dos Santos, realizada no dia 29 de outubro de 2016.

legado futuro para a transformação do ensino e das escolas.

## Política ou baderna? O protagonismo dos estudantes e a proteção de um modelo de ensino

O processo de ocupações das escolas mobilizou toda uma rede de solidariedade formada por familiares,<sup>36</sup> movimentos sociais e sindicais, advogados, partidos políticos, dentre outros. A relação com essa rede foi muito bem demarcada pelos estudantes, protagonistas das ocupações. Em todas as entrevistas essa relação foi apresentada como de apoio estrutural.

À época, o vice-presidente da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia (ADUFU) informou: “O movimento é autônomo, dos próprios alunos, sem motivações de sindicatos ou de políticos. Os estudantes nos procuram para irmos às escolas e o que fazemos é atender essas solicitações.” (HENRIQUES, 2016). A rede de apoio surge pela demanda de alimentos, materiais e atividades a serem desenvolvidas nas escolas. Havia locais de coletas de alimentos, como centros acadêmicos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sindicatos e as próprias escolas.

Os sindicatos de fora estão ajudando bastante, muitos que aparecem aqui a gente não sabia que ajudaria. Ontem mesmo apareceu um novo. E trazem alimentos, trazem materiais de limpeza, [...]. Então, pra gente é muito bom, a gente sempre recebe todos com muito carinho e muita gratidão. (VITÓRIA, 2016).<sup>37</sup>

Nesse sentido, diversos voluntários, sobretudo da comunidade acadêmica, passaram a oferecer aulas e atividades como forma de

apoio à mobilização dos estudantes, o que gerou os “aulões” e oficinas, como citados anteriormente. A gestão desse apoio externo pelos estudantes foi um dos elementos da organização e solidariedade entre as escolas, com a distribuição de alimentos e de atividades:

Todas as escolas que estão participando do movimento, elas não estão restritas somente a elas mesmo. Tá tendo compartilhamento de informação, como também tá tendo a questão de solidariedade, onde um tem e doa para o outro que não tem, entende? Então, tá acontecendo isso. A gente não está restrito somente ao pessoal aqui da escola, a gente tá compartilhando isso com outras pessoas. [...] no início, se a gente não tivesse tido apoio de outra escola, a gente ia ficar meio perdido, a gente não ia ter muito... por exemplo, a questão de alimentação: a gente recebeu ajuda a princípio, e isso foi superimportante. Tudo que a gente teve de ajuda foi superimportante, e eu acredito que o movimento talvez não chegaria onde está se a gente não tivesse tido essa ajuda do pessoal e de outras escolas. (CARLA, 2016).<sup>38</sup>

Com a pressão pela desocupação, o apoio de advogados voluntários foi registrado na fala dos estudantes entrevistados como importante para a continuidade da ocupação e de seu resguardo jurídico:

Os advogados que a gente tem aqui estão desde o início com a gente, desde o primeiro dia. E alguns até antes da ocupação. Isso tem ajudado bastante a gente, em tudo, da gente entender o que a gente pode fazer o que que a gente não pode. Então, a questão jurídica é muito importante, a gente recebe muito bem. (VITÓRIA, 2016).<sup>39</sup>

O apoio externo às ocupações, organizado pela rede de solidariedade entre as escolas, contribuiu para o equilíbrio das relações quando a polarização social se materializou a partir do movimento sistemático de desmobilização e repressão. Nesse sentido, os modos de lidar e responder às reivindicações passaram por um processo que mediou as propostas dos estudantes, que se caracterizavam por outro

36 Nas entrevistas, os estudantes informaram que os pais geralmente apoiavam suas decisões de ocupar. De fato, muitas vezes, quando chegamos às escolas para realizar as entrevistas, encontramos pais ajudando a realizar a manutenção em algumas escolas ou mesmo participando dos debates promovidos.

37 Entrevista com aluna da Escola Estadual Sérgio de Freitas Pacheco, realizada no dia 30 de outubro de 2016.

38 Entrevista com aluna da Escola Estadual Neuza Rezende, realizada no dia 02 de novembro de 2016.

39 Entrevista com aluna da Escola Estadual Sérgio de Freitas Pacheco, realizada no dia 30 de outubro de 2016.

projeto de ensino, a partir de estruturas existentes conservadoras desse projeto.

No início das ocupações foi possível notar uma postura do Estado e da mídia de “não oposição” em notícias como: “Governo orienta diretores a manterem diálogo nas escolas ocupadas”, com recomendações como a de “acompanhamento das superintendências e das diretorias buscando mediar a solução para os processos de ocupação” (ROMARIO, 2016b). Entretanto, a partir da compreensão de que os estudantes resistiriam e da polarização social, registradas em manifestações favoráveis e contrárias às ocupações, tem-se um momento de mudança, no qual sujeitos contrários às ocupações das escolas encontram respaldo na intervenção do Ministério Público Estadual (MPE).

A provocação do MPE à ação abriu a possibilidade de atuação a partir de um discurso apresentado em um terreno de “neutralidade” e, baseado na aplicação jurídica e de determinados direitos, passando assim a dar o tom das notícias: “Promotor garante reinício de aulas na segunda-feira em escolas ocupadas” (ROMARIO, 2016c). Nesse sentido, o MPE passa sistematicamente a buscar a desocupação, evidente na afirmação do Promotor da Infância e Juventude esperando que: “[...] todos tenham a compreensão que *o recado do movimento* já está dado. Não quero ser obrigado a judicializar as desocupações e fazer com que elas ocorram com o uso da força policial” (ROMARIO, 2016c, grifo nosso). Em entrevista coletiva, o Promotor declarou:

‘Nós requisitamos aos diretores de escolas, à superintendência e solicitamos o apoio do Conselho Tutelar, apoio da Polícia Militar, apoio dos pais, para que o retorno das escolas na próxima segunda-feira pela manhã, dia sete de novembro, seja pacífico. Evidentemente que nós vamos tomar todas as cautelas para proteger todas as crianças que chegam como aquelas que estão nas escolas. Eu queria aproveitar o momento e pedir aos pais, o pai e a mãe daquele aluno que está ocupando a escola, que ele, a partir de agora, ele está ciente que aquilo que acontecer de mau,

de ruim com seu filho, ele será responsabilizado, porque esses jovens estão dormindo nas escolas sem a presença dos pais, sem a presença de autoridade da educação. [...] A partir de agora, nós requisitamos o retorno dos alunos a escola e se não voltarem, eu vou entrar com ações civis para que os alunos desocupem as escolas à força.’ (ALMEIDA, 2016b).

Essa forma polarizada de diálogo entre órgãos institucionais e as ocupações já havia sido explicitada quando, em entrevista coletiva à imprensa, houve uma convocação pelas desocupações com o apelo aos sentimentos em torno de direitos e pertencimento a uma comunidade:

Vamos requerer ao Juiz Comissário da Infância e Juventude para que ele compareça às escolas para garantir o direito de quem quer estudar. É inadmissível que se permaneça em curso um movimento que não tem nada de estudantil e viola todos os preceitos da Constituição Federal. Levem seus filhos nas escolas. *Elas são de vocês, não de um grupo político.* (ALMEIDA, 2016a, grifo nosso).

Em meio às reivindicações pelo direito de participação e decisão pelos estudantes, nota-se a formação de ações que descaracterizam o protagonismo dos estudantes que ocuparam. Tais ações ocorreram a partir de tentativas de responsabilização de pessoas que mantinham diálogo com o movimento: “um grupo político”. A atuação do MPE para que as desocupações ocorressem ecoou na imprensa – “Liminar determina que Estado retome escolas ocupadas em Uberlândia” (ROMARIO, 2016d) – em um entendimento forjado simultaneamente com a mobilização de pais de estudantes e grupos organizados contrários às ocupações.

Vale o registro de que os estudantes não aceitaram o prazo dado pelo MPE para a desocupação e conseqüente retorno às aulas. Mobilizados, enviaram ao promotor um documento com relatos acerca das condições das escolas, denúncias que foram acolhidas pela promotoria (ALMEIDA, 2016a).

Nesse contexto, os estudantes informaram, nas entrevistas que realizamos, a recorrência

de sabotagens pelo corpo escolar e de agressões por parte de pais de alunos e grupos contrários às ocupações.

Aí, bastante difícil, eles vêm aqui às vezes, xingam a gente de idiota, falam que a gente é burro, que a gente tá atrapalhando aqueles lá fora que querem estudar. Mas a maioria daquelas pessoas que querem estudar agora são aqueles que ficam aqui dentro da sala de aula e só colando da gente e não quer estudar. A maioria do povo que tá ocupando tem nota boa, tem essas coisas. [...] A direção da escola também não apoia, fica meio que fazendo uma pressão psicológica pra gente desocupar, falando mal, falando que isso não vai dar certo. Quando os pais ligam aqui pra mandar os alunos pra escola eles falam, assim, que aqui só tá tendo bagunça, só tá tendo baderna, tipo meio que acaba com o nosso movimento, que vai vindo poucos alunos e aí a gente vai perdendo a força. (CARLA, 2016).<sup>40</sup>

É possível notar que o tipo de ação de grupos favoráveis à desocupação vai ao encontro do observado em outras regiões do país. Alice relata dois casos que ocorreram na escola em que ela estava e que coincidem com atos registrados pela imprensa à época:

[...] no primeiro dia, é... entraram aqui dentro [...]. Tanto que rodou uns áudios na primeira noite que a gente foi dormir, de gente que falou que ia entrar aqui e estuprar a gente. [...] O alarme disparou porque eles entraram aqui e tem sensor, né. A gente ficou desesperado. E tinha uma professora [...] aqui com a gente [...]. Aí ela, ela ligou pra polícia, tremendo, pediu pra fazer uma ronda aqui [...]. Sábado passado a gente tava aqui tendo reunião com os pais, a gente postou no grupo, na página do *Facebook*, que ia ter reunião com os pais, soltaram uma bomba aqui dentro, uma bombinha relativamente grande, sabe? [...]. (ALICE, 2016).<sup>41</sup>

Com a organização de pais e outros sujeitos contrários às ocupações, criou-se um movimento que foi denominado pelos estudantes das ocupações como “Desocupa”. Estes reuniram-se com a promotoria para chegar a um possível entendimento quanto às desocupações

40 Entrevista com aluna da Escola Estadual Neuza Rezende, realizada no dia 02 de novembro de 2016.

41 Entrevista com aluna da Escola Estadual Jerônimo Arantes, realizada no dia 02 de novembro de 2016.

(MP SE REÚNE..., 2016; PAIS..., 2016; TAVARES; ROMARIO, 2016).

Em um contexto nacional ocorreu um estreitamento da pressão sob as ocupações quando o Ministério da Educação (MEC) anunciou o cancelamento da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Este ato, na avaliação de uma das estudantes, compunha mais um ataque aos direitos no âmbito da educação:

Eu acho que é pressão. Eles não pode cancelar o ENEM, o Brasil todo, ele depende também de um, de uma Universidade pública, a gente precisa, eu mesma, meus pais [não] têm condição de pagar uma rede de ensino particular e ter um bom futuro, é... pode ser pressão pra gente sair da ocupação, pra gente desistir, e se for acabar com o ENEM, que acabe, e se for preciso a gente vai lutar contra isso também. Seja outra forma de manifestar, seja indo pra rua, seja ocupar a escola, a gente quer fazer o ENEM, a gente quer lutar pelos nossos direitos. (LAURA, 2016).<sup>42</sup>

A leitura desse anúncio acerca do comprometimento do ENEM, além de registrar o impacto das manifestações pelo país com a ocupação das escolas, é interpretado como elemento de pressão sobre as ocupações

Ele [ministro da Educação] quer apertar, né? Ele quer apertar a população para a população se virar contra o movimento, então, porque, tipo assim, as escolas que estão ocupadas... é igual aqui que [...] tem o ENEM aqui, então... ele quer que a comunidade faça pressão, as pessoas façam pressão no movimento pra sair das escolas, e a gente não vai sair, porque o ENEM é um grande passo para a PEC não passar, entendeu? Porque eles vão ver que a gente não vai ceder e vão querer mexer, não é possível [risos]. (LARISSA, 2016).<sup>43</sup>

É interessante notar como percepções sobre o papel da imprensa foram ressignificadas pelos estudantes:

É, a gente não tá dando entrevista, mas a gente tem acompanhado o que tá passando na televi-

42 Entrevista com aluna da Escola Estadual Professora Juvenília Ferreira dos Santos, realizada no dia 29 de outubro 2016.

43 Entrevista com aluna da Escola Estadual Professora Juvenília Ferreira dos Santos, realizada no dia 29 de outubro de 2016.

são, e... eles, tipo, como é que fala? Eles contorcem tudo, da realidade que tá acontecendo na escola. Eles falam que tá tendo bagunça, eles falam que não tá tendo as coisas. Mas eu acho que dentro da escola, nenhuma tá dando entrevista, eles nem entram aqui pra falar coisa que o povo de fora fica falando mal, eles pegam e contorcem tudo. [...] É, eu acho que isso é uma coisa nova, sei lá, agora que eu fui surpreendida por tudo isso que acontece, agora que eu tô tendo um olhar mais crítico pras coisas que acontecem ao meu redor. (CARLA, 2016).<sup>44</sup>

Em tal conjuntura, a Reforma do Ensino Médio não foi descontextualizada da PEC 241 (ou PEC 55), que congelaria (e, de fato, congelou) os gastos públicos do governo federal por vinte anos, e de outras ações tomadas em épocas de baixa densidade democrática.

É uma constante nas ditaduras e golpes efetivarem reformas na educação. Assim foi na ditadura Vargas, na ditadura empresarial-militar de 1964, no golpe neoliberal na década de 1990 à Constituição Federal e, agora, no golpe parlamentar, midiático, jurídico e policial. A reforma do Ensino Médio e o congelamento dos investimentos nas instituições públicas de Ensino Superior são a concretização material do que interessa à PEC nº 55 e vai ao encontro das ideologias do Escola 'sem' Partido e do Todos pela Educação. Com efeito, o que postulam, na verdade, é a surrada tese do conhecimento e do ensinar na perspectiva tecnicista que autodenomina sua ideologia, concepção de conhecimento, educação e escola como neutros. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 367, grifo do autor).

Assim, durante o processo, pudemos notar a pressão do ser social sobre a consciência (THOMPSON, 1981), em que, pela própria ação, os estudantes transformaram todo o contexto vivido e a si próprios, sobretudo nas relações com os funcionários das escolas, no papel da mídia e do Estado, na autogestão e, sobretudo na ação direta de manifestações de rua e de ocupação, promovendo uma verdadeira reviravolta na experiência e nos conceitos organizadores de sua visão de mundo (THOMPSON, 1998).

<sup>44</sup> Entrevista com aluna da Escola Estadual Neuza Rezende, realizada no dia 02 de novembro de 2016.

Como afirmou Melina (2016):<sup>45</sup>

A gente tá se entregando por uma causa [...] que é muito maior, que abrange muito mais coisa, já faz um tempo que, que deixou de ser a PEC 241 e passou a ser um movimento gigantesco, sabe? E que depois vai aumentar mais ainda. Então, a gente tá propondo um novo jeito de uma nova escola, sabe? E eu acho que isso pode entrar na pauta de pós-ocupação, o que vai acontecer. Porque essa escola aqui nunca mais vai ser a mesma. As escolas ocupadas, as pessoas que estão ocupando as escolas, nunca mais serão as mesmas.

## Considerações finais

Os estudantes mobilizados experimentaram na prática a diferença entre as dimensões do público e do Estado. Encontraram hierarquias instituídas na Secretaria de Educação do Estado, na direção, na figura do professor em sala de aula e frente aos interesses que se manifestaram na repressão e desmoralização do movimento. O conflito assumiu expressão pública e um dos cartazes de protesto visto por nós em várias das escolas dizia: "O Estado não pode dar educação porque a educação derruba o Estado." Assim como a crítica de Marx (2004), os estudantes trouxeram para as ocupações a educação como dimensão estratégica dos trabalhadores, tornando a escola de ordem social e pública, e não mais do Estado.

Após vários dias de ocupação, a pauta que extravasou os muros das escolas pode ser notada nas falas: "A gente tá se entregando [...] um dos objetivos da ocupação, além da reivindicação em direitos, é também a subversão desse sistema de ensino que não estima o senso crítico, entendeu?" (AUGUSTO, 2016).<sup>46</sup>

Interessante notar que a crítica às modificações curriculares, comuns em épocas de exceção democrática (MOTTA; FRIGOTTO, 2017), fazem parte do movimento de estudantes há décadas. Nos anos 1970, a União Nacional do

<sup>45</sup> Entrevista com aluna da Escola Estadual de Uberlândia (Museu), realizada no dia 31 de outubro de 2016.

<sup>46</sup> Entrevista com aluno da Escola Estadual de Uberlândia (Museu), realizada no dia 31 de outubro de 2016.

Estudantes (UNE) se organizava por meio de “frentes de vanguarda” e opunha-se, entre outras questões, à criação da disciplina de Moral e Cívica (MÜLLER, 2016).

Certamente, muitas distinções devem ser feitas entre as ações estudantis de então e as da década de 1970. A forma de organização das ocupações de escola, mesmo que tenha se mantido em diálogo com sindicatos e grupos políticos, se configura de forma “autonomista”, contrapondo-se, de acordo com alguns documentos, à União Nacional dos Estudantes (UNE) de 2015 (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Contudo, nem por isso as pautas deixaram de ser conciliadas, mesmo em contextos históricos distintos. Isso se deve, sobretudo, à postura autoritária do governo federal e ao conservadorismo que emerge na sociedade brasileira em períodos de baixa da democracia.

Além da luta contra a redução do Currículo e a implantação da “Moral e Cívica”, os Conselhos da UNE e de outras entidades estudantis, no período da Ditadura Militar, se colocaram contra o Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, que “definiu disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências” (BRASIL, 1969). Prevendo duras penas para greves, agitação e prática de “atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe” (BRASIL, 1969).

Registra-se, nos artigos abaixo, as seguintes penalidades aplicadas ao professor e discente de todos os níveis de ensino que:

IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;

V - Sequestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;

VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública. (BRASIL, 1969).

O Decreto-lei, tido como o “AI-5 da Educação”, teve efeitos práticos ao cassar, prender e expulsar vários discentes e professores de suas atuações (MOTTA, 2014).

Durante as ocupações de 2016, os estudantes se puseram contra o Projeto Escola Sem Partido, que em muitos aspectos retoma a censura às práticas do ensinar e do aprender. O efeito prático desta ação foi sentido por eles por meio da repressão e tentativas de desmobilização sofridas. Para alguns, talvez a escola nunca mais seja vista da mesma forma. A experiência social da mobilização que colocou em movimento certa pedagogia política (ARROYO, 2012) pode ter modificado certos significados em torno da educação formal, tal como indicam as entrevistas que realizamos com os estudantes.

Ainda que tenha ocorrido certa suspensão temporária das pautas sobre a Reforma do Ensino Médio e da Escola Sem Partido, estas retornaram pela via da desmobilização articulada entre ações federais e poderes locais.

No entanto, em tempos como estes, ressaltamos, em diálogo com Gohn (2014, p. 440), que mesmo não se mantendo por muito tempo, o tipo de mobilização empreendido mantém suas “raízes da revolta do protesto” vivas, “prestes a explodir a qualquer momento”.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Bárbara. Promotor de MG diz que ocupações foram influenciadas e que foi traído. **G1 Triângulo Mineiro – TV Integração**, Uberlândia, MG, 03 nov. 2016a. Disponível em: <http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2016/11/mp-diz-que-ocupacoes-em-uberlandia-foram-influenciadas-e-se-diz-traido.html>. Acesso em: 14 mar. 2018.

ALMEIDA, Bárbara. Após ameaças, promotor orienta alunos e professores em Uberlândia. **G1 Triângulo Mineiro – TV Integração**, Uberlândia, MG, 07 nov. 2016b. Disponível em: <http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2016/11/apos-ameacas-promotor-orienta-alunos-e-professores-em-uberlandia.html>. Acesso em: 14 mar. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 fev. 1969. Seção 1, p. 1706. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Ensino Médio. **Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias**. v. 3. Brasília, DF, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf). Acesso em: 20 mar. 2018.

BRINGEL, Breno. A busca de uma nova agenda de pesquisa sobre os movimentos sociais e o confronto político: diálogos com Sidney Tarrow. **Política & Sociedade**, v. 10, n. 18, p. 51-73, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p51/17532>. Acesso em: 25 mar. 2018.

CAMPOS, Antonia; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio. **Escola de lutas**. São Paulo: Veneta, 2016. (Coleção Baderna).

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CÉLIO, Amanda; MACHADO, Diogo. Escola Estadual René Gianetti também é ocupada por estudantes. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, MG, 18 out. 2016. Disponível em: <http://www.correioUberlandia.com.br/cidade-e-regiao/escola-estadual-rene-gianetti-tambem-e-ocupada-por-estudantes/>. Acesso em: 09 mar. 2018.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). A reforma do ensino médio: suprime direitos, privatiza a educação e terceiriza os/as trabalhadores/as escolares. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 337-343, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/search/authors/view?firstName=CNTE&middleName=&lastName=CNTE&affiliation=&country=BR>. Acesso em: 29 mar. 2018.

CORREIA, Matheus. Já são 10 escolas ocupadas em Uberlândia. **Esquerda Diário**, Uberlândia, MG, 20 out. 2016. Disponível em: <http://esquerdadiario.com.br/Ja-sao-10-escolas-ocupadas-em-Uberlandia-10168>. Acesso em: 22 fev. 2018.

[com.br/Ja-sao-10-escolas-ocupadas-em-Uberlandia-10168](http://esquerdadiario.com.br/Ja-sao-10-escolas-ocupadas-em-Uberlandia-10168). Acesso em: 22 fev. 2018.

DE SORDI, Denise Nunes; MORAIS, Sérgio Paulo. “Os estudantes ainda estão famintos!”: ousadia, ocupação e resistência dos estudantes secundaristas no Brasil. **Religacion. Revista de Ciências Sociais y Humanidades**, Quito, n. 2, p. 25-43, jun. 2016. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Ecuador/rgn/20160801051928/de\\_sordi\\_morais.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Ecuador/rgn/20160801051928/de_sordi_morais.pdf). Acesso em: 20 mar. 2018.

DONOSO, Sophia. **La reconstrucción de la acción colectiva em el chile post-transición: el caso del movimiento estudiantil**. Buenos Aires: Clacso, 2014. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20140905014946/Donoso\\_Informe\\_Sep\\_2014.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20140905014946/Donoso_Informe_Sep_2014.pdf). Acesso em: 20 fev. 2018.

FALERO, Alfredo. Entre o rigor teórico-metodológico e a criatividade: algumas chaves cognitivas para a pesquisa dos movimentos sociais na América Latina. In: BRINGEL, Breno; GOHN, Maria da Glória (org.). **Movimentos sociais na era global**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 37-56.

GADOTTI, Moacir. Universidade Popular dos Movimentos Sociais. Breve história de um sonho possível. **Democracia Viva**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 78-83, jan. 2003. Disponível em: <http://www.universidadepopular.org/media/relatos%20oficinas/Gadotti.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.

GOHN, Maria da Glória. A sociedade brasileira em movimento: vozes das ruas e seus ecos políticos e sociais. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 71, p. 431-441, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccrh/v27n71/a13v27n71.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.

HENRIQUES, Renato. Estudantes secundaristas ocupam 13 escolas estaduais em Uberlândia. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, MG, 21 out. 2016. Disponível em: <http://www.correioUberlandia.com.br/cidade-e-regiao/estudantes-secundaristas-ocupam-13-escolas-estaduais-em-uberlandia/>. Acesso em: 22 fev. 2018.

LEÃO, Diego; FAGARÁZ, Luiz Felipe; TORTELLI, Núbia. Uberlândia é a cidade mineira com mais escolas ocupadas: mais de 64% das escolas de Ensino Médio da cidade estão ocupadas. **Jornal Brasil de Fato**, 26 out. 2016. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/10/26/uberlandia-e-a-cidade-mineira-com-mais-escolas-ocupadas/>. Acesso em: 22 fev. 2018.

MACHADO, Diogo. Estudantes ocupam Escola

Estadual José Ignácio de Sousa contra a PEC 241. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, MG, 18 out. 2016. Disponível em: <http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/estudantes-ocupam-escola-estadual-jose-ignacio-de-sousa-contrapec-241/>. Acesso em: 22 fev. 2016.

MARTINS, Suely Aparecida. E. P. Thompson e a educação: a socialização como experiência. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 14, n. 59, p. 304-317, out. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640365/7924>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MARX, Karl. Crítica ao Programa de Gotha. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 125-153.

MILANEZ, Felipe. Ocupação escolar é momento de aprendizagem. **Carta Capital**, 30 mar. 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/ocupacao-escolar-e-momento-de-aprendizagem>. Acesso em: 29 mar. 2018.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar**. Cultura política brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n. 139, p. 355-372, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

MOVIMENTO Estudantil: Vozes do Futuro. Evento Facebook: Câmara Municipal de Uberlândia, MG, 05 out. 2016. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/events/1795680760709730/>. Acesso em: 09 mar. 2018.

MP SE REÚNE com pais para discutir sobre ocupação; alunos manifestam. **G1 Triângulo Mineiro**, Uberlândia, MG, 02 nov. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2016/11/mp-se-reune-com-pais-para-discutir-sobre-ocupacao-alunos-manifestam.html>. Acesso em: 22 fev. 2018.

MÜLLER, Angélica. **O movimento estudantil na resistência à Ditadura Militar (1969-1979)**. Rio de Janeiro: Garamond/Faperj, 2016.

ORTELLADO, Pablo. Prefácio. A primeira flor de junho. In: CAMPOS, Antonia; MEDEIROS, Jonas;

RIBEIRO, Márcio (org.). **Escola de lutas**. São Paulo: Veneta, 2016. (Coleção Baderna). p. 10-16.

PAIS e alunos reivindicam contra ocupações de escolas em Uberlândia. **G1 Triângulo Mineiro**, Uberlândia, MG, 25 out. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2016/10/pais-e-alunos-reivindicam-contracupacoes-de-escolas-em-uberlandia.html>. Acesso em: 22 fev. 2018.

PEREIRA, Karla. Ocupações contra a PEC 241 seguem em escolas estaduais de Uberlândia. **G1 Triângulo Mineiro**, Uberlândia, MG, 19 out. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2016/10/ocupacoes-contrapec-241-seguem-em-escolas-estaduais-de-uberlandia.html>. Acesso em: 22 fev. 2018.

PEREIRA, Karla; BRANDANI, Mario. PEC 241 é motivo de protesto em escolas estaduais de Uberlândia. **G1 Triângulo Mineiro**, Uberlândia, MG, 18 out. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2016/10/pec-241-e-motivo-de-protesto-em-escolas-estaduais-de-uberlandia.html>. Acesso em: 22 fev. 2018.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996.

ROMARIO, Vinícius. Mais três escolas são ocupadas por estudantes em Uberlândia. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, MG, 20 out. 2016a. Disponível em: <http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/mais-tres-escolas-sao-ocupadas-por-estudantes-em-uberlandia/>. Acesso em: 22 fev. 2018.

ROMARIO, Vinícius. Governo orienta diretores a manterem diálogo nas escolas ocupadas. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, MG, 26 out. 2016b. Disponível em: <http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/governo-orienta-diretores-manterem-dialogo-nas-escolas-ocupadas/>. Acesso em: 20 mar. 2018.

ROMARIO, Vinícius. Promotor garante reinício de aulas na segunda-feira em escolas ocupadas. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, MG, 03 nov. 2016c. Disponível em: <http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/promotor-garante-reinicio-de-aulas-na-segunda-feira-em-escolas-ocupadas/>. Acesso em: 20 mar. 2018.

ROMARIO, Vinícius. Liminar determina que Estado retome escolas ocupadas em Uberlândia. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, MG, 08 nov. 2016d.

Disponível em: <http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/liminar-determina-que-estado-retome-escolas-ocupadas-em-uberlandia/>. Acesso em: 22 fev. 2018.

SOUZA, Vinicius. Tá só começando. **Jornalistas Livres**, 13 nov. 2016. Acesso em: <https://jornalistaslivres.org/2016/11/ta-so-comecando/>. Acesso em: 15 mar. 2018.

SVAMPA, Maristella. **Movimientos sociales, matrices socio-políticas y nuevos escenarios en América Latina**. *Working Papers*, n. 1. Kassel: Universität Kassel, 2010.

TARROW, Sidney. **Struggling to reform**: social movements and policy change during cycles of protest. Occasional Paper, n. 15. Ithaca: Cornell University, 1985.

TAVARES, Layla; ROMARIO, Vinícius. Pais e alunos pedem reintegração de posse das escolas ocupadas. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, MG, 9 nov. 2016. Disponível em: <http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/grupo-de-pais-e-alunos-pede-reintegracao-de-posse-das-escolas-ocupadas/>. Acesso em: 22 fev. 2018.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. Tradução de Rosaura Eicheberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, Edward Palmer. Educação e

experiência. In: THOMPSON, Edward Palmer. **Os românticos**: a Inglaterra na era revolucionária. Tradução de Sérgio Moraes Rêgo Reis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 11-47.

TILLY, Charles. **From mobilization to revolution**. Nova York: Random House, 1978.

TILLY, Charles. **Social movements**: 1768-2004. Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2004.

TILLY, Charles. Movimentos sociais como política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, DF, n. 3, p. 133-160, jan./jul. 2010.

TOKARNIA, Mariana. Contrários a novo modelo de gestão, estudantes ocupam 27 escolas em Goiás. **EBC Agência Brasil**, Goiânia e Anápolis, GO, 25 jan. 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-01/contrarios-novo-modelo-de-gestao-estudantes-ocupam-27-escolas-em-goias>. Acesso em: 15 mar. 2018.

VENDRAMINI, Célia Regina. Experiência humana e coletividade em Thompson. **Esboços**, Florianópolis, v. 11, n. 12, p. 25-36, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/344/9897>. Acesso em: 24 mar. 2018.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a16.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

Recebido em: 08/02/2020  
Aprovado em: 12/05/2020



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

# ESTUDOS



# RELATOS DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA: PROPUESTAS, DESAFÍOS Y TENSIONES DESDE UN ESTUDIO DE CASO

*Agustina Argnani (UBA)\**  
<https://orcid.org/0000-0002-1144-4227>

## RESUMEN

Este artículo ofrece algunas reflexiones en torno de las peculiaridades, aportes, alcances y limitaciones de la investigación (auto)biográfica y narrativa en la formación inicial de docentes. Puntualmente, aborda estrategias de enseñanza que promueven la escritura de relatos de las experiencias pedagógicas que las estudiantes de un Profesorado de Nivel Primario en la Provincia de Buenos Aires, Argentina, vivencian en las escuelas co-formadoras. Para ello, realicé un estudio de caso haciendo uso de herramientas de la investigación narrativa y del enfoque etnográfico. La reconstrucción de las estrategias que las docentes formadoras implementan en vistas del acompañamiento y evaluación de las estudiantes me permitió construir núcleos temáticos que, lejos de pretender modelizar lo que acontece o lo que debería acontecer en las prácticas, permiten comprender e interpretar algunos indicios acerca de las propuestas pedagógicas y didácticas, los desafíos y tensiones que transitan las docentes formadoras y los sentidos que construyen en torno de sus propias prácticas de enseñanza y de la escritura narrativa en el marco de la formación de docentes para la educación básica.

**Palabras clave:** Formación docente. Narrativas pedagógicas. Investigación (auto)biográfico-narrativa. Nivel primario.

## RESUMO

### HISTÓRIAS DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: PROPOSTAS, DESAFIOS E TENSÕES DE UM ESTUDO DE CASO

Este artigo oferece algumas reflexões sobre as peculiaridades, contribuições, escopo e limitações da pesquisa (auto)biográfica e narrativa na formação inicial de professores. Especificamente, aborda estratégias de ensino que promovem a

\* Magister en Educación, Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA). Buenos Aires, Argentina. Ayudante de primera regular, Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA) Investigadora Tesista Proyecto de Investigación "Discursos, sujetos y prácticas en la conformación del campo pedagógico. Sentidos y disputas contemporáneas en torno del conocimiento educativo, la formación y el trabajo docentes y las desigualdades educativas" (Programación UBACyT 2018-2020), Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, UBA. E-mail: [agustina.argnani@gmail.com](mailto:agustina.argnani@gmail.com)

escrita de histórias de experiências pedagógicas de estudantes em suas práticas como futuros professores da educação básica em escolas de cotreinamento da província de Buenos Aires, Argentina. Para isso, realizei um estudo de caso utilizando ferramentas de pesquisa narrativa e abordagem etnográfica no âmbito de minha tese de doutorado. A reconstrução das estratégias que os professores implementam em vista do acompanhamento e avaliação dos alunos me permitiu construir núcleos temáticos que, longe de tentar modelar o que acontece ou o que deveria acontecer nas práticas, nos permitem entender e interpretar algumas indicações sobre as propostas pedagógicas e didáticas, os desafios e tensões que treinam os professores e os sentidos que eles constroem em torno de suas próprias práticas de ensino e escrita narrativa no âmbito da formação de professores para o ensino básico.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Narrativas pedagógicas. Pesquisa (auto) biográfico-narrativa. Educação básica.

## ABSTRACT

### STORIES OF PEDAGOGICAL EXPERIENCES IN TEACHER TRAINING FOR PRIMARY EDUCATION: PROPOSALS, CHALLENGES AND TENSIONS FROM A CASE

This article offers some reflections on the peculiarities, contributions and limitations of (auto)biographical and narrative research in the initial teacher training. Specifically, it approaches teaching strategies that promote the writing of stories of the pedagogical experiences that the students of a Primary Level Teacher in the Province of Buenos Aires, Argentina, experience in co-training schools. To do this, in my doctoral thesis, I conducted a case using tools of narrative research and ethnographic approach. The reconstruction of the strategies that the teacher implement with the purpose of accompanying and evaluating the students, allowed me to build thematic nucleus that, far from trying to model what happens or what should happen in the practices, allow us to understand and interpret some indications about the pedagogical and didactic proposals, the challenges and tensions that teachers face, and the senses they build around their own teaching practices and narrative writing in teacher training for basic education.

**Keywords:** Teacher training. Pedagogical narratives. (Auto)biographical-narrative research. Primary school.

## Introducción

En este artículo me interesa ofrecer un conjunto de reflexiones e inquietudes vinculadas a la escritura de relatos pedagógicos sobre las prácticas de docentes en formación. Puntualmente, abordo una serie de propuestas pedagógicas y didácticas y los desafíos y tensiones que transi-

tan las docentes formadoras que las llevan adelante, y planteo algunas aproximaciones iniciales a los sentidos que éstas construyen sobre sus propias prácticas de enseñanza y en torno de la escritura narrativa desplegada en el marco de la formación de docentes para la educación básica.

En nuestra región, son amplios los antecedentes y variadas las experiencias de desarrollo profesional docente que apelan a la investigación de la propia práctica y la reflexión sobre los saberes profesionales como eje articulador de la propuesta formativa,<sup>1</sup> como así también reconocen la centralidad de visibilizar, problematizar y validar el saber pedagógico construido al ras de la experiencia escolar (ALLIAUD Y SUÁREZ, 2011; CONTRERAS, 2013) para la producción participativa de conocimientos críticos (ANDERSON; HERR, 2007), en tanto conciben que la formación tendrá lugar en la medida en que se generen nuevos conocimientos y comprensiones.

Desde el enfoque (auto)biográfico y narrativo en educación entendemos que los relatos de experiencias pedagógicas son reconstrucciones en las que, mediante un proceso reflexivo, sus actores dan significado a lo sucedido y vivido. El lenguaje narrativo no discurre tan sólo acerca de las prácticas, sino que además las constituye, tiende a esclarecer sus propósitos, y colabora a producirlas y transformarlas (SUÁREZ, 2009). Esa valorización de la experiencia individual asocia íntimamente los formados al proceso formador, y los considera como actores plenos de su propia formación, ofreciéndole los medios para situar su historia y su narración en la dirección y finalidad de un proyecto (DELORY-MOMBERGER, 2009). Sin perder de vista que, como plantea Alliaud (2010), la formación se inscribe en un proyecto educativo y social que trasciende las perspectivas técnicas o instrumentales y a los sujetos particulares en la medida que los convoca a involucrarse en una comunidad de prácticas y discursos compartidos por los formadores, los cuales les serán transmitidos a lo largo del proceso de formación.

1 Suárez y Dávila (2018) demarcan el mapa de experiencias y líneas de investigación biográfica y (auto)biográfica en educación en Argentina. En Argnani (2014) desarrollo algunos antecedentes a nivel regional que conjugan la reflexión y reconceptualización de las experiencias reconstruidas por los docentes con el despliegue de procesos formativos y de desarrollo profesional.

La formación entendida como información suele resultar resbaladiza. Por el contrario, la formación entendida como narración, como relato de experiencias marcadas con la huella del que narra y experimenta, podría resultar más convocante, más marcadora, atractiva o impactante. (ALLIAUD, 2010, p. 151).

Entendemos que resultan fructíferos los cruces y entramados entre investigación (auto) biográfico-narrativa de la experiencia escolar y la formación docente en la medida que se habilita un abordaje interpretativo de las historias, las experiencias y las voces de docentes y estudiantes como participantes de una realidad educativa, política y social, y como protagonistas de los procesos formativos.

En la investigación en curso<sup>2</sup> estudio las peculiaridades, aportes, alcances y limitaciones de estrategias de enseñanza apoyadas en la reflexión sobre la propia práctica y en la reconstrucción narrativa de experiencias pedagógicas de las estudiantes implementadas en los espacios curriculares de la práctica docente de la formación docente inicial. Precisamente, se trata de uno de los ámbitos en los cuales se ha cristalizado la ampliación del “espacio biográfico” hacia el campo pedagógico: diarios de bitácora, relatos de experiencias pedagógicas, historias de vida, biografías de pedagogos y docentes, autobiografías de los propios estudiantes, entre otros, se reconocen como recursos y como estrategias de indagación y reflexión que forman parte de las programaciones didácticas. Particularmente, el Diseño Curricular de la formación docente inicial de nivel superior de la Provincia de Buenos Aires<sup>3</sup> contempla el uso de prácticas narrativas y (auto)biográficas y el

2 La investigación tiene lugar en el marco del desarrollo de la Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, dirigida por el Dr. Daniel Suárez.

3 Excede las posibilidades de este el trabajo el análisis del Diseño Curricular entendido como política pública de la formación docente desde un enfoque de investigación (auto)biográfico-narrativo. Un interesante trabajo es desarrollado por Aguirre (2014), quien analiza las políticas de formación desde las voces de los actores que llevan adelante las políticas públicas en los contextos e instituciones particulares, atendiendo particularmente a las significaciones y los sentidos que los protagonistas narran sobre sus experiencias vividas.

desarrollo e implementación de instrumentos metodológicos provenientes de la investigación cualitativa como dispositivos de formación de los futuros docentes (ARGNANI, 2017).

Haciendo uso de herramientas de la investigación (auto)biográfica-narrativa y del enfoque etnográfico realicé un estudio en profundidad en un Profesorado en Educación Primaria de un Instituto Superior de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires. El estudio de caso fue desplegado el espacio curricular denominado Campo de la Práctica Docente II<sup>4</sup> de 2do año. La *Práctica en terreno* se despliega en instituciones educativas del nivel (escuelas primarias públicas urbanas, en este caso) y el *Taller de Herramientas de la Práctica* se organiza, por un lado, en encuentros semanales en el Instituto (clase presencial de 2 horas del grupo total, a cargo de las docentes formadoras) y, por otro, en la participación en las escuelas co-formadoras: desde mediados del primer cuatrimestre, las estudiantes asisten a las escuelas una vez por semana, durante un turno (4 horas), en pequeños grupos, con el acompañamiento de una de las docentes formadoras y allí desarrollan prácticas de observación, entrevistas, y el diseño y ejecución de un proyecto de intervención grupal, el cual se plantea como resultado del proceso de análisis desplegado sobre la propia experiencia en la escuela.

El estudio en profundidad permitió avanzar en la comprensión de “cómo hacen” las docentes formadoras para llevar adelante las propuestas de enseñanza centrados en la inda-

4 El diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires para la Formación Docente en el Nivel Primario (2007) está organizado alrededor de cinco Campos: de Actualización Formativa; de la Fundamentación; de la Subjetividad y las Culturas; de los Saberes a Enseñar; de la Práctica Docente; y Trayectos Formativos Opcionales. El Campo de la Práctica Docente es definido como “articulador de todos los otros Campos de la organización curricular” y se plantea como uno de sus principales propósitos “considerar la práctica docente como un objeto de transformación. Pensado de esta manera, en el Campo de la Práctica Docente se articulan todos los demás campos, produciéndose una mutua interpelación y transformación entre todos ellos” (DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, 2007, p. 32) El Campo de la Práctica Docente se conforma por: las herramientas de la práctica, la práctica en terreno y el taller integrador interdisciplinario (TAIN).

gación narrativa de las prácticas en las escuelas primarias co-formadoras. La reconstrucción de las estrategias de enseñanza que las docentes formadoras implementan en vistas al acompañamiento y evaluación de las estudiantes en los procesos de escritura se realizó a través del análisis de entrevistas narrativas a las docentes (SOUZA, 2010) y de material documental, observaciones de clases e instancias de retroalimentación con las docentes a cargo de la asignatura. Dicho análisis se orientó a identificar y construir *núcleos temáticos* que, lejos de pretender modelizar lo que acontece o lo que debería acontecer en los espacios de práctica, por el contrario permiten comprender e interpretar algunos indicios acerca de las diversas propuestas pedagógicas y didácticas; y algunos desafíos y tensiones que transitan las docentes formadoras que despliegan su labor desde este enfoque en particular. De este modo, se busca reconstruir parte de los saberes generados por las docentes, sus inquietudes pedagógicas y los sentidos que construyen en torno de sus prácticas de enseñanza.<sup>5</sup>

En este artículo, en un primer momento presento el encuadre teórico-metodológico de la investigación (auto)biográfica-narrativa en educación, enfoque que sustenta esta investigación y que, a su vez, informa los dispositivos y estrategias diseñados por docentes las formadoras.

En segundo lugar, planteo algunas conceptualizaciones en torno de la implementación de estrategias de escritura narrativa de experiencias pedagógicas en la formación docente inicial, sus potencialidades, tensiones y algunos recaudos metodológicos y éticos.

Luego, ofrezco algunas interpretaciones iniciales que dan cuenta de las estrategias desplegadas por las docentes formadoras en vistas de promover instancias de reflexión y sistematización en torno de las experiencias vivenciadas por las estudiantes en las escuelas co-formadoras; y sobre las intervenciones

5 En una segunda etapa de trabajo de la investigación se realizará el análisis interpretativo de los relatos de experiencia elaborados por las estudiantes.

que las docentes realizan para acompañar y profundizar los procesos de escritura y documentación, entendidas como herramientas de la formación.

Finalmente, comparto algunas líneas de indagación que se abren en torno de las posibilidades y desafíos de las estrategias narrativas y (auto)biográficas que se diseñan e implementan en la formación docente inicial.

## Investigación (auto)biográfico-narrativa en la indagación de la experiencia escolar

En este apartado me interesa plantear algunas conceptualizaciones en torno de la investigación (auto)biográfico-narrativa y sus aportes para la configuración de espacios de formación y de investigación co-participada que permiten revisar y tensionar las posiciones tradicionalmente subordinadas y descalificadas en que se ha posicionado a los docentes frente a la producción de saberes legítimos: las relaciones y jerarquías político-institucionales que han configurado el campo educativo han obturado la posibilidad de los docentes de participar e intervenir pedagógicamente para la construcción de discursos y saberes del campo educativo (SUÁREZ, 2009). Sostenemos, entonces, que las iniciativas inspiradas en los principios teórico-metodológicos de la investigación (auto)biográfica-narrativa conllevan un cuestionamiento de las posiciones desiguales dadas a los sujetos que han venido siendo hegemónicas en el campo pedagógico; de los supuestos epistemológicos, de las lógicas de producción y circulación de los saberes (DÁVILA, 2014).

Al narrar las experiencias que los tienen como protagonistas, los docentes (y, como veremos en el próximo apartado, los docentes en formación) seleccionan determinados aspectos, secuencian los momentos de la historia, dan cuenta de decisiones, inquietudes y reflexiones de un modo particular configuran-

do una cierta unidad de sentido – “intriga” en términos de Ricoeur (1995). A partir de esas decisiones tomadas por el narrador, el relato reconstruye los sentidos que ha otorgado a su vivencia: la narración de una experiencia supone siempre la elaboración de grados de reflexión sobre la práctica que otorga significado a aquello que, de otra manera, aparecería disperso.

El concepto de experiencia no refiere a un simple “vivir los acontecimientos”, sino que concierne la forma en que “la gente construyó los acontecimientos al tiempo que los vivía” (NOVOA, 2003, p. 65). No toda acción, entendida como práctica asociada a un saber, es en sí misma y por sí sola una experiencia: una vivencia se torna experiencia al momento de prestar especial atención a lo que sucede y nos sucede, a la situación en la cual estamos implicados (SOUZA, 2010). Aquellos saberes pedagógicos construidos al ras de las experiencias de los actores educativos no se dejan “atrapar” fácilmente: ligados estrechamente a la acción, se trata de saberes heterogéneos, discontinuos, fragmentados que no pueden coincidir con los recortes formales de los saberes disciplinarios (DELORY-MOMBERGER, 2009). Precisamente, por sus particularidades, sostiene Larrosa (2003, p. 3), ese saber ha sido invisibilizado y desestimado:

[...] ambiguo, ligado siempre a un espacio y a un tiempo concreto, subjetivo, paradójico, contradictorio, confuso, siempre en estado de traducción, un lenguaje como de segunda clase, de poco valor, sin la dignidad de ese logos de la teoría que dice, en general, lo que es y lo que debería ser.

Vale advertir que, al igual que otras formas de saber, inclusive las científico-técnicas, los saberes que construyen los docentes están ancladas en prácticas discursivas y comprensiones sociales de diverso tipo y cargados de supuestos que operan de forma efectiva al momento de definir prácticas, de tomar decisiones, de intentar comunicarlas (SUÁREZ, 2009). Saberes de la experiencia que escapan

y exceden, también, a las recetas, los manuales y los intentos de transferirlos, transplantarlos o replicarlos. Pero, no por ello, dejan de ser plausibles de ser reconstruidos, debatidos y problematizados colectivamente como aportes a la pedagogía y a la formación docente. Por ello, distintos trabajos sostienen la necesidad de que las experiencias y saberes reconstruidos por los docentes “entren en conversación” con referentes teóricos, formalizados, de la pedagogía: la práctica sería formadora sólo en la medida en que fuese objeto de una práctica reflexiva y de un diálogo productivo. Asimismo, alertan sobre la importancia de contextualizar las producciones que realicen los docentes acerca de sus prácticas y trabajarlas colectivamente. Este trabajo hermenéutico demanda un conocimiento profundo acerca de lo que se desea transmitir, y un trabajo de lecturas, comentarios y reescrituras para encontrar la forma más adecuada de construir un relato que pretende ser, al mismo tiempo, reflexivo, traducible y comunicable (SUÁREZ, 2009).

Rivas Flores (2007) plantea que la construcción de conocimiento público desde las perspectivas biográfico-narrativas supone dar valor a las voces de los participantes, como portadoras de sentido y de contenido integrando reflexión y acción en una dimensión personal. La reflexión adquiere un papel preponderante<sup>6</sup> en tanto permite que se exploren las acciones desplegadas y que se plantee una nueva comprensión sobre la relación pedagógica y una posible intervención transformadora, en la medida en que, al cambiar el lenguaje a través

del cual entendemos, damos sentido y construimos las prácticas, podemos transformarlas. En este mismo sentido, señala Larrosa (2003, p. 2) respecto de la experiencia y los modos de nombrarla:

[...] el par experiencia/sentido, permite pensar la educación desde otro punto de vista, de otra manera. Ni mejor ni peor, de otra manera. Tal vez llamando la atención sobre aspectos que otras palabras no permiten pensar, no permiten decir, no permiten ver. Tal vez configurando otras gramáticas y otros esquemas de pensamiento. Tal vez produciendo otros efectos de verdad y otros efectos de sentido.

Este aporte nos plantea el desafío de no “colonizar” desde los formatos o discursos académicos aquellos modos de decir, de pensar y de hacer propios de los sujetos sociales. Convoca, en cambio, a entablar una conversación entre el saber pedagógico reconstruido a través de relatos de experiencia y otras formas de saber o de conocimiento educativo, que permita desarrollar procesos formativos en los que se revisen, profundicen y reediten las conceptualizaciones colaborativamente.

## Relatos de experiencias pedagógicas de docentes en formación

La escritura de relatos pedagógicos sobre las prácticas de los docentes en formación permite reconstruir experiencias significativas y producir conocimientos desde el cotidiano de la enseñanza, desde las circunstancias particulares, desde los desafíos, las inquietudes, las decisiones y emociones que atravesaron sus protagonistas. Así, el relato permitiría singularizar los problemas, los contextos y las necesidades de formación (ALLEN; ALLEGRONI, 2009) para, desde allí, ampliar la mirada sobre los significados de los asuntos educativos que se relatan y su naturaleza contextual y única, desde la singularidad de la lectura (y escritura) de un sujeto particular que se torna autor de una trama pedagógica.

6 Edelstein (2000) sostiene que las propuestas de reflexión sobre la práctica que se desarrollan en el campo de la formación docente remiten a ideas como la profesionalización, la autonomía, el docente como investigador de su práctica o como intelectual, todas ellas frente a los modelos de racionalidad tecnocrática, aunque abundan las referencias a la reflexión del profesor como sostén de las transformaciones en educación sin explicitar el tipo de reflexión a que se convoque. De ahí, la inquietud acerca de la naturaleza y el propósito de la reflexión. Coincidimos con el planteo de la autora, quien sostiene además la reflexión “como reconstrucción crítica de la experiencia. Significada de este modo, requiere diálogo y debate, demanda en forma ineludible contraste intersubjetivo y plural”. (EDELSTEIN, 2000, p. 4).

Bombini (2012), por su parte, plantea que la narrativa, entrelazada con secuencias descriptivas y argumentativas permite ubicar hechos en tiempo y espacio a la vez que interpretar y construir una perspectiva propia, “sin poder evitar una mirada subjetivante y deliberadamente sesgada” entendiéndose ésta como un elemento central para el desarrollo de un análisis profundo y comprometido de la práctica docente (HERMIDA, 2016).<sup>7</sup> Permite, así, incorporar nuevas miradas y enfoques y reflexionar acerca de lo que implica ser y constituirse en docente en espacios distintos a los convencionales y bajo condiciones bien específicas, y puede ayudar a resolver nuevas inquietudes y generar nuevas preguntas para pensar la experiencia educativa (DÁVILA; ARGNANI, en prensa).

Además, las prácticas de escritura narrativa interpelan las concepciones que las estudiantes han construido a lo largo de su biografía escolar acerca del sentido de la escritura y sobre la relación entre escritura, conocimiento y formación. Y demandan situarse en la primera persona y construir una voz que, a la vez, es narrador y protagonista de la experiencia.

Ahora bien, desde la investigación en curso me interesa indagar sobre el tipo de propuestas, estrategias, consignas de lectura y escritura que podrían colaborar con el desarrollo de procesos de documentación narrativa; y sobre los saberes, intervenciones, decisiones didácticas que demanda a los docentes formadores el acompañamiento de trayectos de indagación pedagógica.<sup>8</sup> También, sobre las relaciones de poder y las demandas institucionales que configuran el escenario en el cual se construyen los vínculos entre las estudiantes narradoras

y las docentes que acompañan y coordinan el proceso de indagación y escritura.

En cuanto a las relaciones de autoridad y los escenarios institucionales en que se despliegan procesos de escritura narrativa y (auto)biográfica, los aportes de Passeggi (2010) permiten problematizar la ambivalencia de los escritos autobiográficos en el ámbito académico, en sus dimensiones evaluativa y formativa. La autora sostiene que la escritura de relatos biográficos “propiciaría al actor-autor de la historia la posibilidad de construir una versión satisfactoria de sí mismo, mediante la reflexión sobre su experiencia en el acto de narrar la historia de su vida y/o de su formación” y alerta sobre el uso “anárquico” de esa práctica, que redundaría en múltiples desvíos, entre ellos, la *presión institucional*: “que tendería a transformar las narrativas de sí en instrumentos de evaluación, reduciendo su saber/poder emancipador” (PASSEGGI, 2010, p. 174). El movimiento entre presión institucional y seducción autobiográfica es característico de ese género discursivo que entrecruza dos dimensiones, evaluativa y formativa, que coexisten en toda propuesta de escritura: la institución ve al relato como dispositivo de evaluación y/o de certificación, y el narrador descubre en el proceso de escritura la seducción de su alcance autoformativo (PASSEGGI, 2010).

En este mismo sentido, Edelstein (2000) sugiere una actitud de vigilancia epistemológica y ética, dados los efectos que se generan en los sujetos al disponer públicamente los procesos de subjetivación en el marco de estructuras escolarizadas donde la relación saber-poder se vincula estrechamente con el control.<sup>9</sup> Como alternativa posible, la autora sostiene un lugar privilegiado para la reflexión colectiva sobre las propias trayectorias y sobre los sentidos

7 La autora sostiene que el uso de estilos o frases impersonales, prácticas como el completamiento de cuadros y grillas predefinidas, apuntan a cierto tipo de reflexión y de intervenciones.

8 Trabajos como los de Calvete y De Laurentis (2014), Hermida (2016), Pañagua, Martín-Alonso y Blanco (2019) abordan el uso de relatos pedagógicos a partir de la indagación de experiencias desplegadas por las propias autoras como docentes de espacios curriculares de la formación docente inicial y, a su vez, reflexionan sobre los recaudos o advertencias sobre el enfoque.

9 Resulta pertinente el planteo de Edelstein, quien alerta sobre la figura de la *confesión* cuando estas prácticas se sitúan en el contexto de las relaciones de autoridad: “en presencia real o imaginaria de un personaje que prescribe la forma, las palabras y ritos mediante los cuales debe efectuarse; persona que a su vez valora, juzga, consuela o comprende, controla, sanciona, certifica, acredita” (GORE, 1996 apud EDELSTEIN, 2000, p. 5).

que los sujetos construyen en torno de “ser docente” en contextos particulares.

Los intentos de ubicar a los relatos como modelos, recetas o guías de “buenas prácticas” constituyen otra de las limitaciones. Los relatos celebratorios y exitistas “suelen adolecer de herramientas críticas que den cuenta de procesos didácticos concretos en los que observemos específicamente el modo en que el conocimiento escolar se construye en estas escenas” (BOMBINI, 2012, p. 17).

Otro de los riesgos en el uso de estrategias (auto)biográfico-narrativas en espacios institucionales refiere a calificar los relatos como reflejos de una identidad docente fija, definida (SUÁREZ, 2018) en lugar de considerar las constituciones subjetivas en su devenir, en un peculiar entramado que la narrativa, por su dinamismo, permite componer (RICOEUR, 1995).

Esta serie de recaudos, alertas, límites que diversos trabajos plantean sobre el enfoque y sus “usos” aviva la necesidad de sostener y reeditar debates, intercambios y espacios de formación conjunta entre diversos actores del campo pedagógico en vistas seguir profundizando el trabajo de construcción e incorporación de criterios de validez específicos para la producción de saber pedagógico, en particular, en instituciones de la formación docente. Y se convierten, por ello, en temas centrales para la interpretación del caso estudiado, así como también en alertas metodológicas y epistemológicas para el desarrollo de esta investigación. Las preguntas e inquietudes que han orientado la construcción de las interpretaciones que se ofrecen a continuación, están atravesadas por estas tensiones.

## Primeras interpretaciones en torno de la experiencia investigada

En este apartado, lejos de pretender explicar o modelizar lo que acontece o lo que debería acontecer en los espacios de formación se bus-

ca ofrecer algunas tematizaciones construidas a partir del caso estudiado.<sup>10</sup> Aspiro, de este modo, compartir algunas interpretaciones sobre las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas que despliegan, los desafíos y tensiones que transitan, y los conocimientos generados por estas docentes formadoras que desarrollan propuestas de enseñanza inspiradas en la investigación (auto)biográfica y narrativa.

## La construcción de un vínculo pedagógico y editorial

En el espacio de la Práctica en terreno se configura una relación de acompañamiento por parte de las docentes formadoras, que no sólo inaugura e introduce a las estudiantes en ciertas prácticas en el contexto mismo de las instituciones, sino que además permite poner en palabras y analizar el cotidiano escolar y visibilizar la escuela como lugar de trabajo y como ámbito cultural e institucional (ALEN; ALLEGRONI, 2009). También, este acompañamiento se advierte en una posición que asumen las docentes formadoras como *editoras* de los textos de las estudiantes.

Las estudiantes producen, en el trayecto del espacio curricular, diversos escritos que buscan no solo registrar el las vivencias en la escuela co-formadora sino que son pensados además como insumos y documentos de reflexión. De forma individual, previo al ingreso a la escuela co-formadora, escriben sobre sus expectativas; luego, elaboran dos relatos de experiencia: el primero recupera el ingreso y los primeros días en la escuela y el segundo reconstruye aquellas experiencias que resultaron significativas a lo largo de la estadía; además, semanalmente escriben entradas en un diario de bitácora y realizan observaciones de los diversos espacios

<sup>10</sup> Este apartado fue trabajado en instancias de retroalimentación con las profesoras Susana Espíndola y Melina Mandarini, docentes a cargo de la asignatura, lo que dio lugar al intercambio de perspectivas e informaciones que permitieron profundizar y resignificar el análisis interpretativo que fui desarrollando en el estudio.

y actividades en que se ven involucradas. De forma grupal, elaboran guías de entrevistas que realizan a los diversos integrantes del plantel (equipo directivo, docentes, personal auxiliar, bibliotecaria); y hacia el final del proceso, diseñan e implementan un proyecto de intervención que se documenta a través de un informe.

Susana, una de las docentes formadoras, refiere en una entrevista que desde el Diseño se sostiene el enfoque etnográfico para el abordaje de la práctica, pero considera que presenta ciertas limitaciones para la propuesta de trabajo:

El Diseño Curricular propone abordar la práctica desde un enfoque cualitativo con orientación en investigación etnográfica, pero considero que la experiencia formativa que desarrollan las estudiantes en Campo de la Práctica es mucho más compleja por todas las cosas que se ponen en juego y, por ende, excede la apropiación de las herramientas metodológicas de este enfoque ¡que en sí mismo ya es un aprendizaje complejo! [...] Por otro lado, en la primera parte del año focalizamos en la observación y el análisis institucional, de acuerdo a lo que prescribe el diseño curricular. Mientras que en la segunda parte del año, sin abandonar la problematización y comprensión de la realidad escolar, incorporamos otro dispositivo: el proyecto. Estamos en la escuela con un grupo de alumnas, con niños, con toda la dinámica institucional y si solamente les proponemos posicionarse en el lugar del observador etnográfico (aunque sea participante), creemos que la experiencia queda muy restringida en función de pensar que el rol de ellas va a ser el de docente y no de investigador.

Resulta interesante la reformulación de la propuesta de enseñanza que proponen las docentes, en dirección de involucrar a las docentes en formación de otra forma, como protagonistas, como autoras. Así, relata Susana, fue cómo llegaron a las narrativas:

Pedíamos un informe en su formato clásico: introducción, desarrollo y conclusiones, pero veíamos una distancia muy grande entre las discusiones y reflexiones que surgían en nuestros encuentros y lo que podían volcar en el informe [...]. Insistíamos mucho en que en el informe fueran dando cuenta de la relación entre lo que

observaban en su cuaderno de bitácora y la teoría, pero en general quedaba en una descripción muy fría, muy superficial. Parecería que el informe es aséptico, formal, las cosas que allí se dicen tienen que ser serias, en tercera persona, en un lenguaje académico. Así fue que empezamos a buscar otras modalidades y comenzamos a probar con la documentación narrativa.

[...]

Incorporamos las narrativas como una forma diferente de investigar. A partir del ENCAHIN<sup>11</sup> y del análisis que hacíamos de lo que estaba pasando con los informes, empezamos a pensar en la posibilidad de construir narrativas. Veíamos que las narrativas, en principio, ayudan a que el sujeto se involucre más, como protagonista de ese relato. Entonces, pensábamos que iba a posibilitar un corrimiento de un observador externo de la realidad, que era en el lugar que se ubicaban con los informes, a ubicarse en el centro de la escena y desde ahí poder contar.

En la propuesta actual, la utilización de diferentes instrumentos permitiría explorar diversos lenguajes, entramar múltiples voces y personajes. A su vez, estos diversos escritos tienen diferentes destinatarios: algunos serán para uso personal, como el diario de bitácora; otros se harán “públicos” en ateneos de lectura en el aula; o bien, serán entregados a las docentes para la evaluación y acreditación del espacio curricular.

Para orientar los procesos de escritura de relatos pedagógicos, para interrogar la propia práctica o la de otros, para revisar los sentidos pedagógicos puestos en juego en la experiencia, se requiere de un vínculo particular. Cercano a la figura de editor/a, demanda cierta confianza y empatía, respeto y reconocimiento del otro en su autoría. Antes que la corrección, las intervenciones de las docentes se acercan más a sugerir, preguntar, orientar, cuestionar, interrogar y proponer. Es decir, intervenciones orientadas hacia la habilitación de la escri-

11 Encuentro de Estudiantes de Cátedras que Hacen Investigación (ENCAHIN), conformado por Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica de la zona norte del conurbano bonaerense, que en los últimos años incorporó espacios de trabajo en torno de relatos de experiencias pedagógicas.

tura y la reflexión, para que las estudiantes avancen en reconocer si efectivamente escribieron aquello que quisieron narrar o si aún tienen más para contar o reescribir sobre sus experiencias en las escuelas. Si aquello que el texto deja ver responde a las primeras impresiones, o si ha sido atravesado, tensionado, por los saberes acumulados y experiencias significativas de la formación (aportes de otras asignaturas, experiencias en talleres, intercambios en TAIN, etc.).

Pero también, Susana advierte la necesidad de enseñar a escribir este tipo de textos:

Le pedíamos a las alumnas (eso está pautado en el diseño curricular) que lleven un cuaderno de bitácora y que registren ‘todo’ lo que sucede en la institución escolar. Lo que sienten, también las preguntas, dudas, inquietudes que se van generando en el transcurso del día. Esto tampoco es fácil porque hay que adquirir cierto aprendizaje en el registro, cierta sistematicidad, cierta responsabilidad que lo que hay que hacer. Les decimos que traten de no escribirlo en la escuela, sino apenas salen. Y damos todas las indicaciones: que pongan la fecha, que traten de identificar ciertos horarios para tener de referencia el tiempo... Todo esto hay que enseñarlo, entonces estaríamos hablando de una didáctica acerca de cómo construir narrativas pedagógicas, cómo enseñar a escribir narrativas. Nosotras estamos tratando de resolver sobre la marcha y a partir de las dificultades y las preguntas que nos van haciendo las estudiantes; tratamos de ver cómo apoyar y orientar.

A partir de esta conversación con la docente, me pregunto cómo mostrar (en términos de enseñar) esa zona de contacto productivo entre lo que me sucede, lo que reflexiono, lo que aprendo, lo que decido, y la particular combinación y relación entre todos estos aspectos en un relato de experiencia pedagógica. Esto es, cómo enseñar a escribir relatos de experiencia sin pre-moldearlos, sin encorsetarlos a consignas, marcos teóricos y ejes de análisis; pero sin dejar de atender a los conceptos y preconcepciones que subyacen a toda experiencia, teniendo como sostén la intención de que el texto sea comunicable, que permita discutir con otros y

con la teoría educativa disponible, para que la escritura resulte formativa.

Susana relata el proceso de redefinición de las consignas de escritura y las inquietudes que se fueron planteando a partir de la exploración metodológica con los relatos:

El primer año que utilizamos las narrativas planteamos: ‘les proponemos escribir narrativas en donde ustedes tienen que ser las protagonistas de lo que piensan, de lo que observan, de lo que cuentan, en primera persona.’ Sin mayores aclaraciones. Fue difícil porque es una herramienta que hay que adquirir, es un lenguaje diferente. También desestructuraba mucho y nosotras estábamos muy pendientes de los ejes de análisis, porque en el informe eso estaba claro. Entonces, nuestra preocupación era y sigue siendo cómo dar cuenta en las narrativas, no solamente de lo que vi, pienso y creo, sino también poder argumentar. En la argumentación entran a jugar también cuestiones teóricas. Eso es muy complejo y pensábamos: ‘al hablar de narrativas en primera persona, corremos el riesgo de quedarnos sólo en lo anecdótico: fui a la escuela, me encontré con unos niños hermosos que me dijeron seño y estoy encantada y la maestra de primer grado no me gustó pero con la de segundo pegué onda y me fue bárbaro.’ Cómo hacer para transformar esta primera aproximación en una narrativa en donde haya una o varias problemáticas, algún intento de argumentación, algún intento de teorización. Eso es muy difícil.

También Melina reflexiona en su relato acerca de las consignas y las orientaciones que las estudiantes demandan al momento de construir la trama del texto:

La orientación, que sigue siendo muy amplia, es que el primer día anoten en el cuaderno de bitácora todo lo que observan, las impresiones, las sensaciones, preguntas que se hagan a partir de lo que miran y vivencian. Y que después, con esas notas, puedan construir una narrativa haciendo foco en algunos de los aspectos que observaron. Nosotras pensábamos que con eso es suficiente, pero en clase expresan que siguen siendo consignas muy generales para ellas.

La propuesta didáctica de elaboración y análisis de los diferentes textos está atravesada por ejes conceptuales que organizan la Práctica en Terreno: la escuela como espacio social; la

política y lo político en la institución escolar; y la micropolítica cultural y el espacio público escolar. En el caso estudiado, estos contenidos no parecen ser considerados por las docentes formadoras como marcos teóricos o esquemas conceptuales a ser aplicados por las estudiantes en un análisis categorial de sus prácticas en las escuelas, sino que, por el contrario, son recuperados y debatidos en las clases con el propósito de poner tensión y revisar los sentidos construidos al calor de las vivencias, para problematizar las reflexiones plasmadas en los escritos, para colaborar en el desarrollo de una mirada crítica sobre el espacio escolar y la posición del docente en formación.

En este sentido, Susana relata cómo fue la reformulación de las consignas de escritura y su relación con los ejes de contenido que define el Diseño:

Este año nos corrimos un poco de los ejes. Si bien los trabajamos en el taller, nos corrimos un poco en el sentido de que el título que dispere la escritura no va a ser 'el espacio escolar como espacio social', sino 'mi primer día en la escuela'. Vamos a jugar con posibles títulos y corrernos un poco de los títulos académicos y entrar a jugar un poco con títulos más experienciales. 'Entré la recreo y vi...' A ver, ¿qué viste, qué pasó? 'Mi primer día en la escuela', 'Cuando me dijeron seño sentí que...'. Estos títulos están más pegado a lo anecdótico, pero me parece que va a facilitar inicialmente la escritura y su identificación con la situación y su protagonismo en el texto. No es lo mismo que decir "una narrativa sobre el espacio escolar".

Tal como plantea en enfoque narrativo, los saberes puestos en juego por las docentes (en formación, en este caso) en sus prácticas son elementos que toman forma en el contexto particular en que se despliegan y requieren un modo particular de análisis, interpretación y enunciación, alejado de la simple aplicación de categorías teóricas externas, o definiciones propias del sistema administrativo-burocrático, para así producir nuevos saberes.

En cuanto a la evaluación y acreditación del espacio curricular, las docentes comentan respecto de las pautas y criterios:

La evaluación es en proceso. En el acompañamiento en las escuelas vemos el grado de compromiso, de interés, la participación en las actividades que propone la escuela, en lo que solicitamos. La participación en clase, porque es una instancia importante. Y el grado de compromiso en el proyecto: las propuestas requieren aportar ideas, la búsqueda de información – por ejemplo sobre juegos, huerta, teatro, o sobre cualquiera de las temáticas que surjan –, tienen que investigar, buscar insumos, recursos. También, acordar con los docentes en qué momento van a implementarlo o si se puede incorporar a algunas de las actividades que está desarrollando el docente. (MELINA).

Sobre las narrativas en el proceso evaluativo, comentan:

Llevan la narrativa a clase en el carácter de borrador, porque en esa lectura compartida seguramente se hagan modificaciones. Dejamos la libertad de que ellas revisen y reescriban, porque insistimos en que no es un proceso lineal. Lo que esperamos es que haya una revisión y una reescritura y cuando ellas consideran que están en condiciones, más allá de que ponemos una fecha como tope para la entrega, la presentan. Cuando las dos narrativas tienen una versión avanzada, les pedimos que elijan una para entregarla. (MELINA).

Como ejercicio que alienta, quizás, a posicionarse como autoras de sus relatos, las estudiantes deciden cuál de sus producciones presentarán a las docentes para cumplimentar los requisitos de acreditación. Para la evaluación de esos relatos se elaboraron criterios de manera colectiva a partir de las pautas de escritura que las docentes ofrecieron al inicio del proceso.<sup>12</sup> Podríamos considerar que los relatos constituyen un componente más dentro de una serie de producciones, de procesos e instancias de trabajo que serán objeto de evaluación. Resulta interesante continuar indagando este aspecto, dado que, quizás, la presión institucional ligada al control y la identificación

12 Según comentaron las docentes, los criterios refieren a la claridad en el tratamiento de los episodios seleccionados; justificación de la selección; problematización de los componentes, dimensiones o episodios seleccionados desde marcos teóricos pertinentes; desarrollo de reflexiones, inquietudes o nuevos interrogantes.

de las docentes como figuras de confesión podrían refigurarse en el marco esta propuesta de evaluación, ponderando la dimensión formativa de los escritos de sí. Además, como abordaremos en el próximo apartado, el colectivo de estudiantes asume un lugar preponderante para la reflexión y edición del propio texto. Y potenciaría, además, la auto-evaluación:

Cuando hacemos la ronda de lectura de las narrativas la idea es generar una dinámica en la que las compañeras puedan con cierta libertad opinar, proponer, sugerir y decir: ‘esto no lo entendí’ o ‘qué bueno que está, voy a hacer algo parecido’. Nosotras a veces nos podemos correr del lugar de ser las que tenemos que indicar. Porque siempre está la idea de la evaluación atravesando. Corremos nosotras un poco y que la dinámica esté más a cargo de ellas para que puedan apropiarse de la narrativa como herramienta y no como un trabajo que tienen que presentar para la materia, porque la idea es que después puedan hacer esto cuando sean docentes, documentar sus experiencias, publicarlas, compartirlas con los colegas. (SUSANA).

Aun así, la posición de editoras plantea a las docentes una serie de dificultades y tensiones vinculadas tanto a la evaluación como a las intervenciones para la enseñanza. ¿Qué sucede cuando las estudiantes no realizan las reescrituras sugeridas? En las entrevistas, las docentes comentaron que algunas estudiantes entregaron, al cierre del proceso, la primera versión del relato, sin modificación alguna, incluso habiendo recibido comentarios de las docentes para la reescritura. También, inquietudes sobre qué tipo intervenciones realizar o qué andamiaje ofrecer a quienes presentan dificultades en la escritura. Me refiero aquí a dificultades no solo relacionadas con el tratamiento del contenido del relato, el planteo de problematizaciones o interpretaciones pedagógicas, sino también inconvenientes vinculados a la composición de una trama, al manejo de los tiempos del relato, a la construcción de la posición del narrador. Además, las docentes reconocen que, tanto las habilidades de lectura y escritura académica como

el modo en que las estudiantes se relacionan con ellas, se vinculan estrechamente con sus prácticas previas y se enraízan en sus trayectorias y biografías escolares, aspecto que adquiere central relevancia para ser analizado y trabajado con las estudiantes a lo largo de los procesos de narración.<sup>13</sup>

## El aula como espacio de publicación y reflexión sobre los relatos de la práctica: la construcción de un colectivo de estudiantes

Luego de las primeras versiones de los escritos, los estudiantes se disponen a interrogar los textos haciendo preguntas en pequeños grupos. “Este año le damos una entrada muy fuerte a la lectura entre pares”, comenta Susana en una entrevista:

El primer año no hicimos una guía para la escritura de las narrativas, sólo teníamos los ejes o dimensiones de análisis que propone el diseño curricular. Luego, pensamos que quizás resultara mejor partir, en lugar de categorías, de situaciones experienciales. Este año le damos una entrada muy fuerte a la lectura entre pares. Va a haber un tiempo de escritura, un tiempo de lectura entre pares, un tiempo de revisión de lo escrito. No le prestábamos tanta atención al intercambio entre pares. Nos entregaban las narrativas a nosotras y hacíamos devoluciones. Había una ida y una vuelta, pero con cada una individualmente y al final hacíamos una puesta en común sobre la experiencia de escritura narrativa. Pero revisando algunos textos sobre narrativas y revisando la experiencia de estos

<sup>13</sup> En este mismo sentido, Quiles-Fernández y Orozco Martínez (2019, p. 112) señalan respecto de una experiencia de indagación narrativa con docentes en formación: “al plantear el encuentro pedagógico como una alianza entre lo personal y lo que aporta la academia, las dificultades estaban vinculadas a sus recorridos educativos, donde pocas veces habían podido reivindicar su experiencia [...] Sus vidas no habían sido contempladas, ni tampoco muchas de sus experiencias, por lo que concebir un tiempo y espacio para pensar e interpretar dicho proceso requería de un contexto seguro que acogiera el dejarse dar, tocar, sorprender y confiar para que la disposición a reflexionar se revelara.”

dos años, con Melina decidimos que este año el centro tiene que estar en compartir esas narrativas durante el proceso.

De las lecturas en pequeños grupos y de las posteriores conversaciones en torno de los relatos, surgen las futuras reescrituras. A lo largo de las clases, las estudiantes van adquiriendo confianza, el temor a exponerse se va diluyendo y se disponen a compartir sus primeros avances en una lectura de los textos en plenario. Las conversaciones interesadas, tras la lectura de los relatos, giran en torno de comentarios y sugerencias sobre el estilo de escritura del texto y sobre el contenido del relato, es decir, sobre aquello que sucede y les sucede en las escuelas. La práctica se documenta, se construye y reconstruye a través de una escritura que entrelaza lo subjetivo, lo contextual y particular, y la reflexión se enlaza en un espiral colaborativo de escrituras-lecturas-comentarios-conversaciones-reescrituras (SUÁREZ; ARGNANI; DÁVILA, 2017).

Resulta de gran interés esta instancia de intercambio en clase, en su sentido altamente formativo: el aprender a colaborar en el texto del otro, respetando su estilo, sus intenciones comunicativas, pero a la vez con la intención de tensionar, de ayudar a la compañera a pensar de otro modo. Además, el aprendizaje de la escucha: de los aportes, de las impresiones que causó la lectura del texto en las demás, de lo que dio a pensar. Y, finalmente, la formación que supone la posterior decisión (en la intimidad del papel/pantalla) sobre qué comentarios tomar, qué revisar y qué mantener, como legítima autora del texto y protagonista de la práctica, pero también como parte de un colectivo en formación y en el marco de cierto contexto institucional. Más allá de lo que finalmente decida sobre el relato, esta serie de disquisiciones, evaluaciones, ponderaciones no dejarán a la autora intacta: algo del orden de la (trans)formación acompañará las decisiones de escritura.

La dimensión colectiva adquiere, entonces, un papel preponderante: no se trata sólo de

contar, sino también de dialogar (consigo misma, con las compañeras, con las docentes formadoras), negociar, redefinir los significados, escribir para facilitar la comprensión y llegar a un nuevo saber compartido (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006). La indagación biográfica y narrativa de la propia experiencia integra, de este modo, las dimensiones individuales y colectivas; lo subjetivo y lo institucional (RIVAS FLORES, 2007).

La recepción de un texto y la construcción del sentido, Según Delory-Momberger (2009, p. 63), son orientadas y finalizadas por el horizonte de expectativas del lector: “[...] la receptividad de la narrativa ajena se construye en relación al horizonte biográfico del lector, con los intereses de conocimiento que ese horizonte le ofrece”. En la narrativa ajena, una se adueña de los signos. Es decir, torna propios, hace suyos, los signos que se ajustan y que una ajusta a su construcción biográfica. En este sentido, la identidad narrativa es conmovida por la experiencia del que escribe y del que recibe (LARROSA, 2003).

Una tensión interesante se produce en el colectivo de estudiantes en relación con poner en juego la propia voz, con la escucha y con la recepción de los relatos. Las docentes relatan que algunas estudiantes no quieren leer sus textos en voz alta, frente al grupo. Otras, en cambio, “no se animan” a leer su texto frente a sus compañeras pero le confían la lectura en plenario a la voz de otra compañera, que se ofrece a hacerlo: el relato se publica en la voz de una compañera y la autora se escucha.

Cada clase inicia con una ronda de relatos orales por parte de las estudiantes que remiten a situaciones, reflexiones o inquietudes sobre lo vivido en las escuelas, como también a los avances o inquietudes sobre sus producciones escritas. Estas instancias de reflexión en torno de las experiencias atravesadas por las docentes en formación, las orientaciones y problematización por parte de las docentes formadoras, y la lectura y conversación pedagógica en torno de los relatos permiten

que en cada clase se desplieguen procesos de recepción de los textos y de resignificación de sentidos: no se apela a saberes teóricos para intentar justificar, explicar o fundamentar lo relatados, sino que se aborda la construcción del sentido que para los estudiantes tienen las situaciones vividas y narradas. Tampoco, desde este enfoque, la intención se centra en juzgar la experiencia narrada o las decisiones de la autora, ni se busca sobreimprimir interpretaciones personales a los relatos (forzar sentidos) o tratar de clasificar los temas o experiencias según modelos teóricos.

En palabras de Susana:

[...] venimos con un bagaje experiencial más ligado a una lógica aplicacionista. Es la lógica que se intenta revertir de alguna forma. Pero es muy complicado, no solamente por la dificultad que se plantea en relacionar lo experiencial con lo teórico, sino por la experiencia previa de venir medio formateados, los alumnos y los docentes, en pensar 'esta teoría cómo la bajo, cómo la aplico'.

Desde el enfoque narrativo asumimos que en el trabajo de tematización pedagógica las conceptualizaciones surgirán de la lectura e interpretación co-participada de los relatos. Esto permite analizar las posibilidades de tensionar estrategias de enseñanza habituales en el nivel superior centradas en análisis categorial de los relatos docentes como meros materiales empíricos o fuentes y revisar la secuencia convencional que posiciona al saber académico, a los marcos conceptuales, como intérpretes o lentes desde los cuales intervenir sobre los relatos docentes (DÁVILA; ARGNANI; SUÁREZ, 2019).

## Investigar la experiencia y lo que esto moviliza: emociones, pensamientos, posiciones

Durante los procesos de escritura y lectura de los relatos de experiencia suceden a menudo "momentos de catarsis" entre las estudiantes autoras. Sus relatos dan cuenta de los desafíos y los avatares de posicionarse como docente

en formación dentro de una escuela primaria: ponerse por primera vez el guardapolvo, "me dijeron *Seño*", situaciones de vida de niñas marcadas por la vulneración, prácticas de enseñanza alejadas de los lineamientos curriculares, decisiones docentes a las cuales no encuentran sustentos teóricos firmes, entre otras, interpelan y conmueven a las estudiantes que se inician en las prácticas en las instituciones.

Melina comenta en una entrevista sobre la tensión que desata la experiencia en relación con los aportes de los espacios curriculares disciplinares y la construcción de una mirada problematizadora, frente a la "aplicación de categorías teóricas":

Insistimos que el tiempo que estamos en la escuela no nos da los insumos suficientes como para tener un conocimiento profundo de su funcionamiento. No podemos hacer afirmaciones categóricas que cierran la mirada. Y correrlas de ese lugar cuesta muchísimo, principalmente porque desde las didácticas específicas se abordan algunos temas vinculados a la enseñanza desde de la crítica hacia la escuela tradicional o tecnicista, y muchas veces esos aspectos los observan en las clases.

El trabajo en clase a partir de los relatos y de los testimonios orales de las estudiantes, da cuenta del desafío pedagógico-didáctico que supone *movilizar* las percepciones, las conceptualizaciones, los puntos de vista de las estudiantes; pero también muestra la atención puesta en acompañar y cuidar en el proceso de construcción de otra posición. Las docentes buscan contener las sensibilidades, respetando el momento de emoción y habilitando los silencios, el desconcierto, la incomodidad, y dan lugar a la palabra para promover nuevas intervenciones que alienten a la reflexión y a la problematización de lo narrado.

Melina refiere al peculiar modo de vincular la escritura, la formación, la experiencia en las escuelas co-formadoras y el futuro desempeño profesional que habilita la escritura de relatos de experiencias pedagógicas y la intencionalidad didáctica de su implementación en el marco del espacio de la Práctica:

Aspiramos a que escriban. Muchas veces la dinámica de una institución escolar demanda abordar no sólo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, sino también el contexto administrativo, político, cultural, social. Entramos en un ritmo que da lugar a instancias de reflexión y pareciera que todo pasa. Suceden cosas interesantes para poder detenernos, reflexionar y transformar esas prácticas. Trabajamos con algunas narrativas de una docente en ejercicio para mostrarles cómo se habilita un momento para la escritura, para la reflexión. Esperamos que eso pase, que siga en la vida profesional después del profesorado.

Por su parte, las docentes formadoras se posicionan también como docentes autoras. Han llevado a cabo el ejercicio de narrar experiencias pedagógicas de su propia trayectoria profesional en el marco de espacios de formación. Sus experiencias de escritura seguramente han enriquecido las posibilidades de hacer recomendaciones pertinentes a sus estudiantes, anticipar las posibles sensaciones, actitudes y temores que las estudiantes posiblemente vivenciarán al escribir. Las docentes me comentan que “son nuevas” en este enfoque, y que año a año realizan ajustes y revisiones para redefinir la propuesta de escritura. Cierta experimentación, indagación y curiosidad pedagógica moviliza a idear otras consignas de escritura, otras invitaciones, busca promover otras vinculaciones con y entre las estudiantes, y de las estudiantes con lxs futurxs colegas y con lxs niñxs de las escuelas que habitan durante el cuatrimestre.

Además, podríamos considerar que las docentes formadoras se posicionan también como productoras de saber pedagógico en tanto colaboran en la reconstrucción crítica de las experiencias de las estudiantes a partir de la problematización de sentidos, orientaciones y racionalidades que las subyacen. Y, en ese mismo movimiento, indagan también sus propias prácticas de enseñanza, sus experiencias y los modos de transmitirlas a las docentes en formación. Recupero aquí los aportes de Contreras (2010), quien propone pensar la investigación

como experiencia de conocer, de aprender, de preguntarse por los sentidos que construimos sobre lo educativo, lo que significa “dar vida a la propia vivencia de aprendizaje; mostrar las relaciones entre lo experimentado, el proceso subjetivo allí presente y las cuestiones que se han abierto” (CONTRERAS, 2010, p. 68).

## Reflexiones finales

En este artículo me dispuse a compartir algunas miradas sobre las propuestas de enseñanza desplegadas en la formación docente para la educación primaria, centradas en la escritura de textos narrativos. En el intento por comprender “cómo lo hacen”, formulé algunas interpretaciones iniciales sobre ciertas estrategias que implementan las docentes formadoras en el espacio curricular de la práctica docente, que esbozan líneas de indagación a ser profundizadas en el marco de la investigación doctoral en curso. Partimos de considerar la elaboración de relatos pedagógicos como una estrategia formativa que permite recuperar la voz de las docentes en formación y desplegar procesos reflexivos en torno del conjunto de decisiones, propósitos, perspectivas y sentidos que dan cuenta de las particularidades de las prácticas desplegadas en las escuelas co-formadoras.

Vale recuperar aquí algunos desafíos y tensiones que transitan las docentes formadoras frente al despliegue de estas estrategias. Aquellos vinculados a la evaluación remiten a la exploración de dispositivos que permitan resignificar el proceso evaluativo, potenciando su carácter formador y distanciándose de la presión institucional asociada a los relatos de sí como instrumentos de control. Y otros relacionados a la formación en la *escritura pedagógica-narrativa* abren interrogantes sobre el enseñar a escribir relatos de experiencias, sobre el alentar y habilitar la construcción de narrativas que den a pensar y permitan abrir sentidos, nombrar, resignificar y transformar las prácticas educativas en

las escuelas co-formadoras desde las voces de sus protagonistas.

Finalmente, y a partir de lo desarrollado, destacar las potencialidades que asumen los espacios de intercambio y conversación en torno de los relatos como vehículos de nuevas escrituras, lecturas y reconstrucciones de las experiencias pedagógicas y como escenarios para el desarrollo de otros modos de formación. Por ello, los relatos elaborados por las estudiantes resultan insumos fundamentales para el acompañamiento y la evaluación de los espacios de la práctica docente, en la medida en que permiten entramar reflexiones pedagógicas y didácticas situadas y acercarse a los recorridos de afiliación al oficio y de la construcción de la identidad profesional docente (SUÁREZ, 2018).

## Referencias

- AGUIRRE, Jonathan. **Formación docente, documentos oficiales y narrativas de los sujetos. hacia un abordaje de políticas públicas con rostro humano.** II Jornadas de Investigadores en Educación. Departamento de Ciencias de la Educación, GIEEC y CIMED. Universidad Nacional de Mar del Plata. 17 y 18 de septiembre de 2014. Disponible en: <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/jie/4jie/paper/viewFile/2664/1014>. Acceso en: 15 nov. 2019.
- ALEN, Beatriz; ALLEGRONI, Andrés. **Los inicios en la profesión.** Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003092.pdf>. Acceso en: 15 nov. 2019.
- ALLIAUD, Andrea. Experiencia, saber y formación. **Revista de Educación**, Mar del Plata, año 1, n. 1, p. 141-157, 2010. Disponible en: [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/11](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/11). Acceso en: 15 nov. 2019.
- ALLIAUD, Andrea; SUÁREZ, Daniel (coord.). **El saber de la experiencia:** narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras/UBA y CLACSO, 2011.
- ANDERSON, Gary; HERR, Kathryn. El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. *In*: SVERDLICK, Ingrid (comp.). **La investigación educativa.** Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2007. p. 47-69.
- ARGNANI, Agustina. Aportes del enfoque (auto) biográfico-narrativo en educación a la formación inicial de docentes: dispositivos y estrategias para la investigación de la propia práctica. *In*: ORCE, Victoria (Comp.) **La educación como espacio de disputa.** Miradas y experiencias de los/las investigadores/as en formación. Buenos Aires: EFFyL, 2017. p. 213-234.
- ARGNANI, Agustina. **Redes pedagógicas, relatos de experiencias y formación docente.** La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, un estudio en caso. 2014. 184f. Tesis (Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires, 2014.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús. La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. **Forum: Qualitative Social Research**, Berlin, v. 7, n. 4, 2006. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>. Acceso en: 18 nov. 2019.
- BOMBINI, G. (comp.). **Escribir la metamorfosis.** Buenos Aires: El Hacedor, 2012.
- CALVETE, Marcela; DE LAURENTIS Claudia. **Identidades docentes en formación:** las narrativas en el aula como medio de reflexión y análisis. II Jornadas de Investigadores en Educación. Departamento de Ciencias de la Educación, GIEEC y CIMED. Universidad Nacional de Mar del Plata. 17 y 18 de septiembre de 2014.
- CONTRERAS, José. La experiencia y la investigación educativa. *In*: CONTRERAS, José; PÉREZ DE LARA, Nuria (comp.). **Investigar la experiencia educativa.** Madrid: Morata, 2010. p. 21- 85.
- DÁVILA, Paula. **Escribir e interpretar la experiencia:** la documentación narrativa de prácticas pedagógicas. 2014. 183 f. Tesis (Maestría en Educación, pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2014.
- DÁVILA, Paula; ARGNANI, Agustina. Experiencias pedagógicas de educadores sociales: aportes a la formación técnico-profesional desde la investigación autobiográfica y narrativa. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 13, 2020. En prensa.

- DÁVILA, Paula, ARGNANI, Agustina, SUÁREZ, Daniel. Interpretación y conversación en torno de relatos pedagógicos: hacia otra política de (re) conocimiento para la formación docente. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 33, n. 3, p. 141-158, dic. 2019.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografía y educación**. Figuras del individuo-proyecto. Buenos Aires: CLACSO-Facultad de Filosofía y Letras/UBA, 2009.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. **Diseño Curricular Formación Docente Niveles Inicial y Primario (DGCyE)**. La Plata, 2007.
- EDELSTEIN, Gloria E. El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, Buenos Aires, n. 17, p. 3-7, 2000. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6625>. Acceso en: 11 nov. 2019.
- HERMIDA, Carola. Artesanías de la palabra. Sobre la narración de las prácticas docentes de literatura. **Catalejos – Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños**, v. 1, n. 2, p. 94-115, jun. 2016.
- LARROSA, Jorge. **La experiencia y sus lenguajes**. Seminario internacional La formación docente entre el siglo XIX. Teatro Nacional Cervantes, 28 y 29 de noviembre de 2003. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2003.
- NOVOA, Antonio. Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de ‘nuevas’ historias de la educación. In: POPKEWITZ, Thomas; FRANKLIN, Barry; CASTRO, Miguel (comp.). **Historia cultural y educación**. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización. Barcelona: Pomares Corredor, 2003. p. 61-84.
- PAÑAGUA, Laura; MARTÍN-ALONSO, Diego; BLANCO, Nieves. Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades. Monográfico “Narrativas en la formación del profesorado”. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 33, n. 3, p. 11-28, dic. 2019.
- PASSEGGI, M. Escrituras de sí: presión institucional y seducción autobiográfica. In: PASSEGGI, María C.; SOUZA, Elizeu Clementino de (coord.). **Memoria docente, investigación y formación**. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2010. p. 173-206.
- QUILES-FERNÁNDEZ, Emma; OROZCO MARTÍNEZ, Susana. Atender a las tensiones educativas en la Formación Inicial del Profesorado: la indagación narrativa como práctica pedagógica. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 33, n. 3, p. 105-120, dic. 2019.
- RICOEUR, Paul. **Tiempo y narración**. México: Siglo XXI, 1995.
- RIVAS FLORES, Ignacio. Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. In: SVERDLICK, Ingrid (comp.). **La investigación educativa**. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2007. p. 111-145.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de narración y discursos de la memoria: biografización, experiencia y formación. In: PASSEGGI, María C.; SOUZA, Elizeu Clementino de (coord.). **Memoria docente, investigación y formación**. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/UBA, 2010. p. 153-172.
- SUÁREZ, Daniel. **Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar**. Aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes. 2009. 412 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires, 2009.
- SUÁREZ, Daniel. Narrar la experiencia pedagógica como desarrollo profesional docente. **Revista Voces en el Fénix**, n. 75, p. 116-123, dic. 2018. Disponible en: <https://www.vocesenelfenix.com/category/ediciones/n%C2%BA-75>. Acceso en: 15 nov. 2019.
- SUÁREZ, Daniel; DÁVILA, Paula. Investigación biográfica y (auto)biográfica en educación en Argentina. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 3, n. 8, p. 350-373, mayo/ago. 2018.
- SUÁREZ, Daniel; ARGNANI, Agustina; DÁVILA, Paula. Narrar la experiencia educativa. Colectivos y redes docentes en torno de relatos pedagógicos. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, Buenos Aires, n. 42, p. 43-56, jul./dic. 2017.

Recebido em: 01/10/2019  
Aprovado em: 20/04/2020



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

# CURRÍCULO E JUDICIALIZAÇÃO NA MODERNIDADE: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS EM RELAÇÃO

*Jorge Ramos do Ó (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa)\**  
<https://orcid.org/0000-0003-1013-9244>

*Estela Scheinvar (UERJ)\*\**  
<https://orcid.org/0000-0002-8643-1674>

## RESUMO

Como instrumento dileto para massificar a escola, o currículo emerge a serviço de uma forma de controle social sustentada na classificação e pasteurização dos conteúdos, com a função precípua de ensinar hierarquia e obediência a partir de um padrão de verdade. Ensinos imprescindíveis para a ordem jurídica liberal, sustentada no reconhecimento da verdade única, subjetivada como premissa à civilização. Uma tecnologia pedagógica que opera por meio de instrumentos (tais quais o currículo), que têm como efeito uma produção subjetiva que aciona procedimentos entendidos como externos e superiores aos profissionais, invisibilizando os efeitos de mutilação do pensamento próprios às práticas judicializadas. A grande conexão que a instituição escolar estabelece não é, portanto, com o saber ou o conhecimento, mas distribuindo a fatalidade de destinos sociais no interior de uma pirâmide cuja manutenção vai justificando-se pela sua correspondência com a realidade da meritocracia.

**Palavras-chave:** Currículo. Judicialização. Subjetivação.

## ABSTRACT

### CURRICULUM AND JUDICIALIZATION IN MODERNITY: HISTORICAL FOUNDATIONS IN RELATION

As a privileged instrument to turn the school a mass institution, the curriculum emerges in the service of a social control sustained in classification and pasteurization of contents, in order to teach hierarchy and obedience, parting from a pattern of true. Those are Basic elements for juridical liberal order, sustained in recognition of one only true, subjetivated as fundamental for civilization. A pedagogical technology that operates through instruments (as the curriculum), that have as effects subjective productions making work

\* Doutor em Educação pela Universidade de Lisboa, Portugal. Professor Associado com agregação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF). Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal. Instituto de Educação. Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF). E-mail: [jorge.o@ie.ulisboa.pt](mailto:jorge.o@ie.ulisboa.pt)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Titular da Faculdade de Formação de Professores do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [estela@uerj.br](mailto:estela@uerj.br)

procedures, understood as external and superior to professionals, while turning invisible the effects of mutilation of thought, as in judicialized practices. Thus, the great connection that school establishes is not with knowledge, but with the distribution of fatality of social destiny, in a pyramid that is justified given the correspondence with the reality of meritocracy.

**Keywords:** Curriculum. Judicialization. Subjectivation.

## RESUMEN

### CURRÍCULO Y JUDICIALIZACIÓN EN LA MODERNIDAD: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS EN RELACIÓN

Como instrumento para masificar la escuela, el currículo emerge a servicio del control social basado en la clasificación y la pasteurización de los contenidos, con la función precípua de enseñar jerarquía y obediencia a partir de un patrón de verdad. Enseñanzas imprescindibles para el orden jurídico liberal, sostenido en el reconocimiento de la verdad única, subjetivada como premisa para la civilización. Una tecnología pedagógica que opera por medio de instrumentos (tal cual e currículo), que tiene como efecto producciones subjetivas que accionan procedimientos entendidos como externos y superiores a los profesionales, invisibilizando efectos de mutilación del pensamiento propios de las prácticas judicializadas. Así, la gran conexión que la escuela establece no es con el saber o con el conocimiento, sino distribuyendo la fatalidad de destinos sociales internos a una pirámide que se justifica por su correspondencia con la realidad de la meritocracia.

**Palabras-clave:** Currículo. Judicialización. Subjetivación.

## Disciplina curricular e lógica judiciária

A partir dos estudos de Michel Foucault, o disciplinamento desponta como fundamento da pedagogia moderna e objetivo maior das práticas escolares. Uma pedagogização do conhecimento emerge na Europa do século XVI, tendo como efeito o controle do saber e, com ele, de todos os mecanismos de aprendizagem. Desde então, um controle assentado no caráter universal dos conteúdos restringe o processo de construção do próprio conhecimento. Capacidade e aptidão tornam-se condição para “deter” esse saber, acompanhando os princípios do capitalismo de acordo com o qual o conhecimento é um bem a ser consumido. São nestes termos demarcadas tanto as diferenças no modo, grau e sentido da sua produção – de acordo

com a condição socioeconômica – quanto as condições de adquiri-lo, na qualidade de proprietários ou de sujeitos a serviço de uma rede de informação/formação.

Como um bem produzido zelozamente, o saber tem uma história articulada às práticas de controle que fazem emergir um novo sujeito de conhecimento, fundamental às novas formas de exercício de poder surgidas na chamada modernidade. Ensino e aprendizagem não são portanto questões técnicas, como tampouco é a escola, mas uma relação tornada ferramenta basal à normalização do conhecimento (da sua produção e apropriação) que transcende os muros dos estabelecimentos prestadores de serviços, produzindo modos de subjetivação sob a perspectiva do disciplinamento interno

do sujeito. No cerne das práticas pedagógicas está a tensão proposta por Foucault ao longo da sua obra – em particular nos cursos do início da década de 1980 – entre subjetividade e verdade. Uma verdade que afete o sujeito ou um sujeito que se torna objeto de um discurso verdadeiro são as relações que, para ele, demarcam já o sentido da filosofia antiga e também do pensamento Moderno. No dizer de Foucault (2006), quando a relação com o conhecimento ergue-se sob o ângulo da prática, do exercício de si, e não mais sob o conhecimento do mundo, da pergunta pelo conhecimento de si, “nos encontraremos em uma ordem de coisas que seguramente não é mais aquela da verdade, mas a da lei, da regra do código” (FOUCAULT, 2006, p. 383).

Um único *corpus* de saber passou a ser compreendido como um modo de massificar e de abrir as portas da escola a novas camadas da população, consolidando um consenso político-social da nossa civilização em termos da administração e unificação do pensamento. O currículo, como uma das tecnologias pedagógicas, é a expressão de tal concentração de poder, a serviço de uma certa forma de controle político distante de uma rotina preocupada com a motivação e o domínio de ferramentas de libertação. Antes de doutrar os estudantes com conteúdos classificados e pasteurizados, ensinam-se a hierarquia, a obediência, a aceitação de um escopo definido por um padrão de verdade, qualidades estas necessárias para fazer funcionar a ordem jurídica que dá sustentação ao modo de governar que emerge no século XVI e se consolida no XVIII. Nessa ordem jurídica, e como toda instituição de governo da verdade, o tribunal requer um pensamento subordinado como imperativo para a desqualificação dos saberes espontâneos atomizados.

Apresentado como verdade, o saber opera por meio de instrumentos, estratégias, regras, distantes do domínio dos conteúdos, como uma produção subjetiva que faz funcionar as relações sociais, tal qual máquinas que acionam procedimentos entendidos como externos e su-

periores àqueles que de fato executam tarefas (professores, médicos, delegados, porteiros, juízes etc.), certos de estarem cumprindo com o seu dever. Assim funcionam as equipes de trabalhadores escolares e fazem funcionar os estudantes, todos submetidos a currículos acionados por procedimentos pedagógicos que não somente enquadram a vida escolar, mas a vida em todos os seus domínios, consolidando um modo de ser indivíduo.

Trata-se da mesma lógica que associamos às práticas jurídicas sustentadas na produção de verdade. Verdade como ato comprovável, seja por meio de testemunhos, provas, inquirição ou indagação, formatando conteúdos inapeláveis quando submetidos ao crivo dos que são “certificados para certificar” a veracidade. Lógica esta que atravessa o campo pedagógico por meio de um currículo definido como padrão de conhecimento a ser absorvido por todos os que disputem algum lugar de prestígio ou respeito, desde a entrada de preceptores nas propriedades abastadas até a consolidação dos estabelecimentos de ensino ao longo do Seiscentos – que ficou conhecido para a história da educação, na Europa, como o grande século da didática. Textos distribuídos para serem trabalhados, mesmo que ainda patentessem a assinatura dos autores clássicos, eram previamente controlados, selecionados, descontextualizados e expurgados, a fim de se compatibilizarem com as necessidades doutrinárias das autoridades religiosas do tempo. Ordem e método, unidade e semelhança, adequação e beatitude estruturaram as opções e vincularam a produção antológica, compendária e manualística para uso dos escolares, sob o crivo daqueles que definem o que e o como se deve saber.

Essas mesmas técnicas e esses mesmos procedimentos de extração e constituição do saber legítimo se estenderam a partir das instituições de ensino superior, isto é, do topo para a base do sistema, tal qual o sistema judiciário. Como um modo da produção de conhecimento, a produção de verdade (seja em um cenário

jurídico ou pedagógico) requer condições subjetivas que reconheçam em tais procedimentos a autoridade do que passa a ser definido como saber e como verdade. A construção subjetiva é condição para uma perspectiva judicializada extrapolando os tribunais ou, por outra, tornando, aos poucos, os âmbitos cotidianos em pequenos tribunais nos quais, mais que dialogar e construir coletivamente encaminhamentos, prevalecem as práticas de juízo e punição. Desde então as autoridades escolares e pedagógicas não mais cessaram de imaginar formas de sequenciação e complexificação do saber, a perseguir objetivos comuns e a ser classificados de acordo com grades e critérios universais que importaram do mundo acadêmico e da esfera jurídica. Círculos cada vez mais alargados da pedagogia europeia, com grande influência nas autoridades escolares, foram convergindo paulatinamente na necessidade de submeter as concepções e os produtos de conhecimento a um autêntico rolo compressor.

No interior das instituições de saber, a escrita passou a ser espelho ou um duplo da leitura e não mais um prolongamento dela, dotando todas as profissões de um novo recurso técnico, menos para ampliar os horizontes e mais para ampliar o domínio de um poder que faz a todos repetir em raciocínio uma mesma forma de pensar e de sentir. O padrão definido por meio de parâmetros de verdade inaugura um aprendizado que se diz vasto e complexo, tendo como perspectiva a retração dos horizontes cognitivo e afetivo. De norte a sul da Europa e também nas colônias vistas como um “Novo Mundo”, os Estados modernos e contemporâneos foram construindo os respectivos sistemas nacionais de ensino não abdicando desta apertada política de governo da cognição, que não é outra que o governo da verdade, conduzido por um lugar de poder, seja nas linhas de um currículo ou de um arcabouço legal. De fato, no que diz respeito quer ao figurino institucional, quer ao conjunto de interações, métodos e processos de trabalho adotados pelas autoridades escolares nos períodos moderno e contemporâneo, eles

têm fortalecido as soluções que apontam para a objetivação e padronização do saber e das correlatas possibilidades de ser.

## A escola na modernidade e as práticas jurídicas

Entrevemos nessa evidência histórica a possibilidade de uma análise que fundamente um diagnóstico do nosso tempo. Falar de escola na contemporaneidade implica falar de objetivos e procedimentos em torno do saber científico que deliberadamente ignoram a esplendorosa diferença que as ideias, as pessoas e as coisas exibem entre si; por isso mesmo, tais objetivos e procedimentos não têm qualquer relação objetiva com a verdade que eles mesmos veiculam e incansavelmente afirmam estabelecer. Não se pode deixar de sublinhar a violência com que a escola vem mantendo a sua noção de um saber universal – a um tempo segmentado por províncias disciplinares, mas também interligado pela utopia totalizante do enciclopedismo – para perfilar as consciências e os corpos ainda em formação. Procedimentos, entretanto, possíveis pela articulação de toda produção de conhecimento a uma lógica de produção de verdade que se quer universal e que depende de seu enraizamento para dominar uma sociedade que aos poucos vai perdendo as tradicionais formas de obediência sustentadas nos princípios de soberania. O princípio universal de verdade, antes de dar sustentação à prática pedagógica, fundamenta a prática jurídica, sendo o pensamento pedagógico um instrumento central para disseminar a lógica penal.

A tarefa da crítica consiste aqui em procurar compreender como o trabalho de enunciação da verdade se construiu por meio de esvaziamentos e deslocamentos do conhecimento que, entretanto, por efeito das regras de funcionamento que atravessam e animam as várias instituições de saber, transformou o fluxo de enunciação da verdade em estruturas, leis e invariantes, como quer a organização de uma estrutura judicializada.

Há, portanto, um efeito de desconhecimento do que se produz na afirmação performática do próprio conhecimento. As concepções pedagógicas e as práticas escolares que vemos imporem-se crescentemente ao trabalho sobre si do estudante e aos patamares cognitivos em que passou a decorrer a sua aprendizagem ajudam-nos a perceber como de fato se construíram relações e modelos de objetivação do conhecimento que ainda circulam na nossa sociedade e que vão muito além da sala de aula. O grande efeito civilizacional que o modelo jurídico e agora escolar consubstanciou é o da massificação de um poder epistemológico que consiste em administrar aos alunos e extrair deles um saber já devidamente controlado, reduzindo-os a engrenagens que aceitam e também produzem os conteúdos valizados como verdade, sem os quais o poder judiciário não tem como estabelecer os juízos que sustentam uma ordem que se diz tecnicamente necessária para conduzir as condutas.

A pedagogização do conhecimento, crescentemente em articulação com as doutrinas da Igreja, primeiro, e do Estado-nação, em seguida, implicou “uma passagem da coerção da verdade à coerção da ciência”, melhor dito, “a passagem da censura dos enunciados à disciplina inscrita na própria enunciação”, como salienta Julia Varela (1994, p. 91). Os tribunais, assim como os espaços que vão sendo restritos às corporações dos especialistas sustentados em uma plataforma epistemológica fragmentadora, são fortalecidos não pelo domínio coletivo (pretensamente universal) dos conteúdos, mas pelo reconhecimento universal de uma verdade única; pela despotencialização dos saberes (em sua pluralidade) e pela concentração do poder em um Estado que faz acreditar que qualquer um – diferentemente da lógica senhorial – pode aceder aos espaços de mando ao doutar-se das verdades instituídas. Os emergentes sistemas de ensino que foram convertendo as crianças e os jovens em alunos, a partir da Reforma protestante, ergueram uma autêntica “maquinaria escolar” que subordinou

de forma implacável os saberes e a sua transmissão a padrões rígidos, fenômeno este que atingiria, embora com intensidades variáveis, não só a todos os ciclos, desde o próprio ensino superior até aos bancos em que se aprendia as primeiras letras, mas também àqueles que não habitam o sistema escolar.

Conceitos como currículo, classe, didática, método, disciplina, programa, grade, formação, socialização, aluno etc. configuraram desde o século XVI uma verdadeira tecnologia educacional – utilizando uma verbosidade que bem pode compor as práticas judiciárias – a partir da qual o conhecimento foi codificado, representado e administrado sob a lei “compendiária”, isto é, aquela que, mesmo percorrendo caminhos confusos, ínvios e impenetráveis, como os que a natureza e as coisas humanas nos oferecem, encontra sempre uma ordem respeitadora das matérias sobre as que se debruça, uma via rápida e eficaz para reproduzir um saber manuseável. Nestes termos, a cultura escolar constituiu-se para exprimir a necessidade de veicular a comodidade, a ordenação, o resumo e a uniformização do conhecimento, ou seja, discorrer sobre todos os assuntos com o menor *dispendium* possível. Artefatos produzidos para uso dos escolares submetem invariavelmente o discurso a procedimentos rápidos, simplificadores, a uma economia orientada a tolher as possibilidades de adensamento do pensamento mas, sobretudo, a instigação. Parcimônia e sumarização estrategicamente formuladas de modo a que as ideias expressas não dispersem a atenção e as realidades descritas não causem dúvida ou, dito por outro viés, garantam adesão. Porque o objetivo permanece o mesmo – inviabilizar o contraditório, o pensamento livre e desenfreado, o desejo do dissemelhante.

Os saberes escolares assumem-se não apenas como verdadeiros mas também como lícitos, incorporando a perspectiva jurídica, de acordo com a qual dizer a verdade não é o suficiente, sendo necessário dizê-la no marco das normas institucionais que definem um arcabouço moral. Pensamento jurídico e currículo

produzem, mais que conhecimentos objetivos, juízos de valor que entendem o desvio de seus protocolos e conteúdos como atos ilícitos. No dizer de Bernard (2015, p. 261), “[...] a lei não se destina a ser estritamente aplicada, mas a gerir as margens da legalidade, sendo um instrumento de gestão”. Sob tal lógica é gerida também a escola por meio de suas tecnologias de controle, dentre as quais o currículo, cuja aplicação no cotidiano obedece mais ao disciplinamento que ao domínio de conteúdos técnicos-científicos.

Tanto os conteúdos acadêmicos quanto os legais são entendidos como um bem e um direito universal, comum a todos e legitimados, conduzindo uma gestão que garanta a obediência dos subordinados, exertados do âmbito do político, naturalizados como espelho do real e necessários aos bons costumes. Práticas de coação por submeter a um olhar superior as relações sociais, produzindo relações de violência a serviço da regulação social, das quais não escaparam aqueles que teorizaram o campo pedagógico desde os alvares da modernidade. De então e para as várias autoridades escolares, à disciplina do objeto devia e deve corresponder a disciplina dos espíritos.

O trabalho da inculcação, integrando numa mesma construção cognitiva a vida pessoal e familiar com a vida religiosa e pública, apenas começou a tornar-se possível porque luteranos, calvinistas e católicos, não obstante as suas divergências agudíssimas, “estabeleceram uma mesma autoestrada intelectual” (HAMILTON, 2001, p. 196), a partir do legado de Santo Agostinho, de São Tomás de Aquino – entre outras figuras do cristianismo, bem entendido – e também da retórica clássica. As suas diferentes ordens e escolas religiosas foram efetivamente pavimentadas com os mesmos “propósitos disciplinares da ordem mental e social” (HAMILTON, 2001, p. 196). Unificadas pela ruptura com a filosofia antiga, escolas e ordens religiosas têm como preocupação, para a organização da vida e a construção do pensamento, a condensação das informações e a obediência aos

códigos reguladores do corpo e da alma. Esvai-se a preocupação do método aristotélico com as problematizações, com o modo de colocar os problemas que torna as respostas novas interrogações e não um lugar a chegar. Contrários à certeza científica que o direito natural trouxe nos primeiros séculos do segundo milênio e que se fez presente na produção subjetiva que estruturou o pensamento pedagógico, os antigos entendiam a busca pelo conhecimento e nele pela verdade como resultado de exercícios pessoais associados não à certificação de uma ordem externa e superior, mas aos prazeres da contemplação e à ação na vida – noções apenas compreensíveis se articuladas. Impossíveis seriam as transformações trazidas pelo processo de conhecimento, de acordo com a filosofia antiga, sem o senso coletivo, sem pensar nos grupos de pertencimento daquele que estuda e na cidade – referência em que se sustentava o senso de justiça. Entre a filosofia antiga e a pedagogia moderna contrasta não só a ênfase em um “modo-de-ser-indivíduo” (GUATTARI; ROLNIK, 1996) centrado em uma genialidade ou dedicação particular que tem como destino uma devoção pela autossuperação, mas também a certeza da “necessidade humana” de subordinar-se aos conteúdos jurídicos ditados como universais e aos mecanismos pedagógicos (também estruturados sob as lógicas jurídicas) que justificam qualquer tipo de pressão e punição. Sob a perspectiva da filosofia antiga,

Inversamente, é bem preciso reconhecer que uma transformação puramente legislativa ou coercitiva das relações humanas não serve, em última instância, para nada, se ela não é acompanhada de uma transformação do sujeito. A Antiguidade pensava, antes de tudo, na ‘formação’ (*paideia*) do sujeito; o mundo moderno está centrado na ‘informação’. (HADOT, 2014, p. 285, grifo do autor).

O que vemos é que não há, no trabalho prático de organização dos conhecimentos administrados e nos modelos de existência perseguidos, qualquer diferença significativa entre a ordem religiosa e a ordem política, en-

tre uma instituição escolar que no século XVI vertia para os seus livros escolares a herança cristã ou aquela que, cem ou duzentos anos mais tarde, procuraria erguer uma ciência civil, os direitos dos estados e os deveres do cidadão. Faz igualmente todo o sentido a posição do historiador André Chervel (1991, p. 63), para quem os conteúdos escolares se apresentam como “entidades *sui generis*, próprias da classe, independentes até certo ponto de qualquer realidade alheia à escola” e dotados de uma organização, uma economia própria e uma eficácia que se originam antes de mais em si mesmas, isto é, na sua própria história. Eis porque disciplina continua a ser um conceito que não perdeu a sua ligação ao verbo “disciplinar” e o seu sentido permanece atual. Uma “disciplina”, para nós, continua a significar uma forma de disciplinar a mente, “de procurar métodos e regras para abordar os diversos campos do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1991, p. 63).

A cultura pedagógica foi-se centrando paulatinamente na intensificação da rigidez da ciência disciplinar e, por essa via, contribuiu muito para uma evidente retração da autonomia da invenção, posto que “todos os currículos escolares”, como sublinha Fernando Gil (1984, p. 389) em *Mimesis e negação*, passaram a exibir “a forma extrema e acabada da organização do saber”. Este é o ponto central para o qual convergiu a demanda pedagógica em que se sustentou a posterior massificação do ensino. Na realidade, o modelo escolar articulado e expandido a partir da Idade Moderna europeia vulgarizou a noção segundo a qual qualquer disciplina corresponde a “um tratamento correto, completo e ordenado por certos preceitos, de coisas tornadas homogêneas a um objeto formal superior” (GIL, 1984, p. 389). Como se, a partir de então, o ensino procedesse de um conhecimento preexistente, e tudo, mas tudo mesmo, tivesse que ser feito para que os seus destinatários não pudessem sair desse circuito que, mais que reprodução, constrói adesão a uma leitura de mundo condensada, esquemá-

tica, evolucionista e, o que é mais profundo, limitada pela fatalidade.

Se bem a lógica judiciária emerge como referência para a organização social desde o início da nossa Era, as tecnologias de controle que vão sendo produzidas não só a incorporam, mas contribuem a naturalizá-la. Nesse sentido, a disciplina curricular como exercício de homogeneização dos conteúdos é fundamental para o reconhecimento da lei como uma verdade universal e inquestionável. Do mesmo modo que professores e estudantes apenas têm espaço para questionar o currículo em suas atividades diárias por meio de tensos movimentos organizados, a lei também é assumida como uma verdade a não ser contestada. Antes de se pensar em um currículo ou no dizer da lei, importa produzir consenso, adesão, crença em um discurso que se fabrica verticalmente e se dissemina disciplinarmente.

A noção de disciplina confunde-se, assim, na nossa civilização, com um saber axiomatizado e universal na sua intenção, característica esta que só uma escrita controlada e controlável tem condições de garantir. E se a disciplina é o ensinável, se só acontece no quadro da transmissão unilateral, fácil é igualmente perceber-se que “a ciência também se revela indissolúvelmente ligada ao ensino” (GIL, 1984, p. 389). À normalização do objeto científico deve corresponder, pela mesma lógica, a normalização da sua representação, razão pela qual historicamente o ensino procura a certificação através da exigência do que entende ser o rigor e a objectividade, as premissas verdadeiras e primeiras. O fundamento atribuído às metodologias didáticas deduz-se de uma ação dupla sobre o entendimento: tanto extirpar o erro ou refutar o falso, conferidos ao senso comum, como transmitir, ensinar e confirmar a verdade. Uma ação que provém da construção da verdade sob o crivo penal, sustentada no exame. A ação e as exigências, mais ou menos explicitadas, do ensino sobre o sujeito – o que se lhe pede e se lhe proíbe em termos de cognição pelos vários métodos de instrução e sistemas

de avaliação – dizem grandemente respeito à noção de que há uma perspectiva “objectivista e realista” (GIL, 1984, p. 389) e, portanto – cabe acrescentar – comprovável, à qual obedecem os vários corpos de conhecimento. Afirmar, como é ainda voz corrente nos nossos dias, que a ciência pode ser ensinada significa, no mínimo, manter uma ambiguidade que o próprio conceito de disciplina apresenta desde sempre – o de constituir não apenas um ramo do saber, mas “um saber subtendido por uma vontade de uniformização” (GIL, 1984, p. 439).

Não há dúvida que terá sido a finalidade de transmissão, que quase sempre esgota os objetivos e as práticas nas instituições escolares, a secundarizar a intenção do labor propriamente científico. Aquele tipo de demonstração, que não se propõe obter novos conhecimentos – mas apenas expor um saber já adquirido e que para esse efeito é mister reordenar e hierarquizar – tem efetivamente dominado todo o nosso sistema de pensamento. O conflito entre regra e criação, no qual se revela a aporia constitutiva da ciência moderna, permanece à nossa frente porque ainda não encontramos, fora do quadro do saber disciplinar que a escola conduz e administra, formas de pensar e trabalhar alternativas, isto é, em que o aprender se subordine efetivamente ao criar e o adquirir ao produzir.

## Para uma arqueologia do currículo

Essas são razões mais do que suficientes para sermos levados a defender um quadro específico de discussão histórico-epistemológica que nos desvende as estratégias, as forças e os mecanismos que tornaram um tipo de conhecimento simultaneamente necessário, válido e útil. Há toda uma história a fazer, não tanto em torno da estruturação do conhecimento escolar no passado, mas antes uma genealogia que permita “compreender como é que uma determinada *construção social* foi trazida até ao presente influenciando as nossas práticas e concepções de ensino” (NÓVOA, 1997, p. 10,

grifo do autor). Práticas e concepções que se institucionalizam tendo o campo pedagógico como espaço dileto para o enraizamento das ideias jurídico-políticas, distanciando-se do método aristotélico-tomista e pautando-se na lógica do Direito, consolidando, mais do que o olhar, o funcionamento penal. Do que se tratará é de compreender o processo de fabricação dos saberes escolares, dos objetivos e interesses sociais que acompanharam a sua institucionalização, a fim de podermos colocar em análise a sua presença nas interações que ocorrem nos nossos dias, entendendo que estes estão a serviço de um sentido que os conteúdos veiculam.

Com a sua inabalável versatilidade e força absorvente, o conceito de currículo é categoricamente aquele que melhor identifica quer os objetivos assacados à educação escolar, quer os métodos e processos desenvolvidos pelas instituições de educação e ensino para a sua aquisição. Historicamente, transporta um valor substantivo de racionalidade e estabilidade, porque supõe sempre que feixes muito diversificados de declarações sobre fatos ou ideias possam dar lugar à transmissão de conhecimentos unívocos, que se disponham organizadamente em planos seriados – por níveis, anos e ciclos – como se de uma mercadoria final efetivamente se tratasse. Desta sorte, o currículo postula a presença de uma tecnologia da abreviação que, por sua vez, impõe uma didática que submete todas as formas de transmissão da ciência e da cultura à economia estreita do manuseamento e da assimilação, razão pela qual os conteúdos programáticos têm sempre a montante todo um longo trabalho de revisão, laminação, harmonização, hierarquização, encurtamento e sumarização de toda a complexidade discursiva em que se originam e em que se sustentam no mundo dos homens.

O exercício de condensação do pensamento tem como base a desapropriação da produção e transmissão do conhecimento em favor de uma estrutura autoritária que pressupõe obediência e submissão. Da ordem necessária para a relação pedagógica ao estreitamento do

pensamento submetido a um compêndio há uma gama importante de ações e condições que a lógica jurídica funda para a organização de relações que evadem o elo entre os envolvidos e, a partir dos séculos I e II, embora no campo pedagógico a partir dos séculos XVI e XVII, confrontar-se-ão não mais com a sua consciência e o seu exercício do pensar, mas com um grupo dileto que sustenta a sua autoridade em textos que capitalizam a verdade. São práticas em que a ritualística é fundamental para garantir a distância necessária à submissão dos que passam a acreditar que não detêm os conhecimentos necessários à convivência social: a autoridade das equipes pedagógicas frente aos estudantes e suas famílias, as equipes judiciárias frente às quais há que se curvar, a linguagem a ser empregada, a ordem dos procedimentos, os métodos rígidos, a produção de provas, testemunhos, exames, os regulamentos punitivos, em suma, a ordem jurídica passa a enraizar-se no cotidiano, educando muito mais que classes de estudantes. Em todos os âmbitos da vida passam a ser reconhecidos como imprescindíveis conteúdos e sociabilidades apenas passíveis de serem acessados servindo aos impérios da verdade.

A tal propósito serve o currículo que se apresenta como condição necessária à civilização, invisibilizando os efeitos de mutilação do pensamento. Como condensação da cadeia de antecipação curricular, que funda a própria “razão educativa”, encontra-se o livro escolar, esse artefato de todos nós o mais familiar e que articula, na opinião de Justino Magalhães (2011, p. 10), “informação, disciplina e verdade”. Um produto muito semelhante a um código penal que define a verdade sobre os comportamentos individuais e coletivos. Com o passar dos tempos, o livro escolar tornou-se o grande “fator de sociabilidade de toda a cultura escrita” (MAGALHÃES, 2011, p. 10), melhor dito, no “disciplinador da atividade leitora” (MAGALHÃES, 2011, p. 10) e no “modelo textual” (MAGALHÃES, 2011, p. 30) por excelência da nossa civilização. Só ele pode garantir a “nor-

malização cognitiva” (MAGALHÃES, 2011, p. 30), do mesmo modo como se entende que só um código penal pode garantir a normalização comportamental. Parte-se e regressa-se, como nos trabalhos de Sísifo, ao livro escolar onde o conhecimento e a informação são expostos de forma sistemática e sequencial, a fim de serem decodificados, parafraseados, sintetizados em exercícios constantes de memorização e de escrita, a exemplo de um código jurídico no que as vidas têm que espelhar-se, expropriadas de qualquer exercício de pensamento e criação. Estamos perante dispositivos de conhecimento organizados para propósitos essencialmente educacionais e não mais um repositório de conhecimentos para ser problematizado e relançado. Embora pareçam domínios tão distantes, as práticas jurídicas e pedagógicas dialogam intimamente. Não obstante as variáveis que esse modelo editorial com fins didáticos possa adquirir ao longo do tempo – compêndios, manuais, tratados, abecedários, silabários, cartilhas, catecismos, súmulas, coletâneas, dicionários... –, uma parte essencial da *episthème* moderna é garantida pela ordem que o livro escolar espelha e pelas repetições que suscita através dos seus capítulos, cabeçalhos, tabelas, ilustrações e exemplos que o compõem invariavelmente.

Nele se foram reiterando e estruturando as categorias sobre as quais se ergue esse grande projeto totalizante e totalizador consubstancial à noção de currículo. É fato que o nosso regime cognitivo relaciona diretamente denominação com classificação e similitude: deduzimos de forma causal e hierárquica, pensamos através de articulações genealógicas e por níveis de complexidade crescente, associamos descrição com sistematização e decomposição com recomposição. Há sempre uma fórmula, um esquema, uma engrenagem que determina a ordem prévia e posterior de qualquer caminho do saber. Este é o propósito maior que anima a expressão de qualquer conteúdo e que nos devolve a perenidade do currículo nas nossas sociedades.

O mais interessante estará em perceber que essas suas afirmações podem bem ser aduzidas a épocas e realidades sociopolíticas bem distintas. É esse o ponto. O local foi transformado em universal, em vez de podermos pensar no enunciado como produção de um tempo, de um grupo específico. Por esta linha, tanto a informação (seja qual for ou como quer que tenha sido produzida) quanto as opiniões adquirem status de verdade e, como em qualquer processo jurídico, uma voz absolutamente estranha define o que é melhor para a vida de todos, construindo assim e atando as subjetividades a um modelo único que justifica o massacre, a destruição, a subordinação colonizadora do pensamento.

Um problema teórico atravessa e permanece como pano de fundo a qualquer discussão em torno do currículo – o de saber-se exatamente o que deve ser ensinado. Como nota Tomás Tadeu da Silva (2000, p. 13), por mais que se discorra e se contrastem as opiniões acerca da natureza da aprendizagem, da cultura, da ciência e da sociedade, volta-se sempre “à questão básica” de determinar “qual o conhecimento importante, válido e essencial para merecer ser considerado parte do currículo” ou ser posto de lado. Vivemos e caminhamos no quadro de uma legitimidade impensada (Ó, 2019). Todo e qualquer percurso de aprendizagem traduz-se na quase impossibilidade em idear um modelo de socialização do conhecimento fora de contextos de seleção e conversão dos conteúdos, fora da lógica da transposição didática ou do que Pacheco (2014, p. 31) denomina de “processo de transformação curricular”. A escolarização do conhecimento, as operações de poder que estão na origem das escolhas e das hierarquias dos conteúdos lecionados, parecem-nos hoje de impossível acesso, como se as diferentes teorias do currículo partissem de uma epistemologia pura, essencial, desinteressada e inocente. Como se o conhecimento educacional se esgotasse entre as mil e uma tarefas subjacentes ao figurino curricular, às escolhas

e ao planejamento, às opções técnicas mais válidas para desenvolver as habilidades e o rendimento dos escolares. Então, porque parte invariavelmente dos mesmos pressupostos, porque não se questiona sobre o gesto primacial da seletividade, a instituição escolar mantém a exigência da reprodutibilidade dos conteúdos sobre a qual se fundou. Toda a busca do melhor e mais eficaz modelo curricular não passa, afinal, de mais um reajuste do *pot-pourri*, dos princípios de ordem e controle já completamente exigíveis à partida, mas cuja proveniência e intenção estratégica se foram, entretanto, esquecendo na poeira do tempo, uma vez que a educação se transformou nos últimos dois séculos no território privilegiado para os políticos que avançam sob o signo da reforma educacional e para os especialistas cujas soluções alquímicas anunciam sem cessar a nova escola do futuro (ILLICH, 1976). Por isso, e não obstante a especificidade dos contextos ou das diferenças prometidas pelos vários desenhos curriculares, um mesmo modelo escolar nos surge pela frente. É o tal *one best system* de que nos fala David Tyack (1974). A epistemologia que nos domina é assim realista. Uma vez que se alimenta do princípio de que o conhecimento “é um objeto pré-existente: já lá está; a tarefa da pedagogia e do currículo consiste simplesmente em revelá-lo”, como nota Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 142).

Eis o porquê de a definição de arcabouços universais ser tão celebrada. Quanto mais amplo, mais unânime, mais competente é considerado, como no caso da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Brasil da década de 1990, quando se festejou como parte da luta contra uma ditadura e em favor da democracia a possibilidade de que todos os brasileiros tivessem acesso ao mesmo conteúdo em nome da não discriminação, sem se perceber que o grande avanço foi o da possibilidade de homogeneizar amplamente uma enorme e dispersa população, com culturas e processos de conhecimento os mais diversos

a serem terraplanados com tratores pedagógicos. Trata-se de uma operação de contração e subsunção do pensamento como quer a lógica penal fundamentada em verdades transcritas, como se a justiça estivesse acima aguardando ser criptografada; como se a família tivesse um formato único, as relações de trabalho fossem padronizadas em todos os campos, como se o mundo fosse um modelo único a ser executado por uma equipe judiciária, legitimando o enquadramento dos desvios. Uma prática de normalização essencial para o governo do disperso, que se quer único.

Por essa razão, uma arqueologia do currículo que exiba o “regime de deliberação” e o “aquário curricular” em que nos encontramos mergulhados, as mais das vezes sem o perceber, torna-se uma tarefa imperiosa. É que as linhas mestras, a mecânica mesma da vinculação do saber disciplinar a uma filosofia política em consolidação, as exigências das autoridades escolares, assim como a teorização do saber propriamente pedagógico, há muito que se sedimentaram. Pode-se defender que, a partir do século XVI e com as novas dinâmicas trazidas pela reforma protestante, “os ventos humanistas sopraram na Península – uma referência à Portugal – e produziram efeitos na formação” (NEDER, 2007, p. 21) muito antes da reforma pombalina, de grande influência na Universidade de Coimbra, em particular no campo jurídico, que viu-se no século XVIII sob a demanda de incluir na formulação do currículo “não somente a história do direito pátrio, mas [...] também a organização de compêndios que, com prévia aprovação régia, seriam adotados na universidade” (NEDER, 2007, p. 21). Longe de ser um exercício técnico, o currículo foi tomando centralidade ao ampliar-se a tarefa de instalar e avaliar os conteúdos à posição de um objeto autônomo de estudo, de pesquisa universitária, e condição para a referência ao trabalho pedagógico.

É sabido que o termo *curriculum* se originou na Antiguidade Clássica, embora o *Oxford English Dictionary* situe a definição mais anti-

ga somente no ano de 1663 num documento produzido pela Universidade de Glasgow (BOBBIT, 2004; JACKSON, 1992; PACHECO, 2005). A sua etimologia básica – *curriculum* como pista de corrida, lugar de realizações articuladas entre si, percurso de uma carreira de vida ou até a carreira em si mesma – manteve-se sempre operacional. De fato, as ideias de sequência ordenada e de totalidade dos estudos nunca nos abandonaram (PACHECO, 2001). Dando corpo a este sentido seminal do currículo, a escolarização impôs a seriação tanto do conhecimento quanto das tarefas, das realizações e das experiências necessárias a que cada aluno se transforme num ator social capaz de responder aos padrões de eficiência – de produção e comportamento – exigidos pela sociedade do seu tempo. Não pode causar por isso estranheza o afirmar-se que o currículo se refere tanto à administração do conhecimento quanto à constituição da cognição e, nela, da identidade dos sujeitos como referência. Um conceito central – o da “identidade dos sujeitos” – à formação em qualquer nível, por dotar as pessoas de um conteúdo padronizado, de acordo com o lugar que irão ocupar. Identidade, papel, lugar, todos conceitos de fixação, duros, que visam reflexos e não desvios, em uma perspectiva unitária do conhecimento, do saber, das práticas, facilitando o exercício de controle pela previsibilidade idealizada pela lógica jurídica, sustentada em enunciados que se querem universais, pedagogicamente construídos, nos procedimentos de todos os campos de ação.

Com a permanente associação entre saber e ser, entre ciência, capacidades, atitudes e hábitos, é toda uma política de governo da vida que de fato o “atletismo” curricular instaura (Ó, 2003). Nestes termos, não é para a realidade dos 10-20 anos que as várias autoridades escolares trabalham incansavelmente, mas, antes, para a realização definitiva e adequada de atividades específicas a concretizar mais à frente. O currículo é a expressão concreta da antecipação, de um futuro já inteiramente

conhecido e tornado objetivamente necessário por ação da escola. Jonh Franklin Bobbitt (2004, p. 74, grifo nosso) – autor da obra *The curriculum*, que é unanimemente reconhecida como a que inicia os estudos especializados no campo há quase um século – referia-se assim ao significado latino da palavra, já tornado banal nas instituições escolares do seu tempo: quando aplicado à educação, “o currículo consiste na *série de coisas que as crianças e os jovens devem experimentar* para desenvolverem capacidades para fazerem as coisas bem feitas, que preencham os afazeres da vida adulta, e para serem, em todos os aspectos, o que os adultos devem ser”.

Um desejo de totalidade subjaz a um instrumento que retrai o sentido da experimentação a garantidor de relações a serem construídas sem escapar a um escopo estreito: sempre condicionado por uma crença essencializada em uma natureza pronta (e perfeita), frente à qual há que aprender a codificar as relações dadas. O saber curricular, de modo análogo a um código penal, é filtrado por assertivas ditas científicas ou determinadas como verdadeiras, cuja atribuição é garantir que a curiosidade que conduz a experimentação ou o exame não se desvie dos terrenos controlados pelo mesmo discurso que incita à investigação.

As várias investigações conduzidas por David Hamilton (1989), e que estão na raiz de *Towards a theory of schooling*, fizeram-no recuar cerca de 50 anos relativamente ao dicionário inglês, embora também este historiador acredite que Glasgow tenha sido determinante, mercê da penetração que o protestantismo conhecia à época naquela cidade. O sentimento de disciplina que identifica o currículo não procedeu, em seu entender, tanto das fontes clássicas quanto da irradiação das ideias calvinistas. As conhecidas práticas ascéticas do governo de si mesmo fundiram-se, no *ethos* protestante, com a necessidade de uma relação estrutural entre conhecimento e controle.

As possibilidades de abertura e variação experimental em face da diversidade textual,

que sabemos terem caracterizado a educação humanista, apenas poderiam sobreviver num contexto completamente restrito às elites. Tudo haveria de mudar quando se começou a pensar na utensilagem mental, na conduta moral e nas habilidades técnicas necessárias à produção em larga escala tanto dos soldados como dos generais que espalhariam a força e a potência da Igreja ou do Estado, nessa mole de sujeitos que deveria sustentar o desenvolvimento espiritual e material das sociedades. Um novo paradigma civilizacional haveria de impor objetivos precisos e particularizados, nos quais a margem para qualquer experiência não organizada, dirigida e avaliada foi ficando cada vez mais tênue. A tanto obrigavam a nova ordem social e as exigências racionais da conduta metódica da vida, agora mais que disponíveis, imperativas para todos. A ordem senhorial cede para um saber universal que compreende a todos, como uma justiça universal que a todos inclui. O modelo do estudante perfeito deixou de se referenciar exclusivamente ao *habitus* aristocrático – em que a instrução nas artes do discurso se confundia com um trabalho físico em que dominava a equitação e o manejo das armas – para se comparar também com as massas vulgares. A noção de igualdade vinculada ao Estado liberal se espraiava entre os domínios mundanos alimentando a crença na horizontalidade do acesso seja à justiça, seja à escolarização, seja, ainda, às possibilidades de inserção no mercado de trabalho e nas linhas de consumo. Será o saber o veículo necessário para a vida que passa a ser denominada “incluída” – em referência a um modelo civilizacional –, qual seja, aquela que obedece a um arcabouço conteudístico que assume o status de verdadeiro, certo, justo.

Hamilton (ANO) defende que a standardização dos estudos universitários na segunda metade do século XVI foi o reflexo da necessidade de maior controle administrativo das universidades trazido pelo movimento da reforma protestante, mas também pelas autoridades

civis, como sucedeu emblematicamente na Universidade de Paris. Foi, aliás, com o objetivo expresso de garantir esta força de poder que a palavra *curriculum* começou a associar-se insistentemente àqueles programas educacionais que iam permanecendo ao longo de vários anos, aos planos de estudo que evidenciavam uma estruturação disciplinar interna e, ao mesmo tempo, eram suscetíveis de serem articulados com novos saberes, dando de si a imagem de uma cadeia completa. A tese de Hamilton (ANO) é a de que o currículo, enquanto forma de organização, se impôs essencialmente como um instrumento de eficiência social, um híbrido que fez convergir as necessidades de tipo administrativo com as de tipo pedagógico. O currículo é uma imposição do conhecimento do eu e do mundo que propicia ordem e ação disciplinada aos sujeitos.

O termo *curriculum* parece haver confirmado a ideia de que os elementos distintos de um curso podiam ser tratados como um todo unitário. Qualquer curso digno desse nome iria incorporar disciplina (um sentido de coerência estrutural) e *ordo* (um sentido de sequência interna). Portanto, falar de currículo posteriormente à reforma protestante identificaria toda a entidade educativa que se mostrasse uma totalidade estrutural e uma integridade sequencial. Um *curriculum* não só devia ser seguido como devia também ser acabado. A sequência, a extensão e a conclusão dos cursos medievais estiveram nas universidades relativamente abertas à negociação estudantil (por exemplo em Bolonha) e ao abuso do professorado (por exemplo em Paris), mas não há dúvida que com a emergência do *curriculum* aumentou o sentimento de controle sobre o ensino e a aprendizagem. (HAMILTON, 1981, p. 199).

A documentação compilada pelos historiadores da educação mostra também que outra palavra, classe, passou a identificar genericamente a escola na passagem do século XVI para o XVII. Classe tendeu mesmo a justapor-se a currículo, circunstância esta que deve merecer o melhor da nossa atenção, porque remete diretamente para a objetivação de uma ação direta no que diz respeito aos novos desejos

de mobilidade social ascendente da época. Com a inovação nunca mais abandonada do regime de classes, a escola associou ao poder de designar o necessário de conhecer à faculdade de hierarquizar e diferenciar, de incluir, reter e excluir os alunos. Então, é como se na época pós-medieval, na Europa, pudéssemos também encontrar a raiz das propostas contemporâneas da escolarização universal, com sua ambição colonizadora antes que de abertura ao exercício do pensar. Tal como nos surge, o currículo funda-se numa separação rígida entre alta e baixa cultura, o ensino para todos e a excelência para um punhado apenas, mas todos submetidos à mesma lógica classificatória e hierárquica. Por isso mesmo é que, desde a Idade Moderna, todos os projetos educacionais que se começaram a destinar especificamente às classes populares e às mulheres quase só se esgotavam na aprendizagem do catecismo e na inculcação de umas quantas normas elementares de submissão e obediência, tecnologia esta que se revelou, na opinião de Julia Varela (2001, p. 121), “apropriada para a produção de sujeitos que foram educados para serem dependentes e mantidos num estado social de inferioridade mental”.

Nas colônias, como no caso do Brasil, o sentido de doutrinação do ensino, mesmo em sua forma escolarizada, foi instrumento essencial à submissão da língua, da cosmovisão, das relações de trabalho. Os modos de organizar aqueles que foram dizimados e explorados foram espelhados na organização pedagógica e, nela, na perspectiva penal, em nome de um querer divino próprio a uma religiosidade que fez tábua rasa de todas as demais formas de entender e cultivar a vida.

Ora, foi no interior dessa importante operação civilizacional que as teorias calvinistas da predestinação – na verdade o seu *dogma* mais importante – adquiriram um peso extraordinário. Com efeito, a elas se deve uma das grandes matrizes em que se forjou o modelo de hierarquização social em que ainda nos encontramos. Herdamos do protestantismo a tese

fundamental de que só uma minoria muito especial pode alcançar tanto a salvação espiritual quanto a direção da política, dos negócios ou da administração pública, assim como produzir conhecimento inovador ou produtos culturais e artísticos diferenciados. Uma narrativa que tente dar nota dos mecanismos históricos de produção da estratificação social na modernidade não pode, neste quadro, deixar de atender à relação estabelecida entre as peculiaridades espirituais inculcadas – em boa medida por uma educação de base profundamente religiosa da comunidade de origem – e a escolha do destino ou da carreira profissional. A influência do calvinismo constituiu um inusitado e radical controle da Igreja sobre os indivíduos, porquanto produziu uma regulamentação “pesada e severa”, invadindo “numa medida quase inimaginável todas as esferas da vida privada” (WEBER, 1995, p. 28). Por esta outra via, um novo quadro mental e institucional se ergueu em contraponto com a então já muito acomodada modalidade disciplinar da Igreja católica, que consistia em punir os hereges, mas ser indulgente com os pecadores. Como se as duas confissões cristãs exibissem, desde então, uma diferença de caráter intrínseco e permanente muito para lá das variadas situações histórico-políticas em que se viessem a confrontar. Segundo Weber (1995), um agudo espírito de negócios capitalista veio a conjugar-se, numa pessoa ou num grupo humano, com formas intensas de devoção que viriam a dominar e a impregnar toda a vida. Essa combinação ter-se-á revelado particularmente forte onde quer que o calvinismo tenha surgido; sob sua jurisdição não apenas uma técnica, mas sobretudo uma ética e um *ethos* haveriam de se expressar no dever inflexível do indivíduo para com o seu trabalho e respectivo capital. A virtude adquiriu então um cunho utilitário e a moral mais elevada passou a ser aquela que “considerava o cumprimento no quadro da atividade temporal” (WEBER, 1995, p. 28). Uma moral em ação, portanto.

A gênese do modelo da escola de massas

está indissociavelmente ligada aos figurinos de tecnologia moral desenvolvida pelas dinâmicas da Reforma e Contrarreforma. Desde logo, a passagem fez-se de forma institucional direta. É sabido que as primeiras escolas populares europeias foram criadas pela Igreja, nos séculos XVI e XVII, enquanto instrumentos de intensificação e aprofundamento da direção pastoral das consciências. Na sua arquitetura organizacional, as diferentes escolas cristãs adotaram formas sistemáticas – racionalizadas, podendo agora afirmar com outra solidez – de contínua conexão entre o princípio do aprofundamento moral com a necessidade de ordem, de eficiência e de hierarquia social. Um modelo – o da pedagogia sustentada na estrutura do currículo – que acompanha o pensamento jurídico racional que, na concepção de Weber (1999), é baseado em regras formais apoiadas na lógica-dedutiva, ancorada em *a priori*, o que em termos do autor constitui uma “racionalidade lógico-formal” – racionalidade do Direito, de acordo com a qual a lei indica uma ordem “dotada de certas garantias específicas da probabilidade de sua validade empírica” (WEBER, 1999, p. 209). Um procedimento que atravessa a implementação prática de um enunciado tendo como pressuposto o exercício da coação para avaliar a capacidade de um sistema (no caso o do Direito) formular regras universais aplicáveis. Mecânica orientada a trabalhar no sentido de desinstalar os alunos dos seus hábitos anteriores, levando-os na direção de uma “perfeição natural”, como já começava a ser dito de forma explícita na linguagem do tempo, que requer, entretanto, a presença da coação como instrumento pedagógico, tal qual ensina o mundo jurídico que opera sob a lógica penal.

A verdadeira “explosão da vontade de aprender” – primeiro nas zonas protestantes como a Prússia e a Áustria, depois nas regiões católicas –, que levaria “à emergência de um universo cultural dominado pela escrita” e instaurou “uma civilização de base escolar”, decorreu efetivamente sob a “tutela das congregações religiosas” até pelo menos meados do século

XVIII e supôs amiúde o regime de internato, sublinha Nóvoa (1994, p. 167). Foi sobre esse chão disciplinar estabelecido pela formação religiosa, articulada por um pensamento penal, que se estabeleceram múltiplas rotinas organizativas, as práticas pedagógicas, as relações pessoais e interpessoais que efetivamente passaram a ocupar o centro da escola nas centúrias subsequentes. A preocupação retrospectiva e introspectiva começou a ser instilada no indivíduo desde a infância, tomando numa parte a forma de uma autofiscalização consciente e noutra parte a forma de hábitos automáticos que lhe seriam indispensáveis para a visão a longo prazo e a permanente contenção de que precisaria na vida adulta. Estas combinatórias passaram a ser multiestruturadas; para a sua constituição e reprodução deviam concorrer, ao mesmo tempo, os impulsos emocionais e racionais, função essa que só uma intervenção continuada e por etapas, como uma instituição de formação, permite realizar. A escola, confessional ou laica, não mais deixou de lado o desígnio de sobrepôr, em cada aluno, a força do hábito à força da vontade – cada um deveria ser capaz de clivar, a partir de si próprio, todo tipo de impulsos e estímulos, associando-os sempre ao bem e ao mal, ao normal e ao anormal, ao útil e ao ocioso, ao triunfo e à derrota. Podemos dizer que se alicerçou nela um princípio político ativo, tão próprio da nossa civilização, que preceitua que a auto-observação leva diretamente à autorregulação, que o treino disciplinar desenvolvido no interior das paredes da sala de aula há de continuar vida adulta adentro. Nas suas circunstâncias próprias e nos seus sucessivos degraus, a instituição escolar passou a partir de Quinhentos a equipar um número crescente de indivíduos com formas cada vez mais especializadas de reflexão ética, apresentando-as como atributos da religiosidade e da cidadania, contribuindo largamente, dessa forma, para universalizar o modelo da pessoa reflexiva (HUNTER, 1996). Continuou o trabalho de subjetivação desenvolvido pelas autoridades protestantes quando estas se

determinaram em pressionar o indivíduo a manter-se no limiar da interrogação, tendo por dever disciplinar enquadrar sua problematização em uma certa estrutura de pensamento, sempre subordinada a uma escala de valores atribuídos às ciências – como estabelecido por Durkheim –, demarcando hierarquias no campo da produção de conhecimento.

Não se trata apenas da capacidade de conquistar um volume de conhecimento – como quer a pedagogia moderna com ambições de domínio semelhantes às de um imperador –, mas de conhecimentos acima de tudo ajustados a um controle que opera por meio de um incentivo cerceado pela aquisição de saberes. Embora o desejo de escolarização tenha se tornado uma produção com pretensões universais, o lastro da tradição canônica de criminalização dos desejos permanece interditando voos que escapem aos enquadramentos epistemológicos. Aqueles que são autorizados a conduzir os processos de produção de conhecimento definem, acima dos conteúdos, o que não pode ser pensado.

É decisivo reconhecer-se que esse programa disciplinar não teria condições de impor-se de modo tão generalizado sem a presença constante de uma organização social que executasse, no mundo moderno, o que antes tinha sido realizado pelas ordens monásticas num plano muitíssimo mais restrito. Coube efetivamente à instituição-escola universalizar um modelo cognitivo que impunha a plena vigilância reflexiva sobre si, ao mesmo tempo que, nas sucessivas e cada vez mais estreitas etapas da corrida curricular, estabelecia entre todos eles a maior competição possível, por forma a evidenciar, com o passar dos anos, a supremacia dos já eleitos. Se a doutrina da predestinação constituiu o pano de fundo dogmático da moral puritana, o sentido de uma conduta metodicamente racionalizada a partir da vocação e do preparo profissional passou a constituir uma marca comum, essa espécie de fantasma que ronda o conjunto dos indivíduos que frequentam a escola. À

diferença das qualidades outorgadas pelos deuses na sociedade antiga como base para deter força e prestígio como condição para exercer o poder, o conhecimento adquirido com preparo, método, disciplina, obediência, outorgará o poder de mando e, nessa medida de julgamento, aos poderosos da modernidade. A estrutura política sustentada na ideia de justiça é alicerçada na estrutura pedagógica, de acordo com a qual o conhecimento aprendido corretamente é o único modo de bem conduzir as condutas. O senso de correção de uma prática passa pelo crivo do justo, pela noção de justiça, que subordina a sua dimensão ética à relação pedagógica e não inversamente.

Na verdade, a ética secular, tal como se encontra vinculada às condições da ordem econômica moderna, foi adquirindo uma força irresistível, determinando o estilo de vida das populações ativas, porque a montante uma engrenagem acompanhou e cultivou as crianças e os jovens justamente nesse sentido. O puritano queria ser um homem de profissão; a escola de massas obrigou todos a terem de o ser. Ao passo que destinava um lugar profissional futuro a cada um dos seus alunos, aqueles que eram os mais favorecidos por ação da escola – via de regra os universitários e, na origem histórica do modelo, os estudantes de teologia, cujas faculdades se inscreviam no vértice de todo o sistema acadêmico –, adquiriam uma acutilância especial sobre o fosso intransponível que os separava do resto da população. Mesmo controlando constantemente o seu estado de graça, dir-se-ia que os eleitos pelo sistema escolar, assim como os gênios e os dotados que representam os valores espirituais e culturais tidos por mais elevados, se definem por constituir uma comunidade que carece de qualquer tipo de consciência sobre as suas próprias debilidades. Os longos anos passados entre as paredes das primeiras salas de aula, a passagem pelos colégios e pelas universidades legitimariam a intocabilidade das elites e da consciência culta que, por essa razão, jamais se questiona acerca da sua própria superioridade.

A escola é a instituição que institui. Cumprir-se nela há séculos uma função que se tornou inquestionável – a de unir a ideia de constituição, fundação ou invenção do sujeito com as disposições duradouras, os hábitos e os usos que caracterizarão o seu destino. Todos os ritos de passagem e exames que estabeleceu se centraram, e ainda se centram, sobre a investidura, a nomeação e os limites de cada um dos seus membros. Consagram, legitimam e naturalizam uma diferença durável entre eles. É por ação da escola que um nome individual passa a ser tomado como uma essência e esta, por seu turno, como uma competência. Um direito a ser que é, na realidade, um dever ser. O aluno é aquele ator social que consome uma energia muito considerável a adquirir disposições duradouras, a ocupar e a exprimir ativamente o lugar que é produzido como o seu, restringindo qualquer perspectiva além do instituído. Dir-se-á que se define por investir, mais ou menos longamente, na apropriação das coisas que um dia se irão apropriar dele. Não é nunca demais insistir neste ponto: todos os sistemas de educação nacionais, hoje espalhados sobre o planeta com a mesma procedência, se originaram a partir de uma bipartição cujo propósito estratégico não se faz notar nem é objeto de interrogação no presente; é por essa razão que os programas sequenciais de estudo, que começaram por ressoar nos projetos pedagógicos renascentistas e reformistas, nos forneceram a melhor chave para o surgimento e manutenção de uma sociedade fortemente estabilizada no que diz respeito à rigidez estrutural das hierarquias que ela mesma inventa. Uma lógica sequencial que não é inaugurada pela pedagogia, mas adotada por ela a partir da concepção evolucionista sustentada na essencialização do humano, que tem na ideia de etapa a concessão para uma ascensão que raramente ocorrerá, mas manterá a todos esperançosos como no aguardo do reino dos céus. Mecânica que também compõe a estrutura judiciária, de acordo com a qual as penas são definidas

pelo grau do delito e pela repetição do mesmo. Assim como no mundo escolar, no qual o grau de um estudante corresponde a certas habilidades e comportamentos, a pena prescrita corresponde à classificação dos atos. A grande conexão que a instituição escolar estabelece não é, portanto, com o saber ou o conhecimento, mas com um modelo de sociedade que se concebe *a priori* à partida como hierarquizado, distribuindo a fatalidade de destinos sociais positivos ou negativos, de consagração ou estigmatização no interior de uma pirâmide cuja manutenção se vai justificando sempre como correspondendo à realidade da meritocracia.

## REFERÊNCIAS

- BERNARD, E. Harcourt. Situação do curso. *In*: FOUCAULT, Michel. **A sociedade punitiva**. São Paulo: Martins Fontes, 2015. p. 241-281.
- BOBBIT, John Franklin. **O currículo**. Lisboa: Didáctica, 2004.
- CHERVEL, André. Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. **Revista de Educación**, n. 295, p. 59-111, 1991.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- GIL, Fernando. **Mimesis e negação**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**. Cartografias do Desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- HADOT, Pierre. **Exercícios espirituais e filosofia antiga**. São Paulo: É Realizações, 2014.
- HAMILTON, David. Notes from nowhere: on the beginnings of modern schooling. *In*: POPKEWITZ, T. S.; FRANKLIN, B. M.; PEREYRA, M. A. (ed.). **Cultural history and education: critical essays on knowledge and schooling**. New York: Routledge Falmer, 2001. p. 187-206.
- HAMILTON, David. Orígenes de los terminus educativos “clase” e “curriculum”. **Revista de Educación**, n. 295, p. 187-205, 1981.
- HAMILTON, David. **Towards a theory of schooling**. London: Falmer, 1989.
- HUNTER, Ian. ‘Assembling the school’. *In*: ROSE, N; BARRY, A; OSBORNE, T. (ed.). **Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government**. Chicago: The University of Chicago Press, 1996. p. 143-166.
- ILLICH, Ivan. **A convivencialidade**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1976.
- JACKSON, Philip W. Conceptions of curriculum and curriculum specialities. *In*: JACKSON, P. W. (ed.). **Handbook of research on curriculum**. 1992. p. 3-40.
- MAGALHÃES, Justino. **O mural do tempo: manuais escolares em Portugal**. Lisboa: Edições Colibri/ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2011.
- NEDER, Gislene. **Iluminismo jurídico-penal luso-brasileiro: obediência e submissão**. Rio de Janeiro: Revan, 2007.
- NÓVOA, António. **História da educação**. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1994.
- NÓVOA, António. Nota de apresentação. *In*: GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997. p. 9-16.
- Ó, Jorge Ramos do. **Fazer a mão: por uma escrita inventiva na universidade**. Lisboa: Edições do Saguão, 2019.
- Ó, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX - meados do século XX)**. Lisboa: Educa, 2003.
- PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e prática**. Porto: Porto Editora, 2001.
- PACHECO, José Augusto. **Educação, formação e conhecimento**. Porto: Porto Editora, 2014.
- PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do currículo: uma introdução crítica**. Porto: Porto Editora, 2000.
- TYACK, David. **One best system**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1974.
- VARELA, Julia. Genealogy of education: some models of analysis. *In*: POPKEWITZ, T; FRANKLIN, B. M.; PEREYRA, M. A. (ed.). **Cultural history and education: critical essays on knowledge and schooling**. New York: Routledge Falmer, 2001. p. 107-124.
- VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. *In*:

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 87-96.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Lisboa: Editorial Presença, 1995.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos de sociologia compreensiva. Vol. 2. Brasília, DF: UnB, 1999.

*Recebido em: 11/11/2019*  
*Aprovado em: 05/05/2020*



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

# O WHATSAPP NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES NO PROGRAMA HÍBRIDO DE MENTORIA DA UFSCAR

*Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali (UFSCar)\**

<https://orcid.org/0000-0003-4915-8127>

*Ana Paula Gestoso de Souza (UFSCar)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-2015-0829>

*Bruna Cury de Barros (UFSCar)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-9173-4258>

## RESUMO

Discute-se as potencialidades, limites e desdobramentos pedagógicos do uso do WhatsApp como ferramenta complementar ao processo de formação docente no Programa Híbrido de Mentoria, no qual professoras experientes auxiliam professoras iniciantes que atuam na Educação Básica. Considera-se os dados de oito meses de conversas de uma díade mentora e professora iniciante no WhatsApp e registros num Ambiente Virtual de Aprendizagem a partir da análise dos processos de ensino-aprendizagem, do ciclo de inquirição e das presenças social, cognitiva e docente (VAUGHAN; CLEVELAND-INNES; GARRISON, 2013). A princípio, a ferramenta era utilizada para envio de recados e, paulatinamente, tornou-se um recurso para compartilhamento de experiências e de reflexão sobre as práticas. Infere-se que o WhatsApp favoreceu o contato da díade, possibilitou o conhecimento detalhado de situações, a condução de processos de mentoria e a verificação de seus desdobramentos.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Mentoria. WhatsApp.

## ABSTRACT

The article presents the potentialities, limits and pedagogical consequences of the use of WhatsApp as a complementary tool to the teacher education processes in a Hybrid Mentoring Program, in which experienced teachers assist Basic Education novice teachers. Data from eight months of conversations of a mentor and a novice teacher using WhatsApp and records in a Virtual Learning Environment were analyzed considering the teaching-learning processes, the inquiring cycle and the social, cognitive and teaching presence (VAUGHAN;

---

\* Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: [alinereali@ufscar.br](mailto:alinereali@ufscar.br)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: [anapaula@ufscar.br](mailto:anapaula@ufscar.br)

\*\*\* Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: [brunacury@estudante.ufscar.br](mailto:brunacury@estudante.ufscar.br)

CLEVELAND-INNES; GARRISON, 2013). At the beginning of the conversations, the tool was used for sending messages and gradually became a resource for sharing experiences and reflection on practices. It is inferred that WhatsApp favored the contact of the dyad, enabled the detailed description and analyzes of situations, the mentoring processes and its developments.

**Keywords:** Teacher education. Mentoring. WhatsApp.

## RESUMEN

Investigamos las potencialidades, límites y desarrollos pedagógicos del uso de WhatsApp como una herramienta complementaria para el proceso de formación del profesorado en el Programa Híbrido de Mentoría, donde los docentes experimentados ayudan a los docentes principiantes que trabajan en Educación Básica. Analizamos ocho meses de conversaciones por un diada mentora y un principiante en WhatsApp y los registros producidos en una sala de aprendizaje virtual considerando los procesos de enseñanza-aprendizaje, basados en los conceptos del ciclo de investigación y en la presencia social, cognitiva y docente (VAUGHAN; CLEVELAND-INNES; GARRISON, 2013). Al principio, la herramienta se utilizó para enviar mensajes y gradualmente se convirtió en un recurso para compartir experiencias y reflexionar sobre las prácticas. Lo WhatsApp favoreció el contacto de la diada, permitiendo conocer los detalles de las situaciones, la conducción de los procesos de mentoría y la verificación de sus desarrollos.

**Palabras clave:** Formación de docentes. Mentoría. WhatsApp.

## Introdução<sup>1</sup>

Apresentam-se algumas análises referentes ao uso do WhatsApp, aplicativo móvel, como ferramenta complementar de formação docente. Considerando a seguinte questão de pesquisa: Quais são as potencialidades, limites e desdobramentos evidenciados em conversas entre mentora (M) e professora iniciante (PI), por meio do WhatsApp, tendo em vista processos de ensino e aprendizagem virtuais?, realizou-se um estudo de caso, de natureza exploratória, com uma M que utiliza o WhatsApp em suas interações virtuais com uma PI do Programa Híbrido de Mentoria (PHM).

O PHM é uma proposta conduzida por docentes e pós-graduandos da UFSCar, 14 professoras experientes e cerca de 30 iniciantes com menos de cinco anos de prática docente.

Objetiva oferecer às PI de Educação Infantil (EI), Anos Iniciais (AI) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) auxílio, orientação e suporte às dificuldades, dilemas e dúvidas frequentes nessa etapa da carreira. Para atuar como mentoras de PI, professoras com mais de dez anos de práticas em sala de aula e reconhecidas pelos pares como bem-sucedidas realizaram uma formação prévia. O caráter híbrido do PHM ocorre da articulação de atividades virtuais com presenciais (VAUGHAN, 2010), da relação teoria e prática e com a aproximação universidade e escola (NÓVOA, 2019).

No PHM compreende-se que os processos de aprendizagem da docência são relacionados às experiências de cada professor ao longo de sua trajetória individual, escolar e profissional, em espaços diversificados, e por isso envolvem aspectos cognitivos, sociais e emocionais específicos, entre outros (MIZUKAMI et al.,

<sup>1</sup> Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, processo nº 68145717.8.0000.5504y. Agradecemos o financiamento da FAPESP.

2010). Incorporam a compreensão de que o docente vivencia diferentes etapas formativas – não necessariamente sequenciais, das quais salientam-se as experiências de ensino prévias à atuação profissional; a formação inicial numa instituição específica; a iniciação profissional compreendida pelos primeiros anos de atuação docente; e o desenvolvimento profissional contínuo posterior (MARCELO; VAILLANT, 2017).

O ensino e a atuação docente são compreendidos como um conjunto de atividades complexas e multifacetadas ao exigirem a construção de conhecimentos específicos sobre conteúdos, alunos, escola, políticas públicas etc. (SHULMAN, 1986) por cada professor. Esses conhecimentos mostram-se relacionados aos contextos de atuação e sofrem mudanças em função de variáveis como a matéria a ser ensinada, a proposta pedagógica da escola e características dos grupos de alunos específicos, o que exige aprendizagens permanentes desse profissional. Em razão dessas características, compreende-se que as demandas formativas dos professores são também específicas de cada um e mantêm relação com seus locais de atuação.

Professores iniciantes e experientes rotineiramente apresentam repertórios diferentes, em especial considera-se que a maior vivência de situações profissionais dos experientes pode estar relacionada à construção de um estoque de comportamentos profissionais mais amplos, embora mais anos de atuação não signifiquem atuação mais qualificada (GALLAVAN, 2015). Iniciantes, com frequência, experimentam os primeiros anos de atuação com certo grau de dificuldade, que é acompanhado por sentimentos de ineficácia, insegurança, dúvida e conflito, entre outros, o que pode impactar nas práticas pedagógicas atuais e futuras. Assim, professores experientes de diferentes gerações profissionais, devido ao repertório de conhecimento mais diferenciado, amplo e profundo, podem auxiliar os iniciantes. O diálogo intergeracional tem sido considerado uma avenida promissora para apoiá-los nas

primeiras inserções profissionais e a lidar com as dificuldades, como é promovido no PHM (MIZUKAMI; REALI, 2019). No programa assume-se que conversas de M-PI dessa natureza caracterizam-se como um diálogo intergeracional dado que os primeiros vivenciaram épocas, políticas, tensões, formações, características gerais de alunos, por exemplo, diferentes dos iniciantes. O caráter intergeracional, nesses casos, vai além da faixa etária, é construído a partir das experiências de cada sujeito, do modo como concebem e se relacionam com a docência e em razão dos momentos que vivem na carreira (SARTI; BUENO, 2017).

O diálogo ou conversas entre professores tem sido apontado como fonte relevante da aprendizagem profissional docente pois, ao interagirem entre si, têm oportunidade de estabelecer espaços formais ou não por meio de interlocução, trocas, colaboração, trabalhos conjuntos e responsabilidade partilhada (ORLAND-BARAK, 2006; TIMPERLEY, 2015), e de estabelecer conhecimentos sobre diversos aspectos da ação docente, processos reflexivos, entre outros. A aprendizagem pode ser potencializada quando há o estabelecimento de um curso dinâmico e progressivo de informações, troca de ideias e a construção de novos conhecimentos, de modo não necessariamente linear. Permite a interpretação coletiva das ideias de conceitos e experiências práticas – numa oportunidade de repensá-las – via processos reflexivos, acompanhadas de projeções reconfiguradas sobre ações futuras (GARRISON, 2008).

## O redesenho dos espaços educacionais e formativos, o uso de aplicativos móveis e a aprendizagem híbrida

Os novos espaços educacionais e formativos para a docência têm sido delineados para apoiar interações entre os participantes, possibilitando mobilidade, flexibilidade e uso de

dispositivos diversos. Nota-se que cursos de formação inicial têm se movimentado de um padrão de ensino baseado em aulas frontais, centradas na pessoa do professor e na leitura de textos, para outro mais próximo do mundo real, dos ambientes escolares, fomentando interações orgânicas e soluções interdisciplinares que demandam tanto ações práticas como o uso de referências teóricas como “grades” de análises dos estudantes aos problemas tratados (EDUCAUSE, 2019).

A oferta de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e o uso de aplicativos móveis, redes sociais, blogs, wikis etc. possibilitam a participação dos estudantes de forma mais flexível, física e temporalmente, e num ritmo pessoal próprio. Permitem trocas de experiências, conhecimentos e desafios; novas visões sobre diversos aspectos de atuação profissional atual ou futura, incluindo interações profissionais entre pares. O uso pedagógico desses artefatos oferece aos aprendizes a possibilidade de serem mais autônomos em relação ao o que, como e quando aprendem, entretanto, dispor o conteúdo e permitir o seu acesso não é suficiente; é necessária a adoção de estratégias de ensino apropriadas para que novas aprendizagens sejam promovidas (HAO et al., 2017). No caso da formação continuada de professores, o uso do aplicativo WhatsApp, segundo Gallon e outros (2019), pode apresentar as seguintes contribuições: compartilhamento de experiências ou materiais com finalidade pedagógica; ferramenta capaz de facilitar debates e discussões de natureza formativa; familiaridade dos professores com seu uso; informalidade na comunicação, entre outros.

Os processos de ensino e aprendizagem virtuais podem ser favorecidos em termos pedagógicos a partir da configuração de uma Comunidade de Inquirição (CI) (VAUGHAN; CLEVELAND-INNES; GARRISON, 2013), caracterizada pelo desenvolvimento de atividades que promovam a presença social, cognitiva e docente, elementos relevantes para a construção colaborativa de conhecimentos

(ANDERSON et al., 2001; GARRISON, 2008; VAUGHAN; CLEVELAND-INNES; GARRISON, 2013). A presença social determina o contexto para o estabelecimento de sentimentos de confiança mútua, comunicação aberta e coesão dos participantes; envolve expressão afetiva, comunicação aberta e coesão grupal; pode ser identificada, respectivamente, por aspectos como expressão de emoções, segurança e clima acolhedor, encorajamento da colaboração e interatividade.

A presença cognitiva pode ser entendida como o grau no qual os estudantes são capazes de construir conhecimentos sustentados pela reflexão em uma comunidade crítica, e engloba as categorias: evento disparador, exploração, integração e resolução e respectivos indicadores: perplexidade, troca de informação, conexão de ideias e aplicação de novas ideias. O elemento coesivo dessas noções é a presença docente associada ao delineamento, facilitação e instrução direta de ciclos de inquirição (CI), geralmente realizada pelo professor. Pode ser observada a partir do estabelecimento de um currículo e de atividades, de trocas construtivas e compartilhamento de significados pessoais e pelo foco na discussão e resolução de problemas. Essa presença consiste na força unificadora dos processos sociais e cognitivos dirigidos, tendo em vista os objetivos pretendidos (VAUGHAN; CLEVELAND-INNES; GARRISON, 2013). Alguns outros padrões adotados por professores para enfatizar a presença docente são: a) oferecer feedback; b) oferecer modelos da prática; c) apoiar processos reflexivos; d) promover as relações; e) atuar como agentes de socialização e; f) advogar ações práticas (KELLY; ANTONIO, 2016). Quando esse modelo é aplicado a um contexto de formação de professores, o foco da presença cognitiva se torna uma investigação sobre as práticas de ensino (VAUGHAN, 2010, 2015).

Em face dessas características, o CI que ocorre em comunidades, e no caso em pauta, em díades, é dependente de uma comunicação sustentada, é estabelecida geralmente pelos

M. Por meio de ciclos iterativos, mentores relacionam a reflexão aos conteúdos tratados; para tanto, devem incentivar as PIs a colaborar, explorar e questionar a organização e o significado dos temas. Devem ser objetivos, mas flexíveis de maneira a permitir a exploração de assuntos não previstos. Esses ciclos são dependentes do incentivo de relações objetivadas, disciplinadas e respeitadas que favorecem a liberdade e a comunicação aberta dos participantes. A primeira fase ocorre após o desencadeamento de um evento “disparador”, pelo qual um problema ou questão é identificada e definida. A segunda fase é a exploração do problema/questão e implica o reconhecimento, busca e ampliação/aprofundamento das informações relevantes. A terceira fase configura-se na negociação de significados das informações vistas como importantes, ampliando a sua compreensão. Na fase final, soluções/alternativas serão hipotetizadas e debatidas e as escolhidas são aplicadas e testadas direta ou vicariamente. Como desdobramento, outro CI pode ocorrer se a solução encontrada não for satisfatória. No âmbito do PHM, as presenças social, cognitiva e docente podem estimular e sustentar o diálogo, a busca pela aprendizagem intergeracional e a prática reflexiva entre PI e M, representada pelo CI.

Considerando essas premissas, investigou-se as potencialidades, os limites e os desdobramentos pedagógicos evidenciados em conversas de uma díade por meio do WhatsApp, tendo em vista processos de ensino e aprendizagem virtuais entre M e PI acompanhada.

## Metodologia

No PHM, as interações de cunho pedagógico ocorrem primordialmente por meio do AVA, a partir de narrativas escritas – como diários – elaboradas pelas PIs, que recebem *feedbacks* das mentoras contendo análises, questionamentos e sugestões a partir das demandas formativas identificadas conjuntamente. To-

cou-se como base os registros no diário de M e da PI<sup>2</sup> e as conversas via WhatsApp realizadas por uma díade M-PI, ao longo de oito meses. Essa díade foi selecionada por utilizar o aplicativo de maneira sistemática.

A PI D<sup>3</sup> é formada em Pedagogia, com dois anos de experiência docente e buscou o PHM para minimizar suas dificuldades e inseguranças na docência. Atuava como professora efetiva substituta<sup>4</sup> de uma turma da fase 4 (crianças de 3 a 4 anos) em uma escola municipal de Ensino Infantil (EI) no interior do estado de São Paulo. Trabalhava no período vespertino e as crianças de sua turma ficavam em período integral na escola, acompanhadas durante a manhã por uma professora experiente. Como um exemplo de suas dificuldades, D relata o desafio em atuar com crianças da fase 4:

As crianças são bem pequenas [...]. Não estão acostumadas à rotina escolar, sentem bastante a falta dos pais, algumas estão saindo das fraldas e usam chupeta para dormir. Como eu nunca tinha trabalhado com essa faixa etária, tudo isso tem sido um grande desafio. (PI D).<sup>5</sup>

Ainda que a PI aponte apreciar a escola, o fato de estar em caráter temporário resulta em “não saber bem o que esperar da turma”. Embora mencionasse a expectativa de que

[...] alguns alunos que eram bastante difíceis de

- 2 Concomitantemente ao desenvolvimento das ações de mentoria, as M são acompanhadas pelas pesquisadoras responsáveis pelo projeto de pesquisa. Dentre diversas atividades presenciais e virtuais propostas pela equipe, as M realizam registros semanais na ferramenta “diário de mentoria”, espaço no AVA no qual relatam e analisam as suas interações com as iniciantes, dentre outros aspectos relacionados à docência e à mentoria. As PIs também são estimuladas a fazer registros em seus diários sobre as vivências no início da docência. Cada M fornece um *feedback* a cada registro da PI, assim, muitas vezes, conversas são estabelecidas entre o registro da PI no diário e o *feedback* da M.
- 3 Visando preservar a identidade da professora iniciante neste artigo, ela será denominada PI D.
- 4 Na rede de ensino municipal na qual PI D atua, os professores no período probatório, mesmo sendo efetivos, não têm sede em uma escola, eles ficam à disposição na Secretaria Municipal de Educação para atuar em eventuais licenças de outros docentes. No caso da PI D, ela atuava em uma sala cuja professora regente estava em licença maternidade.
- 5 Registro realizado no dia 24/02/2018.

lidar melhorem um pouco o comportamento; que todas (ou quase todas) as crianças venham aprender alguns sons de letras; que o momento da leitura seja sempre bom e as crianças consigam participar mais; que elas tenham alguma noção da relação número-quantidade; que as crianças se envolvam mais nas atividades musicais que tento fazer. Talvez eu esteja sendo muito otimista, mas acho melhor ter altas expectativas do que baixas. (PI D).<sup>6</sup>

Tendo esse cenário como pano de fundo, a PI D iniciou o seu acompanhamento com a mentora MC,<sup>7</sup> que é graduada em Pedagogia, com especialização em Educação Infantil (EI). Atua na EI há 23 anos e em sua carreira trabalhou desde o berçário até com turmas de crianças de cinco anos.

Importante pontuar que a estrutura narrativa, base dos dados analisados, se configura como um esquema de significados por meio do qual os participantes pensam, percebem e atribuem sentido à experiência, que revela como a realidade é elaborada e os modos como os participantes constroem sentido às suas vidas e ao mundo (BOLÍVAR BOTIA; DOMINGO SEGOVIA; FERNÁNDEZ CRUZ, 2001). O discurso narrativo permite decifrar os componentes e as dimensões relevantes da história narrada, contextualizando a subjetividade do narrador e inserindo o relato na realidade externa (BOLÍVAR BOTIA; DOMINGO SEGOVIA; FERNÁNDEZ CRUZ, 2001).

Na análise de dados, evitou-se uma categorização *a priori* e fixa do discurso construído na interação M-PI, tampouco se desconsiderou a importância analítica de construir tópicos e temas ao longo da leitura das conversas, sem ignorar as especificidades de cada narrador (BOLÍVAR BOTIA; DOMINGO SEGOVIA; FERNÁNDEZ CRUZ, 2001). Foi possível verificar uma diversidade de tópicos tratados ou mesmo das “fases da conversação” estabelecidas, que seguem com frequência o seguinte padrão: cumprimento inicial, troca de informações sobre o dia a dia (eventos, situações gerais),

avisos, solicitações; retomada de um tema tratado anteriormente ou apresentação de um novo, que desencadeia uma sequência de mensagens com a predominância de uma tema, mas que pode ser interrompida – devido à mudança do assunto tratado ou porque um dos interlocutores “sai” do aplicativo ou faz uma “pausa” – e pode ser retomada instantes depois ou em outro momento.

Devido a essa não linearidade das conversas, realizou-se a seleção prévia daquelas que mantinham entre si uma unidade temática, a despeito de o assunto ser entremeado por interrupções ou mesmo pela abordagem de outros tópicos. A análise inicial foi orientada pela busca de indicadores das presenças social, cognitiva e docente e fases do CI nas conversas. Posteriormente, selecionaram-se “porções” – excertos das conversas mais significativas para responder à questão investigada.

Essas análises referem-se a “conversas de professores” (TIMPERLEY, 2015), compreendidas como trocas profissionais. As dinâmicas estabelecidas entre M e PI focalizam a melhoria de suas práticas pedagógicas. Envolvem processos de ensino e aprendizagem nos quais o conhecimento profissional é construído por meio da interação social, situado nos contextos de atuação e promulgado nas comunidades sociais de prática às quais essas professoras pertencem (ORLAND-BARAK, 2006). Demandam da M a construção de conhecimento pedagógico de conteúdo para ensinar (SHULMAN, 1986), ou seja, a apresentação do conteúdo tratado na conversa de modo a ser compreendido pela PI acompanhada, via WhatsApp.

Um dos papéis da M no PHM consiste em elaborar atividades no AVA para as PIs de acordo com as demandas formativas que apresentam, identificadas tanto nos registros do diário, como na participação das iniciantes nas tarefas propostas. Além disso, M apresenta sugestões de como elaborar práticas de ensino e problematiza situações particulares relatadas pelas PIs a fim de buscar caminhos, por meio de conversas, para que superem suas dificuldades. Nas conver-

6 Registro realizado no dia 24/02/2018.

7 Visando preservar a identidade da mentora neste artigo, ela será denominada MC.

sas analisadas, os temas mais recorrentes foram: planejamento-rotina e questões relacionadas ao manejo da sala. A seguir apresentam-se “porções” das conversas da díade M-PI.

## Conversas via WhatsApp: M-PI participantes do PHM

A princípio, a mentora MC e a PI D mantinham contato apenas pelas atividades virtuais e trocas de mensagens no AVA. As interações ocorridas via WhatsApp foram iniciadas após sugestão de M com uma saudação para a PI e perguntando se elas poderiam conversar pelo aplicativo para facilitar e agilizar a interação, promovendo uma comunicação sustentada. Aos poucos as conversas se tornaram mais frequentes e contemplaram outros elementos, além de um mero compartilhamento de fotos, áudio etc., ou de informações de modo pontual. Algumas situações relevantes selecionadas são tratadas aqui como episódios de conversas que envolvem CI. No primeiro episódio, evidenciamos conversas que apresentam em seu início a colocação de uma situação pela PI D, percebida como disparadora (ANDERSON et al., 2001), seguida de questionamentos e solicitações de detalhamento pela MC (relacionadas às presenças cognitivas, sociais e docentes), e respostas mais detalhadas ou esclarecedoras da PI D que propiciaram considerações com aprovação, recomendações, orientações, dicas ou questionamentos da MC até o “fechamento” do assunto tratado na conversa. No segundo episódio, diversamente, observa-se a colocação do evento disparador pela MC a partir da análise das demandas da PI D e evidencia-se o CI estabelecido, assim como a promoção das presenças docente, cognitiva e social.

### Episódio 1: Pintou, sujou... e agora?

No início da interação com a PI D, ao ler a atividade virtual sobre o contexto de trabalho

da iniciante, MC relatou sua percepção quanto à necessidade de a PI D compreender melhor a faixa etária das crianças com as quais atua.

Percebo que a PI D necessita compreender que as crianças na EI estão em desenvolvimento e que não podem ser comparadas com os alunos do EF. [...] A PI D está um pouco perdida no momento de elaborar as atividades de acordo com os interesses da idade, [...] em alguns momentos propôs atividades que surtiram efeito contrário aos objetivos propostos. [...] senti falta de entender como ela elabora a rotina com as crianças, e como espera que as crianças aprendam. (MC).<sup>8</sup>

É evidente a percepção da MC sobre a necessidade de a PI D conseguir discriminar o que as crianças conseguem fazer sozinhas e no que precisam de ajuda. Essa demanda formativa é o pano de fundo do episódio 1. O evento disparador foi um relato da PI sobre uma atividade de pintura com tinta guache desenvolvida com sua turma e as dificuldades enfrentadas nesse momento. A conversa tem início quando a PI D envia para MC, pelo WhatsApp, fotos da atividade desenvolvida e em seguida explica como a conduziu e aponta que as crianças gostaram da atividade. Descreve ter tido dificuldades quanto ao andamento do procedimento, que requereu a organização de materiais e a higienização das crianças: “Senti o quanto seria bom ter uma auxiliar, porque a dinâmica de lavar as mãos (e o braço e o rosto!), guardar as coisas e limpar as mesas foi difícil” (PI D).<sup>9</sup>

Ao expor um evento disparador, a PI D demonstrou perplexidade – presença cognitiva – e apresentou elementos da presença social, como comunicação aberta e expressão do seu sentimento em relação à situação vivenciada. A exposição da PI D sobre a situação de desconforto enfrentada e a identificação da demanda formativa da iniciante por parte da MC evidenciam a primeira etapa do CI.

MC, ao acolher a demanda trazida pela PI D, marcou a sua presença social na interação. Para explorar as causas do problema, auxiliando-a

<sup>8</sup> Registro realizado no Diário no dia 21/03/2018.

<sup>9</sup> WhatsApp enviado para MC em 03/04/2018.

na superação da dificuldade enfrentada, MC iniciou o processo de organização de suas práticas de mentoria por meio de questionamentos dirigidos para a iniciante sobre como havia conduzido a situação colocada em pauta, evidenciando as presenças social e cognitiva. Esse momento implica na segunda etapa do CI, pois utilizou questionamentos referentes à situação trazida pela PI D a fim de obter informações mais aprofundadas sobre o problema; oportunizou a exploração da situação, “olhando para o que ocorreu” de modo distanciado e detalhado; reconstruiu criticamente – de certo modo – os fatos relacionados à atividade: “Como você organizou esse momento com as crianças? Da arrumação, lavar as mãos, limpeza?” (MC).<sup>10</sup>

MC apresentou questões para coletar maiores informações sobre a atuação da PI D no momento, proporcionando um evento disparador, já que é dado prosseguimento ao assunto a fim de provocá-la a construir possíveis soluções para minimizar a sua dificuldade. PI D, ao explorar a situação, oferece maiores detalhes sobre como procedeu:

Fui falando para quem fosse acabando ir lavando a mão. [...] Mas fui colocando algumas coisas sujas de tinta numa mesa que estava sobrando. Aí algumas [crianças] voltavam de lavar a mão e queriam mexer, e se sujaram novamente. Além disso, poucas conseguiram se lavar bem. A maioria ainda ficou com a mão um pouco suja, ou o braço, ou o rosto. Eu ia chamando da pia do banheiro (que tem na sala) para eu ajudar a lavar (nisso que alguns foram e se sujaram de novo). [...] levei as crianças para o pátio [...] Depois que todas foram embora, eu limpei as mesas e cadeiras. (PI D).<sup>11</sup>

Diante do relato da atuação da PI D e tendo clareza da dificuldade dela em reconhecer o que as crianças de sua turma já conseguem fazer sozinhas, a MC apresentou novo questionamento, fomentando um momento de reflexão: “Como você poderia trabalhar autonomia nesta atividade com a tinta?” (MC).<sup>12</sup>

A mentora encaminhou a discussão enfocando a construção da autonomia das crianças, conteúdo que pode vir a auxiliar PI D na sua demanda. Percebe-se, então, a continuidade da presença docente e cognitiva; MC criou um ambiente para estabelecer trocas construtivas e possibilitar a conexão de ideias. A PI D parecia se sentir segura com MC e apresentou algumas sugestões do que poderia ter feito naquele momento, observando-se, então, a integração e a construção de significados a partir da exploração da situação. Esse processo implica na terceira etapa do CI: “Talvez se eu tivesse feito as crianças perceberem que não tinham se limpado bem? Ou talvez também ter pedido a ajuda delas para a limpeza das mesas? O que você acha?” (PI D).<sup>13</sup>

Diante do fenômeno, a PI D levantou algumas hipóteses sobre como poderia promover a autonomia das crianças de forma a minimizar as dificuldades sentidas na situação – etapas iniciais de um processo reflexivo. Possivelmente tais hipóteses são construídas a partir da experiência anterior da PI D ou em decorrência do questionamento da MC, que pode tê-la induzido a cogitar outras ações alternativas envolvendo a autonomia das crianças e o auxílio delas na manutenção da limpeza das mesas.

MC continuou a planejar e organizar sua ação de mentoria e concordou com as hipóteses da PI D, reafirmando de forma mais diretiva como poderia proceder: “Isso mesmo! Pedir ajuda para as crianças, limpar os pratinhos e as mesas, observe se elas colaboram... o que já conseguem realizar e oriente. Elas gostam e fazem do jeitinho delas, mas nos ajudam e muito.” (MC).<sup>14</sup>

Observa-se que além das presenças social e docente – MC acolheu de forma respeitosa as ideias da PI D –, a cognitiva ganha espaço no âmbito da apresentação da resolução sobre o problema da iniciante. Tal situação marca a fase final do CI. Nesse processo, MC não forneceu a solução logo de início; a partir de sua inter-

10 WhatsApp enviado para PI D em 03/04/2018.

11 WhatsApp enviado para MC em 03/04/2018.

12 WhatsApp enviado para PI D em 03/04/2018.

13 WhatsApp enviado para MC em 03/04/2018.

14 WhatsApp enviado para PI D em 04/04/2018

venção, a PI D conseguiu analisar o problema e elaborar uma possível forma de agir cuja efetividade é confirmada pela mentora. É possível verificar a presença docente numa conversa intergeracional ao oferecer *feedback*, apoiar processos reflexivos, promover relações e advogar ações práticas. De certo modo, ao atuar dessa maneira demonstra um protagonismo desejado, que pode favorecer a construção de sua autonomia. Tal fato oferece indícios de uma relação não hierárquica entre M e PI.

O assunto deste episódio é finalizado com uma mensagem da PI D apresentando a sua percepção sobre a autonomia das crianças e, possivelmente, certo desconhecimento sobre a possibilidade de crianças de 3 a 4 anos participarem de atividades de autocuidados e de organização do espaço coletivo: “[...] o ano passado, quando estava na fase 6, as crianças sempre me ajudavam. Achei que os da fase 4 seriam muito pequenos. Mas da próxima vez vou fazer isso.” (PI D).<sup>15</sup>

Nessa afirmação há uma indicação de que a PI D construiu novos conhecimentos da prática; ela tinha uma concepção equivocada sobre o que crianças de 4 anos eram ou não capazes de fazer sozinhas. Ademais, preconizou uma prática futura, dando indícios de que está caminhando de forma reflexiva. A ação de mentoria englobando as presenças social, docente e cognitiva, além do CI, foi essencial para que isso ocorresse.

## 2º Episódio: Como planejar e organizar uma rotina com as crianças?

O episódio 2 tem como evento disparador outra demanda formativa da PI D percebida por MC ao observar que “procura desenvolver atividades interessantes, mas que se depara com os problemas de comportamento de algumas crianças e muitas vezes não consegue lidar bem

com essa situação [...]” (MC).<sup>16</sup> MC ponderou que PI D precisava compreender como elaborar a rotina com as crianças; julgou que esse ponto é uma necessidade formativa I, pois “na EI é muito importante combinar com crianças quais atividades serão elaboradas, elas precisam de um ambiente seguro e compreender que devemos seguir os combinados” (MC).<sup>17</sup> Evidencia-se a primeira etapa do CI, pois MC identifica claramente um problema.

Em seguida, intencionalmente, MC apresentou um evento disparador e demonstrou elementos da presença docente: expôs claramente o tema a ser abordado e explicou sua importância; além disso, buscou informações sobre como PI D organizava a rotina com as crianças para preparar suas práticas de mentoria. Também a provocou para o tema proposto e explorou a situação ao apontar o estabelecimento da segunda fase do CI.

No seu diário você comenta sobre como combinar as atividades com as crianças, uma das questões que levantei. Bom, vamos lá! É interessante na EI que as crianças sigam uma rotina para não ficarem perdidas quanto ao que vão fazer na escola. Ajuda na organização do tempo e contribui para elas aprenderem sobre regras. Por exemplo: ‘agora combinamos de ouvir história e depois é hora do brinquedo.’ [...]. Você tem desenhos sobre rotina para as crianças visualizarem? (MC).<sup>18</sup>

Ao final da mensagem, MC indicou que pode auxiliar a PI D a partir de suas vivências docentes e se colocou disponível para dialogar sobre o tema. Essa postura não impositiva de MC pode propiciar a construção de um clima acolhedor para uma conversa sem restrições e aos poucos consolidar uma comunicação sustentada: “É uma sugestão. Com minha turma, que é bem agitada, tenho 20 crianças e uma com autismo, está funcionando. Podemos conversar sobre isso se desejar” (MC).<sup>19</sup>

16 Anotação no Diário de 21/03/2018.

17 Anotação no Diário de 21/03/2018.

18 WhatsApp enviado para PI D em 21/03/2018.

19 WhatsApp enviado para PI D em 21/03/2018.

15 WhatsApp enviado para MC em 05/04/2018.

Após algumas horas, PI D respondeu a mensagem e elas estabeleceram uma conversa síncrona com duração de aproximadamente uma hora e meia. O diálogo se iniciou com a presença social de ambas, na qual MC tentou criar um clima acolhedor e, em seguida, PI D retomou o evento disparador respondendo ao questionamento. Identifica-se nas mensagens de PI D elementos de sua presença cognitiva, caracterizando a exploração do problema; ela retornou as etapas iniciais do CI analisando o problema em sua totalidade, com novas informações sobre a situação.

Não tenho nada na sala indicando sobre a rotina do dia. E percebo que as crianças ficam um pouco perdidas nisso. Tento conversar em alguns momentos sobre o que já fizemos e o que faremos. Mas não funciona bem. Em muitos momentos as crianças querem pegar os brinquedos que ficam à altura deles na sala e eu fico brava por não ser o momento certo. Agora alguns já vem e falam: 'você que vai dar o brinquedo, não?' Uma outra professora da fase 4 falou para fazermos um cartaz com fotos mostrando a rotina das crianças. Mas pensando em mostrar para os pais. Achei a ideia legal. Mas não sei se as crianças também querem. Como você fez na sua sala? (PI D).<sup>20</sup>

PI D, ao explorar o problema, buscou informações em mais de uma fonte (sugestão de outra professora e uma prática de MC); assim, ao final da mensagem, colocou um novo evento disparador ao questionar como sua mentora faz em sua atuação. Continuando o diálogo, MC demonstrou a presença docente por meio da instrução direta, oferecendo modelos de sua prática. PI D continuou a explorar o problema e tentou estabelecer conexões a partir das informações obtidas – caracterizando um elemento da fase da integração. Verifica-se, a seguir, que a questão da PI D desencadeou, com a resposta de MC, a terceira fase do CI, a de negociação de significados sobre o estabelecimento da rotina na aula.

MC: Na minha sala fiz cartazes com figuras de crianças [...] coloridas com a rotina. Amanhã

envio fotos para você ver [...] Como elas ainda não compreendem bem a rotina, no começo demora um pouco, tenho que falar e mostrar a todo momento o que decidimos fazer no dia. Sento em roda com as crianças e definimos juntos o que vamos fazer. Algumas atividades têm o horário certo: almoço, escovar os dentes, parque e educação física. Tenho cartazes para todas as atividades que vou fazer.

PI D: Seria para essas atividades fixas?

MC: No começo também escolho o que vamos fazer e, passados alguns dias, deixo que decidam uma atividade que gostam, por exemplo, massinha... quase todo dia está na rotina... e história.<sup>21</sup>

A PI D demonstrou a presença cognitiva, isto é, explorou o problema, trocou informações com MC e teceu algumas considerações sobre a situação, mostrando que continuou a se movimentar no CI. MC manteve a instrução direta fornecendo exemplos de sua própria prática, a partir da busca de detalhamentos da PI D sobre a participação das crianças:

PI D: Como você faz esse momento de definir junto com as crianças o que fazer? Sempre fico pensando em como fazer isso, se precisamos ter o nosso planejamento e tal.

MC: [...] explicou que naquele dia vamos ter que fazer uma atividade que eu trouxe e dou espaço para a turma escolher uma ou duas que desejam, porque são novos e desejam brincar muito... e claro devem mesmo brincar... mas temos que cumprir o planejamento.

PI D: Entendi! Sempre escolho os brinquedos que vou dar pra eles no dia. Por exemplo, hoje eles brincaram com aquelas pecinhas coloridas circulares que se encaixam e depois dei livros para eles verem. Eu decidi. Essas atividades eu poderia abrir pra eles escolherem?

MC: Os brinquedos, na minha opinião, sim... como se fossem vários cantinhos... mas no limite do nosso espaço na sala. [...] Você poderia ter oferecido os dois e depois a atividade do planejamento... daí você combina e mostra na rotina o que vão fazer.

PI D: Entendi. Eu poderia ter figuras para cada tipo de brinquedo e encaixar na rotina de alguma forma.

20 WhatsApp enviado para MC em 21/03/2018.

21 Troca de WhatsApp entre MC e PI D em 21/03/2018.

MC: Hoje meu ajudante colocou na porta do armário a nossa rotina... espalhei no chão os cartazes com minha atividade do planejamento que era completar as partes do rosto... e ele foi pegando e colocando na porta do armário.

[...]

MC: No começo temos sempre que lembrá-los dos cartazes... e ir tirando o que não realizamos.

PI D: Durante o dia ir tirando os itens que já foram feitos?

MC: Sim, ou no final do dia voltar na rotina, ir perguntando o que não fizemos no dia... no começo seria bom deixar para o final... para não tumultuar... antes de irem embora. Coloquei até cartaz de educação física, sono...<sup>22</sup>

Verifica-se a intencionalidade de PI D em executar a solução construída para a situação-problema elencada, que pode ser considerada também como o levantamento de hipóteses de sua atuação a partir das considerações de MC. A díade continuou a dialogar no WhatsApp sobre esse assunto. Após finalizarem a conversa com mensagens de despedida, PI D destacou a sua satisfação com o diálogo mantido com MC.

Passados algumas semanas dessa conversa, MC retomou novamente o assunto no WhatsApp, questionando a opinião da PI D sobre os cartazes de rotina, e confirmou a sua produção: “Quero fazer os cartazes, sim. Está na minha lista de coisas pra fazer.” (PI D).<sup>23</sup>

O diálogo analisado neste episódio ocorreu no início do semestre letivo. Analisando a continuidade da interação da díade – por meio dos registros no diário e outras conversas no WhatsApp –, observou-se que vários assuntos foram discutidos. Constantemente, a PI D relatava sobre as atividades realizadas com as crianças, as práticas que considerava bem-sucedidas e as dificuldades que vivenciava. MC continuava com a ação de mentoria por meio de questionamentos, sugestões e com a instrução direta. Após dois meses do diálogo estabelecido no WhatsApp sobre a rotina, a PI D relatou dificuldades para organizar alguns momentos

cotidianos como o da escovação dos dentes e da guarda dos brinquedos; assim, MC retomou o evento disparador sobre a organização da rotina com as crianças: “As crianças resistem em guardar, não é mesmo?! Nessa situação ajuda muito os cartazes da rotina, que devem ser trabalhados diariamente para que compreendam os vários momentos na escola.” (MC).<sup>24</sup>

PI D estava buscando implementar a resolução para a situação-problema: “Estou terminando de confeccionar as fichas de rotina e pretendo começar a usá-las em junho (que já é semana que vem).” (PI D),<sup>25</sup> sinalizando estarem vivenciando a quarta etapa do CI. Diante disso, MC elogia a iniciativa da PI D e a incentiva a dar continuidade à resolução: “Que bom, D, que está confeccionando os cartazes da rotina! Essa ação colabora para as crianças adquirirem a noção de tempo e as ajuda a compreender os momentos para cada atividade.” (MC).<sup>26</sup>

Alguns dias depois, PI D enviou, por WhatsApp, algumas fotos dos cartazes de rotina que elaborou, as quais são prontamente elogiadas por MC. Posteriormente, MC buscou informações sobre como estava o andamento da aplicabilidade da solução, demonstrando apresentar as presenças social e cognitiva: “D, gostei muito que fez os cartazes da rotina; gostaria de saber se está ajudando na organização do tempo e se as crianças conseguem seguir a rotina e compreender a função da mesma e dos cartazes.” (MC).<sup>27</sup>

PI D evidenciou que está implementando a resolução que foi delineada e está analisando sua aplicabilidade. Relatou o aspecto positivo na utilização do recurso e outros que podem ser melhorados em sua prática. A implementação dos cartazes de rotina provoca na PI D novos questionamentos sobre o manejo da sala.

Sobre a rotina, está sendo legal, mas acho que ainda precisamos melhorar o momento. Não consigo retomar no fim do dia (fiz isso só uma vez). Tem sido legal as crianças visualizarem o

22 Troca de WhatsApp entre MC e PI D em 21/03/2018.

23 WhatsApp enviado para MC em 10/04/2018.

24 Registro realizado no Diário no dia 24/04/2018.

25 Registro realizado no Diário no dia 29/05/2018.

26 Registro realizado no Diário no dia 01/06/2018.

27 Registro realizado no Diário no dia 07/06/2018.

dia, a sequência. Elas ainda estão entendendo como funciona. Já aconteceu mais de uma vez de verem o brinquedo que vamos brincar no final do dia e o quererem naquele momento. Então mostrei em que momento da rotina estávamos e tudo o que ainda iríamos fazer antes de pegar aquele brinquedo. Seus alunos ficam mexendo nas fichas durante o dia, pegando, mudando de posição, tirando? Os meus têm feito isso. No início, fiquei pensando: 'É para eles verem, se eles querem pegar, se isso vai ajudá-los a compreender, tudo bem.' Mas estava virando bagunça e perdendo a função de 'rotina', de sequência das atividades do dia. Combinei que só iríamos mexer no momento de colocar na ordem no início da tarde (chamo uma criança por vez para colocar) e depois só veríamos com os olhos. Mesmo assim, tive que chamar atenção várias vezes de crianças que estavam mexendo. (PI D).<sup>28</sup>

Nos registros seguintes no diário e nas conversas do WhatsApp, observa-se continuidade da interação da díade e outros assuntos foram abordados. Alguns meses depois, PI D avaliou sua participação no PHM, agradeceu o apoio de MC, pontuou que a mentoria possibilitou "repensar ideias, atitudes, maneiras de conduzir atividades, a ter novos olhares"; além disso, sentia-se acolhida ao relatar situações difíceis vividas na escola. Em suas palavras: "Sentia-me segura por ter alguém confiável me aconselhando." (PI D).<sup>29</sup>

## Discussão

Ao analisar a utilização do WhatsApp como ferramenta complementar no processo de formação docente, mais especificamente no contexto do PHM, a partir do estudo de caso de uma M que faz uso do aplicativo para interagir com a sua PI, foi possível evidenciar as presenças cognitiva, social e docente e o CI apontados por Anderson e outros (2001), Garrison e Vaughan (2008) e Vaughan, Cleveland-Innes e Garrison (2013). Apesar de o WhatsApp costumeiramente configurar-se como um meio de interação com mensagens curtas, rápidas

e sobre assuntos tratados de modo pontual, vislumbraram-se potencialidades, limites e desdobramentos pedagógicos nas conversas intergeracionais mantidas na díade, tendo em vista os processos de ensino e aprendizagem percebidos.

Ao considerar-se que as presenças cognitiva, social e docente, a partir do referencial teórico, são definidas pelas interações ou transações pedagógicas estabelecidas dentro do AVA, as quais se configuram a partir da atuação/intervenção de mentores ou professores, assim como o CI, notam-se algumas diferenças quanto à origem de tais elementos, reconhecidos não apenas nas intervenções realizadas pela formadora (M), como também estão presentes nas mensagens da própria iniciante. Por exemplo, no primeiro episódio analisado, pôde-se observar que ao relatar uma situação que não deu certo em sala de aula e ao enviar fotos e/ou vídeos de suas práticas, a PI demonstra sua presença cognitiva na interação com a M, e ao conversar sobre um determinado tema, a partir de um evento disparador, há um reconhecimento do problema e certo senso de confusão. A intervenção precisa e questionadora da M possibilitou que a PI se envolvesse na exploração do problema e começasse a pensar sobre ele, conectando-o com seus conhecimentos e/ou experiências anteriores. Percebe-se, em síntese, os seguintes elementos que caracterizam a presença cognitiva da PI: evento disparador, exploração do evento e integração possibilitando a construção de significados e encaminhando a PI para uma resolução da situação, apoiada pela mentora. No segundo episódio relatado, apesar de uma pausa nos diálogos nas diferentes ferramentas adotadas entre PI D e MC sobre o tema "rotina", após um período de um mês, o assunto retorna em outra ferramenta – o diário, com a PI D comentando as implicações de suas ações relacionadas ao uso de cartazes de rotina com a participação das crianças. Nesse caso, além das presenças docente, social e cognitiva de MC e da PI D, há ocorrência das fases de um CI, via WhatsApp, que foram con-

28 Registro realizado no Diário no dia 09/06/2018.

29 Registro realizado no Diário no dia 01/12/2018.

duzidas pela MC, mas com ampla participação da PI D – propiciando uma comunicação sustentada, aberta e respeitosa, em que ambas se sentem confortáveis e que possibilitou revelar as aprendizagens e sentimentos positivos da PI.

Uma primeira potencialidade do uso do WhatsApp é a possibilidade de manutenção do curso de uma transação educacional que propicia reflexões e aprendizagens profissionais da docência, por meio de uma conversa virtual assíncrona ou síncrona, que pode ser acompanhada de vídeos, áudios, fotos e documentos.

Outra potencialidade se deu associada ao posicionamento da mentora para marcar sua presença docente e mantê-la ao longo do tempo. Nesses momentos, apresentou questionamentos e direcionamentos, dicas e exemplos de suas práticas bem-sucedidas. Possibilitou troca de ideias, avaliações, *feedbacks* e a construção conjunta de possível solução dos problemas evidenciados pela PI – que, por seu turno, engajou-se com sua M nos CI que resultaram em aprendizagens importantes da sua parte.

Uma terceira é derivada do tipo de aprendizagem móvel promovida entre M e PI que se mostrou pautada na conveniência, na rapidez, no fato de que experiências sugeridas pela mentora envolveram conteúdos que se mostraram compatíveis com a adoção de narrativas curtas e diretas no WhatsApp; o engajamento das interlocutoras, condições favorecedoras e convenientes de seu uso, permitindo as conversas em qualquer local e a qualquer hora, em alguns casos de modo síncrono – a partir de situações experienciadas pela PI e acompanhadas pela M.

Uma limitação observada na análise dos dados, é que alguns assuntos/temas são abandonados temporariamente, outros não são retomados em razão da manutenção de conversas paralelas sobre outros assuntos e também pelo surgimento, ao longo do tempo, de novas situações que passam a nortear as conversações. Esse tipo de constrangimento exige da mentora, em termos práticos, um foco bastante acurado para que os temas, tendo

sido colocados em pauta, não sejam perdidos. Por outro lado, as mudanças no curso das conversas ilustram a complexidade e, de certa maneira, a imprevisibilidade das situações enfrentadas numa sala de aula e que são, via de regra, apresentadas pelas PIs.

Uma segunda limitação relacionada à anterior é que dificilmente o uso do WhatsApp será a principal ferramenta de um programa de mentoria no modelo híbrido adotado. É necessário o uso de outras ferramentas de interação que permitam a realização de outras atividades *online* ou em encontros presenciais. Isso porque o WhatsApp comporta mais eficientemente conversas com frases mais curtas e focadas num tema específico. Neste sentido, o seu uso é adotado com uma finalidade específica e está condicionado ao contexto principal de formação, sendo fundamental que o mentor tenha clareza disso e o uso do aplicativo móvel seja planejado tendo em vista os objetivos delineados na mentoria e articulado com estratégias pedagógicas pertinentes.

Quanto aos desdobramentos pedagógicos o uso do WhatsApp, favoreceu a interação entre M e PI, o acompanhamento das ações da PI em sala de aula e a produção das crianças pela mentora. Permitiu à PI ler e ouvir a mentora, assim como “ver como se faz” algumas práticas pedagógicas discutidas. Esses aspectos mostram-se relevantes, pois se transformam numa ferramenta que possibilita o contato entre as participantes como se estivessem face a face, favorecendo o conhecimento de detalhes, situações, de processos e seus desdobramentos. Além disso, permitiu um diálogo rico sobre práticas pedagógicas, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo, experiências emocionais. Pode ser uma resposta interessante à demanda de transformar o ensino envolvido nos processos de mentoria mais significativos e contribuir de modo profissional ao aprender a ensinar. Estudos adicionais devem ser realizados na perspectiva de ampliar a compreensão dos processos de aprendizagem da docência rela-

cionados às conversas intergeracionais e o que efetivamente pode ser aprendido por meio do uso de aplicativos como o WhatsApp.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Terry *et al.* Assessing teaching presence in a computer conferencing context. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2001.

BOLÍVAR BOTIA, Antonio; DOMINGO SEGOVIA, Jesús; FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación**. Madrid: La Muralla, 2001.

EDUCAUSE. **2019 Horizon Report**. Disponível em: <https://library.educause.edu/resources/2019/4/2019-horizon-report>. Acesso em: 19 abr. 2020.

GALLAVAN, Nancy P. Mediating the sources and benefits of teacher self-efficacy for systematic transformative meaning-making. In: PETTY, T.; GOOD, A.; PUTMAN, M. (Ed.). **Handbook of research on professional development for quality teaching and learning, advances in higher education and professional development**. Hershey, PA: IGI Global, 2015. p. 321-341.

GALLON, Mônica da S. *Et al.* Contribuições sobre a utilização do aplicativo WhatsApp na formação continuada de professores. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, RS, v. 2, p. 114-130, 2019.

GARRISON, D. Randy; VAUGHAN, Norman D. **Blended learning in higher education: framework, principles, and guidelines**. San Francisco: JohnWiley & Sons, 2008.

HAO, Shuang *et al.* Analysis of mobile learning as an innovation in higher education: a comparative study of three countries. **International Journal of Mobile Learning and Organisation**, v. 11, n. 4, p. 314-339, 2017.

KELLY, Nick; ANTONIO, Amy. Teacher peer support in social network sites. **Teaching and Teacher Education**, v. 56, p. 138-149, 2016.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. **Cadernos de Pesquisas**, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, 2017.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline M. M. R. Aprender a ser mentora: um estudo sobre reflexões de professoras experientes e seu desenvolvimento profissional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 113-133, 2019.

ORLAND-BARAK, Lily. Convergent, divergent and parallel dialogues: knowledge construction in professional conversations. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 12, n. 1, p. 13-31, 2006.

SARTI, Flavia M; BUENO, Michelle. C. Relação intergeracional e aprendizagem docente: elementos para discutir a formação de professores. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 45, p. 227-253, 2017.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TIMPERLEY, Helen. **Professional conversations, and improvement-focused feedback: a review of the research literature and the impact on practice and student outcomes**. Melbourne: Australian Institute of Teaching and School Leadership (AITSL), 2015.

NÓVOA, Antonio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.

VAUGHAN, Norman. A blended community of inquiry approach: linking student engagement and course redesign. **The Internet and Higher Education**, v. 13, n. 1, p. 60-65, 2010.

VAUGHAN, Norman D. Designing for an inquiry based approach to blended and online learning. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 30-47, 2015.

VAUGHAN, Norman. D.; CLEVELAND-INNES, Martha; GARRISON, D. Randy. **Teaching in blended learning environments: creating and sustaining communities of inquiry**. Canadá: Athabasca University Press, 2013.

Recebido em: 04/12/2019  
Aprovado em: 22/04/2020



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

# A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

*Rudolph dos Santos Gomes Pereira (PPGEN/UENP)\**

<https://orcid.org/0000-0003-0504-7329>

*Klaus Schlünzen Junior (UNESP)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-5623-6093>

## RESUMO

Este artigo visa investigar as contribuições e limitações da Educação a Distância a partir de um curso de formação continuada via ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*. Trata-se do recorte de uma pesquisa qualitativa na qual foi utilizada a análise textual discursiva para interpretação dos dados coletados. O curso foi ofertado por, aproximadamente, três meses e os cursistas eram professores atuantes na disciplina de Matemática. A pesquisa utilizou a Educação a Distância para aproximar os cursistas da alternativa pedagógica de Modelagem Matemática nos processos de ensino e de aprendizagem de Matemática. Foram realizadas atividades com os cursistas, os quais deviam postá-las resolvidas e propor outras, de modo colaborativo, para aplicação em sala de aula. Dados foram coletados por meio dos registros escritos dos cursistas nas ferramentas fórum, *chat* e memoriais, que registravam o processo formativo dos cursistas no curso de formação continuada. Por meio dos procedimentos da pesquisa qualitativa, a análise dos resultados sinaliza que as limitações existentes na utilização da Educação a Distância são de caráter utilitarista e que podem ser superadas a partir de treinamentos para uso do *Moodle*, sendo as contribuições relevantes para a formação continuada de professores.

**Palavras-chave:** Educação a distância. Modelagem matemática. Formação continuada de professores de matemática. Ambiente virtual de aprendizagem. *Moodle*.

## ABSTRACT

### DISTANCE EDUCATION IN THE PROCESS OF CONTINUING TRAINING OF MATHEMATICS TEACHERS

This article aims to investigate the contributions and limitations of Distance

---

\* Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP) – Presidente Prudente. Docente do Programa de Mestrado em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPGEN/UENP). Jacarezinho, Paraná, Brasil. E-mail: [rudolph\\_matematica@gmail.com](mailto:rudolph_matematica@gmail.com).

\*\* Doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP) – Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. E-mail: [klaus@fct.unesp.br](mailto:klaus@fct.unesp.br).

Education from a continuing education course via the virtual Moodle learning environment. It is the cut of a qualitative research in which the discursive textual analysis was used to interpret the collected data. The course was offered for approximately three months and the students were active teachers in the subject of Mathematics. The research used Distance Education to bring the students closer to the pedagogical alternative of Mathematical Modeling in the teaching and learning processes of Mathematics. Activities were carried out with the students, who should post them resolved and propose others, in a collaborative way, for application in the classroom. Data were collected through the written records of the course participants in the forum, chat and memorial tools that registered the training process of the course participants in the continuing education course. Through the qualitative research procedures, the analysis of the results indicates that the existing limitations in the use of Distance Education are of a utilitarian nature and that they can be overcome through training for the use of Moodle, being the relevant contributions for the continuing education of teachers.

**Keywords:** Distance learning. Mathematical modeling Continuing training of maths teachers. Virtual learning environment. Moodle.

## RESUMEN

### EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN CONTINUA DE MESTROS DE MATEMÁTICAS

Este artículo tiene como objetivo investigar las contribuciones y limitaciones de la educación a distancia de un curso de educación continua a través del entorno virtual de aprendizaje de Moodle. Es el corte de una investigación cualitativa en la que se utilizó el análisis textual discursivo para interpretar los datos recopilados. El curso se ofreció durante aproximadamente tres meses y los estudiantes fueron maestros activos en la asignatura de Matemáticas. La investigación utilizó la educación a distancia para acercar a los estudiantes a la alternativa pedagógica del modelado matemático en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Las actividades se llevaron a cabo con los participantes del curso, quienes deberían publicarlos resueltos y proponer otros, de manera colaborativa, para su aplicación en el aula. Los datos se recopilaron a través de los registros escritos de los participantes del curso en el foro, el chat y las herramientas conmemorativas, que registraron el proceso de capacitación de los participantes en el curso de educación continua. A través de los procedimientos de investigación cualitativa, el análisis de los resultados indica que las limitaciones existentes en el uso de la educación a distancia son de carácter utilitario y que pueden superarse mediante la capacitación para el uso de Moodle, con las contribuciones relevantes para la formación continua de maestros.

**Palabras clave:** Educación a distancia. Modelo matemático. Educación continua de maestros de Matemáticas. Ambiente de aprendizaje virtual. *Moodle*.

## Introdução

O avanço tecnológico possibilitou, por meio da internet, o desenvolvimento e a expansão da Educação a Distância (EaD), proporcionando a ampliação do acesso ao conhecimento nos mais diversos setores da sociedade, beneficiando, inclusive, o educacional na oferta de formação inicial e continuada de profissionais nas diversas áreas do conhecimento. Enquanto modalidade de ensino, a EaD possui como característica o distanciamento físico entre aluno e professor e destes com a instituição de ensino, a administração do tempo pelo cursista e a realização de atividades mediadas por um ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Quando realizada via internet, a EaD oportuniza a comunicação síncrona e assíncrona e distribui “rapidamente as informações como pode fazer uso da interatividade propiciada pela internet para concretizar a interação entre as pessoas, cuja comunicação pode se dar de acordo com distintas modalidades comunicativas” (ALMEIDA, 2003, p. 332), e estabelece uma “rede de aprendizagem, entre sujeitos de diferentes locais, sem barreiras temporais e espaciais, na qual podem trocar experiências e construir novos conhecimentos, continuamente” (GARCIA, 2006, p. 53).

Esse tipo de comunicação favorece a interação a partir do uso de tecnologias de informação e comunicação num cenário para troca de experiências, comunicação, aprendizagem coletiva e colaborativa, oportunizando e desafiando as instituições de ensino na oferta de cursos mediados pela EaD (MORAIS; ALMEIDA; ALVES, 2011). Nos últimos anos, a EaD, como uma modalidade educacional, tem se consolidado com eficácia na proposição de cursos desde a capacitação de profissionais e de divulgação científica até estudos formais que abrangem diferentes níveis de ensino, entre eles a formação inicial ou continuada de professores (LOPES, 2010).

Desse modo, a EaD pode ser considerada uma possibilidade para a formação continuada

de professores, em serviço, pois possui como característica a disponibilização de ferramentas que possibilitam o acompanhamento e o auxílio ao professor na realização das atividades em seu ambiente de atuação, independentemente da sua localização geográfica e considerando a própria gestão/organização de seu tempo (MORAIS; ALMEIDA; ALVES, 2011).

O uso da EaD, enquanto um contexto formativo de professores, contribui para a aquisição e socialização de conhecimentos com outras pessoas por meio das colaborações destas em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Entende-se que a “educação superior orientada para a democratização e para a inovação requer a articulação de objetivos de curto e médio prazos, integrando-se com políticas mais flexíveis e duradouras em direção a uma sociedade mais igualitária” (VEIGA, 2000, p. 218). Assim, considerando que a formação continuada é um tipo de intervenção que promove mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores, e que esta “implica a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas ao campo profissional” (IMBERNÓN, 2010, p. 115), compreende-se que esta proposta formativa oportuniza a apresentação das tendências metodológicas que buscam favorecer o processo de ensino e de aprendizagem em consonância com as teorias emergentes exigidas pelo sistema educacional.

Este artigo explicita os resultados parciais de uma pesquisa realizada a partir de um curso de formação continuada de professores de Matemática, em exercício na Educação Básica do Estado do Paraná, Brasil, em Modelagem Matemática, realizado na Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus de Cornélio Procópio, semipresencialmente, mediado pelo ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*. Assim, tem-se como objetivo analisar as contribuições da EaD em um curso de formação continuada de professores, em serviço, permitindo interpretar suas reflexões em relação a esta modalidade educativa.

## A Educação a Distância

Pesquisadores como Bairral (2010), Viel (2011), Oliveira (2012), Barros (2013), dentre outros, relatam experiências de pesquisas desenvolvidas que envolveram a Matemática e a Educação a Distância. Com base nestas pesquisas, percebemos que a relação entre a formação de professores de Matemática e a Educação a Distância contribui para a compreensão e ampliação das necessidades e condições de oferta de cursos para a construção e para o aperfeiçoamento de conhecimentos matemáticos, bem como para a reflexão sobre a prática docente, mesmo que os autores citados tenham feito o uso de diferentes abordagens e referenciais teóricos sobre a formação de professores e a Educação a Distância.

A EaD favorece que um maior contingente de pessoas tenha acesso à informação, por exemplo, no que diz respeito ao uso da internet, que possibilita a interatividade e contribui para uma participação mais ativa dos sujeitos no processo de ensino e de aprendizagem de conteúdos diversos, na troca de experiências pessoais e profissionais, auxiliando o professor e o aluno na construção do conhecimento, de modo que seus recursos possibilitem o alcance dos objetivos esperados.

[...] no momento em que os professores partilham o conhecimento construído na prática, no seu contexto, é criada a oportunidade da interação com diferentes interlocutores, permitindo o confronto salutar de variados olhares, que suscitam outros questionamentos e reflexões. Essa experiência assume outra característica, ou seja, a ‘descontextualização’ do conhecimento que o aprendiz construiu com base no seu contexto. (VALENTE; MORAN, 2011, p. 39, grifo do autor).

Nesse sentido, Morais, Almeida e Alves (2011), Garcia (2006), Felden e Silva (2011), Richit e Richit (2012), entre outros, discutem a dimensão da EaD na formação de professores, apontando a necessidade de identificar conteúdos disciplinares, selecionar métodos pedagógicos e recursos tecnológicos a serem

utilizados com vistas à melhoria do ensino e da aprendizagem de cursistas.

O curso base para este artigo foi ofertado à luz da abordagem do “estar junto virtual” (VALENTE, 2003), a qual possibilita uma diversidade de interações no acompanhamento e no assessoramento do cursista em seu processo de construção do conhecimento, pois o professor poderá auxiliar na resolução de suas dificuldades ou dúvidas. A partir desse auxílio, o cursista dá continuidade à resolução do problema e, no surgimento de novas dúvidas, essas poderão ser sanadas por meio de novas interações com o professor à distância. Desse modo, essas interações e mediações desencadeadas no contexto da formação auxiliam no processo de construção do conhecimento, o que caracteriza o “estar junto virtual”, do pesquisador com o cursista e destes entre si (VALENTE; MORAN, 2011). Assim, “estabelece-se um ciclo de ações que mantém o aluno no processo de realização de atividades inovadoras, gerando conhecimento sobre como desenvolver essas ações, porém com o suporte do professor” (VALENTE, 2003, p. 141).

As interações ocorrem de forma mais sistemática e intensa, pois o uso das ferramentas síncronas e assíncronas permitem a comunicação entre os sujeitos e possibilitam a criação de meios para aplicação e transformação das informações em novos conhecimentos pelo cursista. Nessa abordagem, a interação permite a troca de informações e questionamentos, estabelecendo um ciclo no qual o cursista é mantido em um processo de aprendizagem, inovando em atividades e gerando conhecimento no desenvolvimento das ações, contando com o suporte do pesquisador e dos demais cursistas, ao mesmo tempo, nesse ambiente, propiciando o “estar junto virtual” no qual todos vivenciam um processo de construção do conhecimento (VALENTE; MORAN, 2011).

O ciclo de interações construído no “estar junto virtual” permite verificar o estabelecimento de uma rede comunicacional que propicia a formação continuada de professores,

conforme aspectos explicitados. A abordagem utilizada no contexto de formação continuada possibilita a interação entre cursistas e destes com o professor por meio de diferentes formas de comunicação em razão das ferramentas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem. Entende-se que esses ambientes são cenários nos quais, dependendo dos recursos disponíveis, o processo de ensino e de aprendizagem pode ocorrer de modo qualitativamente diferenciado (BORBA; MALHEIROS; ZULATTO, 2007).

Diante dos aspectos apresentados, a EaD pode ser considerada uma possibilidade para a formação continuada de professores, em serviço, pois possui como característica a disponibilização de ferramentas que possibilitam o acompanhamento e o auxílio ao professor na realização das atividades em seu ambiente de atuação, independentemente da sua localização geográfica e considerando a própria gestão/organização de seu tempo (MORAIS; ALMEIDA; ALVES, 2011), que são abordados no que segue.

Buscando oportunizar ao professor em formação, optou-se pelo uso da Modelagem Matemática, tendo em vista suas características na solução de problemas da realidade e sua contribuição no ensino de Matemática, como citado por Almeida, Silva e Vertuan (2012), aliada ao uso da EaD. Assim, este artigo busca investigar as limitações e contribuições da Educação a Distância em um curso de formação continuada de professores de Matemática, em serviço, com atividades de Modelagem Matemática na compreensão dos conhecimentos e saberes da docência que se manifestam e/ou se desenvolvem quando submetidos a um contexto formativo mediado por um AVA.

A EaD também se caracteriza por oportunizar a comunicação entre os cursistas a respeito das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas, como também propicia a partilha de suas experiências profissionais, contribuindo, assim, com a sua prática docente. Pois, Alonso (2005) relata que, quando a formação de pro-

fessores em serviço contempla processos de aprendizagem coletivizados como, por exemplo, grupos de estudos na escola, a análise de produções pertencentes ao ambiente escolar contribui para a reflexão sobre suas práticas pedagógicas. No momento em que a “formação for vivenciada como projeto mais coletivo, parte de projeto mais amplo de melhoria da qualidade das escolas, ele será, sem dúvida, mais eficaz” (ALONSO, 2005, p. 288).

Nesse sentido, a EaD tem sido considerada destaque como uma alternativa de formação continuada de professores por conta de alguns aspectos positivos: flexibilização de horários; sua eficácia; geração de hábitos educativos; o fato de o cursista ser o centro dos processos de ensino e de aprendizagem, entre outros. No entanto, também existem aspectos considerados negativos, como a evasão, a dificuldade de socialização e de acesso às tecnologias de informação e comunicação (FELDEN; SILVA, 2011).

Uma das características mais relevantes em programas ofertados nessa modalidade é a flexibilidade que sustenta a multiplicidade de possibilidades disponibilizadas pela EaD, em especial quando esses programas se dispõem a atender novas e antigas necessidades formativas de professores, fato que tem sido o objetivo das propostas realizadas na educação brasileira (LOPES, 2010).

A EaD, na abordagem adotada, rompe com o processo de aprendizagem centrado no professor, na medida em que se desenvolve a autonomia dos cursistas. Essa característica está relacionada à dedicação, ao interesse e ao compromisso dos cursistas no desenvolvimento do curso. Belloni (2006) afirma que no processo de aprendizagem autônoma o cursista é o sujeito ativo que realiza sua aprendizagem de forma a abstrair o conhecimento para aplicação em novas situações.

Para isso, é necessário que a pessoa tenha maturidade e motivação para uma aprendizagem autônoma (DIVA, 2010). A formação de professores na modalidade EaD está respaldada em dois aspectos principais: o fato de

atenuar a dificuldade do cursista em frequentar um curso devido à extensão territorial e a densidade populacional; a atenção no direito ao acesso e domínio das tecnologias de informação e comunicação, contribuindo para o cumprimento das exigências do mundo contemporâneo em relação à formação do cidadão.

A formação na modalidade EaD promove a democratização do conhecimento. O professor em formação tem a liberdade de escolher temas, local e horários para realizar os cursos, e essa autonomia permite uma melhora significativa na aprendizagem dos conceitos, pois percebe-se maior desenvolvimento intelectual na comunicação com demais cursistas, além da aquisição e do aprimoramento das habilidades quanto ao uso da tecnologia em razão das barreiras determinadas pela EaD (MORAIS; ALMEIDA; ALVES, 2011).

Para Azevedo (2013), a EaD torna-se uma ferramenta em potencial para a promoção da inclusão na educação brasileira, pois o uso da modalidade a distância indica uma forma de democratização da educação superior, uma vez que sejam considerados a igualdade, a diversidade, as necessidades individuais e as potencialidades de cada aluno no percurso individual da aprendizagem no desenvolvimento das práticas de formação, além das características e do ritmo de cada aluno.

É também nessa realidade que a EaD tem se constituído um campo importante para formação, pois traça “uma nova geografia, em que já não importa o lugar onde cada um habita, mas as suas condições de acesso às novas realidades tecnológicas” (KENSKI, 2008, p. 18). A EaD pode ser caracterizada como uma modalidade de oferta de educação que pode objetivar o “acesso à formação de qualidade, como incorpora outros, por exemplo, a interiorização das instituições públicas de ensino superior e do acesso à formação universitária, inalcançáveis a partir de modalidades convencionais” (LOPES, 2010, p. 279).

A adoção dessa modalidade de ensino promove a troca de experiência e possibilita uma

formação de qualidade. Ao se propor um curso de formação continuada a distância para professores de Matemática em serviço, tem-se a intenção de proporcionar o estabelecimento de relações entre os cursistas, a reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem de Matemática dos cursistas e de seus alunos da Educação Básica (EB). No entanto, para isso é necessário considerar a experiência profissional e de vida, suas habilidades e competências, o tempo reduzido para os estudos devido a condições particulares dos cursistas, como a atenção à família, estudo e trabalho (GARCIA, 2006).

Nesse sentido, analisar, por meio da experiência, a constituição do professor de Matemática

[...] a partir do possível encontro entre saberes da prática e da formação acadêmica em um curso a distância, pode contribuir para uma melhor compreensão sobre o amálgama de saberes, inclusive os da prática, que fundamentam a ação docente, bem como eles acontecem em um curso a distância. (DIVA, 2010, p. 69).

As ideias apresentadas até aqui não têm a intenção de desconsiderar, nem mesmo de realizar comparações com a formação continuada de professores em um ambiente presencial, mas investigar as contribuições da Educação a Distância em um curso de formação continuada de professores de Matemática, com atividades de Modelagem Matemática, para a manifestação e o desenvolvimento dos conhecimentos e saberes da docência, com a clareza da necessidade de ampliação e oferta de cursos de qualidade.

## O curso de formação continuada EaD: contexto formativo

O curso buscava investigar as contribuições e limitação de um curso de formação continuada aos professores da Educação Básica, na modalidade EaD, aqui denominados cursistas, por meio do contato com uma tendência metodológica da Educação Matemática, a Modelagem Matemática (MM), com o intuito de possibilitar

a inserção desta em sala de aula e contribuir para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem de Matemática.

Os cursistas participantes do contexto eram em número de seis, todos professores em serviço no Ensino Fundamental ou Médio da Educação Básica, graduados em Matemática e com experiência docente entre sete e dezoito anos. Todos eram formados em instituições públicas de ensino superior, sendo cinco graduados em Licenciatura em Ciências com Habilitação em Matemática e um em Licenciatura em Matemática. No que tange à pós-graduação, todos possuíam ao menos uma especialização, sendo um dos cursistas mestrando em um programa de pós-graduação.

Considerando que o curso foi estruturado pensando em possibilitar aos cursistas a inte-

ração com o professor e entre eles, de modo a trocar informações, refletirem e exporem suas opiniões no AVA sobre os aspectos abordados no contexto formativo, foram utilizadas atividades de Modelagem Matemática direcionadas ao nível em que os cursistas atuavam, leituras e discussões de artigos e de outras produções científicas que abordavam a temática do curso com a mediação do AVA *Moodle*.

O contexto de formação continuada via EaD foi ofertado no período de, aproximadamente, três meses, com carga horária de 100 horas, divididas em atividades presenciais e a distância. Os encontros presenciais foram em número de seis e tiveram duração de quatro horas cada um, os quais foram intercalados com os encontros a distância, conforme apresentado no Quadro 1.

**Quadro 1** – Encontros presenciais

DATA	ATIVIDADES
29/03	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do curso e cronograma das atividades;</li> <li>• Acesso à plataforma (website e criação de usuários) e utilização de suas ferramentas;</li> <li>• Desenvolvimento de duas atividades de MM.</li> </ul>
05/04	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento de duas atividades de MM.</li> </ul>
26/04	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento de duas atividades de MM.</li> </ul>
17/05	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão dos conhecimentos matemáticos envolvidos na atividade;</li> <li>• Apresentação da ideia da atividade a ser aplicada na Educação Básica (EB).</li> </ul>
31/05	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação e resolução da atividade a ser aplicada na EB;</li> <li>• Discussão dos conceitos matemáticos envolvidos na atividade.</li> </ul>
21/06	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação dos resultados da aplicação da atividade;</li> <li>• Discussão e reflexão das contribuições do curso de formação continuada via EaD.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo.

Os encontros síncronos para realização do *chat* tiveram duração de duas horas, totalizando seis horas. Já as atividades assíncronas, como a participação no fórum e a elaboração de memorial, as demais atividades e estudos individuais a distância, totalizaram setenta horas.

## Aspectos Metodológicos

Essa é uma pesquisa qualitativa, pois o pesquisador busca coletar e analisar dados que permitam elucidar/compreender/interpretar as contribuições e limitações da EaD em um curso de formação continuada de professores de Matemática.

Com base nos dados coletados no AVA, foi possível analisar a contribuição e a limitação do curso com base em trechos de transcrições dos textos produzidos (*chat*, fórum e memoriais descritivos). Assim, todos os registros realizados pelos cursistas serviram para compreensão do objetivo estudado, que foram transcritos de forma minuciosa.

Na análise dos dados utilizamos das indicações da Análise Textual Discursiva (ATD), a qual busca compreender as manifestações do sujeito a partir dos dados, como forma de garantir a fidedignidade das informações coletadas, impedindo a realização ou imaginação de suposições particulares (MORAES; GALIAZZI, 2007). À medida que os dados foram agrupados, procuramos organizá-los de forma a permitir, ao final da pesquisa, a compreensão do fenômeno estudado, que, segundo uma análise do *corpus*, foram enquadrados em uma análise categorial.

Assim, realizamos o tratamento e a interpretação dos dados da produção escrita dos cursistas.

## Análise dos dados

Como exposto anteriormente, apresentamos um recorte de uma pesquisa, tratando da apresentação de uma categoria de análise, a “Utilização da EaD”, definida a partir da leitura do *corpus*.

A categoria “Utilização da EaD” possui duas subcategorias de análise, a saber, “Contribuições” e “Limitações”, cada uma com suas respectivas unidades de análise na tentativa de evidenciar (Quadro 2), por meio dos registros realizados pelos cursistas nas ferramentas da plataforma *Moodle* e da Análise Textual Discursiva (ATD), indícios das contribuições da EaD no processo de formação continuada de professores de Matemática em serviço.

**Quadro 2** – Categoria “Utilização da EaD”

Subcategorias	Unidades
Limitações	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recursos tecnológicos;</li> <li>Decorrentes da utilização do <i>Moodle</i>.</li> </ul>
Contribuições	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprendizagem colaborativa;</li> <li>Flexibilização de tempo e deslocamento;</li> <li>O contexto de formação continuada.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo.

A seguir apresenta-se as subcategorias mencionadas juntamente com os excertos textuais que dão sentido às unidades de análise nelas contidas. Para codificação, utilizou-se para os cursistas os códigos de P1 até P6; para os registros efetuados nas diferentes ferramentas, utilizou-se para os memoriais de M1 a M3, para os *chat* de C1 a C3 e para os fóruns de F1 a F6.

A subcategoria “Limitações” trata das dificuldades encontradas pelos cursistas no decorrer do curso de formação continuada. Essa subcategoria possui como unidade de análise os “Recursos tecnológicos” que evidenciam as dificuldades apresentadas pelos cursistas em razão da utilização e manipulação dos recursos tecnológicos; e a unidade de análise “Decorren-

tes da utilização do *Moodle*” indica limitações no uso das ferramentas disponibilizadas no AVA da plataforma *Moodle* para desenvolvimento das atividades.

Na unidade de análise “Recursos tecnológicos” foram encontradas dificuldade com relação à disponibilidade do serviço de internet, que em alguns momentos impossibilitou o acesso dos cursistas ao AVA e ao *chat*, pois a plataforma *Moodle* indicava a presença do cursista, mas este não conseguia participar do diálogo, como podemos observar nos registros P6M2, P3M1, P1C1 e P5C1:

Os chats e os fóruns contribuem muito para solucionar nossas dúvidas. O único problema é que algumas vezes temos problemas com internet

[...] A atividade 6 foi no fórum e tive problemas com a internet e não consegui resolver, então demorei para postar a resposta. (P6M2).

Quanto ao uso do chat, gostaria de deixar claro que infelizmente não pude participar do 1º, pois estava sem conexão com a Internet. Conforme expliquei ao professor, minha internet era pública e eu tinha sérios problemas. (P3M1).

[...] estou online faz muito tempo, mas, infelizmente, só agora carregou o chat, me desculpe. (P1C1).

Nossa, eu também não estava conseguindo, mas agora deu certo! (P5C1).

Verifica-se que os cursistas apresentaram dificuldades em compreender as mensagens geradas pelo *Moodle*. Em alguns casos, havia o entendimento de que bastava realizar o *login* na plataforma e selecionar o *chat* que já seria possível se comunicar com os demais cursistas e com o pesquisador.

A tecnologia, em especial o uso do computador, é relevante “para a aprendizagem a distância, não saber usá-lo pode ser um fator limitador para o estudante” (LACERDA; ESPÍNDOLA, 2013, p. 99). Para esses autores, é comum encontrar pessoas que têm acesso à tecnologia, mas que são incapazes de fazer o uso dos recursos disponíveis; para isso, é fundamental que o cursista seja orientado, pois não se pode considerar que ele acessará e navegará de modo intuitivo na plataforma.

A ausência de domínio no uso da tecnologia pode fazer com que os cursistas se sintam impossibilitados de utilizar esses recursos na sala de aula onde atuam. É nesse sentido que Bairral (2002, 2007, 2010), em suas pesquisas, indicou que os professores possuíam dificuldade no uso de tecnologias e que a oferta de processos de formação de professores por meio tecnológico permite a reflexão sobre as atitudes, o processo de ensino e de aprendizagem e a prática profissional.

Isso pressupõe que a ação do professor em sala de aula depende dos diferentes contextos sociais vivenciados por ele, ou seja, desde modo, se o processo de formação docente

fizer o uso de tecnologias, poderá contribuir para a modificação e inserção das tecnologias na prática do professor. É nesse processo de relação exterior que o saber da experiência se manifesta e se desenvolve, na medida em que o docente tem que colocar em prática os diferentes saberes.

Essa é outra característica da EaD como modalidade educativa, que “possui, além de autoridade formativa, uma potencialidade ímpar para a promoção de experiências significativas e inventivas no trato das tecnologias e do conjunto de conhecimentos que elas abrangem” (LOPES, 2010, p. 289).

Já na unidade de análise “Decorrentes da utilização do *Moodle*”, os relatos apresentados referem-se a aspectos de usabilidade de algumas ferramentas, como a não utilização das informações disponíveis no calendário e no cronograma do curso. Ainda foi possível identificar nos registros dos cursistas a dificuldade na digitação de textos no AVA por conta do pequeno espaço no campo destinado para tal fim. Também houve reclamações acerca da ausência de uma ferramenta que possibilitasse a digitação e formatação correta de fórmulas, entre outros. Abaixo indicamos os excertos que se referem aos fatos relatados pelos cursistas: “Professor, hoje será a entrega de qual memorial? De qual dia? [...] o prazo máximo pra entrega do memorial é amanhã? Eu pensei que tivesse mais tempo.” (P1C2); “Eu não consigo ver tudo que escrevo, então estou com medo de escrever algo errado.” (P5C1).

No que diz respeito à subcategoria “Limitações”, temos que os apontamentos realizados pelos cursistas são, em sua maioria, relacionados à questão de uso do AVA.

Os cursos na modalidade a distância possuem diversos aspectos que possibilitam flexibilidade aos alunos, mas também possuem desafios a serem superados, como a dificuldade para acompanhar um cronograma de estudos, problemas com a tecnologia necessária para um melhor aproveitamento e a necessidade de autonomia do estudante para coordenar sua aprendizagem. (LACERDA; ESPÍNDOLA, 2013, p. 98).

Contudo, isso foi evidenciado, ainda que todos os cursistas tenham indicado a participação em diversos cursos na modalidade EaD quando do preenchimento da ficha de inscrição para o curso de formação continuada de professores de Matemática. Este fato pode ser decorrente de experiências com outros AVA que não o *Moodle*, ou, ainda, por esquecimento ou adaptação do *layout* do ambiente virtual.

Portanto, as limitações registradas pelos cursistas poderiam ser sanadas com ações pontuais que, porventura, foram desconsideradas neste curso de formação continuada. Ainda que se tenha ofertado no primeiro encontro presencial, com carga horária de quatro horas, realização do cadastro individual pelos cursistas, navegação, utilização das ferramentas e ambientação na plataforma *Moodle*, pode ter sido insuficiente para a ambientação de alguns cursistas. Outro aspecto envolve a disponibilidade do serviço de internet, que era um recurso necessário para desenvolvimento das atividades no AVA. Alguns cursistas, que usavam serviço público de internet, ou por conta de condições meteorológicas, tiveram problemas de conexão e não participaram de uma atividade ou tiveram atraso para participação na atividade síncrona.

Já a subcategoria “Contribuições” apresenta os aspectos contributivos do contexto formativo. Para tanto, é dividida em três unidades de análise: “Aprendizagem colaborativa”, que retrata a interação entre os cursistas e o pesquisador nos mais diferentes meios de interação proporcionados pelo curso; na unidade de análise “Flexibilização do tempo e deslocamento”, que indica reflexões acerca da oferta do curso via EaD, na modalidade semipresencial; e na unidade “O contexto de formação continuada”, que traz registros sobre as possibilidades de novas aprendizagens pelos curso, a revisão de conhecimentos anteriores e a importância da participação em cursos de formação continuada para reflexão sobre a prática docente.

Na subcategoria “Contribuições”, em relação aos registros pertencentes à unidade

“Aprendizagem colaborativa”, verificamos que a troca de informação, as sugestões e a resposta à dúvida de outros colegas possibilitaram o entendimento, a resolução, a compreensão da atividade e a aprendizagem dos cursistas de modo colaborativo, conforme pode ser visto em P5F6 e P3M2:

Então... consegui entender sim, porém não compreendi 100%... hehehehehe. A princípio eu achava que a lei de formação fosse apenas uma, para ambos os casos, **mas quando vi a postagem do P4 percebi que não**. Depois, com as conclusões da P3, pude entender melhor ainda, mas alguns itens fiquei em dúvida de onde surgiram (por exemplo: 0,9 e 0,935). (P5F6, grifo nosso).

Quanto às atividades, **percebi o quanto é enriquecedor o trabalho em equipe** e o quanto o peso que a intervenção do professor instigando, argumentando, construindo o conhecimento, assume uma importância fundamental na análise e compreensão dos conteúdos, as dificuldades surgiram, eram comum a alguns ou não, porém o professor não as respondeu de imediato, levou-nos a pensar e concluir, bem como nas atividades individuais feitas nos encontros virtuais, o professor nos leva sempre a refletir. (P3M2, grifo nosso).

É importante a compreensão de como se dá o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem pautado nos pressupostos interacionistas, pois possibilitam o “[...] diálogo educativo com vistas à ampliação de saberes e leituras da realidade mediados por recursos tecnológicos” (ALONSO, 2005, p. 29).

As diversas ferramentas disponíveis no AVA permitem menor interferência do tutor e maior independência dos cursistas, pois as diferentes formas de comunicação possibilitam a “[...] construção de espaços onde as pessoas podem interagir e estabelecer trocas que atendam aos seus interesses e que produzam conhecimento de forma colaborativa” (PAULA; FERNEDA; CAMPOS FILHO, 2004, p. 09).

Para tanto, a fim de que essa interação ocorra, é necessário que o AVA esteja coerentemente configurado, de acordo com os objetivos pedagógicos do contexto de formação, pois as ferramentas disponíveis para interação

devem colaborar “[...] considerando que em muitas ocasiões há o predomínio da língua escrita e que, portanto, esta é mais passível de interpretação” (AZEVEDO, 2013, p. 18). Isso pode ser observado no excerto do cursista P5M2, em relação às atividades realizadas e às contribuições dos demais cursistas: “Com relação as atividades propostas no decorrer deste curso, nota-se que o grau de dificuldade foi aumentando gradativamente, então, diante dessa situação as contribuições dos colegas e das explicações do professor têm colaborado bastante no momento da resolução.” (P5M2).

Conforme observa-se acima, é possível dizer que os processos educativos na modalidade EaD têm a necessidade de buscar o envolvimento dos cursistas desafiando-os a aprender, a estabelecer uma relação entre cursistas e pesquisador de modo a incentivar a participação ativa de todos no contexto formativo (PAULA; FERNEDA; CAMPOS FILHO, 2004). A participação ativa do cursista faz com que ele se manifeste em relação aos seus questionamentos e pensamentos, de modo a tornar-se um agente da sua própria formação.

Assim, uma vez que o AVA permita ao cursista realizar o registro de suas impressões acerca das leituras dos textos, das dúvidas em relação ao desenvolvimento de atividades e a troca de informações para uma aprendizagem colaborativa, contribui com os processos de ensino e de aprendizagem, pois o cursista necessitou articular alguns saberes para o desenvolvimento das atividades do curso de formação continuada. Como exemplo podemos observar a contribuição do *chat* para a compreensão do conhecimento específico de matemática financeira no excerto do cursista P5F6: “Depois com as conclusões da P3 pude entender melhor ainda, mas alguns itens fiquei em dúvida de onde surgiram (por exemplo: 0,9 e 0,935).”, articulando e refletindo sobre este conhecimento por meio de uma situação real.

No registro a seguir, o cursista relata o quão importante foi a troca de informação, pois permitiu a compreensão acerca dos conhecimen-

tos matemáticos para o desenvolvimento das atividades de Modelagem, a interpretação da situação-problema e a reflexão sobre os textos.

Foi uma experiência muito rica, um aprofundamento do que é modelagem na prática, com atividades contextualizadas à nossa realidade cotidiana, com assuntos interessantes e cálculos efetivos para resolução com a participação ativa do professor no quadro, suprimindo as falhas e brechas do raciocínio e do cálculo. (P3M3).

Nos relatos pertencentes à unidade “Flexibilização do tempo e deslocamento”, os cursistas relataram que o contexto de formação continuada ofertado semipresencialmente permitiu a realização de leituras e de atividades nas próprias residências conforme sua disponibilidade de horário, evitando deslocamentos excessivos para participação no curso, como ocorre na modalidade presencial:

[...] temos maior disposição para fazer EaD porque trabalhamos [...]. Por realizar as atividades em horários alternativos, às vezes perco o sono e leio de madrugada. (P2C3).

[...] as vantagens são muitas e entre elas destaco: custos reduzidos, materiais didáticos iguais ao presencial, autonomia nas atividades e na administração do tempo de estudo, Metodologia inovadora, acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem de qualquer lugar, como é meu caso hoje, Interatividade entre nós, enquanto alunos, e o professor tutor. (P3C3).

Esses excertos reafirmam que a EaD é uma modalidade de ensino flexível e inovadora, que não pode ser considerada apenas como uma alternativa para pessoas que não possuem acesso à educação formal (PAULA; FERNEDA; CAMPOS FILHO, 2004). A interação (síncrona e assíncrona) na EaD pode ser considerada permanente, uma vez que possibilita o acesso rápido à informação, de qualquer lugar e tempo, mesmo que os cursistas estejam distantes geograficamente e acessem o ambiente em dias e horários diferentes, pois se sentem como se estivessem fisicamente juntos, trabalhando no mesmo lugar e ao mesmo tempo.

Assim como Silva e Reali (2012), entende-se que a EaD é uma modalidade eficiente na oferta

de cursos de formação, uma vez que possibilita a aproximação de cursistas residentes em diferentes regiões e, muitas vezes, distantes dos locais de cursos de formação presencial. Essa flexibilidade possibilita o estudo em horários disponíveis, sem um espaço fixo, o que permite ao cursista aprender onde e quando quiser.

Na unidade “O contexto da formação continuada”, observamos que todos os cursistas relataram já ter participado de outros cursos via EaD, porém, em razão da carga horária reduzida e da ausência de atividades práticas, foi praticamente impossível o aprofundamento teórico no curso e a articulação entre a teoria e a prática, conforme exemplificado nos excertos dos cursistas P2C3 e P1C1: “[...] já tinha ouvido falar em modelagem, mas nunca colocado em prática.” (P2C3); “Concordo com vc, P5, nunca tive aulas de modelagem matemática, já fiz alguns cursos [...] No Nre Itinerante, esperamos exemplos de práticas pra trabalharmos na sala de aula, mas, às vezes não correspondem com nossa realidade.” (P1C1).

Alguns cursistas relatam que o desenvolvimento das atividades de MM e a leitura de textos contribuíram para a articulação entre a teoria e a prática e permitiram o entendimento sobre a Modelagem; e, ainda, que os encontros presenciais e virtuais possibilitaram o aproveitamento no decorrer do contexto formativo, como ilustrado na fala do cursista P5M1:

Este curso está sendo bastante desafiador para mim, pois é o primeiro que faço na modalidade semipresencial e que apresenta muitas atividades escritas para serem realizadas, na qual é necessário que se faça o registro das atividades, dos textos e de tudo que foi desenvolvido nos encontros. Diante do exposto, minha maior dificuldade tem sido com relação à leitura dos textos e os comentários (reflexões) que devem ser postados no fórum, mas com certeza tudo tem sido de grande valia para meu aperfeiçoamento profissional. (P5M1).

O desenvolvimento de curso via EaD pode proporcionar um processo de aprendizagem coletiva e oportunizar o desenvolvimento profissional dos cursistas, mesmo distantes

geograficamente, pois permite a colaboração e a interação entre os cursistas e, conseqüentemente, o desenvolvimento de conhecimentos próprios da profissão (ALMEIDA, 2003).

A categoria “A utilização da EaD” evidenciou aspectos importantes do desenvolvimento profissional e dos conhecimentos e saberes manifestados pelos cursistas no decorrer do curso de formação continuada de professores, de acordo com os registros realizados no AVA. A abordagem da EaD utilizada na oferta do curso de formação continuada primou pelo processo de ensino e de aprendizagem que favorecesse o diálogo, a interação entre os cursistas, o compartilhamento de experiências, a criticidade, a análise reflexiva acerca das ações realizadas, a interdisciplinaridade, a aprendizagem e a revisão de conhecimentos matemáticos necessários no desenvolvimento da prática profissional.

## Conclusões

O AVA *Moodle* possibilitou a troca de informações, o auxílio no desenvolvimento e na correção das atividades pelos próprios cursistas de modo a tornar compreensível a situação real por meio da linguagem matemática, o que permitiu aprender de modo colaborativo. Percebeu-se que em determinados momentos os cursistas apresentaram dificuldade no acesso à plataforma *Moodle* por conta de indisponibilidade do serviço de internet. Também identificamos algumas limitações quanto ao uso das ferramentas disponíveis no AVA, como acesso ao *chat*, o uso do calendário e outras informações geradas pela plataforma *Moodle*, mesmo todos os cursistas tendo participado de outros cursos via EaD.

Os cursistas também relataram que a oferta do contexto contribui para a aprendizagem de atividades práticas envolvendo conteúdos matemáticos, o aprendizado da Modelagem e alguns conteúdos já esquecidos, e também para repensar sua prática em sala de aula.

A experiência na oferta do curso de formação continuada via EaD, modalidade semipre-

sencial, permitiu evidenciar que os cursistas se desenvolveram quando imersos em um ambiente propício para aprimoramento teórico e prático, no qual oportuniza-se o atendimento às demandas vivenciadas em seu ambiente profissional.

De modo geral, percebe-se que o curso via EaD demandou dos cursistas organização de tempo para leituras, estudos individuais e desenvolvimento de atividades em suas residências, de acordo com suas agendas diárias, além de reduzir os custos de deslocamento para realização do curso, uma vez não que se tratava de um evento presencial.

Assim, os resultados obtidos a partir do contexto de formação continuada de professores de matemática permitiram verificar a interação entre os cursistas e destes com o formador, a realização de atividades e a troca de experiências entre os cursistas e destes com o professor. A oferta do curso na modalidade semipresencial contribuiu para que os cursistas continuassem a desenvolver suas atividades na escola, adaptando-se ao tempo disponível para participação no contexto formativo, além de possibilitar a compreensão e o entendimento teórico e prático da Modelagem Matemática em sala de aula.

A oferta da formação continuada aos professores permitiu que tivessem a experiência de utilizar a EaD como contexto formativo para aprendizagem de conhecimentos adequados e relevantes para atuação em sala de aula, de modo a contribuir com os processos de ensino e de aprendizagem de Matemática. Desse modo, acredita-se que a EaD possa auxiliar na formação continuada de professores em serviço, compreendendo suas necessidades e produzindo conhecimentos a partir de um contexto formativo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. M.; SILVA, K. P.; VERTUAN, R. E. **Modelagem matemática na educação básica**. São Paulo: Contexto, 2012.

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet:

abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003.

ALONSO, K. M. **Formação de professores em exercício, educação a distância e a consolidação de um projeto de formação: o caso da UFMT**. 2005. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2005. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253139/1/Alonso\\_KatiaMorosov\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253139/1/Alonso_KatiaMorosov_D.pdf). Acesso em: 18 dez. 2014.

AZEVEDO, A. B. Aprendizagem na EaD: contribuições e desafios. **Educação & Linguagem**, v. 16, n. 1, p. 151-169, 2013.

BAIRRAL, M. A. **Desarrollo profesional docente en Geometría: análisis de un proceso de formación a distancia**. 2002. 272 f. Tese (Doutorado em Didática das Ciências Experimentais e da Matemática) – Departamento de Didática das Ciências Experimentais e da Matemática, Universidade de Barcelona, Barcelona, 2002.

BAIRRAL, M. A. **Discurso, interação e aprendizagem matemática em ambientes virtuais a distância**. 1. ed. Rio de Janeiro: Faperj, 2007.

BAIRRAL, M. A. Estratégias didático-metodológicas na avaliação e formação continuada em ambientes virtuais a distância. In: JAHN, A. P.; ALLEVATO, N. S. G. (org.). **Tecnologias e educação matemática: ensino, aprendizagem e formação de professores**. Recife: SEBEM, 2010. p. 85-104.

BARROS, N. M. C. **A compreensão de matemática em um ambiente online de formação de professores**. 2013. 315 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista (UNESP). Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90966/barros\\_nmc\\_dr\\_bauru.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90966/barros_nmc_dr_bauru.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 28 nov. 2014.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

BORBA, M. C.; MALHEIROS, A. P. S.; ZULATTO, R. B. A. **Educação a distância online**. Horizonte: Autêntica, 2007.

DIVA, S. S. **A constituição docente em matemática à distância: entre saberes, experiências e narrativas**. 2010. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/>

[bitstream/1843/BUOS-8DXFZX/1/tese\\_vers\\_o\\_9\\_final\\_2010\\_11\\_10.pdf](http://bitstream/1843/BUOS-8DXFZX/1/tese_vers_o_9_final_2010_11_10.pdf). Acesso em: 12 fev. 2014.

FELDEN, E. L.; SILVA, M. G. C. N. Formação docente: limites e possibilidades na educação à distância. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, v. 1, n. 2, p. 18-31, 2011.

GARCIA, D. J. **O papel do mediador técnico-pedagógico na formação continuada a distância de professores em serviço**. 2006. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente, SP, 2006. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92331/garcia\\_dj\\_me\\_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92331/garcia_dj_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 04 jan. 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

LACERDA, F. K. D.; ESPÍNDOLA, R. M. Evasão na educação a distância: um estudo de caso. **EAD em foco**, v. 3 n. 1, p. 96-108, 2013.

LOPES, J. P. Educação a distância e a constituição da docência: formação para ou com as tecnologias? **Inter-Ação**, v. 35, n. 2, p. 275-292, 2010.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2007.

MORAIS, A. C. L.; ALMEIDA, D. M. B.; ALVES, G. S. A. EaD na formação continuada de professores: a experiência de um novo cenário. **Revista ECS**, v. 1, n. 1, p. 77-92, 2011.

OLIVEIRA, A. **Formação continuada de professores de matemática a distância: estar junto virtual e habitar ambientes virtuais de aprendizagem**. 2012. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, MS, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/58471945-Agnaldo-de-oliveira-formacao-continuada-de-professores-de-matematica-a-distancia-estar-junto-virtual-e>

[habitar-ambientes-virtuais-de-aprendizagem.html](http://habitar-ambientes-virtuais-de-aprendizagem.html). Acesso em: 23 maio 2014.

PAULA, K. C.; FERNEDA, E.; CAMPOS FILHO, M. P. Elementos para implantação de cursos à distância. **Colabor@**, v. 2, n. 7, p. 10-21, 2004.

RICHIT, A; RICHIT, A. Educação a distância e a formação continuada docente: um processo de inclusão digital. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE INCLUSÃO DIGITAL, 1., 2012, Passo Fundo, RS. **Anais eletrônicos** [...]. Passo Fundo, RS: Universidade de Passo Fundo (UPF), 2012. Disponível em: <http://senid.upf.br/2012/anais/96227.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2014.

SILVA, I. A.; REALI, A. Contribuições de um programa de educação a distância sobre educação inclusiva para a formação continuada do professor em início de carreira. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, PR, v. 15, n. 2, p. 285-296, 2012.

VALENTE, J. A. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface: comunicação, saúde e educação**, v. 7, n. 12, p. 139-148, 2003.

VALENTE, J. A.; MORAN, J. M. Educação a distância: criando abordagens educacionais que possibilitam a construção do conhecimento. *In*: VALENTE, J. A.; MORAN, J. M.; ARANTES, V. A. (org.). **Educação a distância**. São Paulo: Summus, 2011. p. 13-44.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? *In*: CASTANHO, M. E. L. M.; CASTANHO, S. (org.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papirus, 2000.

VIEL, S. R. **Um olhar sobre a formação de professores de matemática a distância: o caso da CEDERJ/UAB**. 2011. 219 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, SP, 2011. Disponível em: [http://www.rc.unesp.br/gpimem/downloads/teses/viel\\_sr\\_tese\\_rcla.pdf](http://www.rc.unesp.br/gpimem/downloads/teses/viel_sr_tese_rcla.pdf). Acesso em: 15 ago. 2013.

*Recebido em: 08/05/2020*  
*Aprovado em: 18/06/2020*



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

## TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES PRÓXIMOS DOSSIÊS – 2020/2021

DOSSIÊ	PRAZO
<b>59-2020.3</b> Jaci M.F. Menezes (UNE) Eurize C. Pessanha (UFGD)	(até) 15 de abril 2020
<b>60-2020.4</b> Maria de L.S.Ornellas (UNEB) Maria C.M. Kupfer (USP)	(até) 15 de junho 2020
<b>61-2021.1</b> Sandra R.M.Araujo (UNEB) Mônica C. Molina (UnB)	(até) 15 de novembro 2020
<b>62-2021.2</b> Maria A.J.Oliveira (UNEB) Eliana S.D.Deбус (UFSC)	(até) 15 de fevereiro 2021
<b>63-2021.3</b> Liege Sitja (UNEB) Lia M.F.Fialho (UECE)	(até) 15 de março 2021
<b>64-2021.4</b> Mary Valda Sales (UNE) Vani M. Kenski (USP)	(até) 15 de abril 2021

# NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

## Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 0104-7043

### I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, seguindo as diretrizes nacionais de periódicos qualificados, a partir de 2016, passa a ser quadrimestral, mantendo na sua estrutura uma seção Temática e uma seção Estudos, em ambas publicando artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural. Está organizada nas seguintes seções:

- **Temática**
- **Estudos**
- **Documentos**

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a **temática específica** do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em **fluxo contínuo**. A seção Documentos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos e Diretrizes da Área de Educação.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site [www.revistadafaeeba.uneb.br](http://www.revistadafaeeba.uneb.br)

### II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas.

Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

### III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso. Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Documentos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares)

### IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlineSubmissions> e para o endereço eletrônico do editor executivo ([fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)/[fialho@yahoo.com.br](mailto:fialho@yahoo.com.br)). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

**1. Na primeira página** devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.

**2. Resumo, Abstract e Resúmen:** cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave, Keywords e Palabras clave**, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.

**3.** As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

**4.** Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

**a) Livro de um só autor:**

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

**b) Livro até três autores:**

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

**c) Livro de mais de três autores:**

CASTELS, Manuel. et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**d) Capítulo de livro:**

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

**e) Artigo de periódico:**

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão linguística para não linguistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p.

13-26, jan./jun. 2002.

**f) Artigo de jornais:**

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

**g) Artigo de periódico (formato eletrônico):**

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

**h) Livro em formato eletrônico:**

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

**i) Decreto, Leis:**

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

**j) Dissertações e teses:**

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

**k) Trabalho publicado em Congresso:**

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

**IMPORTANTE:** Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: “A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, **70 mil** caracteres com espaços e, no mínimo, **45 mil** caracteres com espaços; as **resenhas** podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto.

**Atenção:** os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

**Para contatos e informações:**

**Editor Geral:** Elizeu Clementino de Souza – E-mail: [esclementino@uol.com.br](mailto:esclementino@uol.com.br)

**Editora Científica:** Livia Fialho Costa – E-mail: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)

**Site da Revista da FAEEBA:** <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

# NORMS FOR PUBLICATION

## Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 0104-7043

### I – EDITORIAL GUIDLINES

Created in 1992, the **FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal**, in keeping with national guidelines governing qualified periodicals, in 2016, it will be published quarterly, while continuing to maintain its present structure with both a Thematic section and one devoted to Studies. Both will feature original, previously unpublished articles of a scientific nature, based on research that contributes to theoretical, methodological, and practical knowledge in the field of Education. Our aim is to stimulate dialogues between various areas of the Social Sciences while forging relationships between regional, national, and international communities. The journal accepts original works that analyze and discuss issues of scientific and cultural interest. It is organized into the following sections:

- **Thematic**
- **Studies**
- **Documents**

The Thematic and Studies sections feature essays (theoretical studies, with analysis of concepts) and study results (articles based on ongoing or finalized research). For submissions to the Thematic section, articles must necessarily coincide with the specific topic chosen by that issue (information is available on the journal's web site). For the Studies section, articles exploring various topics that fall within the journal's editorial guidelines can be submitted at any time. The Documents section is open to the publication of reviews (critical reviews of recent publications); interviews (with recognized scientists and researchers); bibliographic studies (comprehensive, critical analysis of literature on a defined theme) and critical analyses of Projects and Guidelines in the Area of Education.

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested. Authors who published in this journal should wait two volumes to become newly authorized to publish. No paper should have more than 3 authors.

The Journal accepts article submissions throughout the year for the Thematic Section (themes and submission deadlines for future issues are listed in recently published issues as well as on the site: [www.revistadafaeeba.uneb.br](http://www.revistadafaeeba.uneb.br))

### II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report' suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification.

After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

### III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than 500 hundreds words)

requires the written authorization of the editorial committee. Papers' authors should assume juridical responsibility for divulging interviews, photographs or images.

Texts approved by the FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal will be published in the Thematic or Studies sections; the number of articles in each section will be determined by available space in each issue. Articles may be approved, but not published in an upcoming issue. In this case, they will be kept in an "article bank" and may be published in a future issue. After one year, if there is no concrete possibility of a text's being published, authors may request permission to publish it in another periodical.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

## IV – SENDING AND PRESENTING WORKS

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address of the editor ([fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)). It should be explicit initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

1. In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

2. **Resumo, Abstract and Resúmen:** each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave, Keywords and Palabras clave**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

3. Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

4. Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

**a) Book of one author only:**

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

**b) Book of two or three authors:**

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

**c) Book of more than three authors:**

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**d) Book chapter:**

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

**e) Journal's paper:**

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

**f) Newspaper:**

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

**g) On-line paper :**

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 14 ago. 2000.

**h) E-book:**

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>. Acesso em: 19 out. 2003.

**i) Laws:**

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./

mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

**j) Thesis:**

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

**k) Congress annals:**

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

5. This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

6. Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

7. **Articles** must have a minimum of **45,000** characters and a maximum of **70,000** characters (with spaces). **Reviews** can be up to **30,000** characters (with spaces). Titles should have no more than 90 caracteres including spaces. Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

**Look out:** texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

font: Times New Roman 12

paper dimension: A4

margins: 2,5 cm

line spacing: 1,5;

paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work.

**Contact and informations:**

**General Editor:** Elizeu Clementino de Souza – E-mail: [esclementino@uol.com.br](mailto:esclementino@uol.com.br)

**Executive Editor:** Livia Fialho Costa – E-mail: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)

**Website of the Revista da FAEEBA:** <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>