

# ESCOLA “SEM” PARTIDO

Esfinge que ameaça a educação  
e a sociedade brasileira

Gaudêncio Frigotto (Org.)



# **ESCOLA “SEM” PARTIDO**

Esfinge que ameaça a educação  
e a sociedade brasileira

Gaudêncio Frigotto  
Organizador

Copyright © 2017 Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

## **LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS (LPP/UERJ)**

Coordenador: *Emir Sader*

Comitê Gestor: *André Lázaro, Gaudêncio Frigotto e Zacarias Gama*

Coordenadores Técnicos de Projetos Institucionais: *Carmen da Matta e Felipe Campanuci*

Bolsista Técnica Proatec/SR-2: *Carla Navarro*

Bolsistas de Extensão: *Carolina Costa, Pedro Gesteira e Viviane Marques*

Pesquisadores Assistentes: *Carolina Castro e Luciano Cerqueira*

### CATALOGAÇÃO NA FONTE UERJ/REDE SIRIUS/NPROTEC

E74 Escola “sem” partido : esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira / organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2017.

144 p.

ISBN 978-85-92826-07-9

E-ISBN 978-85-92826-06-2

1. Política e educação - Brasil. 2. Educação e Estado - Brasil. I. Frigotto, Gaudêncio, 1947-

CDU 37.014

2ª reimpressão, 2018.

Editora Executiva e Preparação de Originais: *Carmen da Matta*

Projeto Gráfico e Diagramação: *Pedro Biz*

Assistentes de Edição: *Carolina Costa e Viviane Marques*

### **Laboratório de Políticas Públicas (LPP-UERJ)**

Rua São Francisco Xavier, 524/12.111-Bloco-F/sala 08

Maracanã - CEP 20550-013 – Rio de Janeiro – RJ – Brasil

Tel.: 55 21 2234-0969/E-mail: [uerj.lpp@gmail.com](mailto:uerj.lpp@gmail.com)

<<http://www.lpp.uerj.br/>>

# **ESCOLA “SEM” PARTIDO**

Esfinge que ameaça a educação  
e a sociedade brasileira

Gaudêncio Frigotto  
Organizador

Rio de Janeiro  
LPP/UERJ  
2017

## **INSTITUIÇÕES DE APOIO**

### **Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)**

Helena Manoel Gomes Araújo Filho (Presidente)

Marlei Fernandes de Carvalho (Vice-presidente)

### **Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH)/UERJ**

Floriano José Godinho de Oliveira (Coordenador)

Luiz Antonio Saléh Amado (Coordenador Adjunto)

### **Grupo de Pesquisa Trabalho, História, Educação e Saúde (THESE)**

Maria Ciavatta (Coordenadora)

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Escola Politécnica Joaquim Venâncio (EPJV/FIOCRUZ)

### **Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE)**

Fabiano Godinho Faria (Coordenação Geral)

Cátia Cilene Farago (Coordenação Geral)

Williamis da Silva Vieira (Coordenação Geral)

### **Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região (SinproRio)**

Oswaldo Luis Cordeiro Teles (Presidente)

## **CONSELHO EDITORIAL**

André Lázaro (LPP/UERJ) e FLACSO-Brasil)

Antonio Carlos Ritto (IME/UERJ)

Carmen da Matta (LPP/UERJ)

Emir Sader (LPP/UERJ)

Felipe Campanuci Queiroz (LPP/UERJ)

Floriano José Godinho de Oliveira (PPFH/UERJ)

Gaudêncio Frigotto (PPFH/UERJ)

Hindenburg Francisco Pires (IGEOP/UERJ)

Maria Ciavatta (UFF)

Theotônio dos Santos (UERJ/UFF)

Zacarias Gama (PPFH/UERJ)

## **CONSELHO CIENTÍFICO**

Ana María Larrea (FLACSO/Equador)

Cláudio Suasnabar (UNLP/Argentina)

Dalila Andrade (UFMG)

Giovanni Alves (UNESP)

José Luís Fiori (UFRJ)

Laura Tavares (UFRJ)

Luisa Cerdeira (IE/Universidade de Lisboa)

Marise Nogueira Ramos (FIOCRUZ)

Roberto Agustín Follari (UNCuyo/Argentina)

Rolf Malungo (UFF)

Roseli Salette Caldart (ITerra/MST)

Rui Canário (IE/Universidade de Lisboa)

Valdemar Sguissardi (UNIMEP)

Vânia Motta (UFRJ)

# Sumário

Apresentação	
Resistindo aos dogmas do autoritarismo . . . . .	7
<i>Maria Ciavatta</i>	
A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação . . . . .	17
<i>Gaudêncio Frigotto</i>	
O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional . . . . .	35
<i>Fernando de Araujo Penna</i>	
Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido . . . . .	49
<i>Betty R. Solano Espinosa e Felipe B. Campanuci Queiroz</i>	
Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. . . . .	63
<i>Eveline Algebaile</i>	
Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico . . . . .	75
<i>Marise Nogueira Ramos</i>	
Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido. . . . .	87
<i>Amana Mattos, Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi, Carina Martins Costa, Conceição Firmina Seixas Silva, Fernando de Araujo Penna, Luciana Velloso, Paula Leonardi e Verena Alberti</i>	

Escola sem Partido: visibilizando racionalidades, analisando governamentalidades . . . . .	105
<i>Isabel Scrivano Martins Santa Bárbara, Fabiana Lopes da Cunha e Pedro Paulo Gastalho de Bicalho</i>	
<i>A doxa e o logos na educação: o avanço do irracionalismo . . . . .</i>	<i>121</i>
<i>Rafael de Freitas e Souza e Tiago Fávero de Oliveira</i>	
Reestruturação curricular no caminho inverso ao do ideário do Escola sem Partido . . . . .	133
<i>Paulino José Orso</i>	

## Apresentação

### **Resistindo aos dogmas do autoritarismo**

Maria Ciavatta\*

Se não apenas oportuno, este é um livro necessário porque traz a alunos, pais e professores a gênese, o contexto, a lei, a origem, o sentido político e o significado pedagógico do Projeto de Lei nº 867/2015, que cria o Programa Escola sem Partido, no quadro dos graves fatos que estão ocorrendo neste momento, no Brasil. Estas primeiras páginas têm, também, a função de apresentação dos textos que compõem o livro e de seus principais argumentos em relação aos múltiplos aspectos envolvidos no Projeto de Lei (PL). Agradecendo ao honroso convite para fazer esta introdução à obra, detalharemos as referências teóricas básicas que evidenciam a coerência da coletânea como um todo, destacando, nos textos finais, apenas algumas de suas particularidades, que acreditamos, sem prejuízo do conteúdo específico de cada artigo.

Os artigos que compõem a coletânea indicam que precisamos: insistir na organização política para resistir à conjuntura do golpe parlamentar, midiático e jurídico ainda em curso, em toda sua virulência; e entender a base econômica nacional e internacional que motivou todo o processo, a ideologização dos falsos argumentos que romperam a ordem democrática e sua expressão na educação e a ideologia do Escola sem Partido e de outros movimentos semelhantes. História, arte e política ampliam a percepção sobre o programa e nos permitem compreender mais a fundo o escárnio dos processos a que estamos sendo submetidos. Alguns sinais emitidos pelos artistas, que transitam nos sistemas humanos em faixas de ondas mais livres e intuitivas, e a versatilidade da comunicação digital estão contemplados, dando maior densidade à obra.

O livro inicia com o denso artigo de Gaudêncio Frigotto sobre o contexto de onde brota o Escola sem Partido. Ele é apresentado por meio da adivinhação da “esfinge”, da mitologia grega, e de “o ovo da serpente”, do filme de Ingmar Bergman.

\* Filósofa e Doutora em Ciências Humanas pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/RJ). Professora Titular de Trabalho e Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Membro da Coordenação do Grupo THESE (Projetos Integrados em História, Trabalho, Educação e Saúde/UFF-UERJ-EPSJV-Fiocruz).

Chama a atenção sobre “seu sentido de ameaça ao convívio social e liquidação da escola pública como espaço de formação humana firmado nos valores da liberdade, de convívio democrático e de direito e de respeito à diversidade”. As referências remetem, tristemente, às histórias de perseguição e horror do nazismo contra os judeus e a participação insossa da sociedade alemã no genocídio em massa, cometido nos anos 1930 e 1940.

Sinalizam-se, também, outros tristes exemplos da história da humanidade, como o fascismo na Itália, o franquismo na Espanha. Lembramos ainda os *gulags* da União Soviética, a perseguição aos dissidentes na Indonésia, após o golpe militar de 1965, retratado no documentário “O ato de matar”, de Joshua Oppenheimer: “A todo aquele que se opôs à ditadura militar podia-se acusá-lo de comunista: sindicalistas, camponeses sem terra, intelectuais e chineses. Em menos de um ano, e com ajuda direta de governos ocidentais, mais de um milhão de ‘comunistas’ foram assassinados”.<sup>1</sup>

Sobre a educação, Frigotto sintetiza: “A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar”. É o ato de educar, como mediação complexa da formação humana, que é alvo do conservadorismo das elites empresariais e de grupos político-religiosos por intermédio de seus intelectuais e parlamentares comprometidos com o atraso em termos inquisitoriais: “A pedagogia da confiança e o diálogo crítico são substituídos pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores”. Isto porque incomoda aos setores conservadores do país que o ato de educar seja um “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”.

Fernando de Araujo Penna dissecou os labirintos ideológicos do discurso que se apresenta no Escola sem Partido, como mostra, em edição recente de *CartaCapital*, a charge de Venes Caitano que traz o seguinte diálogo entre os dois suínos cor de rosa: “Honestidade é um troço complicado”, diz um. “Quem tem, tem!”, retruca o outro. E o primeiro completa: “Quem não tem publica GOLPE com *photoshop*”. Este pequeno texto e a análise detalhada de Penna remetem ao trabalho seminal de Guy Debord, *A sociedade do espetáculo*.<sup>2</sup>

Debord tem como base teórica a análise da contradição capital e trabalho, e a totalidade social que a constitui, particularmente, na alienação gerada pelo

<sup>1</sup> SALLES, Diogo. “The Act of Killing”. Resenha. Disponível em: <<https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/>>. Acesso em: 8/10/2016.

<sup>2</sup> DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

fetichismo da mercadoria.<sup>3</sup> Nas sociedades industriais avançadas, diz o autor, e na brasileira, hoje, dizemos, estão muito bem caracterizadas a sedução do consumo, as modas, a publicidade, a dominação das imagens, a submissão ao império da mídia que se assenhoraram de todos os âmbitos do conhecimento (arte, economia, política etc.). Há uma coisificação geral da vida e dos sentimentos. As modernas condições de produção tornaram toda a vida social uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo se tornou uma representação. No espetáculo permanente oferecido pelos meios de comunicação, há uma cisão entre a vida dos sujeitos e as imagens que simulam a vida, confundindo a aparência com a realidade. Há alteração dos critérios de verdade em favor do que é visto, ouvido, sentido, interpretado pelos sujeitos.

Na alteração dos critérios de verdade está outra parte do embuste da publicidade do Escola sem Partido. A edição de 19/9/2016 do *The Economist*, comentada por *O Globo* recentemente,<sup>4</sup> fala da era da “pós-verdade” política, “a crença em afirmações ‘sentidas como verdadeiras’, mas que não têm nenhuma base nos fatos”. São inverdades reproduzidas, curtidas, compartilhadas nas redes sociais.<sup>5</sup> O critério de verdade é abandonado em favor de rumores e opiniões que ajudam na difusão de inverdades e na organização das forças sociais com base em suposições.

Penna busca pensar o Escola sem Partido como um discurso que vem sendo compartilhado desde 2004, quando o movimento foi criado, e que se apresenta desde então como uma “chave de leitura para entender o fenômeno educacional”, assim como “a ameaça apresentada por esse discurso e os projetos de lei que incorporam suas ideias”, contraditórios com a legislação educacional atual. O Escola sem Partido utiliza-se de uma “linguagem próxima do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas”, e expande-se por meio de *memes*, “imagens acompanhadas de breves dizeres”, por “quatro elementos principais: primeiro, uma concepção de escolarização; segundo, uma desqualificação do professor; terceiro, estratégias discursivas fascistas; e, por último, a defesa do poder total dos pais sobre os seus filhos”. Contém estratégias discursivas fascistas através de “analogias voltadas à docência, que desumanizam o professor”, tratando-o como “um monstro, um parasita, um vampiro” na forma de *memes* ofensivos, incluindo Gramsci e Paulo Freire. Instalam um “clima de denunciamento” e “um discurso de ódio”.

<sup>3</sup> MARX, Karl. *O Capital*. (Crítica da Economia Política). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

<sup>4</sup> *The Economist* critica a era da “pós-verdade”. *O Globo*, País, 8/10/2016, p.6.

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://www.economist.com/news/leaders/21706525-politicians-have-always-lied-does-it-matter-if-they-leave-truth-behind-entirely-art/>>. Acesso em: 8/10/2016.

Entendemos que o Escola sem Partido significa uma volta funcional e sectária aos ideólogos brasileiros conservadores e ao positivismo do início do século XX.<sup>6</sup> Também o Brasil da Operação Lava Jato, endeusada pela firmeza oblíqua da justiça curitibana, encontra em Giorgio Agamben, como lembrado por Frigotto e outros autores, uma explicação coerente com o “Estado de exceção” em que vivemos e com a mistificação dos valores e dos critérios de verdade na vida social. É o que indica Agamben quando trata do arrependimento do delator como critério de aceitação de “suas” verdades: “denunciar os companheiros é garantia de veracidade do arrependimento e o arrependimento íntimo sanciona a autenticidade da denúncia”.<sup>7</sup>

Betty Espinosa e Felipe Campanuci Queiroz expõem em detalhes a origem do pensamento que deu base ao Escola sem Partido. Alertam que, no que teria parecido “uma simples cilada sem maiores consequências, esconde-se uma poderosa teia de relações que surpreende pelo cunho conservador, com várias articulações e redes por meios digitais que perpassam por entidades da sociedade civil, instâncias religiosas e partidos políticos”, apesar de sua inconstitucionalidade estar defendida por juristas de renome. O movimento se declara inspirado, entre outros, na iniciativa norte-americana denominada *No Indoctrination*, com base em um “suposto apartidarismo para questionar as posturas dos professores em sala de aula”. Seus partidários agem como “a organização também norte-americana, Campus Watch,<sup>8</sup> que publica informes e incentiva estudantes universitários a denunciarem professores que possam ter posições ideológicas anti-israelenses ou que simplesmente sejam simpáticos à causa palestina”. Outras são de inspiração cristã, a exemplo de “o Creation Studies Institute (CSI), que combate a suposta *indoctrination* nas escolas públicas americanas”, como chamam a teoria da evolução, a perspectiva de gênero, temas afins com o multiculturalismo, “através da difusão de material audiovisual e publicações”, e “oferecem em seu *site*<sup>9</sup> um portfólio de serviços, como o *homeschooling*”. No Brasil, os autores destacam as mídias existentes e a atuação dos setores evangélicos, notadamente as igrejas neopentecostais, logrando “consolidar uma pauta na agenda pública nacional de cunho altamente conservador e retrógrado”. Os autores contribuem ainda com informações sobre instrumentos de análise e acompanhamento para ações de resistência.

<sup>6</sup> A exemplo de Oliveira Vianna, Alberto Torres e seus inspiradores, como De Bonald, Joseph de Maestre.

<sup>7</sup> AGAMBEN, Giorgio. *Meios sem fim*. Notas sobre a política. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p.116.

<sup>8</sup> Disponível em: <[https://en.wikipedia.org/wiki/Campus\\_Watch/](https://en.wikipedia.org/wiki/Campus_Watch/)>. Acesso em: 8/10/2016.

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://www.creationstudies.org/>>. Acesso em: 8/10/2016.

Com o movimento Professores Contra o Escola sem Partido,<sup>10</sup> é possível acompanhar a situação da tramitação dos projetos de lei com base no Escola sem Partido em onze estados. Particularmente importante é a Análise de Redes Sociais (ARS) de caráter interdisciplinar para descrição e análise dos “padrões de interação social”, em que se expressam “fluxos e intercâmbios”, recursos e apoios presentes na sociedade.

Eveline Algebaile chama a atenção para “a dispersão provocada pelo programa de ação das forças conservadoras” e, de outro lado, a aglutinação de forças pelos inúmeros encontros de grupos e movimentos para o “reconhecimento analítico do seu caráter, suas funções e seus modos de agir, considerando seus prováveis resultados diretos e indiretos para a compreensão, as lutas e a produção da educação pública e das demais políticas referidas a direitos, no Brasil”. A autora analisa o que é, como age e para que serve o movimento, detalha a base de “ramificação progressiva do Escola sem Partido junto a setores da mídia e a segmentos religiosos, parlamentares, político-partidários e acadêmicos”. Reforça, assim, a hipótese de que não seja apenas um movimento social, mas “que se trata tipicamente de um organismo especializado, internamente centralizado e externamente vinculado”, dando espaço, inclusive, à propaganda de candidatos a prefeitos nas últimas eleições, “uma espécie de braço parlamentar”, por meio do qual é ampliada sua militância sistemática a favor de suas bandeiras junto a diversas agremiações políticas. Compõe-se de um projeto de lei, um “instrumento estratégico de mobilização e propaganda” e pretende ser um “instrumento jurídico-político de controle da escola”, sem precisar de vigência jurídica. São as questões “de gênero, orientação sexual e modelos familiares, bem como de perspectivas críticas ao capitalismo e críticas à educação conservadora”, mediante um discurso de fácil adesão, “na estrutura singular e na linguagem do *site*, ancoradas na veiculação de variadas peças de propaganda vigorosamente panfletárias (especialmente *posts* e vídeos em tom jocoso e depreciativo), na difusão massiva de textos de opinião”.

Marise Nogueira Ramos, além da base analítica no conceito de Estado de exceção, de Agamben, detém-se em aprofundar importantes aspectos das práticas pedagógicas relativas ao ato de educar e sua relação com a sociedade onde se insere a escola e, particularmente, ao papel do professor e de sua relação com a aprendizagem dos alunos. Os defensores do Escola sem Partido, “além de se manifestarem de forma arrogante e sem nenhuma ética e respeito com os educadores e a sociedade em geral, emitem uma mensagem de certeza

<sup>10</sup> Disponível em: <<https://contraoescolasesempartidoblog.wordpress.com/>>. Acesso em: 8/10/2016.

e proposição de ideias supostamente neutras, mas que escondem, na verdade, um teor fortemente persecutório, repressor e violento”. Buscam um consenso na sociedade “que poderá legitimar a coerção como caminho aberto para a violência em direção àqueles que não conjugam da mesma afiliação ideológica conservadora como eles”. “A ancoragem da exceção na ordem jurídica se dá pelo soberano que pode decidir sobre ela”. Propõem uma “escola partida” entre a educação e a política, como se isto fosse possível. Não sem razão disputam o currículo escolar, que é um processo de seleção cultural e ideológica. A autora destaca “a desigualdade na distribuição do conhecimento que interessa à classe dominante e dirigente explica, então, porque neste país se continuam tendo escolas pobres e para pobres”. Também o trabalho do professor, devido a seu conhecimento, experiência e reconhecimento profissional, pressupõe o processo de discussão de ideias e suas consequências na sociedade e que esteja a serviço dos educandos, na elaboração do pensamento autônomo.

Amana Mattos e o coletivo de autores da UERJ que, escrevem sobre “educação e liberdade”, trazem ao leitor a origem mais remota da expansão do programa para sete estados, o Distrito Federal e inúmeros municípios de todo Brasil. Em 2014, o Deputado Estadual Flávio Bolsonaro (RJ) solicitou ao criador do projeto, o Procurador Miguel Nagib, que desenvolvesse um projeto de lei para por em prática as propostas de seu movimento. Apresentado à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj), o Projeto de Lei nº 2.974/2014 é proposto no âmbito do sistema de ensino do estado. Ato a seguir, o Vereador Carlos Bolsonaro apresentou à Câmara dos Vereadores “um projeto quase idêntico, o PL nº 867/2014”. Em seguida, Miguel Nagib disponibilizou ambos no *site* do programa, para deputados e vereadores de qualquer parte do Brasil. Em recente debate no Senado Federal, Nagib esclareceu “que o PL foi inspirado no Código de Defesa do Consumidor (CDC), no intuito de proteger a ‘parte mais vulnerável’ da relação de ensino-aprendizagem, o estudante”. Os autores recorrem a Néstor Canclini ao analisarem as mudanças na forma de consumir e as possibilidades de exercer a cidadania no contemporâneo, aponta para a degradação da política e o fortalecimento de outros modos de participação centrados no consumo de bens e nos meios de comunicação. O Escola sem Partido se realizaria, em termos iniciais, no conceito de significativo vazio que, para Ernest Laclau, seria “um significativo sem significado dado de forma apriorística, mas que vai sendo fixado provisoriamente de acordo com cada contexto. O ‘vazio’ neste caso implica justamente que a função de significação não está dada. Muito pelo contrário, este suposto vazio semântico pressupõe a possibilidade dos espaços para se disputar as normas”.

Hoje são os grupos evangélicos, como grupos de pressão, que atuam nas casas legislativas. No mesmo sentido, o Escola sem Partido tenta inviabilizar e mesmo criminalizar todas as iniciativas educacionais propostas “que abordem temas como desigualdades de gênero, diversidade sexual (na escola e na sociedade), o combate ao preconceito, ao sexismo e à LGBTfobia”. Também há uma ofensiva destrutiva em relação aos livros didáticos, em tons de “denúncia e alarmismo”. No entanto, ressaltam os autores, existe todo um campo de estudo de apoio aos docentes e que pode propiciar instrumentos aos alunos para conhecer e discutir “o ensino de questões sensíveis”.

Isabel Scrivano Martins, Fabiana Lopes da Cunha e Pedro Paulo Bicalho, após um breve histórico sobre a divulgação ampla do Escola sem Partido nos *sites* de jornais, revistas e *blogs* de todo o país, tratam de “racionalidades e governamentalidades” e expõem seu objetivo neste artigo, “saber quais as práticas que estão se aproveitando do discurso de cuidado para controlar e dominar o outro, para dizer ao outro como ele deve ser, viver, silenciar e morrer para não incomodar e atrapalhar o grande soberano da atualidade: o mercado”. Além da distorção sobre o que sejam os processos educativos, o projeto pretende o “silenciamento” do professor da escola pública, coloca-o “no lugar do elemento perigoso, que precisa ser contido, calado e ‘amordaçado’ para não ameaçar e contrariar a liberdade de consciência e de crença dada pela educação familiar”. Os autores observam, na sociedade, dois movimentos, “o descontentamento com as manifestações de alunos e professores apareceram em cartazes como os que pediam ‘Chega de doutrinação marxista, basta de Paulo Freire’ e enalteciam a ditadura nas passeatas em favor do *impeachment* da presidente”, o que evidenciava a distorção na visão da associação educação e política. De outra parte, identificam “uma escola pública que adere, reproduz e multiplica a ideologia de que as classes vulneráveis são naturalmente fracassadas por não se adequarem aos padrões esperados”, de uma escola de conteúdos para os setores abastados. As racionalidades presentes no Escola sem Partido “seriam a base do racismo de Estado analisado por Foucault, que vai permitir estabelecer, entre a vida de uns e a morte de outros, uma relação que não é uma relação militar e guerreira de enfrentamento, mas uma relação do tipo biológico”. E a família vai se tornar “o instrumento privilegiado, para o governo da população”, como defende o ideário do projeto “Meu filho, minhas regras”, em que a “normalização disciplinar consiste em criar um modelo” e transformar as pessoas, segundo suas normas de normal e anormal. Foucault critica “a produção de subjetividade na atual lógica neoliberal [que] coloca a pobreza como um problema individual e relacionada a questões de mérito,

o que, ao mesmo tempo, ascende à esfera privada e a coloca fora das políticas públicas”. “Os referenciais de Félix Guattari nos ajudam a pensar sobre a produção de subjetividade e o sistema de governo que ele chama de Capitalismo Mundial Integrado e seus efeitos”. Seriam os “mecanismos de infantilização, culpabilização e segregação”, em que prevalecem os sistemas de submissão e as relações de alienação e opressão.

Rafael de Freitas e Souza e Tiago Fávero de Oliveira refletem sobre a distinção filosófica fundamental entre *doxa* e *logos* e a legislação educacional. Consideram que as contradições entre os dois conceitos inviabilizam a aplicação do Escola sem Partido. Platão distingue “*doxa* (opinião ou crença comum) e o *logos* (razão). A primeira, segundo ele, é superficial e enganosa; a segunda, por sua vez, é rigorosa e confiável”. A filosofia é a reflexão crítica sobre o próprio pensamento e a ciência com metodologias próprias deve superar as opiniões e alcançar o conhecimento racional. “A escola é a instituição social para quem o Estado delega a função de desenvolver tanto o conhecimento filosófico quanto o científico; ou, em outras palavras, a escola é o lugar do *logos*, da razão”. Muitos são os preconceitos gerados contra a *doxa*, a exemplo da crítica ao evolucionismo. O projeto dissemina a confusão entre religião e ciência. Cabe à escola apresentar as diferentes correntes de pensamento (iluminismo, marxismo, liberalismo, nazismo, monarquismo etc.) e levar os alunos à crítica, a adquirir autonomia de pensamento. Não se pode esquecer que, séculos antes, os filósofos gregos romperam com a mitologia e inauguraram uma nova forma de conhecimento, a filosofia. Além de equivocado e autoritário, o projeto objetiva o descumprimento do artigo 36 da LDB (Lei nº 9.394/1996), ao determinar que a educação nacional deverá garantir “a compreensão do significado da Ciência, das Letras e das Artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”. Sinaliza para uma escola sem ideologia, o que “já é uma ideologia e isso torna a tese contraditória por natureza. Afinal, educar é um ato político”.

Finalmente, Paulino José Orso escolheu outro caminho de análise: discutir uma proposta de projeto político pedagógico e uma profunda reestruturação curricular, recuperar as “categorias modo de produção, classe social, totalidade, contradição, lutas de classes e transformação social”, buscar a organização e definição de ações e atividades que superem a “miséria teórica e educacional” das escolas e as idiosincrasias destrutivas do Escola sem Partido. O autor denuncia “o desmonte da escola, a desvalorização dos profissionais e o esvaziamento das possibilidades de ensinar, aprender e educar”. Destaca que alunos

e professores são trabalhadores “marcados pela exploração e dominação”. O conhecimento da sociedade em que vivemos supõe a compreensão das lutas do passado. As contradições, conflitos e antagonismos sociais são inerentes à vida de nossos alunos. Uma “sólida formação teórica é indispensável a uma prática consequente”.



# **A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação**

Gaudêncio Frigotto\*

*Mas não há indício mais certo da ruína irreparável de toda a experiência ética que a confusão entre categorias ético-religiosas e conceitos jurídicos, que chegou hoje ao paroxismo.*

Giorgio Agamben

A “esfinge”, da mitologia grega, o “ovo da serpente”, do filme com o mesmo título de Ingmar Bergman, e as crônicas “O Alarme” e “Ódio”,<sup>1</sup> de Luis Fernando Verissimo, podem ser evocados como interpelação para entender aquilo que está subjacente ao ideário do Escola sem Partido<sup>2</sup> e seu sentido de ameaça à vivência social e à liquidação da escola pública como espaço de formação humana, firmado nos valores da liberdade, de convívio democrático e de direito e respeito à diversidade.

Com efeito, de um lado, na mitologia grega, a esfinge tinha o corpo composto por parte leão e outra parte mulher; ficava na porta da cidade de Tebas e devorava todos que passassem e que não soubessem responder ao enigma: *que criatura pela manhã tem quatro pés, ao meio-dia tem dois e à tarde tem três?* Consta da lenda que a esfinge devorou todos que passaram, pois ninguém havia decifrado o enigma. Somente Édipo não se intimidou e a enfrentou dando a resposta certa, derrotando-a, livrando os viajantes daquele terror.

A figura do ovo da serpente de Bergman, por outro lado, sinaliza o risco que vivemos hoje no Brasil, com indícios claros do clima de desagregação social, de produção do ódio às diferenças e de preparação de uma atmosfera de perseguição que, no caso da Alemanha e da Itália, colimou na monstruosidade do nazismo e do fascismo.

\* Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Professor Titular (aposentado) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ).

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://noblat.oglobo.globo.com/cronicas>>. Acesso em: 13/12/2016.

<sup>2</sup> A expressão “escola sem partido” mostra toda a esperteza e cinismo de seus formuladores. Na verdade, como veremos, esconde seu contrário na manipulação semântica dos conceitos.

Chegando mais diretamente a nossa realidade, a crônica "O Alarme", de Luis Fernando Verissimo, traz a advertência do preço pago pelos judeus integrados à cidadania alemã, por não terem percebido os sinais que culminaram no horror do Holocausto nos campos de extermínio. Com argúcia e sensibilidade de quem está atento a nossa formação histórica, de sociedade marcada pelo estigma escravocrata e colonizador, de uma classe dominante que incorporou esse estigma em seu DNA e se expressa pelo autoritarismo político e pela violência de ditaduras e golpes institucionais, a questão que Verissimo nos apresenta e que deve nos perturbar é se nós estamos percebendo o sentido e a gravidade dos sinais de desagregação, de intolerância e de ódio que estão germinando em nossa sociedade.

Neste breve texto, buscarei, de maneira indicativa, explicitar a forma regressiva que assumem as relações sociais classistas no sistema capitalista atual e sua particularidade na realidade como o terreno mais profundo onde se gestam, se articulam e se potenciam os pilares das ditaduras e os reiterados golpes institucionais da classe dominante brasileira e as teses do Escola sem Partido.

Articulado a este primeiro aspecto, procurarei mostrar como essas teses se disseminam no processo de um renovado culto ao mercado e correlato ataque à esfera pública e aos trabalhadores do setor público, em especial, os da educação e da saúde.

A título de síntese final, buscarei destacar o sentido ideológico e político do Escola sem Partido. Um sentido autoritário que se afirma na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Mas também, o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transgêneros.

## **CRISE DO SISTEMA CAPITALISTA, ANULAÇÃO DA POLÍTICA E ESTADO POLICIAL**

As teses do Escola sem Partido não podem ser entendidas nelas mesmas e nem como algo que afeta apenas a escola e os educadores. Pelo contrário, um olhar na perspectiva da historicidade dos fatos e fenômenos, vale dizer, das determinações mais profundas e menos visíveis que os constituem, indica-nos que se trata de algo já sedimentado nas relações sociais.

Sendo o capitalismo uma sociedade de classe e frações de classe, na ganância pelo lucro, estabelece-se uma luta entre e intranações e a história

nos mostra que tem se resolvido por guerras, revoluções e golpes. Por outra parte, trata-se de uma sociedade que tem em sua estrutura a crise como o seu motor. Uma crise cada vez mais profunda e que o seu enfrentamento se efetiva por destruição de meios de produção e de forças produtivas, em particular eliminando direitos da classe trabalhadora.

Crise que no presente se manifesta, por um lado, pela capacidade exponencial de produzir mercadorias, concentração de riqueza, de conhecimento e de poder e sua incapacidade de distribuir e de socializar a produção para o atendimento das necessidades humanas básicas; e, por outro, pelo domínio do capital financeiro especulativo que nada produz, mas que assalta, mediante a dívida pública dos Estados nacionais, os recursos que seriam destinados a assegurar direitos sociais elementares, tais como os da saúde, da educação, de saneamento básico, habitação, transporte, cultura etc.. No Brasil, em 2016, de forma criminosa, empenham-se compulsoriamente mais de 45% do orçamento anual nacional em pagamento do juro e amortização de uma dívida que cresce geometricamente. Como mostra o filósofo István Mészáros (2002), diferente das crises precedentes, a atual é universal, no sentido que atinge todas as esferas da vida; é global, no sentido que um problema num determinado ponto do mundo tem reflexos gerais; não é mais cíclica, mas contínua e cada vez mais aguda e destrutiva de direitos e da natureza.

Para a manutenção deste sistema cada vez mais irracional, produziu-se paulatinamente a anulação do poder político dos Estados nacionais, transferindo o verdadeiro governo do mundo para os grandes grupos econômicos, hegemônicos pelo capital financeiro, e para os organismos internacionais que os representam, mormente a Organização Mundial do Comércio e o Banco Mundial. Estrutura-se, então, um poder sem sociedade ou, como analistas têm caracterizado, um Estado de exceção permanente.<sup>3</sup> Estado que no interior das nações é comandado pelos bancos centrais e ministérios de economia, os quais definem as medidas que garantem o lucro, em especial do capital financeiro. Um poder que se afirma no plano cultural e jurídico respaldado pela força de um Estado cada vez mais policial.

No plano cultural, instaura-se uma profunda dominação com hegemonia do poder do império norte-americano. As grandes redes privadas de televisão e de informação, monopólios de poucos grupos, imputam os valores de consumo das economias centrais e do seu estilo de vida. Uma cultura mediada pelo dinheiro, pela pedagogia do medo e da violência, que é exposta *online*

<sup>3</sup> Para aprofundar o tema Estado de exceção, ver: Agamben (2004) e Oliveira e Paoli (1999).

em tempo real. Mas, sobretudo, uma mídia que manipula a opinião pública com a produção sistemática das versões da realidade, versões que interessam a quem essa mídia representa e da qual é parte: o capital.

No âmbito jurídico institui-se o Estado policial. A lei antiterrorismo, que vem do império norte-americano, espraia-se pelo mundo apoiada no discurso ideológico da defesa dos direitos humanos, mas que, de fato, é a que mais agride no mundo estes mesmos direitos. Não por acaso, como veremos abaixo, a lei antiterrorismo chegou ao Brasil junto à maturação do processo que deflagrou o atual golpe de Estado de 31/8/2016. Lei paradoxalmente sancionada em 17/3/2016, sob o nº 13.260, pela presidenta que foi deposta.

O Brasil, no contexto do capitalismo mundial, estruturou-se sob o signo colonizador e escravocrata e, como tal, produziu uma das sociedades mais desiguais e violentas do mundo. Das burguesias clássicas que lutaram para constituir nações autônomas e independentes e que, mesmo cindidas em classes, estruturaram sociedades com acesso aos direitos sociais básicos, diferentemente dessas, a burguesia brasileira sempre foi antinação, antipovo, antidireito universal à escola pública. Uma burguesia sempre associada de forma subordinada aos centros hegemônicos do capital.

A desigualdade econômica, social, educacional e cultural que se explicita em pleno século XXI resulta de um processo de ditaduras e golpes da classe dominante com objetivo de manter seus privilégios. Ao longo do século XX convivemos, por mais de um terço do mesmo, com ditaduras e submetidos a seguidos golpes institucionais como mecanismos de impedir avanços das lutas populares e da classe trabalhadora na busca dos direitos elementares do acesso à terra, comida, habitação, saúde, educação e cultura.

A miséria econômica de milhões de famílias, em especial as que vivem nas periferias urbanas em favelas e nas regiões rurais abandonadas ao seu destino, condena também à miséria educacional e cultural e as deixa reféns da manipulação da mídia e de um crescente mercado de seitas religiosas que usam “deus” como mercadoria.

O atual golpe instaurado no Brasil reitera, com novas sutilezas, as estratégias do passado da classe dominante brasileira para interromper duas conquistas, ainda que parciais, dos movimentos sociais, sindicatos, instituições científicas e culturais historicamente empenhadas na luta por uma sociedade mais justa: a Constituição de 1988 e a eleição, em 2002, do ex-operário Luiz Inácio Lula da Silva.

Com efeito, os embates e as lutas no processo constituinte colimaram uma Constituição em 1998 que, nos marcos da lei, ampliou os direitos sociais

e subjetivos de forma significativa. Entre esses avanços, destacam-se: o direito universal à educação básica, incluindo os ensinos fundamental e médio; o reconhecimento de cidadania aos povos originários com a diversidade de sua cultura, suas línguas e suas crenças; a ampliação dos direitos aos portadores de necessidades especiais etc..

Num contexto de avanço da organização da classe trabalhadora e dos movimentos sociais, criavam-se condições de eleger o ex-operário Luiz Inácio Lula da Silva para a Presidência da República, o que sinalizava a possibilidade de consolidação das conquistas constitucionais. Para isso, a estratégia da classe dominante brasileira foi buscar, no ninho das oligarquias mais violentas, Fernando Collor de Mello, vinculado ao monopólio midiático da Rede Globo.

A grande mídia monopolizada reeditava, com pequenas nuances, o discurso moralista que justificou o golpe civil militar de 1964, sob o signo de “Deus, Pátria e Família”, contra o perigo do comunismo. Então, a mídia, máquina de moer cérebros, conseguiu transformar a vida do *playboy* Collor de Mello em exemplo de moral familiar; e, Lula da Silva, por ter uma filha antes do casamento, em mau exemplo e em obstinado líder que iria destruir a família, implantar o comunismo, abolir a propriedade privada e perseguir a religião.

Mas o eleito não durou muito. Diante da sua incapacidade de dar continuidade ao projeto para o qual fora conduzido, pelo braço mediático e financeiro da burguesia local e dos interesses especialmente do imperialismo norte-americano, e da forte oposição dos movimentos sociais e sindicatos vinculados à luta da classe trabalhadora, Collor foi deposto por um processo de *impeachment* que foi pautado pelo viés moralista da corrupção, mas sem combatê-la nas suas raízes efetivas.

O golpe mais profundo e sutil, que anulou na prática os avanços da Constituição com medidas que a modificaram ou pela estratégia de protelar sem fim a sua regulamentação, foram os oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso com sua total submissão às políticas neoliberais comandadas pelos centros hegemônicos do capital. Oito anos de venda do país, mediante privatizações e desmontes da educação e da saúde pública. Um governo alinhado e subserviente ao imperialismo norte-americano e de costas para a América Latina.

Depois de três derrotas consecutivas, as bases sociais que lutam, desde a Independência do Brasil por reformas estruturais (agrária, tributária, jurídica e política), elegeram presidente o ex-operário Luiz Inácio Lula da Silva. A expectativa era que o Governo Lula da Silva, apoiado por estas bases, processasse as reformas estruturais barradas pelas ditaduras e golpes institucionais

e efetivasse o que Francisco de Oliveira definia “como a possibilidade de, pela quarta vez, tentar refundar a Nação, agora com um marco de não retorno”. (2003, p.3) Uma das condições era a de enfrentar a histórica dominação. Nos termos do sociólogo e eminente constituinte Florestan Fernandes, tratava-se de não cometer o erro de sua geração que entendia que, para se libertar do imperialismo e buscar fundar uma nação e alargar a democracia, implicava alianças com a burguesia local:

Não foi um erro confiar na democracia e lutar pela revolução nacional. O erro foi outro – o de supor que se poderiam atingir esses fins percorrendo a estrada real dos privilégios na companhia dos privilegiados. *Não há reforma que concilie uma minoria prepotente a uma maioria desvalida.* (Fernandes, 1980, p.245-246) [grifos meus]

Inúmeras análises convergem para o que o sociólogo André Singer (2012), porta-voz, por quatro anos, do Governo Lula da Silva, definiu como *lulismo*. Ao contrário do que a grande mídia empresarial e as agências de risco, sentinelas do grande capital, vociferavam diuturnamente, que a eleição de Lula seria um desastre econômico e um risco iminente a se implantar o comunismo, nenhuma reforma estrutural foi efetivada. As reformas de base, necessidades fundamentais para superar a desigualdade abismal que condena a grande maioria do povo brasileiro a uma vida precária, foram postergadas. Nos oito anos do Governo Lula da Silva, e nos quatro anos de sua sucessora Dilma Rousseff, os grandes empresários e o capital financeiro não foram confrontados, pelo contrário, continuaram ganhando até mais do que no Governo Fernando Henrique Cardoso, especialmente no período de forte expansão da economia brasileira.

O que então se tornou insuportável à classe dominante brasileira associada ao grande capital mundial e ao imperialismo norte-americano, sob a bandeira do moralismo, uma vez mais da corrupção e dos riscos do socialismo? A ponto de materializar mais um golpe que se articula, agora, nos campos jurídico, policial, midiático e parlamentar? Por certo, não foi mera coincidência o fato de que mais de 90% dos parlamentares que votaram pela abertura do processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em vez de justificarem a razão de seu voto, invocassem Deus, a família e a pátria.

A ampliação da crise econômica mundial e seus reflexos internos tornaram insuportáveis à classe dominante local pequenas, mas significativas, conquistas dos movimentos sociais, sindicatos e partidos vinculados às lutas

dos trabalhadores por seus direitos. Com a crise econômica, externa e interna, o que a classe dominante não admitiu foi abrir mão do lucro e dos privilégios.

Insuportável tornou-se, então: o aumento real do salário mínimo pelo qual se efetivou distribuição de renda; a criação de quase duas dezenas de universidades públicas e centenas de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; que negros, quilombolas, índios e pobres tenham políticas públicas que lhes permitam ter acesso ao ensino básico e, uma significativa parcela, à universidade; que haja políticas públicas para a educação do campo e cotas para negros, indígenas e grupos de baixa renda; que se mantenha e amplie o Bolsa Família, que garante os filhos na escola pública e o complemento da parca comida de cada dia a 14 milhões de famílias etc..

Insuportável também se tornou para as classes dominantes a ampla liberdade de organização de movimentos sociais e culturais que lutam por seus direitos negados sem o estigma da criminalização; que as escolas públicas não apenas adestrem e ensinem o que os organismos internacionais, sentinelas do mercado e do lucro, querem que aprendam, mas também as eduquem para uma leitura autônoma da realidade social, econômica, cultural e política do país.

Mas também imperdoável à classe dominante brasileira, sempre caudatária e associada aos centros hegemônicos do grande capital, são os significativos passos que foram dados nas relações internacionais, reforçando o continente latino-americano, participando no conjunto de países que constituem o BRICS e a correlata diminuição da submissão ao império norte-americano, este sempre implicado, direta ou mais veladamente, nos golpes de Estado em toda a América Latina.

Estas são algumas das razões que estão subjacentes ao golpe que se materializou juridicamente em 31/8/2016. Um golpe mais profundo e letal do que o golpe empresarial militar que se prolongou com uma ditadura de 21 anos porque, agora, a classe dominante brasileira organizou-se como tal no coração do Estado e na sociedade civil.

Com efeito, o golpe tem sua gênese e sustentação nas confederações e institutos privados que representam os grupos detentores do capital local e mundial; na grande mídia monopolista empresarial, parte e braço político e ideológico destes grupos; em setores e figuras do Poder Judiciário, inclusive na mais alta Corte, uma cínica expressão do torto direito e da justiça; em setores do Ministério Público e da Polícia Federal; em parte nas diferentes denominações religiosas, especialmente aquelas que tornaram “deus” uma mercadoria abstrata, explorando monetariamente a fé simples de fiéis; em universidades onde, como temia Milton Santos, estão se formando, especialmente nos cursos

de mais prestígio econômico e social, deficientes cívicos. No campo da educação, o núcleo empresarial golpista e seus intelectuais aninham-se sob a aparência cívica do “Todos pela Educação” e do “Escola sem Partido”<sup>4</sup>.

A manutenção de um sistema social, cada vez mais desigual e excludente, no plano mundial, em nome de salvaguardar o lucro de minorias, só pode sustentar-se pela manipulação ideológica das massas pelo monopólio da mídia empresarial e pela pedagogia do medo e da violência. Mas isto não dispensa a força bruta do aparelho militar e policial do Estado, amparado por um aparato jurídico que criminaliza a pobreza e os movimentos sociais. A lei antiterrorismo, produzida no coração do imperialismo e fortemente requerida pela classe dominante brasileira, chega até nós como uma espada a qualquer resistência organizada ao projeto unilateral do capital defendido pelo golpe.

A sutileza do golpe ganha o nome de Operação Lava Jato e tem, no moralismo da corrupção, seu foco e, no ardil da delação premiada de corruptores e corruptos pelo “arrependimento”, o manto que encobre seus verdadeiros fins. Um procedimento analisado em profundidade por Agamben, em relação ao ciclo vicioso de produção de “verdades” na Operação Mãos Limpas, na Itália.

Nada mais explícito à cópia do caso italiano, a Operação Lava Jato se firma numa categoria religiosa do arrependimento para delatar companheiros que são presos e condenados por construção de fatos seletivos e massificados pela grande mídia, que condena sem o devido rito jurídico:

Toda a questão, portanto, se envolveu imediatamente num círculo vicioso, no qual os atos exteriores deviam atestar a autenticidade do arrependimento e a contrição interior, garantir a genuinidade das obras, segundo a mesma lógica para a qual, nos processos atuais, denunciar os companheiros é garantia de veracidade do arrependimento e o arrependimento íntimo sanciona a autenticidade da denúncia. (Agamben, 2004, p.116)

O caráter grave e perverso deste procedimento de condenar adversários ou desafetos, mediante o mecanismo de arrancar o arrependimento, é o que indica Agamben sobre o a delegação de soberania que assume a polícia, “que não é obrigada a respeitar nenhuma regra jurídica” em várias partes do mundo,

<sup>4</sup> Um indicativo de que a classe burguesa brasileira está organizada em seu pluralismo se expressa pelo trabalho de seus intelectuais orgânicos na disputa hegemônica. O viés moralista da operação jurídico-policial Lava Jato, as denominações “Escola sem Partido” e “Todos pela Educação” são construções de linguagem elaboradas e que têm grande apelo no senso comum, especialmente da classe média, mas não apenas dela.

a partir da Guerra do Golfo. A investidura de soberania à polícia, sublinha Agamben, “torna necessária a criminalização do adversário” (id., p.100-101) para, se for o caso, liquidá-lo física ou moralmente.<sup>5</sup>

Este processo profundamente regressivo indica que a sustentação dos lucros dos grandes grupos econômicos mundiais e seus sócios locais só pode ser mantida mediante a doutrina do ajuste e da austeridade que se traduz pela ampliação da exploração do trabalhador, corte de direitos, difamação e desmanche do que é público e de políticas universais. Doutrina que, para manutenção de sua agressividade, desliza para a criminalização daqueles que se opõem e na anulação do Estado de direito e na montagem de um Estado policial.

Este é o solo estrutural do qual emana a ideologia do golpe que acaba de ser dado à democracia e a do Escola sem Partido. As forças e intelectuais que as promovem são a expressão política e ideológica do contexto atual, que assumem as relações sociais capitalistas no Brasil. Com efeito, a composição dominante do parlamento que, de forma arrogante, cínica e raivosa, legalizou o golpe e reza a cartilha do fundamentalismo religioso e do mercado.

Paradoxalmente, são essas forças que produzem as leis que não obedecem ao que é justo, mas ao interesse da classe detentora do capital (terras, bancos, indústrias, ações, prédios) e ao interesse dos grupos que têm poder de pressão para definir os seus salários. O circuito se fecha com um judiciário partidário e que se pauta pela filigrana tortuosa e gelatinosa das leis e não pela análise criteriosa do que é justo. Um judiciário, por consequência, predominantemente defensor dos interesses da classe dominante da qual a sua maioria é parte.

## **RETORNO DO FUNDAMENTALISMO MERCANTIL E O DESMANCHE DA ESCOLA PÚBLICA E DA FUNÇÃO DOCENTE**

A ideologia fundamental da sociedade capitalista, elevada à “ciência econômica e jurídica”, sustentava que todos nascemos dotados da mesma natureza que tende ao bom, ao útil e ao agradável e que, portanto, a melhor forma de os seres humanos se relacionarem é definida pelo e no mercado. Este, assim como a providência divina, como uma mão invisível conduziria a um permanente equilíbrio social. Daí advém a tese de que o Estado é o órgão

<sup>5</sup> O ensaio “O caráter da Repressão”, de Antonio Candido, publicado no *Jornal Opinião*, em 1972, e recuperado e divulgado pelo Portal Outras Palavras, em 8/9/2016, reforça essa função da instituição policial. Disponível em: <<http://outraspalavras.net/brasil/o-carater-da-repressao-segundo-antonio-candido/>>. Acesso em: 10/11/2016.

que zela pelo bem comum – leia-se bom funcionamento do mercado – e não deveria promover políticas públicas e nem regular o mercado.

Uma crença que mascara a própria gênese histórica do sistema capitalista que, ao derrubar a sociedade de classes do mundo feudal, afirmava-se como uma nova forma de sociedade de classes com as garantias formais, mas não reais, de igualdade e liberdade. Esta não igualdade real entre as classes e grupos sociais (detentores privados da propriedade, de um lado, e, de outro, trabalhadores que vendem sua força de trabalho) se materializou ao longo da história por permanente conflito em forma de guerras entre nações e internamente por revoltas e revoluções: uma situação que obrigou os intelectuais defensores do sistema capitalista a reverem a crença cega dos mecanismos do mercado na regulação das relações econômicas e sociais.

Tal revisão iniciou os seguintes eventos: a I Guerra Mundial, a Revolução Socialista na Rússia, em 1917, e a crise econômica do sistema capitalista no final da década de 1920. Todavia, a regulação do mercado e a promoção de políticas públicas somente se consolidaram após a sangrenta II Guerra Mundial e a criação da União Soviética. Nas poucas nações onde se deu, sob o nome de Estado de bem-estar social, a regulação efetiva do mercado, as conquistas de direitos sociais da classe trabalhadora foram significativas.

Na América Latina, e demais nações da periferia dos centros hegemônicos do capital, o que prevaleceu foi, como assinalava Eduardo Galeano, o “Estado de mal-estar social”. Esses países tornaram-se preocupação dos políticos, intelectuais, organizações e guardiões do sistema capitalista pelo medo que aderissem à revolução socialista. No caso da América Latina e Caribe, a revolução socialista de Cuba, em 1959, acendeu o sinal vermelho para esses guardiões. Intelectuais orgânicos e instituições defensoras do sistema capitalista passaram a buscar fórmulas de alívio à pobreza como estratégias de conter o risco da expansão socialista.

Na análise dos ideólogos e pesquisadores burgueses, como é recorrente partir do pressuposto de que as relações sociais da sociedade capitalista são de tipo natural e, portanto, inquestionáveis, sempre se fixam em enfrentar os efeitos produzidos por estas relações e não elas próprias como relações de poder e de forças produtoras da desigualdade.

O economista Theodor Schultz (1962), do Centro de Estudos Avançados das Ciências do Comportamento, no início da década de 1960, desenvolveu estudos sobre os efeitos do investimento que pessoas faziam em si mesmas em educação e saúde. Partindo destas observações empíricas, conclui-se que o investimento decorrente da instrução escolar em habilidades e conhecimen-

tos constitui um *capital humano* e, portanto, um investimento com retornos equivalentes a outros bens de produção. (Schultz, 1973)

Estava dada a chave ou “a galinha dos ovos de ouro” para países e indivíduos pobres poderem sair da pobreza e, com isto, evitar o risco da expansão do socialismo. Por certo, uma boa qualificação e formação cultural é fundamental para todas as dimensões da vida. O que Schultz e seus adeptos não se perguntaram é o que gera de fato a pobreza. A questão que não se coloca, por condição de classe, é: os países e os indivíduos pobres assim o são por que investem pouco em educação ou investem pouco por que resultam de relações sociais que os produziram pobres e, portanto, não têm como investir?

Não importa que a desigualdade e a pobreza tenham crescido sistematicamente em todo mundo nos últimos cem anos, como demonstra o economista liberal Thomas Piketty, em seu livro *O capital do século XXI* (2014), e nem a derrocada ou o colapso do socialismo real. As teses do capital humano prosperam até hoje nas universidades, nas revistas especializadas e na grande mídia – a porta-voz diuturna dos valores mercantis.

Relevante é registrar que a construção ideológica da noção de capital humano, ao mesmo tempo em que induz a uma visão invertida da desigualdade, estabelece uma mudança profunda e regressiva na concepção republicana de educação básica, pública, gratuita, universal e laica. A educação escolar deixa de ser concebida como um direito social e subjetivo universal e, se é definida como investimento em capital (capital humano), passa a reger-se pelos critérios e leis mercantis.

Nota-se, entretanto, que a noção de capital humano foi produzida no contexto da especificidade da crise do sistema capitalista, na primeira metade do século XX, uma crise circunscrita a regiões e cíclica. Por isso, os políticos e intelectuais do sistema capitalista tinham a crença que de fato pela educação poderiam integrar a todos no mercado, ainda que de modo desigual, já que para eles a desigualdade resulta do não empenho dos pobres na gestão de suas vidas.

Na América Latina, a partir da década de 1970, instaurou-se, por alianças das burguesias locais com o imperialismo norte-americano, o ciclo das ditaduras empresariais militares. Tratava-se de torturar, matar ou, com melhor sorte, expurgar pelo exílio todos aqueles que, direta ou indiretamente, eram defensores de mudanças estruturais nas injustas e desiguais sociedades latino-americanas. Concomitantemente, procedeu-se às reformas educacionais sob o ideário da ideologia do capital humano. No Brasil, a ditadura civil militar efetivou reformas da pré-escola à pós-graduação, tendo o ideário do capital humano como concepção.

No momento em que a crise do sistema capitalista toma um caráter não mais cíclico nem regional, mas universal, global e contínuo, e não tendo mais o contraponto do socialismo, estabelece-se uma regressão nas relações sociais e na educação. A referência não é mais a sociedade e menos ainda a esfera pública, único espaço que pode garantir direitos universais. A referência agora é o mercado, para o qual não há direitos, mas competição e a lei do mais forte.

No plano das relações trabalhistas, trata-se de desmontar o poder dos sindicatos e anular as leis que davam alguma estabilidade e direitos aos trabalhadores. Flexibilizar as leis trabalhistas se constituiu em sinônimo de perda de direitos e superexploração e desemprego. No âmbito da educação, os novos pedagogos são intelectuais ligados aos organismos econômicos guardiões do capital: Organização Mundial do Comércio, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento.

No plano social e pedagógico, tratava-se de encontrar noções adequadas ao que se propalou ser um mundo de mudanças e de incertezas, quando na verdade é de uma insegurança produzida socialmente. Em vez de afirmar o direito ao emprego, numa sociedade em que já não há lugar para todos no mercado de trabalho, a regra é que cada indivíduo trate de produzir sua empregabilidade. Do mesmo modo, a ênfase não é mais a de adquirir uma determinada qualificação, pois esta está ligada ao emprego e a um conjunto de direitos contratuais e a sindicatos que zelam por eles, mas a uma formação por competências vinculadas ao mercado e referidas ao indivíduo.<sup>6</sup>

É a partir, sobretudo, das últimas décadas do século XX, que se afirma um processo de desmanche do setor público e da escola pública, como se protagonizou pelos homens de negócio e suas instituições e organizações empresariais.<sup>7</sup> Primeiramente, estimulando o mercado educacional, criando poderosos grupos que fazem do ensino um lucrativo negócio. Mas o desmanche deveria atingir a escola pública mediante a adoção dos critérios mercantis na sua gestão, na escolha das disciplinas que deveriam compor o currículo e na definição dos conteúdos e dos métodos de ensinar e avaliar. A formação e a função docentes, como consequência, deveriam ser alteradas.

Este processo, no Brasil, foi largamente estimulado pela gestão do Ministro Paulo Renato de Souza e uma equipe, como ele, formada nos organismos internacionais, intelectuais coletivos do capital, e consolidou-se com a criação

<sup>6</sup> Para uma análise mais profunda da relação entre o aprofundamento de crise do sistema capitalista nos dois contextos sinalizados, ver: Frigotto (2015 e 2015).

<sup>7</sup> Sobre os reformadores empresariais da educação, ataque ao magistério e destruição do sistema público de educação, ver análise de Luiz Carlos de Freitas (2012).

de institutos privados e organizações sociais ligados a grupos empresariais reunidos em torno do programa “Todos pela Educação”, leia-se, todos pela educação que convém ao mercado.

O passo necessário neste processo implicaria a mudança da função docente iniciando pelo ataque aos profissionais da educação, tirando-lhes a autonomia de ensinar, de educar e de avaliar. No mesmo processo, atacar as universidades públicas com a justificativa de que, ao incluírem em seus currículos de formação de professores de Economia, Sociologia, Filosofia, etc., ideologizam o que deve ser a formação docente – treinar para o ensinar. Sob a ideologia da neutralidade do conhecimento e da redução do papel da escola pública de apenas instruir, esconde-se a privatização do pensamento e a tese de que é apenas válida a interpretação dada pela ciência da classe detentora do capital.

Se o conhecimento científico tem como fim entender quais as determinações que produzem os fenômenos da natureza e os sociais, em sociedades cindidas em classes sociais com interesses conflitantes e antagônicos, as concepções de natureza e sociedade e de ser humano, os métodos de apreendê-las e os resultados que daí advêm não são neutros e, portanto, são políticos. Vale dizer, que afirmam ou se contrapõem aos interesses de determinada classe ou grupos sociais.<sup>8</sup>

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.

## **PARA CONCLUIR: O GOLPE, O ESCOLA SEM PARTIDO, A ESFINGE, O OVO DA SERPENTE, O ÓDIO E O ALARME**

As considerações aqui expostas, ainda que esquemáticas, têm como foco assinalar que há uma relação orgânica e profunda entre as razões que colimaram no golpe jurídico, parlamentar, policial e midiático de 31/8/2016 no Brasil, e a afirmação de teses ultraconservadoras no plano social e político e na junção da política com moralismo fundamentalista religioso.

<sup>8</sup> Uma análise densa do sentido político prático dos conhecimentos produzidos por qualquer ciência, seja a ciência que busca desvelar o que está subjacente aos fatos, seja os que postulam que o seu conhecimento é neutro, o leitor encontra no ensaio “Ciência e Acção”, de Henri Lefebvre (1966).

O núcleo nascente da esfinge e do ovo da serpente situa-se na forma mediante a qual o capital enfrenta sua crise no plano global e na particularidade das relações sociais em diferentes nações. Uma crise não mais cíclica, mas contínua, universal e global cada vez mais profunda. Para manter seus lucros tem que aumentar a desigualdade e as mais diferentes formas de violência, no limite pela eliminação de quem se opõe. Disto decorre a mudança de estratégias para legitimar a violência do Estado.

Em nome de combater o terrorismo, institui-se o Estado policial que, como assinala Agamben, tem antes que criminalizar o inimigo ou adversário, para condená-lo *a priori* e justificar sua condenação ou, no limite, eliminá-lo. Do campo da guerra e do terrorismo, avança-se na criminalização dos movimentos sociais, culturais, sindicais e políticos que se opõem à violência da desigualdade, exclusão de direitos e do pensar divergente. Daí deriva-se para o que é científico neutro e deve ser ensinado nas escolas. Aqui situa-se o enigma da esfinge na sua materialidade estrutural, todo o veneno que esconde o ovo da serpente e o sinal de alarme do que daí pode surgir.

É neste processo e neste tecido social, sob a ditadura do capital e do mercado, na particularidade da classe burguesa brasileira, colonizada e colonizadora, escravocrata, egoísta, elitista, violenta e cínica, que se organizou, desenvolveu e consumou o golpe contra soberania do voto popular e a institucionalidade democrática.

O que sustenta a violência do golpe se apresenta numa esfinge aparentemente menos voraz, a saber: um sistema jurídico parcial e alinhado predominantemente não na defesa da justiça, mas da lei produzida pela classe detentora do capital; um parlamento construído pelo poder econômico, no qual se inclui hoje o mercado religioso que explora a boa-fé, especialmente dos setores mais pobres, estes mantidos na ignorância pela negação da escola básica e pelo monopólio das corporações da mídia empresarial martelando e moendo os cérebros na construção de “verdades” que interessam às forças autoras do golpe.

A relação entre os mecanismos jurídicos formais que sustentaram e consumaram o golpe e as teses do Escola sem Partido de incriminar os docentes tem na **delação**, com base no arrependimento ou discordância moral, seu fundamento mais ardiloso e perverso, como realça a epígrafe deste texto. Mas “não há indício mais certo da ruína irreparável de toda a experiência ética que a confusão entre categorias ético-religiosas e conceitos jurídicos, que chegou hoje ao paroxismo”. (Agamben, 2015, p.117)

Teria sido ingenuidade ou mera coincidência que a maioria absoluta de deputados que aprovaram a abertura do processo de *impeachment* invocou,

invariavelmente, Deus e a família? Também não é mera coincidência nem expressão meramente individual da advogada de acusação no processo de *impeachment*, Janáina Paschoal, mas de grupos que se ampliam em nosso país: “Deus que fez com que várias pessoas, ao mesmo tempo, cada uma na sua competência, percebessem o que estava acontecendo com nosso país e conferisse a essas pessoas coragem pra se levantarem e fazerem alguma coisa a respeito”.<sup>9</sup>

A junção das teses dos arautos do fundamentalismo do mercado e do fundamentalismo religioso, se transformadas em legislação, como está correndo, constituirá o lado mais voraz da esfinge que se alastra na sociedade e não apenas na escola. Escola sem Partido avança num território que historicamente desembocou na insanidade da intolerância e da eliminação de seres humanos sob o nazismo, o fascismo e similares. Uma proposta que é absurda e letal pelo que manifesta e pelo que esconde.

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

Ao por entre aspas o termo “sem” da denominação Escola sem Partido, quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: 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 ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia. Duas expressões, ícones nas redes de internet, mas construídas de forma subliminar pela mídia empresarial, condensam preconceito, ódio e a indicação de liquidar o outro, indivíduo ou instituição: *mortadelas* e *petralhas*. Mortadela sintetiza o preconceito e o rancor contra o povo simples e pobre, entendido como estorvo e ameaça. Petralhas, mais do que a extinção do Partido dos Trabalhadores (PT), indica o desejo de exter-

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/politica/impeachment-duelo-juridico-tem-cho-ro-deus-ditadura-e-lulopetismo>>. Acesso em: 10/11/2016.

mínio do pensamento crítico e das instituições, grupos sociais e indivíduos que lutam por justiça e igualdade social caracterizando-os como bandidos.

Na crônica “Ódio”, Luis Fernando Verissimo vai ao que está subjacente ao PT:

O antipetismo começou com o PT, o ódio ao PT nasceu antes do PT. Está no DNA da classe dominante brasileira, que historicamente derruba, pelas armas se for preciso, toda ameaça ao seu domínio, seja qual for sua sigla.

É inútil tentar debater com o ódio exemplificado pela reação à entrevista do Jô e argumentar que, em alguns aspectos, o PT justificou-se no poder. Distribuiu renda, tirou gente da miséria e diminuiu um pouco a desigualdade social — feito que, pelo menos pra mim, entra como crédito na contabilidade moral de qualquer governo. *O argumento seria inútil porque são justamente estas conquistas que revoltam o conservadorismo raivoso, para o qual “justiça social” virou uma senha do inimigo.*<sup>10</sup> [grifos meus]

E na crônica “O alarme”, também de Luiz Fernando Verissimo, explicita-se o sentido deste clima de ódio do conservadorismo brasileiro. Um sinal ronda sobre nossas cabeças como o monólito observado pelos astronautas no filme de Stanley Kubrick, “2001 - Uma Odisseia no Espaço”:

Pode-se especular sobre qual seria esse momento para um judeu na Alemanha, nas primeiras manifestações do nazismo, por exemplo. Seria a pregação racista do partido, mesmo antes de assumir o poder? Seria o que já se sabia do pensamento de Hitler e outros teóricos do fascismo? Qual o exato instante em que este hipotético judeu se convenceu de que era preciso fugir do holocausto que se aproximava?

Para muitos, o aviso nunca veio, ou veio tarde. Muitos não acreditaram que o nazismo chegaria ao poder e depois aos seus excessos. E pagaram por não reconhecer o momento. Demorou algum tempo para que o resto do mundo se desse conta do que estava acontecendo na Alemanha nazista. O fascismo foi visto como um bem-vindo antídoto para a ameaça comunista (...). Na falta de uma sentinela para nos alertar que os bárbaros estão

<sup>10</sup> VERISSIMO, Luis Fernando. “Ódio”. *O Globo*, 25/6/2015.

Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/opiniaio/odio-16546533#ixzz3eAZnOCwa>>. Acesso em: 10/11/2016.

tomando conta, resta confiar no nosso instinto. Quando chegará o momento em que nos convenceremos de que isto aqui não tem jeito mesmo e a procurar uma saída? Será que o momento já veio e já foi e nós não notamos?<sup>11</sup>

As teses do Escola sem Partido têm sua elaboração e desenvolvimento em setores cada vez mais amplos das forças que construíram e consumaram o golpe jurídico, parlamentar e midiático de 31/8/2016. Alguns de seus sinais já estão tendo efeitos práticos na sociedade e na escola, sob o signo do medo e da violência.

Antes que a esfinge se torne indecifrável e nos devore, cabe acumular energia intelectual e ética e organização política coletiva para, sem medo como fez Édipo da lenda da esfinge, confrontá-la e derrotá-la. Uma tarefa necessária para que haja futuro humanamente suportável em nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. *Meios sem fim*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

FERNANDES, Florestan. *A sociologia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1980.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresários da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: *Educação e Sociedade*, v.33, n.119. Campinas, abr.-jun. 2012, p.379-404.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2015.

LEFEBVRE, Henri. Ciência e acção. In: \_\_\_\_\_. *Para compreender o pensamento de Marx*. Lisboa: Edições 70, 1966, p.41-52.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

<sup>11</sup> Ver: VERISSIMO, Luis Fernando. "O alarme". *O Estado de S.Paulo*, 20/2/2014. Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,o-alarme-imp-,1132327/>>. Acesso em: 10/11/2016.

OLIVEIRA, Francisco de. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, Francisco de; e PAOLI, Maria Célia. (Orgs.) *Os sentidos da democracia. Políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: NEDIC/FAPESP, 1999, p.55-82.

\_\_\_\_\_. *Crítica à razão dualista. O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

\_\_\_\_\_. Entrevista concedida a Fernando Haddad e Leda Paulani. In: *Revista Reportagem*, n.41, São Paulo, fev. 2003.

PIKETTY, Thomas. *O capital do século XXI*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

SCHULTZ, Theodoro. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

\_\_\_\_\_. *Capital humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SINGER, André. *Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador*. São Paulo: Cia. das Letras, 2012.

# O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional<sup>1</sup>

Fernando de Araujo Penna\*

Meu objetivo na presente palestra é pensar o Escola sem Partido como um discurso que vem sendo compartilhado desde 2004, quando o movimento foi criado e que se apresenta, desde então, como uma chave de leitura para entender o fenômeno educacional. Uma chave de leitura que, para nós, educadores, professores, pesquisadores do campo da Educação é absurda, apresentando ideias que nos chocam e, muitas vezes, nos levam a rir.

Outra reação igualmente comum é não levar a sério a ameaça apresentada por esse discurso e os projetos de lei que incorporam suas ideias por ser algo que, para nós, é muito obviamente contraditório com a legislação educacional existente. O discurso do Escola sem Partido não foi devidamente enfrentado, a meu ver, desde o momento em que ele surgiu, 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 discurso utiliza-se 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. Os *memes*, imagens acompanhadas de breves dizeres, têm uma grande importância nesse discurso simplista.<sup>2</sup> Então, nós não enfrentamos esse discurso e ele cresceu muito, até que projetos de lei, que incorporam as suas ideias, fossem apresentados nacionalmente e em vários estados do país e nos dessemos conta da ameaça real que ele representava.<sup>3</sup>

Algo que ficou claro para mim, ao longo desse ano, discutindo esse projeto é que não se trata só da constitucionalidade, da discussão legal.

\* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

<sup>1</sup> Transcrição da Aula Magna da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) proferida em 14/9/2016. Agradeço à Renata Aquino pelo trabalho de transcrição e verificação das fontes.

<sup>2</sup> Para uma análise sobre essas imagens, ver o texto de minha autoria “Ódio aos professores”. Disponível em: <<https://contraoescolasempartidoblog.wordpress.com/2016/06/03/o-odio-aos-professores/>>. Acesso em: 15/9/2016.

<sup>3</sup> Para conhecer melhor esses projetos e acompanhar a sua tramitação, ver: <<https://contraoescolasempartidoblog.wordpress.com/vigiando-os-projetos-de-lei/>>. Acesso em: 15/9/2016.

Talvez o mais importante de tudo seja uma disputa pela opinião pública, o debate no espaço público, e como essas ideias estão ganhando força dentre alguns segmentos da sociedade civil. É nesse aspecto que eu quero focar, na análise do discurso do Escola sem Partido, identificando e discutindo seus principais elementos. Com essa finalidade, começo afirmando que esse discurso se apresenta como uma nova configuração, que junta elementos antigos e novos. Argumentarei que essa chave de leitura do fenômeno educacional tem quatro características principais: primeiro, uma concepção de escolarização; segundo, uma desqualificação do professor; terceiro, estratégias discursivas fascistas; e, por último, a defesa do poder total dos pais sobre os seus filhos.

Vou pautar minha fala agora nesses quatro elementos, pensando esse discurso de uma maneira mais ampla e analisando como ele é incorporado nos projetos de lei inspirados na atuação deste movimento.

## A CONCEPÇÃO DE ESCOLARIZAÇÃO

O primeiro deles: a concepção de escolarização. E notem que eu não falei concepção de educação e sim de escolarização. Por quê? Nós temos uma primeira característica dessa concepção que é a afirmação de que o professor não é educador. Eu vou usar muito aqui o *site* do Escola sem Partido<sup>4</sup> e sua página de Facebook.<sup>5</sup> O *site* tem uma “biblioteca politicamente incorreta”, na qual eles indicam apenas quatro livros: os dois últimos são os guias politicamente incorretos da história do Brasil e da América Latina, mas o primeiro da lista é o livro *Professor não é educador* (de autoria de Armino Moreira). Qual é a tese desse livro? 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. Vou mostrar mais dados para corroborar essa leitura.

A segunda característica da concepção de escolarização: não se pode falar sobre a realidade do aluno. O Programa Escola sem Partido – agora falo do Projeto de Lei usando como referência o PL nº 867/2015,<sup>6</sup> que está

<sup>4</sup> Disponível em: <[www.escolasempartido.org/](http://www.escolasempartido.org/)>. Acesso em: 15/9/2016.

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://m.facebook.com/profile.php?id=336441753173489/>>. Acesso em: 15/9/2016.

<sup>6</sup> A ficha de tramitação do projeto para conferir o seu inteiro teor encontra-se disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668/>>. Acesso em: 15/9/2016.

tramitando na Câmara dos Deputados – se propõe a proibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula no seu terceiro artigo. Em nenhum momento do projeto, eles definem o que seria essa tal “doutrinação política e ideológica”, o que já é um elemento de inconstitucionalidade: como proibir uma prática sem defini-la claramente? Mas, se nós formos no *site*, nós encontramos uma definição bem clara. Lá encontramos dois ícones: um é “Flagrando o doutrinador”,<sup>7</sup> o qual eu vou ler alguns elementos com vocês, e “Planeje a sua denúncia”,<sup>8</sup> no qual ele explica para o aluno como fazer a sua denúncia anotando o dia, o horário, e coisas assim. Então, o texto flagrando o doutrinador não passa de uma lista de atividades às quais o aluno deve ficar atento para reconhecer o professor doutrinador.

Temos aqui uma definição do que seria essa prática: “você pode estar sendo vítima de doutrinação ideológica quando seu professor se desvia frequentemente da matéria objeto da disciplina para assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional”. Uma dissociação entre o que é a matéria e o que está acontecendo no mundo, na realidade do aluno. A afirmativa de que o professor não poderia discutir essa realidade, ele teria que se ater à sua matéria – e nós sabemos que isso na prática é impossível, porque dialogar com a realidade do aluno é um princípio educacional estabelecido para tornar o ensino das disciplinas significativo. “Adota ou indica livros e publicações de autores identificados com determinada corrente ideológica”: eu sempre faço o mesmo desafio – gostaria que alguém me indicasse um livro que não é identificado com uma corrente ideológica. Mas eles operam com outra dissociação questionável entre ideologia e neutralidade. Terceiro: “impõe a leitura de textos”, “mostra apenas um dos lados”, o professor de novo como um manipulador. E se essa é a definição, eu tenho dito isso e insisto aqui novamente, nós temos que problematizar o discurso deles.

A terceira, e última, característica dessa concepção de escolarização é a proibição de mobilizar valores de qualquer natureza. Para corroborar essa minha leitura, trago uma transcrição de uma fala do coordenador do movimento Escola sem Partido em um debate que aconteceu no canal GloboNews:

Um Estado que é laico deve ser neutro com relação a todas religiões. Acontece que as religiões têm a sua moralidade. A religião cristã, por exemplo, tem os dez mandamentos, que é um código moral do cristianismo, certo? Se o Estado que é laico puder usar o seu

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://escolasempartido.org/flagrando-o-doutrinador/>>. Acesso em: 15/9/2016.

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://escolasempartido.org/planeje-sua-denuncia/>>. Acesso em: 15/9/2016.

sistema de ensino para promover uma determinada realidade, ele poderá destruir uma religião. Basta que ele promova conceitos de moralidade que se choquem com uma religião. A laicidade do Estado impõe ao Estado que fique longe das questões de moralidade. (...) Os valores que uma escola deve transmitir aos seus alunos são os valores ligados ao conhecimento. (...) Os valores indispensáveis à transmissão do conhecimento e ao cumprimento da missão essencial da escola, que é formar o indivíduo e formar aquele profissional que mais tarde vai exercer (...). (Miguel Nagib, em debate realizado na GloboNews)<sup>9</sup>

Nagib começa afirmando que o professor não pode falar de nenhum valor em sala de aula e, pressionado pelos outros debatedores, fala que “só os valores necessários à transmissão do conhecimento”. Então, aqui eu vejo, pensando sobre essa concepção de escolarização, algo muito próximo de um neotecnicismo. O professor aplica, transmite conhecimento, não discute valores, não pode falar sobre a realidade do aluno: essa é a concepção de escolarização. Voltarei à questão dos valores em breve.

## A DESQUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR

Muito próxima dessa concepção de escolarização, nós temos uma desqualificação do professor, que é o segundo elemento que eu gostaria de destacar. Com relação a essa desqualificação do professor, o discurso do Escola sem Partido é bastante explícito: a afirmativa constante de que nenhum pai é obrigado a confiar no professor. Vou mostrar um outro vídeo do mesmo debate para vocês agora, no qual isso é dito explicitamente.

*Silvia Moraes – Às vezes eu acho que nós estamos dizendo que os professores são monstros. Eu não acredito naquele profissional que se formou para falar sobre preceitos éticos com meus alunos. Eu acredito que um professor deva estar preparado não só para propor um tema, mas para ter uma intervenção pedagógica imediata em um momento de preconceito, discriminação e homofobia. Nós precisamos confiar nos profissionais que são formados no Brasil.*

*Miguel Nagib – Nenhum pai é obrigado a confiar em um professor. Nenhum pai. O professor quando fecha a porta da sala de aula, ele*

<sup>9</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/iNSC1rNOz74/>>. Acesso em: 15/9/2016.

*é o dono do espetáculo. Se ele tiver uma boa formação e tiver bons princípios, sorte do aluno, mas e se não tiver? Como saber? Não é verdade? E há uma infinidade de pessoas que são mal preparadas e que cujos valores – eu nem entro no mérito se são bons ou ruins – mas que não coincidem com os valores da família. (Debate realizado pela GloboNews)<sup>10</sup>*

Na fala desses dois debatedores conseguimos perceber duas lógicas bem diferentes. A pedagoga Silvia Moraes parte de um ponto de vista de uma lógica profissional: ela vê o professor como detentor do saber profissional, capacitado para realizar qualquer intervenção pedagógica que julgar necessária. Miguel Nagib, por sua vez, parte de uma desqualificação do professor: “nenhum pai é obrigado a confiar no professor, ele fecha a porta da sala de aula e ele faz o que ele bem entender”. Essa é a lógica que eu estou querendo construir com vocês: de uma desqualificação do professor. E aqui é interessante que, quando nós estamos falando sobre essa lógica de desqualificação do professor, ela se aproxima muito de uma lógica que poderíamos chamar de uma lógica de mercado, que consiste em pensar a educação como uma relação entre alguém que está prestando um serviço e um consumidor. Isso é explícito. Miguel Nagib afirma com todas as palavras que a inspiração do projeto Escola sem Partido foi o código de defesa do consumidor.

O nosso projeto foi inspirado no código de defesa do consumidor. O Código de Defesa do Consumidor intervém na relação entre fornecedores e consumidores para proteger a parte mais fraca, que é o consumidor, o tomador dos serviços que são prestados pelos fornecedores. Da mesma maneira, a nossa proposta ela intervém na relação de ensino-aprendizagem para proteger a parte mais fraca dessa relação que é o estudante, aquele indivíduo vulnerável, que está se desenvolvendo. (Miguel Nagib, em Audiência Pública no Senado Federal realizada em 1/9/2016)<sup>11</sup>

Nagib afirma, explicitamente, que o projeto é baseado no Código de Defesa do Consumidor, uma tentativa evidente de pensar a educação como uma relação de consumo. Retomamos a questão dos valores na educação. Ele foi articulista durante alguns anos do Instituto Millenium, escreveu

<sup>10</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/iNSC1rNOz74/>>. Acesso em: 15/9/2016.

<sup>11</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/jwGERV-1zUo/>>. Acesso em: 15/9/2016.

para o *site* durante algum tempo e, quando ele estava lá, escreveu um texto chamado “Por uma escola que promova os valores do Millenium”. Se vocês procurarem atualmente no *site*, ele já não é mais articulista, tiraram a imagem dele, e no lugar da autoria dos textos vinculados a ele você vai encontrar “Comunicação Millenium”.<sup>12</sup> Quais são os valores, então, que devem ser ensinados nessa escola que promova os valores do Millenium? “Propriedade privada”, “responsabilidade individual” e “meritocracia”. Fica a pergunta: esses são os valores neutros necessários para transmissão do conhecimento? Meritocracia é um valor neutro necessário para transmissão do conhecimento? Eu creio que não.

Quem discute isso de uma maneira bastante significativa é um autor chamado Gert Biesta, em um livro intitulado *A boa educação na era da mensuração*.<sup>13</sup> Ele pensa a oposição entre um modelo profissional e um modelo de mercado. No modelo de mercado, a relação educacional é reduzida a uma relação de consumo, então o aluno é o consumidor, ele tem direito de demandar o que ele bem entender do prestador. Biesta afirma que no modelo profissional não é bem assim, porque nós temos que reconhecer o caráter profissional daquele que está prestando um serviço, ele tem uma competência para determinar, em diálogo com a sociedade, como será esse serviço. No caso, eu vejo claramente a defesa do modelo de mercado. E esse é o segundo aspecto que eu queria mostrar para vocês.

## A DESQUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR NO PL Nº 867/2015

Agora passo para a análise do Projeto. Como a desqualificação do professor e o tecnicismo aparecem no Projeto? Usarei aqui como referência o PL nº 867/2015, apresentado pelo Deputado Izalci Lucas, do PSDB do Distrito Federal, que quer incluir, entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Programa Escola sem Partido. No projeto, nós temos o artigo 2º, que diz: “A educação nacional atenderá aos seguintes princípios”. É interessante notar que a nossa Constituição Federal já determina quais são os princípios que devem orientar a educação nacional e esses princípios são reafirmados literalmente na LDB.

<sup>12</sup> Esse texto e a tentativa de acobertar a sua autoria por parte de Nagib encontra-se disponível em: <<https://contraoescolasempartidoblog.wordpress.com/2016/06/03/a-ideologia-do-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 15/9/2016.

<sup>13</sup> BIESTA, Gert. *Good Education in an Age of Measurement*. Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2010. Apenas o primeiro capítulo do livro foi traduzido para o português: “Boa educação na era da mensuração”. In: *Caderno de Pesquisa*, v.42, n.147, São Paulo, p.808-825.

O que eu vou fazer com vocês é um exercício de comparar o que aparece no projeto com o que aparece na nossa Constituição Federal.

O segundo princípio proposto pelo programa Escola sem Partido é o “pluralismo de ideias no ambiente acadêmico”. Como aparece na nossa Constituição? Na Constituição Federal, artigo 206, inciso III: “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistências de instituições públicas e privadas de ensino”. Então, perceba, eles excluíram intencionalmente algo que foi unido de maneira não casual nesse princípio constitucional, que é o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Mas eles cortam o pluralismo de concepções pedagógicas. E se nós continuarmos nesse exercício, vamos perceber claramente qual é o critério de exclusão. O terceiro princípio estabelecido no projeto de lei: “a liberdade de aprender como projeção específica no campo da educação da liberdade de consciência”. Como aparece na nossa Constituição? Inciso II, do artigo 206: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, a arte e o saber”. Então eles excluíram o quê? A liberdade de ensinar. E aí começa a ficar claro qual o critério de exclusão: eles estão excluindo todas as atribuições vinculadas ao ofício do professor, à sua atividade profissional, ou melhor dizendo, à docência. Excluíram o pluralismo de concepções pedagógicas, excluíram a liberdade de ensinar, e eles vão mais longe e propõem a exclusão da liberdade de expressão. Então, na sua justificação, no item 5, eles afirmam literalmente que “não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e crença dos estudantes, que formam em sala de aula uma audiência cativa”. São nossos prisioneiros. Segundo essa interpretação, o professor seria a única categoria profissional no Brasil que não teria liberdade de expressão no exercício da sua atividade profissional.

A desqualificação do professor no projeto aparece como a remoção, até explicitamente, de todas as atribuições do professor, chegando ao extremo de excluir a sua liberdade de expressão. Para desconstruir essa falácia, usarei a mesma referência que eles usam: a Convenção Americana sobre Direitos Humanos.<sup>14</sup> Essa convenção foi assinada pelo Brasil e outros países da América. No artigo 13, “liberdade de pensamento e expressão”, inciso II, está dito o seguinte: “o exercício do direito previsto no inciso precedente [a liberdade de pensamento e expressão] não pode estar sujeito a censura prévia, mas a responsabilidades ulteriores, que devem ser expressamente fixadas nas leis

<sup>14</sup> 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: 15/9/2016.

necessárias para assegurar...” e continua. Mas já há aqui o que me interessava. “Não pode estar sujeito a censura prévia, mas a responsabilidades ulteriores”. Nós temos a liberdade de expressão, nós falamos, mas temos que ser responsabilizados pelo que nós dizemos. Então se eu ofender alguém em sala de aula, posso ser responsabilizado. Se eu coagir alguém a abandonar sua crença, posso ser responsabilizado. Se eu não falar da matéria, devo ser responsabilizado pela escola. Mas dizer que o professor não tem liberdade de expressão para mim é uma agressão muito grande a todos nós, a todos os professores.

## ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS FASCISTAS

Eu parto para o terceiro elemento desta chave de leitura do fenômeno educacional, que são as estratégias discursivas fascistas. E para isso, cito um historiador chamado Manuel Loff, que veio ao Brasil recentemente e participou de um debate sobre o Escola sem Partido, voltou para Portugal e escreveu um texto para o jornal *O Público*, no qual ele tem uma coluna quinzenal. O texto foi intitulado “Escola sem Partido?”. Manuel Loff é historiador da Universidade do Porto e especialista em fascismo no século XX. Eu vou ler só duas frases do texto dele.

Ao acusar o PT de ter “infiltrado” a escola para nela fazer “doutrinação ideológica marxista”, a direita brasileira procede a uma pobre reprodução do que os antissemitas alemães acusavam os judeus em 1930. O discurso de hoje nem é sequer simplesmente de uma espécie de macarthismo-60-anos-depois.<sup>15</sup>

Ele não está dizendo que o movimento Escola sem Partido seja fascista, mas que eles usam estratégias discursivas fascistas. E eu vou mostrar isso para vocês. Primeiro, pelas analogias voltadas à docência, que desumanizam o professor. Normalmente, analogias que tratam o professor como um monstro, um parasita, um vampiro. No próprio “Quem somos” do *site* [escolasempartido.org](http://escolasempartido.org).<sup>16</sup>, como eles se descrevem? “Uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de *contaminação* político-ideológica das escolas brasileiras em todos os níveis de ensino, do básico ao superior”. O professor como uma contaminação e, na verdade, não são sequer professores segundo eles. “A pretexto de transmitir aos alunos uma visão crítica da realidade, um *exército*

<sup>15</sup> Disponível em: <<https://www.publico.pt/mundo/noticia/escola-sem-partido-1740469/>>. Acesso em: 15/9/2016.

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://escolasempartido.org/quem-somos/>>. Acesso em: 15/9/2016.

*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”. Isso está no “quem somos” do movimento. Eles também citam um juiz da Suprema Corte norte-americana que fala que “um pouco de luz de sol é melhor *desinfetante*”. [grifos meus] Então, é uma “contaminação”, é um “exército de militantes”, é algo a ser desinfetado da sala de aula.

As analogias desumanizantes são ainda mais agressivas nas redes sociais, na forma de *memes*. Imagens com vampiros morrendo com estacas no coração são compartilhadas acompanhadas dos seguintes dizeres: “a afixação desse cartaz nas salas de aula – como prevê o PL do Escola sem Partido – terá o efeito de uma estaca de madeira cravada no coração da estratégia gramsciana que vampiriza os estudantes brasileiros há mais de 30 anos”<sup>17</sup>. Atenção ao recorte: 30 anos. O recorte não é casual e eles insistem nesse recorte em vários momentos: 30 anos, grosso modo, é o período da nossa redemocratização. Então, a educação neutra era aquela que acontecia durante a ditadura militar? É isso que está sendo dito aqui? Em uma outra imagem, em que eles adaptam e colam o rosto do Gramsci na estaca, está escrito Escola sem Partido: “Conde Gramsci, o vampiro que vampiriza a educação brasileira com a ajuda de Paulo Nosferatu Freire, pode estar com seus dias contados”. Em um outro *meme*, podemos ver um carrapato com a estrela do PT – “conheça o famoso carrapato estrela, o *Carrapatus gramscii*, o parasita ideológico da educação brasileira”. E temos aqui essa ideia de que existe uma conspiração: “quem lucra com a doutrinação nas escolas?”, com uma estrela do PT no fundo.<sup>18</sup> Então a ideia de que é uma conspiração que controla tudo, a escola, o sistema educacional, está dominado por um grupo, que eles chamam de petistas ou petralhas.

O petismo continua... porque o PT está momentaneamente fora do poder, mas o petismo continua dominando a máquina do Estado, sobretudo o sistema educacional. (Miguel Nagib em vídeo compartilhado pelos Revoltados On Line)<sup>19</sup>

<sup>17</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/miguel.nagib.9/posts/425315697673726/>>. Acesso em: 15/2/2017.

<sup>18</sup> Parte dessas imagens encontra-se disponível em: <<https://contraoescolasempartidoblog.wordpress.com/2016/06/03/o-odio-aos-professores/>>. Acesso em: 15/9/2016.

<sup>19</sup> O vídeo originalmente foi disponibilizado na página do Facebook do Revoltados On Line, mas ela foi recentemente apagada desta rede social. O vídeo havia sido salvo e encontra-se disponível em: <<https://youtu.be/LplMeRoMhWA/>>. Acesso em: 18/9/2016.

É explícito. O Escola sem Partido é um movimento apartidário segundo eles, mas o foco é claro: o petismo foi retirado da Presidência, mas ele continua dominando a máquina do Estado, especialmente o sistema educacional. É essa conspiração, e nós já vimos denúncias de conspirações como essa em outros contextos. O projeto propõe a criação um canal de denúncia direto entre os alunos e a Secretaria de Educação que receberia denúncias anônimas e passaria para o Ministério Público. Esse clima de denunciismo já é muito forte. Então, eu vejo aqui um discurso de ódio, explicitamente formulado, voltado aos professores, à docência, e uma tentativa de enquadrar a discussão educacional dentro de uma polarização mais ampla na nossa política nacional.

## A DEFESA DO PODER TOTAL DOS PAIS SOBRE OS FILHOS

Para concluir, nós temos uma defesa do poder total dos pais sobre os filhos. O lema que eles começaram a usar é chamado “#MeusFilhosMinhasRegras” e a ideia da “ideologia de gênero”. Eu agora vou mostrar o restante daquele vídeo que eu acabei de passar um pedaço. Quando foi filmado aquele vídeo? Aquele vídeo foi filmado no dia 25/5/2016, quando o ainda Ministro interino da Educação, Mendonça Filho, realizou uma das suas primeiras audiências públicas com pessoas, grupos vindos de fora, ao atender a sociedade civil. Que grupo era esse? O grupo Revoltados On Line, que foi composto, inclusive, por Alexandre Frota. E eles foram levar suas pautas para a educação nacional. A principal das pautas era a defesa do Escola sem Partido. Eles gravaram um vídeo na frente do Ministério da Educação contando o feito deles. Além desse vídeo, no mesmo dia, eles produziram um outro: eles foram ao encontro do advogado Miguel Nagib e gravaram um vídeo explicando um pouquinho qual era a importância de defender o Escola sem Partido. Então é esse vídeo que vocês vão ver agora.

A segunda prática ilegal que também se disseminou no sistema educacional é a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a sua educação moral, da autoridade moral dos pais sobre os seus filhos. Também a máquina do Estado, o sistema educacional está sendo usado para isso, para afrontar a autoridade moral dos pais dos alunos sobre eles. [E aí, a gente vê, por exemplo, a lei da palmada é uma consequência disso. Tirar a autoridade dos pais, né, Miguel?] Há um ataque frontal à família. O petismo continua... porque o petismo não acabou. O PT está momentaneamente fora do poder, mas o petismo continua dominando a máquina do Estado e sobretudo o sistema educacional. [Nós já fizemos uma

frase, um *slogan*: “Não mexam com as nossas crianças. Meus filhos, minhas regras”]. (Miguel Nagib, em vídeo compartilhado pelos Revoltados On Line)<sup>20</sup>

Segundo Miguel Nagib, os professores estariam usurpando a autoridade moral dos pais. E então, uma dessas pessoas fala no vídeo que um ótimo exemplo dessa usurpação da autoridade moral dos pais seria a lei da palmada. Então, ficam as perguntas: a lei da palmada é uma usurpação do direito moral dos pais? Essa autoridade passa pela violência contra as crianças, é isso? O movimento Escola sem Partido adota, depois desse vídeo, o lema “#NãoMexamComAsNossasCrianças, #MeusFilhosMinhasRegras”. Uma das imagens que captura isso, um dos *memes*, coloca uma “família tradicional” (um homem e uma mulher, com um filho e uma filha), com os pais segurando um guarda-chuva, no qual está escrito “minha família, minhas regras”. Chove sobre eles uma chuva com as cores do arco-íris, uma referência bastante direta ao que eles chamam de “ideologia de gênero”. Como eles usam esse termo “ideologia de gênero”? Seria uma ideologia antifamília, uma tentativa de transformar os jovens em gays e lésbicas, um ataque à família. Preciso reafirmar aqui que discutir gênero em sala de aula não é isso. Muito pelo contrário. Se eu tivesse que tentar sistematizar, é a tentativa de mostrar como as relações entre os gêneros, homem, mulher e outras configurações, como elas são construídas historicamente, para desconstruir desigualdades, homofobia, machismo e coisas assim. Mas eles colocam que seria uma ideologia contra a família.

E aqui, para vocês verem contra o que eles estão argumentando, busquei as denúncias deles relativas à questão da “doutrinação religiosa” e a de “ideologia de gênero”. Eu trouxe duas que estão no *blog* “De olho no livro didático”, de um membro do Escola sem Partido chamado Orley Silva, se não me engano. Uma das denúncias mais recentes diz o seguinte: “Candomblé e Umbanda em livros didáticos de 2016 do MEC para ensino fundamental. Alunos de escolas públicas e privadas, inclusive confessionais, que estudarem com os livros didáticos de 2016 do MEC, ou seja, crianças de 6 a 10 anos, serão doutrinados sistematicamente no Candomblé e na Umbanda”,<sup>21</sup> se é que vocês podem acreditar nisso. Por que eles estão dizendo que tem doutrinação reli-

<sup>20</sup> O vídeo originalmente foi disponibilizado na página de Facebook do Revoltados On Line, mas ela foi recentemente apagada desta rede social. O vídeo havia sido salvo e encontra-se disponível em: <<https://youtu.be/LplMeRoMhWA/>>. Acesso em: 18/9/2016.

<sup>21</sup> Disponível em: <<http://deolhonolivrodidatico.blogspot.com.br/2016/04/candomble-e-umbanda-em-livros.html?m=1/>>. Acesso em: 15/9/2016.

giosa de Candomblé e Umbanda? Só por conta disso, uma imagem de Xangô acompanhada da legenda “Xangô: Deus do trovão e da Justiça. O símbolo desse orixá é um machado de duas lanças chamado oxé. Esse machado representa a justiça”. Por que isso é doutrinação religiosa de Candomblé e Umbanda? Quando são apresentados Zeus, Apolo e Afrodite, esses seriam deuses neutros? Percebem? É um ataque a determinadas formas de pensar, determinadas crenças. Vamos conhecer agora a “temível” ideologia de gênero: “MEC não desiste: livros de 2016 para crianças de 6 a 10 anos vêm com ideologia de gênero”.<sup>22</sup> A denúncia traz um exercício, com o seguinte enunciado: “Vejam os desenhos que três crianças fizeram para representar suas famílias:” acompanhado de três desenhos infantis: uma família homoafetiva, uma família inter-racial, de diferentes etnias, e uma família com só uma mãe, que, inclusive, é a configuração familiar estatisticamente mais comum no Brasil. Qual é a pergunta que eles faziam diante desses três desenhos infantis? “Com base nos desenhos, podemos dizer que:” e o gabarito da questão múltipla escolha seria “as famílias são diferentes umas das outras”. Isso seria ideologia de gênero, segundo o Escola sem Partido. Isso é muito cruel, é muito triste. Eu fico chateado, seriamente chateado, porque isso aqui, imagina quanto sofrimento não vai trazer para alunos que não se veem representados. Por que isso é ideologia de gênero? Só por que traz a representação de diferentes famílias? Afirma que famílias são diferentes umas das outras? Isso é ideologia de gênero? Então, voltando para cá, desconstruímos um pouco a ideia de ideologia de gênero. Eu vejo aqui um ódio à democracia, literalmente, não querer conviver com a diferença na escola, não querer dialogar com outras crenças.

## O PODER TOTAL DOS PAIS SOBRE OS FILHOS NO PL Nº 867/2015

Mas eu não queria deixar de mostrar para vocês qual é o fundamento legal que eles usam para isso. Eu volto ao projeto que está na Câmara dos Deputados. Aqui, no artigo 2º do PL nº 867/2015, que se propõe a estabelecer os princípios que devem orientar a Educação Nacional, eles colocam em último lugar o “direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” como princípio que deve orientar a Educação Nacional. Qual o fundamento deles para isso? E aí eles vão na Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José).

<sup>22</sup> Disponível em: <<http://deolhonolivrodidatico.blogspot.com.br/2016/01/mec-nao-desiste-livros-de-2016-para.html?m=1/>>. Acesso em: 15/9/2016.

No seu artigo 12, sobre a liberdade de consciência e de religião, está dito ali no seu inciso IV, “os pais, e quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. Então, nós poderíamos falar “opa, quer dizer que o Escola sem Partido tem razão? Os pais realmente têm essa autoridade total sobre seus filhos?”. E aí eu, não só eu, outros juristas, eu aprendo com eles, argumentam o seguinte: a Convenção Americana sobre Direitos Humanos é – o alvo dela, a sua meta principal – proteger o indivíduo, a família, o espaço privado, o espaço doméstico, contra intervenções indevidas, especialmente a intervenção do Estado. Então, realmente, o pai, a família tem o direito de educar, no espaço privado, os seus filhos de acordo com seus valores. Agora, qual o equívoco aqui? É quando você pega algo que foi pensado para proteger o espaço privado contra a intervenção do poder público e habilita uma invasão do espaço público, da escola pública, pelas vontades privadas. Este é o equívoco, aqui está o erro. A Convenção Americana sobre Direitos Humanos não está tratando da prestação de serviços. E essa interpretação equivocada, ela fica clara, sua consequência lógica aparece dentro do próprio projeto. Então se nós voltarmos lá para aquela proibição, para o projeto, ele tem o artigo 3º, que fala o seguinte: “ficam vedadas em sala de aula a prática da doutrinação política e ideológica” – já falamos sobre isso, sem definir o que é essa prática, então é uma proibição descabida, se observarmos a definição do *site*, ela é absurda – “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”. Essa proibição é impossível de ser aplicada em uma sala de aula e ela é a consequência lógica dessa interpretação. Como o professor pode evitar qualquer atividade que possa entrar em contradição com as crenças daquelas 50, 40 famílias, super-heterogêneas em sala de aula? É impossível. Então acho que nosso debate tem que partir especialmente da discussão educacional, o foco, um dos objetivos é a formação para a cidadania, o convívio com o diferente. Como formar para a cidadania, retomando tudo que eu já falei, sem dialogar com a realidade do aluno, sem discutir valores, e agora sem poder contradizer as crenças individuais? E vejam bem, existe um risco gravíssimo aqui. Porque, como o Miguel Nagib já falou em um dos vídeos, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos está acima da lei ordinária, abaixo apenas da Constituição. As leis 10.639 e 11.645, que tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, se essa interpretação for legitimada, estão gravemente sob risco. Porque um professor que vai discutir, por exemplo, religião afro-brasileira, e algum aluno pode dizer “olha, não, não quero

ouvir, isso é contra a minha crença”, ele estará respaldado nesse projeto de lei. Por isso, o Escola sem Partido já foi denunciado à ONU pelo Instituto de Desenvolvimento de Direitos Humanos como ameaça aos direitos humanos.<sup>23</sup>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Então, por que eu adotei essa outra estratégia na apresentação, conversei mais com vocês sobre o discurso do Escola sem Partido? Nós temos que continuar pressionando para impedir o avanço, no legislativo, desses projetos, mas algo que me assusta muito é o fato de esse discurso já estar sendo compartilhado por parte da nossa sociedade. Muitos acham que os professores devem ser denunciados. Eu tenho viajado muito pelo Brasil, em vários Estados, discutindo esse projeto e, em absolutamente todos, eu ouvi pelo menos uma narrativa de professores que foram demitidos, afastados, ameaçados, coagidos, e o que me assustou muito, professores que falaram para mim explicitamente “Fernando, eu já não discuto mais Marx em sala de aula. Eu discuto Adam Smith, mas Marx eu não discuto. Eu não discuto gênero em sala de aula, eu tenho medo de ser processado”. Então, percebem? Esse discurso já está tendo um impacto muito grande na realidade na qual nós estamos inseridos. Eu vejo aqui um grande potencial, o Escola sem Partido é absolutamente ilegítimo, porque ele é um projeto no seu coração, um projeto de lei que versa sobre a ética profissional do professor e não inclui esse professor em nenhum momento, seja ao longo da tramitação ou nas audiências públicas. Por isso, ele é ilegítimo. Mas o que eu tenho dito, é que nós temos uma oportunidade de levar esse debate para o espaço público de novo, uma oportunidade de ouro para reafirmar para nós o que é educar, o que é a Escola Pública, quais são os valores que nós ensinamos na escola sim e, partindo dos professores em diálogo com a sociedade civil, discutir a nossa ética profissional, porque é algo também necessário. O que me preocupa às vezes, quando alguém discute o Escola sem Partido, é falar “olha, tudo é ideologia”. Sim, sabemos. Mas o “tudo é ideologia” não pode significar “o professor pode fazer o que ele bem entender em sala de aula”. Então, acredito que tem que partir dos professores o esforço para a discussão pública, entre nós eu acho que temos claro, mas temos que levar isso para a sociedade: quais são os limites éticos da nossa profissão. Uma discussão que envolva os professores e a sociedade civil: alunos, pais e todos os interessados.

<sup>23</sup> Disponível em: <<http://iddh.org.br/noticias/iddh-denuncia-programa-escola-sem-partido-a-onu/>>. Acesso em: 18/9/2016.

# Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido<sup>1</sup>

Betty R. Solano Espinosa\*

Felipe B. Campanuci Queiroz\*\*

*Odeio os indiferentes.  
Acredito que viver  
significa tomar partido.  
Indiferença é apatia,  
Parasitismo, covardia.  
Não é vida.  
Gramsci  
("Os indiferentes")*

## INTRODUÇÃO

A iniciativa denominada Escola sem Partido, idealizada pelo advogado paulistano Miguel Nagib, é ardilosa desde o seu título. Mas, por trás do que poderia ser considerada uma simples cilada sem maiores consequências, esconde-se uma poderosa teia de relações que surpreende pelo cunho conservador, com várias articulações e redes que perpassam por entidades da sociedade civil, instâncias religiosas e partidos políticos.

Antes tida até como pueril, tamanha sua inconsistência teórica e jurídica,<sup>2</sup> não se imaginava que a iniciativa tomaria a dimensão que tem hoje e que se espalharia para todo o Brasil, aproveitando uma forte onda conservadora e feroz, que se fortaleceu após as manifestações de 2013, passando pelas últimas e acirradíssimas eleições presidenciais e catalisada pelos recentes movimentos de rua que defendiam o afastamento da Presidente Dilma Rousseff, democraticamente eleita. Hoje, surpreendentemente, tem-se discutido exaustivamente a temática nas redes sociais e também nas instâncias acadêmicas, jurídicas e, principalmente, políticas.

\* Mestranda em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ) e bolsista do CNPq.

\*\* Advogado. Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana do PPFH/UERJ. Coordenador Técnico do Laboratório de Políticas Públicas (LPP/UERJ).

<sup>1</sup> Com a finalidade de situar o leitor quanto aos fatos e atores citados, informamos que este artigo foi elaborado entre os meses de julho e agosto de 2016.

<sup>2</sup> Sua inconstitucionalidade é defendida por juristas de renome, entre eles, o advogado Lenio Luiz Streck, o ex-presidente do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, Marcus Vinícius Furtado Coelho, e a integrante do Ministério Público Federal, Deborah Duprat.

Os que advogam e defendem a iniciativa do Escola sem Partido escoram suas ideias na suposta preocupação “com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. Preocupam-se com um quixotesco “exército organizado de militantes”, “falsos educadores”, que na função de professores, se prevaleceriam da liberdade de cátedra e do “segredo” da sala de aula para impor a uma audiência cativa de estudantes o que denominam como “sua própria visão de mundo”. (Nagib, 2016) Segundo Penna (2015), além da alegada questão ideológica, outros dois alvos que também estariam na mira da iniciativa seriam a questão de gênero e a contaminação político-partidária no âmbito das escolas.

O movimento se declara inspirado, entre outros, na iniciativa norte-americana denominada *No Indoctrination*, que surgiu da indignação de Luann Wright, fundadora do *site noindoctrination.org*, ao perceber um viés crítico nos textos e nas atitudes de um certo professor de literatura de seu filho, que orientava a leitura de artigos qualificados por ela como “tendenciosos” sobre o racismo dos brancos contra os negros. O *noindoctrination.org*, tal qual o movimento Escola sem Partido, utilizava um suposto apartidarismo para questionar os posicionamentos dos professores em sala de aula. Chama a atenção que a maior parte dos depoimentos publicados no *site*, que incluem comentários anônimos, eram ataques a professores com visões críticas ao conservadorismo. Nesta dinâmica, vários professores especialistas em Oriente Médio tiveram seus nomes destacados no sítio e assinalados de pró-islâmicos.<sup>3</sup> O *noindoctrination.org* age da mesma forma que outra organização também norte-americana, a Campus Watch,<sup>4</sup> que publica informes e incentiva estudantes universitários a denunciarem professores que possam ter posições ideológicas anti-israelenses ou que simplesmente sejam simpáticos à causa palestina.

Existem também outras iniciativas semelhantes, ligadas a grupos cristãos nos Estados Unidos como, por exemplo, o Creation Studies Institute (CSI), que combate a suposta *indoctrination* nas escolas públicas americanas. Em grande medida, combatem o ensinamento da teoria da evolução, a perspectiva de gênero ou temas relacionados com o multiculturalismo através da difusão de material audiovisual e publicações. Ao mesmo tempo, oferecem em seu *site*<sup>5</sup> um portfólio de serviços, como o *homeschooling*, onde é possível comprar pacotes curriculares para os diferentes níveis de ensino, como um

<sup>3</sup> O caso do professor Stuart Schaar do Brooklyn College, por exemplo, pode-se analisar em: <<http://historynewsnetwork.org/article/1236/>>. Acesso em: 26/7/2016.

<sup>4</sup> Disponível em: <[https://en.wikipedia.org/wiki/Campus\\_Watch/](https://en.wikipedia.org/wiki/Campus_Watch/)>. Acesso em: 2/8/2016.

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://www.creationstudies.org/>>. Acesso em: 1/8/2016.

sistema alternativo de educação. Na América Latina, o CSI já estabeleceu a primeira filial na Colômbia, com o objetivo de desenvolver material em língua castelhana. Neste país, a principal liderança do CSI é o professor universitário Edgar Palácio Mizrahi,<sup>6</sup> vinculado ao movimento denominado de “uribismo”.<sup>7</sup>

Aqui no Brasil, o movimento do Escola sem Partido cresceu mesmo e angariou muitos adeptos quando começou a combater com bastante energia o que denominam de “ideologia de gênero”, a ponto de, em 2014, por causa de grande pressão exercida pelo movimento, o Plano Nacional de Educação (PNE) ter “excluídas todas as metas relativas ao combate à desigualdade de gênero”, (Penna, 2015) o que já demonstra, infelizmente, sua força no atual cenário político nacional.

A partir desta demonstração de eficácia política, parece que a iniciativa cresceu ainda mais e foi “adotada” por alguns movimentos e também por partidos políticos. Através da excelente iniciativa do *blog* “Contra o Escola sem Partido”,<sup>8</sup> é possível acompanhar a situação da tramitação dos projetos de lei com o conteúdo do Escola sem Partido. Até o final de julho de 2016, época de elaboração do presente texto, em onze estados tramitavam ou já haviam tramitado projetos de lei contendo os postulados do Escola sem Partido tendo, inclusive, no Estado de Alagoas, o PL aprovado e convertido na Lei nº 7800/2016.<sup>9</sup>

Além dos projetos que correm nos legislativos estaduais, também se tem notícia de que nas Câmaras Municipais das cidades de Curitiba (PR), Joinville (SC), Rio de Janeiro (RJ), Santa Cruz do Monte Castelo (PR), Picuí (PB), São Paulo (SP), Toledo (PR), Vitória da Conquista (BA), Cachoeiro de Itapemirim (ES) e Foz do Iguaçu (PR) também tramitam projetos sobre o tema. Os conteúdos dos PLs são muito semelhantes, o que não é de se estranhar, tendo em vista que o *site* do movimento Escola sem Partido coloca à disposição dos interessados modelos para apresentação dos PLs nas casas legislativas.

O mais grave e preocupante é que, não obstante as iniciativas de introdução deste odioso programa nos legislativos estaduais, na Câmara dos Deputados,

<sup>6</sup> Edgar Palácio Mizrahi é Presidente fundador da Igreja Presbiteriana Reformada (IPR) da Colômbia. Ph.D. em Filosofia e Letras pelo Anglican Seminary of Virginia e em Ciência Política pela Universidad del Zulia, da Venezuela.

<sup>7</sup> Com o nome de uribismo, entendem-se os grupos e partidos políticos que concordam com as propostas do ex-Presidente colombiano Alvaro Uribe Vélez, que ideologicamente pode-se colocar como de direita, cujo governo foi muito questionado pelos vínculos com o paramilitarismo naquele país.

<sup>8</sup> Disponível em: <<https://contraoescolasempartidoblog.wordpress.com/>>. Acesso em: 1/8/2016.

<sup>9</sup> A lei é objeto de uma ação direta de inconstitucionalidade ajuizada perante o Supremo Tribunal Federal pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee).

sede do legislativo federal, também já foi proposto um PL que tem a intenção, nada modesta, de inserir o projeto Escola sem Partido nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD). Trata-se do PL n° 867/2015,<sup>10</sup> proposto pelo Deputado Izalci Lucas do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB/DF). A este PL foi apensando um outro, o PL n° 7180/2014, de iniciativa do Deputado Erivelton Santana do Partido Social Cristão (PSC/BA), que deseja incluir “entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa”.

É fácil perceber que a iniciativa do Escola sem Partido, por mais que atente contra vários princípios constitucionais,<sup>11</sup> e serem frágeis suas fundamentações teóricas, alcançou um nível de capilaridade que não pode e não deve mais ser desconsiderado. Analisar as teias que se entrelaçam nas redes que o sustentam se faz necessário para que se identifique, se enfrente e aniquile esta ameaça às liberdades constitucionalmente asseguradas.

Neste diapasão, o interesse central deste texto é fazer um mapeamento das conexões dos membros do movimento Escola sem Partido com grupos políticos, aí incluindo partidos políticos, líderes políticos, *think-tank* e organizações religiosas, dentre elas igrejas e plataformas de mobilização. Faz parte desta empreitada a identificação de pessoas/grupos que aderem à causa do Escola sem Partido, com o objetivo de aportar insumos na discussão acerca da sua suposta natureza partidária, isto é, “sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária”, de acordo com o *site* do Escola sem Partido.

<sup>10</sup> Para acompanhar a tramitação do PL n° 867/2015, acessar: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668/>>. Acesso em: 27/7/2016.

<sup>11</sup> O Ministério Público Federal, pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, encaminhou uma nota técnica ao Congresso Nacional, por causa da proposição legislativa n° 867/2015, em que afirma que o PL já nasce eivado do vício de inconstitucionalidade. Importante a nota, pois se configura como o posicionamento oficial do órgão, que tem entre suas atribuições constitucionais a de ser o fiscal da lei. Para a nota técnica, entre outras justificações, “O PL subverte a atual ordem constitucional, por inúmeras razões: (i) confunde a educação escolar com aquela que é fornecida pelos pais, e, com isso, os espaços público e privado; (ii) impede o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III); (iii) nega a liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem (art. 206, II); (iv) contraria o princípio da laicidade do Estado, porque permite, no âmbito da escola, espaço público na concepção constitucional, a prevalência de visões morais/religiosas particulares”.

## METODOLOGIA: ANÁLISES DE REDES SOCIAIS (ARS)

Para atingir a meta traçada, optou-se por acudir a ARS, que teve origem em diversas perspectivas teóricas, tais como a antropologia britânica de John Barnes, Elizabeth Bott e J. Clyde Mitchell, o estruturalismo francês de Claude Lévi-Strauss e a sociologia estrutural de Wellman (Mizruchi, 2006), sem que por isso exista um consenso em considerá-la uma teoria em si. A ARS pode ser considerada uma metodologia de pesquisa que coloca o foco nas relações sociais (Minella, 2013), com o intuito de descrever e analisar os padrões de interação social presentes na sociedade que permitem afinar a compreensão da dinâmica dos fluxos e intercâmbios, seja de informações, recursos ou apoios, entre grupos humanos no desenvolvimento dos fenômenos sociais.

Uma das questões destacadas na bibliografia sobre ARS e que auxilia na análise proposta sobre o Escola sem Partido, é seu caráter interdisciplinar. Os trabalhos pioneiros da ARS no campo das Ciências Sociais abrangem os temas mais variados: sistema econômico e político, políticas públicas, coalizões, mercados, poder, vínculos corporativos e inovações, entre outras. (Wasserman e Faust, 2013) Nos estudos de corte marxista, Wellman (1997) afirma que as técnicas da ARS podem proporcionar importantes instrumentos para entender os mecanismos de câmbios estruturais em grande escala, como os analisados pelos estudos de dependência internacionais. Nesta perspectiva, a ARS “pode também oferecer um caminho empírico promissor para revelar de forma mais clara a estrutura relacional na constituição e na manutenção de um ‘bloco no poder’”. (Minella, 2013, p.190)

Na ARS, a definição de rede é um assunto central, já que ela seria o conjunto de relações sociais entre grupos de atores e também entre os próprios atores. (Acioli, 2007) A rede seria, além da representação das relações sociais, uma estrutura aberta com habilidade de se fazer e desfazer rapidamente. (Duarte e Frei, 2008)

No presente trabalho, usa-se a ARS com a finalidade de explorar os reais significados do projeto Escola sem Partido e suas implicações, tomando sua análise na atual conjuntura brasileira. Neste contexto, coloca-se o foco na noção de rede de afiliação desenvolvida por Wasserman e Faust (2013), que permite a visualização dos vínculos não formalizados entre atores e eventos. Para os autores, nas redes de afiliação se relacionam um conjunto de atores e um conjunto de eventos, entendidos como categorias específicas de situações sociais nas quais os atores definem seu pertencimento.

Para Minella, a rede de afiliação oferece uma perspectiva “pela qual os atores são conectados uns com os outros por sua afiliação com eventos e,

ao mesmo tempo, os eventos são conectados pelos atores que são seus membros”, de modo que, segundo explica o autor, “quando uma pessoa ou um grupo de pessoas participa de mais de um evento, uma conexão é estabelecida entre esses dois eventos”. (2007, p.37) O mesmo pode ocorrer com os atores, que podem ser conectados por eventos. Um caso ilustrativo é o estudo das associações de bancos na América Latina realizado por Minella (2007), que constatou, por meio do mapeamento da participação superposta dos altos executivos nas juntas diretivas das associações de bancos, a existência de uma rede transnacional com um núcleo dominado por poucos atores.

## O APARTIDARISMO DA ESCOLA “SEM” PARTIDO

O apartidarismo que acende o orgulho do Coordenador Miguel Nagib, se entenderia de forma literal como uma ausência de subordinação dos interesses da Escola sem Partido frente aos partidos políticos, organizações da sociedade civil, grupos econômicos ou de natureza religiosa. Entretanto, ante a falta de transparência no que tange à publicação de listas com os nomes dos mantenedores, apoiadores e associados do Escola sem Partido, se escolheu a análises das afiliações dos atores individuais, pessoas com vínculo funcional ao Escola sem Partido e dos grupos políticos que aderem a sua causa, com o objetivo de identificar os projetos político-ideológicos que lhe subjazem.

O primeiro nome mais visível e conhecido do Escola sem Partido é o de Miguel Nagib, que figura como coordenador da iniciativa. Trata-se de um advogado e procurador do Estado de São Paulo,<sup>12</sup> que atua também como porta-voz da organização. Em suas redes, Nagib já esteve vinculado ao Instituto Millenium (Imil),<sup>13</sup> um dos *think-thank* mais representativos do pensamento liberal brasileiro, onde participava como autor de artigos<sup>14</sup> e doador, segundo se pode observar no relatório de atividades da organização

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://www.escavador.com/sobre/14183470/miguel-francisco-urbano-nagib/>>. Acesso em: 5/7/2016.

<sup>13</sup> O Instituto Millenium (Imil), segundo seu *site*, é uma entidade sem fins lucrativos, formada por intelectuais e empresários, que “promove valores e princípios que garantem uma sociedade livre, como liberdade individual, direito de propriedade, economia de mercado, democracia representativa, Estado de Direito e limites institucionais à ação do governo”. Entre os membros do Imil encontram-se figuras conhecidas, tais como ex-Presidente do Banco Central, Gustavo Franco (Presidente do Conselho de Governança), Jorge Gerdau Johannpeter, Henrique Meirelles, Arminio Fraga, Guilherme Fiúza, Giancarlo Civita e Rodrigo Constantino.

<sup>14</sup> Os artigos publicados por Nagib no Imil já foram apagados. No entanto, o fato de ter sido autor pode-se conferir em: <<https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/tag/>>. Acesso em: 30/6/2016.

correspondente ao ano de 2016.<sup>15</sup> Nagib declara públicas simpatias em sua rede social do Facebook por políticos promotores do afastamento da Presidente Dilma Rousseff, como o Deputado Estadual e fundador do Movimento Brasil Livre (MBL), Marcel Van Hattem,<sup>16</sup> e o controverso líder da direita, Deputado Federal Jair Bolsonaro. É importante assinalar que Nagib, com certa periodicidade, participa de eventos de corte conservador, pró-*impeachment*, além de exercer forte militância contra o Partido dos Trabalhadores (PT) e a esquerda brasileira. Alguns dos eventos que contaram com a participação de Nagib: palestrante do I Congresso de Fundação do Partido Conservador, em Curitiba, junho de 2015; palestrante do I Congresso de Agentes Políticos Evangélicos do Brasil (Capeb), evento organizado pela Frente Parlamentar Evangélica (FPE), que iria se realizar em outubro de 2015, mas que foi cancelado (entre os palestrantes, estavam o Deputado Federal Eduardo Cunha pelo PMDB/RJ e o Pastor Silas Malafaia);<sup>17</sup> entrevistado no programa “Conexão Conservadora”,<sup>18</sup> *podcast* sem periodicidade que divulga entrevistas e séries de programas sobre conservadorismo e apresentado por Alex Brum Machado; entrevistado no programa virtual “Papo que Bate”, comandado por Bia Kicis; entrevistado no programa “Terça Livre”,<sup>19</sup> conduzido por Allan dos Santos, que faz parte de um projeto que surgiu em 2014 como reação ao que chama de “fraude” das eleições. Os fundadores declaram-se seguidores de Olavo de Carvalho.<sup>20</sup>

Outro ator de destaque no âmbito do Escola sem Partido é Bia Kicis, Procuradora do Distrito Federal e integrante do Foro de Brasília.<sup>21</sup>

<sup>15</sup> Disponível em: <[http://www.institutomillennium.org.br/wp-content/uploads/2012/03/relatorio\\_IMIL\\_2011\\_web.pdf](http://www.institutomillennium.org.br/wp-content/uploads/2012/03/relatorio_IMIL_2011_web.pdf)>. Acesso em: 1/8/2016.

<sup>16</sup> Na Assembleia Legislativa do RS, Marcel Van Hattem foi um dos principais promotores do *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff em vários atos públicos. É vinculado ao Fórum da Liberdade e fundador do Movimento Brasil Livre (MBL), que incorpora os preceitos do Escola sem Partido como uma de suas reivindicações na área de educação. É Mestre em Ciência Política pela Universidade de Leiden (Holanda), Bacharel em Relações Internacionais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestrando em Jornalismo Internacional pelas universidades de Aarhus (Dinamarca) e de Amsterdã (Holanda). É colaborador regular da *Revista Voto*. Foi vereador em Dois Irmãos/RS.

<sup>17</sup> Disponível em: <<https://noticias.gospelprime.com.br/congresso-de-agentes-politicos-evangelicos-do-brasil/>>. Acesso em: 1/08/2016.

<sup>18</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FhJP2F1UIco/>>. Acesso em: 1/08/2016.

<sup>19</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rNpTCQhtFq8/>>. Acesso em: 1/8/2016.

<sup>20</sup> Filósofo conservador brasileiro.

<sup>21</sup> Segundo o *site*: <<http://www.forobsb.com/>>, o Foro de Brasília é uma organização apartidária que tem dentre seus princípios a meritocracia, a rejeição a todos os materialismos e relativismos, rejeição à centralização e ao autoritarismo, a defesa do direito de propriedade, entre outros.

Junto com Adolfo Sachsida,<sup>22</sup> 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,<sup>23</sup> 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<sup>24</sup> 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 Cláudia Castro, também signatária do pedido do afastamento da Presidente Dilma Rousseff, dirigem o Instituto Resgata Brasil, que, segundo elas, “promove cidadania e luta contra atos totalitários”.<sup>25</sup>

Outros nomes que aparecem referenciados nos *blogs* do *site* do Escola sem Partido são: Orley José da Silva e Luís Lopes Diniz Filho.

Orley José da Silva é um dos mais ativos colaboradores do Escola sem Partido,<sup>26</sup> atuando como o representante dos professores simpatizantes à iniciativa durante as audiências públicas<sup>27</sup> sobre o tema do assédio ideológico nas escolas e na defesa dos projetos de lei do Escola sem Partido. Segundo o *curriculum lattes*, Da Silva é Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e professor em Goiânia. Conforme as informações apresentadas no portal cristão “Gospel 10”, Da Silva é um “evangelista assembleiano de Goiânia, que milita no evangelismo universitário há 17 anos”. Do seu *blog* “De olho no livro didático”, denuncia a suposta “doutrinação” por meio do livro didático. Segundo as críticas de Da Silva, o Governo Federal exalta, através do livro didático, as figuras de socialistas brasileiros e promove o modelo socialista de sociedade, além de desconstruir os valores familiares.

<sup>22</sup> Economista do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), vinculado ao Instituto Liberal e ao Foro de Brasília, que se apresenta como defensor do movimento Escola sem Partido (entrevista a *Porvir*, em 28/7/2016). Sachsida foi um dos líderes da chamada Marcha pela Liberdade que pedia o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff. Foi nomeado recentemente como assessor do Ministro interino da Educação, Mendonça Filho, e exonerado menos de vinte e quatro horas depois.

<sup>23</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/channel/UCsFjdYg2bR\\_YRxI1yCvuwbvg/](https://www.youtube.com/channel/UCsFjdYg2bR_YRxI1yCvuwbvg/)>. Acesso em: 29/7/2016.

<sup>24</sup> Grupo fundado em 2004 por Marcelo Reis para combater a pedofilia na internet e que recentemente abraçou a bandeira do *impeachment*. Seu foco é a saída do PT do governo e suas posições em relação a temas como o aborto e a legalização da maconha são ultraconservadoras.

<sup>25</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5dwS0IE0FCE/>>. Acesso em: 29/7/2016.

<sup>26</sup> Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos/505-entrevista-do-prof-orley-jose-da-silva-ao-programa-educashow/>>. Acesso em: 28/7/2016.

<sup>27</sup> Nas Comissões de Educação da Câmara dos Deputados, Câmara Municipal de Goiânia e Câmara Municipal de Curitiba.

Outro referenciado no sítio do Escola sem Partido é Luís Lopes Diniz Filho, professor de geografia da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Tal qual Nagib, importante notar que Diniz Filho também é autor do Imil, o que, segundo a ARS, poderia reforçar o entendimento de existência de vínculo entre as instituições. Em seus livros, o professor acusa a ideologização dos livros didáticos de Geografia. É autor do *blog* “Tomatadas”, inspirado no livro de Leandro Narloch, “Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil”, e faz críticas aos livros didáticos na área da Geografia para o ensino superior, centrada na suposição de que tais livros teriam certo viés ideológico anticapitalista que, segundo ele, é a posição hegemônica nas universidades brasileiras. Nas audiências públicas,<sup>28</sup> ele age como representante do Escola sem Partido especializado na área de ciências sociais para aportar evidências da doutrinação através do programa do livro didático. Todas as críticas são fundamentadas em livros de sua própria autoria.<sup>29</sup>

Outros atores, que não aparecem relacionados no *site* do Escola sem Partido, mas que participam com frequência nas audiências, são: Ana Caroline Campagnolo e Bráulio Porto de Matos.

Campagnolo é professora de História em escolas públicas e privadas de Santa Catarina e idealizadora do canal “VLogoteca”, que tem “como objetivo apresentar resenhas e sugestões de livros que ‘não são indicados na faculdade’”.<sup>30</sup> Também é seguidora de Olavo de Carvalho, segundo ela mesma reconhece numa entrevista publicada em seu *blog*, declara-se protestante calvinista e antifeminista. Tem acompanhado algumas audiências públicas e também palestras sobre doutrinação ideológica nas escolas. Nelas, é apresentada como “educadora”, fato que serve para conferir-lhe legitimidade em relação à pluralidade do espaço. Adolfo Sachsida, em seu canal na rede social Youtube,<sup>31</sup> refere-se a Campagnolo como uma “das grandes líderes do movimento conservador”. Campagnolo é muito ativa nas redes sociais, tendo mais de 22 mil seguidores no Facebook, onde expressa sua simpatia pela mobilização pró-*impeachment*, pelo antipetismo e também pelo Deputado conservador Marcel Van Hattem (PP/RS).

<sup>28</sup> Como na Audiência Pública realizada em 24/3/2015, na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados.

<sup>29</sup> “Por uma crítica da geografia crítica” e “Fundamentos epistemológicos da geografia”.

<sup>30</sup> Entre os autores recomendados, estão: Olavo de Carvalho, Russell Kirk, Edmund Burke, Hayek e Von Mises, entre outros. Recentemente sorteou o livro *A verdade sufocada*, do Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, chefe do Doi-Codi e do II Exército no período da ditadura brasileira.

<sup>31</sup> Disponível em: </https://www.youtube.com/watch?v=XDYYP9gPLuY/>. Acesso em: 1/8/2016.

Porto de Matos é Professor de Sociologia do Departamento de Educação da Universidade de Brasília (UnB) e supostamente é o vice-presidente do Escola sem Partido.<sup>32</sup> Tem atuado em várias audiências públicas também como especialista no tema da doutrinação e seus textos são citados como referências.<sup>33</sup> Porto de Matos e Da Silva participaram do debate da Comissão de Educação na Câmara de Deputados sobre Base Nacional Comum Curricular (BNCC),<sup>34</sup> na mesa de Ciências Humanas.

Retomando a ideia da perspectiva das redes de afiliação (Wassermann e Faust, 2013), é importante advertir que a reiterada coincidência na participação dos citados personagens em entidades como o Foro de Brasília, Instituto Liberal e espaços como audiências públicas e outros, pode-se interpretar como uma forte evidência da existência de uma estrutura que resulta útil para atingir o fim específico que é inserir a pauta do Escola sem Partido na agenda pública. Pode-se observar a dinâmica da participação dos atores, por exemplo, em quatro eventos listados.<sup>35</sup> Importante ressaltar que os eventos 1 e 2, realizados no âmbito da Câmara dos Deputados, foram convocados respectivamente pelos deputados Izalci e Rogério Marinho, ambos do PSDB.

Outros vínculos, desta vez políticos, também não podem ser desprezados. Ao realizar uma rápida análise dos deputados e vereadores que estão entre os autores dos projetos de lei que contemplam os ditames do Escola sem Partido, veremos coincidências que nos permitem afirmar a conexão entre eles e, no mínimo, relativizar o propalado discurso de apartidarismo da iniciativa.

<sup>32</sup> O professor da Universidade Federal Fluminense (UFF) Fernando Penna, durante um debate com Nagib no Canal Futura, em 19/7/2016, fez alusão a Porto de Matos também com vice da associação Escola sem Partido. Já no *site* do Escola sem Partido, Porto de Matos é citado apenas como colaborador.

<sup>33</sup> Ele destina o espaço de boa parte de seus trabalhos para demonstrar como a doutrinação começa nas faculdades de pedagogia com imposição de uma espécie de *currículum* “marxista-freiriano”.

<sup>34</sup> O debate foi convocado por Rogério Marinho (PSDB/RN) e Dorinha Seabra Rezende (DEM/TO). Marinho é autor do PL n° 1.411/2015, que busca tornar crime o que denomina de “assédio ideológico”.

<sup>35</sup> Evento 1: Audiência Pública da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados sobre Doutrinação nas Escolas, convocada por Izalci Lucas (PSDB), em 24/3/2015. Evento 2: Audiência Pública da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados sobre Assédio Ideológico nas Escolas, convocada por Rogério Marinho (PSDB), em 6/10/2015; Marinho é autor do PL n° 1.411/2015, que busca tornar crime o “assédio ideológico”. Evento 3: Debate da Comissão de Educação na Câmara dos Deputados sobre BNCC, em 31/5/2016, convocado por Rogério Marinho (PSDB) e Dorinha Seabra Rezende (DEM). Evento 4: I Congresso Nacional sobre Doutrinação Política e Ideológica nas Escolas, em 24/7/2014, Brasília, organizado pelo Escola sem Partido em parceria com a Federação Nacional das Escolas Particulares (Fenep).

Quadro 1  
PARTICIPAÇÃO EM AUDIÊNCIAS E OUTROS EVENTOS<sup>36</sup>

Deputado/a	Evento 1	Evento 2	Evento 3	Evento 4
Miguel Nagib	×	×		×
Diniz Filho	×			×
Orley Da Silva			×	
Braúlio de Matos	×	×	×	×
Ana Caroline Campganolo	×			×

A primeira e mais gritante de todas as conexões é que todos os parlamentares, sem exceção, defendem o afastamento da Presidente Dilma Rousseff. Outra conexão que salta aos olhos é a ligação dos autores dos PL com setores evangélicos, notadamente as igrejas neopentecostais. Por exemplo, podemos citar Carlos Bolsonaro, Vereador do Rio de Janeiro, filho de Jair Bolsonaro<sup>37</sup> e irmão de Flávio Bolsonaro. Carlos apresentou o PL n° 867/2014<sup>38</sup> para incluir o Escola sem Partido na educação municipal carioca. Seu irmão, Flávio Bolsonaro, Deputado Estadual fluminense, também apresentou PL com o mesmo intuito, estabelecer os princípios do Escola sem Partido nas escolas do Estado do Rio de Janeiro. O vínculo com os evangélicos do clã Bolsonaro<sup>39</sup> se fortaleceu recentemente quando todos trocaram o Partido Progressista pelo Partido Social Cristão (PSC), presidido pelo Pastor Everaldo, da Assembleia de Deus, e que foi candidato à Presidência da República nas eleições de 2014.

Também integrante da bancada evangélica, o já citado Deputado Izalci (PSDB/DF) é um outro exemplo que nos permite ligar o Escola sem Partido aos evangélicos. Izalci é autor do PL n° 867/2015, que busca incluir o Escola sem Partido nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além dele, o Deputado Federal Erivelton Santana (PSC/BA), que propôs o PL n° 7.180/2014, apensado ao PL n° 867/2015, por conter proposta semelhante, igualmente pertence à chamada bancada evangélica. Além do já citado Bolsonaro, o

<sup>36</sup> Informações extraídas dos sites: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/audiencias-publicas-1/>> e <<http://www.escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo-categoria/497-assista-as-palestras-do-1-congresso-nacional-sobre-doutrinao-politica-e-ideologica-nas-escolas/>>. Acesso em: 8/8/2016.

<sup>37</sup> Jair Bolsonaro discursou exaltando o PL n° 867/15. Para ler o discurso na íntegra, acessar: <<http://goo.gl/p1OXwi/>>. Acesso em: 29/7/2016.

<sup>38</sup> Disponível em: <<http://goo.gl/2npwA8/>>. Acesso em: 1/08/2016.

<sup>39</sup> Além de Flávio e Carlos, Eduardo Bolsonaro, Deputado Federal (PSC/SP), também é filho de Jair Bolsonaro e propôs recentemente o PL n° 5.358/2016 para criminalizar a apologia ao comunismo.

Deputado Federal Antônio Carlos Martins de Bulhões, do Partido Republicano Brasileiro (PRB/SP), que é bispo da Igreja Universal do Reino de Deus, também manifestou através de discurso<sup>40</sup> na bancada do plenário da Câmara dos Deputados, apoio ao projeto apresentado pelo Deputado Izalci. Outro apoiador do PL é o Deputado Federal Marcos Feliciano (PSC/SP), pastor da Catedral do Avivamento, igreja neopentecostal ligada à Assembleia de Deus.

Outro ator desta rede de apoio do Escola sem Partido e muito ativo no processo de afastamento da Presidente Dilma Rousseff é o Senador Magno Malta, do Partido da República (PR/ES), que também é pastor evangélico da Igreja do Evangelho Quadrangular e autor do PL nº 193/2016, que tramita no Senado Federal, e também deseja incluir, entre as Diretrizes e Bases da Educação, o Programa Escola sem Partido.

## CONCLUSÃO

Pelo que se pôde inferir até aqui, com o importante auxílio das ferramentas das ARS e a partir do levantamento das conexões realizadas por aqueles que dirigem ou colaboram com a iniciativa do Escola sem Partido, além dos vínculos entre a própria entidade Escola sem Partido com outras, como a ligação com Imil, Foro de Brasília, Revoltados On Line, Movimento Brasil Livre,<sup>41</sup> entre outros, vislumbra-se que o Escola sem Partido logra consolidar uma pauta na agenda pública nacional de cunho altamente conservador e retrógrado.

Pode ser uma estratégia interessante a união de forças, através de uma causa moral que tem o potencial de quebrar as diferenças entre as classes sociais e entre segmentos religiosos. A própria escolha do nome “Escola sem Partido” parece ter sido feita para facilitar este subterfúgio e, assim, viabilizar a ocultação do verdadeiro sentido da iniciativa. Assim, vemos a aderência ao Escola sem Partido de ideários de movimentos tanto conservadores quanto liberais, dentre eles os institutos e movimentos organizados de cunho liberal e o MBL, por exemplo. Entretanto, quem está dominando as pautas são os setores ultraconservadores e aqueles ligados fortemente a setores evangélicos, defensores dos valores que denominam da “família tradicional” e também da ditadura militar, como se pode comprovar pelas redes que o Escola sem Partido conseguiu articular no Congresso Nacional. Após as técnicas de ARS propostas por Minella (2007), não se pode considerar coincidência que, no

<sup>40</sup> Disponível em: <<http://goo.gl/5T4YF3/>>. Acesso em: 1/8/2016

<sup>41</sup> Os vínculos com o movimento Revoltados On Line e com o MBL são notórios. Entretanto, não foram objeto de detida análise no presente texto.

âmbito do legislativo federal, os autores dos PLs que contêm o Escola sem Partido serem umbilicalmente ligados a igrejas evangélicas. A atuação cotidiana destes parlamentares que defendem o Escola sem Partido não considera o pluralismo e a discussão de ideias, e nos autoriza a inferir que, pelo menos uma das cinco diretrizes do Programa do Escola sem Partido, como a que diz que “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”, jamais será respeitada.

Ante ao exposto, podemos afirmar que não passa de uma grande armadilha a preconização de que o Escola sem Partido possui natureza apartidária, e que não possui “qualquer espécie de vinculação política, ideológica”. A ARS nos permite perceber a profundidade das relações nitidamente partidárias entre os ideólogos do Escola sem Partido com parlamentares com posições políticas retrógradas e conservadoras, nos três níveis da federação brasileira. Também pôde ser destacado o forte vínculo do Escola sem Partido com partidos ligados a segmentos evangélicos, como, por exemplo o PSC, cujo presidente é um pastor evangélico. O apartidarismo e a negação a vinculações ideológicas do Escola sem Partido caem totalmente por terra com a ARS, e isso deve ser denunciado, pois sua associação ao que há de mais anacrônico na sociedade brasileira busca, sim, implantar uma ideologia obsoleta e inconstitucional em vários matizes. Assim, conclui-se ser óbvio que o Escola sem Partido se coloca como uma ferramenta para que, neste momento conturbado por que passa a política e a sociedade brasileira, seja implementado um projeto de um forte retorno ao conservadorismo após treze anos de governos progressistas no Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACIOLI, S. Redes sociais e teoria social: revendo os fundamentos do conceito. In: *Informação & Informação*, v.12, n.1, 2007, p.8-19. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/>>. Acesso em: 1/8/2016.

ALAGOAS. Projeto de Lei nº 7.800/2016.

BRASIL. Projeto de Lei nº 7.180/2014.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 867/2015.

DUARTE, F. & FREI, K. Redes Urbanas. In: DUARTE, F.; QUANDT, C. & SOUZA, Q. (Orgs.) *O tempo das redes*. São Paulo: Perspectiva, 2008, p.156.

FUTURA. Sala de Debate, 19/07/2016. Programa de TV. Disponível em: <<https://www.youtube.com/>>. Acesso em: 2/8/2016.

INSTITUTO MILLENIUM. Relatório de Atividades. Disponível em: <<http://www.institutomillennium.org.br/>>. Acesso em: 1/8/2016.

LOPES, L. R. Brasília sediará congresso para políticos evangélicos. Gospel Prime. Disponível em <<https://noticias.gospelprime.com.br/>>. Acesso em: 1/8/2016.

MINELLA, A. C. Análise de redes sociais, classes sociais e marxismo. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.28, n.83, 2013, p.185-194.

\_\_\_\_\_. Representação de classe do empresariado financeiro na América Latina: a rede transassociativa no ano 2006. In: *Revista de Sociologia Política*, v.28, 2006, p.31-56.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Nota Técnica nº 1/2016 PFDC. Brasília, 2016.

MIZRUCHI, M. S. Análise de redes sociais: avanços recentes e controvérsias atuais. In: *Revista de Administração de Empresas*, v.46, n.3, São Paulo, 2006, p. 72-86. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 29/6/2016.

NAGIB, M. Quem somos. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/quem-somos/>>. Acesso em: 28/7/2016.

PENNA, F. Entrevista com Fernando Penna. In: *Movimento, Revista de Educação*, n.3, Niterói, 2015, p.294-301.

RATIER, R. 14 perguntas e respostas sobre o Escola sem Partido. In: *Revista Nova Escola*. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/>>. Acesso em: 29/7/2016.

WASSERMAN, S. & FAUST, K. *Análisis de redes sociales. Métodos y aplicaciones*. Madrid: CIS, 2013.

WELLMAN, B. El análisis estructural de las redes sociales: del método y la metáfora a la teoría y la sustancia. In: *Revista Debates en Sociología*, n.22, 1997, p.47-97.

## **Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve**

Eveline Algebaile\*

A recente projeção pública da organização autodenominada Escola sem Partido requer atenção, estudos e discussões que ajudem a avançarmos no reconhecimento analítico do seu caráter, suas funções e seus modos de agir, considerando seus prováveis resultados diretos e indiretos para a compreensão, as lutas e a produção da Educação pública e das demais políticas referidas a direitos, no Brasil.

Percebendo isto, inúmeros grupos e movimentos, historicamente comprometidos com a publicização da escola pública, têm promovido encontros de diversos tipos, objetivando o aprofundamento do assunto e a construção dos acúmulos coletivos necessários para o enfrentamento da conjuntura de desmonte de direitos e de regressão política e democrática, na qual essa insólita organização Escola sem Partido desponta.

Este artigo foi elaborado a partir desse contexto, no qual diversos coletivos<sup>1</sup> de professores e estudantes, da educação básica e da educação superior, dentre outros grupos, têm promovido encontros e debates para a discussão de temas vinculados à conjuntura brasileira de profunda crise política. Como um dos riscos nefastos desta conjuntura é a dispersão provocada pelo programa de ação das forças conservadoras – que tem como uma de suas estratégias a multiplicação e a disseminação desenfreada e intermitente de ataques de todos os tipos a valores, concepções, projetos e direitos elaborados a partir do contexto de declínio e dissolução da Ditadura Militar –, os convites desses coletivos constituíram-se como oportunidades ímpares de enfrentar a dispersão por meio da reunião de informações e da agregação de pessoas em torno do assunto, de modo a que seja possível avançar na sua compreensão, na sua análise e no seu debate.

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ).

<sup>1</sup> Entre esses coletivos, destaco o constituído pelos mestrandos e doutorandos do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ), que vem realizando um intenso e variado programa de debates sobre políticas públicas no Brasil, com desdobramentos junto a várias outras instituições de ensino e pesquisa. É desse coletivo que partiram os convites de debate, um na própria UERJ, e outro no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, que me levaram aos estudos e reflexões que dão base a este artigo.

Minha tentativa de contribuição a esse debate se concentra na exposição de características dessa organização e de suas formas de atuação, buscando correlacioná-las aos resultados que parece pretender atingir.

## O QUE É O ESCOLA SEM PARTIDO?

Criado em 2004,<sup>2</sup> com o objetivo manifesto de “dar visibilidade à instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários”, a organização Escola sem Partido se apresenta como um “movimento” e 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”.<sup>3</sup>

Sua atuação tem como principal suporte um *site*<sup>4</sup> que 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.

Os procedimentos de vigilância, controle e criminalização são particularmente explicitados em modelos de anteprojetos de leis federais, estaduais e municipais, fornecidos no *site* do Escola sem Partido. Nesses modelos, são estabelecidos mecanismos de monitoramento de atividades escolares e de materiais educativos – especialmente as atividades docentes e os materiais que não estejam em conformidade com as “convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis (...) nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa”, considerando que, no que diz respeito a esses aspectos, os “valores de ordem familiar” teriam “precedência sobre a educação escolar” –, bem como de recepção e encaminhamento de denúncias das supostas “práticas de doutrinação” ao Ministério Público.<sup>5</sup>

<sup>2</sup> Conforme entrevista de Miguel Nagib, disponível em: <<http://escolasempartido.org/midia/395-entrevista-de-miguel-nagib-a-revista-profissao-mestre/>>. Acesso em: 24/7/2016.

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>>. Acesso em: 3/6/2016.

<sup>4</sup> Denominado “Escola sem partido”, disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em: 24/7/2016.

<sup>5</sup> No âmbito federal, de acordo com levantamento realizado pela *blog* “Contra o Escola sem partido” (<https://contraoescolasempartidoblog.wordpress.com/>), até setembro de 2016, registra-se a tramitação de oito projetos de lei inspirados no modelo de anteprojeto difundido pela organização Escola sem Partido, buscando alterações em peças fundamentais da legislação e do planejamento educacional, tais como, notadamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vedando a aborda-

Ainda que a organização se apresente como uma “iniciativa conjunta de estudantes e pais”, a identificação de seus participantes no *site* não é, de imediato, suficientemente clara. O item do menu “Quem somos” não indica pessoalmente nenhum dos organizadores, associados ou apoiadores do Escola sem Partido, com exceção do fundador e coordenador *do site*, o advogado Miguel Nagib, Procurador do Estado de São Paulo, que é quem fala publicamente em nome da organização, demonstrando ampla autonomia na sua condução e uma relação autoral com suas proposições. A condução personalizada do sr. Nagib se torna ainda mais evidente quando, a partir dos *links* que veiculam artigos de opinião coadunados com as ideias da organização, é possível identificar apoiadores que, no entanto, na maior parte das vezes, não se identificam como membros do Escola sem Partido, o que faz parecer que são apenas colaboradores.

Outra situação ambígua se dá em relação à forma como se vinculam à organização os parlamentares signatários dos projetos de lei similares aos modelos fornecidos pelo Escola sem Partido, apresentados em nível federal e em diversos estados e municípios. Ao assumirem a apresentação desses projetos, seguindo os modelos divulgados ou detalhando alguns de seus aspectos, esses parlamentares mostram-se diretamente vinculados ao programa de ação da organização, constituindo uma espécie de braço parlamentar por meio do qual é ampliada sua militância sistemática em favor das bandeiras do Escola sem Partido. Todavia, no *site*, tais parlamentares tendem a figurar mais como apoiadores do que como membros permanentes da organização, ainda que a página específica destinada à divulgação do “anteprojeto de lei contra a doutrinação nas escolas”,<sup>6</sup> cujo acesso pode se dar por meio de uma ramificação da página do “movimento” Escola sem Partido,<sup>7</sup> revele que a vinculação orgânica entre o Escola sem Partido e segmentos parlamentares está se dando por meios cada vez mais sistemáticos.

Deve-se observar, a esse respeito, que o *site* de divulgação do anteprojeto de lei tem um *link* – “Escola sem Partido nas Eleições” – que dá acesso

gem de temas em livros didáticos indicados e distribuídos pelo MEC, tipificando crimes relacionados ao que é entendido como doutrinação, dentre outras restrições. O mesmo *blog* também identificava, até setembro de 2016, projetos de teor similar em onze estados.

<sup>6</sup> Conforme texto disponível em: <<http://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: 12/17/2016.

<sup>7</sup> Esta é a diferenciação feita na própria mensagem inicial de acesso ao *site* do Escola sem Partido, originalmente feita em letras maiúsculas: “Aviso importante! Esta é a *página do movimento* Escola sem Partido. Para visitar a *página do anteprojeto* de lei contra a doutrinação nas escolas, ‘clique aqui’”. [grifos meus]

à propaganda de candidatos a prefeito e vereador em municípios de 14 estados.<sup>8</sup> Mediante a assinatura de um termo de compromisso, chancelado pelo Escola sem Partido e divulgado ao lado da reprodução de um cartaz de propaganda de cada candidato, estes se comprometem formalmente a apresentar ou apoiar, no primeiro mês de seus mandatos, “projetos de lei contra a doutrinação e a propaganda política e partidária nas escolas, nos moldes do anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola sem Partido”.<sup>9</sup>

É a partir dessa base que vem se dando a ramificação progressiva do Escola sem Partido junto a setores da mídia e a segmentos religiosos, parlamentares, político-partidários e acadêmicos,<sup>10</sup> possibilitando à organização instituir e fortalecer frentes de atuação diversificadas, que se realizam segundo diferentes estratégias, merecendo destaque, neste caso, a ramificação parlamentar, já parcialmente apresentada acima, devido à sistematicidade das ações nesse âmbito e a seus nexos com as pretensões de desdobramentos institucionais, especialmente de cunho jurídico, da organização.

Esses traços gerais de sua constituição dão indicações relevantes sobre o efetivo caráter dessa organização, reduzindo a possibilidade de que a mesma seja entendida como um “movimento” e reforçando a percepção de que se trata tipicamente de um organismo especializado, internamente centralizado e externamente vinculado, por sua instrumentalidade, a uma vertente político-partidária mais diversificada na sua composição.

A análise de seus modos de agir ajuda a avançar nessa categorização.

## COMO AGE?

A partir de seu *site* e de suas ramificações, o Escola sem Partido vem realizando, desde sua criação, ações sistematicamente orientadas para coibir a

<sup>8</sup> De acordo com o *site* do anteprojeto de lei (disponível em: <<http://www.programaescolasempartido.org/>>, acesso em: 24/9/2016), os estados com candidatos a vereador e a prefeito signatários dos termos de compromisso eram: Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe. Nessa data, no item do menu “Escola sem Partido nas eleições”, havia a divulgação de 67 candidatos, a grande maioria a vereadores, sendo 16 do PSC, 8 do PSDB, 5 do Solidariedade, 5 do DEM, 4 do PSD, 4 do PP, 3 do PROS, 3 do PTN, 2 do PTB, 2 do PMB, 2 do PPS, 2 do PDC, 1 do PMDB, 1 do PSB, 1 do PMN, 1 do PTdoB, 1 do PRTB, 1 do PRB, 1 do PHS, 1 do PSDC, 1 do NOVO, 1 do PPL e 1 do PV. Note-se, neste caso, a franca dominância do PSC, seguido do PSDB, bem como a forte presença de partidos ou segmentos partidários vinculados a segmentos evangélicos.

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://www.programaescolasempartido.org/esp-nas-eleicoes-2016/>>. Acesso em: 24/9/2016.

<sup>10</sup> O artigo de Espinosa e Queiroz (2017), publicado nesta coletânea, faz uma excelente reconstituição das ramificações políticas e institucionais dos principais participantes regulares do Escola sem Partido.

abordagem de determinados temas no processo formativo escolar. Ainda que os projetos de lei vinculados à organização primem, majoritariamente, pela não alusão direta a esses temas, apoiando-se em termos gerais que condenam a “doutrinação político-ideológica” e reivindicam o respeito às “convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas” das famílias, a correlação entre, de um lado, o discurso mais geral presente na apresentação do *site* e no texto dos projetos, e, de outro, a discussão mais pormenorizada das situações às quais seus princípios gerais se aplicariam de fato, mostra uma nítida preocupação com a presença, no processo formativo, de discussões que problematizem as concepções políticas, socioculturais e econômicas hegemônicas, especialmente as relativas às questões de gênero, orientação sexual e modelos familiares, bem como de perspectivas críticas ao capitalismo e à educação conservadora.

Para dar curso ao propósito de coibir a abordagem desses temas, a organização e os segmentos que com ela se ramificam atuam em diversas frentes simultâneas, inserindo variados tipos de materiais de opinião em variados meios de comunicação; fomentando a apresentação de projetos de lei que proponham as medidas restritivas reivindicadas pela organização e que instituem mecanismos de vigilância, controle, denúncia e criminalização; e realizando debates e audiências nos âmbitos acadêmico, jurídico, religioso e parlamentar, dentre outras estratégias.

A forma de atuação nessas diversas frentes proporciona à organização certas condições de visibilidade, legitimidade e penetração social que forjam a percepção de uma ampla adesão social e ocultam significativamente a assimetria profunda entre sua coordenação centralizada, em termos pessoais e políticos, e a variedade dispersa daqueles que aparecem como apoiadores de suas ideias.

É interessante observar, a esse respeito, que ao primeiro contato com o *site* do Escola sem Partido pode-se passar a impressão de se tratar, primordialmente, de uma agremiação aberta, expressiva de um coletivo amplo que, a partir da identificação de propósitos comuns, organiza-se para difundir suas ideias e arregimentar apoios, configurando-se, assim, como um “movimento”.

Porém, as características do *site*, as formas de apresentação das ideias, as formas de condução das ações propostas e a diversidade dos tipos de participantes que se aproximam do Escola sem Partido ou a ele se associam, com maior ou menor organicidade, mostram que a associação aberta é apenas uma face complementar e secundária de sua forma real de organização. Sua estrutura organizacional, na verdade, é definida por uma coordenação personalizada bastante autônoma e centralizada, bem como por ramificações sociais e institucionais bem definidas em seus traços partidários e em seus

comandos, seja no que diz respeito aos nexos diretos e indiretos do Escola sem Partido com partidos políticos, seja no que diz respeito a seus vínculos com ramos específicos da grande mídia, do parlamento e de segmentos religiosos.

O caráter personalista, centralizado e partidário de sua coordenação é particularmente perceptível na estrutura singular e na linguagem do *site*, ancoradas na veiculação de variadas peças de propaganda vigorosamente panfletárias (especialmente *posts* e vídeos de tom jocoso e depreciativo), na difusão massiva de textos de opinião que reforçam um mesmo e delimitado núcleo de ideias (e cujo tamanho e forma são típicos de produções destinadas à propaganda dessas ideias), mas também em estratégias de interatividade que, dissimulando o caráter restrito da coordenação, alimentam o fornecimento regular de relatos apresentados como “provas” que corroborariam as convicções emitidas nos textos editoriais do *site* e nos artigos de opinião.

Os nexos entre esses dois últimos eixos de comunicação do *site* – os textos de opinião e os depoimentos e “denúncias” obtidos por meios de mecanismos de interatividade – podem ser encontrados tanto em chamadas específicas do *site*, quanto no interior de diversos textos de opinião, que convocam e instam pais, alunos e ex-alunos a enviarem mensagens relatando as supostas tentativas de doutrinação e solicitando que cada mensagem seja acompanhada de “elementos que possam comprová-la”.<sup>11</sup>

Chama a atenção, neste caso, o tom de conclamação à suspeição e ao denunciamento, bastante evidente, entre outras, na seguinte passagem:

Se você sente que seus professores ou os professores dos seus filhos estão comprometidos com uma visão unilateral, preconceituosa ou tendenciosa das questões políticas e sociais; se percebe que outros enfoques são por eles desqualificados ou ridicularizados e que suas atitudes, em sala de aula, propiciam a formação [de] uma atmosfera de intimidação incompatível com a busca do conhecimento; se observa que estão engajados na execução de um projeto de engenharia social, que supõe a implementação de uma nova escala de valores.<sup>12</sup>

Chama igualmente a atenção a forma de apresentação das “denúncias” colhidas por esse meio, já que relatos escritos, extratos de postagens pessoais em redes sociais, gravações e filmagens de trechos de aulas são divulgados na página

<sup>11</sup> Conforme a apresentação do *site*. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/apresentacao/>>. Acesso em: 26/7/2016.

<sup>12</sup> Idem.

de abertura do *site*, expondo publicamente as pessoas (inclusive alunos) sem qualquer mediação. Cabe observar, a esse respeito, a dupla instrumentalidade dessa forma de exposição que, a título de defender direitos, reúne elementos que legitimam e autorizam a posição acusatória do Escola sem Partido, conferindo-lhe confiabilidade (especialmente nas esferas conservadoras, claro!), sobrepondo-o aos espaços e regras institucionais no âmbito dos quais as questões escolares deveriam ser tratadas, bem como intimidando e constringendo profissionais e alunos no âmbito escolar, ao propagar a ameaça da disseminação de práticas de registro clandestino e de divulgação pública das suas atividades e diálogos.

É importante notar que a lógica de associação aberta, presente especialmente nos espaços destinados à divulgação de depoimentos, denúncias e artigos de opinião, não é de todo ilusória. O *site* faz esse chamamento e acolhe parte das respostas, incorporando-as ao seu programa geral de discussão. Mas essa forma de associação cumpre efetivamente um papel complementar, de fornecer material capaz de alimentar uma discussão circunscrita a um quadro compreensivo predeterminado, uma discussão que é sistematicamente coordenada e conduzida por um grupo mais delimitado de militantes, “fornecendo provas” úteis à sustentação das suas teses, e ajudando a difundir um clima de suspeição sobre a prática docente, que contribui para alimentar as disposições de confrontação e denúncia por parte de novas pessoas e grupos.

Portanto, o propósito subjacente da suposta interatividade, por meio da qual também as pessoas atendem ao chamado do Escola sem Partido, reforçando suas ideias e ações, não é ampliar uma associação de pessoas que, coletivamente e de forma horizontal e solidária, conduzem uma luta relacionada a objetivos comuns. É incorporar pessoas de forma utilitária, seletiva e subordinada, de modo que elas possam, por meio de sua participação fragmentária, referendar posições que já estão definidas e decisões que são tomadas por um rol bem mais restrito de participantes.

Um último aspecto a observar diz respeito ao modo como se conjugam as variadas frentes de ação vinculadas ao Escola sem Partido. Note-se, a esse respeito, que no *site* as inserções na mídia e as ações no âmbito parlamentar podem parecer, a um observador ocasional, âmbitos autônomos que seriam próximos apenas devido à similaridade de temas, propósitos e questões. Mas a reiteração de pessoas, de partidos, de vinculações midiáticas e religiosas, e de ênfases e estratégias de intervenção<sup>13</sup> não deixa dúvidas sobre o sentido

<sup>13</sup> Cujas teias de relações, como já indicado anteriormente, encontra-se bem revelada no artigo de Espinosa e Queiroz (2017) que compõe esta coletânea.

de conjunto cada vez mais orgânico que interliga esses âmbitos como braços de uma ação coordenada, em que as estratégias de mobilização e propaganda relativamente diversificadas estão, na verdade, ancoradas em propósitos comuns nada apartidários.

A relativa variedade de estilos, que torna a discussão aqui ou ali mais palatável e aparentemente mais ancorada em bases acadêmicas, não chega a ocultar suficientemente seus vínculos com o tom primordial do *site*, reiterado por parte dos associados, em que predominam conclamações conservadoras, a utilização de uma linguagem deselegante e não raramente grosseira, além de formas de intimidação, ameaça e desqualificação que não disfarçam as intenções de “abater o inimigo”.

Essas características impedem que o Escola sem Partido seja entendido como “movimento”. Ainda que suas ações ancorem-se em agregações vinculadas a propósitos aparentemente comuns, sua coordenação personalizada e centralizada, bem como a assimetria completa entre os que ocupam posições de decisão e comando e os demais participantes o definem como uma organização especializada, que cumpre funções específicas de propaganda, mobilização e controle no âmbito de uma vertente partidária compromissada com a defesa de prerrogativas econômicas, políticas e socioculturais ultraconservadoras.

## PARA QUE (E A QUE) SERVE?

Essas observações nos possibilitam prosseguir com maior propriedade em nossas considerações a respeito dos propósitos e dos resultados reais almejados por esse organismo, a partir do uso estratégico de seus principais instrumentos de ação.

Nesse sentido, cabe destacar, primeiramente, que o Projeto de Lei (PL) compõe o programa de ação do Escola sem Partido tanto como um instrumento estratégico de mobilização e propaganda, quanto como um instrumento jurídico-político de controle da escola que, no entanto, não precisa de sua plena vigência jurídica, propriamente dita, para produzir os efeitos desejados. Como o teor do modelo de Projeto de Lei e sua forma de divulgação difundem, por si, um clima de vigilância, suspeição, denúncia e punição, não é preciso haver um projeto aprovado para que se cumpra parte dos efeitos esperados, que não são necessariamente a efetiva responsabilização criminal e a aplicação jurídica de punição, mas a autocensura, o constrangimento e a coibição de comportamentos e práticas que possam, mesmo remotamente, ser identificados como “doutrinação” ou “desrespeito às convicções morais da família”.

Considerando-se que o projeto, por sua impressionante generalização e suas muitas incongruências, pode, se aprovado, mobilizar as mais desvairadas “denúncias”, não é plausível acreditar que seus formuladores esperem efetivamente criminalizar e punir um grande número de pessoas. O mais provável é que estejam visando os controles prévios da atividade escolar, da atividade docente e da discussão educacional, a partir da disseminação da ameaça de exposição pública e de criminalização. Daí a propriedade da alcunha atribuída ao PL por inúmeras vertentes críticas: Lei da Mordaça.

Por sua vez, pode-se depreender disto que os objetivos concretos do Escola sem Partido relacionam-se de forma mais intensa ao enfraquecimento de forças do que à instauração de novos mecanismos efetivamente jurídicos. Porém, não é demais observar que uma nova ordem jurídico-política pode vir de braçada nesse processo, já que as novas concepções, interpretações e práticas fomentadas podem ser projetadas sobre a legislação vigente, distorcendo-a e traduzindo-a de forma a definir, segundo novos critérios e de forma certamente restritiva, direitos, deveres e condutas autorizadas.

É preciso, portanto, atenção ao tino oportunista da organização, que se manifesta em variadas nuances das suas estratégias de atuação, como, por exemplo, quando se apresenta como “movimento” conduzido pelo propósito altruísta de combater a partidarização da escola, dissimulando sua própria condição de organismo de um campo partidário conservador, fortemente ramificado em instituições (mídia, parlamento) e portador de um programa de ação que envolve técnicas de mobilização e propaganda bastante sincronizadas. Ou quando tenta transparecer uma aura de defesa moral, enquanto se utiliza de uma linguagem e de estratégias que amesquinham o debate político, instigando intrigas e futricas que ajudam a instaurar um ambiente similar ao que Gramsci (2000 e 2002) denominou de “pequena política”, possibilitando à vertente partidária à qual se vincula essa organização reservar para si a grande política, relacionada às posições fundamentais de domínio e direção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há algo de particularmente intrigante, quando observamos com relativo distanciamento o discurso e as formas de atuação do Escola sem Partido. Em um quadro nacional de realização da escola, ainda tão combatido devido à história de descasos com a educação do povo, um quadro no qual imensas assimetrias ainda constituem a oferta escolar pelos mais variados aspectos, das condições materiais e funcionais das escolas às condições de contratação e remuneração dos professores, a Escola sem Partido apresenta-se como um projeto que visa a

neração do trabalho docente, um quadro no qual diversos estados e municípios descumprem e até entram na justiça contra a primeira lei federal que busca instituir um piso salarial nacional docente e uma ampliação da carga horária destinada ao trabalho de formação e planejamento coletivos do professor, não soa estranha a acalorada discussão sobre a suposta partidarização da formação escolar? Não há uma evidente desmedida na forma como este tema é colocado, como se fosse uma trincheira fundamental da questão educacional no Brasil e como se ele existisse, de fato, na escala e cores com que se tenta afirmar?

Essa não conformidade entre a cruzada empreendida pelo Escola sem Partido e a escola real – que exige imensos e valiosos esforços construtivos de professores e demais profissionais do campo educacional, de alunos e suas famílias, de movimentos sociais compromissados com a garantia do exercício igualitário do direito à Educação e de tantos outros sujeitos que a essa empreitada se somam – sinaliza exatamente o quê? Quais pretensões, quais disputas?

Referindo-se à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) hoje vigente, Florestan Fernandes, em uma de suas célebres discussões sobre o “desafio educacional”, atento à necessidade de percebermos com clareza qual deveria ser o centro de nossas preocupações no processo de erguer uma escola que garantisse as mais ricas relações com o conhecimento, observou que:

O importante, hoje, não é o que a nova lei poderá fazer para acabar com os vestígios de uma pedagogia às avessas, pervertida. É o que ela poderá ser para gerar, a partir de nossos dias, uma educação escolarizada fincada na escola e nucleada na sala de aula. Não basta remover os “excessos” de centralização, que substituem a relação pedagógica pela relação de poder. É preciso construir uma escola autossuficiente e autônoma, capaz de crescer por seus próprios dinamismos. Conferir à sala de aula a capacidade de operar como o *experimentum crucis* da prática escolar humanizada, de liberação do oprimido, de descolonização das mentes e corações dos professores e alunos, de integração de todos nas correntes críticas de vitalização da comunidade escolar e de transformação do meio social ambiente. (Fernandes, 1989, p.22)

Sabemos que não é fácil “construir uma escola autossuficiente e autônoma, capaz de crescer por seus próprios dinamismos”. Como buscamos discutir em ocasiões anteriores (Algebaile, 2009), e como discutido por autores que se debruçaram em profundidade sobre a questão das desigualdades educacionais no Brasil, como Beisegel (1974) e Frigotto (2001), as desigualdades sociais de

todo tipo, as problemáticas condições de realização de um grande número de escolas e as grandes diferenciações entre sistemas de ensino e no interior desses próprios sistemas produzem distâncias importantes entre os diferentes segmentos profissionais e sociais presentes no campo ampliado das relações que tecem a experiência escolar, posicionando-os em ângulos e momentos diferentes no que diz respeito as suas expectativas em relação às políticas educacionais, à escola, ao trabalho e à formação escolar.

Por conseguinte, nesse quadro, em que as condições objetivas e subjetivas de atuação nas escolas são tão variadas, torna-se muito difícil discernir quais são os elementos fundamentais das lutas.

Não devemos ter dúvidas, no entanto – e as observações de Florestan iluminam nossa compreensão nessa direção –, de que a plena realização da potência formativa da escola reside na possibilidade de que ela opere como um experimento crucial, decisivo, vitalizador, para aqueles que a produzem, estando juntos no seu fazer cotidiano.

Portanto, se queremos uma escola capaz de acionar em nós nossas melhores potências, aquilo pelo qual devemos lutar está inevitavelmente nucleado na garantia de um espaço escolar entendido como espaço de elaboração coletiva, um espaço em que a autonomia não seja entendida como prerrogativa individual, mas como construção colegiada e solidária. E se há algo que não ajuda nesse processo é plantar a suspeição no chão da escola, judicializando suas relações e práticas, e impondo, deste modo, que ela viva sob a intervenção de quem dela não participa.

Ao apelar para a disseminação de práticas de suspeição, denúncia e criminalização especialmente dos professores, incitando ações individuais ou de grupos que se sobrepõem à escola como espaço coletivo, o Escola sem Partido atinge, fundamentalmente, isto: o fato de que a escola, como coletivo, seja garantida, antes de tudo, como um espaço capaz de construir com autonomia, colegialidade e respeito os parâmetros de ação que, no seu interior, produzirão uma formação coletiva insubstituível.

O que está efetivamente em disputa, neste caso, é o caráter público e democrático da escola pública, inevitavelmente relacionado ao modo como ela é definida, por meio de que processos, de que sujeitos. É o que deve resultar da sua organização e ação: se é a possibilidade de bons negócios e a segmentação dos sujeitos segundo a classe social, como interessa aos propósitos privatistas e à lógica capitalista, ou se é a relação ampla com o conhecimento coletivamente tecida, como interessa à grande maioria dos sujeitos da escola. É o que entendemos que deva ser um professor: um executor de um programa

censurado ou um sujeito que encontra na escola as condições e as relações por meio das quais ele pode aprimorar sua formação e seu trabalho como fundamentalmente intelectual.

Uma escola que funcione como uma experiência crucial para os que a produzem cotidianamente é tudo de que precisamos para que professores, alunos e pais de alunos avancem nas suas formas de compreender a si, ao mundo e aos outros. Num quadro de realização da escola em que esses sujeitos não sejam previamente contrapostos uns aos outros, em que não sejam incitados a se verem como inimigos, e em que as condições de trabalho e estudo não estilhassem suas energias e disposições, certamente haverá discordâncias e conflitos, mas estes poderão, na sua maioria, ser pensados e tratados, fundamentalmente, como elementos dinâmicos de um processo coletivo de formação, e não como objeto de suspeita, censura e judicialização.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: FAPERJ/Lamparina, 2009.

BEISIEGEL, Celso R. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo: Pioneira, 1974.

ESPINOSA, Betty R. S. & QUEIROZ, Felipe B. C. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) *Escola "sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017, p.49-62.

FERNANDES, Florestan. A escola e a sala de aula. In: *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez, 1989, p.22-24.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI, Antonio. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. *Cadernos do Cárcere*, v.3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

\_\_\_\_\_. O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália. *Cadernos do Cárcere*, v.5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

# Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico<sup>1</sup>

Marise Nogueira Ramos\*

*Em 1897, uma vila parece ser o local ideal para viver: tranquila, isolada e com os moradores vivendo em harmonia. Porém, este local perfeito passa por mudanças, quando os habitantes descobrem que o bosque que a cerca esconde uma raça de misteriosas e perigosas criaturas, por eles chamados de “aquelas de quem não falamos”. O medo de ser a próxima vítima destas criaturas faz com que nenhum habitante da vila se arrisque a entrar no bosque.<sup>2</sup>*

Parece já ser de amplo conhecimento dos educadores brasileiros, assim como o devido debate, o Projeto de Lei nº 867/2015, do Deputado do PSDB /DF, Sr. Izalci Lucas, que “inclui, entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB], o Programa Escola sem Partido”. Visando toda a educação nacional, a tramitação desse projeto não exclui outros de mesmo teor em estados e municípios, voltados aos respectivos sistemas de ensino, a exemplo de Alagoas, onde um projeto local já foi aprovado. O modelo de projeto de lei, inclusive, é fornecido pelo blog do movimento,<sup>3</sup> assim como o “modelo de notificação extrajudicial” ao professor, além de orientações nesse sentido, tais como “flagrando o doutrinador” e “planeje sua denúncia”.

Os apologistas desse movimento o definem 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”.<sup>4</sup> Dizem eles que, “se a lei for aprovada pelo parlamento brasileiro,

\* Pós-doutora em Etnossociologia do Conhecimento Profissional pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD/Portugal). Professora do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ) e do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional em Saúde na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/Fiocruz).

<sup>1</sup> Uma versão preliminar e reduzida deste texto foi publicado no *Boletim da Anped*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/boletim/3391/3579/>>. Acesso em: 18/7/2016.

<sup>2</sup> Sinopse do filme “A Vila”, de M. N. Shyamalan. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-52912/>>. Acesso em: 9/9/2016.

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em: 18/7/2016.

<sup>4</sup> Miguel Nagib (Coordenador). Idem.

a doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral, que esteja de acordo com suas próprias convicções, estarão com os dias contados”<sup>5</sup> Além de se manifestarem de forma arrogante, sem nenhuma ética nem respeito com os educadores e a sociedade em geral, emitem uma mensagem de certeza e proposição de ideias supostamente neutras, mas que escondem, na verdade, um teor fortemente persecutório, repressor e violento. Trata-se, na verdade, de uma estratégia cujo conteúdo, mais cedo ou mais tarde, será explicitado, porém, mediante a obtenção do consenso na sociedade, que poderá legitimar a coerção como caminho aberto para a violência em direção àqueles que não conjugam da mesma afiliação ideológica conservadora como eles.

Não seria de se estranhar que, num futuro próximo, qualquer um dos enunciados constantes do anexo do projeto de lei referente ao que seriam “deveres do professor” adquiram um “salvo se...”. Ou não foi isto que aconteceu quando o Escola sem Partido apresentou à Procuradoria da República uma representação por suposto crime de abuso de autoridade e ato de improbidade administrativa contra o presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por razão que eles designam como “ilegalidades contidas no Edital do Enem/2015”? A ilegalidade seria a determinação do edital da nulidade da redação do candidato, caso seu teor desrespeitasse os direitos humanos. Deduz-se desta representação que, segundo eles, desrespeitar os direitos humanos é tanto legal quanto legítimo. Não se pode discutir criticamente a realidade na escola, mas se pode violentar os direitos humanos em nome da individualidade?

Será que tal atitude não se enquadraria numa exceção do segundo “dever do professor” enunciado no Anexo ao PL, como, por exemplo: “II – O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas, *salvo se for do interesse da ‘ordem’ na sala de aula*”? E daí, então, da *ordem da escola, da cidade, do país*? Afinal, esse não é o novo velho *slogan* do governo provisório: ordem e progresso? Um país que vive um golpe realizado por dentro do próprio parlamento – com a reiterada convocação do *nome de Deus* – não estaria vivendo um Estado de exceção, no qual se mudam as leis arbitrariamente em nome da ordem?

Também não é casual que os temas a que esse grupo se refere como os mais permeáveis à doutrinação ideológica sejam raça e etnia, religiosidade,

<sup>5</sup> Idem.

sexualidade e gênero, capitalismo e socialismo. Por isto, esses não deveriam ser discutidos na escola. Eles chegaram, inclusive, a criticar a proposta da Base Curricular Nacional Comum, porque nela se incluiu a questão de gênero. Ao mesmo tempo, questionaram quem deveria elaborar essas bases, coincidentemente no mesmo momento em que o Ministro interino da Educação tornou nula a nomeação de conselheiros do Conselho Nacional de Educação feita pelo governo legítimo. Por acaso eles, então, que se identificam como neutros, é que deveriam fazê-lo? Em síntese, guiados por uma intencionalidade política, recorrem ao dispositivo jurídico sob os auspícios da sua neutralidade.

Com base nessas reflexões, este texto ensaia problematizar o Programa Escola sem Partido em duas perspectivas. Na primeira, com base em estudos de Giorgio Agamben, buscamos argumentar que este projeto de lei pode ser entendido como uma expressão do Estado de exceção vivido atualmente em nosso país. Na segunda, discutimos que a proposta é, na verdade, de uma “escola partida”. Isto porque, se educação e política podem ser vistos como “irmãos siameses”, isto é, como uma relação de unidade, mas não de identidade, ao tentar separá-los, querem sacrificar a política, supostamente salvando a educação. Porém, este ser sobrevivente, como não pode viver sem a unidade que o constitui, retém a face desfigurada do irmão sacrificado: a doutrina conservadora.

## O ESCOLA SEM PARTIDO EM UM ESTADO DE EXCEÇÃO

Giorgio Agamben (2004), ao enunciar sua pesquisa sobre o Estado de exceção, questiona a suposta diferença entre o político e o jurídico presente em algumas tradições do direito, recuperando a teoria de Carl Schmitt, apresentadas em duas de suas obras.<sup>6</sup>

Ele explica que seu aporte é exatamente a articulação entre o Estado de exceção e a ordem jurídica, algo aparentemente paradoxal, dado que o primeiro equivaleria à suspensão da própria ordem jurídica. Tal questão é encaminhada mediante uma série de distinções. No primeiro livro (*Die Diktatur*), entre normas do direito e normas de realização do direito para o que ele designa como ditadura comissária; e entre poder constituinte e poder constituído para o que seria uma ditadura soberana.

<sup>6</sup> *Die Diktatur* (1921) e *Politische Theologie* [Teologia Política] (1922).

Pelo fato de a ditadura comissária “suspende[r] de modo concreto a constituição para defender sua existência” (Schmitt, 1921, p.136, *apud* Agamben, 2004, p.54), ela teria a função, em última instância, de criar as condições que “permitam a ampliação do direito”. (Idem) Por isto, a Constituição pode ser suspensa quanto à sua aplicação sem deixar de vigorar, porque a suspensão é, concretamente, uma exceção. Disto advém a distinção entre a norma e as regras técnico-práticas de realização.

A ditadura soberana, por sua vez, não se limitaria à suspensão da Constituição vigente, mas visaria principalmente criar um estado de coisas em que se tornaria possível impor uma nova Constituição. Neste caso, o que permite ancorar o Estado de exceção na ordem jurídica é a distinção entre poder constituinte e poder constituído. O poder constituinte, porém, não é somente uma questão de força; mesmo não constituído em virtude de uma Constituição, mantém com ela uma relação tal que ele aparece como poder fundador, representando um mínimo de constituição.

Utilizaremos esta análise, primeiramente, em relação à possível aprovação do projeto de lei. Por um lado, se isto ocorrer, poder-se-á identificar uma medida da “ditadura comissária”, dado o argumento de que, para se impedir a doutrinação ideológica na escola – contrário ao princípio constitucional do pluralismo de ideias – aprova-se um projeto inconstitucional, condição esta já declarada pela Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão, Deborah Duprat, em nota encaminhada pelo Ministério Público Federal ao Congresso Nacional. Ou seja, “suspende-se a Constituição para defender sua existência”. Afinal, para esta procuradora, o projeto:

(...) subverte a atual ordem constitucional por inúmeras razões: confunde a educação escolar com aquela fornecida pelos pais e, com isso, os espaços público e privado, impede 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.<sup>7</sup>

Por outro lado, antes mesmo da aprovação do projeto em nível nacional e considerando-se algumas aprovações em estados e municípios, com o trâmite

<sup>7</sup> 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: 18/7/2016.

e a difusão de um projeto declaradamente inconstitucional, “cria-se um estado de coisas em que se torna possível impor uma nova constituição”. Um novo poder constituinte nesses termos, distinto daquele já constituído, tal como vimos na leitura de Carl Smith por Agamben, não advém somente da força, pois mantém com a Constituição vigente uma relação tal que este poder aparece como seu fundador, dado que se produz enunciando-se como necessário à defesa de um direito reconhecido pela sociedade a qual este se impõe.

Com esta análise, entendemos o Projeto de Lei como expressão do Estado de exceção em que vivemos no Brasil, inscrito, por sua vez, na própria ordem jurídica.

Um outro enfoque de análise que corrobora essa tese se baseia na abordagem dos autores sobre a distinção entre norma e decisão no Estado de exceção, Agamben (2004) explica que, em livro posterior (*Politische Theologie*), Carl Smith demonstra que a distinção que opera a inscrição do Estado de exceção na ordem jurídica ocorre entre a norma e a decisão: “suspendendo a norma, o estado de exceção ‘revela em absoluta pureza um elemento formal especificamente jurídico: a decisão’”. (Schmitt, 1922, p.19, *apud* Agamben, 2004, p.56) Norma e decisão, portanto, são autônomas e contrapostas. Em condições normais, a decisão é reduzida ao mínimo, enquanto na exceção, a norma é anulada. A ancoragem da exceção na ordem jurídica se dá pelo soberano que pode decidir sobre ela.

Por essa perspectiva, três cenários podem ser descritos. Um deles é a possibilidade de se aprovar e se aplicar um projeto de lei inconstitucional. Nesse caso, mesmo que seja a partir de um Poder Legislativo e não Executivo, a decisão desse soberano anula a norma constitucional. O outro é a rejeição face à inconstitucionalidade, mas a sua aplicação na forma de perseguições, assédios e criminalização, processadas por decisões que anulam a norma.

Assim, sob a lógica da ditadura comissária, em que a norma pode ser suspensa sem, entretanto, deixar de vigorar (a lei não se aplica, mas permanece em vigor), o Projeto do Escola sem Partido, ainda que inconstitucional, pode ser aprovado e aplicado. Já sob uma ditadura soberana, em que se suspende a velha constituição e a nova ainda não está plena, o Projeto de Lei pode ser aprovado ou, se não, aplicado mesmo sem estar formalmente em vigor.

Quanto à distinção entre norma e decisão, se no Estado de exceção a norma é suspensa ou anulada para se criar uma situação que se torne possível a sua aplicação, independentemente da aprovação do Projeto de Lei, seu conteúdo poderá ser aplicado a despeito de sua inconstitucionalidade, visando a uma dada normatização do real. Se o Estado de exceção equivale à abertura de um

espaço em que a aplicação e a norma mostram sua separação, o princípio da inconstitucionalidade não assume maior relevância.

## A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E POLÍTICA NO ESCOLA SEM PARTIDO: QUANDO A VARA SE QUEBRA

Pode ser curioso, auspicioso ou até mesmo desolador relembrarmos que o *slogan* “educação é um ato político” tinha por objetivo combater a ideia dominante no período da ditadura civil-militar, segundo a qual a educação seria um ato estritamente técnico, autônomo e independente da política. Saviani afirma que: “nesse sentido, o *slogan* cumpriu uma função, cuja validade se inscreve nos limites da ‘teoria da curvatura da vara’. Com efeito, se a vara havia sido curvada para o lado técnico-pedagógico, o referido *slogan* forçou-a em direção ao polo político”. (1988, p.91)

Naquele momento, atentava-se para não se correr o risco de se identificar mecanicamente essas duas dimensões da formação humana – a educação com a política – e suas respectivas práticas, a prática pedagógica e a prática política. Se, no primeiro caso, os conteúdos eram desprovidos de seu significado histórico e social e a prática pedagógica era o uso adequado de métodos e técnicas de ensino; no segundo, poder-se-ia considerar o suposto caráter revolucionário ou conservador dos conteúdos e a prática pedagógica como uma militância de formação de quadros políticos.

Ao contrário da curvatura da vara na direção a uma versão interessadamente militante da prática pedagógica, a análise de alguns projetos pedagógicos de escolas<sup>8</sup> nos permitiu identificar, no Brasil, muito mais a separação do que a identidade entre educação e política. Nota-se, em algumas experiências, a formalização de currículos e práticas pedagógicas tecnicistas – a concepção da educação e do processo de ensino-aprendizagem como um processo estritamente técnico – acompanhadas da defesa da formação do cidadão crítico. Não é raro, por exemplo, se encontrar propostas baseadas em competências – expressão de um neotecnicismo e de um neocondutivismo como discutiu em outros textos<sup>9</sup> – valendo-se do pensamento de Paulo Freire para se argumentar sobre o caráter crítico do projeto pedagógico. O que queremos dizer é que o pensamento hegemônico que orienta historicamente a educação brasileira não é de esquerda, ao contrário, as forças conservadoras têm tido êxito em suas

<sup>8</sup> Essa constatação pode ser verificada em: Ramos (2001).

<sup>9</sup> Idem.

orientações, mesmo quando a correlação de forças políticas e sociais tendeu mais naquela direção.

Reconhecemos que educação e política não são processos idênticos, mas compõem uma unidade, “as sociedades de classe se caracterizam pelo primado da política, o que determina a subordinação real da educação à prática política”. (Saviani, 1988, p.99) Ou isto não se manifesta na história da educação brasileira? Portanto, não existe neutralidade em nenhuma relação, posto que a educação, necessariamente e sempre, será guiada por alguma filosofia, por uma concepção de mundo, mesmo que esses não sejam explicitados nos respectivos projetos político-pedagógicos ou que seus sujeitos não tenham plena consciência dos mesmos. Não é por acaso, então, que o movimento dirige seus ataques predominantemente às faculdades de educação, o lugar da formação filosófica em educação por excelência.

A crítica ao caráter reprodutivista da escola – esta como aparelho ideológico do Estado e reprodutora das ideias da classe dominante, foi sendo confrontada pelo entendimento de que a escola é, de fato, mais um aparelho privado de hegemonia, sendo, portanto, constituída por um conjunto de contradições e por disputas de concepções de mundo. Uma das contradições virtuosas próprias à educação escolar é exatamente o fato de que o acesso ao conhecimento sistematizado pela classe trabalhadora possibilita a essa classe compreender o mundo e ampliar sua capacidade de transformá-lo, primeiramente no plano mais imediato de suas vidas e, mediatamente, por meio de sua organização coletiva. Assim, o sentido político do conhecimento está no fato de que o acesso a ele, pelos dominados, é força material na luta social.

Ao mesmo tempo, a construção da unidade necessária entre sujeitos de uma classe ou grupo social na prática política é pedagógica e abre perspectiva para práticas educativas, à medida que aquela implica condições subjetivas vinculadas ao acesso à informação, ao conhecimento e à cultura.

Daí se compreende a inseparabilidade da educação e da política: inevitavelmente toda prática educativa contém uma dimensão política e toda prática política contém uma dimensão educativa, conforme Saviani enuncia com as teses 2 e 3 dessa relação, decorrentes do corolário de que “educação e política são fenômenos inseparáveis, porém efetivamente distintos entre si”. (1988, p.98)

A inseparabilidade também se manifesta no fato de o currículo escolar ser alvo de disputa das classes e um processo de seleção cultural e ideológica. O Escola sem Partido é a própria comprovação deste fato. Trata-se de tentar imprimir ao currículo escolar sua ideologia a qual, enunciada como neutra é,

na verdade, totalmente comprometida com a classe dominante, pois impede que os interesses dos dominados sejam abordados na escola.

Falar em interesses dos dominados não é o mesmo que se fazer a preleção de doutrinas, sejam essas "classificadas" como políticas, religiosas, raciais, de gênero etc.. Além de se expressarem nas práticas sociais, campos científicos e filosóficos foram se conformando para produzir conhecimentos sobre tais fenômenos, a exemplo das ciências políticas, da sociologia, da antropologia, da teologia, entre outras. Tais conhecimentos compõem ou compuseram o currículo escolar e, certamente, sua abordagem é orientada pela concepção de mundo dos sujeitos que constituem a prática educativa, os educadores e educandos.

Mas, além desses, também os conhecimentos das chamadas ciências físicas ou da natureza ou exatas, a exemplo de química, física, biologia, matemática (às vezes, reconhecida como linguagem juntamente com as demais) não são neutros. A história das ciências nos mostra como as relações de poder e a disputa de classes determinam o sentido tomado pelas investigações nesses campos, assim como dos processos de legitimação de sua validade. São essas mesmas relações que influenciam a seleção dos conhecimentos que devem ou não ser ensinados na escola. Sabe-se que a classe dominante e dirigente detém a hegemonia desses processos. A contra-hegemonia é inerente à história humana que é, na verdade, a história da luta de classes.

Portanto, se o conhecimento não é político em si, sem dúvidas o são as relações que o produzem e que dele fazem uso, seja na educação, seja na produção. Justamente por isto, sua distribuição tem sido tanto desigual quanto controlada. E é este controle que pretende o Escola sem Partido. Daí seu caráter antidemocrático e autoritário.

Ademais, lembra-nos Saviani que "a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a constituição-consolidação-expansão da infraestrutura dos serviços educacionais". (1988, p.95) A desigualdade na distribuição do conhecimento que interessa à classe dominante e dirigente explica, então, porque neste país se continua tendo escolas pobres e para pobres. Explica, ainda, porque o Escola sem Partido quer controlar particularmente as políticas curriculares e a prática pedagógica da escola pública. Para eles, certamente, o professor que vem dos segmentos populares ou os "intelectuais de esquerda" que atuam nessas escolas são ameaçadores. Daí controlá-los, persegui-los e criminalizá-los.

Se a inseparabilidade entre educação e política é assim evidenciada, ela implica, necessariamente, a sua distinção, a qual se manifesta tanto nas finalidades quanto no tipo de relação entre os sujeitos das respectivas práticas.

Por um lado, “a especificidade da prática educativa se define pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários não antagônicos”; “a educação é, assim, uma relação de hegemonia alicerçada, pois, na persuasão (consenso, compreensão)”. (p.99, Tese 6) Por outro, “a especificidade da prática política se define pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários antagônicos”; “a política é, então, uma relação de dominação alicerçada, pois, na discussão (dissenso, repressão)”. (p.99, Tese 7) É em razão dessa distinção que o trabalho do professor não se confunde com a militância político-partidária. Isto, porém, não é o mesmo que impedi-lo de manifestar pública e eticamente sua concepção de mundo, manifestada em posições e escolhas, pelo mesmo motivo, legítimas. Na escola, o vínculo de sua prática profissional com a social é mediado pelo conhecimento sistematizado, de modo que o processo pedagógico se concretiza mediante essa vinculação.

O professor está numa condição inicialmente superior ao educando devido ao seu conhecimento, à sua experiência, ao seu reconhecimento profissional, características, inclusive, que o habilitam a tal exercício. Porém, o pressuposto dessa relação é que ele esteja a serviço dos interesses dos educandos. Ao serem sujeitos da mesma prática social, o objetivo do professor é “elevar” o educando a sua mesma condição pela apropriação do conhecimento. Daí, a razão de o ponto de partida pedagógico ser a problematização da prática social, seguida da instrumentalização para se compreendê-la, isto é, o ensino e a aprendizagem de conhecimentos sistematizados nas diversas áreas do saber.

A eficácia desse processo é tanto mais eficaz, como nos diz Saviani (1988, p.89), “quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global”. Sendo assim, o ensino das ciências, das artes, da filosofia numa escola, se vinculado à prática social, exige que se discutam os problemas, as necessidades e as disputas sociais que desafiam ou desafiam a sociedade a produzir e a transmitir conhecimentos em determinadas circunstâncias históricas. Como não se explicitarem limites, interesses, possibilidades e consequências das opções feitas pela humanidade e pelas sociedades ao se priorizar tal ou qual processo científico, cultural, social? Trata-se do sentido ético da educação. Mas é isto que o Escola sem Partido quer destruir. Princípios os quais, inclusive, como argumentamos ao longo do texto, sequer chegaram a ser hegemônicos, mas que ameaçam o poder instituído sob a hegemonia burguesa.

Portanto, diferentemente do que os defensores do Escola sem Partido dizem, não há como se separar instrução de educação e fazer do ensino algo neutro, porque a sociedade não é neutra. A discussão e a compreensão

críticas da sociedade mediada pelo conhecimento não são doutrinação, menos ainda, opressão. Mas, partindo do princípio da passividade do educando – o que já é violento, pois lhe retira a condição de sujeito para transformá-lo em objeto – e de um suposto poder opressor do professor, criminaliza-se aquilo que é inerente ao processo educativo, ao ato pedagógico: confrontar ideias e compreensões sobre um mesmo assunto, debater, ajudar na elaboração do pensamento autônomo e fecundo mediada pelo conhecimento sistematizado.

Tampouco corroboramos com a substituição, na escola, do ensino de conteúdos escolares pela formação política – como se aqueles não fossem importantes –, ou mesmo com a separação mecânica entre um e outro processo – como se de um lado se realizasse somente a formação científica ou técnica e, de outro, a cultural ou política. Tais posições são extremos opostos que anulam a escola como espaço de formação humana. A primeira não reconhece o princípio da distinção, enquanto a segunda não reconhece o princípio da unidade. Enquanto a primeira pode anular a formação científica, a outra a reifica como neutra e reserva a cultura e a política exclusivamente à família. Nos dois casos, ter-se-ia, na verdade, não uma escola com partido e outra sem partido; mas, sim, uma escola partida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais que estudiosos do direito constitucional já tenham se manifestado sobre a inconstitucionalidade do Projeto Escola sem Partido, o que mais nos preocupa é a obtenção do consentimento ativo dos cidadãos sobre a suposta pertinência e neutralidade dos seus princípios. Isto já seria suficiente para se gerar um clima de assédio moral no interior da escola e de toda a sociedade. Na verdade, como vimos, isto é plenamente convergente com uma conjuntura do Estado de exceção. O sentido do trabalho do professor é totalmente desfigurado, tentando reduzi-lo à instrução. Defendemos, porém, que nem mesmo a função assim delimitada escaparia à dimensão política do processo pedagógico. Assustou-nos que numa consulta pública feita pelo Senado, via *internet*, votos contra e a favor ao projeto chegaram a ser computados quase na proporção de 50% para cada um, entre os votantes.<sup>10</sup> Assustou-nos ainda, que no mesmo dia vários canais de televisão tenham tratado o assunto veiculando predominantemente opiniões a favor desse projeto.

<sup>10</sup> Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/cidadania/visualizacaomateria?id=125666/>>. Acesso em: 18/7/2016.

O nome “sem partido” também não é inocente: sob a roupagem de se defender que a escola não “tome partido” de alguma ideologia, aproveita-se da reação que a sociedade brasileira tem mostrado em relação aos partidos políticos – face a marcas fisiológicas que atravessam a história de vários deles – como artifício de sedução e adesão dos cidadãos a suas ideias. Com isto, esvazia-se profundamente o sentido da política para que a sociedade – na forma de um consentimento ativo ou passivo – delegue o poder àqueles que historicamente oprimem os que não se enquadram nos padrões hegemônicos de uma classe dominante autoritária e escravocrata.

Assim, o Escola sem Partido é uma estratégia dessa classe dominante que não se inibe de se apoiar no medo e na coerção para defender seus interesses. Diferentemente do conceito clássico de hegemonia em Gramsci (1991) – “coerção revestida de consenso” – em que a coerção, ainda que não deixe de existir, é implícita, aqui ela se manifesta na criminalização do trabalho docente, enquanto se obtém o consenso da sociedade com a bandeira da neutralidade da instrução (supostamente a vertente exclusivamente técnica da formação), e esta não se confundiria com educação (supostamente a vertente moral da formação), reservada exclusivamente à família. O Escola sem Partido é, assim, a antítese do sentido da escola a qual, por sua vez, se transformaria num tribunal ideológico que legitimaria e naturalizaria a violência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. São Paulo: Boitempo, 2004.

RAMOS, Marise. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde*. Rio de Janeiro: EdUFRJ; EPSJV/Fiocruz, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1988.



# **Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido<sup>1</sup>**

Amana Mattos\*

Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi\*\*

Carina Martins Costa\*\*\*

Conceição Firmina Seixas Silva\*\*\*\*

Luciana Velloso\*\*\*\*\*

Paula Leonardi\*\*\*\*\*

Verena Alberti\*\*\*\*\*

Fernando de Araujo Penna\*\*\*\*\*

## **INTRODUÇÃO**

Em 2014, Flávio Bolsonaro, Deputado Estadual pelo Rio de Janeiro, entrou em contato com o advogado Miguel Nagib, criador do movimento Escola sem Partido, com um pedido: desenvolver um projeto de lei que colocasse em prática as propostas de seu movimento. Nagib atendeu prontamente ao pedido e Flávio Bolsonaro apresentou à Assembleia Legislativa do Estado do

\* Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Adjunta do Instituto de Psicologia e Programa de Pós-graduação em Psicologia Social na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

\*\* Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

\*\*\* Doutora em História, Política e Bens Culturais pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Professora Adjunta do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

\*\*\*\* Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

\*\*\*\*\* Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

\*\*\*\*\* Pós-doutora em História da Educação e Historiografia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

\*\*\*\*\* Pós-doutora em Ensino de História pelo Institute of Education da University of London (UCL). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

\*\*\*\*\* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

<sup>1</sup> Este texto é resultado de uma série de debates e atividades que vêm sendo realizados, pelas autoras e autor, a respeito dos projetos de lei propostos pelo movimento Escola sem Partido. Uma versão preliminar foi publicada em 15/6/2016 com o título: “Escola sem Partido” ou educação sem liberdade. Disponível no *blog* do Núcleo de Pesquisa e Desconstrução de Gêneros (Degenera): <<https://degenerauerj.wordpress.com/2016/06/15/escola-sem-partido-ou-educacao-sem-liberdade/>>. Acesso em: 9/9/2016.

Rio de Janeiro (Alerj) o Projeto de Lei nº 2.974/2014, que propõe a criação do Programa Escola sem Partido, no âmbito do sistema de ensino do Estado. No mesmo ano, o Vereador Carlos Bolsonaro, irmão de Flávio, apresentou à Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro um projeto quase idêntico, o PL nº 867/2015. Miguel Nagib disponibilizou, no *site* do programa, 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.

Atualmente, projetos de lei que tentam estabelecer o Escola sem Partido tramitam nacionalmente em sete estados, no Distrito Federal e em inúmeros municípios, já tendo sido aprovados em alguns deles, com este ou outros nomes. Mas qual é, afinal, a proposta deste movimento? Quais são as concepções que o norteiam?

Miguel Nagib esclareceu, em recente debate no Senado Federal,<sup>2</sup> que o projeto foi inspirado no Código de Defesa do Consumidor (CDC), no intuito de proteger a “parte mais vulnerável” da relação de ensino-aprendizagem, o estudante. A alusão ao CDC não é fortuita e revela a compreensão da educação como prestação de serviços e o exercício da cidadania como ajuste e proteção da parte vulnerável nos contratos. Néstor Canclini (2006), ao analisar as mudanças na forma de consumir e as possibilidades de exercer a cidadania no contemporâneo, aponta para a degradação da política e o fortalecimento de outros modos de participação, centrado no consumo de bens e dos meios de comunicação. Para ele, assistimos a uma perigosa associação entre consumidor e cidadão, que reduziria a vitalidade democrática.

Em direção semelhante, Rancière ressalta que:

A democracia não é nem a forma de governo que permite à oligarquia reinar em nome do povo nem a forma da sociedade regulada pelo poder de mercadoria. Ela é a ação que arranca continuamente dos governos oligárquicos o monopólio da vida pública e da riqueza a onipotência sobre a vida. (Rancière, 2014, p.121)

<sup>2</sup> Fala do advogado Miguel Nagib, em debate na Comissão de Educação no Senado Federal, presidido pelo Senador Cristovam Buarque, em 1/11/2016: “Nosso projeto foi inspirado no Código de Defesa do Consumidor. O Código de Defesa do Consumidor, ele intervém na relação entre fornecedores e consumidores para proteger a parte mais fraca, que é o consumidor, o tomador de serviços que são prestados pelos fornecedores. Da mesma maneira, a nossa proposta intervém na relação de ensino-aprendizagem para proteger a parte mais fraca dessa relação, que é o estudante, aquele indivíduo vulnerável que está se desenvolvendo”. [transcrição da fala, intervalo 2:58:50-2:59:30] Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mFyz8A1wWuI/>>. Acesso em: 9/11/2016.

A compreensão evocada por Nagib prioriza, portanto, a dimensão estrita da relação de consumo, em direção oposta à ampliação da potência democrática, reduzindo a relação de ensino-aprendizagem a uma relação de fornecedor-consumidor.

O próprio nome Escola sem Partido é bastante enganador, pois apresenta uma falsa dicotomia entre escolas “com” e “sem” partido. Para os incautos, pode até parecer uma boa opção: “não queremos influências partidárias nas escolas”. Mas não é isso que está em jogo. Esse movimento parte da premissa de que professores e professoras não devem ser educadores, devendo limitar-se a transmitir a matéria, sem tratar de assuntos atuais ou discutir valores. Qualquer coisa que ultrapassasse a mera transmissão de conhecimento poderia ser considerada “doutrinação ideológica” e, por isso, passível de “estar em conflito com as convicções morais dos estudantes e de seus pais”. (Art. 2º, PL nº 867/2015) A educação seria responsabilidade da família, que não poderia ser contraditada nos seus valores morais, religiosos e sexuais. A professora, o professor e a escola teriam de ser “neutros”. Mas quem decidiria o que seria “neutro” e o que seria “ideológico”? Ou melhor, como ignorar que todo conhecimento parte de algum viés, e que docentes e discentes o produzem sempre dentro de um contexto?

Sabemos que também as palavras não são neutras e que, ao constarem em um projeto de lei, trazem consigo a intenção de que seus interlocutores façam uma determinada interpretação, embora isso não possa ser garantido. Para se firmar como propostas que ganhem adesão, os documentos políticos costumam lançar mão do que entendemos como “significantes vazios”, termo cunhado pelo cientista político Ernesto Laclau (2011) para se referir aos significantes que, ao serem empregados, possuem tantas possibilidades de interpretação e apropriação que acabam esvaziando-se de sentido.

Para Laclau (2011), no sentido estrito do termo, um significante vazio seria um significante sem significado dado de forma apriorística, mas que vai sendo fixado provisoriamente de acordo com cada contexto. O “vazio” neste caso implica justamente que a função de significação não está dada. Muito pelo contrário, este suposto vazio semântico pressupõe a possibilidade dos espaços para se disputar as normas.

“Democracia”, “qualidade” e “igualdade” são exemplos de palavras de grande polissemia que, ao serem inseridas nos textos e documentos políticos, são “vazias” para que possam permitir o maior número possível de significações e, com isso, mobilizar mais apoio. Por exemplo, parece unânime que se queira “qualidade” na educação, mas a disputa se estabelece quando começamos a

definir os sentidos de qualidade. Mendonça (2009, p.163) nos auxilia a entender este processo, quando indica que ao mesmo tempo em que os limites de um significante vazio impedem sua expansão significativa e ameaçam sua existência, “esses existem também para afirmar a própria existência dessa articulação discursiva e, ainda, para unir ainda mais as diferenças por ela articuladas”.

O PL do Programa Escola sem Partido contém treze vezes a palavra “liberdade”. Se buscarmos seus significados no *Dicionário de Política* (Bobbio, Matteucci e Pasquino, 2007), surgem alguns elementos interessantes para o debate. O verbete indica que escritos políticos raramente oferecem definições explícitas de “liberdade” em termos descritivos; todavia, em muitos casos é possível inferi-las do contexto. No caso do PL, seu uso é um tanto contraditório, pois, de um lado, aparece com bastante clareza quando o que está em jogo é a liberdade de aprender dos estudantes, mas, por outro, parece inexistir para professoras e professores, cerceados em sua liberdade de ensinar. A “liberdade de consciência” explicitada pelo documento é associada apenas a estudantes e suas famílias, enquanto professoras e professores são advertidos para que não incorram no “abuso da liberdade de ensinar em prejuízo da liberdade de consciência do educando e do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. (Art. 6º)

Vemos, então, como o termo é apropriado de modo unilateral, pois, ao esgarçar a liberdade dos que aprendem, comprime a liberdade dos que ensinam, resultando em uma fórmula que nos parece questionável se entendemos que, para que se dê de modo efetivo, a educação está para além da repressão, seja de qual parte for. Deste modo, o sentido de “liberdade” indicado no documento, como pudemos perceber, acaba estancando a significação, de modo a atender aos interesses dos idealizadores do PL.

## DIALOGANDO COM DEBATES DE OUTROS TEMPOS

A ideia de que a “liberdade” de estudantes e de suas famílias poderia estar sendo desrespeitada pela escola não é nova, se considerarmos os debates educacionais brasileiros em uma perspectiva histórica. Se hoje, nos projetos formulados em torno do Escola sem Partido, aparece claramente a questão das competências envolvidas na educação de crianças e jovens, com a proposição de um esvaziamento do papel da escola e do professor e da professora frente à família, este foi um tema presente também na sociedade brasileira em outros tempos.

Pode-se apontar, com destaque, dois importantes momentos, situados, respectivamente, nos anos 1920/1930 e 1950/1960, em que grupos de educadores mobilizaram-se na defesa da escola pública obrigatória, gratuita e laica e de seu papel central na definição dos rumos de uma sociedade democrática. Nesses dois cenários, emerge, por exemplo, a figura de Anísio Teixeira, educador fortemente envolvido nos debates em prol da educação pública, tendo ocupado importantes posições no campo educacional de então. Também nesses mesmos contextos, organizaram-se movimentos congregando setores católicos e que falavam em nome da “família brasileira”, compreendendo-a, em grande medida, num sentido unívoco e identificado à religião católica, apresentada como marca identitária da nação.

Opondo-se à ideia de centralidade da escola pública e, principalmente, de uma escola pública laica, tal como vinha sendo defendido pelo grupo que ficou conhecido na década de 1930 como *escolanovista*, os educadores vinculados ao movimento católico afirmavam que a escola estatal não poderia deixar de promover o ensino religioso – identificado de modo quase direto ao ensino confessional católico – para, desse modo, atender aos desígnios das “famílias”. O ensino religioso foi excluído das escolas brasileiras por ocasião da instituição da República e, após a luta organizada desse movimento ao longo dos anos 1920 e início da década de 1930, foi reintroduzido nas escolas públicas, a partir de um decreto editado por Getúlio Vargas, em abril de 1931.

Ao longo dos anos 1950 e inícios dos anos 1960, num contexto que envolveu o processo de formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em curso após a promulgação da Constituição de 1946, a discussão sobre as relações entre família (e sua liberdade), religião e educação se atualiza. Nesse cenário, muitos dos educadores remanescentes do movimento da Escola Nova ainda afirmavam sua presença nos debates em torno de temas educacionais e manifestavam novamente suas posições em favor da democratização da educação brasileira, tendo como vetor central a escola pública, obrigatória e gratuita e da extensão de seu acesso a amplos segmentos da população.

Confrontando-se com esse foco na escola pública, os educadores vinculados à Igreja Católica, reagrupados e posicionados, nesse momento, em um sentido de forte aproximação do setor privado da educação, que assumia expressão crescente na sociedade brasileira, tentavam fazer com que seus interesses fossem contemplados na lei que se encontrava em discussão. Em nome do que diziam ser a “liberdade de ensino” e criticando o “monopólio estatal da educação”, procuravam garantir na LDB

a possibilidade de obtenção de recursos públicos para a subvenção de instituições escolares confessionais.

Posicionando-se em nome da “família”, identificada, mais uma vez, como católica, o grupo entendia que a escolha dos pais deveria prevalecer na escolarização dos filhos e que este processo deveria envolver uma formação religiosa mais ampliada. Em sua visão, “uma aulinha de religião”, tal como se apresentaria nas escolas públicas, a partir do decreto de 1931, não bastaria e, ainda de acordo com seu ponto de vista, a escolha da família deveria ser apoiada pelo Estado. Defendiam que a lei em debate assinalasse a centralidade das escolas particulares no oferecimento da educação para crianças e jovens, destinando, por sua vez, à escola pública um papel complementar nessa tarefa.

Os setores que se posicionavam em defesa do que era caracterizado como “liberdade das famílias” e da “liberdade de ensino”, – e que foram se tornando mais diversificados, com a aproximação progressiva entre movimento católico e empresários da educação –, entre os anos 1950 e 1960<sup>3</sup> sinalizavam a adesão a um modelo de sociedade bem distinta da democrática, sendo visível em seu discurso o reforço de hierarquias rígidas e de marcas conservadoras e autoritárias. Tal concepção de sociedade, encenada, mais tarde, em 1964, nas “Marchas com Deus pela família e pela liberdade”, parece estar nos assombrando novamente, mais de cinco décadas depois.

## RELIGIÃO NA ESCOLA PÚBLICA: UMA REALIDADE AINDA PRESENTE

Quanto ao ensino religioso, sua persistente presença na atual Constituição (1988) e na segunda LDB (1996) indica como grupos cristãos lograram inserir suas reivindicações nas leis. Substituem-se os grupos religiosos de pressão – hoje a bancada evangélica apresenta-se com força nas casas legislativas–, mas as estratégias continuam semelhantes, assim como a questão de fundo: a recusa do Estado laico e a defesa de um conjunto de ideias a partir de valores religiosos. Para as leis e os espaços públicos, sob a aparência democrática e de defesa da liberdade, são levadas questões de foro privado e íntimo, como é o caso da escolha e pertença religiosa.

A discussão a propósito da presença do ensino religioso nas escolas públicas por ocasião da LDB de 1996 levantava questões, tais como: de que

<sup>3</sup> A primeira Lei de Diretrizes e Bases foi promulgada em dezembro de 1961 e incorporou muitas das proposições do grupo católico em articulação com o setor privado da educação. Sobre os debates em torno dessa Lei, ver: Montalvão (2010) e Senra (2010). Os debates dos anos de 1920 e 1930 têm constituído um tema bastante visitado pela historiografia da educação, envolvendo, entre outros, pesquisadoras como Marta Carvalho, Diana Vidal, Ana Waleska Mendonça e Libânia Xavier.

maneira respeitar as diferentes confissões? Quais professores devem lecionar a disciplina? Tratava-se de um momento de perda da hegemonia católica, com seu poder questionado dentro do campo religioso pelo crescimento de outras igrejas, e fora, pelo movimento pela laicidade das escolas públicas. Produto híbrido resultado desses embates, a LDB foi, no que tange ao ensino religioso, o resultado da ação coerente dos grupos evangélicos. (Cunha, 2014)

Dai em diante, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) voltou seus investimentos para priorizar a oferta do ensino religioso ministrado por seus agentes em escolas públicas. Mesmo que previsto desde a legislação de 1931, muitas escolas não o ofertavam. (Cunha, 2014) As investidas da Igreja não pararam por aí. Em 2008 foi homologada pela Câmara dos Deputados uma Concordata entre o governo brasileiro e a Santa Sé/Vaticano, resultado de negociações desde a visita de Bento XVI ao país em 2007. O acordo garante privilégios fiscais, trabalhistas e educacionais à Igreja Católica. (Fischmann, 2012) As escolas públicas ficam obrigadas a ter ensino católico e de “outras religiões” em todos os níveis de ensino. Atualmente, tramita uma Ação Direta de Inconstitucionalidade no Supremo Tribunal Federal (STF) a propósito do Art. 11º do acordo que desrespeita os princípios constitucionais de oferta facultativa e restrita para o ensino fundamental.

A presença histórica do ensino religioso nas escolas públicas induz a inúmeros problemas organizacionais e em torno do conteúdo desta disciplina acarretando constrangimentos e discriminações relacionados à diversidade da pertença religiosa e aos valores a que cada uma das religiões adere, registrados em diversas pesquisas. (Sepúlveda *et al*, 2015; Fischmann, 2012; e Carneiro, 2004)

Nesse cenário movediço, no qual os pais ou responsáveis podem aderir a uma ou outra crença, tomar a educação pública como um bem privado, no qual a escola e professores e professoras deveriam se adequar ao que pensam pais e responsáveis, como prega o PL Escola sem Partido, seria caminhar, como apontou Nóvoa para a tribalização da sociedade. O que se perde com tal individualização da educação é a própria possibilidade de que se possa, em um espaço público e diverso como a escola, instaurar “narrativas partilhadas e culturas de diálogo”. (2015, p.62)

## **SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS ESCOLAS**

Atualmente, o viés conservador dos projetos de lei relacionados ao Escola sem Partido tem como carro chefe o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas, que tem sido tratado pelo movimento como o grande inimigo

a ser combatido pelas famílias nas escolas. Na prática, pretende-se inviabilizar e 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. Além disso, materiais didáticos e paradidáticos com abordagem crítica e reflexiva sobre esses temas têm sido alvos de ataques pelos partidários do movimento. Seus defensores vêm afirmando que esse tipo de material e discussão “doutrinam” estudantes, forçando-os a aceitar a “ideologia de gênero”.

A própria expressão “ideologia de gênero” vem ganhando força nacional e internacionalmente para identificar, de maneira tendenciosa e pejorativa, pesquisas, práticas e debates que problematizem as relações de poder hierárquicas ou de opressão entre os gêneros, a heteronormatividade compulsória dos espaços escolares e a LGBTfobia presentes em nossa sociedade. Como vem sendo pautado pelos partidários do Escola sem Partido, o combate à “ideologia de gênero” apaga as demandas das educadoras e dos educadores que conhecem o cotidiano das escolas, suas necessidades e seus problemas, e que se veem diariamente desafiados por questões de gênero e sexualidade que eclodem em suas salas de aula, corredores e pátios. Lidar com questões que surgem no cotidiano escolar envolvendo gênero e sexualidade, com os recursos disponíveis, é um desafio enfrentado por docentes de todo o país. As demandas surgem cotidianamente, trazidas por estudantes, familiares e comunidade escolar, e desafiam professoras e professores a propor práticas e discussões que dialoguem com os conflitos emergentes. (Mattos e Bertol, 2015; Junqueira, 2009; Lionço e Diniz, 2009) Supor que essas temáticas são “levadas” para a escola por materiais didáticos ou atividades pontuais é demonstrar total desconhecimento do contexto escolar e de seus conflitos, que existem justamente porque a escola – especialmente a escola pública brasileira – é plural e diversa.

## O ENSINO DE QUESTÕES SENSÍVEIS

O respeito à pluralidade e à diversidade e o seu fomento vêm ganhando centralidade em políticas públicas de educação e cultura em muitos países. Podemos dizer que essa orientação se expressa de forma cristalina no “Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI”, de 1996, e foi reforçada pela “Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais” adotada pela Unesco em 2005. Em res-

peito a essas diretrizes, diversos autores<sup>4</sup> defendem a necessidade de ensinar e aprender narrativas mais inclusivas, que compreendam as migrações, a história pós-colonial e as experiências de diferentes comunidades étnicas, linguísticas e religiosas, entre outros, contribuindo, como almeja o citado Relatório, para a “promoção e a integração dos grupos minoritários” e promovendo a “Educação para uma cidadania consciente e ativa”.

Quando o PL do Programa Escola sem Partido prescreve que “é vedada (...) a veiculação, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções morais dos estudantes ou de seus pais” (Art. 2º), caminha na contramão daquelas diretrizes, uma vez que não considera, justamente, a diversidade e a pluralidade de “convicções” que existem numa sala de aula. Ainda que as e os estudantes provenham de um mesmo estrato social, suas opiniões e convicções são sempre múltiplas, e elas nem sempre coincidem com as de seus pais. É fácil perceber que a determinação do Art. 2º do PL nº 867/2015 torna inviável qualquer atividade pedagógica, pois o professor ou a professora não poderá atender às convicções morais da totalidade de seus estudantes e dos pais destes.

Como alternativa à proibição preconizada, existe todo um campo de estudo, o do ensino de questões sensíveis e controversas, que pode ajudar os professores e as professoras. Não se trata de “veicular” esses temas, como quer o Art. 2º, mas de fornecer ferramentas aos alunos e às alunas para que possam conhecê-los e discuti-los. Por exemplo, como tratar de religião nas escolas da Irlanda do Norte, região que, durante séculos, foi assolada por conflitos entre católicos e protestantes? Se o projeto Escola sem Partido vigorasse nessa parte do Reino Unido, os professores e as professoras não poderiam, definitivamente, tratar desse assunto. Podemos supor que muitos docentes evitem mesmo abordar temas sensíveis em sala de aula, porque geralmente tais temas suscitam uma percepção de injustiça em relação a grupos no passado ou no presente. Mas deixar de abordá-los, apesar de mais fácil, vai na contramão do que se entende hoje por educação. Justamente por isso vários países do mundo tornaram obrigatório o ensino de temas que criam forte ressonância com estudantes em determinados ambientes educacionais, como é o caso do ensino do Holocausto, obrigatório em diversos países do mundo. (*The Historical Association*, 2007, p.3) No Brasil, o ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas tornou-se obrigatório, respectivamente pelas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

<sup>4</sup> Ver, entre outros: Stuurman & Grever (2007).

O ensino de questões sensíveis e controversas requer uma série de providências importantes.<sup>5</sup> Precisamos garantir um ambiente seguro nas salas de aula, onde as e os estudantes sintam-se confortáveis para discutir o assunto e expressar suas opiniões. Em vez de tentar convencê-los de um determinado ponto de vista (o que, evidentemente, é impossível), precisamos buscar instrumentalizá-los para que possam rejeitar tratamentos simplificados e formar suas opiniões de forma balizada. Isso significa que o ideal é trabalhar esses temas no contexto de uma investigação. Outra providência é o uso de recursos efetivos que possam engajar as e os estudantes na direção do tema estudado. Fontes originais abrem a possibilidade de apreensões autênticas. Além disso, precisamos ir além da sensibilização e propor reflexões. Não podemos, por exemplo, nos contentar com um filme que os deixa tocados; após a sensibilização, é preciso trabalhar aquele assunto intelectualmente e, se possível, pensar a própria sensibilização.

Percebe-se, pois, que o trabalho pedagógico exige muito do professor e da professora, e que não podemos, de modo algum, compreender a função docente de meros transmissores de conteúdos, como já alertava Paulo Freire (1968), ao cunhar o conceito de “educação bancária”, em contraposição à “educação problematizadora”.

A importância de Paulo Freire no cenário educacional brasileiro merece, inclusive, destaque, na direção contrária do que vem sendo ressaltado de forma reiterada e estereotipada pelo movimento Escola sem Partido, que o apresenta como referência nociva a ser “varrida” das escolas. Ao dialogarmos com nosso passado educacional, podemos perceber que esse educador teve justamente sua trajetória marcada pela defesa incansável da escola pública e pelo compromisso com práticas que valorizam os educandos como sujeitos ativos em seu processo formativo, aspectos que o aproximam de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, entre outros educadores e educadoras. Essa tradição democrática, reforçada no processo de redemocratização do país na década de 1980 e de crítica à ditadura civil-militar e a seus impactos na cena educacional, vem estimulando, não uma doutrinação “de esquerda”, como tentam fazer crer indivíduos totalmente distanciados do “chão da escola”, mas uma educação pautada pela autonomia, liberdade e pelo pensamento crítico.

<sup>5</sup> A esse respeito, ver, entre outros: Salmons (2003), Lorenz (2006) e *The Historical Association*, (2007).

## O LIVRO DIDÁTICO COMO ALVO

Um terceiro alvo do movimento Escola sem Partido é o livro didático, tomado como uma referência prescritiva da ação docente. O tom adotado é de denúncia e alarmismo, pois nos livros estaria consubstanciada a “doutrinação”, o que desconsidera todas as mediações realizadas no uso e consumo dos materiais. Neste sentido, os defensores do programa evocam uma compreensão neotecnicista da educação, que advoga a reordenação do processo educativo para torná-lo objetivo e neutro, inspirados nos princípios da racionalidade e eficiência. (Saviani, 1983) O livro didático, nesta acepção, deve ser definidor das práticas pedagógicas e veículo de transmissão de narrativas neutras em prol da transmissão dos conteúdos escolares.

Para efeitos de prova da “doutrinação esquerdizante”, os partidários do movimento apresentam textos e atividades descontextualizados, alguns retirados, inclusive, de livros didáticos reprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985 pelo MEC, e que é atualmente considerado referência mundial em políticas públicas de educação, tanto pela magnitude e abrangência, como pelo aperfeiçoamento constante ao longo das últimas décadas.<sup>6</sup> Em 1996, o PNLD iniciou a avaliação qualitativa das obras, tendo como premissa a defesa da pluralidade de concepções de ensino e aprendizagem, bem como de referenciais teóricos para cada disciplina. As áreas de história, geografia e língua portuguesa são os alvos preferenciais das denúncias. Não por coincidência, formam o tripé dos nacionalismos do século XIX e, como aponta Benedict Anderson, são disciplinas consideradas alicerces do Estado-nação. O diagnóstico de que o “lulo-petismo” ou mesmo o comunismo tomou conta dos livros didáticos de História é amplamente veiculado. Entretanto, é interessante observar que um dos critérios para exclusão de um livro de História é justamente a doutrinação, pois ela atingiria

<sup>6</sup> É importante pensarmos as cifras que movimentam o mercado editorial brasileiro e os ganhos substantivos que conglomerados editoriais obteriam com a homogeneização das concepções de ensino e aprendizagem em livros didáticos. A ênfase em uma perspectiva de ensino transmissivo, a exclusão do tempo presente e a compreensão da cidadania como integração passiva ao *status quo*, como pretende o programa, produziria um retorno à narrativa linear e factual no ensino de história. Para se ter dimensão dos interesses econômicos envolvidos, é preciso ressaltar que o PNLD regula a compra de todos os livros das escolas públicas, o que movimentou, no último edital, mais de um bilhão de reais na aquisição de obras, afora os montantes relativos à distribuição. Assim, enfraquecer a avaliação qualitativa das obras realizadas pelo MEC é um poderoso mecanismo de fortalecimento das editoras, com ganhos estratosféricos diante de um mercado consumidor continental e em franco crescimento pelo aumento da oferta de vagas na última década. Não é difícil, portanto, compreender em favor de quais interesses desprestigia, de forma sistemática, uma das maiores e mais importantes políticas públicas sobre livros escolares do mundo.

um pressuposto caro à ciência histórica, qual seja, a multiperspectividade e o desenvolvimento do pensamento crítico. No Guia PNLD 2015 da área de história, o critério de avaliação estipula a “isenção de doutrinação religiosa e/ou política, que desrespeite o caráter laico e autônomo do ensino público, bem como de utilização do material escolar como veículo de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais”. Este critério denota a preocupação com a pluralidade de ideias na escola pública, em políticas implementadas e aprimoradas há décadas por educadores e educadoras, gestores e gestoras, pesquisadores e pesquisadoras.

E o que seria considerado, então, doutrinação? Os pareceres de exclusão não são publicados para o grande público e somente o MEC, a editora e os autores têm acesso aos documentos finais, fruto de um longo e complexo processo avaliativo. A doutrinação se daria, por exemplo, no privilégio excessivo de um sujeito histórico de forma descontextualizada ou, no âmbito religioso, utilizar a Bíblia, o Torá ou qualquer texto considerado sagrado como provas do que aconteceu no passado, e não como fontes. Envolveria, portanto, a tentativa de impor, de forma dogmática, sem cotejamento de outras fontes e pontos de vista, uma narrativa sobre o passado. Contudo, a avaliação é complexa e depende de uma leitura densa e contextualizada do uso dos argumentos, das fontes e das atividades para os discentes, realizada por uma equipe experiente veiculada à área de conhecimento de referência.

É preciso esclarecer, entretanto, que o marxismo que tanto apavora os defensores do ESP é uma das correntes historiográficas vigentes e validadas cientificamente, com produção acadêmica expressiva nacional e internacionalmente, embora não seja predominante nos livros didáticos. Conforme assinalado no estudo sobre os livros didáticos de Sonia Miranda e Tania de Luca, as coleções de história são pautadas, predominantemente, por narrativas tradicionais, com enfoque informativo, fontes utilizadas como ilustração e organização de conteúdos por quadripartição clássica de base eurocêntrica. (Miranda e Luca, 2004) Por fim, importa ressaltar que o MEC não regula as diferentes correntes historiográficas da pesquisa e do ensino de história, o que seria censurar a produção acadêmica e escolar, e sim sua coerência. Ou seja, a obra que explicita sua adesão ao marxismo, ou à história cultural, deverá trazer recortes que privilegiem a economia ou a cultura, respectivamente. Os critérios de exclusão, assim, não pautam por tentativas do Estado de normatizar visões do conhecimento, mas sim em eliminar erros factuais e conceituais, incoerência teórico-metodológica e presença de preconceitos e estereótipos, entre outros.

## A TÍTULO DE CONCLUSÃO: ESTUDANTES COMO SUJEITOS ATIVOS

No cenário educacional do nosso país, a proposição de projetos destinados às escolas sem a participação dos atores nela implicados – professoras e professores, estudantes e familiares,<sup>7</sup> funcionárias e funcionários, e a comunidade de um modo geral – não é nova. Subjaz a essa lógica a ideia da professora e do professor como meros executores, consumidores passivos de políticas pensadas fora dos muros das escolas, de estudantes como receptores igualmente passivos e, ainda, de uma educação mecanicista, prescritiva, apartada dos acontecimentos da vida e esvaziada das questões culturais, políticas, sociais e econômicas que a atravessam. Sabemos, contudo, que a educação não é uma prática descontextualizada: ela não se faz na neutralidade. É fundamental valorizarmos a professora e o professor como educadores, no sentido mais amplo que essa palavra indica, e defender a participação democrática de todas as pessoas que vivem o cotidiano escolar, uma vez que deveria ser impossível pensar qualquer projeto que se dirija à escola à revelia de quem ali está.

A escola é lugar importante no processo de subjetivação de crianças e jovens de diversos segmentos socioeconômicos do país. Na instituição escolar, esses sujeitos têm a possibilidade não apenas de aprender conteúdos novos, mas também de expandir suas visões de mundo, por meio do convívio com colegas e docentes que possuem diferentes pontos de vista e com quem compartilham um espaço comum, e de constituir-se afetiva e politicamente a partir dessa experiência. (Silva *et al*, 2012) No entanto, não é raro, para quem convive e conhece o cotidiano das escolas, se deparar com as frequentes queixas de estudantes em relação ao caráter abstrato e “desinteressante” dos conteúdos escolares e das propostas pedagógicas. Na pesquisa realizada por Castro e colaboradores (2010),<sup>8</sup> foram abertos espaços para a escuta das críticas e conflitos desses sujeitos em relação à escola. Muitos questionamentos se dirigiam à falta de sentido que observavam na sua trajetória escolar, principalmente sobre as incertezas contidas no projeto de educação que lhes é proposto e sua capaci-

<sup>7</sup> Outro aspecto que surpreende no Programa ESP envolve o fato de incentivar “o confronto entre família e escola, em claro prejuízo dos educandos, em lugar de valorizar a aproximação entre essas instituições e os educadores que atuam nesses espaços. O diálogo entre professores, pais e responsáveis, preconizado em diferentes momentos e por diferentes atores do campo educacional como um caminho essencial na condução das práticas educativas, em favor do desenvolvimento de crianças e jovens – aproximando, inclusive escolanovistas e católicos nos anos 1930 –, adquire centralidade nas concepções e políticas relativas à gestão democrática da educação, que tem assumido importância crescente a partir do contexto da redemocratização da década de 1980”. (Magaldi, s/d)

<sup>8</sup> Essa pesquisa foi realizada ao longo de 2006 a 2009, com cerca de 2.000 estudantes de 43 escolas do Município do Rio de Janeiro e de algumas cidades da Região Metropolitana (Duque de Caxias, Niterói e Nova Iguaçu).

dade de lhes assegurar um papel no mundo público. Apesar das críticas, eles e elas também consideram a importância da escola nas suas vidas e reivindicam outros sentidos para sua formação. Sua participação foi posta como uma via essencial para alcançar aquilo que estavam reivindicando.

Nas ocupações de várias escolas de diferentes Estados do Brasil – e também de outras partes do mundo, como no Chile – (Zibas, 2008), milhares de estudantes têm se mostrado ativos diante dos problemas que atingem a educação, posicionando-se como interlocutores/as políticos/as na reivindicação de participar das tomadas de decisão daquilo que lhes diz respeito. Ao contrário do que o PL do Programa Escola sem Partido propaga sobre a suposta manipulação de estudantes por professores e professoras, nos movimentos de ocupação observamos jovens resistentes, críticos/as da situação de descaso que vive a educação pública do país e do seu papel no processo de transformação. Na demanda por melhores condições para suas escolas e para a educação como um todo, os e as jovens também reivindicam sua participação na transmissão do legado cultural. Segundo Castro (2011), nesse processo não está em jogo apenas a reivindicação do direito à educação, mas, sobretudo, de poder opinar sobre em que escola querem estudar, que educação querem ter, sobre seu presente e futuro.

Apostar numa lógica de transmissão cultural linear e instrumental, como preconiza o Escola sem Partido, é apostar num modelo de ensino que toma estudantes como incapazes de participar de seu processo de educação e da sociedade mais ampla, por conta da sua condição de aprendiz. De acordo com essa lógica, a participação fica postergada para o futuro. Duas questões, aqui, merecem destaque: primeiro, que a condição de aprendiz não é característica de um grupo etário, mas se refere a nossa condição humana – somos seres permanentemente em aprendizagem; segundo, que a lógica do preparo, como é assentida, sustenta uma ideia de linearidade em relação à participação – primeiro sendo necessário se preparar para participar de assuntos públicos, alienados deles próprios, para só então, mais tarde, participar desses assuntos dos quais se foi privado. Nesse caso, convém questionar se a melhor forma de preparação para a ação não estaria no próprio agir. (Castro e Mattos, 2009; Silva e Castro, 2015) A escola tem um papel fundamental na acolhida da participação de estudantes e professores. Precisamos, mais do que nunca, de uma escola que esteja aberta à vida e a tudo que nela está implicado – a diversidade, a diferença e o conflito que promova o diálogo advindo desse encontro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; e PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Brasília: Editora UnB, 2007.

CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

CARNEIRO, Sandra M. C. de Sá. Religião, política e educação no Rio de Janeiro. In: *Revista Rio de Janeiro*, n.13-14, maio-dez. 2004, p.123-148.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CASTRO, Lucia *et al.* *Falatório: participação e democracia na escola*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2010.

CASTRO, Lucia. Os jovens podem falar? Sobre as possibilidades políticas de ser jovem hoje. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez; STENGEL, Márcia. (Orgs.) *Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2011, p.299-345.

CASTRO, Lucia & MATTOS, Amana. O que a política tem a ver com a transformação de si? Considerações sobre a ação política a partir da juventude. In: *Análise Social*, v.44, n.193, 2009, p.793-823.

CUNHA, Luiz Antônio. Hegemonia e confronto na produção da segunda LDB: o ensino religioso nas escolas públicas. In: *Pro-Posições*, v.25, n.1, jan.-abr. 2014, p.141-159.

FISCHMANN, Roseli. Inconstitucional: o ensino religioso em escolas públicas em questão. In: *Notandum*, n. 28. São Paulo: CEMOrOC/FEUSP; Porto: IJI/ Universidade do Porto, jan.-abr. 2012, p.5-16.

FREIRE, Paulo. A concepção bancária da educação como instrumento de opressão. In: *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005[1968], p.65-87.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC/Secadi; Unesco, 2009.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LIONÇO, Tatiana & DINIZ, Débora. (Orgs.) *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres/Editora UnB, 2009.

LORENZ, Federico Guillermo. El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto & GONZÁLEZ, María Fernanda. (Orgs.) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós, 2006, p.277-295.

MAGALDI, Ana Maria B. M. Em nome da família: imprensa católica e debates educacionais brasileiros (anos 1930 e 1950/60). In: ORLANDO, Evelyn de Almeida. (Org.) *Histórias da educação católica no Brasil e em Portugal*. Curitiba: Appris. [no prelo]

MATTOS, Amana & BERTOL, Carolina. Oficinas de sexualidade nas escolas: saberes, corpo e diversidade. In: MARTINS, H.V.; GARCIA, M.R.V.; TORRES, M.A. & DOS SANTOS, D.K. (Orgs.) *Intersecções em psicologia social: raça/etnia, gênero, sexualidades*. Florianópolis: ABRAPSO, 2015, p.130-150.

MENDONÇA, Ana Waleska. P.C. *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

MENDONÇA, Daniel de. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. In: *Revista Brasileira de Ciência Política*, n.1. Brasília, jan.-jun. 2009, p.153-169.

MIRANDA, Sonia Regina e LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNL D. In: *Revista Brasileira de História*, v.24, n.48, 2004, p.123-144.

MONTALVÃO, Sergio. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. In: *Revista Mosaico*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, jul. 2010, p.21-39.

NÓVOA, Antonio. Educação 2021: para uma história do futuro. In: CATANI, Denice & GATTI JR, Décio. (Orgs.) *O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar*. Uberlândia: EdUFU, 2015, p.51-69.

RANCIÈRE, Jacques. *O ódio à democracia*. São Paulo: Boitempo, 2014.

SALMONS, Paul. Teaching or preaching? The Holocaust and intercultural education in the UK. In: *Intercultural Education*, v.14, n.2, jun. 2003, p.139-149.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.

SENRA, Alvaro de Oliveira. A “liberdade de ensino” e os fundamentos da ação política do segmento privado no Brasil entre 1945 e 1964. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, v.10, n.3, 2010, p.55-82.

SEPÚLVEDA, Denize; SEPÚLVEDA, José Antônio & FERNANDES, Vânia Claudia. Ensino religioso e laicidade: suas implicações para a implementação da democracia nas escolas. In: *Revista Contemporânea de Educação*, v.10, n.19, jan./jun. 2015, p.154-178.

SILVA, Conceição; BACELLAR, Rafael & CASTRO, Lucia. A ação coletiva e os valores da vida escolar. In: MAYORGA, Claudia; CASTRO, Lucia; PRADO, Marco (Orgs.) *Juventude e a experiência da política no contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012, p.169-200.

SILVA, Conceição & CASTRO, Lucia; L'action politique des jeunes étudiants au Brésil aujourd'hui: le présage de la fin d'une époque? In: *Brésil(s): sciences humaines et sociales*, n.7, 2015, p.39-58.

STUURMAN, Siep & GREVER, Maria. Introduction: old canons and new histories. In: *Beyond the canon. History for the 21<sup>st</sup> Century*. New York: Palgrave Macmillan, 2007, p.1-16.

THE HISTORICAL ASSOCIATION. Teaching Emotive and Controversial History. A report from The Historical Association on the Challenges and Opportunities for Teaching Emotive and Controversial History, 2007. Disponível em: <[http://www.history.org.uk/resources/secondary\\_resource\\_780.html/](http://www.history.org.uk/resources/secondary_resource_780.html/)>. Acesso em: 29/7/2016.

UNESCO. Um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional para o Século XXI. Destaques. 2010 [1966]. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf/>>. Acesso em: 9/9/2016.

UNESCO. Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais. Brasília, Representação da Unesco no Brasil, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149742por.pdf>>. Acesso em: 9/9/2016.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo: USP, 2013, p.577-588.

XAVIER, Libania Nacif. O Manifesto de 1932 e a democracia como valor universal. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.96. Brasília: Inep, 2015, p.133-156.

ZIBAS, Dagmar. "A Revolta dos Pinguins" e o novo pacto educacional chileno. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.38, 2008, p.199-219.

# **Escola sem Partido: visibilizando racionalidades, analisando governamentalidades**

Isabel Scrivano Martins Santa Bárbara\*

Fabiana Lopes da Cunha\*\*

Pedro Paulo Gastalho de Bicalho\*\*\*

*Dia histórico: projeto de lei que cria Escola sem Partido é apresentado na Câmara dos Deputados.*

*“Escola sem Partido”: entenda o que é o movimento que divide opiniões na educação.*

*Projeto no Senado que cria Escola sem Partido cria polêmica nas redes sociais.*

*O que seria da literatura numa “Escola sem Partido”?*

*Escola sem Partido é golpe, é o fim da educação livre, plural e democrática!*

*Maioria de autores de projetos baseados no Escola sem Partido é ligada a igrejas.*

*Proibir professor de abordar temas em sala de aula contraria a Constituição.*

## **INTRODUÇÃO**

A cada dia ouve-se falar, com mais frequência, sobre o movimento Escola sem Partido. Em uma rápida busca por notícias sobre o assunto no Google encontramos como resposta “aproximadamente 823.000 resultados” – exemplificados pelas manchetes acima<sup>1</sup> – que expõem as racionalidades presentes nas notícias,

\* Psicóloga, Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ) e Especialista em Psicologia Jurídica. Professora do Município do Rio de Janeiro.

\*\* Psicóloga, Mestre em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Especialista em Psicologia Jurídica pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

\*\*\* Psicólogo, Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Especialista em Psicologia Jurídica. Professor Associado do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

<sup>1</sup> Manchetes retiradas dos seguintes sites: <<http://www.escolasempartido.org/>>, <<http://www.ebc.com.br/>>, <<http://www.em.com.br/>>, <<http://brasil.elpais.com/brasil/>>, <<http://cartamaior.com.br/>>, <<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/>> e <<http://www.conjur.com.br/>>. Acesso em: 18/7/2016.

uma pequena amostra de como o tema tem sido abordado em *sites* de jornais, revistas e *blogs* de todo o país. Segundo Miguel Nagib, idealizador do Escola sem Partido e Procurador do Estado de São Paulo, o movimento que surgiu em 2004 como reação a um professor de História de sua filha que comparou Che Guevara a São Francisco de Assis, “é 100% apartidário” e tem dois objetivos: combater o uso do sistema educacional para fins políticos, ideológicos e partidários e defender o direito dos pais dos alunos sobre a educação moral de seus filhos. Para tanto, o movimento vem atuando em diferentes frentes, como demonstram as postagens de sua página na internet<sup>2</sup> e no Facebook. Uma das primeiras ações do movimento foi disponibilizar um espaço para que alunos e pais pudessem relatar práticas de professores que exercem “doutrinação político-ideológica” em sala de aula e, de 2004 a 2016, conta com 42 relatos. Além disso, o movimento orienta as famílias, que se sentem lesadas pela prática de doutrinação, a processar professores e/ou escolas por danos materiais e morais sofridos e, a partir de 2014, elaborou e disponibiliza modelos de um anteprojeto de lei estadual e municipal que prevê a afixação em sala de aula de um cartaz contendo deveres do professor para que o “aluno saiba que tem o direito de não ser doutrinado por seus professores”.

O primeiro projeto de lei do Programa Escola sem Partido foi apresentado na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (Alerj) em maio de 2014 pelo Deputado Flávio Bolsonaro do Partido Social Cristão (PSC). Desde então, já foi apresentado em várias casas legislativas de inúmeros estados e municípios e também na Câmara Federal, em 2015, e no Senado, em 2016.

Os questionamentos contra o movimento se avolumaram em maio de 2016, quando o primeiro projeto foi aprovado e virou lei em Alagoas<sup>3</sup> (09/2005) e, no dia 25 do mesmo mês, o Ministro da Educação do governo interino de Michel Temer recebeu um ator e representantes do movimento Revoltados On Line para tratar do assunto.

Mas afinal, por que um movimento que se instituiu em 2004 só ganhou vulto a partir de 2016? Que atos, atores e acontecimentos entraram em cena para dar visibilidade a esse movimento que levanta como bandeira a defesa de “alunos e famílias vulneráveis” contra o discurso “doutrinador” de professores?

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em: 18/7/2016.

<sup>3</sup> No estado de Alagoas, o projeto recebeu o nome de Lei da Escola Livre, mas obedece aos mesmos princípios do Escola sem Partido. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) ajuizaram, no Supremo Tribunal Federal (STF), Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) – nº 5.537 e nº 5.580 – contra a referida lei, que segue aguardando julgamento do Ministro Luís Roberto Barroso.

Fazendo uma breve retrospectiva do momento político do país podemos relembrar as manifestações a favor e contra o *impeachment* da Presidente Dilma em 2015 que, com a ajuda da mídia, reduziram a discussão a uma polarização dos partidos de direita contra os partidos de esquerda, o que acabou gerando um sentimento de disputa do suposto Bem contra o Mal, na população brasileira.

Voltando as análises para o momento político na área da educação, temos, no mesmo ano de 2015, dois grandes acontecimentos: a greve dos professores do Paraná que, em protesto por melhorias de condições de trabalho e salariais contra o Governador Beto Richa (PSDB), que foram contidos com agressões em praça pública por policiais militares armados com balas de borracha, bombas de gás lacrimogêneo, gás de pimenta e cães, e as ocupações das escolas em São Paulo pelo movimento estudantil que lutava contra o plano de reorganização escolar do Governador Geraldo Alckmin (PSDB) que redistribuiria os alunos e fecharia 94 escolas no estado e, além disso, se expandiram por outras unidades federativas.

Os primeiros vestígios de descontentamento com as manifestações de alunos e professores apareceram em cartazes como os que pediam “Chega de doutrinação marxista, basta de Paulo Freire” e enalteciam a ditadura nas passeatas a favor do *impeachment* da Presidente. Podemos dizer que todos esses elementos combinados foram os principais ingredientes para chegarmos à associação distorcida entre política e educação que se estabeleceu nos anteprojetos de lei que pretendem incluir o Programa Escola sem Partido em âmbitos municipais, estaduais e inclusive na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como pretende o PL que tramita na Câmara Federal.

Esse reducionismo é bem interessante para analisarmos a governamentalidade a que estamos sendo sujeitados. O problema aqui não é saber quem está do lado do bem e quem está do lado do mal, mas sim saber quais as práticas que estão se aproveitando do discurso de cuidado para controlar e dominar o outro, para dizer ao outro como ele deve ser, viver, silenciar e morrer para não incomodar e atrapalhar o grande soberano da atualidade: o mercado.

## DISPOSITIVOS DE CONTROLE E GOVERNAMENTO:<sup>4</sup> DESVELANDO O PROJETO DO ESCOLA SEM PARTIDO

A polarização em lados antagônicos e o discurso de cuidado como forma de controle do outro se traduzem no projeto do Escola sem Partido, quando

<sup>4</sup> Governo aqui entendido como “condução das condutas de uns sobre os outros ou sobre si mesmo”, como nos sugere Veiga-Neto (2015).

o mesmo descreve os professores como doutrinadores que “fazem a cabeça” dos alunos para favorecer determinadas correntes ideológicas e religiosas e, de outro lado, os alunos como simples depositários de informações que não têm como escapar da doutrinação por serem audiência cativa. Se isso por si só já é bastante nocivo, levando-se em conta que é na relação professor-aluno que se investe o processo educativo, torna-se ainda mais preocupante quando coloca o professor no lugar do elemento perigoso, que precisa ser contido, calado e “amordaçado” para não ameaçar e contrariar a liberdade de consciência e de crença dada pela educação familiar.

Vale ressaltar que esse “silenciamento” é destinado ao professor da escola pública. Isso fica claro quando analisamos o texto do anteprojeto de lei proposto:

Art 3º §1º As escolas confessionais e as particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos, deverão obter dos pais ou responsáveis pelos estudantes, no ato da matrícula, autorização expressa para a veiculação de conteúdos identificados com os referidos princípios, valores e concepções.

Então devemos nos perguntar o porquê de a escola privada não ser alvo do referido projeto. Não é mera coincidência. Observamos que, quando a escola pública tornou-se acessível às classes populares e associada à promessa de ascensão social (que raramente é alcançada), sua função social fora drasticamente modificada. Onde antes os alunos iam para ampliar conhecimento tornou-se local de homogeneização de comportamentos, de produção de sujeitos adestrados para a produção, construção de trabalhadores.

Hoje, frequentemente, temos uma escola pública que adere, reproduz e multiplica a ideologia de que as classes vulneráveis são naturalmente fracassadas por não se adequarem aos padrões esperados. Fato percebido na baixa de qualidade do ensino, justificada pela suposta incompetência dos alunos pobres que teriam incapacidade mental para acompanhar os conteúdos oferecidos anteriormente às classes abastadas, como, por exemplo, em escolas públicas como Colégio Pedro II, onde a inserção ocorre por concurso público, assim como a necessidade de tutela pregada pelo Escola sem Partido em relação aos conteúdos, partindo da premissa de que os alunos, devido a sua pouca idade ou imaturidade, não têm condições de questionar o sistema educacional com vias ao seu aprimoramento e, por isso, devem ter os seus anseios e desejos mediados.

Algebaile (2009) ilustra as reflexões afirmando que, no Brasil, a expansão da escola pública, em especial na era Vargas, serviu como política prioritária de controle territorial e populacional de parcelas populacionais excluídas, e não como oferta da educação das elites aos pobres, pois notadamente assumiu outras funções não pedagógicas até então inexistentes em sua origem, mas úteis a um Estado em desenvolvimento e carente de estratégias de formação de uma classe trabalhadora civilizada necessária à industrialização e à modernização crescentes. E, ainda hoje, observa-se que a escola pública é o espaço privilegiado para a atuação de várias áreas das políticas públicas nacionais: desenvolvimento social, com o antigo Programa Bolsa Escola e atual Bolsa Família; saúde, com o Programa Saúde nas Escolas; e Ministério Público, com o Programa Pai Presente, por meio do qual atingimos o maior número de pessoas, considerando que é uma das poucas, para não dizer a única política pública, que é mais facilmente acessada e desejada pela população excluída, ainda com a promessa de ascensão social de seus filhos e por medo da ação punitiva de órgãos de garantia de direitos, como Conselho Tutelar.

Igualmente Scheinvar (2009) afirma que a precarização e o abandono da escola pública é um projeto de Estado, no qual essas ações estão associadas à constituição de um Estado mínimo quanto a intervenções sociais e econômicas que se refletem em direitos básicos. Se comparada a outras políticas setoriais, a instituição escolar ainda se encontra presente em áreas onde o Estado deveria prestar outros serviços que deveriam garantir e promover direitos fundamentais básicos.

Lembrando que o professor da escola pública trabalha com o aluno pobre, ou seja, aquele que o governo neoliberal faz viver até onde interessa e pode “deixar morrer”, não fica muito difícil entender as racionalidades que constituem o projeto do Escola sem Partido.

Em um contexto biopolítico operacionalizado pelo mercado neoliberal de concorrência, em vista do qual os agentes têm de continuamente preparar-se para serem assimilados pelo mercado da competitividade, a manutenção e incremento da qualidade de vida de uns continua a implicar e exigir a destruição da vida de outros, tornando-lhes a vida supérflua e descartável: cada vez mais, as novas figuras da criminalidade e da anormalidade serão fixadas naqueles indivíduos e grupos que não se assumem como auto-empresendedores no e para o mercado. (Duarte, 2009, p.49)

Tais racionalidades seriam a base do racismo de Estado analisado por Foucault, que vai permitir estabelecer, entre a vida de uns e a morte de outros, uma relação que não é uma relação militar e guerreira de enfrentamento, mas uma relação do tipo biológico.

Ora, agora o poder é cada vez menos o direito de fazer morrer e cada vez mais o direito de intervir para fazer viver, e na maneira de viver, e no “como” da vida, a partir do momento em que, portanto, o poder intervém sobretudo nesse nível para aumentar a vida, para controlar seus acidentes, suas eventualidades, suas deficiências, daí por diante a morte, como termo da vida, é evidentemente o termo, o limite, a extremidade do poder. (Foucault, 2002, p.295)

Foucault nos ensina que governar é levar condutas e que, para tanto, deve-se operar no triângulo soberania-disciplina-gestão governamental e ter como alvo a população. De acordo com Foucault: “Quando se quiser obter alguma coisa da população – quanto aos comportamentos sexuais, à demografia, ao consumo etc. – é pela família que se deverá passar. De modelo, a família vai tornar-se instrumento, e instrumento privilegiado, para o governo da população”. (1979, p.289)

É nesse sentido que atua a máxima “meu filho, minhas regras”, propagada pelo projeto em discussão. Para conseguir maior adesão da população e justificar a proteção da família, da criança e do adolescente, o projeto inventa categorias como a “ideologia de gênero” onde, segundo propaganda partidária veiculada na mídia televisiva, o professor estaria “fazendo a cabeça” da criança desde a educação infantil, de que “menino pode ser menina e menina pode ser menino”. Daí em diante, passa-se a defender que questões morais, religiosas e ideológicas seriam propriedade privada da educação familiar, enquanto ao professor se destinaria a função de apenas instruir. Utilizando-se de categorias como neutralidade científica em sobreposição à liberdade de expressão e de pensamento, o que se quer é o controle do trabalho de professores e técnicos da educação para que eles atuem apenas na produção de subjetividades normalizadas.

Segundo Foucault, a normalização disciplinar consiste em criar um modelo, ou seja,

(...) consiste em procurar tornar as pessoas, os atos, os gestos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem

é capaz de se conformar a essa norma e anormal quem não é capaz. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma. Dito de outra forma, há um caráter primitivamente prescritivo da norma, e é em relação a essa norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis. (2008, p.75)

Além disso, Foucault, quando discute as formas de poder e os modos de funcionamento da sociedade disciplinar, nos ajuda a pensar o controle dos indivíduos através de suas virtualidades, ou seja, a grande questão passa a ser o que os indivíduos podem vir a fazer ou são capazes de fazer e não tanto o que fizeram. E para dar conta desse controle passam a ser necessárias não somente a instituição judiciária, mas uma rede de instituições pedagógicas como a escola, psicológicas ou psiquiátricas como o hospital, o asilo, a polícia etc., “que vão enquadrar os indivíduos ao longo de sua existência”. (1996, p.86)

Os referenciais de Felix Guattari nos ajudam a pensar sobre a produção de subjetividade e o sistema de governo que ele chama de “capitalismo mundial integrado” e seus efeitos. Guattari e Rolnik apontam para os denominados mecanismos de infantilização, culpabilização e segregação como três funções utilizadas na produção da economia subjetiva capitalística. A infantilização consiste em fazer com que toda a produção de subjetividade seja mediada pelo Estado, ou seja, “pensam por nós, organizam por nós a produção e a vida social”. (1986, p.42) Quanto aos processos de segregação e culpabilização:

Ambas pressupõem a identificação de qualquer processo com quadros de referência imaginários, o que propicia toda espécie de manipulação. É como se a ordem social para se manter tivesse que instaurar, ainda que da maneira mais artificial possível, sistemas de hierarquia inconsciente, sistemas de escalas de valor e sistemas de disciplinarização. (Id., p.41)

E, indo além, a culpabilização ainda faz com que as pessoas se “calem e interiorizem” os valores e modelos de referência propostos pela sociedade capitalística como únicos. Para eles, a subjetividade no sistema capitalista é produzida com o intuito de instaurar “indivíduos normalizados, articulados uns aos outros, segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão”. (Id.Ib.)

A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se apropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo de singularização. (Idem, p.33)

Quando retira do professor o direito de expressão do pensamento, o projeto do Escola sem Partido está privilegiando a relação de alienação e opressão que remete a subjetividades normalizadas/serializadas. O silenciamento do professor é mais uma tentativa de evitar qualquer produção de linhas de fuga e/ou subjetividades singularizadas. E isso muito tem a contribuir para a implantação cada vez mais intensa da subjetividade penal.

No ideário neoliberal, o Estado reduz seus investimentos sociais, instalando o chamado Estado mínimo, em nome de uma maior liberdade de mercado. É importante assinalar que esse mínimo diz respeito ao social, posto que o Estado é forte, "máximo" na esfera jurídico-policial, como indicam a chamada política de "tolerância zero", o inchaço das prisões, o crescimento dos tribunais etc.. O mercado tem o maior espaço possível e a área social ocupa um espaço mínimo na esfera do Estado. (Nascimento e Scheinvar, 2007, p.5)

Loïc Wacquant (2003) afirma que houve uma "substituição progressiva de um (semi) Estado-providência por um Estado penal e policial" (p.19), cujas principais características serão a crescente criminalização da miséria, a individualização da condição de pobreza e o aumento da intervenção do aparelho policial e judiciário.

Sendo assim a população criminalizada é essencialmente pobre, sem perspectiva, mortificada em decorrência da falta de emprego e de escolaridade exigidas no mercado competitivo do capitalismo. São pessoas tidas como uma ameaça social, pois representam a violência e o perigo em sua virtualidade. O lema é de que a lei e a ordem devem ser exemplarmente empregadas/aplicadas aos que desafiam a norma instituída, ou seja, aos que não produzem ou não consomem. (Cunha, 2007, p.117)

Aliado a isso, a produção de subjetividade na atual lógica neoliberal coloca a pobreza como um problema individual e relacionada a questões de mérito, o que, ao mesmo tempo, a ascende à esfera privada e a coloca fora das políticas públicas.

Concretamente, esse poder sobre a vida desenvolveu-se a partir do século XVII, em duas formas principais; que não são antitéticas e constituem, ao contrário, dois polos de desenvolvimento interligados por todo um feixe intermediário de relações. Um dos polos, o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos – tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: anátomo-política do corpo humano. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e *controles reguladores: uma biopolítica da população*. As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. (Foucault, 1988, p.151-152)

As duas formas de poder sobre a vida analisadas por Foucault, disciplinar e biopolítica, coexistem. É importante assinalarmos que no Brasil contemporâneo, com a implantação do neoliberalismo, elas vêm se misturando com o que Deleuze nomeou como sociedade de controle onde:

(...) o essencial não é mais uma assinatura e nem um número, mas uma cifra. A linguagem numérica é feita de cifras, que marcam o acesso à informação, ou à rejeição. Os indivíduos tornaram-se “dividuais”, divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou “bancos”. (Deleuze, 1992, p.222)

E numa sociedade, onde o que vale mais são as cifras, a chamada economia de mercado, aqueles que não são consumidores em potencial, serão

cada vez mais excluídos. Ou será incluídos? Segundo Forrester: “Como são cada vez menos vistos, como alguns os querem ainda mais apagados, riscados, escamoteados dessa sociedade, eles são chamados de excluídos. Mas, ao contrário, eles estão lá, (na sociedade) apertados, encarcerados, incluídos até a medula!”. (1997, p. 30)

Exclusão ou inclusão em campos de concentração a céu aberto? Exclusão ou inclusão em programas que vão regular a vida e/ou punir crianças, adolescentes e famílias pobres? Segundo Passetti:

A população suspeita da sociedade disciplinar aparece incluída no fluxo da população vulnerável da sociedade de controle, ampliando dispositivos de segurança acompanhados de detalhadas localizações e mapeamentos de zonas de possíveis e imediatos confrontos, delimitando as periferias e favelas (muitas vezes *corretamente* renomeadas como comunidades), não mais como áreas à margem do centro, mas como uma nova versão do campo de concentração; e este não mais restrito à função de separar, prender ou exterminar, mas de administrar, conter e convocar à participação, segundo práticas específicas. (2007, p.19)

Para Passetti (2003), o campo de concentração a céu aberto se refere a uma administração da vida em território monitorado por seus próprios habitantes, onde aqueles que se assujeitam aos modelos dominantes existentes são chamados, em nome da condição cidadã, a contribuir com o Estado participando do controle do comportamento dos que estão à sua volta.

Em épocas em que os confinamentos disciplinares demonstram-se insuficientes, a subjetividade penal é disseminada com maior intensidade, apelando à participação coletiva na vigilância, no julgamento e na punição, como condição para a garantia de direitos: a subjetividade penal presente nas práticas de governo emerge, em nome da defesa dos direitos, afirmando a defesa da legalidade. Práticas, anteriormente entendidas como do âmbito da justiça, transpõem-se de forma atualizada para o campo da assistência social, cuja reforma associa-se a ideia de assistência em forma contínua, disseminada, acompanhando a vida. (Scheinvar, 2011, p.133)

A citação acima faz emergir o que Scheinvar e Lemos (2012) chamam de participação institucionalizada e regulada, segundo a qual participar deixou de

ser um ato de intervenção dos movimentos sociais para se transformar numa simples adesão a campanhas propostas pelo sistema político vigente e o cumprimento de tarefas, trâmites e rotinas definidas nos espaços institucionalizados.

No dizer de Augusto, isso faz parte do que denominamos judicialização, onde:

(...) a vida é tomada como uma prática que ao se ampliar no interior das antigas instituições disciplinares realiza mais do que introjeção de regras. A palavra mágica da democracia contemporânea, *par-ti-ci-par*, confere autoridade de forma democratizada (algo que algumas teorias contemporâneas chamam de empoderamento, na tradução do inglês para *empowerment*). Práticas que produzem sentenças e refazem a centralidade necessária à produção de corpos e mentes assujeitados, ao manter exatamente a necessidade de um julgamento, de uma sentença, agora produzida de maneira coletiva, democrática, inclusiva e participativa. (2012, p.34)

E o Estado, na figura de técnicos e cidadãos participativos, utiliza-se de discursos e práticas fascistas:

(...) na medida em que eles determinam insidiosamente uma padronização homogeneizada de comportamentos, sentimentos e falas que invadem e regulam previamente todos os domínios da vida social cotidiana, abafando a produção de diferenças, a partir do mercado econômico, como novo lugar de produção da verdade, de desqualificação e de aniquilação. Afinal, o que fazer com aqueles indivíduos e povos que se recusam a assumir-se como empreendedores de si mesmos? (Duarte, 2009, p.49)

## BREVES CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Especialmente nesses tempos neoliberais – onde a globalização e todos os seus corolários, mais do que uma versão do modo de produção capitalista atual, é uma forma eficaz de definir modelos de ser, de estar e de existir num mundo dito flexível e pós-moderno, baseado nas profundas desigualdades das relações sociais – o trabalho daqueles que atuam na área da criança e da juventude pobres reveste-se de enorme importância: entender que os discursos/ações do capital, muitas vezes microscópicos, invisíveis e apresentados como desinteressados, pois percebidos como naturais, têm poderosos efeitos: excluem, estigmatizam e tentam destruir

a pobreza, notadamente sua infância e juventude. (Nascimento e Coimbra, 2008, p.4)

O projeto do Escola sem Partido não é a primeira investida na tentativa de calar ou pelo menos diminuir a possibilidade de debate e de produção de subjetividades singularizadas nas escolas, perceptível pelo fato de que a sala de aula foi se transformando em um lugar de atuação automática e burocrática pela forma como as políticas são definidas. Lenta e sutilmente as preocupações com as metas a serem atingidas (determinadas pelo MEC e pela secretaria de educação), as provas de avaliação de desempenho, as cartilhas que devem ser trabalhadas com os alunos (que vêm prontas da secretaria municipal de educação e são iguais para todas as turmas e todos os anos/séries), os problemas com indisciplina, entre outros analisadores, foram tomando conta do pensamento dos professores em detrimento do investimento na formação e reflexão sobre a ação/atuação em sala de aula.

Como consequência disso, os alunos e suas famílias já vinham sendo cada vez mais coagidos ao enquadramento no modelo hegemônico reconhecido como positivo e aqueles que não se enquadravam já obtinham o rótulo do fracasso escolar e/ou eram culpabilizados/penalizados com um encaminhamento ao conselho tutelar, ao sistema de saúde para atendimento psicológico, neurológico, psiquiátrico etc..

Analisando o que está velado no projeto, fica claro que o que se quer é acabar com qualquer possibilidade de debate e de construção de um pensamento crítico, entendido aqui no sentido de nos fazer pensar nessa racionalidade que faz funcionar um modo de governar a todos que não nos permite sair do nosso estado de menoridade.

O projeto do Escola sem Partido levado ao seu limite vai corroer as relações humanas dentro da escola que, entre processos judiciais e “silenciamentos”, poderá chegar ao ápice de nem precisarmos mais de professores. Um bom telecurso de uma organização governamental ou do sistema Globo, aliado a policiais garantindo a disciplina, já fará o papel de “entretenimento” e gerenciamento das agonias das crianças e jovens pobres.

Segundo Coimbra e Leitão:

A sociedade contemporânea é percebida como o mundo livre, aberto, das liberdades democráticas, onde se glorifica o mito da mobilidade social, onde o indivíduo é percebido como aquele que, se possuir méritos, terá aprovação e reconhecimento, “vencerá

na vida”. Assim, o grande contingente de excluídos teria uma essência faltosa, seriam considerados marginais, desordeiros, danosos e pecadores. Da mesma forma, os contestadores, os não convencionais, os diferentes, os fora-da-norma, os transgressores e, mais do que nunca, os inventores, criadores e construtores de outros modos de viver e existir, também seriam indesejáveis, pois estariam habitando o território da falta, do “Mal”. Em suma, seriam perigosos. (2007, p.169)

Eis aí onde se inserem alunos e professores das escolas públicas que poderão ser atingidos pelo Programa Escola sem Partido. No final das contas, ambos serão rotulados como fracassados por não possuir méritos e/ou perigosos por habitar o território da falta e do “Mal”.

As discussões trazidas nesse artigo apontam para uma crise institucional à medida que há uma suposta falha da escola em atender as expectativas sociais de cumprir um papel normativo da conduta de seus alunos. Esse “papel” da escola é ambíguo, posto que a instituição de ensino valoriza um aprendizado que se dá entre sujeitos ativos/atuantes, cabendo ao professor incentivar e mobilizar seus alunos, e esse processo nada tem de doutrinador como afirma o autor do projeto em questão.

Sendo assim, apostamos que a escola, como instituição de transmissão de saber, de produção de subjetividades, pode servir para a transformação ou manutenção de valores que sustentam a sociedade. Por isso é de suma importância trazer à tona a relação de forças, o contexto social, político e econômico, que permeiam o nada neutro projeto do Escola sem Partido.

Paulo Freire está sofrendo tantas críticas do referido movimento, porque há muito já nos alertava para o fato de que:

Diante de um “universo de temas” em contradição dialética, os homens tomam posições contraditórias; alguns trabalham na manutenção das estruturas e outros, em sua mudança. Na medida em que cresce o antagonismo entre os temas que são a expressão da realidade, os temas da realidade mesma possuem tendências a serem mitificados, ao mesmo tempo que se estabelece um clima de irracionalidade e sectarismo. Este clima ameaça arrancar dos temas sua significação profunda e privá-los do aspecto dinâmico que os caracteriza. Numa tal situação, a irracionalidade criadora de mitos converte-se, ela própria, em tema fundamental. O tema que se lhe opõe, a visão crítica e dinâmica de mundo, permite “des-velar” a

realidade, desmascarar sua mitificação e chegar à plena realização do trabalho humano: a transformação permanente da realidade para a libertação dos homens. (Freire, 1980, p.29)

Dessa forma, acreditamos que a escola precisa ter suas práticas, conteúdos pautados na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando, como preconizava Paulo Freire, pois acreditamos tal como ele que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (2015, p.16) e isso nunca poderá ser chamado de doutrinação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2009.

AUGUSTO, Acácio. Juridicalização da vida: democracia e participação. Anarquia e o que resta In: *Psicologia e Sociedade*, v.24, 2012, p.31-38.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças & LEITÃO, Maria Beatriz Sá. Direitos humanos e a construção de uma ética militante. In: *Revista Brasileira de Direito Constitucional*, v.9, n.1, 2007, p.165-177.

COIMBRA, Cecilia Maria Bouças e NASCIMENTO, Maria Lívia. A produção de crianças e jovens perigosos: a quem interessa? In: FRAGA, Paulo Cesar & IULIANELLI, Jorge Atilio. (Orgs.) *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003, p. 58-63.

CUNHA, Fabiana Lopes. Destituição do poder familiar no espaço do Conselho Tutelar: abandono, maus-tratos e negligência de quem? Dissertação de Mestrado em Educação. UFF, 2007.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DUARTE, André. Foucault e as novas figuras da biopolítica: o fascismo contemporâneo. In: RAGO, M. & VEIGA-NETO, A. (Orgs.) *Para uma vida não fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p.35-50.

- FORRESTER, Viviane. *O horror econômico*. São Paulo: Editora UNESP, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- \_\_\_\_\_. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- \_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GUATTARI, Félix & ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- MALFITANO, Ana Paula Serrata. Juventude e contemporaneidade: entre a autonomia e a tutela. In: *Etnográfica*, n.15. Lisboa, 2011, p.523-542.
- NASCIMENTO, Maria Lívia e COIMBRA, Cecília. A produção de crianças e jovens perigosos: a quem interessa? Disponível em: <<http://www.infancia-juventude.uerj.br/pdf/>>. Acesso em: set. 2016.
- PASSETTI, Edson. Biopolítica e judicialização das práticas de direitos. In: VEIGA-NETO, A. & CASTELO BRANCO, G. (Orgs.) In: *Foucault: filosofia e política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.143-152.
- \_\_\_\_\_. Poder e anarquia. Apontamentos libertários sobre o atual conservadorismo moderado. In: *Verve*, n.12, São Paulo, 2007, p.11-43.
- \_\_\_\_\_. *Anarquismos e sociedade de controle*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SCHEINVAR, Estela. *O feitiço da política pública: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente*. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2009.
- \_\_\_\_\_. & LEMOS, Flavia C.S. Os direitos da criança e do adolescente: o caminho da judicialização. In: *Revista Universidade e Sociedade*, n.50, 2012, p.72-81.

\_\_\_\_\_. & NASCIMENTO, Maria Livia. De como as práticas do Conselho Tutelar vêm-se tornando jurisdicionais. In: *Aletheia*, n.25, 2007, p.152-162.

VEIGA-NETO, Alfredo: Por que governar a infância? In: RESENDE, H. (Org.) *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p.49-56.

WACQUANT, L. *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

# **A *doxa* e o *logos* na educação: o avanço do irracionalismo**

Rafael de Freitas e Souza\*

Tiago Fávero de Oliveira\*\*

*Timeo hominem unius libri.*

(Temo o homem de um único livro.)

São Tomás de Aquino

O presente artigo visa refletir sobre o polêmico Projeto de Lei nº 867/2015, conhecido popularmente como Escola sem Partido, à luz de reflexões históricas, filosóficas e sociológicas sobre o tema. Para tanto, parte-se da célebre diferença entre dois conceitos muito caros à história da filosofia, a saber: a distinção fundamental entre *doxa* e *logos*. Para sustentar a argumentação que será desenvolvida, utilizar-se-á também de referências à legislação nacional (tanto à Constituição quanto às leis referentes ao sistema educacional), apontando as contradições filosóficas do referido projeto que impossibilitam a sua razoável aplicação.

O filósofo grego Platão fazia nítida distinção entre duas formas de conhecimento: a *doxa* (opinião ou crença comum) e o *logos* (razão). A primeira, segundo ele, é superficial e enganosa; a segunda, por sua vez, é rigorosa e confiável.

**SÓCRATES** – Então, quando há juízes que se acham justamente persuadidos de fatos que só uma testemunha ocular, e mais ninguém, pode saber, não é verdade que, ao julgarem esses fatos por ouvir dizer, depois de terem formado deles uma opinião (*crença*) verdadeira, pronunciam um juízo desprovido de ciência (*conhecimento*), embora tendo uma convicção justa, se deram uma sentença correta?

\* Filósofo e Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)/Campus Rio Pomba.

\*\* Filósofo, Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Especialista em Filosofia Moderna e Contemporânea pela UFJF. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)/Campus Santos Dumont.

**TEETETO** – Com certeza.

**SÓCRATES** – Mas, meu amigo, se a opinião (*crença*) verdadeira dos juízes e a ciência fossem a mesma coisa, nunca o melhor dos juízes teria uma opinião correta sem ciência (*conhecimento*). A verdade, porém, é que se trata de duas coisas diferentes.

**TEETETO** – Eu mesmo já ouvi alguém fazer essa distinção, Sócrates; tinha-me esquecido dela, mas voltei a lembrar-me. Dizia essa pessoa que a opinião (*crença*) verdadeira acompanhada de razão (*logos*) é ciência e que, desprovida de razão, a opinião (*crença*) está fora da ciência (*conhecimento*) e que as coisas que não são possíveis explicar são incognoscíveis (é a expressão que empregava) e as que são possíveis explicar são cognoscíveis.

(Platão, 1998, p.158s)<sup>1</sup>

O principal objetivo de Platão através deste diálogo é demonstrar que os homens devem evitar a *doxa* e buscar o *logos*. A Filosofia, enquanto reflexão crítica do pensamento acerca do próprio pensamento, e a ciência com sua metodologia calcada em observações, experimentações e matematizações devem, portanto, buscar atingir o mesmo objetivo, o conhecimento lógico-racional, mas não imutável.

Cientistas preconizam a existência de leis na natureza (leis da física), assim como os filósofos iluministas discorreram sobre a existência de leis naturais no campo das relações sociais (direito à vida, à liberdade, à propriedade e à resistência à opressão). Contudo, ambos sabem que, como ensinou Karl Popper (1972), a refutabilidade é inerente à ciência e à Filosofia. Somente os dogmas são encarados como irrefutáveis e eternos.

É por essa razão que muitos preceitos científicos já foram refutados e substituídos por novas evidências que, por sua vez, poderão ser igualmente superados. Hoje ninguém mais acredita na teoria da geração espontânea ou no geocentrismo; Saturno já foi considerado um planeta; filosoficamente, a ideia de liberdade para um escravo não era a mesma de um escravocrata, pois a liberdade de um implicava a escravidão do outro; mulheres já foram proibidas de votar e hoje são protagonistas no cenário político em vários países como Alemanha, Argentina, Brasil, Inglaterra e outros.

Todos estes pontos que foram levantados estão relacionados, de certa forma, não só com um tipo de saber erudito específico, mas também são ligados de modo indissociável à realidade escolar. A escola é a instituição social para

<sup>1</sup> Grifos nossos.

quem o Estado delega a função de desenvolver tanto o conhecimento filosófico quanto o científico; ou, em outras palavras, a escola é o lugar do *logos*, da razão.

A grande armadilha da Lei da Mordação, alcunha para o Projeto de Lei do Escola sem Partido, é justamente a tentativa de incluir a *doxa* nas escolas. Diz o artigo 4º, inciso IV, da referida lei que “ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais *versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito*”. Ora, esta pluralidade de ensinamentos preconizada pela Lei da Mordação já se pratica nas salas de aulas das escolas e universidades brasileiras. Em todas elas, é dado amplo espaço e ensinadas com a mesma seriedade as ideias (*logos*) mais divergentes já elaboradas por físicos, biólogos, sociólogos, filósofos, geógrafos, químicos, matemáticos ao longo da história do pensamento ocidental, em todos os campos do conhecimento. Muitas delas, divergentes; outras, complementares. Isto porque instituições de ensino não são espaços destinados à *doxa*, mas ao *logos*.

O que os autores do Projeto pretendem, na verdade, é que o professor de Biologia ensine ao mesmo tempo o *logos* do evolucionismo e a versão; ou seja, a *doxa* criacionista (campo exclusivo da religião, não da ciência); que o professor de Física não ensine apenas a teoria do *big bang*; que o professor de História ensine que a África foi povoada pelos descendentes de Cam<sup>2</sup> – deixando subjacente a ideia de que os povos africanos originam-se de uma maldição bíblica e que, portanto, sua cultura e sua religião são igualmente amaldiçoadas;<sup>3</sup> que o professor de Filosofia renegue Kant e Diderot que disseram ser possível uma moral laica regida por valores humanos; pois, segundo os autores da referida lei, “a moral é em regra inseparável da religião”;<sup>4</sup> reeditando, assim o *Index Librorum Prohibitorum* no século XXI.

Na verdade, eles não querem a “neutralidade política, ideológica e religiosa” (art. 2º, inciso I) ou o “pluralismo de ideias no ambiente acadêmico” (art. 2º, inciso II); pelo contrário, anseiam o ensino de dogmas religiosos e preconceitos anticientíficos.

Se aprovado, todos os docentes terão que abrir espaço às opiniões (*doxa*) nas escolas. Doravante, os professores de História serão obrigados a ensinar que as pirâmides foram construídas por extraterrestres? Os professores de

<sup>2</sup> Segundo a narrativa do Gênesis (9: 20-29), após despertar de sua embriaguez, Noé, soube que seu filho Cam vira sua nudez. Por esta razão, o patriarca amaldiçoou seu neto, Canaã (filho de Cam) com a escravidão devendo tornar-se servo dos irmãos de seu pai, Sem e Jafé.

<sup>3</sup> Contrariando o previsto no artigo 79 da Lei nº 9.394/1996 e a integridade da Lei nº 10.639/2003.

<sup>4</sup> Item 16 da justificação do PL nº 867/2015.

Biologia terão que deixar bastante claro que a homossexualidade é uma aberração demoníaca antinatural condenada pela Bíblia? Se levarmos às últimas consequências este fundamentalismo os docentes serão obrigados a ensinar que “quando uma mulher tiver fluxo de sangue que sai do corpo, a impureza da sua menstruação durará sete dias, e quem nela tocar ficará impuro até à tarde”, pois esta opinião consta no *Levítico* (15:19). Este sim é o ensinamento que provoca a misoginia, o *bullying* sexual, cultural, físico e simbólico em ambientes onde os alunos assumam publicamente suas práticas afetivas sendo isolados, hostilizados e até agredidos fisicamente pelos colegas, filhos de pais fundamentalistas, intolerantes e doutrinadores.

O Projeto de Lei (PL) provoca outra confusão quanto aos espaços adequados para o aprendizado de doutrinas e aqueles destinados à disseminação da Filosofia e da ciência. Os lugares para o ensinamento de doutrinas religiosas são os lares e os templos religiosos, não a escola. Nesta, os alunos devem estudar a religião, enquanto fenômeno humano e as relações que diferentes sociedades estabeleceram com o divino ao longo do tempo (monoteísmo, politeísmo, animismo, antropomorfismo e zoomorfismo dos deuses), assim como as relações dos homens com as coisas consideradas sagradas (símbolos e lugares) e analisar, dentro de seu devido contexto histórico, as divergências doutrinárias havidas entre a Reforma Protestante e Contrarreforma Católica, a atuação dos jesuítas no Brasil, entre outros.

Ensinar aos alunos, dentro do contexto histórico, as ideias preconizadas pelo iluminismo, marxismo, liberalismo, nazismo, monarquismo, weberianismo, anarquismo, positivismo, dentre outras vertentes ideológicas não é doutrinação política. Estas diferentes correntes de pensamento são aquelas que a sociedade, mais que a escola, espera que os estudantes conheçam e possam, inclusive, criticá-las.

Os autores do PL acreditam que as “convicções religiosas e morais” dos pais dos alunos são hierarquicamente mais importantes que o conhecimento científico transmitido pela escola, pois aqueles conteúdos que se chocarem contra seus valores morais não poderão ser veiculados em sala de aula. Fica comprometida, portanto, a distinção entre espaços informais (famílias, igrejas, organizações não governamentais, grupos sociais) e espaços formais (escolas e demais instituições de ensino) de educação, sendo que a lei quer reproduzir na escola as convicções individuais das famílias.

A educação tombará num individualismo moral, pois se aplicada como está redigida, as mais variadas, diferentes concepções morais de foro particular deverão ser tratadas em sala de aula, pois o professor “respeitará o direito

dos pais para que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. Cabe a pergunta: quantas e quais são estas convicções? Dezenas? Centenas? O que fazer quando uma família concordar e a outra não? Como um professor será capaz de discutir com alunos diferentes um ensino que seja compatível com as convicções morais familiares diferentes e até mesmo contraditórias presentes numa mesma aula? E se na sala de aula tiver um aluno que seja filho de pais ateus ou agnósticos; ou melhor, se o próprio aluno(a) for ateu, o que ensinar?

O projeto do Escola sem Partido é, antes de tudo, uma reação dos setores conservadores, encabeçados pela bancada evangélica, contra a cartilha que o MEC tentou distribuir nas escolas discutindo temas relacionados à educação sexual e gênero. É preciso admitir que a citada cartilha cometeu alguns exageros ao apresentar informações e ilustrações incompatíveis com a maturidade de algumas faixas etárias às quais estava destinada. Não obstante, este “deslize” não pode ser utilizado como subterfúgio para coibir que estes temas sejam adequadamente trabalhados em sala de aula, conforme a faixa etária dos alunos. O que se pretendia com a cartilha era ensinar aos alunos a não mais estigmatizar a homossexualidade, a bissexualidade e o onanismo levando-os à descoberta responsável de seus corpos, esclarecendo que “pecados” maiores são o preconceito, a discriminação, a injúria sexual, a violência e o obscurantismo.

Entretanto, o problema central é que alguns setores da sociedade querem se intrometer na autonomia escolar e no exercício da docência, confundem a educação formal com a informal e, o mais grave, pretendem imiscuir a ideologia religiosa no ambiente escolar que, por princípio constitucional, é laico. Buscam a todo custo impedir que a escola discuta as questões de gênero, cujo objetivo central é esclarecer que determinadas práticas sexuais não são doentias e que o conceito de pecado é relativo. A questão de gênero possui desdobramentos que ultrapassam o mero comportamento sexual dos indivíduos, pois tangencia direitos tais como o casamento entre homossexuais e que famílias assim constituídas possam adotar crianças – direitos que não constam no Decálogo de Moisés. Tudo isso é muito inovador e se choca contra valores que estão no único livro no qual os defensores do projeto se baseiam para fundamentar suas ideias anticientíficas - o verdadeiro fundamento da intolerância e da homofobia como a “cura gay”, por exemplo. A direita saiu do armário, literalmente. Presenciamos o avanço do irracionalismo na educação.

Os postulados que se encontram nas páginas do citado Livro precisam ser hermeneuticamente interpretados e não “copiados e colados” para a contemporaneidade na qual mulheres, negros e homossexuais conquistaram direitos

que lhes eram negados há mais de dois mil anos. Caso contrário, prostitutas ainda seriam apedrejadas e fogueiras ainda seriam acesas para queimar hereges, bruxas, judeus e homossexuais... Aliás, o Tribunal do Santo Ofício já foi reaberto com nova roupagem, Projeto Escola sem Partido...

Pode soar estranho, mas no limiar do século XXI ainda existem pessoas, como os defensores do PL que ainda acreditam que a escola seja capaz de ensinar as crianças a serem gays!!! A psicologia nos ensina que ninguém escolhe ser homo ou heterossexual. Esta forma equivocada de compreender a sexualidade humana está evidente no parágrafo único da lei que diz:

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.”<sup>5</sup> [grifos nossos]

O projeto em questão se posiciona de forma contrária ao próprio nascimento da Filosofia Clássica na Grécia Antiga. Os primeiros filósofos foram aqueles que romperam com o discurso religioso do senso comum (representado pelos mitos gregos) para desenvolverem uma nova forma de conhecimento fundada na razão. Esta nova forma de conhecimento recebeu, posteriormente, o nome de filosofia, neologismo grego que significa amor/amizade/admiração (*filia*) à sabedoria (*sofia*). Dessa forma, toda tradição do Ocidente foi construída sobre esta distinção fundamental: de um lado o senso comum (*doxa*) e, de outro, a sabedoria, a *sofia*, o *logos*.

É evidente que desde aquela época, esta separação gerou grande tensão. Um exemplo que se pode evocar é a injusta condenação de Sócrates, acusado de corromper a mocidade e não acreditar nos deuses da *pólis* ou de criar novos deuses, segundo apontou Platão (1999). Este exemplo nos mostra que o conhecimento racional sempre foi gerador de polêmicas e dilemas que nem sempre foram bem recebidos pelas camadas mais tradicionais e conservadoras da sociedade.

Tal projeto também fere alguns princípios básicos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394, de 23/12/1996), como a afirmação de que a liberdade de ensino e aprendizagem, o pluralismo de ideias

<sup>5</sup> PLS nº 193/2016. Versão que se encontra no Senado.

e concepções pedagógicas e o respeito à liberdade, garantida a tolerância são princípios da educação nacional, previstos pela lei supracitada (art. 3º). A mesma lei, no artigo 36, sinaliza para a necessidade de que a educação nacional deverá garantir “a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”.

A mesma LDB prevê, no parágrafo primeiro do artigo 26, que o currículo da educação nacional deve abranger o estudo da realidade social e política, especialmente do Brasil. Tal obrigatoriedade legal pode ser ampliada quando se observa o artigo 32 da mesma lei, em que se prevê que a educação básica nacional tem por objetivo a formação básica do cidadão.

Ora, destes artigos citados, pode-se inferir que a realidade social e política do Brasil e a formação básica do cidadão tratam de temas profundamente relacionados com a dimensão política. Assim, percebe-se que a escola é uma instituição política por natureza, já que forma indivíduos que irão conviver e desenvolver relações no ambiente da *pólis*. Isso significa que a escola não pode se furtar ao exercício de sua missão política.

É importante ressaltar que a dimensão política evocada pela legislação não é a formação partidária no sentido que o professor irá ministrar uma aula em caráter panfletário. Porém, a formação educacional do cidadão deverá passar, necessariamente, pelo debate político, que dentro de um ambiente democrático, deverá se valer da liberdade da palavra para se manter, fato este prejudicado pelo projeto de lei em questão, pois o professor poderá ser acusado de fazer proselitismo político, de gênero ou religioso.

Esta ideia pode ser comprovada pela teoria do “homem animal político” de Aristóteles (2008). O homem, enquanto *zoon politikon* (animal político), expressão criada por Aristóteles para descrever a natureza do homem racional (*zoon logikon*), na sua condição de cidadão da *pólis*. O argumento que sustenta esta teoria é o fato de que o homem é capaz de, através da comunicação humana, debater sobre os valores que são necessários para a vida social no ambiente da *pólis*. Tal debate deveria ser feito, não em função dos valores individuais de uma pessoa ou grupo, mas tendo em vista o bem comum da coletividade, já que, para o pensamento aristotélico, a sociedade precede o indivíduo, o todo precede a parte.

Neste tema pode-se verificar um contraponto fundamental com o projeto de lei analisado. A escola, enquanto instituição social responsável por formar o cidadão participativo, o homem animal político, deve privilegiar os

valores sociais e coletivos do Estado em detrimento dos valores pessoais de um indivíduo ou de sua família, pois, como já foi dito, o todo é maior e mais importante que a parte.

Outro ponto que merece destaque é o fato de a “Lei da Mordça” sinalizar para uma escola sem ideologias. Em princípio, esta tese parece ser muito apropriada, porém, sua desconstrução torna-se fácil quando a examinamos de modo mais aprofundado. É evidente que seria interessante que a escola pudesse atingir uma posição de neutralidade a partir da qual todas as ideologias fossem respeitadas. Porém defender uma escola sem ideologia já é uma ideologia e isso torna a tese contraditória por natureza. Afinal, educar é um ato político.

A escola nunca será um espaço sem ideologias, pois ela já possui, em sua gênese, ideologias relacionadas à formação do indivíduo. Por exemplo: colocar alunos enfileirados um atrás do outro já é uma ideologia. Controlar o tempo e formatar o espaço escolar também é parte de uma ideologia. Elaborar uma grade com mais aulas de matemática e língua portuguesa que aulas de história, ciências e artes também é uma ideologia. Dessa forma, percebe-se que a ideologia é parte fundamental da escola e deve ser entendida como tal. O que o projeto prevê, nas entrelinhas, é a criminalização de uma ideologia em benefício de outra. Além disso, numa mesma escola existem professores com posições ideológicas diferenciadas e conflitantes com as quais os alunos entram em contato diariamente, e isto faz parte do processo de formação e amadurecimento dos indivíduos.

Avançando um pouco mais, é possível inclusive dizer que para ser protagonista na construção da justiça social, a escola precisa tomar partido! Enquanto instituição social responsável pela formação dos indivíduos, a escola deve se posicionar sempre ao lado do bem coletivo, social, comunitário. A escola deve tomar um posicionamento favorável à(s) parcela(s) mais fragilizada(s) da população. Nas palavras de Paulo Freire (2005), a escola deve estar ao lado do oprimido, contra o opressor, no intuito de tirar a legitimidade do processo de opressão. O conceito de opressão aqui pode ser entendido em diversas dimensões, entre as quais destaca-se não só a dimensão econômica e social, mas também a política, a cultural e a ideológica.

A pretensa imparcialidade exigida do professor tem como objetivo principal a produção e a inserção de sujeitos acrícos, despolitizados e desorganizados no meio social. É o retorno ao arcaico projeto pedagógico do “ler, escrever e contar”. Para os autores da lei, o mundo do trabalho e o projeto de sociedade com a qual eles sonham não necessitam de cidadãos conscientes, questionadores e transformadores de uma realidade injusta que beneficia apenas as elites.

Em face de situações como a ocorrida em São Paulo e no Rio de Janeiro, há alguns meses, quando os governos estaduais cortaram verbas destinadas à educação, deixaram salas de aula superlotadas e pretenderam fechar escolas, lesando o direito ao ensino público de qualidade e ao trabalho, os professores seriam doravante forçados a não tomar partido diante destes graves problemas. Paradoxalmente, o projeto acaba por reconhecer o indispensável papel exercido pelos educadores como formadores de consciência em comunhão, por isso querem amordaçá-los.

Além do que foi dito, faz-se mister sinalizar para o risco da criminalização do docente. O artigo 7º do PL estimula o patrulhamento ideológico dos professores e o denunciismo vazio, pois prevê que “as secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta lei, assegurado o anonimato”. O resultado desta proposição é a paranoia social tal e qual vivenciada pela Alemanha nazista e pela União Soviética stalinista.

Tal previsão gera uma insegurança quanto à prática da docência, já que a lei prevê apenas o canal de reclamações e denúncias anônimas e não faz nenhum tipo de menção à forma como o docente irá efetuar o seu direito constitucional de defesa.<sup>6</sup> Além disso, não está claro no projeto de lei que a parte que apresentar a denúncia deverá ser capaz de produzir provas lícitas sobre a atuação do docente (conforme art. 156 da Lei nº 11.690/2008).

Além disso, percebe-se a criminalização exclusiva do professor, diminuindo ou excluindo totalmente a responsabilidade dos estabelecimentos e sistemas de ensino. Ora, se de acordo com o artigo 13 da já citada LDB (nº 9.394/1996), o professor deve participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e também de elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, o docente não pode ser responsabilizado sozinho por suas atividades, haja vista que esta é, ou deveria ser exercida em conformidade com a proposta pedagógica da unidade escolar e também em harmonia com os Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais.

Vale recapitular que a tese central deste ensaio afirma que o Projeto de Lei em discussão opta pela *doxa* em detrimento do *logos*. Tal tese pode ser vista como uma tentativa de limitar a atuação do professor e o próprio acesso ao conhecimento. Historicamente, o conhecimento sempre foi visto como algo

<sup>6</sup> A Constituição Federal prevê em seu artigo 5º os direitos e garantias fundamentais do indivíduo que correspondem às normas que possibilitam uma série de condições mínimas para a convivência em uma sociedade democrática. No inciso LV, encontra-se o princípio do contraditório e ampla defesa.

perigoso por ser libertador. O conhecimento (entendido como *logos*) sempre irá libertar o sujeito que conhece dos grilhões da ignorância (tal qual no mito da caverna de Platão), gerando para este sujeito novas possibilidades de entender o mundo e se colocar nele, anunciando e denunciando suas mazelas e trabalhando pela construção de uma nova estrutura social. Percebe-se, assim, que o pecado original de comer do fruto da árvore do conhecimento do bem e do mal<sup>7</sup> fica cada vez mais atual já que a um Estado Laico se apresenta um projeto de lei que pode criminalizar o acesso ao conhecimento e abre espaço ao proselitismo religioso em sala de aula.

Por fim, observa-se que o referido projeto traz prejuízo grave à formação cidadã dos estudantes brasileiros: a criminalização da política. Ora, numa república democrática, a formação política dos cidadãos é condição essencial para a manutenção das instituições e a justa organização do Estado. Se, de acordo com uma conhecida máxima: “não há solução para os problemas de um país fora da política”, caberá à escola tomar partido e assumir para si a responsabilidade de formar cidadãos com sabedoria e conhecimento (*logos*), aptos a intervir na ordem social, no intuito de criar um mundo mais justo e menos desigual. Afinal, como ensinou Antônio Gramsci, viver significa tomar partido.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *A política*. São Paulo: Escala, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5/10/1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 1/9/2016.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 867/2015. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/>>. Acesso em: 1/9/2016.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei do Senado nº 193/2016. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/>>. Acesso em: 1/9/2016.

<sup>7</sup> Conforme tradição bíblica presente no livro de Gênesis, 2: 16-17.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 2/12/1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 1/9/2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 9/1/2003. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 1/9/2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.690, de 9/6/2008. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 1/9/2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

PLATÃO. *Teeteto*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1998.

\_\_\_\_\_. *Apologia de Sócrates*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix, 1972.



## **Reestruturação curricular no caminho inverso ao do ideário do Escola sem Partido**

Paulino José Orso\*

Estamos vivendo um momento de extrema complexidade, que está impondo inúmeros desafios à sobrevivência humana. As agressões do capital se tornaram tão intensivas quanto extensivas e atingem todos os espaços da sociabilidade. E a educação não está imune a esses ataques. Por trás da suposta preocupação com o ensino, sorrateiramente, esconde-se o desmonte da escola, a desvalorização dos profissionais e o esvaziamento das possibilidades de ensinar, aprender e educar.

Dá a exigência da realização de uma séria e profunda reestruturação curricular. Porém, antes de iniciar a discussão acerca da questão, nos perguntamos: como fazê-la? O que é necessário pensar e considerar ao fazê-la? Basta olhar para a grade curricular, fazer um rearranjo, extirpar disciplinas que não nos são simpáticas e acrescentar outras? Quem deve participar da reestruturação? Os professores? Os alunos? A comunidade? Todos?

O fato é que nos encontramos numa profunda crise política, econômica, social e moral. Em consequência disso, também toma conta uma miséria teórica e educacional. Por isso, ao invés de realizar uma mera reforma ou adequação do atual Projeto Político Pedagógico – PPP/Currículo às exigências burocráticas e legais, faz-se necessário desencadear um processo que culmine numa profunda reestruturação.

Todavia, se realizarmos um processo de reestruturação é porque a atual proposta educacional já não dá conta de responder os desafios enfrentados no momento, seja pelos educadores na preparação dos alunos para a sociedade, seja pela própria sociedade, que passa pela escola, na resolução dos problemas sociais e coletivos. Caso contrário, se a atual proposta correspondesse às necessidades socioeducativas, não haveria necessidade de promover mudança alguma, não é mesmo? Mas, creio que não é o caso.

Então, partimos do pressuposto de que a reestruturação curricular se faz necessária, tendo em vista a construção de uma proposta que possibilite

\* Doutor em História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor dos cursos de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

preparar melhor os educandos para a sociedade, isto é, para enfrentar os atuais desafios e exigências sociais. No entanto, quando vemos que, entre outras proposições, muitas reformas que estão sendo realizadas preconizam um recuo teórico e recomendam a retirada de disciplinas como sociologia, políticas educacionais, Estado, quando não as de história e filosofia ou de histórias e filosofia da educação, isto nos preocupa e nos leva a perguntar:

- estariam estas disciplinas, ou seja, os fundamentos educacionais, sendo responsáveis pelo fracasso da educação? De que forma comprometam a formação dos futuros pedagogos/educadores?
- em contrapartida, dar ênfase às metodologias resolveria os problemas educacionais?
- isto implica perguntar: que fatores interferem ou determinam o ensino e a aprendizagem? Dependeria apenas do professor, dos conteúdos, das estratégias adotadas?
- o que tem a ver a sociedade, a crise social que vivemos, seja em âmbito local e internacional com a educação? Nada ou alguma coisa?
- de onde partimos para pensar a reestruturação?
- devemos partir da prática social ou da intuição abstrata?
- compreender a história e o funcionamento da sociedade não é necessário à formação dos educadores?
- as reformas educacionais estão sendo pensadas e propostas com base em alguma teoria ou não há necessidade de embasamento teórico?
- se há necessidade, então, qual(ais) teoria(s) deve(m) ser considerada(s) na realização da reestruturação curricular?
- aos se pensar na formação dos pedagogos, devemos fazê-lo para uma Rede específica? Para atender as exigências de um Município ou de um Estado? Ou devemos pensar num perfil e numa concepção de profissional que possa atuar nas diferentes Redes, com distintas configurações organizativas e diferentes exigências sociais?
- se precisamos considerar a educação básica na reestruturação curricular, temos que considerar apenas sua estrutura ou também as teorias que a embasam?
- de qual concepção decorrem as mudanças? Em que se fundamentem estas teorias?
- quais disciplinas são necessárias à formação dos futuros mestres?
- será a educação neutra, de tal modo que não tenha necessidade de se preocupar, seja com a(s) teoria(s) que a embasa(m) ou com sua(s) concepção(ões)?
- se for entendida como neutra, pode-se fazer qualquer uma e de qualquer modo, uma vez que não acarretará nenhuma implicação, nem consequência social?

- se assim for, então não é necessário nem discuti-la, basta olhar para a grade e fazer um rearranjo qualquer, não é mesmo?

Parece que, para muitos, já se foi o tempo em que se discutia a relação entre educação e sociedade, assim como as finalidades sociais da educação; foi-se o tempo em que se discutia a sociedade de classes e as possibilidades de transformação social. Para eles, parece que a história chegou ao fim e o capitalismo aparece com se fosse um destino natural e inarredável, uma sina, uma fatalidade da qual não se pode escapar.

De igual modo, faz algum tempo que não só as categorias modo de produção, classe social, totalidade, contradição, lutas de classes e transformação social foram postas fora de moda, assim como as discussões acerca das teorias educacionais, das ideologias e do Estado foram sendo gradativamente varridas e abolidas da formação de educadores, criticadas e condenadas como “metafísicas” e inúteis – uma perda de tempo. E aí de quem ouse contrariar!

Se, por um lado, trata-se da comemoração do “fim da teoria”, do “fim da história”, do “fim das ideologias”, do festerê “do pragmatismo, do consumismo e do utilitarismo”, do enaltecimento da prática, do utilitarismo, da experiência imediata e do “saber fazer”, sem que se incorra, é claro, em perniciosas consequências epistemológicas, ideológicas, políticas, culturais, sociais e educacionais, por outro, cobra-se que a educação dê respostas e resolva todos os problemas sociais, mas de forma cega, acética, embotada e desprovida de qualquer reflexão acerca de suas implicações sociais.

De qualquer modo, só um mentecapto poderia desconsiderar que vivemos no modo de produção capitalista, na qual se encontram os que detêm os meios de produção, os capitalistas, e os que não possuem propriedade, a não ser sua força de trabalho, os proletários, os trabalhadores, que necessitam vendê-la e se submeter à exploração e expropriação como condição de sobrevivência. Portanto, não dá para negar que a sociedade está dividida em classes sociais e que vigora a luta de classes.

Também não dá para esquecer que somos trabalhadores, da mesma forma que nossos alunos, marcados pela exploração e dominação. Além do mais, o desemprego, os conflitos, a violência, as crises, as guerras e as mortes campeiam a nossa volta. Certamente, nenhum de nós está muito tranquilo e confortável com esta situação, a tal ponto de que possa se despreocupar com o que ocorre, seja com a educação ou na sociedade mais ampla, no país ou no mundo.

Além do mais, a sociedade não está apenas dividida, o que por si só já é um absurdo, ela é extremamente desigual. Os proprietários e os não

proprietários não compõem duas metades iguais. Ao contrário disso, as distâncias entre os mais ricos e os mais pobres são astronômicas.

Quando uma pessoa sozinha possui um capital maior que o PIB do Haiti, da Nicarágua, da Bolívia e de Honduras juntos; quando uma empresa detém mais capital do que toda a população da Argentina; quando 10 pessoas possuem 1,5 vezes tudo o que o Brasil produz; quando as 62 pessoas mais abastadas do mundo possuem um capital equivalente ao da metade da humanidade, ou seja, de 3,5 bilhões de pessoas, no mínimo deve nos inquietar e não nos deixar dormir tranquilos.

Mas, afinal, será o capitalismo uma fatalidade e um destino eterno? Quem faz a História não são os homens? Qual o papel da educação? E se o fazem de um determinado modo, não é possível fazê-lo de outro? Diante disso, pode a educação contribuir para transformar a História e a sociedade? Tem ela alguma finalidade social ou se constitui num fim em si mesma?

Se o seu fim se encontra fora dela, isto é, se não tem um fim em si mesma e, se educar é preparar os educandos para alguma coisa, por conseguinte, não resta dúvida de que é para a sociedade. Então, também não resta dúvida de que, para educar, é necessário se conhecer tanto a história como a sociedade para a qual educamos. Em decorrência disso, não há o menor ceticismo quanto à afirmação de que as disciplinas de história, sociologia, filosofia, história e filosofia da educação, estado e política, ainda que insuficientes, são indispensáveis na composição de uma proposta curricular.

Elas se tornam ainda mais necessárias se entendermos que a educação pode exercer um importante papel na transformação social. Afinal, só transforma quem conhece, assim como, só conhece quem transforma. Ninguém transforma o que não conhece. O conhecimento pressupõe a compreensão de nosso passado, isto é, entender de onde viemos, as lutas que travamos, como nos transformamos, ou seja, o processo de desenvolvimento pelo qual passamos, bem como, conhecer a sociedade em que estamos vivendo, sua organização, sua forma de funcionamento, a divisão social, seus conflitos, suas contradições, seus antagonismos.

Em certa ocasião, Friedrich von Hayek falou: “um economista, que é só economista, é um péssimo economista”. Queria dizer que necessita entender de história, de psicologia, de sociologia, antropologia, ciências etc., ou seja, da totalidade dos conhecimentos e da totalidade social. Poderíamos dizer o mesmo dos docentes. Se quiser ser um ótimo docente, é necessário dominar os conhecimentos mais desenvolvidos existentes no momento, em todos os campos do saber. Também precisa conhecer o movimento do capital e do

mundo em que vive. Afinal, é nele que vive, da mesma forma que o aluno necessita se preparar e ser preparado. Senão, como e para que educar?

Todavia, também há aqueles que perguntam: “para que estudar o passado?”; “para que ler os clássicos?”; “para que se preocupar com o que ocorre lá do outro lado do mundo?”. Afinal, os do passado já estão mortos e os que estão longe, bem..., esses estão longe, não os conhecemos, não os vemos, não são nossos, não é mesmo? Mal sabem que “os mortos governam os vivos”; mal sabem que aquilo que se faz ou que “acontece” na escola em grande média é determinado à distância. O fato é que, na atualidade, não se quer ler nem “os mortos, nem os vivos”, muito menos saber o que acontece ao redor do mundo. Gostariam que o conhecimento penetrasse no cérebro por uma espécie de iluminação, nirvana ou osmose; gostariam que as mudanças e melhorias lhes caíssem no colo. Não se quer mais ler, nem pensar, nem lutar. Em decorrência disso, até mesmo as exigências sociais se tornam pobres e vazias.

O momento atual, ao contrário de exigir o rebaixamento da qualidade da educação e o afrouxamento da capacidade crítica, revela a necessidade de maior aprofundamento teórico e crítico. Se a prática educativa e a reflexão sobre o atual PPP, demonstram sua inconsistência, seu anacronismo e sua inoperância, tanto em função dos fins a que a educação se propõe, quanto das exigências que lhe são impostas pela sociedade, ao invés de amolecer, adocicar e rebaixar a proposta, trata-se de ampliá-la, enriquecer o currículo para proporcionar uma sólida formação teórica, metodológica e prática aos futuros educadores.

Caso contrário, não teremos nada que criticar das propostas neoliberais e pós-modernas; dos que defendem a Escola sem Partido, que, ao contrário do que parece e da suposta neutralidade, defendem um partido único, o da mordação, do conservadorismo, da intolerância, da ignorância, da servidão, da doutrinação, do fanatismo, do sectarismo e do autoritarismo; dos que acodem a ideia de que qualquer lugar é lugar de aprendizagem e de educação e, conseqüentemente, advogam o fim da escola e o esvaziamento dos conteúdos educacionais e a desvalorização do magistério; dos que apoiam ou defendem a educação à distância mesmo na educação básica; dos que defendem a “liberdade de ensinar”, quando fazem exatamente o contrário, negam qualquer liberdade, engessam a educação e lhes impõem uma camisa de força. Enfim, se formos partidários dessas posições, nem poderemos criticar o Ministério da Educação, cuja qualidade da cultura, grosseiramente, passou a ser simbolizada por um ator pornô dos mais baixos níveis.

Dizem os defensores da Escola sem Partido que a preocupação deles é evitar que os professores partidarizem a educação, que ensinem conteúdos

científicos e objetivos. Na verdade, ao contrário disso, a preocupação não é com o conhecimento e com a educação, nem entendem que a escola não paira no mundo das ideias, que está situada num mundo concreto. Por isso, também não entendem que não é possível trancar as portas das salas de aulas e deixar as contradições, os conflitos e antagonismos sociais do lado de fora à espera dos alunos até que saiam para o intervalo ou retornem para suas casas.

O que pretendem efetivamente é desviar a atenção, transformar a escola numa jaula para trancafiar docentes e alunos e isolá-los do mundo, de acordo com a concepção positivista, na tentativa de impedir que vejam o que ocorre à sua volta e, conseqüentemente, defendam a paz dos cemitérios e a ordem e o progresso do capital. Melhor do que defender estas asneiras, seria se estes pretensos sábios estudassem para entender um pouco melhor a relação ensino e aprendizagem, o papel da escola, bem como, compreendessem os estragos que os políticos, os corruptos e golpistas causam à educação e lutassem de fato por sua melhoria.

Diferente disso, penso que as lutas que travamos demonstram que somos daqueles que defendem a educação e a universidade pública como trincheira de acesso, pelos trabalhadores e marginalizados, à cultura e aos conhecimentos significativos historicamente acumulados; somos daqueles que defendem a importância da escola, que lutam pela qualidade da educação e pela valorização dos conteúdos e dos professores, entendidos como mediadores do processo ensino/aprendizagem; somos daqueles que resistem ao retrocesso, aos golpes e pacotagens; somos daqueles que defendem que escola é o local que deve primar pelo conhecimento científico; somos daqueles que pensam que a educação tem, sim, uma finalidade e um compromisso social. Por fim, penso que somos daqueles que acreditam que a educação não é neutra e pode cumprir um importante papel na transformação da história e da sociedade existente em favor da humanização, da emancipação humana.

Se compactuarmos com esses pressupostos, não dá para fazer educação de qualquer jeito, despojada de uma reflexão séria, sólida e profunda acerca de seus fundamentos, nem desprovida de uma consistente teoria educacional, que embasa a prática pedagógica e o exercício da docência. Trilhar um caminho oposto significa pactuar com a violência, com a pobreza, com as desigualdades sociais e com as guerras; é compactuar com a miséria humana, cultural e social; é condescender com a destruição da natureza e do homem.

Isso posto, voltamos às questões e nos perguntamos: de onde partimos para pensar e reorganizar o PPP? Onde nos situamos? Como concebemos a

sociedade e a educação e, portanto, qual será a melhor forma de realizar a organização curricular? Qual a melhor proposta?

Se, à moda positivista, partimos do pressuposto de que vivemos numa grande comunidade, em que impera a “ordem e progresso” e que cada um deve “permanecer no seu quadrado” e se preocupar apenas em cumprir com o seu papel sem discutir a forma de organização e o funcionamento da sociedade, de tal modo que o todo funcione, e funcione harmonicamente, então não precisamos nos preocupar com as teorias, nem com os fundamentos ou com o que acontece no mundo e, muito menos, com as implicações do que fazemos, isto é, da educação na sociedade. Afinal, se é para permanecer, ficar e continuar como está, logo, não há necessidade de discussão, nem de mudança alguma.

Todavia, ao contrário, se partirmos do pressuposto de que vivemos numa sociedade dividida em classes e que, enquanto professores, assim como nossos alunos, fazemos parte da classe trabalhadora; se entendermos que ser trabalhador, nas suas diferentes categorias, significa ser explorado e dominado; se entendermos que fazer mais do mesmo, implica perpetuar essa condição, então não nos resta alternativa a não ser colocar a educação a serviço da transformação de si e do mundo, da superação da dominação em favor da emancipação humana. Isto, porém, exige não só um profundo conhecimento da sociedade atual, como também do passado e do projeto que se quer construir. Até porque, como mencionamos anteriormente, ninguém transforma aquilo que não conhece.

Mas não creio que alguém esteja satisfeito, tanto com as condições vivenciadas, como com o que está ocorrendo com os trabalhadores, sejam eles empregados ou desempregados e marginalizados, no entorno mais próximo, no Brasil ou no mundo. Portanto, colocar em questão o modo de produção vigente com sua divisão social, e lutar para superar o individualismo e o egoísmo através da transformação social, do mesmo modo que a Educação constitui-se um imperativo humano inadiável.

Dáí resulta insuficiente promover uma mudança na grade curricular por melhor que seja. Faz-se necessário realizar uma séria reestruturação. Não resolve produzir uma proposta “ideal”. Precisa ser calcada na realidade concreta, ser exequível e assumida por todos os envolvidos. Se não ocorrer envolvimento e compromisso com sua implementação, de nada adianta fazê-la, torna-se inútil.

Além do mais, ninguém se compromete com aquilo que não conhece, nem conhece aquilo que não se envolve. Por isso, ao fazer a reestruturação curricular, é indispensável desencadear um processo que possibilite tanto o

estudo, a reflexão, o envolvimento e o conhecimento da proposta, quanto o compromisso com sua consecução.

Como se disse, uma das consequências do não envolvimento e da não participação na construção da proposta é o seu desconhecimento e, se não se conhece, não há compromisso em implementá-la; se não há compromisso com sua implementação, cada um faz o que quer ou faz o que julga mais adequado. A verdade, ao invés de ser objetiva, passa a ser subjetiva e desprovida de critério prático, prevalece o espontaneísmo, a diversidade e o individualismo. E se for desta forma, esboroa e implode a proposta, ou melhor, na prática, é como se não tivesse um projeto. E, em assim sendo, melhor seria não perder tempo para fazer algo que não mudará nada.

Ao contrário, ao se desencadear um processo de construção coletiva do PPP, isto gera um comprometimento com a proposta. Afinal, ninguém ajuda a construir algo em que não acredita ou não quer ver realizado e implementado.

Estamos falando, portanto, da construção coletiva de uma proposta curricular, de um Projeto Político Pedagógico, que articule tudo, todas as ações e todos os envolvidos, numa mesma e única direção, num mesmo projeto, tendo em vista a sua materialização, isto é, a concretização do perfil e da concepção de pedagogo que queremos formar, em função da sociedade que pretendemos construir. Por isso, tendo em vista a heterogeneidade dos envolvidos, a diversidade de concepções e de interesses, as diferentes exigências e necessidades pedagógicas e sociais, não se pode fazer “a toque de caixa”, precisamos de muita discussão e reflexão, demanda tempo e trabalho.

Um projeto com esta natureza não se resume a uma grade curricular, nem se limita a um aglomerado de elementos, a um ajuntamento e ou justaposição de disciplinas ou partes. Trata-se de uma unidade teórica, metodológica e prática. E tendo em vista isso, também pressupõe a preocupação de superar o individualismo, a competição e a fragmentação, objetivando a construção de uma proposta unitária e coerente.

No entanto, ao invés de se caminhar nessa direção, parece que “tudo o que é sólido se desmancha no ar”. E em função de se “achar” que a educação não tem outra função a não ser reproduzir o *status quo*, a realidade existente, na ausência de um projeto integrador, de um projeto que vise a transformação social, contraditoriamente, atribui-se a ela o papel de “bombeiro”, com uma “missão salvadora”, de caráter supletivo e compensatório, no intuito de reduzir as mazelas sociais e “melhorar o que está aí”.

Assim, por um lado, para cada problema social que aparece, os políticos, a mídia e até mesmo alguns docentes acreditam que podem resolver todos

os problemas incluindo mais um tema e pendurando mais um conteúdo na grade curricular, criando mais uma disciplina, por outro, sob a arenga de que “os cursos são muito teóricos”, querem extirpar todo caráter teórico, histórico, filosófico, sociológico, político e ideológico.

Não podemos, todavia, desconsiderar que somos os representantes da sociedade, “encarregados por ela” de preparar e formar os futuros profissionais, cuja sólida formação teórica é indispensável a uma prática consequente. Nesse sentido, sim, é importante que nos debruçemos, analisemos e reflitamos sobre a grade curricular, porém, antecedida de um conjunto de pesquisas, estudos e reflexões, envolvendo os alunos, as Secretarias Municipais de educação, o Núcleo Regional de Educação, os sindicatos, enfim, a comunidade.

É claro que realizamos nosso trabalho em um local e curso concretos que, como diria Marx, expressa uma “síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso”. (Marx, 2008, p.258) Por isso, ao fazer a reestruturação curricular, não podemos desconsiderar nem o modo de produção existente, nem a relação entre o particular e o universal, nem o atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas e, muito menos, as contradições e os antagonismos sociais e os desafios que se colocam para a educação no atual contexto do capital. Ou seja, não devemos nos fechar em nós mesmos, nas quatro paredes da universidade. Desde o local, é preciso considerar concretamente o mundo, a globalidade.

Precisamos ouvir a sociedade que nos delegou a tarefa de preparar os indivíduos para viverem nela mesma; precisamos ouvi-la, dialogar com ela, saber o que espera de nós e compreender que tipo de pedagogos e educadores ela necessita que formemos; precisamos transformar a comunidade em partícipe da construção do PPP, de tal modo que assuma conjuntamente o compromisso com a nova proposta.

Depois do exposto, muitos devem estar se perguntando: mas, como realizar esse processo de forma articulada e coerente com estes pressupostos? Afinal, é necessário realizar uma reestruturação séria e consequente a partir das premissas apresentadas acima. Para isso, não só é importante, como indispensável que se desencadeie um processo de reestruturação curricular adequado, de tal modo que permita definir ações e discussões, traçar um calendário com previsão de tarefas a serem realizadas tendo em vista a construção do novo PPP.

Com esta finalidade, tomo a liberdade de apresentar uma sugestão de proposta metodológica para viabilizá-la, com a observação de que não só pode, como deve ser adequada e adaptada conforme as condições, as especificidades e as necessidades de cada local.

## 1) TAREFAS NECESSÁRIAS

Tendo em vista que a reelaboração do PPP exige um processo, não se faz de uma vez, num único momento, pressupõe organização e definição de ações e atividades, tais como:

- a) formação de Grupos de Trabalho (GTs), estudo e pesquisa – divisão de tarefas. Nem todos precisam e podem fazer tudo. Cada um dos GTs deve escolher um coordenador e um relator, que irão compor a Coordenação geral de reestruturação do PPP;
- b) realização de seminário com todos os professores e alunos para discutir acerca da reestruturação curricular, do perfil e da concepção de pedagogo, bem como, dos conhecimentos necessários à superação dos desafios à formação dos docentes na atualidade;
- c) realização de uma discussão sistemática com professores e alunos acerca dos limites e problemas do atual PPP – melhor fazer a discussão com cada segmento separado tendo em vista os diferentes posicionamentos, necessidades e visões acerca do mesmo;
- d) realização de três fóruns de discussão, socialização e deliberação.

## 2) DINÂMICA E PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR

- a) realização de reunião com todos os professores para discutir a dinâmica e o processo de Reestruturação Curricular. Formar Grupos de Trabalho (GTs) – é importante que todos os professores participem de pelo menos um dos GTs. Cada um escolhe em qual deles quer se envolver e participar.
- b) realização de reunião com todos os alunos para discutir a dinâmica e o processo de Reestruturação Curricular, bem como, para motivar a participação de todos ao longo de todo o processo. Solicitar que escolham representantes para participar de cada um dos GTs (definir quantos).

### 2.1. Grupos de Trabalho (GTS)

GT1. Grupo de Trabalho de Fundamentação Teórico- Metodológica. Cabe a ele realizar um diagnóstico da realidade socioeducacional, análise e reflexão acerca dos pressupostos políticos, teóricos, metodológicos e educacionais, dos objetivos e do perfil de profissional (pedagogo) proposto pelo atual PPP, bem como, elaborar nova fundamentação tendo em vista o novo PPP e a superação dos problemas, limites e desafios propostos para o atual momento.

GT2. Grupo de Trabalho Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), Práticas de Ensino e Pesquisa/TCC. Cabe a ele realizar análise e reflexão acerca da OTP, das práticas de ensino e da pesquisa/TCC do atual PPP, bem como, pensar e realizar nova proposta tendo em vista a superação dos problemas, limites e desafios existentes no atual momento.

GT3. Grupo de Trabalho de Avaliação Curricular. Cabe ao grupo discutir e avaliar o atual PPP, sua grade curricular e fazer diagnóstico da realidade socioeducacional, tendo em vista a apresentação de nova proposta.

### 3) COMPETÊNCIAS

- a) trata-se de um processo de reestruturação que deve primar pela participação e compromisso coletivo, do início ao fim, cuja preocupação deve estar centrada na especificidade da escola, que é o trabalho com o conhecimento científico e no perfil e na concepção de pedagogo que se quer formar;
- b) cada GT deve escolher um coordenador e um relator que ficam responsáveis pela condução dos trabalhos, definições de reuniões e atividades do grupo;
- c) o coordenador e o relator de cada GT integram a Coordenação Geral do processo;
- d) cabe à Coordenação Geral coordenar todo o processo de discussão e elaboração do novo PPP, definir o coordenador e relator geral dos trabalhos, que ficam responsáveis pela condução dos trabalhos coletivos, definições, datas e atividades a serem realizadas e prazos para finalização da reestruturação;
- e) cada GT deve elaborar um texto com fundamentação, discussões e proposições para ser socializado com os colegas que participam dos demais grupos;
- f) cabe a cada um dos GTs apresentar os resultados e proposições à Plenária com todos os envolvidos no processo de Reestruturação Curricular;
- g) cabe à Plenária apreciar e deliberar acerca das propostas apresentadas pelos GTs;
- h) cabe à Coordenação geral organizar, no mínimo, um seminário com todos os professores e alunos do Curso de Pedagogia e representantes da comunidade para discussão política, teórica, metodológica e sociológica;
- i) cabe à Coordenação a organização de três Fóruns. Um no início dos trabalhos de Reestruturação, outro no meio do processo e outro no final, para deliberação. A julgar pela necessidade, poderão ser realizados outros. No caso da comunidade, é importante contar com a participação da(s) secretaria(s) municipal(is) de educação, núcleos regionais de educação e dos sindicatos, tendo em vista discutir o papel do pedagogo no atual momento socioeducacional;

- j) cabe à Coordenação geral criar espaços de discussão com os alunos, bem como, coordenar os mesmos; e
- k) cabe a todos o compromisso com a edificação de uma nova proposta de formação e educação. Enfim, depende de todos a construção da Proposta Curricular, a Formação dos Educadores e a construção de uma nova humanidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da Economia Política*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

Este esforço da tomada de consciência em superar-se a alcançar o nível da conscientização, que exige sempre a inserção crítica de alguém na realidade que se lhe começa a desvelar, não pode ser, repitamos, de caráter individual, mas sim social. Basta que se saiba que a conscientização não se verifica em seres abstratos e no ar, mas nos homens concretos e em estruturas sociais, para que se compreenda que ela não pode permanecer em nível individual. Por outro lado, não será demasiado repetirmos, a conscientização, que não pode dar-se a não ser na práxis concreta, nunca numa práxis que se reduzisse à mera atividade da consciência, jamais é neutra. Como neutra, igualmente, jamais pode ser a educação. Quem fala de neutralidade são precisamente os que temem perder o direito de usar de sua ineutralidade em seu favor.

*Paulo Freire*

