

EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Antídoto ao Escola sem Partido

Fernando Penna
Felipe Queiroz
Gaudêncio Frigotto
Organizadores

Copyright © 2018 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*

Coordenador Executivo: *Felipe B. Campanuci Queiroz*

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

Bolsistas de Extensão: *Fernando Ribeiro, Pedro Gesteira e Viviane Marques*

Pesquisadores Associados: *Rafael Bastos Costa de Oliveira e Roberto Arruda*

Pesquisadores Assistentes: *Carolina Castro e Luciano Cerqueira*

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/NPROTEC

E24 Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido /
Fernando Penna, Felipe Queiroz, Gaudêncio Frigotto,
organizadores. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.
192 p.

ISBN: 978-85-92826-16-1

e-ISBN: 978-85-92826-17-8

1. Política e Educação. 2. Ideologia e Educação. I. Penna,
Fernando. II. Queiroz, Felipe. III. Frigotto, Gaudêncio, 1947- .

CDU 37.014

Biblioteca: Luciana Avellar CRB7/4544

Editoria Executiva e Preparação de Originais: *Felipe B. Campanuci Queiroz*

Projeto Gráfico e Diagramação: *Pedro Biz*

Revisão: *Wendell Setubal*

Assistentes de Edição: *Fernando Ribeiro 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

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

EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Antídoto ao Escola sem Partido

Fernando Penna
Felipe Queiroz
Gaudêncio Frigotto
Organizadores

Rio de Janeiro
LPP/UERJ
2018

INSTITUIÇÕES DE APOIO

Movimento Educação Democrática

Fernando de Araujo Penna (Presidente)

Carina Martins Costa (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)

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 (IGEOG/UERJ)

Maria Ciavatta (UFF)

Theotonio dos Santos (UERJ/UFF) (*in memoriam*)

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 Távares (UFRJ)

Luisa Cerdeira (IE/Universidade de Lisboa)

Marise Nogueira Ramos (FIOCRUZ)

Roberto Agustín Follari (UNCuyo/Argentina)

Rolf Malungo (UFF)

Roseli Salete Caldart (ITerra/MST)

Rui Canário (IE/Universidade de Lisboa)

Valdemar Sguissardi (UNIMEP)

Vânia Motta (UFRJ)

Sumário

Apresentação.	7
<i>Marise Nogueira Ramos</i>	
A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática	15
<i>Gaudêncio Frigotto</i>	
Liberdade para a democracia: considerações sobre a inconstitucionalidade da Escola sem Partido	33
<i>Felipe B. Campanuci Queiroz e Rafael Bastos Costa de Oliveira</i>	
Direito à educação democrática: conquistas legais e ameaças	51
<i>Russel Teresinha Dutra da Rosa</i>	
Como o discurso da “ideologia de gênero” ameaça o caráter democrático e plural da escola?	75
<i>Giovanna Marafon e Marina Castro e Souza</i>	
O Movimento Escola sem Partido e a reação conservadora contra a discussão de gênero na escola	89
<i>Fernanda Pereira de Moura</i>	
Construindo estratégias para uma luta pela educação democrática em tempos de retrocessos	111
<i>Fernando de Araujo Penna</i>	

“É que Narciso acha feio o que não é espelho”: o ensinar e o aprender pela ótica do Escola sem Partido	131
<i>Carina Martins Costa e Luciana Velloso</i>	
O Escola sem Partido na desdemocratização brasileira	153
<i>Diogo da Costa Salles e Renata da C. A. da Silva</i>	
<i>Instructio</i> ou <i>Educatio</i> ? A educação que queremos	175
<i>Zacarias Gama</i>	

Introdução

Marise Nogueira Ramos*

Em 2017 foi lançado o livro *Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*, organizado por Gaudêncio Frigotto. Nele, educadores e intelectuais procuraram decifrar um movimento/programa/projeto assim intitulado, cuja ideologia se tornava pública por meio de um sítio eletrônico e, ao mesmo tempo, fincava os pés no plano jurídico e lançava seus tentáculos para o interior das escolas em busca de supostos professores doutrinadores.

O país entrava no contexto de exceção acirrado pelo golpe jurídico-parlamentar-midiático que depôs a Presidenta Dilma Rousseff, legitimamente eleita pelo povo. Um ato sacramentado por um conjunto de parlamentares – que bradaram em nome de várias entidades, menos da democracia –, em sessão do Congresso Nacional, ao som das panelas e figuras dos patos amarelos que povoavam as ruas em defesa de uma operação judicial que prometia “lavar” o Brasil da corrupção a todo custo (exceto o da prova). Partidos políticos ou, mais precisamente, “um” partido, foi representado pela mídia como ícone da suposta apropriação deletéria das instituições do Estado.

Nesse contexto, um grupo de pessoas delegou ao Sr. Miguel Nagib a “nobre” função de proteger pelo menos uma dessas instituições – a escola – de toda a ideologia que não fosse a sua. Supostamente em benefício da família, da moral e dos bons costumes, o Escola sem Partido (EsP) tornou-se lema organizador de um movimento, que sistematizou um programa e deu conteúdo a projetos de lei (PLs). Escolheram como síntese de suas antíteses o termo “doutrinação” e o que denominaram como “ideologias” de esquerda e de gênero.

A coletânea a que nos referimos apresentou um conjunto de textos que analisa esse fenômeno com rigor científico, apoiado em conhecimento filosófico, histórico, sociológico e pedagógico em geral e especialmente sobre a realidade brasileira. Se ele se propôs a “decifrar a esfinge” e identificar seus males, a presente coletânea persegue o seu antídoto. E não há outro,

* Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da UERJ e do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional em Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Fiocruz).

senão a real democracia. Como esta, em sua plenitude, é incompatível com o capitalismo e odiada pela oligarquia dominante,¹ não se pode lográ-la. Isto, porém, não elide – ao contrário, exige – a luta por sua conquista.

A presente obra é um ato e uma arma nesta direção. A análise precisa e rigorosa apresentada nos textos que a compõem é conhecimento necessário aos educadores e estudantes, às famílias, a todos aqueles que se interessam pela educação e a defendem como direito público, universal e subjetivo. Trata-se de um conteúdo a ser apropriado por sindicatos, movimentos sociais, partidos políticos, instituições do Estado e outras da sociedade civil como contra-argumento e antídoto às ideologias do pensamento único.

A contradição desse processo é enunciada e esmiuçada já no primeiro texto, de autoria de Gaudêncio Frigotto, quando este nos alerta tratar-se de uma “disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática”. Se o sentido público, gratuito, universal e laico da escola burguesa já se revelou ideológico com as análises que demonstraram sua função de reproduzir as ideias da classe dominante, o fato de ser uma instituição comprometida com a ciência e a cultura impõe-lhe perseguir o cumprimento daqueles princípios.

A escola torna-se, assim, espaço legítimo de formação, cujo acesso é direito inalienável de todos os cidadãos de uma sociedade. Nesse sentido, sua função de “reproduzir os conhecimentos, valores, atitudes necessárias à construção e reprodução do sistema capitalista”, ao mesmo tempo contrapondo-se ao pensamento metafísico, não a isentou de sua responsabilidade de dar a conhecer aos educandos o processo histórico de desenvolvimento e a lógica deste mesmo sistema. Por isso esta se torna, também, espaço de contradição, o que a faz tão disputada pelas classes de interesses opostos.

Gaudêncio Frigotto constrói seus argumentos nesse sentido, ao resgatar e contrapor as obras clássicas sobre a educação. O sentido da disputa no interior da escola se resume a, por um lado, afirmar e reproduzir a lógica do capitalismo; e, por outro, a visar sua superação pela mediação crítica do conhecimento. Se a ampliação do acesso da classe trabalhadora à escola ao longo do tempo é demonstração de conquistas no segundo sentido, ele pergunta sobre as determinações históricas que conduziram à regressão das relações sociais capitalistas atualmente, com a negação de seus postulados de integração dos indivíduos na diversidade social e do papel da escola no processo de socialização dos indivíduos nos valores do convívio coletivo.

¹ Valemo-nos das análises de Ellen Wood, em *Democracia contra capitalismo* (2003), e de Jacques Rancière, em *O ódio à democracia* (2014).

A busca por pistas e respostas a essa questão leva o autor a historicizar as crises do próprio capital em escala mundial, passando pelas lutas democráticas em nosso país e pelo desenvolvimento de um conhecimento científico potente da educação, em especial nos programas de pós-graduação e em associações científicas e políticas correlatas, comprometidos com um projeto educacional que, desde seus princípios mais gerais até os mais específicos, visava elevar os filhos da classe trabalhadora ao mais alto grau intelectual e cultural historicamente produzido.

Não obstante, as tentativas de construção de um projeto nacional-popular pelos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, mesmo sendo de conciliação de classe, possibilitaram ganhos para a maioria da população e, portanto, precisavam ser barradas pela minoria prepotente. A mídia empresarial manipuladora ganha espaço juntamente com um congresso em sua maior parte indigente e de medíocre cultura humana e oportunista; além de um poder judiciário, em sua maioria, avalista do golpe de Estado de 2016. Tais fatos expressam a ausência histórica de democracia em nosso país e se manifestam nas medidas econômicas recentes que interessam ao grande capital.

Nesse contexto, o autor conclui que uma das primeiras tarefas do resgate do Estado democrático de direito é a liberdade do ex-Presidente Lula da Silva e sua possibilidade de concorrer às eleições de 2018. Por ser uma tarefa de curtíssimo tempo, implica reunir o campo de forças que foi capaz de superar a ditadura empresarial militar de 1964 e elaborar a Constituição de 1988.

Se esta é uma luta política grandiosa e imediata, apreender os meandros dos instrumentos jurídicos que podem assegurar direitos numa sociedade antidemocrática é também uma tarefa necessária e profícua. Os textos de Felipe Queiroz, que assina coletivamente a organização deste livro, e Rafael Bastos – “Liberdade para a democracia: considerações sobre a inconstitucionalidade da escola sem partido” –; Russel Teresinha Dutra da Rosa – “Direito à educação democrática: conquistas legais e ameaças” – são valiosas contribuições. O primeiro analisa os aspectos constitucionais da educação emancipadora e da ameaça à democracia que é representada pelo movimento EsP, tendo por base a Lei nº 7.800/2016, de Alagoas, e sua análise pelo Supremo Tribunal Federal (STF), bem como a teoria da democracia. O segundo, por sua vez, reforça argumentos do texto anterior, ao tratar especificamente das conquistas e das garantias legais da educação, contra as quais se arvora o referido movimento. Ajuda-nos, ainda, com a sistematização de informações sobre iniciativas legislativas do EsP em âmbito federal.

Felipe Queiroz e Rafael Bastos convocam a Constituição Federal Brasileira de 1988 como prova da adoção e garantia de valores mínimos conotativos da democracia, aos quais Norberto Bobbio se refere; ou seja, regras de procedimentos para as decisões com a mais ampla participação possível dos interessados, de modo a se assegurar a transparência das relações de poder. A democracia, assim, prevê a estratégia de livre debate para formação de maioria, sem negar a existência de oposições em torno do objeto de debate.

Nos debates que lograram esta Constituição Federal, a educação certamente não foi um tema pacífico, pelos motivos que o texto de Gaudêncio Frigotto já nos mostrou. Entretanto, “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” foi assegurada pelo artigo 206 da Carta Magna. O pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas emoldura o primeiro princípio, já que o pensamento único, baluarte do EsP, é radicalmente oposto à liberdade e à finalidade de aprimoramento da pessoa humana, razão de toda a educação básica.

Os autores demonstram o quanto o EsP infringe frontalmente este princípio quando equipara pensamento crítico à doutrinação e torna o professor um “inimigo”. Isso acaba por envolver as relações escolares em um clima de “odiosa subjetividade”.

É por caminho semelhante que segue a autora Russel da Rosa, que inicia retomando o valor das conquistas plasmadas na Constituição de 1988, fruto das lutas dos movimentos sociais em torno dos direitos e da democracia, os quais seriam espelhados na educação pública, gratuita, de qualidade, laica e de todos.

A autora demonstra como importantes princípios enunciados neste documento se espalham para outras regulações, inclusive na perspectiva de sua efetividade. Ela cita, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); as Diretrizes sobre Direitos Humanos; a inclusão de história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos; a regulamentação relativa à educação das relações étnico-raciais; e a Lei e as Diretrizes da Educação Ambiental; além das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) referentes aos níveis e às modalidades da educação. A Lei Maria da Penha, por sua vez, é evocada pela autora como complementar às conquistas educacionais, além do direito à possibilidade de interrupção da gestação em hospitais públicos em determinados casos e o reconhecimento da equidade de gênero pela possibilidade de registro de casamento entre pessoas do mesmo sexo.

O cuidadoso inventário feito pela autora dos PLs ligados ao EsP em trâmite no país nos ajuda a confrontar esses contextos e reconhecer o anterior como o

alvo mortal deste movimento violentamente conservador. Reafirma-se, assim, a necessidade da luta democrática como antídoto a este mal.

Giovanna Marafon e Marina Castro e Souza jogam luz sobre uma das lacunas da Constituição Federal de 1988 face às conquistas que a autora anterior nos ajudou a revisitar: as questões de gênero. Elas lembram que o termo sequer apareceu na Constituição e, recentemente, foi incluído e depois vetado no Plano Nacional de Educação (PNE). As discussões em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, abordaram questões de gênero, porém, de forma tímida, tendendo sobressair uma abordagem na perspectiva da saúde.

Mesmo assim, elas insistem que o conceito possui uma historicidade que vai do seu sentido normativo a uma perspectiva emancipatória. A reapropriação desse conceito por perspectivas feministas mais críticas e por outros movimentos sociais ajudou a superar seu sentido normativo original e a colocá-lo a favor da contestação da naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta. Em contraste, o termo “ideologia de gênero”, largamente utilizado pelo EsP, põe em curso uma cruzada ofensiva antigênero, gestada no interior do discurso e de práticas católicas fundamentalistas e setores ultraconservadores. Daí a importância de se analisar como o discurso da “ideologia de gênero” ameaça o caráter democrático e plural da escola, contribuição relevante das autoras para o necessário enfrentamento de tal ofensiva.

A reação conservadora contra a discussão de gênero na escola é tema também de Fernanda Pereira de Moura. Não há como desvincular o conservadorismo religioso dessa reação e isso é explorado pela autora em seu texto. Ela nos dá provas objetivas da ação reacionária que fortaleceu o EsP quando relembra a querela gerada em torno do material produzido pelo Ministério da Educação (MEC) em combate à homofobia, chamado pela mídia de “Kit Gay”. A autora defende que o EsP deixa de ser movimento social para começar a assumir a forma de um movimento político, o que explica seu avanço para a esfera legislativa; ou seja, ele adentra no Estado *stricto sensu*. As artimanhas de manipulação dos PLs para que sejam facilmente assimiláveis pelos legisladores e pela sociedade compõem o conjunto de estratégias que combinam coerção e obtenção de consenso, processo típico da construção de hegemonia por parte deste grupo.

Frente a tanta violência, Fernando de Araujo Penna, um dos organizadores deste livro, brada pela construção de “estratégias para uma luta pela educação democrática em tempos de retrocessos”. Para ele, a questão central é que o EsP é um projeto de escolarização que remove da escola o seu caráter educacional.

O autor coloca ênfase no discurso construído por este movimento conservador, valendo-se das teorias de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe.

Ele argumenta não existir um campo objetivo constituído fora da intervenção discursiva, sendo que o discurso é território da construção da objetividade – o *ser* dos objetos – que é histórica e mutável e dependente dos sentidos que lhes são atribuídos. Assim, ao discurso reacionário do EsP deve-se interpor a abertura para o diálogo com aqueles que se identificam com o discurso que se quer combater, tentando persuadi-los do contrário e construir politicamente a exclusão dos discursos de ódio e desrespeito aos direitos humanos. O diálogo seria a estratégia de transformar o antagonismo em agonismo, no qual os discursos de ódio e desrespeito se tornam ilegítimos.

A postura na luta por uma educação democrática não deve ser a de reprodução desse mesmo discurso, mas, ao contrário, dispor-se ao diálogo mesmo com aqueles que, circunstancialmente, aderem à ideia reacionária, como alguns pais de estudantes, por exemplo. Daí que esses não podem ser considerados nossos inimigos, dada a possibilidade de contrapor e desconstruir tais ideias pelo acesso ao debate. Para isso, é preciso superar os julgamentos morais e procurar entender em que medida essa adesão pode revelar a frustração com a escola e se constituir como uma maneira de formular suas demandas.

A análise de Fernando Penna explica o título desta obra, dado o potencial hegemônico do termo “educação democrática”. Afinal, pergunta ele, quem seria contra a educação democrática? Ele se apressa a alertar, porém, que não se deve significá-lo imediatamente e de forma absoluta. Ao contrário, argumenta que cada sociedade precisa discutir constantemente quais devem ser os objetivos da educação escolar diante dos desafios colocados por cada contexto histórico. Por isso, a criação do Movimento Escola Democrática para a construção coletiva das pautas em defesa da educação democrática.

Dois outros textos valorizam a perspectiva discursiva como chave de análise do movimento regressivo e como antídoto a ele, o de Carina Martins Costa e Luciana Velloso e o de Diogo da Costa Salles e Renata da Silva. As primeiras insistem na produção de diálogos. Com o conceito de “significantes privilegiados” de Ernesto Laclau (2013), elas apontam “democracia”, “qualidade” e “igualdade” como exemplos de palavras que, devido a sua polissemia, são capazes de produzir adesão. Arelam a esses significantes a ideia de vazio normativo para confrontarem sua irrefutabilidade com a disputa que se pode travar por seus significados. No caso do EsP a expressão “liberdade” é fundamental, pois à “liberdade de consciência dos estudantes” é anteposta “a liberdade de ensinar” dos professores. Assim, romper com a prepotência do

discurso único implica também confrontar significados. Parece-nos que esta é uma lição que as autoras nos deixam, nos incentivando ao alinhamento com Fernando Penna na defesa pela escola democrática, quando discurso e prática política formam uma unidade.

Diogo Salles e Renata da Silva, por sua vez, identificam o discurso do EsP com a “desdemocratização” brasileira, conceito esse que os autores exploram para demonstrar um esvaziamento das bases das democracias liberais modernas. Suas análises recaem sobre algumas falas públicas e textos de Miguel Nagib, além de documentos produzidos pelo movimento. Nesse texto, o termo “doutrinação” será o privilegiado como enfoque, ajudando-nos a entender o EsP muito mais do que um simples chavão, mas como uma fixação de sentidos dentro de uma formação mais ampla de discursos conservadores sem limites claros.

Finalmente, Zacarias Gama nos faz voltar a Jacques Rancière, que nos explica sobre o ódio à democracia pelas oligarquias em nosso país. A recuperação histórica dos golpes sofridos pelo Estado brasileiro nos faz aprender com o passado, entender o presente e lutar pelo futuro; um futuro radicalmente democrático. Voltando ao que o EsP enuncia sobre o “abuso da liberdade de ensinar”, o autor se pergunta se é possível e pertinente à escola somente instruir, enquanto caberia à família, educar – ideologia desse movimento conservador. Ele responde que não, por acreditar na unidade dialética educação-instrução. O leitor é brindado com a mediação que Gama faz do célebre debate entre Johann Friedrich Herbart, defensor da instrução educativa, John Dewey e Jean-Ovide Decroly.

Com a privilegiada função de elaborar a síntese do debate, o autor conclui com a defesa da educação “como construção humana, decorrente do desenvolvimento das relações sociais e ‘produto dos confrontos e acordos dos grupos e classes que dão concretude ao tecido social em cada realidade’”. Assume, assim, a voz dos educadores mobilizados atualmente com a realização da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE) ao recuperar esta elaboração, que foi ponto de chegada e tese explicitada no documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2014. Esta foi atingida de morte pelo governo do golpe, mas renasce naquela pelos braços dos educadores livremente organizados. Sim! Educadores livremente organizados e mobilizados; mais um antídoto potente ao aprisionamento do conhecimento e à morte da ética. Boa leitura! Em nome da Escola Democrática!



A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática

Gaudêncio Frigotto*

Chamo de socialismo todas as tendências que dizem que o homem tem que caminhar para a igualdade e ele é o criador de riquezas e não pode ser explorado (...). O que se pensa que é face humana do capitalismo é o que o socialismo arrancou dele com suor, lágrimas e sangue.

Antonio Candido

A epígrafe acima nos explicita de forma simples e inequívoca que o sistema capitalista é, por sua natureza estrutural, antidemocrático e desigual e, ao mesmo tempo, que uma nova sociedade, sem exploração e que caminha para a igualdade, tem que ser construída no embate contraditório no interior desta mesma sociedade. A luta pela igualdade e democratização, por isso, como mostra Wood (2003), é tarefa permanente das forças sociais que buscam não apenas reformar o capitalismo, mas superá-lo.

Esse texto, bem como os demais que compõem esta obra, tem como eixo central dar continuidade às análises da coletânea *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. (Frigotto, 2017) Como indica o título desta nova coletânea, a mesma pretende ser um antídoto contra o pensamento único do movimento Escola sem Partido (EsP), que busca instrumentalizar a escola para naturalizar a face mais violenta e excludente das relações sociais capitalistas e que se expressa na sociedade brasileira historicamente com as marcas do autoritarismo e da violência.¹

O texto se estrutura em duas partes e, a título de considerações finais, as implicações do que discutimos para os desafios que se apresentam à sociedade e à educação brasileira em um contexto de Estado de exceção cristalizado pelo golpe de Estado de agosto de 2016. No primeiro momento, destacaremos a função social da escola em sua origem e em pensadores clássicos e seu caráter

* 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).

¹ Pela natureza deste texto, cujo objetivo centra-se no embate com as teses autoritárias e de traços neofascistas dos ideólogos do que podemos denominar “partido” do movimento EsP, o mesmo não busca originalidade. O que trazemos, então, é um conjunto de ideias que em sua maior parte são tratadas em diferentes publicações do autor.

regressivo depois da metade do século XX. Uma regressão que acompanha as crises do sistema capitalista e que, em nosso meio, no presente, assume traços fortemente desagregadores e neofascistas. Portanto, teses que negam até mesmo o ideário liberal de escola. No segundo momento, buscamos expor a disputa da concepção de educação democrática e suas bases materiais.

A FUNÇÃO SOCIAL CLÁSSICA DA ESCOLA E SEU PROCESSO REGRESSIVO

Por milhares de anos os seres humanos se educaram de geração em geração aprendendo uns com os outros, dando respostas aos desafios e problemas no processo de produção e reprodução de suas vidas. A experiência do adulto constituía-se na fonte primordial do aprendizado dos mais jovens. A depuração da experiência construiu saberes e conhecimentos que Gramsci, na primeira metade do século XX, denominou de “bom senso”. Mas cabia à geração adulta também solidificar determinados valores e comportamentos fundamentais para o convívio coletivo. A história humana nos mostra que este convívio sempre foi marcado pelo conflito, que tem como fundamento a cisão dos seres humanos pelo domínio de uma classe.

A atual forma escolar tem sua gênese histórica a partir, sobretudo, do século XVIII, dentro do mesmo processo de emergência da ciência moderna e da ascensão da burguesia como classe social revolucionária no embate com a Igreja e com o Estado absolutista. Concomitantemente, como necessidade da crescente divisão social e técnica do trabalho e do conhecimento vinculado à base dos processos produtivos.

Enquanto classe revolucionária, a burguesia representou a escola, no plano discursivo ideológico, como uma instituição pública, gratuita, universal e laica que tinha, ao mesmo tempo, a função de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações na sociedade moderna e socializar, de forma sistemática, o conhecimento socialmente produzido. Trata-se de uma instituição que tinha uma dupla função: contrapor-se ao pensamento metafísico da sociedade feudal, dominado pela Igreja e pelo Estado absolutista; e reproduzir os conhecimentos, valores e atitudes necessárias à construção e reprodução do sistema capitalista.

Todavia, a escola burguesa, desde sua origem, não podia cumprir sua promessa para todos e de igual modo. Isso pela simples razão de que a burguesia destruía uma sociedade de classes não para abolir as classes sociais, mas para implantar outra estrutura de classe: os detentores de capital e os trabalhadores que possuem apenas sua força física e intelectual para ser vendida.

Sua forma de exploração já não será mais explícita e justificada por uma concepção de que o escravo não era bem um ser humano igual aos demais – mas sim um animal que falava e era comprado e vendido como um meio de produção. A exploração, na nova sociedade de classes, é dissimulada no processo de produção, no qual, supostamente, capitalista e trabalhador detêm o mesmo grau de poder e de força na relação capital-trabalho. O contrato de trabalho sedimenta essa dissimulação por partir do pressuposto da igualdade de condições de negociação entre quem compra e quem vende a força de trabalho. A lei que regula o contrato, desse modo e na verdade, mede apenas o grau maior ou menor de exploração e expropriação do trabalhador nos diferentes contextos históricos da afirmação do capitalismo em sociedades e tempos específicos. Esse grau de exploração depende da organização e luta da classe trabalhadora.

A escola nasce, portanto, com a marca do interesse da nova classe dominante, a burguesia, com a função precípua da socialização dos valores e conhecimentos mais complexos que interessam à classe dominante. Sua dualidade é estrutural, pois a escola foi organizada, sobretudo, para aqueles que não precisam vender sua força de trabalho e que têm tempo de viver a infância e a adolescência fruindo o ócio. Mesmo em sociedades que atingiram elevado grau de democratização da escolaridade desenvolveu-se a dualidade explícita: uma escola mais complexa, rica e que desenvolve conhecimentos, valores e atitudes para dirigir, organizar, comandar, etc.; e uma escola restrita, adestradora, para os que se destinam ao trabalho manual ou de execução. Somente mediante lutas permanentes das organizações da classe trabalhadora permitiram-se avanços no direito à escola pública, sem, contudo, poder romper com seu caráter dualista.

Duas obras produzidas na mais republicana das sociedades, pelo menos até as últimas décadas do século XX, expõem a tendência reprodutora das relações sociais pela escola, mas outra obra, referida nessa mesma sociedade, mostra que a escola é alvo de disputa pela classe trabalhadora. No primeiro caso, trata-se do livro *L'école capitaliste en France* (1971), de Baudelot e Establet, no qual os autores, com base na análise dos fluxos escolares na França, mostram o estrutural caráter dualista da escola. Na mesma direção, Bourdieu e Passeron, em *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*² (1970),

² Vale ressaltar que esta obra é uma das primeiras de Pierre Bourdieu e que sua vasta produção posterior, em particular nas últimas décadas de sua vida, traz a perspectiva da luta de classes e, portanto, a disputa da classe trabalhadora e seus intelectuais orgânicos pela superação do capitalismo e, consequentemente, a disputa do projeto educativo que se desenvolve na escola. Ver: Bourdieu, 1998 e 2001.

analisam a tendência dominante de a escola reproduzir os valores e as relações sociais e culturais capitalistas.

Mas foi nessa sociedade francesa que, em maio de 1871, se concretizou um curto governo socialista que ficou conhecido como “A Comuna de Paris”, um movimento que expressou a luta da classe trabalhadora e que em seu programa explicita a efetiva democratização dos meios e instrumentos de produção e das instituições.³

Georges Snyders, na clássica *Escola, classe e luta de classes* (1981), analisou, numa perspectiva histórica crítica, a disputa da educação escolar sob a ótica da classe trabalhadora. Com efeito, sua compreensão é de que como instituição que se insere na sociedade capitalista a escola deve ser disputada como mediação na crítica e na busca da superação desta sociedade. “A escola, como o movimento operário, implica um equívoco: só conseguirá interpretar plenamente seu papel numa sociedade renovada e, ao mesmo tempo, compete-lhe, dia após dia, desempenhar um papel.” (Snyders, 1981, p.392)

Dois autores clássicos, Émile Durkheim e Karl Marx, e de concepções antagônicas em relação à sociedade capitalista, ao conhecimento e à função social da escola, nos ajudam a entender a materialidade sobre a qual se efetiva a luta democrática na sociedade e na escola, e perceber o caráter reacionário em que se assentam as teses do movimento EsP. Tanto para Durkheim quanto para Marx, o que se desenvolve na escola é mais que a socialização do conhecimento e dos valores, trata da disputa sobre seu sentido na sociedade capitalista: a busca de sua afirmação e reprodução ou mediação crítica em sua superação.

Para Durkheim, a sociedade capitalista é a humanamente ideal e à ciência cabe entender o funcionamento desta sociedade, identificar suas leis sociais e suas falhas e corrigi-las. Não há, para ele, pois, antagonismo entre capital e trabalho, mas a possibilidade da conciliação e do convívio harmônico. Esse processo vai dar grande importância à educação e, por isso, é considerado fundador da sociologia da educação. Com efeito, na obra *Éducation et sociologie* (1922), Durkheim vai destacar o papel da educação escolar no processo de socialização e integração dos indivíduos nos valores do conjunto da sociedade – um convívio com relações complexas que abarcam a diversidade social.

Marx, em campo antagônico, vê em sua ciência nada mais que a afirmação do suposto de que o capitalismo conforma uma sociedade de tipo natural. Vale dizer, que corresponde à natureza humana. Por isso, uma ciência que se

³ Para uma ampla compreensão, sob os diferentes ângulos, do que foi essa experiência socialista e do caráter radicalmente democrático de seu programa, em todas as esferas da sociedade, ver: Boito Jr., 2001.

desenvolve buscando o que é funcional ou não nesta sociedade. Marx, então, ao desvelar as leis imanentes do sistema capitalista, mostra, por um lado, o seu caráter histórico e, por outro, que é de sua natureza a desigualdade e exploração e, como tal, há um antagonismo entre os interesses do capital e do trabalho.

Diferentemente de Durkheim, Marx não dedicou uma obra específica à educação escolar, mas em diferentes textos e debates programáticos sublinha a função da escola na perspectiva de formar o “homem novo” para uma nova sociedade, sem classes sociais e sem exploração. Uma educação que desenvolva todas as dimensões e os sentidos humanos. Em diferentes escritos programáticos, sublinha tanto a necessidade do caráter científico da escola no processo para desvelar o que está subjacente às relações capitalistas, quanto o papel científico da escola e o princípio educativo do trabalho socialmente útil desde a infância.

Na defesa da educação politécnica e/ou tecnológica, Marx contrapõe-se, ao mesmo tempo, a uma educação generalista e abstrata e ao adestramento profissional. Defende uma educação com base teórica e prática ao mesmo tempo. No plano teórico, situa-se na defesa do caráter científico da escola, fundamento para entender como funciona o mundo da natureza e da sociedade humana. No primeiro caso, os fundamentos que estão na base dos processos produtivos e, no segundo, a compreensão das relações sociais que se efetivam em sociedades específicas. A participação desde a infância dentro das condições psicofísicas que lhes são específicas e no trabalho produtivo socialmente útil busca formar o caráter de homens e mulheres para uma sociedade sem a exploração de uns sobre os outros. Trata-se do princípio educativo do trabalho social útil.⁴

Para ambos, a escola tem um papel científico. E é no antagonismo do sentido da cientificidade do conhecimento que se expressa o caráter inequívoco da função política da instituição escolar. No caso de Durkheim, a ciência funcional à reprodução capitalista numa perspectiva integradora, ainda que desigual. Para Marx, uma ciência que historicize a realidade e, como tal, desvele as relações de desigualdade e exploração do sistema capitalista.⁵ A ciência dos seres humanos (da história e da natureza) como mediação fecunda contra todas as formas de alienação.

⁴ Para uma compreensão das concepções de educação em Marx, ver: Marx e Engels, 1983, e Manacorda, 1986.

⁵ A clássica obra de Dermeval Saviani, *Escola e Democracia* (1984), com mais de 40 edições subseqüentes, permite ao leitor entender os fundamentos das teorias educacionais conservadoras (não críticas), crítico-reprodutivistas e histórico-críticas e em que sentido a educação escolar é política.

Que determinações históricas conduziram à regressão das relações sociais capitalistas com a negação de seus postulados de integração dos indivíduos na diversidade social e do papel da escola no processo de socialização dos indivíduos nos valores do convívio coletivo? Ou dito de outra forma: que determinações conduziram ao ressurgimento da esfinge do neofascismo e neonazismo, mormente a partir da década de 1970?

Uma ampla literatura crítica no campo das ciências sociais e humanas nos ajuda a entender essa regressão e seus custos humanos resultantes da fome, do desemprego, da violência e do ódio ao diferente e ao pobre, que, entre nós, especialmente desde 2014, assume traços de morbidez. O que está subjacente a essa regressão é a forma mediante a qual os intelectuais e ideólogos do capital buscam solucionar a crise cada vez mais aguda em todas as esferas da sociedade, globalmente, e que já não é cíclica, mas permanente.⁶

Por partirem do suposto de que a sociedade capitalista corresponde à natureza humana e, portanto, ideal e eterna, esses intelectuais e ideólogos apenas buscam solucionar o que entendem que sejam as disfunções passageiras, sem nunca apreender as determinações. Reiterando o que Marx sublinhava sobre os limites da burguesia para entender as crises do sistema capitalista que ela mesma produz, Lefebvre destaca:

“São os limites de uma época” – de uma classe – mais que o egoísmo deliberado ou uma “mentira de classe” que explicam os limites das ideias (...). A verdade e o conhecimento objectivo continuarão incompletos, “abstractos” e “unilaterais”, enquanto uma classe, historicamente, não tiver senão objetivos limitados, aspirações e fins restritos. (1966, p.45)

O que Mészáros (2002) e Harvey (2011 e 2016) destacam é que o sistema capitalista, para seguir mantendo suas taxas de lucro, violenta e destrói, cada dia mais, direitos da classe trabalhadora, combinando velhas e novas formas de expropriação. Nesse contexto, o Estado, a educação, a saúde, a cultura, o emprego, etc., não mais têm como referência a sociedade, mas o mercado. O fundo público, base material para garantir direitos universais, tem sido canalizado para os interesses privados, mormente para garantir os absurdos lucros do capital financeiro. A educação, a saúde, o trabalho, a cultura e os direitos sociais universais são transformados em serviços mercantis.

⁶ Entre outros intelectuais que nos ajudam entender a natureza destrutiva da atual crise do sistema capitalista, ver: Mészáros, 2002, e Harvey, 2011 e 2016.

No campo da educação, desde a década de 1950 esse deslocamento se expressa em políticas que visam predominantemente a preparação para o mercado. A noção ideológica que inaugura esse processo regressivo é a de “capital humano”. A tese central era de que o investimento das nações e dos indivíduos em educação permitiria, no plano das nações, sair do subdesenvolvimento e alçar-se ao desenvolvimento e, no plano dos indivíduos, superar a pobreza pela mobilidade social. Uma visão que ignora a assimetria de poder entre as nações e entre as classes sociais. Por certo, as nações e os indivíduos marcados pela pobreza apresentam baixa escolaridade. Mas cabe a pergunta: as nações pobres são pobres por terem pouca escolaridade ou por serem pobres não têm como investir em educação de qualidade? Assim, também, os indivíduos pobres têm pouca mobilidade por terem pouca escolaridade ou têm pouca escolaridade porque são pobres?⁷

A ideologia do capital humano ainda tem como pressuposto a possibilidade de integração dos indivíduos na sociedade e a diminuição da desigualdade entre nações. A ameaça da expansão do socialismo nos países subdesenvolvidos impunha a busca de estratégias de inclusão, mesmo que precárias. Os limites de visão de classe impediam de perceber o aumento sistemático da desigualdade no mundo nos últimos 100 anos, como mostra a análise do liberal Thomas Piketty em seu livro *O capital no século XXI* (2014).

O colapso do socialismo real e a apropriação de um novo salto tecnológico pelo capital permitiram o desenvolvimento do pensamento único, o abandono das teses da inclusão e a retomada do pensamento ultraconservador, cunhado de “neoliberalismo”. Os Estados nacionais, com variações nas relações de forças internas de cada sociedade, passaram a postular regimes de ajuste e de austeridade, retirando direitos duramente conquistados (com suor, lágrimas e sangue). Essa regressão no plano social tem nos processos educativos um novo vocábulo, que centra no indivíduo toda a responsabilidade por seu destino. Não basta ter uma formação de qualidade, tem que ser de “qualidade total”; não há mais garantia de emprego, o sujeito tem que se tornar empregável; e tornar-se empregável implica escolher as competências que o mercado reconhece como necessárias aos seus objetivos e adequá-las permanentemente; por fim, resta o espaço da ideologia de ser “patrão de si mesmo” assumindo o “dom” de empreendedor.

Correlato a esse processo, ampliam-se as posturas autoritárias e neofascistas no mundo, principalmente em sociedades de capitalismo dependente,

⁷ A esse respeito, ver: Frigotto, 1984.

colonizadas e colonizadoras e que mantiveram, como no caso do Brasil, por quatro séculos a escravidão. O que o filósofo Leandro Konder, no final da década de 1970, destacava sobre o fascismo assume, entre nós, no contexto do golpe de Estado de 2016, uma atualidade de extrema gravidade. Ao mostrar que o mesmo surge na fase imperialista do capitalismo, se mascara com teses modernizadoras e se efetiva por processos manipulatórios, qualifica e assinala o ambiente onde se desenvolve:

O fascismo é um movimento chauvinista, antiliberal, antidemocrático, antissocialista, antioperário. Seu crescimento num país pressupõe condições históricas especiais, pressupõe uma preparação reacionária que tenha sido capaz de minar as bases das forças potencialmente antifascistas (enfraquecendo-lhes a influência junto às massas); pressupõe também as condições da chamada sociedade de massa de consumo dirigido, bem como a existência nele de um certo nível de fusão do capital bancário com o capital industrial, isto é, a existência do capital financeiro. (Konder, 1977, p.21)

Não é difícil ao leitor entender que a classe dominante brasileira, historicamente, se contrapôs, por ditaduras e golpes, a todos os movimentos de democratização da terra, da riqueza socialmente produzida, da educação, da saúde, da moradia, do transporte, etc. A ditadura empresarial militar, que durou 21 anos, interrompeu os movimentos de reformas de bases da luta pela escola pública e a pedagogia do oprimido. Tomou como diretriz a ideologia do capital humano.

Já no processo de democratização, tão logo promulgada a Constituição de 1988, esta mesma classe burlou e anulou, mediante subterfúgios legais, conquistas que a Carta consagrava como direitos sociais e subjetivos, no plano econômico, social e educacional. Mas foi no período de oito anos do Governo Fernando Henrique Cardoso que se aplicou a doutrina neoliberal na economia: com a venda do patrimônio nacional, as privatizações lesivas e a mercantilização da educação e da saúde, com a oposição ferrenha à Lei de Diretrizes e Bases (LDB), construída democraticamente no debate na sociedade e, finalmente, sua negação e com adiamento e desfiguração do Plano Nacional de Educação (PNE).

Essas mesmas forças não se conformaram com a eleição de um operário em 2002 e, sobretudo, com a base social que o elegeu; como classes, organizaram-se no parlamento e foram tomando por dentro o Estado, apoiadas

pelo monopólio da mídia empresarial. O movimento ou organização que se denominou de “Escola sem Partido” formalizou-se em 2004 e o movimento “Todos pela Educação”, capitaneado pelo capital industrial, financeiro, agro-negócio e serviços, formalizou-se em 2005. Trata-se de dois movimentos correlatos, ainda que com particularidades diversas. O primeiro possui caráter moral e mais ideológico, e o segundo disputa no conteúdo, no método e na forma a educação que convém ao capital.

Por mais que tenham sido os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff de conciliação de classe, não confrontando as denominadas forças de mercado, as demandas de sua base social e os ganhos conquistados tinham que ser barrados. O ambiente a que se refere Konder para instaurar Estado de exceção, interrompendo a frágil ordem democrática, teve como suporte uma mídia empresarial manipuladora, cínica e de incentivo ao ódio contra o pensamento crítico e contra os pobres; um Congresso, em sua maior parte, indigente, de medíocre cultura humana e oportunista; um Poder Judiciário leniente e, em sua maioria, avalista do golpe de Estado de 2016. A delação premiada, figura jurídica trazida do campo religioso (Agamben, 2015), facultou a estratégia da criminalização antecipada como forma legalizada de condenar. A Operação Lava Jato, por sua vez, é a expressão da mistura de conceitos jurídicos, valores religiosos e morais e viés político autoritário, vingativo e de ostentação policial.

O que está violado é o Estado de direito e a frágil democracia. O efeito, na sociedade, é a radicalização do *apartheid* social e, na educação, o retorno ao que representa o mais pragmático, fragmentário, restrito e obscurantista na formação de gerações, interditando-as para a efetiva cidadania política e econômica. As contrarreformas do golpe de Estado de 2016 retroagem ao século XIX na relação capital e trabalho, e com o brutal retrocesso na educação pública consolida-se no Brasil, de forma cabal, o que o sociólogo italiano Luciano Gallino (2015) denominou de “governos da estupidez humana” – governos que operam com um único neurônio: aplicar as teses neoliberais do ajuste e da austeridade, salvaguardando os interesses mesquinhos e genocidas do capital.

A DISPUTA DAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E SUAS BASES MATERIAIS

Seja qual for o tempo histórico, sempre houve uma relação orgânica entre a estrutura das relações sociais de uma determinada sociedade e os processos educativos difusos, e a partir da modernidade, da educação escolar. Referindo-se

à nossa sociedade, Luiz Antônio Cunha, em sua obra *Educação, Estado e democracia no Brasil* (1991), mostra-nos que ao longo de nossa realidade histórica é mais fácil falar da ausência de democracia do que da democracia. Com efeito, somos um país que foi escravocrata por quase quatro séculos e, mesmo ao longo do século XX, um terço dele foi de ditaduras e os outros dois de democracia restrita e de seguidos golpes institucionais.

O golpe de Estado de 2016 e a instauração do Estado de exceção expressam uma reiteração de interrupções abruptas nas lentas conquistas democráticas. Em sua cínica manipulação jurídica, acresce aos horrores da ditadura empresarial militar de 1964 um retrocesso mais grave e profundo nas conquistas democráticas, pois engendra as marcas de ódio a quem defende direitos universais, justiça social e diferenças de gênero, religião e “raça”. Posturas, portanto, de traços fascistas. No campo da ordem econômica e social e, especificamente, no âmbito das conquistas consagradas na Constituição de 1988, o retrocesso é de natureza criminosa com os grupos sociais mais pobres.

Um contexto, portanto, que nos diz que a luta será mais árdua e que cobra ampliar as forças sociais que têm como tarefa renascer das cinzas. Forças que em sua memória mais remota uniam, no início do século XX, anarquistas, socialistas e comunistas e, a partir de 1930, acrescia-se setores do pensamento liberal e liberal social. Anísio Teixeira e Paschoal Lemme são expressões maiores deste alargamento da luta democrática na sociedade e na educação. As disputas pelas concepções da educação escolar e suas bases materiais ganham um traço mais radical (que vai à raiz) nos embates das lutas pela redemocratização da sociedade e da educação na década de 1980.

As cinco conferências brasileiras de educação consubstanciam em sua memória escrita o conteúdo e sentido desta disputa. E a busca de ir à raiz deve-se à incorporação crescente da contribuição da leitura de Bourdieu, Snyders, Marx, Engels, Lenin, Gramsci no campo educacional. Dermeval Saviani destacou-se por uma dupla via nesse processo: mediante a organização e coordenação do Programa de Doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e pela sua densa e crescente produção acadêmica. Nesse programa, doutorou-se uma geração de intelectuais que atuaram ativamente na disputa pela redemocratização da sociedade e da educação. Destacam-se, entre outros, Luiz Antônio Cunha, Carlos Roberto Cury, Neidson Rodrigues e Osmar Fávero.

No mesmo período, foram criados vários espaços de debate e de socialização das concepções críticas de educação e de defesa da escola pública. Em março de 1978, foi criada a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação

em Educação (ANPED).⁸ Nesse mesmo ano organizou-se o I Seminário de Educação Brasileira, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Um encontro fundamental, pois daí surgiram o Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES) e a organização dos primeiros números da *Revista Educação e Sociedade*, desde então uma das mais importantes revistas científicas que divulga a produção do conhecimento crítico no campo da educação. Esse seminário foi, também, o embrião da primeira Conferência Brasileira de Educação (CBE). Em 1981, criou-se a Associação Nacional de Educação (ANDE) e a revista desta mesma associação. No âmbito da organização docente de nível superior foi criado, também em 1981, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES).

A disputa mais geral centrou-se e centra-se na defesa da escola pública, universal, gratuita, laica e unitária. Nos conceitos de educação e escola unitária, de educação integral ou omnilateral e politécnica e/ou tecnológica expressavam-se, desde a década de 1980, o contraponto à educação e escola dual, à fragmentação do conhecimento, à educação unidimensional de formar para o mercado e do adestramento na formação profissional. Educação e escola unitária e integral traduzem a concepção de uma educação cujo objetivo é formar, ao mesmo tempo, o técnico e o dirigente na ótica desenvolvida por Antonio Gramsci. Omnilateral, que desenvolva todas as dimensões e sentidos humanos e, politécnica ou tecnológica, na perspectiva de Marx, que faculte a cada criança, jovem e adulto apropriar-se dos fundamentos científicos que servem de base para o domínio das ciências da natureza e da sociedade humana.⁹

No âmbito do chão da escola pública, da pré-escola à universidade, traduz-se pelo embate entre uma concepção de ser humano individualista, sempre voltado para o bem próprio e apto às escolhas otimizadas e de uma compreensão do ser social historicamente produzido em circunstâncias específicas e condicionado por estas. Todavia, coletivamente pode alterá-las, contrapondo-se à concepção de que a sociedade capitalista corresponde ao que é a natureza humana. Assim, como vimos acima, não se trata de apenas corrigir suas disfunções, mas ter uma compreensão histórica desta sociedade de classes e da necessidade de sua abolição.

⁸ Cabe uma referência especial à Maria Julieta Calazans (*in memoriam*), destacada organizadora da ANPED, com Osmar Fávero, Maria de Lourdes Fávero e Jacques Velloso. Junto a este último constituiu, respectivamente, presidência e vice-presidência da primeira diretoria da associação.

⁹ Para a compreensão de cada um dos conceitos brevemente tratados, ver: Caldart; Brasil; Alentejano e Frigotto, 2012. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/I191.pdf>>. Acesso em: 12/4/2018.

Esse embate incide na busca por desvelar o que está subjacente à disputa da concepção de qualidade da educação. Trata-se de um conceito cujo sentido está atravessado pelos conflitos e interesses das classes fundamentais, frações de classe e grupos sociais. Um dos aspectos do conservadorismo é contrapor qualidade à quantidade. Gramsci desvela o que está subjacente a esta antinomia: “sustentar a ‘qualidade’ contra a quantidade significa, precisamente, apenas isto: manter intactas determinadas condições de vida social, nas quais alguns são pura quantidade, outros pura qualidade”. (Gramsci, 1978, p.50)

Todavia, no mesmo processo de conquista do acesso à educação básica e superior, foi se radicalizando a estreita visão de qualidade pautada pelas exigências do mercado. As noções de capital humano, sociedade do conhecimento, qualidade total, competência, empregabilidade e empreendedorismo expressam, como sinalizamos acima, uma regressão nas relações sociais.¹⁰ O que está subjacente é que não há mais direitos universais, não há mais possibilidade de inclusão, mesmo nos padrões da exploração capitalista. Que cada um trate de se salvar na competição com os demais.

Na ótica de uma educação de qualidade democrática estão implicados, como condição necessária, o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela sociedade e a afirmação dos valores coletivos de justiça, solidariedade e cooperação. Em relação ao método, a qualidade democrática da educação implica romper com a visão fragmentária de conhecimento e superar a oposição entre educação geral e específica, humanista e profissional e política e técnica.

No plano pedagógico, isso demanda ter como ponto de partida e de chegada os alunos como sujeitos concretos dentro das condições sociais e culturais nas quais produzem suas vidas. Em relação aos alunos filhos da classe trabalhadora, grande parte frequentadores da escola pública, trata-se de levá-los a atingir o mais elevado grau intelectual e cultural historicamente produzidos.

No entanto, não há educação de qualidade democrática sem as bases materiais democráticas, que envolve: infraestrutura de espaços específicos para as atividades pedagógicas; tamanho das salas; ventilação; luminosidade; espaços para atividades culturais, de esporte e lazer; recursos pedagógicos básicos que compreendam a existência de bibliotecas e laboratórios equipados e atualizados; almoxarifado para as diferentes áreas de conhecimento e que constituem o currículo da escola; pessoal qualificado para o apoio; e corpo docente, trabalhadores técnicos e administrativo e de serviços com formação

¹⁰ Sobre a noção de “competência”, termo chave para entender a regressão nas relações sociais e na construção de políticas e currículos adequados a esta regressão, ver: Ramos, 2001.

específica e com salários equivalentes aos profissionais qualificados que atuam nas diferentes funções públicas. Neste particular, é simplesmente inaceitável a diferença entre aqueles que atuam no Poder Judiciário, Legislativo e os que estão vinculados ao Poder Executivo.

Em relação ao corpo docente, é crucial o nível e a qualidade de sua formação, distribuição de seu tempo entre atividades em sala de aula e tempo de estudo, organização de materiais, orientação de alunos, participação em reuniões e tempo para atualização e trabalho integrado na construção e na execução do projeto político-pedagógico da escola.

Diferentes estratégias têm sido historicamente utilizadas pelo conservadorismo para impedir as conquistas construídas na negociação democrática na perspectiva contra-hegemônica às concepções mercantis no campo da educação, mas não somente nele. Destaca-se a estratégia de protelar a normatização e ir tomando medidas *ad hoc* até conseguir afirmar os interesses da classe dominante. Assim tem sido com a LDB, com os PNEs e com a definição de diretrizes curriculares após a Constituição de 1988. Outro mecanismo é o de alterações *ad hoc* da própria Constituição e da legislação educacional e, em momentos de avanços, ainda que pequenos e parciais, no acesso democrático aos bens econômicos, sociais e culturais, efetivam-se golpes institucionais.

O atual golpe de Estado, no contexto interno e externo em que é produzido, assume um caráter demolidor inimaginável dos direitos sociais e subjetivos conquistados, afirmando um processo de expropriação e de superexploração da classe trabalhadora e assumindo abertamente uma recolonização econômica, cultural e educacional. O congelamento por vinte anos dos investimentos na esfera pública significa liquidar as bases materiais para uma sociedade e educação democráticas. No campo educacional, a contrarreforma do ensino médio e o que se anuncia para as universidades públicas são humanamente aterrorizantes.

A contrarreforma do ensino médio liquida a concepção de educação básica e aniquila os campos disciplinares que tratam dos seres humanos para o convívio em sociedade. Ao mesmo tempo, encerrala, numa precocidade absurda, os jovens a se definirem nas áreas de conhecimento. Não apenas os condena, na sua maioria, ao trabalho simples na divisão internacional do trabalho, mas, coerente com a entrega do patrimônio do país a grupos estrangeiros, renuncia a qualquer perspectiva de futuro no campo da competitividade científica e tecnológica.

O cenário obscurantista decorrente da estupidez dos operadores do golpe no campo da educação se completa com o desmonte das ciências

sociais e humanas na proposta em curso de retirá-las das universidades públicas. Uma medida que, se confirmada, completa o ciclo da formação das gerações, como advertia Milton Santos, em deficientes cívicos. Tudo isso em consonância e alimentando os delírios das concepções ultraconservadoras e de traços neofascistas dos defensores do movimento EsP, em franco crescimento no país. Não é este horizonte que podemos aceitar para as próximas gerações.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO OU TAREFAS QUE NOS INTERPELAM

O antídoto ao golpismo e às teses ultraconservadoras, na sociedade e na educação, nos interpela a buscar, nas lutas e nas forças democráticas que as empreenderam no passado, as lições dos acertos e erros para renascer das cinzas. Uma convicção inabalável deve nos acompanhar: a de lutar sem tréguas para que o golpe não se consolide. A afirmação do golpe de Estado significará, e isso já é visível, o aumento da desigualdade, da pobreza, da desagregação e da violência, que será contida pela força bruta de um Estado policial.

O ciclo do golpe de Estado começou logo após o resultado das eleições de 2014 na junção de forças parlamentares, jurídicas e da grande mídia empresarial. Forças que representam o efetivo sujeito do golpe: a classe detentora do capital interno, associada de forma submissa aos grupos internacionais do capital. O epílogo do golpe foi a prisão do ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com o objetivo de anular sua força política com os grupos sociais mais pobres e impedi-lo de concorrer nas eleições de 2018. Prisão que resulta de um processo político-jurídico que se pautou por indícios, por delações premiadas de diferentes versões do mesmo delator e com total assimetria a políticos investigados e com evidências claras de crime que pertencem ao núcleo deflagrador do golpe.

Uma primeira tarefa do resgate do Estado democrático de direito é a liberdade do ex-Presidente Lula da Silva e a possibilidade de concorrer às eleições de 2018. Uma tarefa de curtíssimo tempo e que implica reunir o campo de forças que foi capaz de superar a ditadura empresarial militar de 1964 e elaborar a Constituição de 1988.

Com o sucesso ou não nesta luta imediata é crucial afirmar e aprofundar o projeto nacional popular de desenvolvimento, debatido e configurado com participação de setenta organizações e movimentos da sociedade civil, diferentes partidos de esquerda, jornalistas e intelectuais na Frente Brasil Popular. Um projeto que combate a visão burguesa de desenvolvimento; faz a autocrítica

ao neodesenvolvimentismo dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff e não tem como fundamento defender mandatos.¹¹

Um instrumento, portanto, de sustentação efetiva para que quem se elegeu no campo democrático de esquerda possa revogar o conjunto de contrarreformas plasmadas pelo golpe de Estado, ou para ser referência de resistência a governos alinhados com o golpe. Um projeto que não postula a linearidade do etapismo, mas que entende que o socialismo não é apenas um ato de vontade, este implica uma travessia no campo das contradições e dos limites da democracia sob as relações capitalistas.

Para a retomada do Estado democrático de direito, também na agenda imediata inclui-se a luta por uma nova Constituinte soberana, com mandato específico e único e com critérios de escolha dos seus membros que expressem a sociedade brasileira. Como pauta fundamental da Constituinte destacam-se as seguintes tarefas: anular todas as contrarreformas protagonizadas pelo golpe de Estado; proceder a uma profunda reforma política e jurídica; assumir as demandas do projeto de Reforma Agrária Popular; aprovar um marco regulatório da mídia empresarial; aprovar uma auditoria independente da dívida pública. No campo da educação, a elaboração de uma nova LDB e PNE, tendo como base as propostas elaboradas nas últimas três décadas por pesquisadores, instituições científicas e sindicais da área e que as forças conservadoras barraram ao longo desse período.

Tarefas essas que somente encontrarão viabilidade com a compreensão da necessidade inadiável de unidade na diversidade existente no campo de esquerda e da inclusão de forças que se alinhem à defesa da ordem democrática. A diretriz fundamental nesse embate é de não cair na dupla cilada do medo ou da violência e do ódio. Nossa luta é pela justiça, o que implica derrotar e anular as leis injustas. Mas, como lemos no poema “Do povo buscamos a força”, do líder pela libertação colonial de Angola, Agostinho Neto, “Não basta que seja pura e justa a nossa causa é preciso que a pureza e a justiça existam dentro de nós”.¹²

¹¹ A respeito da crise brasileira, ver: Boito, 2015.

¹² Disponível em: <<https://serviraopovo.wordpress.com/2015/11/20/do-povo-buscamos-a-forca/>>. Acesso em: 12/4/2018.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, G. *Meios sem fim. Notas sobre política*. Belo Horizonte/São Paulo: Autêntica, 2015.
- BAUDELLOT, C. e ESTABLET, R. *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero, 1971.
- BOITO JR., A. (Org.) *A Comuna de Paris na história*. São Paulo: Xamã, 2001.
- _____. *A crise brasileira*. Campinas: UNICAMP, 2015.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
- BOURDIEU, P. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. (Coord.) *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CALDART, R.S.; BRASIL, I.P.; ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. (Orgs.) *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.
- CUNHA, L.A. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.
- DURKHEIM, E. *Éducation et sociologie*. Paris: PUF, 1922.
- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.
- _____. (Org.) *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.
- GALLINO, L. *Il denaro, il debito e la doppia crisi: spiegati ai nostri nipoti*. Roma: Einaudi, 2015.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HARVEY, D. *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2011.

- _____. *17 contradições e o fim do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- KONDER, L. *Introdução ao fascismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1977.
- LEFEBVRE, H. *Para compreender o pensamento de Karl Marx*. Lisboa: Edições 70, 1966.
- MANACORDA, M.A. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez/Editores Associados, 1986.
- MARX, K. e ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1983.
- MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- PIKETTY, T. *O capital no século XXI*. São Paulo: Intrínseca, 2014.
- RAMOS, M. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1984.
- SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes, 1981.
- WOOD, E. *Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.



Liberdade para a democracia: considerações sobre a inconstitucionalidade da Escola sem Partido

Felipe B. Campanuci Queiroz*

Rafael Bastos Costa de Oliveira**

O presente texto tem como objetivo mobilizar, de forma breve, argumentos críticos no campo do Direito Constitucional e da Teoria da Democracia para refletir sobre alguns limites da Escola Sem Partido (EsP).

Sobre democracia, adotamos como conotativo, em conformidade com Bobbio (1986), o entendimento de que em última instância não é possível abrir mão da visibilidade e da transparência do poder. Este mesmo autor descreve que uma definição mínima de democracia contempla um conjunto de “regras de procedimentos para formação de decisões em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados”. (Bobbio, 1986, p.12)

A democracia prevê a estratégia da livre discussão para a formação de maioria, não negando, assim, a possibilidade de lados opostos colocarem na mesa de debate seus respectivos interesses. Dessa maneira, a disputa por formação de hegemonia é algo legítimo e até esperado no método democrático – a democracia como processo está aberta à confrontação dialética dos mais distintos conteúdos.

Continuando o diálogo com o autor italiano, é apresentada como possibilidade fundamental a representação partidária como elemento mediador entre os indivíduos e o governo e, nesse sentido, os partidos políticos assumem um papel de vital importância no zelo pelas instituições democráticas.

Ainda que para campos da esquerda esse modelo democrático tenha limites para a construção de uma democracia real, além de um modelo formal, essas premissas basilares se revelam mister para o debate construtivo numa perspectiva civilizatória.

* Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana pelo Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ). Advogado. Coordenador Executivo do Laboratório de Políticas Públicas (LPP/UERJ).

** Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pelo Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ). Professor Adjunto da Faculdade de Educação da UERJ e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Pesquisador Associado do Laboratório de Políticas Públicas (LPP/UERJ).

Nesse sentido, apontamos os limites do EsP em sua formulação teórico-estratégica, uma vez que o que salta aos olhos é exatamente o absoluto cerceamento de possibilidades de discussão de ideias conflitantes com os seus postulados.

Seu próprio nome nega o acúmulo histórico da sociedade ocidental em torno das formas de aprimoramento e ganho de legitimidade da democracia. A política não pode ser criminalizada como vem acontecendo no Brasil atualmente, tendo em vista que os problemas nevrálgicos vigentes no país hoje não são de responsabilidade exclusiva dos partidos.

O Brasil, ao longo de sua formação, se consolidou como uma democracia e a Constituição Federal de 1988 é um marco da adoção e garantia desses valores, frutos de movimentos reais de luta, embora, como descreve Carlos Nelson Coutinho (1979), o país guarde uma forte característica em promover transições por cima, com pouca participação da sociedade. No entanto, a construção da Constituição contou com a importante participação da sociedade civil, o que sem dúvida contribuiu para o fortalecimento do princípio democrático que permeia todo seu texto.

É verificado, então, na referida Constituição, um conjunto de princípios que respaldam a vida em coletividade no país, como, por exemplo, as menções à educação nacional. Assim, são apontadas fragilidades da EsP do ponto de vista de sua constitucionalidade. A análise da Carta Magna brasileira faz saltar aos olhos do leitor atento que a democracia é um princípio de grande estatura nesse documento. Cabe destacar que isso simboliza, conforme dito, a luta pela redemocratização do país e, conforme exemplifica Coutinho (2006), a luta por eleições diretas e demais direitos sociais, representando um momento em que finalmente a sociedade civil brasileira obteve maior protagonismo nas decisões dos rumos da nação.

Nesse embate, a educação é alçada à condição de um direito de todos e dever do Estado, e os princípios educacionais consolidados na Carta caminham na direção da defesa da liberdade de aprender, ensinar, divulgar o pensamento, além do realce ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Por isso, uma crítica incontornável à organização¹ EsP ganha força, pois, tendo o Brasil a Constituição como síntese de um conjunto de mobilizações da sociedade civil, não é cabível uma proposta, exatamente no âmbito da educação, que restrinja essa possibilidade de formação para a cidadania e para a pluralidade – aspectos bastante destacados em seu texto.

¹ Algebaile (2017) traça, com maestria, a diferença entre “movimento” e “organização”, e explica pormenorizadamente o motivo do enquadramento do EsP na segunda categoria, conceituação adotada no presente texto.

É possível encontrar no pensamento contemporâneo sobre a Teoria da Democracia um respaldo considerável sobre a importância da liberdade no fortalecimento da democracia atual. As considerações a respeito dessa temática tão latente na realidade brasileira dos dias de hoje dialogam com a produção intelectual de Bobbio, Rancière, Sartori, Wood, entre outros.

Tratando de forma mais específica da iniciativa EsP, muito já foi e ainda está sendo escrito sobre o assunto. Nesse sentido, a obra organizada por Frigotto (2017)² é esclarecedora, uma vez que possibilita ao leitor interessado consultar uma gama de excelentes ensaios que expõem a ameaça que essa nefasta organização representa para a educação e a sociedade brasileira.

Apesar de ter sido criada no ano de 2004, a EsP adquiriu notoriedade mesmo a partir dos movimentos que culminaram no Golpe de Estado que retirou a Presidente Dilma Rousseff do cargo, no ano de 2016. Por trás de um título cuidadosamente escolhido para esconder suas intenções supostamente apartidárias e angariar simpatia daqueles menos atentos aos seus reais e ocultos objetivos, a organização impressiona por sua capacidade de pautar uma grande agenda conservadora no país no que se refere à educação. Chama a atenção também a imensa rede de apoio que o movimento conseguiu tecer, muito amparada pela atuação sistemática de parlamentares das chamadas bancadas religiosas, principalmente.

Coordenada por Miguel Nagib, Procurador do Estado de São Paulo, a organização tem como principal veículo de seu ideário um *site*,³ onde se pode ter a exata noção do perigo que se coloca diante daqueles que se interessam por uma educação integral e emancipadora. Miram no professor que não se coaduna com suas ideias e o alocam na categoria de “doutrinadores”, acusados de utilizarem a sala de aula como local de difusão da ideologia de esquerda.

A pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo.⁴

Em linhas gerais, percebe-se que há um pressuposto de que os professores são militantes de esquerda que utilizariam de sua liberdade de cátedra

² *Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: LPP/ UERJ, 2017.

³ Disponível em: <www.escolasempartido.org>.

⁴ Disponível em: <www.escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em: 20/3/2018.

prevista na Constituição para “fazer a cabeça” do aluno, desqualificando, além do professor, também o estudante, que em nenhum momento é tratado como sujeito de direitos, mas como um simples objeto incapaz de discernimento.

Os apoiadores da EsP, assim como Nagib, argumentam que a partir de uma pesquisa feita pelo Instituto Sensus (2008) foi constatado que 80% dos professores brasileiros, do ensino fundamental e médio, de escolas públicas e particulares, reconhecem que sua atuação em sala de aula têm viés político-ideológico.⁵ A partir disso, generaliza-se que praticamente a atuação de todos os docentes da educação básica está voltada para a reprodução de sua visão de mundo, supondo que para a maioria destes há uma inclinação voltada para o espectro ideológico de esquerda. É relevante frisar que a metodologia e o recorte utilizados para fazer a pesquisa citada carecem de subsídios que permitam estabelecer este tipo de dedução lógica. As variáveis sociais e pedagógicas são inúmeras para poder se afirmar categoricamente que tendo o teor educativo um viés ideológico, não importando seu espectro, a educação prestada, por conseguinte, teria um caráter doutrinador. Para chegar a esta conclusão, diga-se de passagem, aligeirada, seria relevante um aporte investigativo muito mais robusto do que o apresentado.

Entretanto, ao contrário do que defende a EsP, a Constituição Federal de 1988, no capítulo que trata de educação, traz como uma das garantias do professor a sua liberdade para ensinar. Assim prevê o artigo 206 da Constituição:

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

[...].

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; (Brasil, 1988)

Assim, ao se insurgir contra a liberdade de cátedra garantida constitucionalmente ao professor, a EsP adentra no terreno da inconstitucionalidade. A garantia assegurada pelo texto constitucional dá ao docente a liberdade necessária para que ele possa realmente atingir outro direito destacado também na Constituição, que é o do estudante ter acesso a uma educação digna de sua condição de pessoa, apta a lhe fornecer elementos intelectuais que lhe permitam exercer plenamente sua cidadania. É justamente por esse motivo que a Carta de 1988 assegura logo em seu artigo inaugural o seguinte:

⁵ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/midia-categoria/584-reportagem-da-bbc-brasil-sobre-bullying-politico-ignora-mais-de-tres-decadas-de-politizacao-hegemonia-e-doutrinacao-esquerdista-nas-escolas-brasileiras>>. Acesso em: 20/3/2018.

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

(...)

II – a cidadania;

III – a dignidade da pessoa humana; (Brasil, 1988)

Assim, o presente texto realizará um breve estudo da organização Escola “sem” Partido, seus objetivos, suas principais propostas e modos de atuação, buscando demonstrar sua incompatibilidade com o texto constitucional brasileiro e, principalmente, seu absoluto antagonismo aos princípios democráticos e aos direitos e às garantias fundamentais no campo da educação. Para isso, serão analisados os artigos da Constituição de 1988 que dizem respeito aos direitos e garantias fundamentais e também os referentes à educação.

BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ESCOLA “SEM” PARTIDO

A organização EsP surge com o intuito de combater um suposto exército de professores que estariam organizados em torno da missão de doutrinar seus alunos, “vítimas do assédio de grupos e correntes políticas e ideológicas com pretensões claramente hegemônicas”.⁶ Entretanto, o ataque da EsP é mapeado com argúcia por Algebaile:

A partir de seu *site* e de suas ramificações, o Escola sem Partido vem realizando, desde sua criação, ações sistematicamente orientadas para coibir a 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 político-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, mostram uma nítida preocupação com a presença, no processo formativo, de discussões que problematizem as concepções políticas, socioculturais e econômicas hegemônicas,

⁶ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/apresentacao>>. Acesso em: 22/3/2018.

especialmente as relativas às questões de gênero, orientação sexual e modelos familiares, bem como de perspectivas críticas ao capitalismo e à educação conservadora. (2017, p.67)

Assim, o *modus operandi* da organização é fomentar uma estrita desconfiança e vigilância contra a atividade docente, a ponto de seu *site* ter uma seção intitulada “Flagrando o doutrinador” e outra com o nome “Planeje sua denúncia”. No geral, seu conteúdo é uma coletânea de textos, imagens e mensagens que põem o professor tachado de doutrinador como sendo o inimigo de última hora, instalando uma odiosa subjetividade no contexto educacional, colocando em polos antagônicos o docente e o estudante.

A organização EsP foi inspirada em uma iniciativa semelhante, a denominada *No Indoctrination*, nos Estados Unidos da América. Luann Wright fundou o *site* *noindoctrination.org* após supostamente perceber um tom crítico nas aulas de um professor de literatura de seu filho, que problematizava a questão racial naquele país. (Espinosa e Queiroz, 2017, p.50)

Há também outras iniciativas parecidas que podem ter inspirado a criação da organização EsP, como, por exemplo, a Creation Studies Institute (CSI), que também se coloca contrária a uma suposta doutrinação em escolas americanas. O CSI é ligado a grupos cristãos e propaga a teoria criacionista em oposição à evolucionista de Darwin. O CSI já possui até uma filial na América Latina, especificamente na Colômbia, e se dedica à propagação do criacionismo bíblico e à venda de serviços de *homeschooling*.⁷ (Espinosa e Queiroz, 2017, p.50-51)

Nesse ponto, é interessante fazer um paralelo entre essas iniciativas e o EsP, pois todas elas podem ser localizadas no espectro político do conservadorismo. Desta forma, revelam-se resistentes à possibilidade da escola se fortalecer com um caráter plural, livre, enquanto que enfatizam a necessidade de se ater a determinados conhecimentos que os seus grupos de influência consideram pertinentes. Nesse contexto, o nome da organização parece ter sido cuidadosamente escolhido para parecer desvinculada de qualquer tipo de partido político ou ideologia, como se isso fosse possível. Entretanto, uma análise das redes sociais (ARS) que envolvem o coordenador da organização e seus colaboradores permite que se possa identificar o espectro partidário e ideológico por onde transita a EsP.

Para isso, a ARS foi realizada com atenção por Espinosa e Queiroz (2017), que identificaram as ligações da organização com entidades que propagam o

⁷ Para mais informacoes sobre o CSI, acesse: <<http://creationstudies.org/>>. Acesso em: 3/4/2018.

pensamento liberal, como o Instituto Millenium,⁸ do qual Miguel Nagib foi colaborador por determinado período – isso pode explicar a contrariedade da EsP aos professores críticos do sistema econômico capitalista. Assim, torna-se relevante o alerta de Frigotto, para quem “as teses do Escola sem Partido não podem ser entendidas nelas mesmas e nem como algo que afeta apenas a escola e os educadores”. (2017, p.18) Penna também aponta que Nagib foi articulista do Instituto Millenium, tendo, inclusive, escrito um texto chamado “Por uma escola com os valores do Millenium”. (2017, p.40) E quais são os valores do Millenium? Propriedade privada, responsabilidade individual e meritocracia. Esta análise comparativa e para além da aparência do discurso propagado, permite notar que por trás de um discurso de neutralidade, valores liberais e conservadores são mobilizados, ou seja, é necessário um esforço aprofundado e pleno de mediações para captar a essencialidade do caráter político dessa proposta.

Seguindo adiante, outra forte rede social da EsP é com a chamada bancada religiosa da Câmara dos Deputados, em Brasília, onde representantes da organização são constantemente convidados para audiências públicas, sempre defendendo uma pauta de interdição do debate de gênero nas escolas, de críticas aos movimentos e partidos de esquerda e de prevalência da educação familiar sobre a escolar. Além disso, constantemente estão às voltas com tentativas de inclusão dos preceitos da EsP nas diretrizes e bases da educação nacional, o que levou Espinosa e Queiroz a afirmarem que:

O apartidarismo e a negação a vinculações ideológicas do Escola sem Partido caem totalmente por terra com a ARS (análise das redes sociais), e isso deve ser denunciado, pois sua associação ao que há de mais anacrônico na sociedade brasileira busca, sim, implementar uma ideologia obsoleta e inconstitucional em vários matizes. (2017, p.61)

Pelo visto, o apartidarismo tão destacado pela EsP não passa de uma grande estratégia para esconder seu caráter de antagonismo ao docente que propõe uma educação emancipadora e crítica fora dos valores do mercado, principalmente aquele da escola pública. E o motivo da escola pública ser o alvo dessa forte investida pode ser facilmente compreendida, pois somente no espaço público é possível a garantia democrática e universal dos direitos estabelecidos.

⁸ Para mais informações sobre o Instituto Millenium, acesse: <<https://www.institutomillenium.org.br/>>. Acesso em: 3/4/2018.

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL

Antes de adentrar na análise da inconstitucionalidade dos objetivos, preceitos e PLs da EsP, impõe-se uma visão do tratamento constitucional dado ao tema da educação pela Constituição de 1988.

Após 21 anos de ditadura civil-militar, o Brasil finalmente inaugura uma nova ordem jurídica com a promulgação de uma nova Constituição, no ano de 1988, texto que contou, conforme já mencionado, com forte participação dos movimentos sociais. Por conseguinte, o novo texto é todo ele perpassado pela observância do princípio democrático como norte e consolida como fundamental e inafastável o princípio da dignidade da pessoa humana, conforme pode ser verificado pela simples leitura logo do artigo 1º da Carta:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

(...)

II – a cidadania;

III – a dignidade da pessoa humana; (Brasil, 1988)

O artigo 6º do texto, por sua vez, alça a educação ao patamar de direito fundamental público subjetivo, considerado como um direito social. Além da previsão nesse artigo, à educação foi garantida uma seção específica dentro do capítulo III, que a destaca como direito de todos e dever do Estado e da família. Imprescindível é o estudo do artigo 205, que assim diz:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988)

Repare que o texto do artigo 205 estabelece que a educação no Brasil tenha como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, pois daí decorrerá sua condição de cidadã e, assim, o outro objetivo estatuído no texto, que é o preparo para o exercício da cidadania. Sem um desenvolvimento pleno da pessoa fica prejudicado o exercício da cidadania e, consequentemente, inviabiliza-se a efetiva participação democrática. Aqui pode ser destacada a condição da educação como direito humano, pois se propõe a dar ao indivíduo

condições tais que o tornem apto ao exercício de sua cidadania, um dos fundamentos da República.

Aliás, a Constituição brasileira replica o que já era o entendimento das legislações internacionais, principalmente após a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, que estabelece em seu artigo 26:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.⁹

Aqui cabe uma indagação: no contexto de uma educação plena, garantidora de formação integral da pessoa e de centralidade da dignidade humana, nos termos da Constituição de 1988 e da Declaração Universal dos Direitos do Homem, teriam lugar postulados como os preconizados pela EsP?

Frigotto nos auxilia na resposta e para entender o motivo do afinco com que a EsP investe contra a educação pública e seus professores, principalmente após o forte investimento em democracia e na participação plural de minorias historicamente alijadas do processo democrático realizado pelos últimos governos progressistas no Brasil:

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. (2017, p.23)

⁹ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em: 3/5/2018.

Penna também percebe que a EsP se utiliza da desqualificação do professor seguindo uma lógica de mercado ao dizer que:

Essa lógica de desqualificação do professor se aproxima muito de uma lógica de mercado, que consiste em pensar a educação como uma relação entre alguém que está prestando um serviço a um consumidor. Miguel Nagib afirma com todas as palavras que a inspiração do projeto Escola sem Partido foi do Código de Defesa do Consumidor. (2017, p.39)

A INCONSTITUCIONALIDADE DA ESP

Com a clara resposta negativa à indagação realizada acima, chega-se a outra incontestável conclusão: de que as propostas formuladas pela EsP são flagrantemente inconstitucionais. Para se chegar a essa dedução, é necessário avançar um pouco mais na análise dos textos da Constituição de 1988.

O artigo 206, também no capítulo da Carta Constitucional que trata da educação, assim estatui:

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

(...)

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (Brasil, 1988)

Cotejando a análise dos artigos 206 e 205 com o artigo 1º da Constituição, podemos concluir que para o indivíduo alcançar a plenitude da sua dignidade constitucionalmente assegurada, e de forma a poder manejar os instrumentos colocados à sua disposição como cidadão, é preciso que lhe seja assegurada uma educação que o dote desses predicados. Para tanto, a educação não prescindirá da liberdade de ensinar, divulgar o pensamento e do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, todos princípios constitucionais educacionais. E é justamente contra esses princípios que se insurge a EsP. E uma das fortes atuações da organização para neutralizar esses princípios é junto ao poder legislativo, seja ele no âmbito federal, estadual ou municipal, tanto que o *sítio* da EsP dispõe de modelos de anteprojetos de leis que podem ser apresentados

pelos parlamentares interessados na temática. Em várias unidades da federação já tramitam projetos que buscam inserir no âmbito do sistema de ensino o programa da EsP, já tendo sido aprovada em Alagoas a Lei nº 7.800/2016, que foi objeto de questionamento de sua constitucionalidade junto ao Supremo Tribunal Federal (STF).

A constitucionalidade da Lei nº 7.800/2016, denominada “Lei da Escola Livre”, já foi objeto de manifestação pelo STF. O Ministro Luís Roberto Barroso concedeu liminar para suspender os efeitos da lei até o seu julgamento final, e a análise do voto do magistrado é fundamental para que se possa entender a flagrante inconstitucionalidade do programa da EsP e seus perigos para a democracia no Brasil.

O artigo 1 da Lei nº 7.800/2016 assim prevê:

Art. 1º - Fica criado, no âmbito do sistema estadual de ensino, o Programa “Escola Livre”, atendendo os seguintes princípios:

I – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

II – pluralismo de ideias no âmbito acadêmico;

III – liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;

IV – liberdade de crença;

V – reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;

VI – educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;

VII – direito dos pais a que seus filhos menores recebam a educação moral livre de doutrinação política, religiosa ou ideológica;

Logo se vê uma contradição que não passou despercebida no julgamento. Mesmo prevendo, no inciso II, o pluralismo de ideias no ambiente acadêmico, o primeiro inciso prevê a neutralidade como princípio, em uma explícita contradição que mereceu o seguinte comentário no voto:

A ideia de neutralidade política e ideológica da lei estadual é **antagônica à de proteção ao pluralismo de ideias** e de concepções pedagógicas e à promoção da tolerância, tal como previstas na Lei de Diretrizes e Bases. [...]

A imposição da neutralidade – se fosse verdadeiramente possível – impediria a afirmação de diferentes ideias e concepções políticas ou ideológicas sobre um mesmo fenômeno em sala de aula.

A exigência de neutralidade política e ideológica implica, ademais, a **não tolerância de diferentes visões de mundo, ideologias e perspectivas políticas em sala.** (STF, 2017)

Também é importante destacar que em sua decisão liminar o Ministro cita o entendimento do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), para quem a Lei nº 7.800/2016 é contrária à Constituição e, também, às diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e ao Plano Nacional de Educação (PNE), pois censurar determinados conteúdos, restringindo a atuação do professor em sala de aula “impede o cumprimento do princípio constitucional que assegura aos estudantes a liberdade de aprender em um sistema educacional inclusivo”. (STF, 2017) Faz-se necessário transcrever o entendimento da SECADI:

Ao definir a neutralidade como um princípio educacional, o Projeto de Lei contradiz o princípio constitucional do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas uma vez que tal pluralidade efetiva-se somente mediante o reconhecimento da diversidade do pensamento, dos diferentes saberes e práticas. O cerceamento do exercício docente, portanto, fere a Constituição brasileira ao restringir o papel do professor, estabelecer a censura de determinados conteúdos e materiais didáticos, além de proibir o livre debate no ambiente escolar. Da mesma forma, esse cerceamento pedagógico impede o cumprimento do princípio constitucional que assegura aos estudantes a liberdade de aprender em um sistema educacional inclusivo. (STF, 2017)

Na parte que se refere à precedência da educação familiar, a lei choca-se novamente com a Constituição de 1988, que estabelece que a educação também é um dever do Estado, “não separando as diversas dimensões do processo educativo, que envolve apreensão de conhecimentos, a construção de valores e o desenvolvimento do pensamento crítico”. O voto segue demonstrando a inconstitucionalidade da lei e, no tema da precedência do direito familiar, afirma que os pais não podem querer controlar as informações que seus filhos recebem na escola, sob pena de se “impedir o acesso dos jovens a domínios inteiros da vida, em evidente violação ao pluralismo e ao seu direito de aprender”, o que acarretaria flagrante violação a diversos princípios constitucionais. O Ministro finaliza o seu pensamento ao afirmar que a educação é:

(...) justamente, o acúmulo e o processamento de informações, conhecimentos e ideias que proveem de pontos de vista distintos, experimentados em casa, no contato com amigos, com eventuais grupos religiosos, com movimentos sociais e, igualmente, na escola. (STF, 2017)

Outrossim demonstra ser impossível a tão perseguida neutralidade, tanto que não há menção a ela nem nas normas constitucionais, infraconstitucionais e nem em tratados que abordam o tema da educação e que foram ratificados pelo Brasil. E isso, justamente, porque não existe neutralidade, ninguém é neutro, mas sim fruto de suas diversas experiências acumuladas no curso de suas existências. E assim é o professor, “produto de suas experiências de vida, das pessoas com quem interagiu, das ideias com as quais teve contato”. (STF, 2017)

Ao arrematar seu entendimento, o Ministro defende o papel do professor e de seu mister de catalisador do pensamento crítico e, para isso, deve exercer o seu sagrado ofício com absoluta liberdade:

A liberdade de ensinar é um mecanismo essencial para provocar o aluno e estimulá-lo a produzir seus próprios pontos de vista. Só pode ensinar a liberdade quem dispõe de liberdade. Só pode provocar o pensamento crítico, quem pode igualmente proferir um pensamento crítico. Para que a educação seja um instrumento de emancipação, é preciso ampliar o universo informacional e cultural do aluno, e não reduzi-lo, com a supressão de conteúdos políticos ou filosóficos, a pretexto de ser o estudante um ser “vulnerável”. **O excesso de proteção não emancipa, o excesso de proteção infantiliza.** (STF, 2017)

DOS ASPECTOS DEMOCRÁTICOS E O DIREITO AO LIVRE DEBATE

A Constituição Federal de 1988 ainda tem como princípio a gestão democrática do ensino público. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) também estabelece essa concepção de gestão como paradigma fundamental da educação brasileira. O PNE, aprovado em 2014, igualmente reforça tal perspectiva.

A Constituição, como frisado, nasce de um amplo movimento de luta pela redemocratização do Brasil, após décadas de ditadura militar, e sintetiza um espírito da sociedade civil da época que almejava políticas de maior equalização

social e justiça. Portanto, a reivindicação por direitos da população estava no cerne da Assembleia Constituinte.

Além dos aspectos legais com os quais a frágil proposta da EsP se depara, é possível encontrar subsídios que levam a um posicionamento contrário a esta iniciativa, como em autores contemporâneos que refletem sobre a Teoria da Democracia, a exemplo de Bobbio, entre outros, que adotam esta categoria como objeto de destaque em suas obras.

Rancière (2014), por seu turno, chama a atenção para o fato de haver, entre muitos indivíduos, uma enorme contestação à moderna democracia de massa vigente. Os motivos dessa contestação são variados e por vezes contraditórios. Ao menos desde meados do século XIX, com a crítica marxista à formalidade do modelo democrático burguês, é verificada uma enorme inconformidade com as facetas oriundas dessa perspectiva de sociabilidade. Um dos casos intrigantes demonstrados por Rancière está no questionamento da democracia por parte daqueles que adotam a lei divina, revelada como único fundamento da ordem humana. A ARS mencionada acima expõe isso, pois a EsP tem maciço apoio da bancada parlamentar religiosa e permite localizar diversos atores que mobilizam ideias criticadas por Rancière e que adotam uma perspectiva teológica como referência de mundo.

O autor destaca que a democracia emerge de processos de contestação e de certo modo são datados desde a Grécia Antiga, na qual os homens livres da *polis* contestavam a oligarquia e a tirania, como é discutido também por Aristóteles (2010). É admissível que a democracia seja passível de corriqueiros questionamentos. Bobbio (1986) converge com esta perspectiva e pondera que os procedimentos não podem ser dissociados das regras do jogo democrático. Logo, posições de indivíduos que dizem respeito à vida coletiva devem ser tomadas por meio de procedimentos formalizados.

Nesse aspecto, a EsP apresenta o formato legítimo do jogo democrático ao apresentar, por meio de proposições legislativas, o conjunto das suas ideias. Uma questão problemática, no entanto, é que a democracia tem dimensões para além da democracia política, entendida, atualmente, como esse conjunto das regras de uma coletividade.

A democracia social é uma condição fundamental, sobre a qual a coletividade constrói um sentimento, um *ethos*, de igualdade entre os sujeitos. Uma sociedade multigrupal, em que a unidade “grupo” compõe um conjunto social democraticamente estruturado, seria uma democracia social para Sartori (1994). O princípio constitucional da gestão democrática da educação nacional preserva esse sentimento de democracia social. Mais do que isso, entende essa

diversidade brasileira atribuindo à comunidade escolar o poder de decisão política do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), de modo a preservar as realidades múltiplas de cada região.

Bobbio (1986) ajuda nesse debate quando demonstra que a democracia nasce de uma concepção individualista da sociedade. Esta visão é distinta da concepção orgânica (muito ligada às idades Antiga e Média), na qual o todo precede as partes. Portanto, o direito à pluralidade, ao debate contraditório e à divergência são importantes frente a uma hegemonia acachapante de uma ausência de debate, como preza a EsP. A sociedade real democrática atual é então pluralista.

Para entender um pouco mais a respectiva discussão, a imersão em experiências históricas é de bom proveito. Na Idade Média, havia a imposição de certa perspectiva política e uma sociabilidade oficial era aceitável. Valia aquilo que o soberano consentia em detrimento do todo social. Porém, até mesmo no período renascentista, Maquiavel apontava que um príncipe deveria ser merecedor do seu cargo, e, para tal, não poderia abdicar de perceber e acatar o que a população demandava. A democracia vai mergulhar profundamente nas múltiplas possibilidades que a coletividade pode construir. A sociedade precisa ser levada em consideração fundamentalmente. Na atualidade, o direito da liberdade de ideias preza pela livre discussão, algo que inclusive já era tão caro à própria antiguidade grega.

As formulações da EsP apontam para a necessidade de um trato neutro do conteúdo escolar, ou um traquejo plural no sentido de apresentar sempre várias faces e interpretações de um mesmo fenômeno social. Em um sentido prático, a EsP, por não ter como assegurar que todos os docentes do país utilizarão os procedimentos didáticos que almejam, impõe um clima de controle do fazer educativo por meio da judicialização da educação.¹⁰ Este tipo de iniciativa vai na contramão de propostas educacionais bem-sucedidas como no Canadá e na Finlândia, que vinculam o sucesso da educação do país à autonomia do professor e da equipe pedagógica da escola.

No fundo, o artefato produzido pela EsP coincide mais com o cerceamento do docente em convergência com a visão orgânica de sociedade, do que promove a construção de pluralidade de ideias. Uma interpretação desse fenômeno à luz de Bobbio (1986) permite apontar que isso mais contribui

¹⁰ No site da EsP é possível encontrar, por exemplo, um modelo de notificação extrajudicial que o aluno que se sentir prejudicado pode lançar mão contra o docente supostamente abusivo com sua audiência cativa. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/artigos-top/552-modelo-de-notificacao-extrajudicial-arma-das-familias-contr-a-doutrina-co-nas-escolas>>. Acesso em: 3/4/2018.

com o acirramento dos ânimos da já conturbada sociabilidade brasileira do que com a construção de perspectivas de superação dos problemas da educação nacional.

É nesse contexto contraditório que Rancière (2014) destaca que o ódio atual à democracia é resumido da seguinte forma: só existe democracia boa ao se reprimir as mazelas da civilização democrática contemporânea.

Wood (2011) pondera que a tendência da globalização atual é de restrição da democracia perante a voracidade da sociabilidade capitalista contemporânea. Isto gera uma enorme crise de sociabilidade. A autora descreve que a globalização vem enxergando a democracia e seu conjunto de direitos como um entrave para a expansão do mercado, o que colocaria em risco a própria democracia (entendendo-a no sentido literal de governo do povo).

Ambos os autores são categóricos ao afirmarem que a impossibilidade de se ouvir a pluralidade da realidade social é nociva para o futuro da democracia. Bobbio (1986) argumenta que desenvolver mecanismos de maior participação da população também é fundamental.

Dessa forma, a neutralidade (formal) e a ausência de debate (na prática), desejadas pela EsP, são inconstitucionais, infundadas e descabidas para quem zela pela democracia plena. Mais do que isso, não contribuem com a necessidade latente de enfrentar a crise da democracia contemporânea apontada por Wood (2011), mas a aprofunda.

Essa autora demonstra precisamente como um jogo tecnicista e economicista escamoteia o conteúdo político das propostas hegemônicas. A EsP igualmente camufla sua tendência conservadora ao prezar por uma suposta neutralidade didático-metodológica dos conteúdos pedagógicos.

Como conclusão, é necessário indagar como superar estas problemáticas destacadas principalmente por Wood e Rancière. O não-debate plural, democrático e radical dos problemas que nos rodeiam seria uma alternativa mais plausível?

Enfrentar os limites da crise de sociabilidade que a humanidade passa nesse momento requer dialogar sobre que tipo de cidadania vem sendo construída. Assim, reivindicar a inconstitucionalidade da EsP é mobilizar o espírito de luta pelo Estado efetivamente democrático e de direito no Brasil. É também estar na luta pela formação de um cidadão pleno e capaz de exercer sua cidadania. É lutar, principalmente, por uma Educação que se afirme como um direito humano, público e subjetivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAGOAS. Lei nº 7.800/2016.

ALGEBAIL, E. Escola sem Partido: o que é, como age e para que serve. In: FRIGOTTO, G. (Org.) *Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017, p.63-74.

ARISTÓTELES. *A Política*. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 1/2/2018.

_____. Plano Nacional de Educação. 2014-2024. Lei nº 13.005/2014.

_____. Projeto de Lei nº 867/2015.

BOBBIO, N. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

COUTINHO, C.N. *A democracia como valor universal*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: NEVES, L. e LIMA, J.C. *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, p.173-200.

CURY, C.R.J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.116. São Paulo, jul. 2002, p.245-262.

ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/>>. Acesso em: 25/1/2018.

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

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: _____. (Org.) *Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017, p.17-34.

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

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

SARTORI, G. *A teoria da democracia revisitada*. São Paulo: Ática, 1994.

STF. Medida cautelar na ação direta de inconstitucionalidade 5.537 Alagoas. 2017. Disponível em: <<http://escolasemmordaca.org.br/download/medida-cautelar-na-acao-direta-de-inconstitucionalidade-5-537-alagoas/#>>. Acesso em: 1/2/2018.

UNICEF. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em: 25/1/2018.

WOOD, E. *Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2011.

Direito à educação democrática: conquistas legais e ameaças¹

Russel Teresinha Dutra da Rosa*

No Brasil, o direito à educação pública, gratuita e democrática é uma luta permanente de estudantes, educadores e movimentos sociais em um processo lento, marcado por retrocessos em períodos autoritários. Os avanços resultam de mobilização interna e articulações com a comunidade internacional que pressionam os Poderes Legislativo e Executivo, respectivamente, por textos legais que garantam direitos e políticas afirmativas de inclusão.

Tanto as demandas por instrução quanto as disputas curriculares têm como pano de fundo diferentes concepções de sociedade e de ordenamento socioeconômico. As conquistas históricas decorrentes de enfrentamentos protagonizados por gerações precedentes de trabalhadores que buscaram condições dignas de trabalho, incluindo salário mínimo justo, jornadas limitadas a oito horas diárias,² descanso semanal, férias anuais, licenças maternidade e paternidade remuneradas, décimo terceiro salário, exigem mobilização pela manutenção desses direitos. A análise crítica da realidade estratificada por meio do diálogo e da reflexão cria as condições para a formação de trabalhadores como sujeitos históricos que participam na construção de alternativas políticas de transformação da sociedade. (Freire, 1991; Silva, 2000)

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Associada do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. Coordenadora da Frente Gaúcha Escola sem Mordação.

¹ Artigo produzido a partir da comunicação “Os movimentos sociais e as conquistas legais pelo direito à educação democrática”, apresentada no XIII Encontro sobre o Poder Escolar na cidade de Pelotas (RS), em 18/7/2017, e do discurso “Escola sem Partido ou censura ao conhecimento e ameaça aos direitos humanos”, pronunciado na Comissão Especial Escola sem Partido, na Câmara Federal dos Deputados em Brasília (DF), em 31/10/2017.

² Pleito ameaçado na reforma trabalhista de 2017 (Lei nº 13.467), que debilita o limite de oito horas de trabalho diárias previsto na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), Decreto-Lei nº 5.452/1943, uma vez que os acordos coletivos doravante se sobrepõem à Lei. Tal alteração permite, inclusive, a “prorrogação de jornada em ambientes insalubres, sem licença prévia das autoridades competentes do Ministério do Trabalho”. (Inciso XIII, art. 611-A)

DESIGUALDADES E VIOLAÇÕES AOS DIREITOS HUMANOS

No país, as taxas de desocupação são maiores entre jovens, negros e mulheres (Agência IBGE Notícias, 2017) e a juventude negra está mais suscetível ao encarceramento, além de ser a principal vítima de homicídios. (Brasil, 2015c; Organização das Nações Unidas/ONU, 2015) Os massacres de comunidades indígenas, como o do povo Gamela, no Maranhão, em 30/4/2017, e a tortura de famílias Kaingang, em 15/2/2018, no Rio Grande do Sul, resultam do incitamento a violações aos direitos humanos por discursos de ódio proferidos por parlamentares. (De olho nos ruralistas, 2017; Conselho Indigenista Missionário/CIMI, 2018) Essas informações aterradoras fazem parte de um processo histórico de escravização³ e de exclusão da possibilidade de exercício pleno de cidadania da população afro-brasileira e indígena.

Em um contexto de desigualdades, a violência doméstica contra a mulher costuma ter um caráter crônico e, conforme os registros do Sistema de Vigilância de Violências e Acidentes (VIVA), entre 2013 e 2014 as situações que representaram maior ocorrência foram: agressão física (65,7%), violências psicológica/moral (32,6%) e sexual (17,3%). (Brasil, 2017) Ademais, o país é cenário do maior número de assassinatos anuais de pessoas transgênero, sendo responsável por 40% dos crimes registrados entre 2008 e 2016, de acordo com o monitoramento realizado pela organização não governamental Transgender Europe. (Balzer, Lagata e Berredo, 2016)

Ainda de acordo com os dados da Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS), em 2013, “(...) houve 29.784 notificações de violências contra crianças de zero a 9 anos (...)”, 66,7% das ocorrências foram nas residências das vítimas, sendo “(...) a mãe a principal agressora (40,2%) seguida pelo pai (25,9%)”. (Brasil, 2017, p.164 e 168)

(...) No sexo masculino, destacaram-se a negligência (58,8%) e a violência física (31,1%) como formas de violência com maior proporção. Entre as meninas, foram a negligência (42,5%) e a

³ O Brasil adotou um conceito moderno de trabalho escravo somente em 2003, incluindo, além da restrição de liberdade e a servidão por dívidas, outras formas de violação da dignidade da pessoa humana. (Organização das Nações Unidas/ONU, 2016) Entretanto, houve um retrocesso quanto à fiscalização a partir da publicação, no Diário Oficial da União, em 16/10/2017, da Portaria nº 1.129/2017 do Ministério do Trabalho, que voltou a conceituar trabalho escravo como aquele que restringe a liberdade, o transporte e retém documentos dos trabalhadores, exigindo, na autuação, o registro de boletim de ocorrência policial, desconsiderando as concepções da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Esse decreto foi suspenso em Medida Cautelar na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 489, Distrito Federal) em decisão da Ministra do Supremo Tribunal Federal (STF) Rosa Weber, em 23/10/2017.

violência sexual (39,0%) que apresentaram maior ocorrência. (Id., p.165)

Na faixa etária dos 10 aos 19 anos, em 2013, foram 50.634 notificações, “(...) sendo 17.886 do sexo masculino e 32.748 do sexo feminino”. (Id., p.171) Nessa faixa etária, 47,1% das agressões ocorreram em espaços residenciais. Com relação ao sexo masculino, destacaram-se a agressão física (75,6%) e a negligência/abandono (15,6%); já entre as jovens, além da agressão física (56,5%), a violência sexual (34,1%) e a violência psicológica/moral (27,9%) apresentaram maior ocorrência. (Id., p.170 e 172) Em estudos anteriores, Ribeiro, Ferriani e Reis (2004) e Canuto *et al.* (2011) concluíram que as agressões geralmente eram cometidas por pais e padrastos, impondo sua autoridade sobre a vítima. E ainda Reidel (2013) apontou que os preconceitos contra a comunidade LGBT levam familiares a rejeitar, abandonar, expulsar e agredir filhos que não se submetem aos papéis sociais que lhes são atribuídos.

Ao contrário do que afirmam os moralistas, é o autoritarismo, os estigmas, as humilhações e violências que levam à desintegração das famílias. O respeito à dignidade de crianças e jovens, incluindo os identificados com a comunidade LGBT, contribui para manter laços familiares de afeto e solidariedade. Nesse sentido, a escola faz parte de uma rede de apoio e proteção nos casos de violência intrafamiliar e de promoção dos direitos humanos na sociedade pela valorização e o respeito às diferenças.

LEGISLAÇÃO DEMOCRÁTICA⁴

Os movimentos sociais que lutam por acesso à educação como um direito que habilita a conquista de outros direitos⁵ obtiveram avanços importantes na Constituição Federal Democrática de 1988, produzida ao final do longo período de autoritarismo da ditadura civil-militar, um regime traumático que silenciou a sociedade após o golpe de Estado de 1964. O artigo 5º dessa Constituição protege enfaticamente o princípio da liberdade de expressão, condição para o pleno exercício democrático (Schäfer, Leivas e Santos, 2015), cabendo destacar o inciso IV, referente à manifestação do pensamento; o inciso

⁴ Todas as legislações citadas no texto estão disponíveis em: <<http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>>.

⁵ Conforme o texto da segunda versão da Base Nacional Comum Curricular, publicado em abril de 2016, “(...) a educação, compreendida como direito humano, individual e coletivo, habilita para o exercício de outros direitos, e capacita ao pleno exercício da cidadania”. (Brasil, 2016b, p.26) Concepção também encontrada em Cury (2002).

IX, que trata especificamente da liberdade de expressão intelectual, artística, científica e de comunicação; e o inciso XIII, relativo à liberdade de exercício profissional atendidas as qualificações que, no caso docente, é a licenciatura plena, definida no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). (Lei nº 9.394/1996)

Além do previsto na Constituição Federal (CF) e na LDB, as práticas educacionais amparam-se em outras leis e diretrizes: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990); diretrizes acerca dos Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 1/2012);⁶ leis e diretrizes que incluem a história e a cultura afro-brasileira e indígena nos currículos (Lei nº 10.639/2003; Resolução CNE/CP nº 1/2004; Lei nº 12.288/2010). A regulamentação que trata da educação das relações étnico-raciais visa reparar danos decorrentes da exclusão histórica, superando uma lógica que alega ser meritocrática, mas que oculta e mantém privilégios, agravando desigualdades (Parecer CNE/CP nº 3/2004). A Lei e as Diretrizes da Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999; Resolução CNE/CP nº 2/2012) indicam a valorização de conhecimentos tradicionais, como os de agricultores familiares, populações ribeirinhas e pescadores artesanais, os quais têm o potencial de mitigar os efeitos de uma exploração predatória do ambiente e contribuir para a produção de formas sustentáveis de geração de renda (Parecer CNE/CP nº 14/2012). (Ribas e Miguel, 2004; Lima, Doria e Freitas, 2012) A Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica, estabelece especificidades para a educação indígena e quilombola e valoriza a diversidade cultural. As diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos propõem, no artigo 16, a abordagem de: “(...) Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes (...)”. (Resolução CNE/CEB nº 7/2010, p.5) E as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio explicitam:

Art. 16. O projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar:

XV – valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade

⁶As diretrizes curriculares e pareceres do Conselho Nacional de Educação citados estão disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes>>.

e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas. (Resolução CNE/CEB nº 2/2012)

É interessante notar que a legislação educacional é também complementada pela Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), que no capítulo I, relativo às medidas integradas de prevenção, artigo 8, prevê, no inciso V, “a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres” e, no inciso VIII, “a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia”. Na mesma direção de proteção aos direitos de mulheres, cabe citar a possibilidade de interrupção da gestação em hospitais públicos, pelo Sistema Único de Saúde (SUS), nos casos de anencefalia do feto,⁷ risco de vida para a mulher e de violência sexual. (Artigo 128 do Código Penal Brasileiro; Decreto Presidencial nº 7.958/2013; e Portaria nº 415/2014⁸) E, por fim, a equidade de gênero é contemplada pelo registro de casamento entre pessoas do mesmo sexo.⁹

Ainda que ao longo dos últimos trinta anos tenham sido produzidos avanços legais, eles nem sempre se concretizam em práticas que atinjam a todos, em razão de tradições discriminatórias e da ação de grupos reacionários, os quais parecem ter granjeado maior espaço recentemente.

CENSURA COMO AMEAÇA AO DIREITO À EDUCAÇÃO

Cunha (2016) avalia ações reacionárias, entre as quais a proposição de projetos de lei (PLs) designados “Escola sem Partido” (EsP), como respostas conservadoras aos avanços democráticos das últimas décadas. Essas ações começaram em 2004, logo após a eleição do primeiro Presidente da República de origem operária e, em 2014, a Frente Parlamentar Religiosa, em conjunto com lobistas do EsP, produziu a retirada das referências à promoção de equidade étnico-racial e de gênero das metas e estratégias do Plano Nacional de

⁷ ADPF 54/2012. Relator Ministro Marco Aurélio (STF).

⁸ Portaria da Secretaria de Atenção à Saúde, do Ministério da Saúde, inclui o procedimento interrupção da gestação/antecipação terapêutica do parto previstas em lei e todos os seus atributos na Tabela de Procedimentos, Medicamentos, Órteses/Próteses e Materiais Especiais do SUS.

⁹ Resolução nº 175, de 14/5/2013. Casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento, entre pessoas de mesmo sexo. Ministro Joaquim Barbosa, Presidente do STF.

Educação (PNE) (Lei nº 13.005/2014) e dos planos estaduais e municipais subsequentes. Em 2015, foi constituída a Associação Escola sem Partido, que iniciou um conjunto de ações judiciais, sendo a primeira delas contra o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por causa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Naquele ano, o tema da redação foi “A Persistência da Violência Contra a Mulher” e entre os critérios de correção que anulavam a prova constava a transgressão ao princípio de respeito aos direitos humanos. Tal critério, amparado nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) (Resolução CNE/CP nº 1/2012), foi questionado e, na página EsP na *internet*, em 2017, foi disponibilizado um modelo de petição para os estudantes que desejassem contestar esse critério do ENEM. (Escola sem Partido, 2016 e 2017); tal pleito foi concedido em liminar do STF, de 4/11/2017. (Melo, 2017)

Os PLs EsP¹⁰ têm em comum a intenção de censurar a liberdade de expressão e o acesso ao conhecimento nos espaços escolares, desrespeitando a legislação democrática citada. Minutas de PLs e decretos para as diferentes esferas – municipal, estadual e federal – são disponibilizadas na página online do EsP, cabendo aos parlamentares apenas protocolar esses PLs nas Câmaras de Vereadores, Assembleias Legislativas estaduais e no Congresso Nacional. (Lima, 2017)

Peroni e Caetano (2015) e Lima (2017) têm buscado compreender quem são os agentes que vêm propondo formas de pensar a educação, interferindo nas políticas do Ministério da Educação (MEC), das secretarias de educação municipais e estaduais e nas casas legislativas com a finalidade de descentralizar a educação pública e entregá-la ao mercado econômico. Os achados das autoras são corroborados pelos estudos de Espinosa e Queiroz (2017). Seguindo a análise proporcionada por esses estudos, é relevante registrar que dos 27 deputados federais que protocolaram PLs EsP na Câmara Federal dos Deputados, dezesseis fazem parte da Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional (FPE);¹¹ desses, sete também fazem parte da Frente Parlamentar Mista da Agropecuária (FPA);¹² assim como outros cinco deputados são vinculados somente à FPA. (Brasil, 2015a e 2015b)

¹⁰ Projetos de Lei citados estão disponíveis em mapa mantido e atualizado pelo movimento “Professores Contra o Escola sem Partido”, disponível em: <<https://goo.gl/DkaDKs>>; ou na página eletrônica da Câmara dos Deputados: <<http://www.camara.leg.br/buscaProposicoesWeb/pesquisaSimplificada>>; ou na página do Senado Federal: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias>>.

¹¹ Composta, em 2015, por 198 deputados federais e 4 senadores.

¹² Composta, em 2015, por 230 deputados federais e 24 senadores.

A FPA frequentemente se contrapõe aos avanços na legislação ambiental, à demarcação de terras indígenas e quilombolas e à fiscalização de trabalho escravo. Já os políticos que protocolaram os primeiros PLs no Estado do Rio de Janeiro, assim como o vereador que protocolou o PL nº 124/2016, na Câmara de Vereadores de Porto Alegre-RS, têm feito manifestações públicas a favor da revogação do estatuto do desarmamento e da redução da maioria penal, pautas defendidas por integrantes da bancada financiada pela indústria de armas. (Góis, 2015)

Manifestações favoráveis ao EsP são divulgadas pelos adeptos do Movimento Brasil Livre (MBL) (Boletim da Liberdade, 2015); do Revoltados On Line (Tokamia, 2016) e do Instituto Liberal. (Sachsida, 2016) O Instituto Liberal, assim como outras onze entidades brasileiras, é parceiro do Atlas Network,¹³ uma rede internacional que agrega mais de 450 agremiações parceiras (*think tanks*) em cerca de 90 países. Defende a propriedade privada e a liberdade de mercado, recebendo doações de simpatizantes com a finalidade de formar opinião pública contrária às reivindicações de organizações de trabalhadores e ao socialismo, difundindo o pensamento neoliberal no mundo. (Atlas Network, About)

Entre as entidades brasileiras parceiras do Atlas Network, está o Instituto de Estudos Empresariais, em Porto Alegre, que promove o Fórum da Liberdade, tendo organizado o painel “Educação e Meritocracia” em seu 28º evento, em abril de 2015. Nesse painel foi apresentada a ideia de educação como uma mercadoria a ser oferecida por escolas privadas com financiamento público. (Zaffari, 2015) Essa proposta é analisada criticamente nos estudos de Carvalho (2013) e de Lima (2011). No mesmo painel também foi defendida a “*charter school*”, modelo escolar que surgiu nos Estados Unidos na década de 1990 e que vem sendo proposto pelo Banco Mundial para a implantação em outros países, consistindo na gestão privada de escolas públicas. (Krawczyk, 2005) Essa proposta começou a ser implantada no estado de Goiás no final de 2015, mas foi suspensa por ação do Ministério Público Federal (MPF) em conjunto com o Ministério Público do Estado de Goiás e do Ministério Público de Contas (MPC) junto ao Tribunal de Contas do Estado de Goiás. (Brasil, 2016a)

¹³ Instituto de Estudos Empresariais e Instituto Liberdade, em Porto Alegre; Estudantes pela Liberdade e Instituto de Formação de Líderes, em Belo Horizonte; Instituto Liberal e Instituto Millenium, no Rio de Janeiro; Instituto Liberal de São Paulo, Instituto Ludwig Von Mises Brasil, Instituto de Formação de Líderes, Mackenzie Center for Economic Freedom, Students for Liberty, em São Paulo; Líderes do Amanhã Institute em Vitória (Atlas Network, Partners).

Os primeiros PLs EsP foram apresentados na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (PL nº 2.974/2014) e na Câmara Municipal do Rio de Janeiro (PL nº 867/2014) (Moura, 2016) por filhos de um conhecido deputado federal que tem feito declarações homofóbicas e racistas, bem como apologia ao estupro e à tortura, defendendo as práticas dos porões da ditadura civil-militar implantada em 1964 no Brasil. O início da cruzada EsP naquele Estado pode estar associada à implantação, em 2002, do ensino religioso confessional nas escolas públicas, a exemplo da longa história norte-americana de ativismo criacionista. (Almeida, 2012) Tal medida desrespeitou a laicidade do Estado, prevista na Constituição Federal:

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público.

E descumpriu o previsto na LDB de 1996, modificada pela Lei nº 9.475/1997, que propôs nova redação para o artigo 33:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, **vedadas quaisquer formas de proselitismo**. (Brasil, 1997, destaques nossos)

A possibilidade de a catequese ser ministrada em escolas públicas por professores contratados pelo Estado foi recentemente apoiada pelo STF em decisão do plenário, dia 27/9/2017, contrária à Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI nº 4439) proposta pela Procuradoria-geral da República. Na ação era solicitado que o ensino religioso nas escolas públicas fosse de natureza não confessional, com a proibição de admissão de professores vinculados a igrejas. Também foi pleiteada a declaração de inconstitucionalidade do trecho “católico e de outras confissões religiosas” do parágrafo primeiro do artigo 11 do Decreto Presidencial nº 7.107/2010, relativo ao acordo com a Santa Sé.

Após a proposição de PLs EsP no Estado e no Município do Rio de Janeiro, foram apresentados diversos projetos na esfera federal. Na Câmara dos

Deputados existem onze PLs, um projeto de emenda constitucional (PEC) e um projeto de decreto (PDC). Desses, sete projetos tramitam apensados: PL nº 7.180/2014 e PL nº 867/2015, que pretendem incluir na LDB o programa EsP; PL nº 7.181/2014, que propõe Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em que os valores familiares tenham precedência sobre a educação escolar quanto à educação moral, sexual e religiosa; PL nº 1.859/2015, que proíbe o estudo do que designam como “ideologia de gênero” e orientação sexual; PL nº 5.487/2016, que proíbe livros didáticos de tratarem dos temas da orientação e diversidade sexual; PL nº 8.933/2017, que altera a LDB, prevendo a autorização dos pais para a abordagem do tema da educação sexual; e o PL nº 9.957/2018, que pretende incluir artigo na LDB coibindo a doutrinação. Além desses sete projetos EsP também tramita apensado o PL nº 6.005/2016, que é um substitutivo proposto por um deputado oponente que busca se contrapor a todas as proibições previstas nos projetos anteriores. Também foram propostos pelo EsP: a PEC nº 435/2014, que pretende alterar o artigo 210 da Constituição Federal para garantir a precedência dos valores familiares; o PL nº 1.411/2015 (retirado pelo autor), que tipifica assédio ideológico como crime; o PL nº 2.731/2015; o PL nº 3.236/2015 (retirados pelos autores) e o PDC nº 122/2015 (devolvido ao autor), que alteram o PNE e o documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2014, proibindo o tema das diversidades de gênero e de orientação sexual; e o PL nº 4.486/2016, que prevê a transferência da responsabilidade de deliberação sobre o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Conselho Nacional de Educação (CNE) para o Congresso Nacional.

A Comissão Especial Escola sem Partido, constituída no dia 5/10/2016 para analisar os PLs apensados, é composta por 24 membros titulares, 13 da Frente Parlamentar Evangélica, sendo cinco deles também integrantes da bancada ruralista que conta ainda com mais dois membros titulares. O primeiro vice-presidente dessa comissão propôs o PL nº 8.933/2017 e o relator é autor do PDC nº 122/2015. No dia 8/5/2018, o relator da Comissão Especial apresentou um parecer aprovando os PLs apensados por meio de um texto substitutivo que reúne todas as propostas.

O Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 193/2016, protocolado por um senador vinculado às bancadas evangélica e ruralista, foi disponibilizado para consulta pública em uma página do Senado, na qual foi divulgado um vídeo do proponente fazendo a defesa do projeto sem qualquer contraponto, uma estratégia autoritária de dirigir o voto popular. A votação foi encerrada com a retirada do projeto pelo autor no dia 20/11/2017, com 199.873 votos a favor

e 210.819 votos contrários. O relator na Comissão de Educação, Cultura e Esporte, Senador Cristovam Buarque, no dia 8/11/2017, apresentou parecer recomendando a rejeição do projeto em razão de sua inconstitucionalidade.

Nas esferas estadual e municipal, há um número crescente de PLs sendo protocolados. De acordo com levantamentos realizados por Moura (2016) e pelo movimento Professores Contra o Escola sem Partido, são cerca de 25 projetos estaduais e 107 projetos municipais, além dos projetos que tramitam na esfera federal, já citados. Aproximadamente 23 PLs EsP foram aprovados em câmaras municipais brasileiras.

O nome dos PLs, “Escola sem Partido”, tem provocado uma fácil adesão da sociedade e até mesmo de uma fração de alunos e professores, em um contexto em que os meios de comunicação de massa têm apontado a corrupção na política como a maior mazela da sociedade brasileira, minimizando a responsabilidade do setor privado, empresas e bancos, não só na corrupção ativa, mas também em outras formas de evasão de divisas, como a sonegação de impostos. O discurso hegemônico omite a renúncia fiscal e a injustiça de um sistema tributário que penaliza consumidores de baixa renda e favorece o estrato mais rico da sociedade. (Gobetti e Orair, 2016) Nesse contexto, o nome EsP tem recebido o apoio de muitos desavisados que ignoram o significado do conteúdo dos textos dos PLs. Para abordar esse conteúdo vale recorrer ao texto do relator Ministro Luís Roberto Barroso, medida cautelar na ADI nº 5.537/Alagoas e 5.580/Alagoas, de 22/4/2017, do STF, que suspendeu a vigência de lei do EsP (Lei nº 7.800/2016), em Alagoas, que apresenta conteúdo similar ao proposto nos demais projetos citados.

Na medida cautelar foi demonstrado que a proibição à doutrinação política ou ideológica, no texto da lei EsP alagoana, foi realizada sem que fossem apresentadas definições para esses termos: “(...) a vedação genérica e vaga à doutrinação política e ideológica e à emissão de opiniões político-partidárias (...) constitui restrição desproporcional à liberdade de expressão docente, a qual se revela excessiva e desnecessária para tutelar a liberdade de consciência de alunos”. (p.2) Nessa liminar também se afirma que o estabelecimento de limites a direitos fundamentais por meio de expressões excessivamente genéricas tem um efeito inibidor, levando as pessoas a se absterem de exercer direitos por receio de sanções, havendo ainda o risco de aplicação seletiva para beneficiar ou prejudicar certas práticas ou grupos.

O cerceamento da emissão de opiniões dos educadores afronta o inciso IX do artigo 5º da CF, o qual afirma ser “livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença”.

A lei de Alagoas e os demais projetos de lei EsP citam parcialmente incisos do artigo 206 da CF, desconfigurando e desrespeitando os seus princípios. (Penna, 2017) Destacam-se os incisos IV a VIII do artigo 206, descumpridos pelos sistemas de ensino e omitidos pelo EsP, que se referem à garantia de condições de qualidade para o trabalho e o estudo nas escolas. O EsP não está preocupado com a precariedade dos contratos de trabalho dos profissionais da educação e com o sucateamento das escolas públicas, realidade que vem reduzindo o interesse dos jovens pela carreira do magistério. E a previsão, nos PLs, da possibilidade de denúncia anônima e de criminalização de educadores subtrai os direitos constitucionais referidos de uma categoria profissional já muito desprestigiada e aviltada, com salários que, muitas vezes, não atingem o valor do piso nacional e que nos últimos anos vêm sendo parcelados em unidades da federação como o Rio Grande do Sul, colocando em risco o direito à educação da população. Cabe enfatizar que professores das redes de educação básica recebem remunerações que costumam corresponder a 50% da média salarial dos trabalhadores com formação superior. (Neri, 2013)

Além da liminar do STF de 22 de abril, no dia 16/6/2017, a medida cautelar em Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 461 de lei municipal que veda o ensino sobre gênero e orientação sexual, bem como a utilização desses termos nas escolas, proferida pelo Relator Ministro Luís Roberto Barroso, suspendeu a Lei nº 3.468/2015 do município de Paranaquá-PR. Entre os argumentos do relator estava a defesa ao direito à educação emancipatória, o dever do Estado de assegurar um ensino plural, bem como a violação à liberdade de ensinar e de aprender previstas no artigo 5º, no artigo 206 (incisos II, III e V) e no artigo 214 da CF. O ministro apontou que a lei comprometia o papel transformador da educação e ainda denunciou a “utilização do aparato estatal para manter grupos minoritários em condição de invisibilidade e inferioridade”, por meio de uma regulamentação que viola o “direito de todos os indivíduos à igual consideração e respeito”, levando à “perpetuação de estigmas” em desrespeito ao inciso III do artigo primeiro e ao artigo quinto da CF. A medida cautelar ainda apontou que a lei de Paranaquá infringe o princípio da proteção integral, negligenciando a educação sobre diversidade sexual, o que mantém em situação de vulnerabilidade indivíduos “que podem desenvolver identidades de gênero e orientação sexual divergentes do padrão culturalmente naturalizado”, descumprindo o “dever do Estado de mantê-los a salvo de toda forma de discriminação e opressão” e desobedecendo o “regime constitucional especialmente protetivo”, conforme o artigo 227 da CF. (p.1-2)

Por fim, é imperioso citar a carta de 13/4/2017 do Alto Comissariado de Direitos Humanos da ONU que denuncia os efeitos do programa EsP, que pretende impor medidas indevidamente restritivas que ferem o direito internacional e acordos dos quais o país é signatário, citando especificamente o artigo 19 do Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, estabelecido em Assembleia Geral das Nações Unidas em Resolução nº 2.200-A (XXI), de 16/12/1966, que entrou em vigor em 1976, mas só foi ratificado pelo Brasil¹⁴ em 1992, e que protege a todos o direito à opinião e à liberdade de expressão, sem interferências, e o direito a buscar, receber e partilhar informações e ideias de todos os tipos, independentemente de fronteiras ou meios.

O documento também menciona a Convenção dos Direitos da Criança, adotada em Assembleia Geral das Nações Unidas em 20/11/1989, ratificada pelo Brasil¹⁵ em 1990, a qual prevê, no artigo 2º, “(...) a proteção da criança contra toda forma de discriminação ou castigo por causa da condição, das atividades, das opiniões manifestadas ou das crenças de seus pais, representantes legais ou familiares”. A alínea “d” do artigo 29 recomenda a preparação da “(...) criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos, e pessoas de origem indígena”. (ONU, 1989)

Os textos dos PLs EsP são inconstitucionais, desrespeitam a LDB, regulamentações nacionais complementares e infringem acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário, buscam censurar práticas pedagógicas e materiais didáticos e produzem desvantagem para pessoas pertencentes a grupos vulneráveis, na contramão da Convenção Interamericana contra toda forma de discriminação e intolerância, a qual condena a discriminação baseada em orientação sexual, identidade e expressão de gênero, entre outras. (Schäfer, Leivas e Santos, 2015) O teor desses PLs legitima o insulto e a intimidação à comunidade LGBT, reeditando discursos que produziram, ao longo da história, a humilhação e a violência contra grupos por seu pertencimento étnico-racial, nacionalidade ou religião. Esses discursos opressivos apresentam-se disfarçados de proteção moral, mas, na verdade, são tentativas de controle da transformação da sociedade. Acionam o medo de mudanças que possam perturbar a manutenção de privilégios de uma ordem dominante patriarcal, machista, homofóbica e misógina em práticas que procuram banir o diferente. (Schäfer, Leivas e Santos, 2015)

¹⁴ Decreto Presidencial nº 592/1992.

¹⁵ Decreto Presidencial nº 99.710/1990.

O discurso de ódio está dirigido a estigmatizar, escolher e marcar um inimigo, manter ou alterar um estado de coisas, baseando-se numa segregação. Para isso, entoa uma fala articulada, sedutora para um determinado grupo, que articula meios de opressão. Os que não se enquadram no modelo dominante de “sujeito social nada abstrato: masculino, europeu, cristão, heterossexual, burguês e proprietário” (RIOS, 2008, p.82) são os potenciais inimigos. (Id., p.147)

As narrativas e os PLs EsP têm produzido um ambiente de insegurança e desconfiança em instituições educacionais, estimulando a delação anônima de educadores. Tais práticas fragilizam a rede de proteção à infância e à juventude bem como o papel das escolas na prevenção às violações de direitos e também na reparação de discriminações históricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil conta com uma legislação que ampara o trabalho pedagógico no sentido da inclusão e da valorização das diversidades e também na superação de desigualdades. As ações e os PLs obscurantistas do EsP combatem essa legislação e as políticas de ações afirmativas construídas nas últimas décadas. Discursos de ódio contra grupos já muito vulneráveis têm sido disseminados, assim como narrativas falaciosas que colocam sob suspeita conhecimentos científicos, manifestações culturais e artísticas. Para fazer frente a esse movimento reacionário é imprescindível fortalecer as instâncias de participação democrática nas instituições educacionais.

ANEXO

Quadro 1
PLS ESCOLA SEM PARTIDO NA CÂMARA FEDERAL DOS DEPUTADOS

Projetos	Apensado	Proponentes	Frete Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional (FPE)	Frete Parlamentar Mista da Agropecuária (FPA)
PL nº 7.180/2014	X	Erivelton Santana (PEN/BA, ex-PSC/BA)	X	
PL nº 867/2015	X	Izalci Lucas (PSDB/DF)	X	
PL nº 7.181/2014	X	Erivelton Santana (PEN/BA, ex-PSC/BA)		
PL nº 1.859/2015	X	Alan Rick (DEM, ex-PRB/AC)	X	X
		Antonio Carlos Mendes Thame (PV, ex-PSDB/SP)	X	
		Antonio Imbassahy (PSDB/BA)		X
		Bonifácio de Andrada (PSDB/MG)		X
		Celso Russomanno (PRB/SP)		
		Eduardo Cury (PSDB/SP) e outros		
PL nº 5.487/2016	X	Professor Victório Galli (PSC/MT)	X	X
PL nº 8.933/2017	X	Pastor Eurico (PHS/PE)	X	
PL nº 9.957/2018	X	Jhonatan de Jesus (PRB / RR)		
PEC 435/2014		Erivelton Santana (PEN/BA ex-PSC/BA) e outros	X	
PDC 122/2015 (devolvido ao autor)		Flavinho (PSB/SP)	X	
		Nelson Markezelli (PTB/SP)	X	X
		Evandro Gussi (PV/SP)	X	X
		Paulo Foletto (PSB/ES)	X	X
		Marcus Pestana (PSDB/MG)		X
		Luiz Carlos Hauly (PSDB/PR)	X	X
		Izalci Lucas (PSDB/DF)		
		Moroni Torgan (DEM/CE)	X	
		Goulart (PSD/SP)	X	
		Silas Câmara (PSD/AM)	X	X
		César Messias (PSB/AC)		X
		Tenente Lúcio (PSB/MG)		
		Adilton Sachetti (PSB/MT)		X
		Givaldo Carimbão (PROS/AL)		X
		Pr. Marco Feliciano (PSC/SP) e outros	X	

PL nº 1.411/2015 (retirado pelo autor)	Rogério Marinho (PSDB/RN)	
PL 2731/2015 (retirado pelo autor)	Eros Biondini (PROS/MG)	X
PL nº 3.236/2015 (retirado pelo autor)	Pr. Marco Feliciano (PSC/SP)	
PL nº 4.486/2016	Pr. Marco Feliciano (PSDB/RN)	

Fontes: Câmara Federal dos Deputados,¹⁶ Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional¹⁷ e Frente Parlamentar Mista da Agropecuária.¹⁸

¹⁶ Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/buscaProposicoesWeb/pesquisaSimplificada>>. Acesso em: 4/6/2018.

¹⁷ Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/internet/deputado/frenteDetalhe.asp?id=53658>>. Acesso em: 4/6/2018.

¹⁸ Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/internet/deputado/frenteDetalhe.asp?id=53476>>. Acesso em: 4/6/2018.

Quadro 2
COMISSÃO ESPECIAL ESCOLA SEM PARTIDO
NA CÂMARA FEDERAL DOS DEPUTADOS

Deputados titulares da Comissão Especial	Projetos Escola sem Partido	Frete Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional (FPE)	Frete Parlamentar Mista da Agropecuária (FPA)
Presidente: Marcos Rogério (DEM/RO)		X	
1º Vice-presidente: Pastor Eurico (PHS/PE)	PL nº 8.933/2017	X	
2º Vice-presidente: Lincoln Portela (PRB/MG)			
3º Vice-presidente: Hildo Rocha (PMDB/MA)			
Relator: Flavinho (PSB/SP)	PDC 122/2015 (Devolvido ao autor)	X	
Alan Rick (DEM/AC) (Gab. 650-IV) (vaga do PT/PSD/PR/PROS/PCdoB)		X	X
Antonio Bulhões (PRB/SP) (Gab. 327-IV)		X	
Bacelar (PODE/BA) (Gab. 381-III)			
Darcísio Perondi (PMDB/RS) (Gab. 518-IV)			X
Delegado Francischini (SD/PR) (Gab. 265-III)			
Eduardo Bolsonaro (PSC/SP) (Gab. 481-III)		X	
Hildo Rocha (PMDB/MA) (Gab. 734-IV)			X
João Campos (PRB/GO) (Gab. 315-IV) (vaga do PSDB/PSB/PPS/PV)		X	X
Josué Bengtson (PTB/PA) (Gab. 505-IV)		X	X
Lincoln Portela (PRB/MG) (Gab. 615-IV)		X	X
Ricardo Izar (PP/SP) (Gab. 634-IV)		X	
Jefferson Campos (PSD/SP) (Gab. 346-IV)		X	
Paulo Freire (PR/SP) (Gab. 416-IV)		X	
Paulo Pimenta (PT/RS) (Gab. 552-IV)			
Pedro Uczai (PT/SC) (Gab. 229-IV)		X	X
Professora Marcivania (PCdoB/AP) (Gab. 338-IV)			
Creuza Pereira (PSB/PE) (Gab. 662-IV)			
Fábio Sousa (PSDB/GO) (Gab. 271-III)			
Rogério Marinho (PSDB/RN) (Gab. 446-IV)	PL nº 1.411/2015 (Retirado pelo autor) PL nº 4.486/2016		

Fontes: Comissão Especial Escola Sem Partido,¹⁹ Frete Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional e Frete Parlamentar Mista da Agropecuária.

¹⁹ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/composicao-de-todas-as-comissoes-temporarias>>. Acesso em: 4/6/2018.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, D.F. de. Concepções de alunos do ensino médio sobre a origem das espécies. In: *Ciência & Educação*, v.18, n.1. Bauru, 2012, p.143-154. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132012000100009>>. Acesso em: 3/9/2017.

ATLAS NETWORK. About. Disponível em: <<https://www.atlasnetwork.org/about/our-story>>. Acesso em: 18/10/2017.

_____. Partners. Disponível em: <<https://www.atlasnetwork.org/partners/global-directory/latin-america-and-caribbean>>. Acesso em: 16/7/2017.

BALZER, C.; LAGATA, C. e BERREDO, L. TMM annual report 2016. TvT Publication Series, v.14. Berlim: Transgender Europe (TGEU), out. 2016. Disponível em: <<http://transrespect.org/wp-content/uploads/2016/11/TvT-PS-Vol14-2016.pdf>>. Acesso em: 28/10/2017.

BOLETIM DA LIBERDADE. Movimento Brasil Livre planeja marchas em defesa do “Escola Sem Partido”. 2017. Disponível em: <<https://www.boletimdaliberdade.com.br/2017/07/11/movimento-brasil-livre-planeja-marchas-em-defesa-do-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 25/2/2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Frentes Parlamentares: Frente Parlamentar Mista da Agropecuária – FPA. 24 mar. 2015a. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/internet/deputado/frenteDetalhe.asp?id=53476>>. Acesso em: 15/10/2017.

_____. Câmara dos Deputados. Frentes Parlamentares: Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional. 9 nov. 2015b. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/internet/deputado/frenteDetalhe.asp?id=53658>>. Acesso em: 15/10/2017.

_____. Presidência da República. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional da Juventude. Mapa do encarceramento: os jovens do Brasil. Brasília, 2015c. Disponível em: <https://issuu.com/participatorio/docs/mapa_do_encarceramento_-_os_jovens_>. Acesso em: 28/10/2017.

_____. Ministério Público Federal. Ministério Público do Estado de Goiás; Ministério Público de Contas e Tribunal de Contas do Estado de Goiás. Suspensão do edital de chamamento público n.º 01/2016, de 2/2/2016a. Disponível em: <http://www.mpgco.mp.br/portal/arquivos/2016/02/16/17_36_26_430_Recomenda%C3%A7%C3%A3o_MPE_MPF_e_MPC_suspens%C3%A3o_edital_OSS_nas_escolas.pdf>. Acesso em: 15/10/2017.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar. Segunda versão revista, abr. 2016b. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 30/5/2016.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância de Doenças e Agravos não Transmissíveis e Promoção da Saúde. VIVA: Vigilância de Violências e Acidentes 2013 e 2014. Brasília-DF, abr. 2017. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/viva_vigilancia_violencia_acidentes_2013_2014.pdf>. Acesso em: 27/10/2017.

CARVALHO, C.H.A. de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.18, n.54. Rio de Janeiro, set. 2013, p.761-776. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000300013>>. Acesso em: 28/10/2017.

CIAVATTA, M. e RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.17, n.49, jan./abr. 2012, p.11-37. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/275/27522482002/>>. Acesso em: 20/9/2017.

CIMI. Polícia Militar agride e tortura famílias Kaingang no Rio Grande do Sul. 17 fev. 2018. Disponível em: <<https://www.cimi.org.br/2018/02/policia-militar-agride-e-tortura-familias-kaingang-no-rio-grande-do-sul/>>. Acesso em: 24/2/2018.

CUNHA, L.A. O projeto reacionário de educação. 2016. Disponível em: <<http://luizantonioacunha.pro.br/uploads/independente/1-EduReacionaria.pdf>>. Acesso em: 3/11/2017.

CURY, C.R.J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.116. São Paulo, jul. 2002, p.245-262. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>>. Acesso em: 3/11/2017.

DEOLHONOSRURALISTAS. Observatório do Agronegócio no Brasil. Antes do massacre, deputado federal chamou povo Gamela de “pseudoindígenas”. 2 maio 2017. Disponível em: <<https://deolhonosruralistas.com.br/2017/05/02/antes-massacre-deputado-federal-chamou-povo-gamela-de-pseudoindigenas/>>. Acesso em: 28/10/2017.

ESCOLA SEM PARTIDO. Anteprojetos de leis municipal, estadual e federal e decretos municipal e estadual. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/#>>. Acesso em: 25/2/2018.

_____. A inconstitucionalidade do ENEM. 2016. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/representacao-ao-mp-categoria/574-a-inconstitucionalidade-do-enem>>. Acesso em: 3/10/2016.

_____. Modelo de petição inicial contra o cabresto politicamente correto do ENEM. 2017. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/vestibular-categoria/663-modelo-de-peticao-inicial-contr-o-cabresto-politicamente-correto-do-enem>>. Acesso em: 8/10/2017.

ESPINOSA, B.R.S e QUEIROZ, F.B.C. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, G. (Org.) *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017, p.49-62. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.org/nossos-servicos>>. Acesso em: 8/10/2017.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

GOBETTI, S.W. e ORAIR, R.O. Progressividade tributária: a agenda negligenciada. Texto para discussão n. 2190. Brasília: IPEA, 2016. Disponível em: <<https://www.econstor.eu/bitstream/10419/144626/1/857683241.pdf>>. Acesso em: 27/2/2018.

GÓIS, F. Indústria da bala doa quase R\$ 2 milhões em 2014. Congresso em Foco, 8 ago. 2015. Disponível em: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/industria-da-bala-doa-quase-r-2-milhoes-em-2014/>>. Acesso em: 25/2/2018.

IBGE. PNAD Contínua: taxa de desocupação cai em 11 das 27 UFs no 2º trimestre de 2017. Agência IBGE Notícias, 17 ago. 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/15693-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-cai-em-11-das-27-ufs-no-2-trimestre-de-2017.html>>. Acesso em: 24/2/2018.

KRAWCZYK, N.R. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? In: *Educação & Sociedade*, v.26, n.92. Campinas, especial-out. 2005, p.799-819. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n92/v26n92a05.pdf>>. Acesso em: 23/7/2016.

LIMA, K.R. de S. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: *Revista Katálisis*, v.14, n.1. Florianópolis, jan./jun. 2011, p.86-94. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802011000100010>>. Acesso em: 7/7/2016.

LIMA, M.A.L.; DORIA, C.R. da C. e FREITAS, C.E. de C. Pescarias artesanais em comunidades ribeirinhas na amazônia brasileira: perfil socioeconômico, conflitos e cenário da atividade. In: *Ambiente & Sociedade*, v.15, n.2. São Paulo, maio/ago. 2012, p.73-90. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X2012000200005>>. Acesso em: 24/2/2018.

LIMA, P.V. de. Escola sem sentido: implicações do Escola sem Partido para a democratização da educação pública. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. UFRGS, 2017. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/165963>>. Acesso em: 25/2/2018.

MELO, K. STF mantém decisão que proíbe zerar redação que desrespeitar direitos humanos. EBC – Agência Brasil, 4 nov. 2017. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-11/stf-mantem-decisao-que-proibe-zerar-redacao-que-desrespeitar-direitos-humanos>>. Acesso em: 23/2/2018.

MOURA, F.P. de. “Escola sem partido”: relações entre Estado, Educação e Religião e os impactos no ensino de História. Dissertação de Mestrado em Ensino de História. UFRJ, 2016. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174584/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Fernanda%20Pereira%20de%20Moura.pdf>>. Acesso em: 23/2/2018.

OEA. Convenção Interamericana contra toda forma de discriminação e intolerância. Aprovada em 6 de junho de 2013, na Guatemala. Disponível em: <http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/tratados_multilaterales_interamericanos_A-69_discriminacion_intolerancia.pdf>. Acesso em: 29/10/2017.

ONU. Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos. Estabelecido em Assembleia Geral das Nações Unidas em Resolução nº 2200-A (XXI), de 16 de dezembro de 1966. Disponível em: <http://www.refugiados.net/cid_virtual_bkup/asilo2/2pidcp.html>. Acesso em: 15/10/2017.

_____. Convenção sobre os direitos da Criança. Adotada em Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em: 27/10/2017.

_____. Jovens negros são as principais vítimas da violência no Brasil. 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/onu-jovens-negros-sao-as-principais-vitimas-da-violencia-brasil/>>. Acesso em: 29/5/2016.

_____. ONU lança posição técnica sobre trabalho escravo no Brasil. 2016. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/onu-lanca-posicao-tecnica-sobre-trabalho-escravo-no-brasil/>>. Acesso em: 22/2/2018.

_____. OL BRA 04/2017, referente ao Programa Escola sem Partido. 13 abr. 2017. Disponível em: <http://campanha.org.br/wp-content/uploads/2017/05/OLBrazileducation-Portugues-FINAL_2017_05.pdf>. Acesso em: 20/10/2017.

NERI, M. Escolhas universitárias e performance trabalhista. In: *Radar: tecnologia, produção e comércio exterior*, n.27. Brasília: IPEA, jul. 2013, p.1-14. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4044>>. Acesso em: 29/10/2017.

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

PERONI, V.M.V. e CAETANO, M.R. O público e o privado na educação: projetos em disputa? In: *Revista Retratos da Escola*, v.9, n.17. Brasília, jul./dez. 2015, p.337-352. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/584/658>>. Acesso em: 29/10/2017.

RIBAS, R.P. e MIGUEL, L. de A. Extração e comercialização de folhagens ornamentais da Mata Atlântica: o caso da verdes (*Rumohra adiantiformis*) no RS. In: *Revista de Economia e Sociologia Rural*, v.42, n.4. Brasília, out./dez. 2004, p.575-596. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-200320040004000003>>. Acesso em: 24/2/2018.

SACHSIDA, A. 8 medidas para melhorar a educação no Brasil sem aumentar os gastos públicos. Instituto Liberal, 6 dez. 2016. Disponível em: <<https://www.institutoliberal.org.br/blog/8-medidas-para-melhorar-a-educacao-no-brasil-sem-aumentar-os-gastos-publicos/>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

SCHÄFER, G.; LEIVAS, P.G.C. e SANTOS, R.H. dos. Discurso de ódio: da abordagem conceitual ao discurso parlamentar. In: *Revista de Informação Legislativa*, ano 52, n.207. Brasília: Senado Federal, jul./set. 2015, p.145-158. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/514155/RIL207.pdf#page=145>>. Acesso em: 29/10/2017.

SILVA, E.B. da. Educação como prática da liberdade. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.14. Rio de Janeiro, maio/ago. 2000, p.180-186. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-2478200000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 fev. 2018.

TOKAMIA, M. Mendonça Filho recebe integrantes do movimento Revoltados On Line. EBC Brasil, 26 maio 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-05/mendonca-filho-recebe-integrantes-do-movimento-revoltados-line>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

ZAFFARI, M. Os diferentes papéis do mérito na educação. Fórum da Liberdade, 3 jun. 2015. Disponível em: <http://forumdaliberdade.com.br/fl-insights/junho-2015/noticia_03-06-15/>. Acesso em: 18 out. 2017.



Como o discurso da “ideologia de gênero” ameaça o caráter democrático e plural da escola?

Giovanna Marafon*

Marina Castro e Souza**

Neste texto propomos, do lugar que ocupamos como professoras na Formação de Professorxs, problematizar a profusão discursiva em torno da chamada “ideologia de gênero” e seus efeitos sobre nossas vidas. Para uma crítica da “ideologia de gênero” como produção discursiva que vem sendo reeditada no Brasil, veremos como o movimento Escola sem Partido (EsP), com particular investida mais recente via projetos de lei (PLs) em diversos âmbitos legislativos, tem promovido a falaciosa ideia de que a discussão de gênero seria uma ideologia. E, em última instância, até mesmo que o gênero não existiria e que falar dele significaria operar em termos de doutrinação.

No entanto, cabe lembrar que o conceito “gênero” foi construído nos anos 1950, como bem referiram Junqueira (2018) e Carvalho (2011), no interior do campo (psico)médico por autores como John Money, Anke Ehrhardt e, posteriormente, Robert Stoller, tendo aspecto normalizante, situado no “paradigma da identidade de gênero”. (Haraway, 2004) Mas, apesar de sua proveniência normalizadora das condutas, o conceito gênero foi reapropriado por perspectivas feministas mais críticas e de outros movimentos sociais, ao mesmo tempo que recebia reconhecimento e formalização em espaços acadêmicos, das instituições estatais e em contextos internacionais, como em conferências e acordos. Portanto, existe um percurso de construção teórica e recepção acadêmica e política dos Estudos de Gênero. Nesse sentido, “Gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta”. (Haraway, 2004, p.211)

Com a tentativa de implantação do termo “ideologia de gênero”, está em curso uma cruzada ofensiva antigênero, gestada no interior do discurso e de práticas católicas fundamentalistas, tendo sido apropriado por setores ultraconservadores, entre os quais estão, conforme investigação realizada por

* Doutora em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) e do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ).

** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF).

Junqueira (2018): movimentos eclesiais católicos; associações pró-família e pró-vida (contrárias ao aborto); associações de clínicas de conversão sexual (a chamada “cura gay”); organizações de juristas e/ou médicos cristãos; movimentos e partidos políticos de direita (ou de uma direita moral) e extrema-direita; órgãos de imprensa; entre outros.

Com o argumento de defesa da família tradicional frente a uma supostamente perigosa infiltração da perspectiva de gênero tanto nas instituições, quanto nas políticas públicas e na vida cotidiana, essa narrativa constrói estratégias em meio a um campo de disputa de poder que encontra adesão também de outras matrizes religiosas, não somente católica, pois setores neopentecostais, especialmente na América Latina, também se apropriaram do termo “ideologia de gênero” e do discurso antigênero, contribuindo para a sua disseminação. A defesa da “ideologia de gênero” se dá acusando quem trabalha no campo dos Estudos de Gênero de promover ameaça à ideia de “família natural”, à segurança dos filhos e, em última instância, à perpetuação da sociedade e à sobrevivência da civilização (esta assente com a diferença sexual binária – homem *versus* mulher; com a hierarquia dessa divisão; com a dominação masculina; e com a crença de complementaridade sexual homem-mulher, compulsoriamente heterossexual).

Podemos compreender como uma reação vingativa de grupos que se ressentem das discussões realizadas a partir do conceito de gênero, que se efetua em meio a normas e enquadres constituídos na história não naturalmente e, ainda, performatizados cotidianamente pelos corpos. (Butler, 2015) Inclusive, na desconstrução da dicotomia sexo-gênero discutida por Judith Butler, o *gênero* “não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado”, “tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos”. (Butler, 2010, p.25)

O discurso da “teoria/ideologia de gênero” foi arquitetado para afirmar certezas, conforme investigado por Junqueira (2017), como reação às discussões ocorridas para a aprovação dos documentos da Conferência Internacional Sobre População, no Cairo, em 1994, e da Conferência Mundial Sobre as Mulheres, em Pequim, no ano seguinte. Naquele momento, o Vaticano convocou “especialistas” para pôr em marcha uma “contraofensiva” que reafirmava a doutrina católica e reiterava a naturalização da ordem sexual centrada na dominação masculina e na matriz heterossexual.

Cabe problematizar os efeitos de um discurso que remete a supostas certezas que não deveriam ser contestadas, enquanto se vivem crises econômicas

diversas no capitalismo global, agudizadas desde 2008, com altos índices de desemprego, alargamento das desigualdades sociais, repressão policial, limitação da liberdade de expressão, e que têm atingido mais intensamente partes da população tornadas vulneráveis pelas políticas neoliberais, entre as quais estão estudantes, jovens qualificadas/os e sem trabalho, trabalhadoras/es informais, professoras/es etc. (Marafon, 2017) Em vez de confrontar o sistema neoliberal quanto à produção de miséria que este confere à maior parte das populações e à preservação de riquezas para uma minoria, como fizeram os movimentos das chamadas primaveras árabes, os *occupies* estadunidenses e os “ocupas” brasileiros, os grupos conservadores se atêm a fabricar discursos e estratégias de poder que assegurem a conservação moralista de valores sociais que já foram dominantes para que não passem pela reterritorialização de forças que se movem na cena pública. Além de uma postura ultraconservadora no terreno da moralidade privada, também se alinham a setores com posições ultraliberais na economia, que pregam um Estado mínimo no campo das políticas sociais, diminuição dos investimentos públicos em políticas de redistribuição de renda e, paralelamente, são complacentes com o aumento de incentivos públicos às instituições privadas (e de cunho religioso) de saúde, educação, entre outras. São, ainda, favoráveis aos discursos do senso comum punitivista em voga nesses tempos sombrios, a ações penais mais rígidas, à promoção de práticas vingativas, à defesa das prisões modorrentas e até à pena de morte.

A cruzada antigênero assume uma postura conservadora ou, ainda, uma “atitude normalizadora – que ignora sistematicamente os deslocamentos ou tenta recuperá-los e reintegrá-los”. (Guattari e Rolnik, 1986, p.50) Em vez de práticas de liberdade, práticas de assujeitamento, modos de sujeitar a verdade em um universo que já não apresentaria surpresas além daquelas provenientes da instabilidade de produção da vida material. Por expedientes assim, pode parecer, para muitos, que a instabilidade das relações de si para consigo e com os outros esteja em uma ordem estável, sem abalos. Nos cenários de insegurança, desenvolvem-se estratégias para conferir alguma segurança às vidas fragilizadas e aos sujeitos precarizados, que facilmente aderem ou são capturados por esse discurso, ainda que para isso sejam acionadas posturas de um fascismo “que está em todos nós, que martela nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos faz amar o poder, desejar esta coisa que nos domina e nos explora”. (Foucault, 2004, p.5)

De uma articulação gestada no interior de contextos vaticanos e episcopais, como referiu Junqueira (2018), com o tempo, a “ideologia de gênero” tem se disseminado em ações midiáticas eficazes, sendo um receptáculo para

qualquer sorte de ações de extrema-direita e valorização moral, deixando à sombra sua proveniência católica e sendo usada como forma-fôrma que pode comportar agendas conservadoras diversas. Houve a desconfessionalização e o investimento em um caráter de aparente laicidade no âmbito de documentos referentes a políticas públicas e governamentais, com o convencimento de juristas, gestores de escolas, pais, formuladores de políticas, profissionais de mídias, entre outros. (Junqueira, 2017) Esse movimento espreado permitiu a ampla divulgação em linguagem direta e acessível a qualquer um, em vários idiomas, o que pode ter contribuído para a circulação transnacional da ofensiva antigênero, que chegou também ao Brasil.

O alvoroço conservador tem se dirigido intensamente contra a homossexualidade, sem abrir mão da cruzada antifeminista, na estruturação da falaciosa “ideologia de gênero”. Enquanto vários países na Europa discutiam o reconhecimento das uniões civis de casais do mesmo sexo, na década de 1990, no interior do pensamento católico afirmava-se mais ainda o matrimônio heterossexual, tendo por base uniões de sexos diferentes, sob o argumento da complementaridade e recusando que se pudesse equivaler as uniões homossexuais ao casamento heterossexual. Nomeavam a homossexualidade como o “mal”, “sexualidade errada” e “imoral”. Com a defesa de um tipo de família, aquela entendida como correta aos olhares divinos, pregavam contra outros arranjos familiares. A adoção do termo “ideologia de gênero”, então, passava a abrigar também a campanha contra a chamada “ideologia antifamília”, acusação feita aos movimentos e grupos pró-uniões civis de pessoas do mesmo sexo que, em alguns casos, pleiteavam também o direito à filiação por meio da adoção, reivindicação vista como inconcebível pela Igreja. Mantém-se a postura antigênero, com a defesa da família nos moldes heterossexuais, da ideia de complementaridade entre homem e mulher e de uma educação, inclusive escolar, que não exponha as crianças a concepções de gênero externas a esse modo de compreender e (se) governar (n)o mundo.

As mobilizações antigênero distorcem as abordagens de gênero, que perspectivam relações, e promovem pânico moral ao afirmarem equívocos que chegam a assustar devido à falta de fundamentos acrescida de argumentos falsos, tal como dizer que os Estudos de Gênero incentivam crianças e jovens a se tornarem homossexuais. Logo se percebe que naquele discurso a homossexualidade é a figura abjeta, o anormal, considerada fora de uma gramática de humanidade. Os argumentos da cruzada antigênero fomentam preconceitos e discriminações e atacam frontalmente os princípios de promoção da igualdade e os questionamentos de estereótipos de gênero. No Brasil, têm sido disparados

sobre escolas e políticas educacionais, contando com o lobby de grupos como o movimento EsP que, em articulação a parlamentares que defendem pautas de retrocessos no campo dos direitos sociais, promovem uma série de PLs que versam sobre a tal “escola sem partido”.

A promoção de discussões de gênero no âmbito das políticas brasileiras não foi uma tônica frequente, contando com idas e vindas, a exemplo da inexistência do termo “gênero” na Constituição Federal (1988), o que parece ter coincidido com o levante da cruzada transnacional antigênero que começava a se desenhar naquele período. Nas políticas educacionais, com esforços e contradições, em 2001, o Programa Nacional de Educação (PNE) incorporou de forma sutil a referência a gênero, mesmo que o termo tenha desaparecido da apresentação geral do referido programa, sendo apresentado apenas em alguns tópicos. A história da construção desse documento merece registro, pois havia tensões que o permeavam, chegando à aprovação pelo Ministério da Educação (MEC) de um texto final diferente daquele discutido e aprovado pela sociedade civil, que tinha outro nome: “PNE – proposta da sociedade brasileira”. Neste último, havia propostas para que o texto contemplasse as demandas relativas à supressão das desigualdades de gênero na sociedade; no entanto, elas não foram incorporadas no documento oficial.

De acordo com as análises de Vianna e Unbehaum (2004), foi somente com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, que o gênero apareceu mais evidentemente como tema de discussões e da formação no ensino fundamental, por meio dos temas transversais. Mesmo assim, de forma tímida e se fazendo expressar em temáticas como: “corpo–matriz da sexualidade”; “relações de gênero” e “prevenção às doenças sexualmente transmissíveis” – onde mais aparece, entretanto, a perspectiva de prevenção às doenças é a que sobressai. Para César (2010, p.68), “O fascículo sobre o Tema Transversal Orientação Sexual, publicado em 1997, consolidou definitivamente a escolarização de uma educação do sexo”, o que evidencia o anseio de controle e disciplinarização dos corpos pelos conteúdos escolares e pela forma como eles são inseridos no currículo da escola básica. Por isso, há que se ter cautela com o reconhecimento da incorporação de algumas discussões de gênero nas políticas públicas de educação para analisar a que elas têm servido. Mas, no seio do enfrentamento atual em torno do EsP e de ameaça à democracia, parece que aquela era uma pequena conquista, forçada pelos movimentos sociais e outros coletivos. Até mesmo os regimes discursivos em torno de gênero e sexualidade, bem como das relações étnico-raciais e da diversidade religiosa, encontram-se ameaçados de proibição, anunciando retrocessos na agenda política.

Os recentes vetos às discussões a respeito de gênero em espaço escolar, por ocasião da aprovação do mais recente PNE, sancionado em 2014, com a supressão dos termos “identidade de gênero” e discussão de “sexualidade nas escolas” reavivaram debates que não são novos, entretanto, reeditaram o resultado que se repete há alguns anos, em que forças de vanguarda, que visam a levar tais discussões para a educação, são vencidas. Nos anos de 2015 e 2016, os municípios e estados brasileiros tinham de aprovar e implementar seus planos de educação, com base no PNE de 2014, e, muitos deles, mantiveram a supressão da temática gênero-sexualidade, chegando a impedir que esses termos aparecessem nos textos. Isso parece ter sido o aval para discursos mais conservadores, garantindo aparentes triunfos do movimento EsP, o que teve ressonância com a disseminação de suas ações nas redes sociais e, acima de tudo, no *lobby* e na propositura legislativa de inúmeros PLs nas Câmaras de Vereadores dos municípios, nas Assembleias Legislativas dos estados e no Senado Federal.

Os PLs EsP buscam proibir explicitamente que professoras e professores discutam, em suas aulas, temas como gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e diversidade religiosa, temas acusados de serem trabalhados com finalidade de “doutrinação ideológica e partidária”, em uma equivocação produtora de mal-entendidos em que “partido” é um reducionismo intencional de “política”. Ora, assumir uma perspectiva política não é o mesmo que partidarismo.

Os grupos pró-EsP advogam que aqueles temas deveriam ficar ao encargo das concepções de educação de cada família, sendo proibidos no âmbito público da educação. Como *slogan* dessa pretensão, o movimento prega a autoridade dos pais sobre seus filhos, com os dizeres: “meu filho, minhas regras”. Trata-se, evidentemente, de uma paródia reativa a outro dizer, construído como *slogan* de movimentos feministas e utilizado em situações políticas de reivindicação (como lutas pelo direito ao aborto, pela desnaturalização da maternidade compulsória, contra a cultura do estupro e da objetificação do corpo das mulheres, entre outras), que diz: “meu corpo, minhas regras”.

Chama a atenção que, de início, o EsP estigmatizava as discussões filosóficas pautadas nas reflexões marxistas sobre política e democracia e sobre desigualdades sociais de modo amplo; com o passar do tempo, e sob influência da cruzada antigênero transnacional, passou a focar a perseguição às discussões de gênero realizadas nas escolas. Sua visibilidade tornou-se mais expressiva a partir de 2010, apesar de o movimento ter sido iniciado em 2004, por Miguel Nagib, que se tornou um expoente do conservadorismo moral e defensor do conservadorismo econômico em matéria de políticas educacionais.

Um dos efeitos produzidos pelo regime de verdades que tenta dominar o discurso educacional com o termo “ideologia de gênero” é a sensação de medo e insegurança que paira sobre professoras/es que transversalizam discussões sobre saberes e práticas de gênero nas escolas básicas e também sobre aquelas/es que atuam na formação de professoras/es no ensino superior. Não à toa, foram estudantes que passaram a nominar o EsP como “escola da mordaza” em diversos locais, como aconteceu em inúmeras ocupações estudantis que tomaram corpo no ano de 2016 no Brasil. Organizaram práticas de resistência e de análise do discurso moralista, que tem pretensões de amordazar docentes em sua prática educacional, tornando-as/os meras/os técnicas/os sem pensamento crítico. Em muitos lugares, como na ocupação do Colégio Pedro II de Realengo, no Rio de Janeiro, estudantes mostraram que:

querem continuar as discussões sobre gênero e sexualidade, afinal, a temática está em suas vidas e mais, algumas vidas são tidas como inviáveis em um sistema classificatório hierarquizante das diferenças, algo com o que jovens estudantes estão dizendo não quererem compactuar. (Marafon, 2017, p.28)

A aproximação das escolas básicas permite observar que há produção de gênero nas práticas escolares, diariamente e em qualquer espaço, mediada pela ação docente ou não. O que acontece no espaço escolar não é neutro, pois segue inexoravelmente alguns parâmetros e normas de conduta, refletidos ou não. A questão é que não poder abordá-los em sua constituição é um exercício de poder calculado para fazer passar por inevitável o jeito dominante de nos constituirmos como sujeitos. É uma ameaça que intimida liberdades, tenta calar e amordazar, num jogo político, as vozes dissonantes de grupos que há tempos não eram ouvidos e vinham articulando outros discursos. Com as acusações de doutrinação ideológica empreendidas também por meio da “ideologia de gênero”, além de ser uma manifestação antigênero, o EsP é um movimento antidemocrático. Opõe-se aos direitos de não discriminação e à promoção da igualdade de gênero, e sua ação reativa advoga pelo bloqueio do combate à homo/bi/transfobia e ao sexismo nas escolas. Sendo assim, é um movimento que contribui para a manutenção de privilégios de alguns e para a perpetuação de práticas preconceituosas, segregacionistas e violentas contra muitos outros.

O campo dos Estudos de Gênero segue sendo fundamental para analisar e até mesmo alavancar alguns processos sociais em que as relações de gênero

se mostram ainda pouco permeáveis a aberturas, deslocamento e reinvenções, apresentando crítica e resistência a cruzadas antigênero e antidemocráticas perpetradas por movimentos conservadores como o EsP. É da força constitutiva dos múltiplos Estudos de Gênero serem saberes feitos para cortar: “É que o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar”. (Foucault, 1979, p.27)

Se os tempos atuais se mostram limitadores nas possibilidades de liberdade na constituição de nós mesmos e de nossas vidas, fazer a crítica ao uso do termo “ideologia de gênero” é uma aposta acadêmica, social e politicamente implicada em subverter as formas dogmáticas do pensamento, estranhar as verdades e desassujeitar saberes e práticas de gênero. Buscar ultrapassagens possíveis.

ESCOLA DEMOCRÁTICA E PLURAL: EM BUSCA DE NOVOS POSSÍVEIS

As discussões apresentadas apontam para a importância de pensar o lugar da escola na produção de conhecimentos que possam questionar valores eurocêntricos, etnocêntricos, androcêntricos, heteronormativos, homo e transfóbicos presentes no cotidiano escolar. Questionar todas as formas de colonialismo, ou seja, políticas, discursos e práticas machistas com base numa lógica binária, é uma aposta para a construção de uma escola plural e democrática.

Na tentativa de apresentar reflexões que nutram uma educação que se apresente como resistência, uma educação “a contrapelo” (Kramer, 2009), é preciso analisar essa temática em uma perspectiva histórica; pois é na história que se constituem e consolidam as relações estabelecidas na escola, marcadas por diferentes posições ideológicas. Leandro Konder (1995), em um texto publicado no jornal *O Globo*, chama atenção para a atrofia da memória na contemporaneidade – “O passado vem sendo, cada vez mais, reduzido a umas tantas imagens pitorescas, que não dizem nada de especial ao olhar entorpecido de nossos contemporâneos”. Isso que o filósofo chama de ausência de sensibilidade histórica, essa incapacidade de rememoração, traz uma incompetência para compreendermos os sentidos produzidos na história. A escola, quando se recusa a realizar uma revisão crítica do passado, a buscar compreender os caminhos trilhados, assume o risco de ver o passado “voltar disfarçado pela porta dos fundos”. (Konder, 1995) Hoje, discursos que emergem na escola e fora dela, sobre gênero e sexualidade, materializados em currículos, programas e práticas pedagógicas, trazem uma máscara de novidade, mas repetem uma

lógica de controle das sexualidades e dos corpos tomados como desviantes, com ênfase na sexualidade com fins de reprodução e na família biológica, bem como nas relações heterossexuais e cisgênero.¹

O enfrentamento de práticas e discursos que reproduzem preconceitos contra as experiências dos corpos e subjetividades tomadas como anormais (porque diferentes das normas de gênero instituídas) demanda uma noção de tempo histórico como entrecruzamento do passado, presente e futuro, procurando, na descontinuidade crítica, mudanças. (Kramer, 2009, p.291) Para Walter Benjamin, o trabalho do intelectual pode impedir que o passado seja esquecido: “nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (2012, p.242), sendo uma possibilidade de luta contra a tirania, contra a barbárie. A produção de conhecimento é compreendida como iluminação, assombro, em um movimento de análise dos acontecimentos ao contrário, não como uma mera passagem do tempo causal, mas como busca pelo reconhecimento, no passado, das condições materiais de vida e como tal passado se infiltra no presente, permitindo reformulações. Educadoras e educadores possuem a tarefa de olhar para os processos históricos que permitiram a construção de compreensões identitárias padronizadas, dentro de normas fixas de gênero, tendo a educação como campo normalizador e disciplinador. (Louro, 2011)

Para reposicionar o lugar das discussões sobre gênero e sexualidade na escola, assume-se uma compreensão de educação como prática social (Freire, 2004), um movimento de crítica ao modelo de educação que naturaliza as desigualdades na sociedade contemporânea através de hierarquizações e classificações que criam mecanismos de subalternização, opressão e exclusão. Dentro dessa lógica, as diferenças têm sido tratadas como defasagem cultural, já que se tem um entendimento de cultura legítima, compartilhando um modelo de homem ideal, normal, adequado – adulto, heterossexual, branco, de classe média, cristão, casado.

Para bell hooks,² pesquisadora negra feminista, a compreensão da educação como prática da liberdade permite a construção de uma linguagem, de

¹ “Cisgênero” é um neologismo e, podemos dizer, uma estratégia discursiva de resistência e enfrentamento ao poder da norma, cunhada por ativistas transfeministas, remetendo a: “experiências de identificação de pessoas, ao longo de suas vidas, com o sexo/gênero que lhes foi designado e registrado no momento do nascimento (atribuição marcada pelos saberes médico e jurídico)”. (Mattos e Cidade, 2016, p.133)

² N.E.: bell hooks é o pseudônimo da intelectual feminista Gloria Jean Watkins. A grafia em letras minúsculas é o modo pelo qual a própria autora se identifica. Para mais informações, acesse: <www.bellhooksinstitute.com>.

uma identidade de resistência contra a dominação, o racismo, o sexismo, a exploração de classe e a mentalidade colonizadora. Essa noção de educação traz o reconhecimento das subjetividades dos menos privilegiados, daqueles que sofrem com o “peso das forças opressoras”. (hooks, 2013, p.75)

O questionamento deste modelo traz uma ideia de conhecimento como constante ruptura, como descontinuidade; tendo a historicidade, a interdisciplinaridade e a linguagem como fundamentos. A educação amplia seus horizontes a partir da possibilidade de uma crítica da cultura (Kramer, 2009), tomando diferentes modelos, em áreas diversas, que sublinhem a importância da diversidade, da democracia, afastando-se de hegemonias epistemológicas, de noções como de natureza, universalidade, essência, gênero binário, heterossexualidade compulsória.

A escola precisa refletir suas ações com e na linguagem, rompendo com uma noção instrumental como meio para uma concepção de linguagem como expressão viva das relações sociais, arena de contradições, sendo sua compreensão ativa e fruto da coletividade. Para Paulo Freire, dentro de uma lógica bancária, a palavra é oca, sem sentido. E essa “verbosidade alienada e alienante” (Freire, 2004, p.57) propõe uma educação que menospreza as experiências dos sujeitos, que tem o objetivo de adaptação ao mundo, repetição sem compromisso com significados, o que torna os sujeitos passivos, docilizados, domesticados pelo depósito dos conhecimentos transmitidos – “conteúdos que seriam retalhos da realidade desconectados da realidade”. (Id.ib.)

A concepção de humanidade tomada de forma abstrata, isolada, desconectada do mundo, com conhecimentos estáticos e compartimentados, encobre a operação que institui um suposto universal como verdadeiro e único. O universal é, entretanto, produto de forças que foram dominantes em determinado momento e se impuseram sobre tantas outras possibilidades. Trazê-las à tona é mostrar sua existência e descentrar o suposto universal. Nesse sentido, hooks nos lembra que “a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal”. (2013, p.51)

Está aí uma enorme importância da escola se construir democraticamente, dando passagem a variados modos de ser, existir, estudar, ensinar, aprender e se relacionar com os saberes. Na afirmação de hooks, “um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática de liberdade”. (2013, p.24) No entanto, a “ideologia de gênero” vem tentar reintroduzir uma política de dominação, bloquear as diferenças em relação ao supostamente universal

e reintroduzir abstrações e universalidades, negando que nossas maneiras de conhecer são forjadas pela história e pelas relações de poder.

Contudo, as pessoas, ao tomarem consciência dos processos de opressão, podem questionar e resistir às contradições de uma educação autoritária, rígida, fixa, monológica, buscando práticas libertárias e problematizadoras. Uma educação crítica faz o esforço permanente para a construção de uma postura reflexiva, que tem a participação e a dialogicidade como princípios para a construção de um “pensar verdadeiro”. (Freire, 2004) Na mesma direção, hooks (2013), com sua pedagogia crítica feminista, fundada no multiculturalismo, defende a construção de um compromisso partilhado, de uma *comunidade de aprendizado*, um espaço de reconhecimento e de escutada alteridade, um clima de abertura e rigor intelectual e que apresenta a professoras e professores a possibilidade de dar aulas sem reforçar os sistemas de dominação existentes.

Essa visão traz a escola como espaço coletivo de participação e de liberdade, de desconstrução de preconceitos, de movimento, de transgressão – uma educação emancipatória, a possibilidade de deixar de ser objeto e passar a ser sujeito. (hooks, 2013) Esse lugar de confronto com a diferença permite o encontro com a diversidade, desafia docentes e estudantes com reflexões comprometidas com a realidade histórica e social, rompendo com uma concepção tutelada de crianças e jovens, reafirmando a potência dos sujeitos como seres inconclusos e inacabados. No lugar do medo do conflito, “temos de encontrar meios de usá-lo como catalisador para uma nova maneira de pensar, para o crescimento”. (hooks, 2013, p.154) A presença das diferenças contribui para a emergência de uma prática pedagógica relacional, descolonizada e inventiva.

Nessa perspectiva, educadoras e educadores reconhecem o perigo da cumplicidade na perpetuação de todos os tipos de parcialidades e preconceitos, principalmente o ponto de vista da supremacia branca, machista, heterossexista e cisnormativa. Não podemos esquecer que nosso país é o que mais mata transexuais e travestis³ e é muito frequente que jovens transgêneros abandonem a escolarização e/ou sejam por ela abandonados; também sabemos da existência de toda sorte de insultos e violências contra estudantes por serem lésbicas, gays e bissexuais. Então, estamos falando de corpos e vidas que importam! A partir de uma postura crítica e de cuidado ético com as diversas formas de vida, é possível valorizar a diversidade cultural e relacional dos sujeitos,

³ O Brasil é identificado, entre outras 55 nações, como aquela que mais registrou assassinatos de pessoas trans (transexuais e travestis) no período de 2008 a 2011. (Jesus, 2014) E ainda podemos considerar a ausência de registros oficiais referente a muitos desses assassinatos, o que talvez torne os números ainda menos impactantes do que a realidade de genocídio da população trans.

tendo como pressuposto que estudantes se constituem como seres do mundo e com o mundo. Traz uma abertura à alteridade, acolhendo suas experiências, culturas, necessidades e desejos. Essa discussão indica a necessidade da criação de novos caminhos para que as práticas pedagógicas que abordam as relações de gênero e sexualidade extrapolem a dimensão técnica e incorporem as dimensões ética e política, assumindo o compromisso de pensar o sujeito em sua inteireza – corpo, desejo, amor e prazer.

A leitura de Paulo Freire, e de outras/os autoras/es que embasaram este artigo, permite questionar: estudantes de escolas brasileiras têm tido sua humanidade negligenciada em um sistema que assume um modelo único de vida, uma subjetividade padronizada baseada em normas fixas de gênero? Sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*, como afirma Paulo Freire, tem sido distorcida quando são enclausurados em estereótipos de gênero? Para “fazer do aprendizado uma experiência de inclusão” (hooks, 2013, p.51), o modelo de ensino precisa de mudanças, uma recusa à ideia de pensamento e experiência universal. Para hooks (2013), como para Paulo Freire, não há uma educação politicamente neutra. Educadores tomam decisões políticas na eleição de temas e referências – o racismo, o sexismo, o heterossexismo atravessam o que e como se ensina.

A defesa de uma escola plural e democrática passa pelo compromisso com a valorização das diferenças, entendendo que as disputas, as tensões e os conflitos são oportunidades de enfrentar uma postura ingênua “de que todos são iguais”; como afirma Boaventura Sousa Santos: “temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. (1999, p.61) É preciso atenção para os processos de subordinação e hierarquização, presentes na escola, entre os sujeitos e as práticas sexuais, que incluem ou excluem pessoas e grupos sociais. Esse debate pode ser uma oportunidade de pensar “de um modo renovado, não só a educação, mas a cultura, as instituições, o poder, as formas de aprender e estar no mundo”. (Louro, 2011, p.69) A tarefa de construir uma educação multicultural aberta às discussões de gênero e antirracista não é pequena, demanda a mudança de paradigmas, implica o abandono de velhas formas de pensar e ensinar, e pode gerar desconforto e sofrimento. (hooks, 2013) A ultrapassagem disso pode vir coma construção de uma comunidade de aprendizado, na qual se cria comum entre diferentes, a diferença não é negada e sim afirmada na con-vivência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CARVALHO, M.P. de. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPED (1999-2009). In: *Revista Brasileira de Educação*, v.16, n.46, 2011, p.99-117.

CÊSAR, M.R.A. Sexualidade e gênero: ensaios educacionais contemporâneos. In: *Instrumento - Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, v.12, n.2, 2010, p.67-73.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Por uma vida não-fascista*. Coletânea Michel Foucault. Sabotagem. 2004. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/53047881/Michel-Foucault-Por-Uma-Vida-Nao-Facista-PDF>>. Acesso em: 27/7/2017.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GUATTARI, F. e ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

HARAWAY, D. Gênero para um dicionário marxista. In: *Cadernos Pagu*, n.22. Campinas, 2004, p.201-246.

HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JESUS, J.G. Transfobia e crimes de ódio: assassinatos de pessoas transgênero como genocídio. In: *História Agora*, v.16, 2014, p.101-123.

JUNQUEIRA, R.D. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça

à família natural”? In: RIBEIRO, P.R.C.R. e MAGALHÃES, J.C. (Orgs.) *Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017, p.25-52.

_____. “Ideologia de gênero”: uma invenção vaticana para uma retórica reacionária. In: *Revista de Psicologia Política*, número especial. Rio de Janeiro: 2018 (no prelo).

KONDER, L. *O novo e o velho*. *O Globo*, 27/5/1995.

KRAMER, S. Educação a contrapelo. In: JOBIM E SOUZA, S. e KRAMER, S. (Orgs.) *Política, Cidade e Educação: itinerários de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2009, p.289-304.

LOURO, G.L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. In: *Formação Docente*, v.3, n.4. Belo Horizonte, jan./jul. 2011, p.62-70.

MARAFON, G. Recusa à judicialização e ao Projeto de Lei “Escola sem Partido”: análises a partir das ocupações estudantis. In: *Sisyphus: Journal of Education*, v.5, n.1. Lisboa, 2017, p.9-30.

MATTOS, A.R. e CIDADE, M.L.R. Para pensar a cis-heteronormatividade na psicologia: lições tomadas do transfeminismo. In: *Periódicus*, v.1, n.5. Salvador, 2016, p.132-153.

SANTOS, B.S. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Oficina do CES, nº 135, 1999. Publicação seriada do Centro de Estudos Sociais. Praça D. Dinis. Colégio São Jerónimo, Coimbra. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>>. Acesso em: 4/3/2018.

VIANNA, C.P. e UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. In: *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.121, 2004, p.77-104.

O movimento Escola sem Partido e a reação conservadora contra a discussão de gênero na escola

Fernanda Pereira de Moura*

CARACTERIZANDO O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

Partimos da premissa de que o movimento Escola sem Partido (EsP) está inserido num cenário mais amplo de disputa pela hegemonia no campo das políticas públicas para educação. Nesse embate, se por um lado grupos mais progressistas se orientam através das diretrizes de órgãos internacionais como a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a ONU, iniciativas mais conservadoras se alinham ao discurso produzido por grupos religiosos tradicionalistas.

Neste sentido, o EsP seria fruto da combinação entre dois elementos: o peso da tradição da influência católica na educação brasileira e a adesão a uma nova onda conservadora, também de influência religiosa, abarcando católicos e evangélicos, que tem em sua linguagem e nos meios empregados para divulgá-la características mais modernas. Tomamos o referencial dado por Luiz Antônio Cunha para definirmos essa caracterização do EsP como um movimento de natureza conservadora e atuação política reacionária. Em texto recente, Cunha apresenta a tese de que:

(...) o currículo da Educação Básica, particularmente das escolas públicas, é objeto de ação modeladora que visa frear os processos de secularização da cultura e de laicidade do Estado, mediante dois movimentos, um de contenção, outro de imposição. Ambos os movimentos configuram um projeto de educação reacionária, entendida aqui como a que se opõe às mudanças sociais em curso e se esforça para restabelecer situações ultrapassadas. (Cunha, 2016, p.2)

Segundo esse autor, os projetos de imposição seriam os projetos parlamentares e governamentais que propõem a inclusão das disciplinas de Educação

* Mestra em Ensino de História pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGEH/UFRJ). Professora da Rede Municipal de Educação.

Moral e Cívica e de Ensino Religioso no currículo escolar; já os movimentos de contenção seriam os movimentos sociais e parlamentares, que teriam como principal arma os projetos do tipo EsP. Acreditamos que esta tese consegue de fato abarcar boa parte do fenômeno conservador que observamos na educação nos últimos anos. Nessa interpretação mais abrangente, é possível compreender a luta contra a laicidade e a secularização para além da ação de segmentos religiosos, também empreendida por setores conservadores de maneira mais ampla. Tal expansão do escopo conservador permite que, beneficiando-se e apropriando-se do discurso religioso, grupos como o EsP consigam criar uma plataforma política sólida para se projetar na esfera pública.

DA “DOCTRINAÇÃO MARXISTA” PARA A “IDEOLOGIA DE GÊNERO”

O mito¹ de fundação do movimento EsP remonta ao não tão longínquo ano de 2003. Segundo o fundador do movimento, o procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib, em setembro deste ano uma de suas filhas chegou da escola contando que seu professor de História havia comparado Che Guevara a São Francisco de Assis. Segundo Nagib, sua filha teria dito que a comparação do professor partiu da ideia de que ambas as figuras históricas teriam, cada uma à sua maneira, renunciado tudo por uma ideologia. O primeiro pela ideologia política e o segundo pela ideologia religiosa. Na leitura do procurador, essa perspectiva significaria que “as pessoas que querem fazer a cabeça das crianças associam as duas coisas e acabam dizendo que Che Guevara é um santo”. (Bedinelli, 2016) O procurador, que é católico, conta ainda que esta não teria sido a primeira vez que o professor teria se manifestado em sala de aula de maneira que ele, Nagib, julgava como “doutrinação”. Esse episódio teria motivado Nagib a criar, no ano seguinte, o movimento EsP.

Apesar do discurso de tentar criar para si uma imagem de apenas um pai preocupado com sua filha, defendendo-a do que chama de “contaminação político-ideológica”, o criador do movimento, Miguel Nagib, teve profundos vínculos com o *think tank*² liberal Instituto Millenium, tendo sido por muito tempo articulista e depois um dos mantenedores do instituto. (Aquino, 2016)

¹ Entendemos esta explicação sobre o surgimento do movimento como um mito fundador por esta história ser sempre contada já com uma interpretação sobre o fato ocorrido que direciona as ações futuras do movimento.

² Um *think tank* é em geral um grupo de interesse ou uma instituição que investe em divulgação e propagação de conhecimento com viés político-ideológico definido e ligado a interesses particulares deste grupo, visando transformações na sociedade.

O Instituto Millenium é “o principal *think tank* da direita brasileira, criado em 2006 e financiado por empresas nacionais e transnacionais, com eco na linha editorial de parte da grande imprensa e popularizada por jornalistas (*sic*) como Rodrigo Constantino”. (Miguel, 2016, p.593)

O movimento que surgiu há doze anos manteve-se muito tempo sem grande expressividade, encontrando maior eco na sociedade em três momentos. (Penna, 2016) O primeiro momento se deu em 2007 por ocasião da polêmica gerada pela coluna no jornal *O Globo* do jornalista Ali Kamel (2007), no qual ele fez duras críticas à coleção de livros didáticos Nova História Crítica, de Mario Schmidt; o momento mais recente de expansão do EsP iniciou-se em 2014, por ocasião do cenário de extrema polarização da sociedade em torno das campanhas presidenciais da então Presidenta Dilma Rousseff e do Senador Aécio Neves e a posterior crise política que se instaurou em 2015. A partir de então, o EsP e vários grupos políticos conservadores de oposição ao governo Dilma passam a reforçar ainda mais o discurso de responsabilização do partido da então presidenta pela suposta doutrinação “comunista-homossexual”. Desde o início do processo de *impeachment* contra a presidenta, no final de 2015, o EsP parece ter alcançado ainda mais destaque, uma vez que a denúncia feita pelos professores, da ruptura da ordem democrática, era respondida pelo movimento como abuso da liberdade de ensinar e doutrinação política e ideológica.

Nesse ínterim, as críticas aos estudos de gênero passam a assumir um destaque cada vez maior para o movimento. Um referencial importante para percebermos essa transição se dá com o outro momento de fortalecimento do EsP: a querela gerada em torno do material de combate à homofobia, produzido pelo Ministério da Educação (MEC), chamado pela mídia de “Kit Gay”. (Soares, 2015) Segundo Miguel:

O crescimento da importância do MESP no debate público ocorre quando seu projeto conflui para o de outra vertente da agenda conservadora: o combate à chamada “ideologia de gênero”. Antes, a ideia de uma “Escola Sem Partido” focava sobretudo no temor da “doutrinação marxista”, algo que estava presente desde o período da ditadura militar. O receio da discussão sobre os papéis de gênero cresceu com iniciativas para o combate à homofobia e ao sexismo nas escolas e foi encampado como bandeira prioritária pelos grupos religiosos conservadores. Ao fundi-lo à sua pauta original, o MESP

transferiu a discussão para um terreno aparentemente “moral” (em contraposição a “político”) e passou a enquadrá-la nos termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família sobre as crianças. (Miguel, 2016, p.596)

AVANÇO PELO LEGISLATIVO

A partir de 2014, uma nova tendência passa a definir os rumos do movimento. O EsP e seu discurso passam a servir como base para a produção de Projetos de Lei (PLs) que visam institucionalizar politicamente a retórica de combate à “doutrinação ideológica” nas suas mais variadas formas. Assim, consideramos que o EsP deixa de ser um movimento social para começar a assumir a forma de um movimento político de constituição diferente daquela pré-2014. Definimos movimentos sociais como iniciativas que “constituem tentativas, fundadas num conjunto de valores comuns, destinadas a definir as formas de ação social e influir nos seus resultados”. (Pasquino, 1998 p.787) Movimentos políticos, por sua vez, representam atividades “mais centradas na esfera política e orientadas a levar em consideração as relações políticas de força”. (Idem) É essa nova fase de avanço pelo legislativo que também coincide com o terceiro momento de crescimento do movimento, ligado ao contexto de crise política, que fortalece o avanço conservador. Agora, as disputas políticas e morais abraçadas pelo EsP alcançam o nível da institucionalidade do Estado; o movimento de contenção representado pelo EsP passa a se integrar ao movimento parlamentar que atua no mesmo sentido.

O PL nº 2.974/2014, primeiro dos projetos EsP a ser apresentado em uma casa legislativa, foi encomendado pelo Deputado Estadual fluminense Flávio Bolsonaro (PSC-RJ) a Miguel Nagib, a quem pediu que “formulasse um projeto com base em suas propostas”. (Penna, 2016, p.44) O projeto de Bolsonaro, sem as informações específicas a respeito do local de proposição e do proponente, foi então disponibilizado no *site* do EsP ainda em 2014, como um anteprojeto para ser utilizado na esfera estadual. Outro anteprojeto muito similar foi disponibilizado também para a esfera municipal.

Desde então, os anteprojetos passaram por algumas reformulações, adequando-se a algumas críticas formuladas ao longo do período. Enquanto o primeiro projeto apresentado possuía oito artigos, o anteprojeto atual possui apenas quatro; e se no primeiro projeto mencionava-se apenas a questão da moralidade e falava-se de doutrinação política e ideológica, o anteprojeto atual traz em seu artigo 2º que:

O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer o 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.³

Essa mudança é bastante significativa uma vez que nos projetos anteriores não se citava diretamente o termo “gênero”. A questão ficava subentendida pelo emprego do termo “moral”. Essa falta de especificação nas primeiras versões do texto criava a necessidade de que os propositores dos anteprojetos apresentassem mais um PL tratando apenas da proibição da discussão de gênero, o que atrasava o andamento da tramitação dos projetos em suas casas legislativas, uma vez que por tratarem do mesmo assunto os projetos precisariam tramitar apensados. As modificações que o texto do anteprojeto veio a sofrer com o tempo serviram para conter esse problema.

Hoje, no site do programa EsP⁴ – página específica para a divulgação dos anteprojetos de lei – encontramos os anteprojetos municipal, estadual e federal já com a proibição de tratar temas referentes a gênero e sexualidade. Descobrimos que já foram apresentados 158 PLs EsP, tipo EsP (categorização dos PLs que restringem a autonomia docente, tal qual os próprios PLs EsP, e que se utilizam das mesmas justificativas, mas que, no entanto, não utilizam a denominação programa Escola sem Partido) e contrários à ideologia de gênero em Câmaras Municipais, Assembleias Estaduais de todo Brasil e no Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado).⁵ Destes, 43 são especificamente sobre gênero. Entretanto, mesmo entre os projetos EsP e tipo EsP são raros os que não mencionam gênero. Devido ao enorme volume de dados não realizaremos uma análise qualitativa de cada um dos projetos. Entretanto trazemos as informações sobre os PLs encontrados na tabela anexa.⁶

³ Disponível em: <<http://www.programaescolasempartido.org/pl-federal/>>. Acesso em: 10/3/2018.

⁴ Disponível em: <<http://www.programaescolasempartido.org/pl-federal/>>. Acesso em: 10/3/2018.

⁵ Sabemos que o número de PLs pode ser maior, haja vista a falta de transparência das casas legislativas, principalmente no nível municipal.

⁶ Este levantamento se originou em minha dissertação de mestrado intitulada “Escola sem Partido”: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história no PPGEH/UFRJ defendida em dezembro de 2016. O levantamento é constantemente atualizado graças ao trabalho feito em conjunto com Diogo da Costa Salles e Renata da Conceição Aquino da Silva. Todos os três responsáveis pelo levantamento fazem parte do grupo Professores Contra o Escola sem Partido e do Movimento Educação Democrática. O levantamento com a respectiva cópia do projeto é constantemente atualizado em: <<https://pesquisandoesp.wordpress.com/>>. Estes são os dados de fevereiro de 2018.

ANÁLISE DOS PROJETOS DE LEI FEDERAL

Analisaremos qualitativamente apenas os dois principais projetos apresentados em nível federal: o PL nº 867/2015, que recebe o nome de “Escola Sem Partido”, e o PL nº 1.859/2015, que trata especificamente da questão de gênero. Ambos os projetos são do Deputado Izalci Lucas (PSDB-DF).

O PL nº 867, de 23/3/2015, foi o primeiro PL EsP apresentado em nível federal. Porém, por ser muito similar a um projeto anteriormente proposto, tramita apensado àquele. O projeto em questão é o PL nº 7.180/2014, do Deputado Erivelton Santana (Patriota-BA), que “Altera o artigo 3º da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”. Segundo este PL, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) incluiria o seguinte texto inciso no seu artigo 3º:

XIII – respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas.

O PL nº 7.180 foi proposto no dia 24/2/2014, três meses antes do primeiro PL do programa EsP apresentado pelo Deputado Flávio Bolsonaro no Estado do Rio de Janeiro e um ano antes do PL do programa EsP apresentado na Câmara dos Deputados. Entretanto, nele já está presente a tentativa de limitação da autonomia docente que marcará os PLs do programa. Também já se utiliza a principal justificativa dos projetos do EsP, que é o artigo 12 da Convenção Americana de Direitos Humanos (CADH),⁷ estabelecida por meio do Pacto de San José da Costa Rica, em 22/11/1969: “Os pais e, quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”.

O procurador Miguel Nagib já havia utilizado essa argumentação em um artigo de opinião escrito para o jornal *Gazeta do Povo*, em novembro de 2012, intitulado “Conteúdo imoral na sala de aula”. (Nagib, 2012) Nesse artigo, abordou supostos casos em que professores teriam falado de maneira inapropriada

⁷ A Convenção, assinada em 1969, é um documento com perspectiva bastante conservadora, indicando tanto a prevalência da família quanto o direito à vida “desde a concepção” (artigo 4º). Tornou-se, assim, a referência fundamental dos opositores do direito ao aborto e dos adversários da educação crítica, que a usam para colocar suas posições sob o manto dos “direitos humanos” e da “legislação internacional”. (Miguel, 2016, p.602)

sobre sexo com seus alunos e orientava os pais a processarem os professores, caso isso ocorresse, baseando-se neste artigo da CADH. O artigo foi, como todos os outros, reproduzido no site do movimento. Assim, acreditamos em uma influência recíproca entre o PL do Deputado Erivelton Santana e Nagib. O artigo de opinião teria influenciado o PL nº 7.180 e este, por sua vez, na redação do projeto entregue a Flávio Bolsonaro e, posteriormente, divulgado no site do movimento.

O PL tem apenas duas páginas e termina sua justificativa da seguinte forma:

Somos da opinião de que a escola, o currículo escolar e o trabalho pedagógico realizado pelos professores em sala de aula não deve entrar no campo das convicções pessoais e valores familiares dos alunos da educação básica. Esses são temas para serem tratados na esfera privada, em que cada família cumpre o papel que a própria Constituição lhe outorga de participar na educação dos seus membros.

O Deputado Erivelton Santana apresentou no mesmo dia 24 de fevereiro o PL nº 7.181/2014, que foi apensado ao PL nº 7.180. Também de duas páginas, o PL “dispõe sobre a fixação de parâmetros curriculares nacionais em lei com vigência decenal”. Segundo esse PL, “a educação escolar, promovida em instituições de ensino básico, será orientada por parâmetros curriculares nacionais, estabelecidos em lei e com vigência decenal”. O PL estabelece também que:

Os parâmetros curriculares nacionais respeitarão as convicções dos alunos, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas.

Como dissemos, apesar de se filiarem aos mesmos ideais do EsP e utilizarem a mesma base argumentativa na justificativa, incluindo a menção ao artigo 12 da CADH, os PLs propostos pelo Deputado Erivelton Santana não recebem o nome de Escola Sem Partido. O primeiro na Câmara com nome “Programa Escola Sem Partido” foi o PL nº 867/2015, de autoria do Deputado Izalci Lucas, do PSDB-DF. Este foi apresentado um ano depois dos já citados PLs nº 7.180 e nº 7.181 – e, posteriormente, apensado a eles – e quase um ano depois do primeiro com nome Escola Sem Partido, apresentado na Assembleia

Legislativa do Rio de Janeiro. No momento da apresentação deste, outros PLs definindo o programa já estavam espalhados por todo o Brasil.

Este PL nº 867/2015 “inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o ‘programa escola sem partido’”, ou seja, incide sobre a LDB tal qual o projeto nº 7.180/2014 anteriormente tratado. Para tanto, o projeto de oito páginas sugere, assim como os outros PLs EsP, afixar nas salas de aula e nas salas dos professores das escolas um cartaz “com 70 centímetros de altura por 50 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas”, supostamente divulgando a “liberdade de aprender” dos alunos.

O artigo 7º estabelece que as secretarias de educação criem um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta lei, assegurando o anonimato do reclamante. O PL nº 867/2015 também prevê a criação de ouvidorias a fim de receber a reclamação de alunos e responsáveis, que deverão ser encaminhadas ao Ministério Público. Segundo o PL, a lei se aplicaria também aos livros didáticos e paradidáticos, às avaliações para o ingresso no ensino superior, às provas de concurso para o ingresso na carreira docente, e às instituições de ensino superior:

(...) é fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral e sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. Diante dessa realidade – conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Quanto a este ponto, é necessário chamar atenção para dois aspectos. O primeiro, e mais importante, é que há 30 anos estávamos saindo de um período de 21 anos de ditadura militar. Assim, o marco temporal utilizado no projeto diz muito sobre qual o ideal de educação (e de sociedade) de seus propositores. A abertura política possibilitou a inclusão de novos atores sociais, o que identificamos como um incômodo para os grupos conservadores. Dessa forma, segundo Cunha (2016), o EsP seria um movimento de contenção por parte

desse projeto reacionário de educação. O segundo, igualmente importante, é que os livros passam por avaliação de especialistas na ocasião da escolha do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Silva explica que:

(...) adotando tom alarmista, os defensores do “Escola Sem Partido” utilizam como exemplo livros, por vezes, fora de circulação e já reprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Neste sentido, como lembra apropriadamente o artigo, o PNLD já considera como critério para aprovação do livro “a defesa da pluralidade de concepções de ensino e aprendizagem, bem como de referenciais teóricos para cada disciplina”. Assim, fica claro que o sistema de avaliação dos livros didáticos vigente já conta com balizas específicas que consideram critérios como o rigor acadêmico, científico e as particularidades da área de conhecimento; portanto, não haveria a necessidade de elaboração e imposição de uma lei, feita à revelia dos interesses dos professores e especialistas em educação. (Silva, 2016, p.29)

O PL nº 867/2015 também cita o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), especialmente o artigo que determina que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração”, para afirmar que os jovens estariam sofrendo uma “exploração política”. É citado, também, seu artigo 53, que garante aos estudantes “o direito de ser respeitado por seus educadores” para afirmar que “um professor que deseja transformar seus alunos em réplicas ideológicas de si mesmo evidentemente não os está respeitando”. Ainda segundo o PL:

(...) ao estigmatizar determinadas perspectivas políticas e ideológicas, a doutrinação cria as condições para o bullying político e ideológico que é praticado pelos próprios estudantes contra seus colegas. Em certos ambientes, um aluno que assuma publicamente uma militância ou postura que não seja a da corrente dominante corre sério risco de ser isolado, hostilizado e até agredido fisicamente pelos colegas.

Assim como o PL nº 7.180/2014, este PL nº 867/2015 evoca o artigo 12 da CADH, segundo o qual “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”.

Segundo o PL, “cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral” e “um Estado que se define como laico – e que, portanto, deve ser neutro em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, já que a moral é em regra inseparável da religião”.

Ainda segundo o PL nº 867/2015, “permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI, e 19, I, da Constituição Federal”. O texto desse PL também critica o “uso da máquina do Estado”, que compreende o sistema de ensino, dizendo que isto “contraria os princípios republicanos”. Segundo o documento,

a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas configura, ademais, uma clara violação ao próprio regime democrático, na medida em que ela instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores.

Também do Deputado Izalci, o PL nº 1.859/2015, acrescenta o seguinte parágrafo único ao artigo 3º da Lei nº 9.394/96 (LDB): “A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’”. Apesar de não termos encontrado referências à sua religião, o deputado faz parte da Frente Parlamentar Evangélica e atuou muitas vezes em conjunto com outros membros da frente.

O projeto de 16 páginas traz em sua justificativa, de mais de quatorze páginas, alguns argumentos que são repetidos em inúmeros projetos e falas conservadoras sobre gênero. O PL cita trechos de obras de Karl Marx, Friedrich Engels, Kate Millett, Max Horkheimer, John Money, Michel Foucault, Judith Butler e Shulamith Firestone com vistas a provar o “totalitarismo” da “ideologia de gênero” para, ao fim, refutá-la partir de uma entrevista de José Eduardo que, segundo sua página no Facebook,⁸ é doutor em Teologia Moral pela Pontifícia Universidade da Santa Cruz (Roma) e padre em Osasco. Tanto no seu perfil na referida rede social quanto em sua página na *web*, o padre

⁸ Disponível em: <https://www.facebook.com/Pe.JoseEduardo/?ref=page_internal>. Acesso em: 10/3/2018.

se dedica a elucidar os “defensores do ‘gênero’ e as tais ‘minorias’” para que “percebam que estão sendo feitos de trouxas”. Como veremos adiante, o padre José Eduardo não é o único padre a pregar contra as discussões de gênero.

A justificativa do PL nº 1.859/2015 começa pela citação à Constituição Federal, em seu artigo 226, que estabelece que “a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado” e refere-se também aos artigos 220 e 221, que vedam qualquer forma de censura e estabelecem que compete à lei proteger a pessoa e a família de programas de rádio e televisão. O texto, então, explica:

Se o constituinte, em 1988, não mencionou explicitamente a possibilidade de ameaças mais graves à família do que os apresentados pelos meios de comunicação social, isto se deveu a que, naquele ano, a ideologia de gênero era algo impensável para o público em geral.

O texto do PL, então, passa a citar supostos trechos de *A ideologia alemã*⁹ e de *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*,¹⁰ seguidos de longas interpretações. Segundo o PL,

Marx escreveu na sua obra “A ideologia alemã”: “A propriedade privada somente poderá ser suprimida quando a divisão do trabalho puder ser suprimida. A divisão do trabalho, porém, na sua origem, não é nada mais do que a divisão do trabalho no ato sexual, que mais tarde se torna a divisão do trabalho que se desenvolve por si mesma. A divisão do trabalho, por conseguinte, repousa na divisão natural do trabalho na família e na divisão da sociedade em diversas famílias que se opõem entre si, e que envolve, ao mesmo tempo, a divisão desigual tanto do trabalho como de seus produtos, isto é, da propriedade privada, que já possui seu germe na sua forma original, que é a família, em que a mulher e os filhos são escravos do marido”.

Derisso (2016) demonstrou como os textos são desconstruídos e reconstruídos no projeto, a fim de servirem de prova para a tese que se quer

⁹ *A ideologia alemã*, de Friedrich Engels e Karl Marx, escrita entre 1845-1846, é a primeira exposição estruturada da concepção materialista da história e o principal texto dos autores acerca da religião.

¹⁰ *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, de Friedrich Engels, de 1884, de maneira geral aborda a passagem do comunismo primitivo, matriarcal, ao início da propriedade privada e do Estado, patriarcal.

defender: a de que existe uma conspiração comunista para a destruição da família. Segundo ele:

A leitura desta citação deixa explícita a ideia de que Marx e Engels identificavam na abolição da família a precondition para a abolição da divisão do trabalho e, por sua vez, da propriedade privada. Pelo fato da citação trazer como referência apenas os autores Marx e Engels e a obra *A ideologia alemã*, sem alusão à edição e página, procedemos a uma pesquisa por meio da qual constatamos que a passagem citada não consta de nenhuma das publicações em português desta obra e que a mesma se trata, na realidade, de uma montagem a partir de trechos que aparecem em diferentes partes do livro, sem sequer respeitar a ordem sequencial dos mesmos. Desse modo, o requerimento atribuiu a Marx e Engels um raciocínio que não era deles, mas que seria conveniente que fosse porque assim ficaria mais fácil combater o marxismo. (Derisso, 2016, p.6)

No trecho abaixo, retirado do PL nº 1.859/2015, contendo a suposta explicação dos escritos de Marx e Engels, podemos observar que a análise de Derisso é, de fato, correta: a destruição da família é apresentada como pré-requisito para o comunismo:

Nesta obra [*A origem da família, da propriedade privada e do Estado*], Engels, seguindo Marx, sustentava que nos primórdios da história não teria existido a instituição que hoje denominamos de família. A vida sexual era totalmente livre e os homens relacionavam-se sexualmente com todas as mulheres. Deste modo, as crianças somente conheciam quem eram as suas mães, mas não sabiam quem fossem (*sic*) os seus pais. Mais tarde, à medida em que a sociedade passou de caçadora à agricultora, a humanidade começou a acumular riqueza e os homens, desejando deixar as novas fortunas como herança à sua descendência, para terem certeza de quem seria o seu herdeiro, foram obrigados a forçar as mulheres a não mais se relacionarem com outros parceiros. Com isto transformaram as mulheres em propriedade sexual e assim teriam surgido as primeiras famílias, fruto da opressão do homem sobre a mulher, e com a qual se teria iniciado a luta de classes. A conclusão óbvia desta tese, afirmada como absoluta certeza, visto que

confirmava as teorias já levantadas pelo jovem Marx, é que não poderia haver revolução comunista duradoura sem que a concomitante destruição da família.

Entretanto, como explica Derisso (2016), não há nesses escritos nenhum trecho sobre a necessidade dos revolucionários destruírem a família ou mesmo que ela fosse acabar:

A utilização da expressão “origem da família” no título da obra de Engels associa-se à ideia de que a família é um produto histórico-cultural e, portanto, dinâmica, diferente da horda animal que a antecede. Isto fica evidente no fato de que Engels apresenta uma sucessão de modelos de famílias historicamente constituídas, sem teorizar sobre um suposto desaparecimento da instituição familiar, e muito menos que tal desaparecimento seria um pressuposto para a destruição da propriedade privada e implantação do comunismo. Ao passo que com relação à propriedade privada e ao Estado, Engels indica o contexto de seus surgimentos e as condições para a destruição de ambas as instituições. Mas mesmo assim os opositores da chamada “ideologia de gênero” ao invés de dizerem que ele concebia várias formas históricas de instituições familiares, sustentam que a teoria marxista está na base da conspiração contra a família. (Derisso, 2016, p.10)

A seguir, o texto do PL explica a longa conspiração para a destruição da família e do Estado através do uso da chamada “ideologia de gênero”:

O que verdadeiramente está acontecendo é que o conceito de “gênero” está sendo utilizado para promover uma revolução cultural sexual de orientação neo-marxista com o objetivo de extinguir da textura social a instituição familiar

Por fim, o texto explica como esta “revolução cultural sexual de orientação neomarxista” foi tramada pela ONU, pela delegação dos Estados Unidos e pela própria então primeira-dama americana Hillary Clinton. Ao recomendarem o uso do termo “gênero” no lugar de “sexo”, esses grupos estariam induzindo as delegações de outros países a adotar o termo por boa-fé, acreditando que “gênero” seria apenas um sinônimo mais rebuscado para “sexo”. O termo gênero

tem sido um dos principais alvos dos deputados defensores dos projetos do programa EsP, seja nesse projeto nº 1.859/2015 de maneira direta, seja nos de nº 7.180/2014 e nº 7.181/2014.

CONCLUSÃO

A perseguição contra gênero na educação vem se difundindo tanto em nível nacional quanto local. Podemos encontrar exemplos mais recentes dessa opressão em escala micro na cidade de Niterói (RJ), onde as discussões de gênero foram retiradas do Plano Municipal de Educação apesar da enorme mobilização social que lotou as galerias da Câmara durante as discussões e a votação. (Mello e Rodrigues, 2016) Em Salvador (BA), a exclusão dos termos “gênero” e “sexualidade” dos planos estaduais foi celebrada por deputados dançando com a Bíblia nas mãos. (*Diário do Grande ABC*, 2016) No município de Nova Iguaçu (RJ), as discussões de gênero foram proibidas através de lei enviada ao legislativo pelo próprio prefeito. (Ramalho, 2016) Em Ariquemes, município do Estado de Rondônia, o prefeito ordenou retirar dos livros didáticos tudo que ele considerasse “ideologia de gênero”. (Carlos, 2017)

Assim fica patente que mesmo que os projetos federais encontrem um pouco mais de resistência quanto à sua aprovação devido à mobilização social e ao trabalho de parlamentares mais progressistas, na esfera municipal, sem pressão popular e sem grande divulgação pela mídia, os projetos vão sendo aprovados enquanto o discurso reacionário sobre a suposta “ideologia de gênero” toma corações e mentes da população. Muito mais do que os PLs em si, precisamos lutar contra o discurso do EsP ou perderemos nossa legitimidade e a capacidade de lutar por uma sociedade menos desigual.

Quadro 3
CLASSIFICAÇÕES DOS PROJETOS

Estado	Município	Nº	Ano	Tipo de projeto
AL	-	Lei 7800 (não aprovado)	2016	Tipo EsP (Escola Livre)
AM	-	PL 102	2016	EsP
AM	Manaus	PL 389	2015	Gênero
BA	-	PL 22.432	2017	EsP
BA	Salvador	PL 1	2017	EsP
BA	Jacobina	PL 1697	2017	EsP
BA	Vitória da Conquista	PL 19	2014	EsP
CE	-	PL 91	2014	EsP
CE	-	PL 273	2015	EsP
CE	Baturité	(Não aprovado)	2017	EsP
CE	Crato	PELOM 1610001 (aprovado junto à Lei 1468; Plano Municipal de Educação)	2017	Gênero
DF	-	PL 1	2015	EsP
DF	-	PL 53	2015	EsP
ES	-	PL 250	2014	Tipo EsP (Escola Sem Política Partidária)
ES	-	PL 121	2016	Tipo EsP (Escola Livre)
ES	Cachoeiro do Itapemirim	PL 266 (aprovado)	2014	EsP
ES	Vitória	PL 225	2017	EsP
ES	Guarapari	PL 129	2017	EsP
ES	Marechal Floriano	PL 142	2017	Gênero
ES	Pancas	(Não aprovado)	2017	EsP
ES	Serra	PL 272	2017	EsP
GO	-	PL 293	2014	EsP
GO	Águas Lindas	(Aprovado)	2017	EsP
GO	Jataí	PL 3955	2017	EsP
GO	Novo Gama	PL 1516	2015	Gênero
MA	São Luís	PL 113	2017	EsP
MT	-	PL 403	2015	EsP
MS	-	PL 191	2017	EsP
MS	Campo Grande	PL 8519	2017	EsP
MS	Campo Grande	PL 8242 (não aprovado)	2016	Tipo EsP
MS	Campo Grande	PL 7.938 (não aprovado)	2014	EsP
MG	Belo Horizonte	PL 1911	2016	EsP
MG	Belo Horizonte	PL 122	2017	Gênero

MG	Belo Horizonte	PL 274	2017	EsP
MG	Bom Despacho	aprovado		EsP
MG	Ipatinga	PELOM 006 (Aprovado junto à Lei 3491; Plano Municipal de Educação)	2015	Gênero
MG	Uberlândia	PL 686	2017	EsP
MG	Varginha	Indicação 339	2017	EsP
PA	Benevides	PL 36	2015	EsP
PB	-	PL 267 (não aprovado)	2015	EsP
PB	João Pessoa	PL 18	2017	EsP
PB	Lagoa Seca	(não aprovado)	2017	Gênero
PB	Montadas	(não aprovado)	2017	EsP
PB	Patos	PL 087 (aprovado)	2017	Gênero
PB	Picuí	PL 008 (aprovado)	2015	EsP
PB	Santa Rita	PL 150 (aprovado)	2017	Gênero
PB	Sousa	aprovado e aguardando sanção	2017	Gênero
PR	-	PL 606	2016	EsP
PR	-	PL 748	2015	EsP
PR	Apucarana	PL 123 (retirado de pauta a pedido do autor)	2017	EsP
PR	Apucarana	PL 132	2017	Gênero
PR	Arapongas	PL 45 (aprovado)	2017	EsP
PR	Arapongas	PL 53 (aprovado)	2017	Gênero
PR	Cascavel	(Aprovado como emenda à Lei 6496; Plano Municipal de Educação)	2015	Gênero
PR	Cascavel	PL 155	2017	EsP
PR	Curitiba	PL 236	2014	EsP
PR	Curitiba	PL 275	2017	EsP
PR	Foz do Iguaçu	PL 95	2017	EsP
PR	Foz do Iguaçu	PL 130	2014	EsP
PR	Foz do Iguaçu	PELOM 1	2017	Gênero
PR	Londrina	PL 26 (não aprovado)	2017	EsP
PR	Londrina	PL 98 (não aprovado)	2016	Tipo EsP
PR	Marechal Cândido Rondon	PL 29 (não aprovado)	2017	Tipo EsP
PR	Maringá	PL 14.343	2017	EsP
PR	Paranaguá	(Aprovado como emenda à Lei 3468; Plano Municipal de Educação)	2015	Gênero
PR	Ponta Grossa	PL 372	2017	EsP
PR	Santa Cruz do Monte Castelo	Projeto de Lei Complementar 002 (aprovado)	2014	EsP
PR	Toledo	PL 191 (não aprovado)	2014	EsP

PE	-	PL 823	2016	Tipo EsP
PE	-	PL 709	2016	Gênero
PE	Araripina	Lei 2884 (aprovado)	2017	Gênero
PE	Cabo de Santo Agostinho	aprovado	2017	Gênero
PE	Camaragibe	PL 067	2017	Gênero
PE	Caruaru	PL 7657	2017	Gênero
PE	Garanhuns (aprovado)	Lei 4432	2017	Gênero
PE	Recife	PL 033	2016	Gênero
PE	Recife	PL 406	2017	Gênero
PE	Vitória de Santo Antão	PL 069	2017	Gênero
PI	Teresina	PL 112	2015	EsP
PI	Teresina	PL 20 (não aprovado)	2016	Gênero
RJ	-	PL 2974	2014	EsP
RJ	-	PL 823	2015	EsP
RJ	Rio de Janeiro	PL 867	2014	EsP
RJ	Rio de Janeiro	PL 1818	2016	Tipo EsP (Liberdade de Consciência)
RJ	Armação dos Búzios		2017	Gênero (Infância Sem pornografia)
RJ	Barra Mansa	Emendas à Lei Orgânica	2017	Gênero
RJ	Niterói	(Aprovado como emenda à Lei 3234; Plano Municipal de Educação)	2017	Gênero
RJ	Niterói	PL 49	2017	EsP
RJ	Nilópolis		2017	EsP
RJ	Nova Iguaçu	PL 4.576	2016	Gênero
RJ	São João de Meriti		2017	EsP
RJ	Vassouras	PL 777	2017	EsP
RJ	Volta Redonda			EsP
RJ	Volta Redonda	PL 54 (não aprovado)	2015	Gênero
RN	Apodi	PL 149	2017	Gênero
RN	Francisco Dantas	PL 10	2017	EsP
RN	Parnamirim	aprovado	2017	EsP
RN	Pau dos Ferros	PL 1.804 (aprovado)	2017	Gênero
RS	-	PL 163	2017	EsP
RS	-	PL 190 (não aprovado)	2015	EsP
RS	Bagé	PL 076 (não aprovado)	2016	EsP
RS	Cruz Alta	(não aprovado)	2017	EsP
RS	Porto Alegre	PL 126	2016	EsP
RS	Pelotas	PL 5.191 (não aprovado)	2017	EsP

RS	Rio Grande	PL 136	2017	EsP
RS	São Leopoldo	PL 133	2017	EsP
RS	Uruguaiana	PL 1 (não aprovado)	2017	EsP
RS	Viamão	PL 0241 (não aprovado)	2017	EsP
RO	Porto Velho	PL 3.641	2017	Gênero
SC	-	PL 0290.3	2017	EsP
SC	Balneário Camboriú	PL 162 (não aprovado)	2017	EsP
SC	Blumenau	PL 994	2016	Gênero
SC	Blumenau	PL 7.535	2017	EsP
SC	Criciúma	PL 130	2017	EsP
SC	Governador Celso Ramos	PL 23	2017	EsP
SC	Florianópolis	PL 16.085	2014	EsP
SC	Joinville	PL 221	2014	EsP
SC	Jaraguá do Sul	PL 213	2017	Gênero
SC	Tubarão	PL 23	2017	EsP
SC	Tubarão	PL 4.268	2017	Gênero
SP	-	PL 960	2014	EsP
SP	-	PL 665	2015	Tipo EsP
SP	-	PL 1.301	2015	EsP
SP	Campinas	PL 213	2017	EsP
SP	Guarujá	PL 212 (vetado)	2017	EsP
SP	Hortolândia	PL 172	2017	EsP
SP	Jaú	PL 058	2017	Gênero
SP	Jundiaí	Emenda à Lei Orgânica 73 (não aprovado)	2017	Gênero
SP	Jundiaí	PL 12347 (aprovado)	2017	EsP
SP	Limeira	78	2017	EsP
SP	Limeira	122	2017	Tipo EsP
SP	Lorena	111	2017	EsP
SP	Pedreira	Lei 3670 (aprovado)	2017	EsP
SP	São Paulo	PL 01-00222	2017	EsP
SP	São Paulo	325	2014	EsP
SP	São José do Rio Preto	164	2017	EsP
SP	São José dos Campos	361	2017	EsP
SP	Santos (aprovado)	3397	2017	Gênero
SP	Sorocaba	222	2017	EsP
SP	Suzano	53	2017	EsP
SP	Taubaté	103	2017	EsP
SP	Várzea Paulista	38	2017	EsP

SE	Aracaju	235	2017	EsP
TO	Palmas	REQ 67	2016	EsP
TO	Palmas	MP 6	2016	Gênero
TO	Palmas	Lei 2243	2017	Gênero
CÂMARA DOS DEPUTADOS		7180	2014	Tipo EsP
CÂMARA DOS DEPUTADOS		7181	2014	Tipo EsP
CÂMARA DOS DEPUTADOS		PEC 435	2014	Tipo EsP
CÂMARA DOS DEPUTADOS		867	2015	EsP
CÂMARA DOS DEPUTADOS		1411	2015	Assédio Ideológico
CÂMARA DOS DEPUTADOS		1859	2015	Gênero
CÂMARA DOS DEPUTADOS		2731	2015	Gênero
CÂMARA DOS DEPUTADOS		3236	2015	Gênero
CÂMARA DOS DEPUTADOS		5487	2016	Gênero
CÂMARA DOS DEPUTADOS		8933	2017	Gênero
CÂMARA DOS DEPUTADOS		4486	2016	Tipo EsP
SENADO		193	2016	EsP

* Os projetos classificados como “aprovados” são aqueles que passaram por todo o processo de tramitação legislativo, até a sanção do executivo; aqueles classificados como “não aprovados” são os que não completaram o circuito da tramitação legislativo, ou foram vetados pelo executivo e o veto foi posteriormente aprovado, ou foram suspensos pela justiça.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, R. A ideologia do Escola Sem Partido. Professores Contra o Escola Sem partido. 3/6/2016. Disponível em: <<https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/2016/06/03/a-ideologia-do-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 27/2/2017.

BEDINELLI, T. “O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis”. *El País Brasil*. 26/6/2016. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html>. Acesso em: 18/11/2016.

BRASIL. Projeto de Lei nº 7.180/2014. Altera o art. 3 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>>. Acesso em: 18/11/2016.

_____. Projeto de Lei nº 7.181/2014. Dispõe sobre a fixação de parâmetros curriculares nacionais em Lei com vigência decenal. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606723>>. Acesso em: 18/11/2016.

_____. Projeto de Lei nº 867/2015. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em: 28/10/2016.

_____. Projeto de Lei nº 193/2016. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>. Acesso em: 27/2/2017.

_____. Projeto de Lei nº 5.487/2016. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2087086>>. Acesso em: 28/10/2016.

_____. Supremo Tribunal Federal. ADI 5580. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=5036462>>. Acesso em: 27/2/2017.

CARLOS, J. Prefeitura manda tirar trechos de livros escolares com união entre gays. Portal G1. 23/1/2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ro/ariquemes-e-vale-do-jamari/noticia/2017/01/prefeitura-manda-arrancar-paginas-de-livros-escolares-sobre-homossexuais.html>>. Acesso em: 28/2/2017.

CUNHA, L.A. *O projeto reacionário de educação*. Disponível em: <<http://luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/1-EduReacionaria.pdf>>. Acesso em: 10/12/2016.

DIÁRIO DO GRANDE ABC. Deputados da Bahia aprovam Plano de Educação sem termos “gênero” e “sexualidade”. 4/5/2016. Disponível em: <<http://www.dgabc.com.br/Noticia/1965699/deputados-da-bahia-aprovam-plano-de-educacao-sem-termos-genero-e-sexualidade>>. Acesso em: 28/2/2016.

DERISSO, J.L. Marxismo e história da família: resposta aos opositores da chamada “ideologia de gênero” na educação. In: X Seminário nacional do HISTEDBR, Unicamp, jul. 2016. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/ged/histedbr2016/xhistedbr/paper/viewFile/1029/196>>. Acesso em: 10/12/2016.

ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. São Paulo: Centauro Editora, 2012.

ESCOLA SEM PARTIDO – EDUCAÇÃO SEM DOCTRINAÇÃO. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/>>. Acesso em: 18/10/2016.

ESCOLA SEM PARTIDO NAS ELEIÇÕES MUNICIPAIS DE 2016. Programa Escola Sem Partido – Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar. Disponível em: <<http://www.programaescolasempartido.org/esp-nas-eleicoes-2016/>>. Acesso em: 18/11/2016.

KAMEL, A. O que ensinam às nossas crianças? *O Globo*. 18/9/2007. Disponível em: <http://www.newmarc.com.br/drws/ali_kamel.pdf>. Acesso em: 18/10/2016.

MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MELLO, I. e RODRIGUES, R. Tumulto marca votação do Plano Municipal de Educação em Niterói. *O Globo*. 15/07/2016. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/bairros/tumulto-marca-votacao-do-plano-municipal-de-educacao-em-niteroi-19723029>>. Acesso em: 28/2/2016.

MIGUEL, L.F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordaga no parlamento brasileiro. In: *Direito & Práxis*, v.7, n.3. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>>. Acesso em: 10/12/2016.

NAGIB, M. Conteúdo imoral na escola. *Gazeta do Povo*. 17/11/2012. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/conteudo-imoral-na-escola-2cxdyvyk166jniid29cefc09a>>. Acesso em: 27/2/2017.

_____. Liberdade de consciência – Professor não tem direito de “fazer a cabeça” de aluno. Consultor Jurídico. 3/10/2013. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2013-out-03/miguel-nagib-professor-nao-direito-cabecaluno>>. Acesso em: 18/11/2016.

PASQUINO, G. “Movimentos sociais”. In: BOBBIO, N.; MATTEUCI, N. e PASQUINO, G. (Orgs.) *Dicionário de Política*. Brasília: Editora UnB, 1998, p.787.

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

PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO. Anteprojeto de Lei Estadual e minuta de justificativa. Disponível em: <<http://www.programaescolasempartido.org/estadual/>>. Acesso em: 18/11/2016.

_____. Anteprojeto de Lei Federal. Disponível em: <<http://www.programaescolasempartido.org/pl-federal/>>. Acesso em: 18/11/2016.

_____. Anteprojeto de Lei Municipal e minuta de justificativa. Disponível em: <<http://www.programaescolasempartido.org/municipal/>>. Acesso em: 18/11/2016.

RAMALHO, G. Prefeito de Nova Iguaçu proíbe material didático sobre diversidade sexual. *O Globo*. 18/2/2016. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/prefeito-de-nova-iguacu-proibe-material-didatico-sobre-diversidade-sexual-18699795>>. Acesso em: 28/2/2016.

SILVA, D.P. Ampliação e veto ao debate público na escola: história pública, ensino de história e o projeto “escola sem partido”. In: *Revista Transversos*, Rio de Janeiro, v.7, n.7, set. 2016, p.11-34.

SOARES, W. Conheça o “kit gay” vetado pelo governo federal em 2011. Nova Escola. 1/2/2015. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011>>. Acesso em: 18/10/2015.

Construindo estratégias para uma luta pela educação democrática em tempos de retrocessos

Fernando de Araujo Penna*

O estado das lutas sociais no mundo contemporâneo oferece muitas razões para o otimismo político. Elas criam as pré-condições para a radicalização da democracia, que está tornando-se crescentemente um ponto de referência para uma nova esquerda. Estamos diante de uma crescente fragmentação dos atores sociais, mas isso, longe de ser motivo para uma nostalgia pela “classe universal” perdida, precisa ser a fonte de uma nova militância e um novo otimismo. Uma das consequências da fragmentação é que as questões, que são os pontos de convergência para várias lutas sociais, ganham maior autonomia e enfrentam os sistemas políticos com um número crescente de demandas. Elas então se tornam mais difíceis de manipular e descartar. A auto-evidência e a homogeneidade do sujeito do controle social no discurso socialista tradicional desapareceram. Em vez disso, uma pluralidade de sujeitos exerce um controle democrático e negociado do processo produtivo com base nesta fragmentação, assim evitando qualquer forma de ditadura, seja pelo mercado, Estado ou produtores diretos. A indeterminação das relações entre as diferentes demandas dos atores sociais certamente abre a possibilidade de articulação pela direita, mas, como essas articulações não são necessárias, o campo de possibilidades para a ação histórica também é ampliado, com as lutas contra-hegemônicas tornando-se possíveis em muitas áreas tradicionalmente associadas com formas sedimentadas de status-quo. O futuro é indeterminado e certamente não garantido para nós, mas é por isso que também não está perdido. A corrente expansão das lutas democráticas na arena internacional dá motivo para um otimismo cauteloso. (Laclau, 1990, p.82-83, tradução nossa)

Vivemos um momento de retrocessos na sociedade brasileira como um todo e especialmente no campo educacional. A identidade dos professores

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

como educadores está ameaçada e nada garante que nossa categoria profissional conseguirá a mobilização necessária para reverter esse quadro. Mas, assim como nada garante que conseguiremos reverter, nada garante que iremos fracassar. O futuro é indeterminado e aberto para a ação histórica. Não existe uma consciência dormente do “professor educador” que precisa da remoção dos obstáculos que a impede de despertar. Precisamos de estratégias para construir coletivamente a luta por uma educação democrática e nos aproveitarmos das ameaças à escola pública para forjarmos, frente a estes ataques, um movimento de professores que se identifiquem como educadores e estejam dispostos a lutar pela dimensão educacional da escola. Se encararmos os ataques sofridos pela educação como uma oportunidade para essa construção coletiva, há motivos para manter a esperança e alimentar um otimismo cauteloso.

Esse texto é diferente de todos os outros que escrevi nos últimos anos. O objetivo da minha pesquisa desde meados de 2015 tem sido analisar o discurso reacionário no campo educacional, que mobiliza termos como “escola sem partido”, “doutrinação ideológica”, “ideologia de gênero” e “marxismo cultural” para fixar os sentidos dos elementos que fazem parte do processo de escolarização. (Penna, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b; Penna e Silva, 2016; Penna e Ferreira, 2018) Esse discurso tem se convertido em projetos de lei (PLs) apresentados em diversos estados brasileiros¹ e, independentemente de aprovados ou não, já vêm impactando o cotidiano escolar através da tentativa de censura de alguns temas e por meio da intimidação de professores que insistem em desempenhar sua atividade de acordo com seus saberes profissionais.² Nos textos mais recentes, venho articulando essa análise com uma discussão sobre a ameaça posta por esse discurso reacionário à possibilidade da realização de uma educação democrática no ambiente escolar. No último deles, realizei uma discussão teórica sobre uma definição do conceito de “educação democrática” frente a este contexto brasileiro de retrocessos. (Penna, 2017b) Meu objetivo com o presente texto é utilizar esse acúmulo para refletir sobre as estratégias

¹ Para um mapeamento completo dos PLs Escola sem Partido (EsP) e similares apresentados nos âmbitos municipal, estadual e federal, ver: Moura (2016). Esse levantamento tem sido atualizado pelo coletivo Professores Contra o Escola sem Partido, disponível em: <<https://professorescontrao-escola-sempartido.files.wordpress.com/2018/03/tabela-1-panorama-do-escola-sem-partido-no-brasil-1.pdf>>. Acesso em: 23/4/2018.

² Sobre a perseguição de professores, ver: “Escola sem partido caça bruxas na sala de aula”, disponível em: <<https://apublica.org/2016/08/escola-sem-partido-caca-bruxas-nas-salas-de-aula/>>; e “Depois do esculacho, como fica a vida?”, disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/11638/depois-do-esculacho-do-escola-sem-partido-como-fica-a-vida>>. Acesso em: 24/4/2018.

políticas para a construção de uma forma possível de articulação da luta por uma educação democrática.

Desde 2015, tenho participado de debates públicos, especialmente sobre a temática “escola sem partido”, como uma voz crítica ao projeto, devido à compreensão (fundamentada a partir das análises realizadas nos meus textos) de que este é um *projeto de escolarização que remove da escola o seu caráter educacional*. Essa é a questão central. A defesa da dimensão educacional da escola tornou-se parte de uma luta que se consolidou com a fundação do Movimento Educação Democrática (MED). Este tem como especificidade a tentativa de fundamentar as lutas políticas com um embasamento teórico que ajude a elaborar estratégias. Nesse sentido, os princípios que orientam a atuação do movimento carregam a marca da discussão sobre a “democracia radical e plural” proposta por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015a). O presente texto assume a forma de um ensaio teórico que tenta explicitar as estratégias adotadas pelo MED e sua fundamentação. O discurso reacionário de defesa de uma escola sem partido³ aparece no texto como o contraponto à luta por uma educação democrática, mas não retomarei nesse espaço a análise de suas características – apenas recorrerei às mesmas fazendo referências aos meus textos anteriores. O foco do presente texto é a discussão sobre as estratégias de luta por uma educação democrática.

DISPUTANDO OS SENTIDOS DE ESCOLA E DEMOCRACIA

Um ambiente com várias carteiras voltadas para uma parede na qual está fixado um quadro-negro. Nessas carteiras estão sentados jovens que dialogam com um adulto sobre um acontecimento importante na comunidade na qual estão inseridos. Essa é a descrição de uma cena que acontece cotidianamente em várias escolas do Brasil e do mundo. A questão é como atribuímos sentido a essa descrição: trata-se de um educador construindo conhecimento escolar no diálogo com os saberes dos seus alunos ou de um militante disfarçado de professor que abusa intelectualmente de uma audiência cativa impondo uma discussão que não faz parte dos conteúdos da matéria a serem transmitidos? A maneira como percebemos os elementos que fazem parte do processo de escolarização (professores, alunos, conhecimento, escola, educação) está em disputa por discursos que tentam fixar os seus sentidos e as relações entre eles.

³ Uso o termo “reacionário” no sentido proposto por Cunha (2016). No entanto, não me refiro a este fenômeno como um projeto, mas como um discurso, por motivos que ficarão claros ao longo do texto.

Operarei com a definição de discurso como um conjunto sistemático de relações. (Laclau e Mouffe, 2015b) Tenho analisado, nos últimos anos, como o discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido” tem tentado fixar esses sentidos: professor – militante disfarçado, abusador, estuprador, sequestrador intelectual, não é educador; aluno – audiência cativa, folha em branco, “meu filho, minhas regras”; escolarização – relação de consumo, instrução, transmissão de conteúdo. Em alguns desses mesmos textos, procurei mostrar como esses sentidos fixados entram em choque com o discurso de defesa de uma “educação democrática”: professor – educador, constrói conhecimento no diálogo, mobiliza valores vinculados a uma formação democrática e a uma cultura de direitos humanos; aluno – detentor de saberes, capaz de interpretar e criticar, tem direito à educação; escola – espaço democrático, gestão democrática com a participação da comunidade, construção de conhecimento. (Penna, 2017b)

Discutir a existência de formações discursivas disputando os sentidos dos elementos que compõem a educação escolar pode dar a entender que estamos reduzindo essa disputa ao plano das ideias, mas não se trata disso em absoluto. A proposta de teoria do discurso delineada por Laclau e Mouffe visa romper com a “dicotomia clássica entre um campo objetivo constituído fora de qualquer intervenção discursiva, e um discurso que consiste na pura expressão do pensamento”. (Laclau e Mouffe, 2015a, p.181) Para tanto, os autores afirmam o caráter material de toda estrutura discursiva, que transcende a distinção entre o linguístico e o extralinguístico. As articulações discursivas apresentam uma materialidade muito concreta. Um exemplo: no dia 15/8/2017 o Movimento Brasil Livre (MBL) convocou uma “Marcha Nacional pelo Escola sem Partido”.⁴ A “marcha” teve uma adesão baixíssima de pessoas nos municípios onde ela efetivamente aconteceu, mas esses poucos que se reuniram pressionaram vereadores e dezenas de novos PLs EsP foram apresentados nesse e nos dias seguintes. Essa articulação tem materialidade e impactos muito concretos, além de reforçar, na disputa discursiva, a dicotomia entre os “verdadeiros brasileiros patriotas que lutaram pelo *impeachment*” e os “militantes esquerdistas disfarçados de professores”. Para entender também os impactos muito concretos do discurso reacionário e a maneira como eles fixam os sentidos da docência, basta acompanhar os inúmeros casos de profissionais da educação intimidados e fisicamente agredidos por aqueles que se identificam com esse discurso de ódio aos professores. (Penna, 2016a) Esses casos demonstram

⁴ Disponível em: <https://www.vice.com/pt_br/article/nee7b/a-marcha-falida-do-mbl-pelo-escola-sem-partido>. Acesso em: 23/4/2018.

que a própria possibilidade de percepção, pensamento e ação vai depender da estruturação de campos discursivos que preexistem a qualquer facticidade imediata. (Laclau, 2007) Os discursos armam nosso olhar para ver o mundo. Um professor de história que esteja falando das ideias de Karl Marx ao discutir as greves trabalhistas ocorridas no Brasil do século XX pode ser acusado por um aluno de ser um doutrinador porque o discurso reacionário demoniza o marxismo, apesar de este ser um conteúdo presente em todos os livros didáticos e programas curriculares de história.

Afirmar que “todo objeto é constituído como objeto de discurso” é dizer que nenhum objeto é dado fora de condições discursivas de emergência. O ato de um adulto falando com um conjunto de jovens dentro de uma sala é um evento que certamente existe, no sentido que acontece aqui e agora, independentemente da minha vontade. Mas se a sua especificidade enquanto objeto de discurso será construída em termos de “construção de conhecimento em diálogo com os estudantes” ou como “abuso intelectual de menores” vai depender da estruturação de um campo discursivo. (Laclau e Mouffe, 2015a, p.181) Uma vez problematizada a ideia de um campo objetivo constituído fora de qualquer intervenção discursiva, o discurso se apresenta como território da construção da objetividade. Esta última remete ao *ser* dos objetos, que é uma construção histórica e mutável, distinto da existência da *entidade*, que independe dos sentidos atribuídos.

Seguindo a definição de “discurso” como um conjunto sistemático de relações, no qual todo elemento ocupa uma posição diferencial, temos que toda identidade é relacional. Dessa forma, só entendemos o que é o “professor” para o discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”, se entendermos os sentidos articulados de “aluno”, “escola”, “disciplina”, etc. No entanto, é preciso afirmar que qualquer sistema nunca consegue um fechamento pleno que levaria à fixação definitiva dos sentidos. A interioridade desses sistemas é sempre subvertida por uma exterioridade: outros discursos que disputam os sentidos. A tentativa de fixar o significado do significante “professor” como um abusador ou estuprador encontra resistência em discursos que defendem que eles são educadores, que dialogam com jovens capazes de se apropriar desses debates de forma crítica (argumentando que alunos não são “folhas em branco”). As identidades são sempre relacionais – existe uma “exterioridade constitutiva”, um “outro” que permite que delimitemos um “nós”.

Descobri que o conceito de “exterioridade constitutiva” é particularmente útil para tal projeto de revelar o que está em jogo na

constituição da identidade (...) O objetivo é ressaltar o fato de que a criação de uma identidade implica o estabelecimento de uma diferença (...) No campo das identidades coletivas, estamos sempre lidando com a criação de um “nós” que só pode existir pela demarcação de um “eles”. Isso não quer dizer, naturalmente, que tal relação seja necessariamente uma relação amigo/inimigo, ou seja, uma relação antagonística. Mas devemos reconhecer que, em determinadas situações, existe sempre a possibilidade de que essa relação nós/eles possa se tornar antagonística, isto é, que ela possa se tornar uma relação de amigo/inimigo. Isso acontece quando se acredita que o “eles” está questionando a identidade do “nós” e ameaçando sua existência. (Mouffe, 2015, p.14-15)

A constituição das identidades implica o estabelecimento de uma diferença: um “nós” que passa a existir através da demarcação de um “eles”. Esse “eles” pode ser apenas mais uma diferença dentro de um complexo relacional e, nesse caso, não temos uma relação antagonista, mas apenas mais uma diferença entre outras. O “eles”, no entanto, pode ser algo que ameaça a existência do “nós”, constituído como um inimigo a ser eliminado. É dessa segunda forma que o discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido” vem construindo discursivamente o antagonismo com relação aos professores: eles são comparados com abusadores, estupradores, traficantes de ideologia, sequestradores intelectuais. Venho analisando esse fenômeno sob o nome de “ódio aos professores”, é uma dimensão antidemocrática desse discurso, já que os representa como inimigos com os quais não se deve dialogar. (Penna, 2016a e 2017b)

A luta por uma educação democrática não pode seguir o mesmo caminho. Quando uma parte da sociedade é constituída como um inimigo que ameaça a identidade de um grupo, tudo aquilo que é relacionado a esse outro é permeado de uma negatividade. Não existe a possibilidade de diálogo com esse outro, porque seu discurso é percebido como venenoso e não deve ser escutado. É a imagem distorcida do outro e suas posições que são combatidas, não o seu próprio discurso. Se o discurso de defesa de uma educação constituir aqueles que se identificam com o discurso reacionário como seus inimigos a serem destruídos, estaremos agindo da mesma maneira que eles, reforçando a polarização e combatendo não os seus argumentos e representações, mas a imagem distorcida que criamos deles sem nem sequer ouvir aquilo que eles têm a dizer e compreender porque seu discurso pode ser sedutor para

alguns. Dessa forma, fecharíamos a porta para aqueles que se identificaram com o discurso reacionário, mas ainda estão minimamente abertos ao debate. O antídoto para o veneno atribuído ao discurso do outro não é fazer uma operação similar, porém inversa: é a abertura para o diálogo com aqueles que se identificam com o discurso que queremos combater.

O desafio da democracia e, conseqüentemente, da luta por uma educação democrática seria criar uma adesão a alguns valores ético-políticos (abertos a disputas de interpretação), garantir um espaço simbólico mínimo comum e possibilitar a existência de instituições que pudessem canalizar o antagonismo para convertê-lo em agonismo (relação entre adversários). Em caso de sucesso nesse desafio, o outro deixaria de ser considerado um inimigo a ser eliminado, mas sim um adversário que tem seu direito de fala garantido, apesar da discordância vital com relação às suas posições. Nesse pluralismo agonístico, nem todas as demandas seriam consideradas legítimas, mas a sua exclusão teria que se dar em termos políticos. Defenderei a seguinte estratégia de luta por uma educação democrática: devemos combater o discurso reacionário através do diálogo com aqueles que se identificam com ele, tentando persuadi-los e sempre tentando construir politicamente a exclusão dos discursos de ódio e desrespeito aos direitos humanos como algo ilegítimo nesse pluralismo agonístico.

DESLOCAMENTO E ANTAGONISMO

A questão crucial, então, não é quem os agentes sociais são, mas em que extensão eles conseguem constituir a si próprios. A análise deve, portanto, começar com as identidades “objetivas” explícitas dos agentes sociais – aquelas constituindo a sua plenitude – e depois partir para dar ênfase aos deslocamentos adulterando essa plenitude. (Laclau, 1990, p.36, tradução nossa)

Uma das questões centrais para uma teoria política do discurso diz respeito às identidades coletivas, relacionais e contingentes dos atores sociais. Aqui o foco jaz no combate a uma visão essencialista dessas identidades: se imaginarmos que a essência do ser professor é o compromisso com a dimensão educacional da escolarização entenderemos que todo professor que não se identifica com esse compromisso sofre com uma “falsa consciência” e tentaremos buscar as causas que impedem a manifestação da “real consciência” da categoria docente. Abandonar a noção de uma identidade essencial

desses atores implica que a grande questão passa a ser como eles conseguem constituir essa identidade de maneira contingente. A identidade de um “professor educador” é apenas uma das possíveis e devemos pensar como as lutas coletivas por uma educação democrática podem forjá-la e reforçá-la. Portanto, a primeira tarefa é tentar identificar e compreender quais são as identidades plenas dos atores sociais e o que pode adular a plenitude de tais identidades, ou seja, os *deslocamentos*.

Os deslocamentos podem acarretar efeitos contraditórios. Se por um lado eles ameaçam as identidades constituídas, por outro são a fundação sobre a qual novas identidades e estratégias de luta são construídas. O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido” desloca a identidade daqueles professores que se percebem como educadores porque nega a dimensão educacional do processo de escolarização. Os professores passam a ser ameaçados e intimidados apenas por agir cotidianamente na escola de acordo com seus saberes profissionais. Esse deslocamento pode desmobilizar os professores e agravar um quadro já intenso de problemas de saúde na categoria profissional, mas também tem o potencial de construir uma nova identidade docente combativa e envolvida visceralmente com a defesa da escola pública. A diferença entre essas duas alternativas está na constituição ou não do antagonismo a partir do deslocamento: nem todo deslocamento tem necessariamente que resultar em antagonismo, mas a condição para a emergência de um antagonismo é justamente o deslocamento de uma identidade. Laclau retoma um exemplo usado por Kant para ilustrar esse processo: uma mãe espartana recebe a notícia de que seu filho lutou bravamente em uma guerra (isso traz felicidade, porque reforça sua identidade como mãe) e depois contam a ela que seu filho morreu uma morte gloriosa (o que a preenche de tristeza, porque põe em questão a sua identidade). A interpretação dessa narrativa:

Vamos retornar ao exemplo da mãe espartana. Como eu disse, o episódio doloroso bloqueia a constituição plena de identidade de mãe. A sobrevivência do seu filho torna-se um símbolo de uma identidade plena inalcançável. Existe apenas mais um passo a ser dado: transformar o exército inimigo em um símbolo do seu não-ser. Quando isso acontece, nós estamos plenamente no campo dos antagonismos sociais. Para a emergência de um antagonismo, a primeira condição é que haja uma interrupção (ou a prevenção da constituição) de uma identidade plena. (Laclau, 2014, n.p., tradução nossa)

Outra característica, portanto, da abordagem da teoria política do discurso é assumir o caráter constitutivo da negatividade. A negatividade do social manifesta-se na forma do antagonismo, que é o limite de toda objetividade ou, em outras palavras, é aquilo que impede a constituição da própria objetividade. Se o deslocamento bloqueia a constituição plena do *ser* de uma identidade, o antagonismo remete a algo que se constitui como o símbolo do *não-ser*. A força antagonica não é mais uma diferença dentro de uma formação discursiva, mas é um elemento radicalmente excluído porque ameaça a identidade dos momentos que fazem parte desse complexo e se tornam equivalentes com relação a ele. (Laclau e Mouffe, 2015a) Já vimos como Laclau (1990) e Mouffe (2015) utilizam o conceito de “exterioridade constitutiva” para compreender a importância do antagonismo na constituição das identidades.

Podemos retomar o exemplo que estamos trabalhando. Professores que se identificam como educadores sofrem um deslocamento quando são afetados por um discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido” que nega a dimensão educacional do fenômeno da escolarização. Esse deslocamento tem consequências negativas muito concretas, como já mencionadas, como ameaças aos professores e agravamento de um quadro de declínio acentuado da saúde docente, mas pode ter consequências positivas como a constituição de uma identidade docente comprometida com a luta pela educação democrática. No entanto, se o “nós” dessa luta por uma educação democrática são os professores comprometidos com a educação, quais seriam os “eles” que ameaçam essa identidade? Seriam os professores e pais que se identificam com o discurso reacionário? Seria o movimento EsP? Seriam os políticos que apresentam os PLs? O antagonismo apresenta um caráter polissêmico e pode ser articulado de diferentes maneiras: “todo antagonismo, entregue livremente a si, é um significante flutuante, um antagonismo ‘indômito’, que não predetermina a forma pela qual pode ser articulado a outros elementos de uma formação social”. (Laclau e Mouffe, 2015a, p.257) Portanto, a diferença está na maneira como os distintos movimentos sociais constroem discursivamente o antagonismo. Para ampliar o potencial hegemônico da luta por uma educação democrática, precisamos construir discursivamente a força antagonica à qual nos opomos de maneira a fortalecer nossa capacidade de articulação com outras lutas e ampliar as possibilidades de persuadir as pessoas que a princípio se identificam com o discurso reacionário.

Nesse sentido, a autonomia dos movimentos sociais é mais do que uma exigência para que certas lutas se desenvolvam sem

interferência: é uma exigência para a emergência do antagonismo enquanto tal. O espaço político da luta feminista é constituído no interior de um conjunto de práticas e discursos que criam diferentes formas de subordinação das mulheres; o espaço da luta antirracista, no interior do conjunto sobredeterminado de práticas que constituem a discriminação racial. Porém, os antagonismos no interior de cada um desses espaços relativamente autonomizados nos dividem em dois campos. Isso explica o fato de que, quando as lutas sociais não se dirigem a objetos constituídos no interior do seu próprio espaço, mas contra simplesmente referentes empíricos – por exemplo, homens ou pessoas brancas como referentes biológicos –, elas se acham em dificuldades. Pois tais lutas ignoram a especificidade dos espaços políticos nos quais outros antagonismos sociais emergem. (Laclau e Mouffe, 2015a, p.211)

O antagonismo pode assumir formas nefastas, como nos discursos que defendem a eliminação do outro, mas, ao mesmo tempo, é importantíssimo na constituição das lutas democráticas. A força antagonônica precisa ser constituída como objeto dentro do espaço político de cada uma das lutas e não como um referente a ser combatido. Podemos imaginar uma forma de construir discursivamente o antagonismo que constitua como “exterioridade constitutiva” um discurso e não um grupo. Essa opção estratégica não só abre a possibilidade de debater com adversários no espaço público para combater um discurso, mas também propicia a mudança de posição de pessoas que se identificam com ele. Segundo Chantal Mouffe, a estratégia delineada anteriormente poderia ser considerada como uma forma de transformar o antagonismo em agonismo:

Se por um lado queremos reconhecer a permanência da dimensão antagonística do conflito, e por outro permitir que ele seja “domesticado”, é necessário considerar um terceiro tipo de relação. É esse tipo de relação que eu sugeri chamar de “agonismo”. Enquanto o antagonismo é uma relação nós/eles em que os dois lados são inimigos que não possuem nenhum ponto em comum, o agonismo é uma relação nós/eles em que as partes conflitantes, embora reconhecendo que não existe nenhuma solução racional para o conflito, ainda assim reconhecem a legitimidade dos seus oponentes. Eles são “adversários”, não inimigos. Isso quer dizer que, embora em conflito, eles se consideram pertencentes ao mesmo ente político, partilhando do mesmo espaço simbólico dentro do qual tem lugar o conflito. Poderíamos dizer que a

tarefa da democracia é transformar antagonismo em agonismo. (Mouffe, 2015, p.19)

Na luta por uma educação democrática, não podemos considerar pais e outros professores que se identificam com o discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido” como nossos inimigos. Muitos, por incrível que pareça, não sabem ao certo o que é a proposta de uma “escola sem partido” e, por desconhecimento, aderem ao discurso reacionário. Precisamos combater tal discurso, não aqueles que circunstancialmente aderiram a ele e ainda podem ser persuadidos. Toda situação na qual existe a possibilidade de contrapor e desconstruir as ideias reacionárias deve ser aproveitada, pois aqueles que têm acesso ao debate podem rever a maneira como suas demandas foram formuladas.

DEMANDAS LEGÍTIMAS DENTRO DO PLURALISMO AGONÍSTICO

O deslocamento em si mesmo é uma interrupção ou a prevenção da constituição de uma identidade plena ou de sentidos previamente fixados dentro de uma determinada formação discursiva. Em resposta ao deslocamento, essa formação deve negociar novos sentidos ou construir outro discurso que introduza um novo princípio de inteligibilidade na situação em questão, transformando esse deslocamento em uma demanda. (Laclau, 1990) A categoria de “demanda” tem centralidade na proposta teórica de Ernesto Laclau:

Então, o que são essas unidades menores a partir das quais nossas análises devem começar? Nossa linha guia será a categoria de “demanda” como a forma elementar na construção das relações sociais. A palavra *demand* é ambígua no inglês: ela tem, por um lado, o sentido de *solicitação* e, por outro, o sentido mais ativo de *impor* uma solicitação – uma exigência – a outra pessoa (como em “exigir uma explicação”). Em outras línguas, como no espanhol, existem palavras diferentes para os dois sentidos: a palavra que corresponde ao nosso segundo sentido seria *reivindicación*. (Laclau, 2005, p.35, tradução nossa)

O discurso hegemônico sobre a escola reforça a ideia de que todos têm direito à educação e que esta garantiria o acesso a um futuro melhor para aqueles que concluíssem seus estudos. Muitas famílias acreditam nisso e se sacrificam para garantir aos seus filhos o acesso à escola. No entanto, apesar

dos seus sacrifícios, muitos têm suas expectativas frustradas com relação à escolarização: as escolas não conseguem garantir o direito à educação e nem um futuro melhor para seus filhos. Essa frustração gera um deslocamento, e este dará origem a uma demanda. Todavia, algum discurso precisa oferecer um novo princípio de inteligibilidade que ajude a atribuir sentido a esse deslocamento e, nesse ponto, o discurso reacionário de defesa da “escola sem partido” tem servido como uma chave de leitura do fenômeno educacional. (Penna, 2017a) Os alunos estariam tendo péssimos resultados em avaliações externas porque os professores não estariam preocupados em ensinar as matérias, mas em doutriná-los ideologicamente. Essa é uma forma de dar sentido à frustração com a escola – responsabilizando os professores, que são demonizados – e que gera uma demanda por uma escola melhor através da criminalização dos professores. Obviamente um pai que já vê o mundo em termos de polarização entre “brasileiros patriotas” e “esquerdistas inimigos da nação” será mais facilmente seduzido por esse discurso e por outros tantos que nem sequer se preocupam com a escola, mas veem nela mais um espaço para projetar suas fantasias conspiratórias. Quando as demandas tendem a ser formuladas dessa maneira, construindo discursivamente o antagonismo de modo a representar toda uma categoria profissional como inimigo a ser destruído, elas não devem ser consideradas legítimas dentro de um pluralismo agonístico:

Uma sociedade democrática não pode tratar quem questiona suas instituições básicas como um adversário legítimo. A abordagem agonística não pretende abarcar todas as diferenças e superar todas as formas de exclusão. Mas as exclusões são encerradas em termos políticos, não em termos morais. Algumas reivindicações são excluídas não porque sejam declaradas “perniciosas”, mas porque põem em questão as instituições fundamentais da associação política democrática. Na verdade, embora a própria natureza dessas instituições também faça parte do debate agonístico, para que esse debate aconteça é indispensável a existência de um espaço simbólico comum. (Mouffe, 2015, p.121)

O discurso de ódio aos professores deve ser rechaçado veementemente em todos os espaços, mas essa exclusão precisa se dar em termos políticos e não morais. Quando o antagonismo não encontra canais institucionais para ser mobilizado politicamente na forma de agonismo (relação entre adversários), ele tende a se manifestar no campo moral, na forma de oposições essencialistas de bem/mal ou amigo/inimigo. A exclusão de demandas que colocam

em questão as instituições democráticas precisa se dar em termos políticos e, tão importante quanto, precisa ser construída politicamente.

No dia 3/12/2015, foi realizada uma audiência pública na Câmara Municipal do Rio de Janeiro para debater o projeto EsP. Um homem compareceu caracterizado como Adolf Hitler e tentou se inscrever para participar do debate. O vereador que coordenava a audiência o impediu de participar, alegando que “Em um parlamento democrático não há espaço para apologia ao nazismo. É inadmissível um indivíduo fantasiado de Adolf Hitler usar a tribuna do plenário para se expressar”.⁵ Estou plenamente de acordo com o referido vereador, mas nem sempre é tão fácil assim fazer essa exclusão: nem todo discurso de ódio vem acompanhado de sinais visuais tão óbvios que justifiquem sua ilegitimidade. Especialmente no espaço das casas legislativas, nas quais muitas vezes o projeto encontra adesão da maior parte dos legisladores, onde não podemos nos negar a participar dos debates. A situação é muito diferente dentro do espaço universitário, no qual se espera um compromisso com um discurso fundamentado em pesquisas produzidas com um mínimo de rigor metodológico. Nesse espaço, o discurso reacionário de defesa de uma escola sem partido não precisa ser reconhecido como legítimo dentro de uma discussão sobre educação, pois, de maneira geral, seus defensores são totalmente desqualificados para participar de um debate qualificado. Portanto, identificar o lugar onde o debate acontecerá é importante para reconhecer a legitimidade ou não de um interlocutor.

Não basta reconhecer, na defesa de uma escola sem partido, discursos reacionários e de ódio e desrespeito contra os direitos humanos e, como resposta, se negar a participar de debates com os seus representantes como se a participação fosse lhes conceder legitimidade. Não nos enganemos: se um discurso tem a adesão de uma parcela significativa da sociedade e esse grupo pode defendê-lo em público sem constrangimento, ele já é considerado legítimo. O que nós podemos fazer é enfrentá-lo no debate e tentar persuadir um grupo cada vez maior do seu absurdo e violência, de maneira que, independentemente da permanência de certa adesão, ele não possa ser defendido em público sem constrangimento. Entendo que esta seria a estratégia para construir politicamente a exclusão de uma demanda que põe em questão as instituições básicas da democracia. A grande pergunta que nos resta é se é possível o diálogo entre pessoas que se identificam com discursos divergentes com relação a um tema.

⁵ Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/extra-extra/vereador-impede-homem-vestido-de-hitler-de-falar-em-audiencia-na-camara-18209790.html>>. Acesso em: 15/3/2018.

O DIÁLOGO É POSSÍVEL ENTRE “MUNDOS DE PENSAMENTOS SEPARADOS”

O objetivo da presente seção é refletir sobre a possibilidade de diálogo entre duas pessoas situadas em mundos de pensamento separados, indivíduos que se identificam com formações discursivas que divergem diametralmente na atribuição de sentido com relação a uma temática em debate. Para tanto, recorrerei às interpretações de três autores sobre um diálogo com essas características. Stuart Hampshire, no livro *Thought and action* (1959), imagina um diálogo entre um marxista e um liberal, tentando explicar qual seria o motivo da divergência entre eles ao conversar sobre política. O diálogo é retomado por Quentin Skinner em um texto intitulado “Language and social change” (1988), no qual o autor discorda da interpretação de Hampshire e propõe uma outra leitura da mesma situação imaginada. Já Ernesto Laclau, no texto “Poder e representação” (originalmente publicado em 1989), tenta conciliar as duas interpretações e complementá-las, propondo considerações importantes para a compreensão dos mecanismos de persuasão e mudança de crenças. (Laclau, 2011)

Stuart Hampshire imagina um diálogo entre um marxista e um liberal no qual o segundo ficaria surpreso ao constatar que algumas de suas ações, às quais ele nunca pensou em atribuir um significado político, são consideradas políticas pelo seu interlocutor. O autor compreende que a discordância entre os personagens se deve aos sentidos divergentes do termo “política”, mais amplo no caso do marxista e mais restrito no caso do liberal. O diálogo, nesse caso, ficaria quase impossibilitado, justamente pelos dois personagens estarem confinados a “mundos de pensamento separados”. (Hampshire, 1959, p.197) Quentin Skinner, por sua vez, retoma a ideia desse diálogo, mas diverge na forma de interpretá-lo: se fosse um confronto de duas concepções diferentes de política, qual seria a motivação do liberal para mudar as suas crenças?

Se este fosse um debate genuíno, contudo, seria obviamente crucial que o Marxista fosse capaz de alegar com alguma plausibilidade que ele está empregando o termo em virtude do seu sentido consensuado. Não está claro que poderíamos dizer que ele está argumentando com o Liberal se estiver apenas satisfeito em apontar que, como Hampshire coloca, ele tem uma concepção diferente do “político”, com o resultado de que ele e o Liberal estão ambos confinados a “mundos de pensamento amplamente separados”. Está ainda menos claro, se isso é tudo que ele deseja apontar, porque o

Liberal deveria se sentir minimamente afetado pelo argumento, dado que equivale a nada mais que uma declaração de intenção de usar certo termo avaliativo de uma forma idiossincrática. (Skinner, 1988, p.125, tradução nossa)

Skinner defende que, se o objetivo fosse persuadir o liberal, este seria não um debate sobre o sentido de um termo (os critérios de aplicação de um termo avaliativo), mas uma disputa sobre poder ou não reivindicar que um conjunto de circunstâncias se enquadra nos critérios em virtude dos quais um termo é normalmente empregado. O que estaria em jogo, verdadeiramente, seria que a recusa em aplicar um termo a certa situação constituiria uma insensibilidade social ou uma falha da consciência social. Portanto, se o marxista desejasse afetar o liberal com sua argumentação, precisaria partir de um sentido consensuado para tentar persuadi-lo a ampliar o seu campo de aplicação:

Se o Marxista deseja genuinamente persuadir o Liberal a compartilhar ou ao menos a reconhecer algum *insight* político, ele precisa, com efeito, convencê-lo de dois pontos. O primeiro é, claro, que o termo “político” pode ser propriamente aplicado a uma variedade de ações às quais o Liberal nunca pensou em aplicar. Mas, como segundo ponto, o que a aplicação do termo desafia o Liberal a admitir é que isso se deve não a um desacordo com relação ao sentido do termo, mas sim ao fato de que o Liberal é uma pessoa com uma sensibilidade e consciência política estreitas. (Skinner, 1988, p.125-126, tradução nossa)

Laclau, por sua vez, concorda com Skinner e indica que as duas operações apontadas por ele são, na verdade, uma só: aplicar um termo a uma nova gama de ações com base em um sentido consensuado exige, como condição *sine qua non*, uma *redescrição* das situações em questão de maneira incompatível com uma sensibilidade política estreita. A grande questão que permanece: por que a *redescrição* seria aceita por alguém que já aderiu à outra descrição da mesma situação? Aqui está a grande contribuição de Ernesto Laclau:

Se alguém está perfeitamente contente com e acomodado a uma descrição A ele ou ela não tem qualquer motivo para mudar para uma descrição B. A única saída desse impasse é se a descrição B não vier substituir uma descrição A completa, mas fornecer uma descrição para uma situação que tenha se tornado cada vez mais

indescritível nos termos do velho paradigma. Ou seja, a única maneira em que o processo de convencimento pode funcionar é se ele passar da falta de convicção à convicção, não de uma convicção à outra. Isso significa que a função de uma nova linguagem é preencher um vazio. Desse modo, Hampshire está correto ao pensar que não há possibilidade de escolha entre dois mundos de pensamento separados. Mas Skinner também está correto ao sustentar que a disputa não é apenas sobre o sentido dos termos, e sim sobre redescrições mais amplas. (Laclau, 2011, p.145-146)

O processo de persuasão é frequentemente compreendido como se alguém que está satisfeito com uma descrição A fosse confrontado com uma descrição B e abandonasse a primeira em nome da segunda – essa, segundo Laclau, seria uma concepção equivocada desse processo. O que acontece, de fato, é que novos elementos entram em cena e certas situações tornam-se cada vez mais indescritíveis nos termos de uma velha chave de leitura. Uma primeira operação necessária para o processo de persuasão seria, portanto, a desconstrução do poder explicativo de um velho paradigma. A segunda operação seria oferecer uma chave de leitura alternativa, uma redescrição, que permita atribuir sentido aos novos elementos que o antigo paradigma não conseguia incorporar. O processo de persuasão é mais bem representado como uma passagem da falta de convicção à convicção.

Seguindo essa lógica, é possível dialogar com pessoas que se identificam com o discurso reacionário de defesa de uma escola sem partido, mas é necessário, para tanto, compreender como essa formação discursiva oferece uma chave de leitura para compreender as frustrações com a escola (deslocamentos) e a maneira absolutamente equivocada de formular demandas por uma “boa educação”. Se o discurso reacionário postula que o principal problema da educação são os professores, precisamos desconstruir essa leitura por dentro, demonstrando quais são os problemas cotidianos enfrentados por professores e alunos dentro e fora das escolas. Não basta colocar as duas leituras em choque, mas desconstruir as falácias do discurso reacionário, oferecer uma nova explicação sobre os problemas efetivamente enfrentados no cotidiano escolar, para assim atribuir outros sentidos aos deslocamentos vivenciados e possibilitar outras formas de articular as demandas por uma educação democrática. Nessa desconstrução é especialmente importante construir politicamente a exclusão de demandas formuladas de maneira a reforçar a exclusão do outro através do discurso de ódio, questionar a sua

legitimidade dentro de um regime democrático. Tudo isso tendo clareza de que a identificação com discursos que constroem o outro como inimigo a ser destruído tende a tornar esses indivíduos especialmente insensíveis ao diálogo – nessa lógica, não se dialoga com aqueles que nos ameaçam – e permearem com negatividade tudo aquilo que é vinculado a esse inimigo. Isso pode causar um fechamento quase completo para a experiência da alteridade e do diálogo e tornar quase impossível a persuasão. Ainda assim, precisamos investir no diálogo com aqueles que se apresentam minimamente abertos a ele e, muitas vezes, dialogar com aqueles que estão absolutamente fechados ao diálogo quando existe a possibilidade de outros assistirem a esses debates e formarem sua opinião de maneira informada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A argumentação que desenvolvi é que, a esta altura, existe a possibilidade de que uma diferença, sem deixar de ser uma diferença *particular*, assuma a representação de uma totalidade incomensurável. Desse modo, seu corpo está disponível entre a particularidade que ela continua sendo e o significado mais universal do qual ela é portadora. A operação de assumir, por meio de uma particularidade, um significado universal incomensurável é aquilo que denominei *hegemonia*. E uma vez que essa totalidade ou universalidade incorporada é, conforme vimos, um objeto impossível, a identidade hegemônica torna-se algo da ordem de um significante *vazio*, sendo que a sua própria particularidade encarna uma completude inalcançável. (Laclau, 2013, p.119-120)

Construí, ao longo do presente texto, uma reflexão teórica sobre as estratégias de luta mobilizadas pelo MED na defesa da escola pública. Concluo esse texto com algumas considerações sobre a bandeira que escolhemos para articular as diferentes lutas pela escola pública: a *educação democrática*. A escolha de uma bandeira que tenha um potencial hegemônico na articulação política é uma tarefa central – vide a importância da bandeira do “escola sem partido” para o discurso reacionário. O termo “escola sem partido” se aproveita de um caráter cada vez mais negativo vinculado à política partidária no Brasil atual e tenta reduzir a política à questão partidária. A bandeira escolhida pelo movimento reacionário é muito apropriada para um discurso que quer negar a dimensão educacional (e, portanto, política – de formação para a cidadania)

da escola. O nome se aproveita de tudo isso e impõe uma dicotomia entre uma escola com ou sem partido, escamoteando a questão central que é a negação da dimensão educacional.

O termo “educação democrática” apresenta um enorme potencial hegemônico, pois quem seria contra a educação democrática? Precisamos fixar alguns sentidos desse termo que não estão abertos à negociação: uma educação que não se reduza à qualificação para o trabalho, que combata as diferentes formas de opressão que levam à exclusão de muitos jovens do cotidiano escolar e que valorize o profissional da educação. No entanto, para reforçar o potencial hegemônico da bandeira “educação democrática”, é importante manter, em alguma medida, o caráter de significante vazio do termo. Defini-lo meticulosamente reduziria o seu poder de incorporar uma totalidade que o excede e articular diferentes lutas pela escola pública. A “educação democrática” não pode ser previamente definida por qualquer um que seja, porque essa definição estaria irremediavelmente vinculada ao seu contexto de produção. Cada sociedade precisa discutir constantemente quais devem ser os objetivos da educação escolar frente aos desafios colocados por cada contexto histórico. Sendo assim, o MED está aberto à construção coletiva das pautas que fazem parte da luta em defesa da educação democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, L.A. *O projeto reacionário na educação*. 2016. Disponível em: <http://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/ProjReacEd_livro.pdf>. Acesso em: 16/1/2018.

HAMPSHIRE, S. *Thought and action*. Londres: Chatto and Windus, 1959.

LACLAU, E. *New reflections on the revolution of our time*. Nova York: Verso, 1990.

_____. Populism: what's in a name? In: PANIZZA, F. (Ed.) *Populism and the mirror of democracy*. Nova York: Verso, 2005, p.32-49.

_____. Discourse. In: GOODIN, R.E.; PETTIT, P. e POGGE, T. (Orgs.) *A companion to contemporary political philosophy*. Oxford: Blackwell Publishing, 2007, p.541-477.

- _____. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- _____. *A razão populista*. São Paulo: Três Estrelas, 2013.
- _____. *The rhetorical foundations of society*. Nova York: Verso, 2014.
- _____. e MOUFFE, C. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma democracia radical*. São Paulo: Intermeios, 2015a.
- _____. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, A.C. e MENDONÇA, D. de. (Orgs.) *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume, 2015b, p.35-72.
- LOPES, A.C. Democracia nas políticas de currículo. In: *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.147, set./dez. 2012, p.700-715.
- MENDONÇA, D. de e RODRIGUES, L.P. (Orgs.) *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2014.
- MOUFFE, C. *The return of the political*. Londres: Verso, 1993.
- _____. *The democratic paradox*. Londres: Verso, 2005.
- _____. *Agonistics: thinking the world politically*. Londres: Verso, 2013.
- _____. *Sobre o político*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.
- MOURA, F.P. de. “Escola sem Partido”: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de História. Dissertação. UFRJ, 2016.
- PENNA, F. de A. O ódio aos professores. In: AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO. (Org.) *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016a, p.93-100.
- _____. Programa “escola sem partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, C.T.; MONTEIRO, A.M. e MARTINS, M.L.B. (Orgs.) *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. Rio de Janeiro: Mauad, 2016b, p.43-58.
- _____. O Escola sem Partido como chave do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G. (Org.) *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017a, p.35-48.

_____. A “Escola sem partido” como ameaça à educação democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. In: MACHADO, A.R. de e TOLEDO, M.R. de A. (Orgs.) *Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI*. São Paulo: Cortez/ANPUH-SP, 2017b, p.247-259.

_____. e FERREIRA, R. de A. O trabalho intelectual do professor de História e a construção da educação democrática: práticas de história pública frente à Base Nacional Comum Curricular e ao Escola sem Partido. In: ALMEIDA, J.R. de e MENESES, S. (Orgs.) *História pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018, p.109-127.

_____. e SILVA, R. da C.A. da. As operações que tornam a história pública: a responsabilidade pelo mundo e o ensino de história. In: MAUAD, A.M.; ALMEIDA, J.R. de e SANTHIAGO, R. (Orgs.) *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p.195-205.

SALLES, D. A concepção pedagógica e o projeto educacional conservador e reacionário do movimento escola sem partido: uma crítica a partir da função de subjetivação do processo de ensino-aprendizado. In: *Revista Aleph*, ano XIV, n.28, jul.2017, p.64-87.

SKINNER, Q. Language and social change. In: TULLY, J. (Org.) *Meaning and context: Quentin Skinner and his critics*. Nova Jersey: Princeton University Press, 1988, p.119-132.

“É que Narciso acha feio o que não é espelho”: o ensinar e o aprender pela ótica do Escola sem Partido

Carina Martins Costa*

Luciana Velloso**

CONTRA O SILÊNCIO QUE ATORDOA

*Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me dano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado
Esse silêncio todo me atordoa
Atordoadado eu permaneço atento
Na arquibancada pra a qualquer momento
Ver emergir o monstro da lagoa.
 (“Cálice”, Gilberto Gil e Chico Buarque, 1978)*

Não estão sendo tempos simples de se entender/explicar. Novos/velhos sentidos para “Cálice”, “cale-se”. A cada dia, somos submetidas a notícias de demissões em escolas; retiradas de direitos com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); perseguições a grupos ou eventos acadêmicos; intervenções do Ministério da Educação (MEC) na autonomia universitária; maciça circulação de iconografia e textos que ofendem a reputação da profissão docente. Em tempos de “Lei da Mordança”,¹ quando tantos parecem querer nos calar, entendemos a escrita como uma forma de resistência, de não se deixar sucumbir ao silenciamento que parecem querer nos impor.

* 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).

** 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).

¹ “Lei da Mordança” é como também são conhecidos os Projetos vinculados ao movimento “Escola sem Partido”, justamente por entenderem que os mesmos fazem com que docentes sejam silenciados em seu ofício.

Quais as diferenças, então, entre as diferentes temporalidades do “cale-se” no recente período republicano? Por que invocar esta dimensão da censura em um período considerado democrático, marcado ainda pela efeméride da comemoração dos 30 anos da Constituição cidadã de 1988? Se por um lado os defensores do programa Escola sem Partido alardeiam que se trata apenas de fixar um cartaz sobre os deveres do professor, os movimentos sindicais e sociais evocam a noção de mordada e, portanto, de censura. É necessário, então, aprofundar a leitura sobre os ditos e não ditos do Escola sem Partido (EsP).

Criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, o movimento EsP, se organizou com base na defesa da representação de pais e supostamente estudantes contrários ao que denominam de “doutrinação ideológica” nas salas de aula brasileiras, em todos os níveis: da educação básica ao ensino superior. Afirma que a pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores se prevalece da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo.²

Assim como Fernando Penna (2016), entendemos que para além dos Projetos de Lei (PLs), o EsP se configura como um discurso que oferece uma chave de leitura para entender as disputas sobre a escola. Para além de sua inconstitucionalidade, há o interesse em observar as tentativas de disputa pela opinião pública no intuito de adquirir a hegemonia discursiva em torno de ideias que circulam no campo da educação, se apresentando como uma nova proposta, mas mesclando elementos do neoliberalismo, do totalitarismo e do neotecnicismo.

A princípio, salta aos olhos a incompatibilidade das matrizes, mas, a partir deste *mix* conceitual e teórico, os defensores se movimentam e conquistam adeptos, que defendem ao mesmo tempo um individualismo radical e controle do Judiciário, portanto, do Estado; defesa do pluralismo e perseguição aos direitos humanos; liberdade de aprender para o indivíduo em formação e censura ao ensinar do profissional habilitado. O “balaio de gato” mais esconde do que diz e aciona noções que incondicionalmente são defendidas pelos educadores historicamente – liberdade, pluralismo, democracia, ausência de partidarismo na escola. Assim, dificulta a percepção do debate, como se

² O PL de igual nome foi criado inicialmente no Estado do Rio de Janeiro, a convite da família Bolsonaro, em maio de 2014. O debate começou a ganhar maior visibilidade a partir de 2015, desde que Câmaras Municipais, Assembleias Legislativas e o Congresso Nacional começaram a debater projetos de lei inspirados no grupo que compôs o movimento. Tais PLs buscam, inclusive, alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/quem-somos>>. Acesso em: 2/9/2016. Para o histórico do EsP, ver: Fernanda Moura (2016).

ser contrário ao EsP fosse ser a favor da escola com partido, conforme tem salientado Penna (2016a, 2016b, 2017).

Na perspectiva da Teoria Política do Discurso de Ernesto Laclau (2013), a hegemonia se dá através da articulação de demandas distintas que se tornam equivalentes, mas nunca iguais, pela oposição do exterior que as constitui. A diferença entre as demandas é o que viabiliza a articulação e a política, sem necessariamente implicar que todas as demandas serão representadas. Nesse sentido, a articulação hegemônica é uma luta por significação em que as demandas particulares de diferentes grupos são mais ou menos ressignificadas, tendo de abrir mão de algumas de suas especificidades.

Com Macedo (2017), observamos que a tônica destes movimentos é a judicialização de relações entre professores/as e alunos/as e professores/as e pais. Cabe destacar que o próprio Miguel Nagib é apresentado como Procurador do Estado de São Paulo e é advogado de formação.³ Mas qual aparato jurídico eles acionam? A Declaração Universal dos Direitos Humanos? A Constituição, nossa Carta Magna? A Lei de Diretrizes e Bases? Não. Miguel Nagib⁴ foi categórico ao afirmar que o EsP se inspira no Código de Defesa do Consumidor.⁵

Dessa forma, a educação é tratada como mercadoria; a docência como serviço e os alunos e pais, como consumidores. Esta associação entre poder de consumo e uma concepção de cidadania foi discutida, entre outros, por Néstor García Canclini (2006). O autor procura entender como mudanças na forma de consumir alteraram possibilidades e formas de exercer a cidadania. A educação é deslocada, portanto, de direito para produto, disponível para ser apropriada pela lógica do mercado, na qual o lucro é um imperativo. Se o consumo é um código que unifica e pauta a maior parte da racionalidade atual, García Canclini aponta que somente através da reconquista criativa dos espaços públicos é que poderemos renovar e acionar sentidos ampliados dessa relação. Entendemos, portanto, que a emergência de movimentos como

³ Não foram encontradas mais informações a respeito de sua formação e vínculo profissionais. Em suas apresentações por todo o Brasil, não fica claro se tais atividades fazem parte das atribuições na Procuradoria do Estado de São Paulo ou se está licenciado do cargo para promover o movimento Escola sem Partido.

⁴ Fala de Miguel Nagib em uma apresentação da Câmara dos Deputados, no dia 1/9/2017.

⁵ Aprovado em 1990, o Código visa regular as relações de consumo no Brasil e estabelece, em seu artigo 4º, os seguintes princípios: “I - reconhecimento da vulnerabilidade do consumidor no mercado de consumo; (...) IV - educação e informação de fornecedores e consumidores, quanto aos seus direitos e deveres, com vistas à melhoria do mercado de consumo”. Tais premissas são recuperadas na redação dos PLs do EsP. Legislação disponível em: <www.idec.org.br/codigo-de-defesa-do-consumidor>. Acesso em: 18/3/2018.

o EsP não se dissocia de um contexto mais amplo que vem trazendo vernizes de uma lógica na qual verdadeiras guerras parecem ser travadas não mais em trincheiras e campos de batalha, mas em salas de estar, supermercados e escolas. Os discursos de ódio e repressão são advindos de grupos dos mais diversos.

É importante perceber que tais batalhas ocorrem em um momento de fortalecimento dos “reformadores empresariais da educação”, que visam obter maiores lucros com o enorme sistema de educação brasileiro, por meio de formação de conglomerados, padronização de currículos, produção de materiais apostilados e precarização das relações trabalhistas. Ou seja, construir o terreno para o entendimento da educação como mercadoria é um esforço bem-vindo a este grupo.

Percebemos que as intervenções dos PLs estabelecem como seus focos centrais o combate a uma mentalidade considerada progressista, às religiões de matriz africana e ao comportamento tido pela maioria como desviante à uma suposta heteronormatividade. Em suma, uma agenda conservadora e reativa frente às conquistas da última década, que vai articular princípios de família em moldes tradicionais e a oposição a partidos políticos de esquerda de origem popular, tais como o Partido dos Trabalhadores (PT).

Nesse sentido, o presente texto busca discutir diferentes modos através dos quais projetos associados a esse movimento vêm ganhando cada vez mais adesão de setores diferenciados da sociedade.⁶ Traremos também questionamentos acerca de termos utilizados não só pelos PLs, mas por um amplo conjunto que sustenta o discurso do EsP. Tal movimento se apropria do que aqui tratamos, com base na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau (2013), de “significantes privilegiados”.

Tomamos como exemplo significantes como “liberdade”, “sem partido”, “neutralidade” e “ideologia”, utilizados justamente por possibilitarem uma grande adesão do público leitor, através de discursos de forte apelo popular

⁶ Cientes que existem diversos PLs semelhantes tramitando pelo Brasil, nossa análise trará alguns exemplos de trechos extraídos do PL nº 867/2014, que cria no âmbito do sistema de ensino do Município do Rio de Janeiro, o “Programa Escola sem Partido”. No Rio de Janeiro, além de Carlos Bolsonaro, assinam e apoiam o PL nº 67/2014 os respectivos vereadores: Dr. Carlos Eduardo, Cristiane Brasil, Dr. Eduardo Moura, Elton Babú, Renato Moura, Willian Coelho, Jimmy Pereira, Cesar Maia, Carlo Caiado, Teresa Bergher, Dr. Jorge Manaia, Edson Zanata, João Cabral, Átila A. Nunes, Marcelino D’Almeida, Tânia Bastos e Eliseu Kessler. Uma rápida pesquisa na internet nos permite perceber a miríade de vinculações político-partidárias de cada membro, incluindo o ex-prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Cesar Maia. Poucos são os/as que possuem algum vínculo direto com a educação em suas trajetórias. Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1720.nsf/0/832580830061F31883257CEB006BC7D4?OpenDocument>>. Acesso em: 10/3/2018.

que vão se articulando através de demandas distintas e tentando produzir hegemonias sobre as relações educacionais.

Importa, assim, descortinar o que se entende como educação, aprendizagem e seus sujeitos, bem como os interesses subliminares na defesa do projeto.

“PALAVRAS APENAS, PALAVRAS PEQUENAS”

Sabemos que 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. Em *Gramatologia*, Derrida (2011) nos ajuda a lançar sob suspeição a diferença entre significado e significante, ou sobre a ideia de signo em geral. Com o autor entendemos que a ideia de signo não está intimamente atrelada a uma instância da verdade presente, anterior ou superior ao signo, a partir da diferença apagada. Ao contrário, o conceito de signo se mantém vinculado à história da filosofia, sendo então o trabalho da desconstrução exposto a mal-entendidos.

Derrida afirma ainda que a exterioridade do significante é a exterioridade da escritura em geral, sendo que não há signo linguístico antes da escritura. (Derrida, 2011, p.17) O autor se situa, epistemológica e filosoficamente, como simultaneamente crítico e herdeiro do estruturalismo.

Na escritura de Derrida (2001), “desconstruir” a filosofia seria, assim, pensar a genealogia estrutural de seus conceitos da maneira mais fiel, mais interior, mas, ao mesmo tempo, a partir de certo exterior, por ela inqualificável, inominável, determinar aquilo que essa história foi capaz – ao se fazer história por meio dessa repressão, de algum modo, interessada, ou pela dissimulação ou pela interdição. Nesse momento, produz-se – por meio dessa circulação ao mesmo tempo fiel e violenta entre o dentro e o fora da filosofia (quer dizer, do Ocidente) – certo trabalho textual que proporciona um grande prazer.

Trabalhando com a perspectiva discursiva e com o auxílio de Derrida (2001, 2009 e 2011), entendemos que todo discurso tem em si um potencial desconstrutivo. E levando em conta que projetos não necessariamente implicam a adesão de “todos” (como se este “todo” fosse algo comum e indiferenciado e que não considera a existência da articulação de elementos diferenciais), o que podemos pensar é a possibilidade de, nos termos de Derrida, identificar rastros de sentido e produzir diálogos que possam ser compartilhados. Produzir sentidos com o outro a partir daquilo que nos faz sentido.

Para se firmar como propostas que ganhem adesão, os documentos políticos costumam lançar mão do que entendemos como “significantes

privilegiados”, termo utilizado pelo cientista político Ernesto Laclau (2013). “Democracia”, “qualidade” e “igualdade” são exemplos de palavras de grande polissemia, que, ao serem inseridas nos textos e documentos políticos, são “privilegiadas” permitindo o maior número possível de significações e, com isso, mais adesão. Por exemplo, parece unânime que todas e todos queiram “qualidade” na educação, mas a disputa se estabelece quando começamos a definir os sentidos de qualidade que trazemos conosco.

Tomando como exemplo o PL nº 867/2014, observamos que ele contém treze vezes a palavra “liberdade”. Se buscarmos seus significados no *Dicionário de Política* de Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco 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 mencionado, seu uso é contraditório, pois, de um lado, aparece com bastante clareza quando o que está em jogo é a liberdade de aprender das e dos estudantes, mas, por outro, parece inexistir para professoras e professores, cerceados em sua liberdade de ensinar, um preceito constitucional. 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”.⁷

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 entendermos 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 faz uma tentativa de estancar a significação, de modo a atender os interesses dos idealizadores do PL.

É valioso retomar as considerações de Žižek (2003) sobre a liberdade de pensamento no contexto contemporâneo. De acordo com o autor, o velho paradoxo da escolha imposta se restabelece com tintas renovadas pelo consumo, pelo imediatismo e pela ilusão individual. Qual seria o paradoxo? A liberdade de escolher com a condição de que se faça a escolha considerada certa. Para ilustrar, retoma uma cena de comédia hollywoodiana, na qual a

⁷ Artigo 6º do PL nº 867/2014. Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1720.nsf/0/832580830061F31883257CEB006BC7D4?OpenDocument>>. Acesso em: 10/3/2018.

mocinha pergunta ao namorado: “Você quer casar comigo?” “Não”. “Ora, pare de enrolar! Quero uma resposta direta”. (Žižek, 2003, p.17) Podemos pensar, neste sentido, que o EsP se apresenta como articulador das vozes de estudantes, mas o que apresenta de forma sistemática são as vozes de um grupo de pais, sobretudo homens, definindo o que seria a escolha certa para os jovens e, dessa forma, fazendo exatamente o que projetam para os professores. A única resposta considerada certa, no terreno das “liberdades das consciências”, é o monopólio das famílias acerca da formação dos filhos e, portanto, a reprodução do *status quo*.

Lopes (2015), discutindo o que tem sido denominado como déficit normativo dos enfoques pós-estruturais que tratam das teorias curriculares, ao qual este trabalho se aproxima, nos auxilia a entender como uma análise dos PLs a partir da ótica da teoria do discurso de Ernesto Laclau pode ser útil ao ser associada à ideia de um vazio normativo. A autora defende que estes vazios não se remetem apenas a uma ausência, mas à impossibilidade de plenitude e fundamento, uma impossibilidade que envolve a possível disputa pela tentativa de alcançar uma plenitude ausente.

Quando nos referimos à ideia de um vazio normativo, estamos então os tratando como atrelados aos significantes privilegiados utilizados pelos documentos políticos e materiais que envolvem o EsP, entendendo que esses são capazes de serem concebidos como irrefutáveis, mas simultaneamente são submetidos a uma disputa entre suas múltiplas possibilidades ontológicas. Nesse sentido, nos diz a autora, “as possibilidades de preenchimento deste vazio são contingentes, remetidas a condições concretas de existência dos atores sociais em diferentes contextos”. (Lopes, 2015, p.122)

Levando em conta a forma como os PLs e seus apoiadores têm se apresentado, nos fica a imagem de sujeitos onipotentes, capazes de decidir ou fazer escolhas politicamente, de forma desprovida de constrangimentos contextuais, imunes a dadas formações discursivas. Refutamos tal imagem, asseverando que há todo um conjunto de contextos onticamente constituídos, de onde podem derivar as normas e oferecido um rol de opções políticas.

E em se tratando de contingência, vale marcar nossa posição trazendo todo o contexto mais amplo no qual os idealizadores e apoiadores dos PLs se vinculam, o que nos remete a indagar sobre uma possível contradição em si dos termos “sem Partido” e a vinculação política dos idealizadores dos PLs. Pois por contingência entendemos justamente a possibilidade de expressar que o ser de uma entidade depende de suas condições de existência e tais condições não são determinadas por nenhuma essência ou dado que precede

a decisão. Todas as formas de se pensar democracia, justiça, melhor sociedade e, no caso dos PLs, exemplos como liberdade, neutralidade e ideologia, são parte de processos de fixação de sentidos nas relações sociais, algo que é possibilitado pelo entendimento de política enquanto atos de poder que viabilizam estas disputas. Poder visto em sua produtividade, como algo que, no entendimento de Laclau (1998), ao mesmo tempo que limita a liberdade, também possibilita seu exercício.

Se, como afirma Lopes (2015), as decisões são sempre tomadas no terreno do indecível, haverá sempre a exclusão de outras possibilidades. Ao optarem por focar a liberdade de aprender dos educandos, a liberdade de ensinar dos docentes acaba por ser repudiada, pois, na visão dos idealizadores do EsP, a escola não seria um local adequado para que professores e professoras exerçam sua liberdade. Esta acabaria por induzir os discentes a um pensamento único concomitante com as ideias de quem ocupa a cátedra. Porém, o que já podemos questionar logo de início é como viabilizar um elemento apartado do outro (liberdade para aprender e liberdade para ensinar).

Palavras pequenas, palavras apenas: na ordem do discurso, o EsP constrói narrativas que promovem ampla adesão, por articular o medo da desordem, o perigo da doutrinação e a falsa premissa da liberdade de consciência, em um mundo que somos capturados pelo consumo em todas as áreas da vida, incluindo nossa mais profunda subjetividade. Viramos produtos amorosos no *Tinder*; somos consumidos em curtidas e *follows*; somos devorados pela instantaneidade e pela desagregação da poderosa noção de bem comum; somos vendidos como dados. Mas, para o EsP, os estudantes parecem viver nas bolhas da família e das escolas. O perigo mesmo é o/a professor/a.

APRENDIZAGEM COMO TRAVESSIA

*mas se você puder nadar
até o outro lado
vai ver tudo menos embaçado
livre do rancor
todo seu amor
vai jorrar agora como água*
(“Se você nadar”, Arnaldo Antunes, 2017)

Vivemos uma pós-modernidade de hibridismos (García Canclini, 2008) ou hibridização (Bhabha, 2011), na qual conceitos diversos são reconstruídos,

reinventados, recontextualizados e rediscutidos e é importante que possamos considerar estas questões na construção epistemológica dos conhecimentos. Somos instados a identificar as diferenças internas desses “diferentes”, para não igualar o desigual. Chantal Mouffe (2001) nos ajuda a perceber que reconhecer a existência de relações de poder e a necessidade de transformá-las enquanto renunciamos à ilusão de que poderíamos nos libertar totalmente do poder, é o que é específico para o projeto da democracia radical e plural.

Aprender e ensinar são processos analisados por diferentes óticas. Em um panorâmico apanhado das pesquisas em educação, percebemos ao menos quatro grandes tendências, historicamente, algumas superadas. Na primeira, que compreende o conhecimento como algo pronto, a aprendizagem seria objetiva, transmissiva, vertical, com o sujeito sendo passivo ao conhecimento. A segunda enfatiza o sujeito, sua subjetividade e suas próprias formas de adquirir o conhecimento, também concebido como dado. A aprendizagem seria subjetiva, com ênfase no estudante que conhece. A terceira compreende a aprendizagem como ação de mediação, que visa promover deslocamentos entre o que se conhece e o que se pretende conhecer. A ênfase está na interação. A quarta pensa a aprendizagem como construção conjunta do conhecimento, em diálogo que transforma tanto o saber como os sujeitos e sua ação no mundo que vive. Este panorama, bastante simplificado, servirá apenas como mapa para pensarmos as disputas por significados no debate do senso comum contemporâneo.⁸

Como o EsP pensa a aprendizagem? No *site* do movimento há o artigo do professor Luis Lopes Diniz Filho, que apresenta sua análise sobre o que seria a “educação bancária ideologizada”:

Na prática, a coisa funciona assim: o professor questiona os alunos sobre o seu dia a dia, apresenta uma explicação ideológica para os problemas e insatisfações relatados, e depois discute com eles o que acharam desse conteúdo. Se os alunos discordarem da explicação, o professor argumenta em favor do seu próprio ponto de vista ideológico. Ao fim do diálogo, o professor conclui que os alunos que ele conseguiu convencer estão agora “conscientes” da sua “verdadeira” condição de oprimidos e explorados pela sociedade de classes.

Ora, isso é apenas a dita “educação bancária” camuflada de

⁸ Para um debate mais aprofundado sobre tais discussões educacionais, ver: Alves (1992), Candau (2003), Damis (2010), Giroux (1988) e Veiga (1989 e 2004).

diálogo! O professor apresenta uma única via para explicar as situações relatadas pelos alunos: a ideologia em que ele acredita. O aluno é deixado na ignorância sobre a existência de pesquisas que explicam as situações de pobreza, desigualdade, problemas urbanos e ambientais, entre outros, fora do universo teórico e ideológico do professor.⁹

O autor retoma a definição de Paulo Freire sobre “educação bancária”, que se refere ao paradigma de uma aprendizagem transmissiva e objetiva, só que a aplica para ações que promovem o debate e o diálogo em sala de aula. Para o autor, caso o professor apresente seu ponto de vista após o debate, ele convence todos os estudantes a pensarem como ele. Assim, do ponto de vista do EsP, a solução parece ser não ter o debate, ou censurar previamente o professor de apresentar seu ponto de vista dentro do mesmo.

Quais são os argumentos para o ataque? Primeiro, apontar a fala do professor como “explicação ideológica” em sentido negativo, como se outros conhecimentos não o fossem. Aliás, sempre é bom recordar a premissa freireana de que toda neutralidade afirmada é uma opção escondida. Para Freire, “quem fala de neutralidade são precisamente os que temem perder o direito de usar de sua ineutralidade em seu favor”. (Freire, 2005, p.77) Um olhar sobre as páginas do movimento indicam que, para eles, são temas ideológicos gênero, religiões de matriz africana, desigualdade social, movimentos sociais. Outros, infelizmente tão comuns na sala de aula e na sociedade, não o são: feminicídio, religiões cristãs, meritocracia, individualismo, racismo.

Interessa perceber que a prática, tal como descrita por Diniz Filho, poderia igualmente ser criticada por Paulo Freire, de forma muito distinta. Para Freire, a aprendizagem se dá em relação ao outro, na fricção do coletivo. O diálogo não é imposição, ao contrário, é um aproximar mútuo em relação ao conhecimento, que exige rigor, método e disciplina. Para haver dialogismo, portanto, há necessidade de construção de perguntas, por meio da elaboração paciente e reflexiva da realidade. Nada parecido com o caso apresentado por Diniz Filho, com base em discussão do dia a dia dos estudantes a partir, inclusive, da premissa de que ele é problemático e insatisfatório. Para Freire, “(...) um professor dialógico que é incompetente e que não é sério provoca

⁹ “Paulo Freire e a ‘educação bancária’ ideologizada”, o texto foi publicado em 15/2/2013. O autor é professor do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e colaborador do EsP. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaao/artigos/paulo-freire-e-a-educacao-bancaria-ideologizada-1m9so0wm12r2m2wau4ghfvedh>>. Acesso em: 2/9/2016.

consequências muito piores do que um educador ‘bancário’ sério e bem informado”. (Freire, 2005, p.54) Não se trata, absolutamente, de conversa sobre opiniões. O professor deve estar sempre atento, segundo ele, a não transformar sua autoridade em autoritarismo.

A retórica defendida pelo EsP pretende promover esquecimento a um dos pressupostos mais importantes do pensamento freireano: a educação para autonomia. É justamente para enfrentar a possibilidade de um pensamento autoritário, em qualquer instância social, que se aposta na autonomia como um estar no mundo crítico, rigoroso e, por que não, amoroso. Para Freire,

(...) se você é um professor engajado na educação libertadora, é que você dá seu testemunho de respeito pela liberdade, um testemunho a favor da democracia, a virtude de conviver com as diferenças e respeitá-las. No contexto da sala de aula, você dá todas essas provas, a prova da sua radicalidade, mas nunca de sectarismo. Mesmo assim, você sabe que a luta política para mudar a sociedade não acontece só dentro da escola, apesar de a escola ser parte da luta pela mudança. (Freire, 2005, p.86)

Para entender como o EsP pensa a relação de ensino-aprendizagem, Penna (2016) indica que as chaves de leitura envolvem uma concepção de escolarização muito vinculada a uma vertente neotecnista. Esta concepção assevera que professores não são educadores, mas unicamente instrutores, técnicos que não podem mobilizar valores e tampouco tratar de questões contextuais da vida de seus discentes. Portanto, retomam um postulado da aprendizagem objetivista.

O termo neotecnismo foi amplamente discutido por autores como Luiz Carlos Freitas (2001 e 2011) ao discutir a aplicação de uma série de receitas educacionais durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Importante destacar que é um conceito que permite reduzir o grau de autonomia docente, normatizar caminhos curriculares e avaliar em larga escala, o que amplia a possibilidade de atuação de empresas no sucateamento das escolas. Mais uma vez, educação como mercadoria.

Do ponto de vista do PL nº 867/2014, tal concepção de aprendizagem se manifesta no artigo 4º, que afirma “Os conteúdos morais dos programas das disciplinas obrigatórias deverão ser reduzidos ao mínimo indispensável para que a escola possa cumprir sua função essencial de **transmitir conhecimento** aos estudantes”. (destaque nosso) Ou, ainda, na premissa de que “VI - direito

dos pais a que seus filhos menores não recebam a educação moral que venha a conflitar com suas próprias convicções”. O programa é claro – aprender é reforçar o lugar do mundo de onde você nasceu, somado a conhecimentos neutros, com o mínimo de envolvimento com o mundo e com a vida. É permanecer, portanto, na margem.

Já que estamos neste ano de 2018 celebrando os 30 anos da Constituição Federal de 1988, vamos recorrer a ela. No artigo 205, a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O EsP pensa a educação apenas como qualificação para o trabalho (aliás, técnico, reprodutor), ao eliminar a possibilidade de construção de um terreno comum e a incorporação de questões contemporâneas no cotidiano escolar, indispensáveis para o desenvolvimento da pessoa e seu exercício de cidadania.

O EsP, aliás, recorta a Constituição a seu bel-prazer. Defende a “III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência” (PL nº 867/2014), de forma incoerente, inclusive, ao seu próprio pressuposto sobre a ingenuidade dos estudantes. O que mutila na Carta, propositalmente, são a liberdade de ensinar e a pluralidade de concepções pedagógicas.¹⁰ Retomemos nosso mapa sobre as concepções pedagógicas. O EsP, de forma sorrateira, pretende impor uma concepção de ensino-aprendizagem a todo país – aquela que pensa a escola como espaço de reprodução de conteúdos e o professor como transmissor. Querem, justamente, doutrinar o docente no pensamento único. Se tal situação já é grave para as escolas citadinas, o que pensar em relação à complexa estrutura de escolas diferenciadas indígenas, por exemplo?

Vale a pena acompanhar os malabarismos teóricos que tanto seduzem seus seguidores. No site, publicam um trecho de Max Weber:

Em uma sala de aula, a palavra é do professor, e os estudantes estão condenados ao silêncio. Impõem as circunstâncias que os alunos sejam obrigados a seguir os cursos de um professor, tendo em vista a futura carreira; e que ninguém dos presentes a uma sala de aula possa criticar o mestre. É imperdoável a um professor valer-se dessa situação para buscar incutir em seus discípulos as

¹⁰ E o que diz a Constituição? No artigo 3º, garante “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”.

suas próprias concepções políticas, em vez de lhes ser útil, como é de seu dever, através da transmissão de conhecimento e de experiência científica.¹¹

Como habitual, citam o autor sem referência e contextualização histórica. O trecho em questão é adaptado do livro *Ciência e Política, duas vocações* (Weber, 1985), escrito na década de 1920, na Alemanha do entreguerras. O autor se preocupava com a ascensão de um nacionalismo exacerbado na Alemanha no pós-primeira guerra, que poderia conduzir ao totalitarismo, como de fato ocorreu. Percebia nas universidades um ambiente propício a este nacionalismo e defendia a separação entre política e ciência. Portanto, este trecho descreve melhor suas preocupações com a importância do professor universitário na definição das carreiras científicas de seus discípulos, o que torna sua transposição para a educação básica contemporânea inviável. O que chama mais atenção, no entanto, é a seleção do argumento. Caso a leitura prosseguisse nos parágrafos subsequentes, os seguidores do EsP seriam chamados a refletir sobre dois pontos. Sigamos Weber, o autor por eles escolhido para o debate.

Gostaria, apenas, de colocar uma simples pergunta: Como é possível, numa exposição que tem por objeto o estudo das diversas formas dos Estados e das Igrejas ou a história das religiões levar um crente católico e um franco-maçom a submeterem estes fenômenos aos mesmos critérios de avaliação? (...) A razão das discordâncias brota do fato de que a ciência “sem pressupostos”, recusando submissão a uma autoridade religiosa, não conhece nem “milagre” ou nem “revelação”. (Weber, 1985, p.40)

Questão espinhosa para o movimento, tendo em vista que os PLs são amplamente defendidos por bancadas cristãs no legislativo. Que neutralidade há nos defensores do EsP, que tanto defendem a proibição do atentado às convicções morais das famílias, compreendidas aqui como cristãs?¹² Contudo, o segundo argumento é ainda mais penoso ao EsP.

(...) a tarefa primordial de um professor capaz é a de levar seus discípulos a reconhecerem que há fatos que produzem desconforto,

¹¹ Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: 9/3/2018.

¹² A esse respeito, ver: Moura (2016), sobre as bancadas cristãs que defendem o EsP e a discussão sobre os desafios da laicidade na educação. Tanto no Senado, Câmara Federal, Assembleias Estaduais ou Câmaras Municipais, a participação da chamada “bancada da Bíblia” é majoritária.

assim entendidos os que são desagradáveis à opinião pessoal de um indivíduo; com efeito, existem fatos extremamente desagradáveis para cada opinião, inclusive a minha. Entendo que um professor que obriga seus alunos a se habituarem a esse gênero de coisas realiza uma obra mais que puramente intelectual e não hesito em qualificá-la como “moral”. (Idem, 1985, p.41)

Weber defende a supremacia absoluta da ciência e da aprendizagem sobre a opinião pessoal, enfatizando que é uma tarefa moral, mais que intelectual, do professor. Entende que a ciência pode e deve produzir desconfortos. Portanto, para o autor, o professor pode e deve afrontar as convicções morais do estudante e de sua família, este é o maior valor da aprendizagem científica. Paulo Freire, por sua vez, afirma que “o professor tem o direito, mas também o dever de contestar o *status quo*, especialmente no que diz respeito às questões de dominação de sexo, raça ou classe”. (Freire e Schor, 1986, p.206) Para dois pensadores tão diferentes em chaves de leitura e tempo históricos, evocados constantemente pelo EsP, provocar desconfortos e mudanças na forma de ler e estar no mundo é um dever, talvez o maior dos professores.

O EsP instila nos discentes uma atitude de defensiva em relação aos seus docentes, propiciando um ambiente que não parece contribuir para as relações de ensino e aprendizado. Penna e Silva (2016) nos auxiliam a perceber a gravidade da situação, ao apresentar uma verdadeira cartilha intitulada “Flagrando o Doutrinador”,¹³ obtida no *site* do movimento, que ensina os discentes a detectar o que denominam como “professores doutrinadores”. Questionamos que educação seria esta na qual esta influência não se exerce e que propósitos atende uma proposta que entende conteúdos como dados neutros a serem “transmitidos”, como se o responsável por esta ação (docentes), fosse se despir de toda a sua inserção social, política e histórica para “preparar” de forma mecanicista o alunado para assimilar somente o que for de sua alçada disciplinar.

A reflexão que Foucault (2009) nos traz, sobre a docilização dos corpos que vai sendo instaurada com o projeto da modernidade, parece-nos apropriada para pensar o quanto docentes vão sendo limitados em suas brechas, tentativas de criação e invenção, por conta de uma disciplinarização, tanto no que tange aos conteúdos propriamente ditos, quanto no sentido da própria atitude do professorado diante dos/as alunos/as. Os jogos de poder se mantêm, a política

¹³ Disponível em: <<http://escolasempartido.org/flagrando-o-doutrinador>>. Acesso em: 15/9/2016.

de coerções, sanções e punições ganha outros contornos e agora os corpos a serem docilizados são os dos docentes, que precisam se alinhar ao EsP, que não lhes possibilita expressões que possam ir além do que fora previamente definido. Humanos-máquinas? Enquadrados em uma “anatomia política” que também é uma “mecânica do poder”. (Foucault, 2009)

Os estudantes vistos como audiência cativa dos docentes, estes últimos como exercendo sua militância partidária sobre um grupo que acaba sendo menosprezado em sua capacidade crítica e problematizadora. Algo que, a nosso ver, é como tratá-los como meros receptáculos de informações, uma discussão que há muito já se avançou no campo educacional. Se a proposta do EsP não seria aceita em uma educação moderna, torna-se ainda mais anacrônica nos “tempos líquidos”, nos quais a alteridade e a fugacidade são imperativos. Refletindo sobre a educação para a juventude, Bauman afirma: “(...) o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental”. (2013, p.25)

Mais do que isso, o EsP proíbe a compreensão da aprendizagem como travessia; como descentração gradual do “eu”; como ponte para as alteridades no tempo e espaço; como construção do espaço comum. Portanto, limita a cultura, o pensamento, a arte e o saber. Inviabiliza, no limite, o próprio pensamento científico. Esquece, tal como alerta Bakhtin (2010), que toda palavra terá sua festa de renovação. A nossa será “liberdade”.

HÁ QUE SE CUIDAR DO MUNDO

*Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade
Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes, planta e sentimento
Folhas, coração
Juventude e fé*

(“Coração de Estudante”, Milton Nascimento, 1983)

Reconhecemos que o avanço de propostas conservadoras no campo da educação parece prenunciar tempos complexos diante de nós. Lidamos com interferências das mais diversas no sentido de tentar fazer com que percamos conquistas e direitos já garantidos. Tais demandas conservadoras podem ser

resumidas em elementos como a transferência da educação para a alçada única da família; o repúdio a um suposto viés ideológico de esquerda que permearia as escolas; a oposição às discussões sobre diversidade cultural e a denominada ideologia de gênero. A própria criação de uma “Base Nacional Curricular Comum”, em substituição aos “Parâmetros Curriculares Nacionais”, mais se assemelha, ao nosso ver, a uma “Escola Única”, que fixa significantes que parecem ganhar cada vez mais adesão e torna o discurso hegemônico.

Chamamos atenção para os perigos que tal proposta parece envolver em termos de avanços no campo educacional, o que nos convida, seguindo a proposta de Lopes (2016), a assumir um exercício que se identifica com uma posição de militância, no sentido de defender que a própria possibilidade de se fazer política e disputar sentidos seja garantida. Com isto, acreditamos que projetos com pretensão curricular mais ampla como o EsP, ao mesmo tempo em que perguntam, oferecem fundamentos e respostas sobre como as propostas curriculares devem se organizar. Com isto, ao defendermos o vazio normativo em contraposição à perspectiva fundacionista de projetos como o EsP, não queremos aqui nos contrapor à ideia da importância de quaisquer fundamentos, mas sim considerá-los como precários e instáveis, que, assim como a proposta da BNCC, não são uma “base” como as que se constroem prédios. Acabam por fechar a possibilidade de disputa por outras significações produzidas pelo ensinar e aprender como fazer referenciado e plural.

Corroboramos com Lopes (2015), quando reafirma seu compromisso com a defesa de uma sociedade e um currículo democráticos, lutando por justiça social e uma educação de qualidade, estamos aqui tratando da impossibilidade de sustentar estas lutas com base em critérios universais ou imperativos categóricos. A excessiva normatividade, o determinismo e os binarismos dos PLs vinculados ao movimento “Escola sem Partido” nos parecem incorrer no risco de alternativas autoritárias para a educação, trazendo vociferações de pessoas alheias ao fazer e pesquisar educativo, indisponíveis ao diálogo com os próprios educadores.

Em nossa ação pedagógica, entendemos que a todo tempo são feitas negociações, construídas articulações e significações, possibilitando o próprio exercício político. Este fazer é tecido com nossos/as alunos/as, em diálogo constante com nosso tempo. Neste sentido, apostamos na educação como um cuidar do mundo comum. Yves de La Taille, ao analisar a construção de uma cultura de sentido, aponta:

Com efeito, nós, adultos, precisamos cuidar do mundo, pois, se não o fizermos, além de deixarmos às novas gerações um planeta e uma sociedade seriamente abalados, careceremos, aos olhos dos jovens, de legitimidade para falar em justiça, generosidade e dignidade. Devemos promover a valorização da busca pela verdade, do pensar bem, da boa-fé, pois, se não o fizermos, privaremos a moralidade das exigências intelectuais e atitudes necessárias à sua construção (...). Devemos preservar a memória, pois, sem ela, sem referências ao passado, nos privamos de toda admirável riqueza das reflexões que iluminam e, em parte, determinam as opções morais contemporâneas. Devemos articular conhecimento e sentido, pois a reflexão moral não se nutre apenas de conteúdos que lhe sejam exclusivos, mas também de outros que permitem pensar o viver em suas variadas dimensões. E, naturalmente, a educação moral pressupõe cuidar das crianças e dos jovens, pressupõe fazê-los crescer e desenvolver a autonomia. (La Taille, 2009, p.224)

O trecho, longo, sintetiza desafios que o autor compreende para o cuidar do mundo. Devemos acrescentar, ainda, o compromisso com a luta pelos direitos, pela justiça e pela igualdade social. Pelo diálogo incondicional, pela multiperspectividade, pela diferença como riqueza.

Embora visto como um projeto institucional, pois vai de encontro ao que a Constituição de 1988 garante como defesa da pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, percebemos que o avanço de tais propostas merece nossa atenção, justamente por usar de uma *expertise* no manejo de expressões que buscam ganhar cada vez mais adeptos. A isto se soma um cenário de desestabilização política e insegurança generalizada (Bauman, 2016), que tem sido um campo fértil para a difusão do programa EsP. O outro, os outros, são inimigos a serem combatidos, silenciados, perseguidos, ridicularizados. Há sempre um cidadão de bem para indicar o caminho aos que não julgam sê-lo. Nesta perspectiva, ensinar é transmitir, doutrinar, monopolizar significantes. Narciso, definitivamente, acha feio o que não é espelho.

Contudo, “apesar de você”, amanhã será certamente um novo dia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. (Org.) *Formação de professores, pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BAUMAN, Z. *Sobre a educação e juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. e EZIO, M. *Babel: entre a incerteza e a esperança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BHABHA, H.K. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos de Homi Bhabha*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N. e PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. Brasília: Editora UnB, 2007.

CANDAU, V.M. (Org.) *Rumo a uma Nova Didática*. Petrópolis: Vozes, 2003.

DAMIS, O.T. Arquitetura da aula: um espaço de relações. In: DALBEN, S.I.L.F. et al. (Org.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.202-218.

DERRIDA, J. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática pedagógica*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

_____. e SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, L.C. É necessário radicalizar: curvando a vara em outra direção. In: *Revista PUCVIVA*, v.4, n.13. São Paulo, jul./set. 2001, p.7-10. Disponível em: <http://www.apropucsp.org.br/revista/r13_r03.htm>. Acesso em: 20/8/2016.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? III Seminário de Educação Brasileira. Simpósio PNE: diretrizes para avaliação e regulação da educação nacional, fev. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf>. Acesso em: 21/8/2016.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

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

_____. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2008.

GIROUX, H. *A escola crítica e a política cultural*. São Paulo: Cortez, 1988.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, T. (Org.) *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p.7-131.

LACLAU, E. *New reflections on the Revolution of our Time*. Londres: Verso, 1990.

_____. *Emancipação e Diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____. *A razão populista*. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LA TAILLE, Y. *Formação ética: do tédio ao respeito a si*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LOPES, A.C. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: _____.; MENDONÇA, D. de. (Orgs.) In: *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume, 2015, p.117-147.

_____. Apresentação em mesa-redonda sobre Currículo e Políticas Educacionais. XII Colóquio sobre Questões Curriculares, VIII Colóquio Luso-brasileiro de Currículo, II Colóquio Luso-brasileiro de Questões Curriculares. Centro de Educação, UFPE. Recife, Pernambuco, 2016.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32. Rio de Janeiro, maio/ago. 2006, p.285-296.

_____. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. In: *Educação e Sociedade*, v.38, n.139. Campinas, abr./jun. 2017, p.507-524.

MOUFFE, C. Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, C. e SOARES, L.E. *Pluralismo cultural, identidade e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001, p.410-430.

MOURA, F.P. de. “Escola Sem Partido”: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de História. Dissertação de Mestrado em Ensino de História. UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

PENNA, F. de A. e SILVA, R. da C. As operações que tornam a história pública. In: MAUAD, A.M.; ALMEIDA, J.R. e SANTHIAGO, R. (Orgs.) *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016a, p.167-177.

_____. O ódio aos professores. In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação. (Orgs.) *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016b, p.93-100.

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

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

VEIGA, I.P. A. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas: Papirus, 1989.

_____. As dimensões do processo didático na ação docente. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O. e JUNQUEIRA, S.R.A. *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004, p.13-29.

WEBER, M. *Ciência e Política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 1985.

ŽIŽEK, S. *Bem vindo ao deserto do real*. São Paulo: Boitempo, 2003.



O Escola sem Partido na desdemocratização brasileira

Diogo da Costa Salles*

Renata da C. A. da Silva**

INTRODUÇÃO

Se fosse comigo, católico e conservador, se eu vejo que meu filho participou de uma aula como aquela, foi levado a produzir aquele cartaz, eu processo o professor. Não penso duas vezes porque sinto que está violando o meu direito de definir qual é a formação moral dos meus filhos. (Nagib, 2017)

A citação acima foi retirada de uma entrevista concedida por Miguel Nagib, fundador do movimento Escola Sem Partido (EsP) ao portal HuffPost Brasil. A resposta fazia referência à participação de Nagib em uma audiência pública para discutir um dos projetos de lei (PL) semelhante aos do EsP tramitando na Câmara dos Deputados.¹ Para ilustrar sua visão de como professores e instituições de ensino cruzam a fronteira que define o que pode ser ensinado nas escolas e o que cabe exclusivamente à educação moral da família, o advogado usou o exemplo de uma escola estadual no Paraná que realizou um trabalho de produção de cartazes com seus estudantes sobre homofobia e diversidade de orientações sexuais.

O trecho da resposta de Nagib articula bem as bases de atuação desse grupo nos debates contemporâneos sobre educação. O que salta aos olhos na declaração é a maneira explícita como o autor se classifica dentro da discussão – católico e conservador. Além disso, há a ênfase na fronteira entre público e

* Mestrando em Ensino de História no Programa de Pós-graduação em História Social (PPGHS) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Bolsista CAPES.

** Mestranda em Ensino de História no PPGHS da FFP/UERJ. Bolsista CAPES.

¹ Trata-se do PL nº 7.180/2014, do Deputado Erivelton Santana (PEN-BA). O projeto usa como base a mesma argumentação jurídica que o EsP, pautada na Convenção Americana sobre Direitos Humanos, e também pretende definir o que se pode ensinar em sala de aula com base na moral e religião dos pais. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>>. Acesso em: 19/2/2018.

privado, delineada de forma a garantir um monopólio da autoridade familiar sobre a formação dos estudantes. Em outra entrevista, Nagib foi sucinto: “Em matéria de educação religiosa e moral, vale o princípio: meus filhos, minhas regras. Nós não queremos impor a nenhuma família uma maneira de agir em relação a seus filhos. Mas também não aceitamos que a escola venha fazer isso”.² O princípio citado virou um ponto nodal para esses movimentos conservadores, sendo usado como *tags* em campanhas *online* e em redes sociais. Ele é sintomaticamente uma deturpação da bandeira de luta do movimento feminista pelo direito da mulher ao próprio corpo, significando nessa formação discursiva um apelo para a noção da família nuclear heteronormativa embasada na ideia de relações familiares como relações de propriedade. É seguindo esse argumento onde as crianças e os jovens são propriedade dos pais, em uma visão de mundo onde a sociedade é constituída por indivíduos atomizados, que o EsP se torna “um projeto de educação completamente destituído de qualquer caráter educacional” (p.9), como diz Penna (2016a).

Abordaremos o EsP enquanto um movimento conservador para propor que ele é um momento articulatório de um processo de desdemocratização pelo qual o Brasil passa no presente. Nosso objetivo nesse texto é continuar a investigação sobre como o EsP tem se tornado um ponto nodal no discurso conservador brasileiro mais amplo,³ analisando-o especificamente enquanto uma formação discursiva em si e como articulam-se seus elementos internos. Concluímos essa centralidade do movimento a partir da contagem crescente de projetos desse tipo e derivados ora em tramitação no país, e como ele tem se tornado palanque para o crescimento de parlamentares antes desconhecidos.⁴ Segundo a atualização mais recente que temos conhecimento, somando os níveis federal, estadual e municipal, existem mais de 150 projetos em tramitação.⁵

² SANTANA, A.E. “Escola sem partido: entenda o que é movimento [sic] que divide opiniões na educação”. *EBC*, 20/8/2016. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2016/07/o-que-e-o-escola-sem-partido>>. Acesso em: 19/3/2018.

³ Essa análise filia-se às interpretações que o professor Fernando Penna têm feito sobre o EsP em suas falas públicas, nomeadamente em sua palestra no evento de fundação do Movimento Educação Democrática, na mesa “Por uma educação democrática”, ocorrido em 29/6/2017, na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

⁴ O apoio ao “Escola sem Partido” nas eleições municipais de 2016 várias vezes foi pauta principal de candidatos e candidatas. Ver: “Destaques da vigilância – o ‘escola sem partido’ nas eleições municipais 2016”. *Blog Professores contra o Escola Sem Partido*. Disponível em: <<https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/2016/09/11/destaques-da-vigilancia-o-escola-sem-partido-nas-eleicoes-municipais-2016/>>. Acesso em: 19/3/2018.

⁵ O *blog* <<https://pesquisandoesp.wordpress.com/>> foi criado por Fernanda Moura (2016) para a sua dissertação de mestrado. Atualmente ele é mantido atualizado por ela, pelo autor e pela autora desse texto. Tratamos aqui como do mesmo tipo projetos que carregam o nome “Escola sem Partido”;

O nosso fio condutor na análise do EsP e na mobilização desses referenciais serão as noções de *democracia*, *político* e *social*. Para tal, esse texto será composto, além desta introdução, de uma parte analisando o EsP como um momento desse discurso desdemocratizante; de uma segunda parte analisando especificamente o termo “doutrinação” como ponto nodal na formação discursiva do movimento e o seu combustível conservador; e, por fim, de uma conclusão.

1. O EsP COMO ELEMENTO DO PROCESSO DE DESDEMOCRATIZAÇÃO

O conceito de desdemocratização é recente e vem sendo construído pela ciência política para tratar dos acontecimentos recentes no mundo que parecem demonstrar um esvaziamento das bases das democracias liberais modernas. Wendy Brown (2006) usou o termo para falar da corrosão dessas bases a partir de uma convergência entre neoliberalismo e neoconservadorismo nos Estados Unidos de George W. Bush. Dardot e Laval argumentam que esse processo é resultado de “uma crise global do neoliberalismo como modo de governar as sociedades”. (p.27, 2016 *apud* Ballestrin, 2017, s/p) Conforme apresentado por Ballestrin, a despeito de alguma discordância com relação às causas – no que tange às diferentes matrizes teóricas e como estas dividem os níveis econômico e político –, parece haver um certo sentimento generalizado entre aquelas que falam sobre uma “pós-democracia” de que estamos em um período histórico onde a democracia como conhecemos nos últimos séculos está em decadência. Dada a presente conjuntura política brasileira, o estudo do tema adquire tons de urgência. Diz Marielle Franco (2018):

Esse quadrante [de opressões] se amplia, com o êxito das classes dominantes, nesse cenário de golpe, ao alargar a visão hegemônica de que o principal problema do Brasil é a corrupção e não as desigualdades. Ao mesmo tempo que tal visão ganha força no imaginário, cresce também uma rejeição à participação política e uma identificação de que os principais corruptos são “os políticos”.

Desdemocratização seria então, grosso modo, um esvaziamento da substância da democracia sem, no entanto, uma extinção formal da mesma

projetos que buscam alguma forma de censura ao trabalho docente por meio do mesmo embasamento jurídico, de fundo moral e religioso; e também aqueles que buscam proibir o ensino que use gênero como categoria de análise.

(Dardot e Laval *apud* Ballestrin, 2017), e daí que o maior problema identificado seja a corrupção, uma má gestão da máquina pública, e não as desigualdades sociais. Inserindo-nos nessa reflexão, pretendemos argumentar que o EsP desempenha um papel significativo na desconstrução do imaginário igualitário democrático (Laclau e Mouffe, 2015) que, por meio do estabelecimento de uma lógica da equivalência, fundamentou a existência das democracias. Não obstante, pretendemos também que o referencial utilizado, a teoria do discurso pós-marxista de Laclau e Mouffe, conforme delineada inicialmente em seu livro *Hegemonia e estratégia socialista* (2015 [1985]), ajude-nos a entender a dinâmica política na contemporaneidade, auxiliando-nos também a intervir num presente e num futuro que ora se apresentam preocupantes para aquelas que se importam com a igualdade e a liberdade.

A nossa análise do EsP será feita com base em algumas falas públicas e textos do seu criador, Miguel Nagib, além de alguns documentos produzidos pelo movimento. Analisar esta empiria utilizando as lentes da teoria do discurso nos obriga a toda uma reformulação de como falamos usualmente sobre a questão do político. Dizemos isso porque ela é um edifício teórico onde seus elementos internos estão de tal forma relacionados que perdem sentido fora dali.

Tendo em vista os desafios que essa abordagem traz, vamos apresentá-la a partir de um exemplo que ilustra as várias dimensões e questões que a teoria do discurso consegue englobar. Consideremos o seguinte inciso do artigo 1º do anteprojeto federal do “Programa Escola Sem Partido”, conforme consta no *site* homônimo em 13/3/2018:⁶ “VIII – direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos”. Este inciso pretende se tornar um dos princípios da educação brasileira no caso da aprovação desse projeto. Ernesto Laclau (1998), em um debate, resumiu e definiu quatro princípios centrais para a sua teoria do discurso: primeiro, a assunção de que há uma gramática básica dentro da qual objetos possíveis são constituídos e isso medeia o contato com a realidade; segundo, discurso aqui não se limita de maneira alguma à linguagem *stricto sensu*, já que desde Wittgenstein e seu “jogo de linguagem” destaca-se a dimensão performativa e de ação da linguagem – ou seja, dis-

⁶ Destacamos a data porque, conforme verificamos ao longo de nossas pesquisas, o *site* faz alterações constantes nos textos dos anteprojetos. Por isso indicamos um *link* salvo pela ferramenta Wayback Machine, que deve salvar e permitir o acesso ao texto como ele se apresenta hoje mesmo que alterado no futuro. *Site*: “Escola Sem Partido – Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”. Disponível em: <<https://web.archive.org/web/20180313063729/https://www.programaescola-sempartido.org/pl-federal>>. Acesso em: 13/3/2018.

curso é o resultado de ações e palavras, de onde se conclui que se trata de um sistema relacional que pode ser aplicado a qualquer objeto possível; terceiro, como a ação é algo fundamental nessa linha de pensamento, pode-se inclusive substituir a noção de discurso pela de prática; e quarto, por fim, embora a teoria do discurso se oponha a várias formas de ontologia e epistemologia, ela se opõe principalmente ao idealismo, devido a como essa segunda forma de pensamento concebe o sujeito – uma concepção radicalmente diferente da pós-marxista, onde o sujeito não é total e fechado. Segue que, de acordo com esse entendimento, no inciso reproduzido tem-se: o acesso àquilo sobre o qual se discute, a educação de crianças e jovens, é mediado por via de uma norma jurídica, a Convenção Americana de Direitos Humanos, assinada em 1969, que fala sobre a proteção dos chamados direitos individuais, privados ou de primeira dimensão, e que, portanto, não cabe quando se fala de direitos do que seria uma terceira dimensão, aqueles prestados pelo Estado. Esse efeito de exterioridade na discussão sobre educação, que cria uma relação antagonística entre apoiadores e críticos do EsP, é alcançado por meio de uma prática articulatória que relaciona uma performance que define o ato de educar como exclusivo dos pais (em entrevistas, anteprojetos, projetos tramitando em casas legislativas, debates), que acontece por meio de uma ação coletiva pública (um sítio online, manifestações, reuniões com representantes do Estado, cursos de formação), levada a cabo por um movimento longo (o EsP tem 14 anos de existência). A teoria do discurso nos faz olhar para todas essas articulações do EsP, que uma aproximação espontânea provavelmente dividiria entre “discurso”, como somente linguagem dita ou escrita, e “prática”, aquilo feito “de fato”, e englobá-las num conceito: *discurso* ou *prática articulatória*.

“Discurso” no conceitual pós-marxista se define por uma tentativa de controlar o fluxo incontrollável do social. Uma formação discursiva é uma tentativa de realizar fixações parciais e criar ordens parciais. O social é esse esforço de construção de um objeto impossível:

Para nos posicionarmos firmemente no campo da articulação, devemos começar renunciando à concepção de “sociedade” como totalidade fundante de seus processos parciais. Devemos, portanto, considerar a abertura do social como o fundamento constitutivo ou a “essência negativa” da existência, e as diversas ‘ordens sociais’ como precárias e, em última instância, tentativas fracassadas de domesticar o campo das diferenças. (...) Não existe espaço suturado correspondente à “sociedade”, uma vez que o social em si não possui essência. (Laclau e Mouffe, 2015, p.166)

A teoria do discurso pós-marxista, conforme delineada no livro originalmente publicado em 1985, começa a partir de uma avaliação da história de parte do pensamento marxista e de como o conceito de hegemonia foi se tornando crescentemente necessário para a análise política e social. Os autores veem nisso uma demanda por algo que desse conta da indeterminação da história e da impossibilidade de definir permanentemente o significado de vários elementos, como o de classe, por exemplo. Daí a conclusão de que o social “não possui essência”, é aberto e impossível. Nessa abertura incontornável, uma estrutura – ou formação – discursiva é uma prática articulatória que constitui e organiza as relações sociais. É nessa linha que se pode falar de uma complexificação das sociedades industriais: há uma enorme desigualdade entre os excessos de sentido produzidos para cada elemento e “as dificuldades encontradas por qualquer discurso que tenta fixar estas diferenças como momentos de uma estrutura articulatória estável”. (Idem, p.167)

As noções de *elementos*, *diferenças*, *positividade*, *negatividade*, *exterioridade*, vêm da apropriação que Laclau e Mouffe fazem da linguística de Saussure e das críticas pós-estruturalistas ao mesmo. É uma compreensão discursiva do político e do social, atualizada pelas contribuições de Wittgenstein e outros que chamam a atenção para a performatividade de toda linguagem.

Sabemos, a partir de Saussure, que a língua (e, por extensão, todo o sistema de significação) é um sistema de diferenças, que as identidades linguísticas – os valores – são puramente relacionais e que, como consequência, a totalidade da língua está envolvida em cada ato individual de significação. (Laclau, 2011, p.67)

De acordo com o referencial linguístico e pós-estruturalista que usa, essa teoria do discurso emprega as seguintes categorias:

chamaremos *articulação* qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que a sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória. A totalidade estruturada resultante desta prática articulatória chamaremos *discurso*. As posições diferenciais, na medida em que apareçam articuladas no interior de um discurso, chamaremos *momentos*. Por contraste, chamaremos *elemento* toda diferença não discursivamente articulada. (Laclau e Mouffe, 2015, p.178)

Isso significa que ao falarmos do EsP enquanto formação discursiva, estamos dizendo que esse movimento busca, no campo geral da discursividade, fixar alguns sentidos e criar uma certa ordem. E que isso implica que sua identidade enquanto movimento também vá se fazendo no processo articulatório, e que nunca se complete, porque nenhuma identidade é jamais definitivamente suturada porque o social mesmo não é suturado. São justamente essa abertura e indeterminação que, trazidas ao nível teórico da nossa análise, nos permitem entender a capilaridade e maleabilidade desse movimento que tem constantemente crescido e definido o cenário político nacional para além do que seria um campo mais restrito do debate educacional. É assim que o EsP une católicos e evangélicos.⁷ E que, pelo mesmo motivo, a incompletude de toda identidade, se articula com sucesso à onda conservadora que surge desde 2013-2014 e faz deste um de seus principais momentos de crescimento. (Penna, 2016a) É também por isso que ele pode se afirmar, entre tantas coisas, também como um defensor da laicidade do Estado:

Críticos ao projeto dizem que ele promove uma polarização do discurso de direita e de esquerda. Excluir alguns conteúdos do debate nas escolas não pode agravar esse ambiente de intolerância?

Os únicos conteúdos que serão excluídos são os religiosos e morais. Todo resto pode falar.

Mas eles têm uma transversalidade com temas de políticas públicas.

Aí você tem um limite. O limite é a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (...) E também o princípio da laicidade do Estado. A religião não é só rito, dogma e narrativa. Também tem moralidade. Se o Estado deve ser neutro, então não pode promover uma moralidade ou uma política pública que seja hostil a uma determinada religião porque estaria deixando de ser neutro a uma determinada religião. (Nagib, 2017)

⁷ Em uma entrevista à época da criação da Frente Parlamentar Mista Católica Apostólica Romana, o Deputado Coordenador do grupo, Givaldo Carimbão (PROS-AL) comenta que, independentemente das diferenças doutrinárias em relação aos evangélicos, ambas as facções se encontram na defesa dos valores da família “tradicional”, na condenação do aborto, da eutanásia e das políticas educacionais envolvendo debates de gênero, um conjunto de pontos de articulação. Da mesma forma, acreditamos que o EsP, ao reivindicar pautas morais semelhantes no âmbito educacional, também tem servido como uma política de consenso entre os dois setores. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/COM-A-PALAVRA/489102-DEPUTADOS-LANCAM-FRENTE-PARLAMENTAR-MISTA-CATOLICA-APOSTOLICA-ROMANA.html>>. Acesso em: 12/7/2018.

A articulação feita pelo EsP para se apresentar como um defensor da laicidade do Estado e sua receptividade em instituições e órgãos do Estado, como é o caso do Procurador da República Fábio Moraes do Aragão (MPF-RJ), que vem atuando para reprimir a mobilização sindical de funcionários do Colégio Pedro II⁸ e a Câmara dos Deputados, onde há uma comissão especial para discutir somente essa questão,⁹ é uma evidência do processo de desdemocratização do qual ele faz parte. Embora formalmente vivamos numa democracia, esta se encontra esvaziada de sua substância, abrigando e possibilitando o crescimento de pautas que não se encontram legitimadas pela lógica que fundou as democracias modernas. Seguindo Laclau e Mouffe (2015) podemos dizer que essa lógica das democracias modernas, que ora argumentamos que o EsP está desconstruindo, é a matriz do imaginário social embasada nas noções de liberdade e igualdade de todos e todas, que construiu um “ponto nodal fundamental na construção do político”. (p.238) Foram a liberdade e a igualdade como pontos nodais que permitiram que as relações de subordinação, como a da mulher no espaço doméstico, por exemplo, pudessem ser progressivamente percebidas como relações de opressão, e daí transformar-se em lutas democráticas por liberdade e igualdade de fato. Agora, enquanto o EsP se articula a outros elementos como o libertarianismo e o ultraconservadorismo (Miguel, 2016), que postulam e defendem explicitamente a desigualdade, e obtêm sucesso em hegemonizar o campo macropolítico brasileiro, o regime democrático brasileiro se vê frente a mais uma ameaça.

2. A DISPUTA PELA HEGEMONIA

2.1. “Doutrinação” como ponto nodal

A noção de doutrinação articula a totalidade discursiva que é o EsP. Ou seja, é ela o centro de uma “configuração que, em certos contextos de exterioridade, pode ser significada como totalidade”. (Laclau e Mouffe, 2015, p.179) Como vimos no anteprojeto federal, uma posição diferencial – isto é,

⁸ LIMA, S. “Procuradoria entra com ação contra Colégio Pedro II e PSOL”. *Época*. 9/3/2017. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2017/03/procuradoria-entra-com-acao-contra-colegio-pedro-ii-e-psol.html>>. Acesso em: 19/3/2018.

⁹ O objetivo da referida comissão é apreciar o PL nº 7.180/2014 e os outros projetos a ele apensados: PL nº 7.181/2014; PL nº 867/2015 (“Escola sem Partido”); PL nº 1.859/2015; PL nº 5.487/2016; PL nº 6.005/2016; PL nº 8.933/2017; e PL nº 9.957/2018. Todas as informações sobre a referida comissão estão disponíveis em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/55alegislatura/pl-7180-14-valores-de-ordem-familiar-na-educacao>>. Acesso em: 12/7/2018.

as identidades ocupadas naquele instante do discurso – cara ao EsP é a da família como dona das crianças e dos jovens estudantes. Se estamos lidando com uma compreensão discursiva da política onde o caráter relacional dos significados é basilar, cabe a pergunta: qual é o exterior que constitui essa identidade dos militantes contra a doutrinação nas escolas? É um exterior cujo sentido é dado pela imagem dos professores como “vampiros gramscianos”, pedófilos em potencial e estupradores. (Penna, 2016a) Em uma audiência pública na Câmara dos Deputados, em fevereiro de 2017, Miguel Nagib disse em resposta a um crítico do EsP:

Com relação ao problema do argumento surrado de que o aluno não é uma folha em branco, que uma criança de doze anos de idade sabe perfeitamente como dialogar com o professor, com o professor tarimbado, com o militante... que eles estão ali em pé de igualdade. Evidentemente, como disse o professor Jungmann, isso é um argumento de pessoa sonsa, com todo o respeito. E mais: é um argumento que é típico dos abusadores que procuram minimizar a gravidade dos seus atos apelando para a condição pessoal das suas vítimas. (...) E digo mais: é um argumento também típico dos estupradores que alegam em sua defesa que aquela menina de doze anos, que eles acabaram de violentar, não é tão inocente quanto parece. Este é o argumento de que o aluno não é uma folha em branco.¹⁰

Nessa fala, Nagib cria uma cadeia de equivalências entre professor = militante = abusadores = estupradores. Em um sistema relacional de produção de sentidos, tudo o que não é um momento dessa cadeia é definido de maneira negativa por sua exterioridade a ela. Essa cadeia constitui uma articulação hegemônica que busca definir o que é o/a professor/a, o que é o/a aluno/a, e justificar uma visão de mundo dominada por uma educação tecnicista e omissa. (Salles, 2017a) O ponto nodal em torno do qual essas noções giram, “doutrinação”, é a responsável por fixar – sempre parcialmente – sentidos para a educação, para o papel dos pais e dos professores e professoras. Há aqui dois efeitos que o EsP produz: de equivalência e de fronteiras. Ou seja, ele está trabalhando em um terreno perpassado por antagonismos: um terreno onde a constituição de uma identidade presume a não constituição da outra

¹⁰ A audiência pública ocorreu no dia 14/2/2017. A fala em questão ocorreu às 19:34:53. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/webcamara/arquivos/videoArquivo?codSessao=58813#videoTitulo>>. Acesso em: 19/3/2018.

e vice-versa: “(...) no caso do antagonismo, deparamos com uma situação diferente: a presença do ‘Outro’ me impede de ser plenamente eu mesmo. A relação [antagônica] advém não de totalidades plenas, mas da impossibilidade de sua constituição”. (Laclau e Mouffe, 2015, p.202) O antagonismo é assim o símbolo-mor da impossibilidade do social, dos limites da objetividade e dos sentidos fixados definitivamente. O mar das relações antagônicas é um mar revolto, agitado pelos excessos de sentido.

O EsP é um movimento por uma “educação sem doutrinação”. No entanto, ele é também um movimento contra o petismo, contra as feministas, as e os militantes antirracistas, e o progressismo como um todo. Ou seja, por um lado ele tem sua diferença positiva, é um movimento contra a doutrinação, mas por outro lado ele também perde essa diferença positiva e se torna mais um momento na cadeia equivalencial de vários grupos conservadores e reacionários que se opõem àquelas mesmas coisas. Há, então, uma ambiguidade constitutiva do sentido de EsP: ele é algo específico ou é parte de um “todo”? Ele é um movimento com uma demanda democrática razoável ou um grupo fascista que deve ser silenciado? Como se vê, o sentido do EsP é caro e fundamental à luta política, e faz parte, como tudo, de uma produção social de significados.

É impossível, diz Laclau (2011), “determinar ao nível da mera análise da forma diferença/equivalência qual diferença particular se tornará *locus* de efeitos equivalenciais”. (p.43) Esse tipo de investigação só pode ser feita no estudo de uma conjuntura, porque aquilo que se tornará um ponto nodal não está determinado por qualquer tipo de conteúdo que um referencial teórico possa ter. O social, como já dissemos, é aberto e indeterminado, e não pode ser apreendido ao nível das essências. Não à toa o termo hegemonia surge na discursividade marxista para introduzir a análise da contingência. Assim, argumentamos: na presente conjuntura, dentro da formação discursiva do EsP – que, por sua vez, faz parte de uma superfície discursiva maior do campo conservador brasileiro – é o termo *doutrinação* que está hegemonizando demandas e preenchendo esse espaço vazio que é sempre parte da constituição de uma identidade política. Ele é um significante vazio, e sua existência é a condição da hegemonia. (Idem, p.43) Ele é perpassado pelo excesso de sentido do social e serve para fixar identidades e sentidos para aqueles/as que o utilizam: tornou-se uma bandeira. Gritar pela doutrinação tem hegemonizado a luta por uma educação, agora nos nossos termos, omissa e tecnicista, que não se pauta por uma lógica democrática.

2.2. O combustível conservador do movimento EsP

Define-se conservadorismo aqui a partir das referências dadas por Karl Mannheim (1986 [1959]) em seu texto “O pensamento conservador”. Nesse texto, o conservadorismo é tratado como um estilo de pensamento, ou seja, uma maneira de pautar o mundo que se desenvolve de acordo com as “circunstâncias sociais em mudança, principalmente no destino dos grupos ou classes sociais que são os ‘portadores’ desse estilo de pensamento”. (p.78) A contribuição de Mannheim na discussão sobre conservadorismo é estabelecer as formas de pensar como estilos que podem ser diferenciados e analisados. Ele historiciza os pensamentos e as ideias, tornando possível uma abordagem mais direta da temática.

Nessa vertente, a Revolução Francesa foi o ponto de ruptura que marcou um novo estágio de constituição da mentalidade ocidental, estabelecendo as condições históricas para o conservadorismo. O caso alemão, mesmo sem ser o primeiro, é considerado emblemático porque é nele que se “atingiu na ideologia do conservadorismo o mesmo que faz a França no Iluminismo – ela explorou suas conclusões lógicas até as últimas consequências”, ou seja, pelo viés contrarrevolucionário. É nas franjas de uma ordem baseada na proposta iluminista e nas relações do capital que os “valores tradicionais” (família, comunidade, espiritualidade, passionalidade) continuam sendo cultivados, até encontrarem o momento de retomar o controle. Mannheim (1986) ilustra esse processo com as propostas filosóficas do romantismo e a criação do Partido Conservador alemão, fundado apenas em 1847. Esses exemplos nem de longe representam um pioneirismo no caso alemão no que concerne ao nascimento do pensamento conservador como um todo, mas é com eles que se estabelece um estilo de pensamento conservador que se tornará referência para o que veio antes e o que virá depois.

Mannheim (1986) descreve essa nova substância do conservadorismo como portadora de algumas características centrais: o apego ao concreto e imediato, suspeitando de qualquer percepção mais ampla de mundo que projete para o futuro possibilidades de transformação; a resignificação do conceito de liberdade, que passa a adotar um valor qualitativo, ou seja, naturalizando a desigualdade social para propor uma liberdade que se restrinja à “habilidade de cada homem de se desenvolver sem impedimentos ou obstáculos de acordo com as leis e princípios de sua própria personalidade” (p.116); uma “tendência ao fatalismo” que conduz “a aceitar o presente com todos os seus defeitos, sem críticas” (p.120-121); o uso do passado como molde mestre através do qual se compreende a totalidade das coisas, reduzindo os fenômenos e processos

a uma perspectiva evolutiva e justificando a ordem presente das coisas como a mais adequada, pois mais bem adaptada ao andar do tempo. Daí o apelo conservador às tradições, tidas como essa fonte de estabilidade e segurança para a existência humana.

Na citação destacada no início do artigo, Nagib também cria uma associação semelhante. Nagib não se identifica somente como conservador, mas como “católico e conservador”. Aí pode-se destacar mais um dos pontos nodais que constituem o EsP, já que a tradição religiosa sempre teve importância nas apologias conservadoras. O que Nagib faz com essa declaração é articular alguns elementos à maneira conservadora.

Outro depoimento em que Nagib faz uma manobra semelhante é a própria narrativa da criação do EsP. Tudo teria começado em setembro de 2003, quando ele ouviu de uma de suas filhas que seu professor de história havia feito uma comparação entre as trajetórias de vida de São Francisco de Assis e Che Guevara durante a aula. Nagib se sentiu indignado com a atitude do professor, pois “as pessoas que querem fazer a cabeça das crianças associam as duas coisas e acabam dizendo que Che Guevara é um santo”.¹¹ Ainda, segundo ele, não encontrando apoio da direção nem da comunidade escolar para punir o professor como achava que deveria, ele se deu conta do tamanho do problema da “doutrinação ideológica” em salas de aula. Supostamente não tendo a quem recorrer, o advogado decidiu construir ferramentas próprias para ajudá-lo nessa disputa. Daí teria nascido o EsP.

Essa narrativa ilustra a ambiguidade constitutiva do EsP, que está presente em todo movimento: ele busca criar uma identidade para si, uma diferença, que por sua vez se anula ao se relacionar com a trajetória histórica desse estilo de pensamento ao longo da história brasileira. Florestan Fernandes (1976) trata dessa trajetória enquanto uma consolidação do capitalismo e da classe burguesa no Brasil, que se desenvolveu nos termos da “via prussiana”.¹² O conservadorismo em que se baseia o poder da burguesia brasileira atua a partir de uma “dupla articulação”: no âmbito interno, um pacto entre oligar-

¹¹ O relato de Nagib a respeito do que o motivou a criar o EsP pode ser encontrado em: BEDI-NELLI, T. “O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis”. *El País Brasil*. São Paulo, 25/6/2016. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html>. Acesso em: 22/2/2018.

¹² A base a partir da qual Fernandes desenvolve essa chave de leitura encontra-se em Barrington Moore Junior (1974), que usa o caso alemão para ilustrar como os caminhos para a modernidade criados pela industrialização nem sempre seguem a rota democrática. Uma das rotas alternativas são as revoluções feitas de cima para baixo, onde ocorre uma “fusão militarizada entre a burocracia real e a aristocracia da terra” (p.432) para viabilizar projetos de modernização conservadora, ou seja, por uma “via prussiana”.

quia e burguesia para garantir “ordem e progresso”, fazendo do Estado uma extensão dos seus interesses; no âmbito externo, a associação e dependência para com os padrões dominantes do capitalismo monopolista.

Para Fernandes, a revolução burguesa que marca a transição de um conservadorismo oligárquico para um conservadorismo burguês, a partir dos anos 1950, não tem qualquer pretensão de ser democrática. Muito pelo contrário, essa modernização atua no sentido de garantir uma integração da economia brasileira ao processo de expansão do capitalismo na sua forma monopolista e imperialista, mas mantendo o caráter antidemocrático de uma sociedade brasileira pautada nos termos da autocracia burguesa. Esses são os fundamentos de uma revolução “dentro da ordem”, a manutenção da desigualdade social e da hegemonia – no sentido gramsciano – das classes dominantes. Essa trajetória, segundo Fernandes, culmina no golpe de 1964, quando o projeto conservador e antidemocrático burguês encontra na aliança com um Estado militarizado a solução para sua perpetuação.

O EsP muitas vezes flerta com uma nostalgia da ditadura militar, outro conjunto de momentos da sua formação discursiva. Essa relação que o EsP faz com o período é coerente com a sua discordância do imaginário igualitário fundamental às democracias. No período ditatorial, não muito diferente da perspectiva religiosa cristã adotada pelo movimento, a educação foi tomada como um instrumento para a “regeneração moral” da sociedade, em um combate às ideologias tidas como subversivas. (Cunha, 2014) A principal encarnação desse projeto político ao longo da ditadura foi a inclusão nos currículos, desde a educação básica até o nível superior, das disciplinas de Educação Moral e Cívica. De acordo com Cunha (2014):

(...) a Educação Moral e Cívica se baseava nos seguintes fundamentos: “a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d) o culto à pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e grandes vultos de sua história; e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do país; g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no

patriotismo e na ação construtiva visando ao bem comum; h) o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade”. (p.369)

Essa perspectiva sobre a função social da escola dialoga bem com o caráter moralizante que o EsP busca imputar à educação – vide as falas já citadas de Nagib sobre a autoridade exclusiva dos pais para definir a educação moral dos filhos e das filhas. A disputa hegemônica em torno do ensino que incorpore uma reflexão sobre as questões de gênero, na qual ele investe pesadamente, baseando o movimento na defesa da autoridade dos pais, é muito representativo do estilo de pensamento conservador que caracteriza o EsP.

Em 2008, o site do EsP começou a divulgar um modelo de representação ao Ministério Público (MP)¹³ que poderia ser preenchido por qualquer interessado/a e apresentado à unidade local do órgão. Esse documento é interessante porque sistematiza a visão de mundo do movimento de maneira a agir publicamente com base nela. Ou seja, seu conteúdo é aquilo que o movimento considerou fundamental escrever e publicizar para provocar à ação um órgão cujo dever essencial é zelar pela ordem democrática e pelo ordenamento jurídico conforme previsto na Constituição. Algo parecido só aconteceria novamente em 2014, em uma conjuntura muito distinta, com os anteprojeto de lei. Esse modelo continha: um cabeçalho com campos de preenchimento para se colocar o nome do/a promotor/a destinatário e informações básicas do/a autor/a; um total de 14 páginas, com o seu conteúdo organizado em 45 tópicos, divididos em seis seções: *Os fatos, As origens do problema, A natureza ético-jurídica do problema, Liberdade de ensinar e de aprender, Como combater a doutrinação nas escolas, Conclusão*. O texto da representação é uma exposição de motivos pelos quais o MP deveria obrigar a afixação de um cartaz com esses “deveres do professor” nas instituições de ensino básico. Ela é feita com uma linguagem menos formal que a linguagem jurídica usual, e inclui referências a professores escrevendo sobre o “problema” da “doutrinação”. (Braulio Porto, professor da Universidade de Brasília (UnB) e atual vice-presidente do EsP, e Luiz Lopes

¹³ O acesso a essa primeira versão – primeira porque a disponível atualmente no site mantém a base dessa de 2008, mas amplia sensivelmente o conteúdo – do modelo de representação foi feito através da ferramenta Wayback Machine, pertencente ao site The Internet Archive, que busca construir “uma biblioteca digital de sites da internet e outros artefatos culturais em forma digital”. Disponível em: <<https://archive.org/about/>>. Ela possibilita o acesso a versões antigas de diversos sites, entre eles o <escolasempartido.org>, porém sem deixar claro como se dá a escolha dos sites salvos. Tivemos acesso a esse modelo de representação olhando as capturas do site de 30/4/2008, e na seção onde pudemos baixar a representação completa a data era 7 de junho do mesmo ano. Disponível em: <<http://web.archive.org/web/20080430141903/http://www.escolasempartido.org:80/>>. Acesso em: 3/2/2018.

Diniz Filho, da Universidade Federal do Paraná (UFPR)) Esse documento traz algumas indicações interessantes sobre como o movimento se articula com o legado da ditadura. O texto começa de maneira categórica:

Nos últimos 30 anos, um número cada vez maior de professores e autores de livros didáticos, adeptos de uma corrente pedagógica que defende a instrumentalização do ensino para fins político-ideológicos, vem-se utilizando de suas aulas e de suas obras para doutrinar ideologicamente os estudantes, com vistas na formação e propagação de uma mentalidade social favorável aos partidos e organizações de esquerda. (p.1)

Mais adiante, é apresentada uma linha do tempo para ilustrar o desenvolvimento do “problema”. Nos anos 1960 e 1970, o “movimento da doutrinação ideológica” começaria a se inserir nas faculdades de educação, principalmente através das ideias de Paulo Freire. Na década de 1980, “o esquerdismo, mais ou menos mitigado, torna-se hegemônico nos cursos de pedagogia” a partir dos trabalhos de Dermeval Saviani. Na década de 1990, ele se torna “pensamento único”.

O recorte escolhido na representação para localizar a gênese do problema da “doutrinação ideológica” é curioso porque, de fato, esse é um contexto de abertura política e rearranjo de forças. Com o início do processo de redemocratização, ressurgiam oportunidades de constituição de espaços políticos e de lutas democráticas devido a antagonismos diversos. À esquerda do espectro político, esse é o momento do surto das Organizações Não Governamentais (ONGs), de outras organizações como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), a Central Única de Trabalhadores (CUT) e, a partir dela, o Partido dos Trabalhadores (PT). (Fontes, 2010) Porém, o que a representação não aponta é que, também à direita, os representantes do projeto da modernização conservadora e da revolução burguesa farão manobras semelhantes.

Não é coincidência que esse também é o momento em que tais forças começam a se articular em organizações como o Instituto Liberal, criado ainda em 1983 e que, depois, daria à luz instituições semelhantes, com destaque para o Instituto Millenium, de 2005, o principal *think tank* liberal brasileiro atualmente.¹⁴ Da mesma forma, não é coincidência que podemos observar

¹⁴ Enquanto o ideário liberal é regularmente utilizado por parcelas dessa burguesia para exigir menos intervenção estatal na economia, nos meios acadêmicos e políticos, o novo paradigma que se observa com o Instituto Liberal durante a Nova República é o de “uma organização formada especialmente para a doutrinação política, e que funciona como núcleo de uma rede difusora da ideologia liberal”. (Gros, 2003, p.131)

figuras como o próprio Miguel Nagib se filiando a esses grupos antes e depois da criação do EsP. (Salles, 2017a; Silva, 2016)

A visão de mundo neoliberal é um dos pontos nodais primordiais para essas organizações. Ela serve como um guarda-chuva para as correntes de pensamento econômico que se desenvolveram a partir dos anos 1930 e 1940 pela influência da Escola Austríaca. Em um contexto de consolidação do modelo de Estado de bem-estar social keynesiano, a corrente austríaca propõe “o retorno ao capitalismo livre de controles, à economia gerida pela ordem espontânea do mercado”. (Gros, 2003, p.74) A desregulamentação da economia também deve se converter na das relações sociais: a noção de individualidade pautada pela propriedade privada; a valorização da liberdade econômica como princípio maior da ordem social e a relativização da liberdade política; a naturalização da desigualdade entre os indivíduos; a garantia a um Estado de Direito baseado no governo das leis – em que “os homens sejam tratados com igualdade, mas não que sejam iguallados” (Idem, 2002, p.81) – faz parte do sistema proposto pela vertente austríaca. Podemos perceber especialmente nessas últimas características uma harmonia significativa com a definição indicada por Mannheim e perceber como que a articulação hegemônica que ocorre atualmente se encaixa em um processo de desdemocratização. Mesmo que o conservadorismo, desde as suas primeiras formulações nas *Reflexões sobre a Revolução na França*, de Edmund Burke, flerte com preceitos anticapitalistas e que, por sua vez, figuras centrais do neoliberalismo como Friedrich Hayek tenham feito questão de se distanciar do rótulo de conservadores (Merquior, 1991, p.193), isso não inviabilizou a aproximação desses ideários.

Que as cadeias de equivalência que cada formação hegemônica constitui podem ser de natureza enormemente diferenciada está demonstrado de forma patente pelo discurso neoconservador: os antagonismos constituídos em torno da burocratização são articulados em defesa das desigualdades tradicionais de sexo e raça. A defesa de direitos adquiridos fundados na supremacia branca e masculina, que alimenta a reação conservadora, amplia, desta forma, a abrangência de seus efeitos hegemônicos. Constrói-se, assim, um antagonismo entre dois polos: o “povo”, que inclui todos aqueles que defendem os valores tradicionais e a livre iniciativa; e seus adversários: o Estado e todos os subversivos (feministas, negros, jovens e “permissivos” de todos os matizes). Faz-se, assim, uma tentativa de construir um novo bloco histórico, no qual se

articula uma pluralidade de aspectos econômicos, sociais e culturais. (Laclau e Mouffe, 2015, p.256)

O discurso neoconservador que nasceu da relação com os preceitos neoliberais se orienta a partir da negação de valores democráticos. Seja em nome da defesa das tradições, seja em favor do livre mercado, esses paradigmas se articulam numa formação hegemônica na defesa da desigualdade social.

No caso brasileiro, a abertura de brechas para um tipo de capitalismo selvagem permitiu que a retórica do livre mercado se articulasse à política conservadora. Essa articulação também está presente no EsP quando Nagib se inspira no Código de Defesa do Consumidor para delinear as diretrizes do anteprojeto de lei baseado nas propostas do movimento, o “programa Escola sem Partido”.¹⁵ Assim, submetendo as relações de ensino-aprendizagem à mediação da oferta e do consumo, a educação escolar pode ser reduzida às vontades de uma ditadura da maioria sem qualquer substância democrática.

Seguimos o caminho traçado por Miguel (2016) ao identificar três bases do EsP, ou momentos, de acordo com o nosso referencial. O EsP articula pontos nodais de três estruturas discursivas: fundamentalismo religioso, o anticomunismo, e o libertarianismo. Pontos nodais para essas formações viram momentos dentro do discurso do movimento, diferenças mais ou menos articuladas. Dessa forma, ele constrói uma identidade para si, que como qualquer outra nunca é suturada, e se relaciona a essas outras, mas que não se confunde com elas. É devido a essas articulações que o movimento se capilariza.

CONCLUSÕES ATÉ O MOMENTO

O que queremos tirar da discussão desenvolvida ao longo dessas páginas é lançar uma luz sobre as implicações sociais e políticas da difusão do EsP enquanto um discurso, que por sua natureza busca então defender uma ordem e buscar uma certa fixação parcial do que é a sociedade e o político. Propomos que “escola sem partido”, muito mais do que um simples chavão, seja tratado como um ponto nodal, uma fixação de sentidos dentro de uma formação mais ampla de discursos conservadores sem limites claros. Dessa forma, num movimento de articulação com outros discursos de mesmo matiz, como o fundamentalismo religioso, o anticomunismo e o neoliberalismo,

¹⁵ NAGIB, M. “Liberdade de consciência – Professor não tem direito de ‘fazer a cabeça’ de aluno”. Consultor Jurídico, 3/10/2013. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2013-out-03/miguel-nagib-professor-nao-direito-cabeca-aluno>>. Acesso em: 22/2/2018.

o EsP se tornou um ponto de encontro e uma bandeira para a defesa de um projeto de educação e sociedade pautado na subordinação de todas e todos aos ditos “valores tradicionais”; na imposição da moral judaico-cristã como a única mediadora possível das relações familiares e afetivas; e na naturalização da desigualdade socioeconômica a partir do mote do livre mercado e esvaziamento político do Estado e da sociedade.

Buscando ir além dessa proposta inicial, percebemos na teoria proposta por Laclau e Mouffe contribuições valiosas não só para o enfrentamento das concepções defendidas pelo EsP e semelhantes, mas também para a construção de projetos contra-hegemônicos de educação. O referencial pós-marxista, ao nosso ver, possui um caráter emancipatório promissor enérgico que aparece na concepção de democracia que os autores desenvolvem: uma democracia radical e plural. O caminho teórico até essa, um antiessencialismo levado às últimas consequências, é possibilitado pela constatação e aceitação de uma indeterminação e abertura do social. Dispensa-se a necessidade *a priori* de uma única via ou liderança para encabeçar o processo de transformação política. A contingência é colocada acima de soluções supostamente absolutas para a construção de projetos unitários. Abre-se mão do monopólio que categorias de análise como estrutura, meios de produção ou classe possuíam nas lutas, e defende-se a possibilidade de que outras formas de reivindicação política também tenham seu lugar nos espaços de disputa por direitos. Uma defesa que é feita não de maneira ingênua, mas que, ao contrário, é embasada por uma construção teórica de potenciais ainda pouco explorados.

A educação democrática que buscamos tem que possibilitar que se produzam a partir dela espaços políticos e lutas democráticas. Deve possibilitar que a revolução democrática não pare, e que o imaginário igualitário continue possibilitando que todas e todos os oprimidos do mundo signifiquem enquanto opressão aquilo que sofrem e o combatam ativamente. A escola democrática que buscamos deve poder falar então de gênero, raça, classe, orientação sexual, territorialidade, pluralidade, multiculturalidade. A desdemocratização acontece; mas se a nossa história não tem sentido definido e é indeterminada, como pensamos que de fato seja também podemos colocar aí as nossas esperanças e os nossos esforços.¹⁶

¹⁶ Esse texto é dedicado à memória da Vereadora Marielle Franco, do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), mulher, negra, mãe, cria da Maré, a segunda mulher negra a ocupar um assento na Câmara Municipal do Rio de Janeiro – a quinta vereadora mais votada nas eleições de 2016, com 46.502 votos. Tendo sido militante ativa das lutas antirracista, feminista, na defesa dos direitos humanos e da visibilidade lésbica, foi vítima de uma execução política em sua cidade na semana em que esse texto era finalizado. Marielle vive!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALLESTRIN, L. Rumo à teoria pós-democrática?. Artigo apresentado no 41º Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu, 23 a 27 de outubro de 2017.

BROWN, W. American nightmare: neoliberalism, neoconservatism, and dedemocratization. In: *Political Theory*, v.34, n.6, dez. 2006, p.690-714.

CUNHA, L.A. O legado da ditadura para a educação brasileira. In: *Educação & Sociedade*, v.35, n.127, abr./jun. 2014, p.357-377.

_____. “O projeto reacionário na educação”. 2016. Disponível em: <http://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/ProjReacEd_livro.pdf>. Acesso em: 19/3/2016.

FERNANDES, F. *A revolução burguesa do Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FONTES, V. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FRANCO, M. A emergência da vida para superar o anestesiamento social frente à retirada de direitos. In: BUENO, W.; BURIGO, J.; PINHEIRO-MACHADO, R.; e SOLANO, E. (Orgs.) *Tem saída? Ensaio crítico sobre o Brasil*. Porto Alegre: Zouk, 2018, p.89-95.

GROS, D.B. *Institutos liberais e neoliberalismo no Brasil da Nova República*. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. IFCH/Unicamp, 2003.

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

_____. e BHASKAR, R. Discourse theory vs critical realism. In: *Alethia*, v.1, n.2, 1998, p.9-14.

_____. e MOUFFE, C. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma democracia radical*. São Paulo: Intermeios, 2015.

MANNHEIM, K. O pensamento conservador. In: MARTINS, J. de S. (Org.) *Introdução crítica à sociologia rural*. São Paulo: Hucitec, 1986, p.77-131.

MERQUIOR, J.G. *O liberalismo: antigo e moderno*. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 1991.

MIGUEL, L.F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola sem Partido e as leis da mordaca no parlamento brasileiro. In: *Direito e Práxis*, v.7, n.15. Rio de Janeiro, 2016, p.590-621.

MOORE JR., B. *Social origins of dictatorship and democracy: lord and peasant in the making of the modern world*. Nova York: Penguin University Books, 1974.

MOURA, F.P. de. “Escola sem Partido”: relações entre Estado, Educação e Religião e os impactos no Ensino de História. Dissertação de Mestrado em Ensino de História. UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

NAGIB, M. “Homofobia não é assunto de sala de aula, defende fundador da Escola sem Partido”. Huffpost Brasil. Entrevista concedida à Marcela Fernandes, publicada em 24/2/2017. Disponível em: <http://www.huffpostbrasil.com/2017/02/24/homofobia-nao-e-assunto-de-sala-de-aula-defende-fundador-da-es_a_21721269/>. Acesso em: 19/2/2018.

PENNA, F. de A. “O ódio aos professores”. *Blog Professores contra o Escola sem Partido*. 2016a. Disponível em: <<https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/2016/06/03/o-odio-aos-professores/>>. Acesso em: 19/3/2018.

_____. Programa “Escola sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, C.T.; MONTEIRO, A.M.; e MARTINS, M.L.B. (Orgs.) *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016b, edição online, s/p.

SALLES, D. da C. A concepção pedagógica e o projeto educacional conservador e reacionário do Movimento Escola sem Partido: uma crítica a partir da função de subjetivação do processo de ensino-aprendizado. In: *Revista Aleph*, a.XIV, n.28, jul. 2017a, p.64-87.

_____. As bases do conceito de “doutrinação ideológica” do Movimento Escola sem Partido na obra de Nelson Lehmann da Silva. In: *Anais do XXIX Simpósio Nacional de História – contra os preconceitos: história e democracia*. Julho de 2017b. Disponível em: <<http://www.snh2017.anpuh.org/site/anais>>. Acesso em: 22/2/2018.

SILVA, R. “A ideologia do Escola sem Partido”. *Blog Professores contra o Escola sem Partido*. 2016. Disponível em: <<https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/2016/06/03/a-ideologia-do-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 22/2/2018.



***Instructio* ou *Educatio*? A educação que queremos**

Zacarias Gama*

A oligarquia dá à democracia mais ou menos espaço, é mais ou menos invadida por sua atividade. Neste sentido, as formas constitucionais e as práticas dos governos oligárquicos podem ser denominadas mais ou menos democráticas.

Jacques Rancière

PARA INÍCIO DE CONVERSA

A epígrafe acima que serve a esta introdução, embora de origem francesa, permite sintetizar os acontecimentos políticos que levaram ao *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff e a retomada do poder pela oligarquia brasileira em 31/8/2016, a qual, cada vez mais, se encarrega de aumentar a dependência do país aos centros hegemônicos do capital. A observação de Rancière possibilita aproximar-me do caso brasileiro e afirmar que também aqui a oligarquia jamais permitiu a existência de processos de ampliação da democracia e, menos ainda, que esta possa evoluir como valor universal. Historicamente, toda vez que os seus interesses foram colocados em xeque, jamais titubeou em apelar do poder todos aqueles movimentos que alçaram o povo menos favorecido à boca de cena da política nacional. Foi assim com Getúlio Vargas, em 1954, João Goulart, em 1964 e com Dilma Rousseff, em 2016; Jânio Quadros foi forçado a renunciar pelas “forças ocultas” após ter condecorado Che Guevara com a maior comenda nacional antes de concluir doze meses de mandato.

O período democrático lulopetista que projetou o país como grande potência política e econômica do hemisfério sul, que o levou a alinhar-se com a Rússia, Índia, China e África do Sul, formando o BRICS, e a se expandir comercial e politicamente para novas regiões do planeta, que promoveu o acesso de milhões de brasileiros a bens materiais até então inimagináveis e à universidade, fez emergir o mais profundo ódio dos oligarcas. O mesmo ódio a que se refere Rancière na introdução à sua obra, *O ódio à democracia* (2014).

* Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Membro permanente do corpo docente do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) e do Comitê Gestor do Laboratório de Políticas Públicas (LPP/UERJ).

O período lulopetista, de fato, favoreceu o desenvolvimento de uma onda de transformações com diferentes protagonistas sociais de origem popular. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), o Funk, os *reality shows* e as grandes marchas dos movimentos LGBTs, de negros, de mulheres, de estudantes e de outros tantos que ainda marcham por mais direitos sociais, igualdade, segurança e justiça, assim como também por melhor oferta de serviços públicos de saúde, educação, transporte e habitação. O movimento estudantil, em geral, e as ocupações de prédios públicos escolares, em particular, promovidas por jovens estudantes do Ensino Básico, definitivamente colocaram os segmentos mais conservadores, reacionários e moralistas em um *front* contra a ideologização das escolas. Novamente a oligarquia brasileira reagiu e organizou as suas forças para impor déficits de democracia à sociedade, até um ponto em que determinados setores puderam criar receios a ela como forma de governo.

Desde os anos 1980 esta oligarquia passou a ter uma justificativa intelectual que cai como uma luva nos escritos dos intelectuais da doutrina neoliberal que pregam a reforma do Estado e da sociedade, a liberação de entraves legais à produção e circulação de mercadorias e o individualismo consumista. A literatura neoliberal, ademais, é repleta de ataques à democracia. Hayek (1990), por exemplo, um dos primeiros neoliberais, sempre advogou a liberdade individual e coletiva, e não a democracia, como valor máximo. Ele sempre acolheu que nenhum planejamento econômico, assim como uma campanha militar, seria possível com processos democráticos. Mas não foi o único. Crozier, Huntington e Watanuki (1975), na mesma linha, ao evidenciarem os hiatos entre as decisões políticas e sua implementação, a perda de sentido das hierarquias tradicionais e a complexidade organizacional, antes acreditam que a ingovernabilidade tem causas no “excesso” de democracia. A literatura que tem o neoliberalismo como objeto de investigação é, aliás, cheia de afirmações semelhantes. É consensual ser da natureza neoliberal a promoção de déficits de democracia e sua incompatibilidade com a cidadania plena.

O movimento Escola sem Partido (EsP) se apresenta como a principal voz desta onda neoliberal e antidemocrática no campo educacional. Sua luta mais visível é pelo fim do “abuso da liberdade de ensinar” e se alastrou pelo país afora como rastilho de pólvora.

Este movimento cuida de levar adiante o programa EsP. Nas esferas federal, estadual e municipal já existem vários projetos de lei (PLs) para alterar a Lei de Diretrizes e Bases, 9.394/1996 (LDB) em favor de princípios de ensino que possam respeitar as “convicções dos alunos, pais ou responsáveis, dando

precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa”. (Brasil, PL nº 867/2015)

O programa EsP é a matéria central deste texto. A controvérsia que promove-me leva à seguinte questão: pode a escola apenas cuidar da instrução (*instructio*), isto é, do aperfeiçoamento de dada concepção de mundo, ensino de novos conhecimentos e desenvolvimento de aptidões e capacidades úteis, deixando às famílias o cuidado com a educação (*educatio*), ou seja, com a formação do caráter e o aprimoramento do ser humano? A escola e a educação podem existir em absoluta imparcialidade e neutralidade, isto é, sem partido?

Em tese defendo que não, primeiro por acreditar na impossibilidade de quebrar a unidade dialética educação-instrução. A reciprocidade entre elas não apenas é de transformação, mas, sobretudo, de enriquecimento das práticas e horizontes de uma e de outra. Somente de um ponto de vista metafísico poderiam ser consideradas isoladas, como se deixassem de sofrer influências recíprocas. A educação de qualidade referenciada socialmente não pode prescindir da instrução, mas também qualquer programa instrucional jamais deve ser esvaziado de elementos educacionais de qualidade que prezem a vida extraescolar e a situem no mundo das relações sociais.

A história da educação é cheia de exemplos de programas instrucionais em todas as áreas do conhecimento, os quais, considerados como bons em si mesmos, acabam, no entanto, se tornando restritivos, antidemocráticos e produtores de consequências catastróficas e até de crimes contra a humanidade. Regra geral, estes programas se propõem a desenvolver determinadas competências e habilidades com neutralidade, como se a ciência fosse neutra e os problemas decorressem, ética e exclusivamente, do uso que é feito de seus produtos. Uma observação de Sardar (*apud* Oliveira, 2003, p.167) a respeito, explica o que pretendo afirmar: “as nuvens em forma de cogumelo das bombas jogadas sobre Hiroshima e Nagasaki significaram o fim da era da inocência científica”. Não é, pois, por acaso, que defendo a impossibilidade de imparcialidade e neutralidade absoluta dos fazeres da educação, escola e docentes.

A argumentação que apresento obedece à seguinte exposição. Na primeira seção, apresento a controvérsia promovida por aqueles que defendem a instrução e a intenção de alterar itens importantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em seguida, entrando na temática proposta, exponho as ideias de Johann Friedrich Herbart, grande defensor da instrução educativa, e as críticas que recebeu, inclusive do liberal-pragmaticista John Dewey. A terceira seção é dedicada à educação e nela procuro demonstrar a sua importância para a democracia. Contraponho a pedagogia herbartiana

às pedagogias de Dewey, do belga Jean-Ovide Decroly e dos brasileiros Paulo Freire, Dermeval Saviani e Gaudêncio Frigotto com o intuito de evidenciar o antidemocratismo contido na primeira. Por fim apresento as minhas considerações finais à guisa de concluir.

A CONTROVÉRSIA

Inicialmente, destaco o artigo 3º da LDB em vigor para enfatizar os doze princípios orientadores do ensino durante a Educação Básica:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII – consideração com a diversidade étnico-racial.

A explicitação de tais princípios legais situa a polêmica promovida pelo movimento EsP em torno dos incisos II e III do artigo 3º da LDB, os quais, respectivamente, garantem a liberdade de ensinar e pensar e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. A alteração dos dois itens tornará inevitável o pensamento único e a instrução alienada, tão ao gosto de regimes autoritários.

Aqui entre nós, como em qualquer mundo distópico da literatura de ficção, a censura sempre considera como graves infrações as ideias de quantos ousam revelar seus pensamentos, quaisquer que sejam, contra o regime dominante. No mundo de George Orwell a “crimideia não acarretava a morte, era a própria morte”, a absoluta e irrecorrível pena de morte para crimes de ideias que, como todos sabiam, não eram coisas que pudessem ser ocultadas. “Podia-se escapar por um tempo, anos até, porém mais cedo ou mais tarde pegavam o criminoso.” (Orwell, s/d, p.14) Na ficção de Aldous Huxley, *Admirável mundo*

novo (1979), a censura também se antecipava tentando evitar ou diminuir “as crimideias”, implementando o ensino durante o sono, ou hipnopedias, para que todas as pessoas das castas inferiores tivessem ideias resumidas das coisas, as menores possíveis, para que se tornassem membros úteis e felizes da sociedade. Qualquer ideia um pouco mais complexa poderia descondicionar

os espíritos menos estáveis, o que os levaria a perder a fé na felicidade como soberano bem; (...) que a finalidade da vida não era a manutenção do bem-estar, e sim uma certa intensificação, um certo refinamento da consciência, uma ampliação do saber. (Huxley, 1979, p.101)

No Brasil, entre 1968 e 1979, segundo as considerações preambulares do Ato Institucional (AI) nº 5, de 13/12/1968, a censura tratou de reprimir com muita força os “atos nitidamente subversivos, oriundos dos mais distintos setores políticos e culturais”, que estariam servindo de meios para combater a tomada do poder pelos militares em 31/3/1964 e, por esta razão, atribuiu-se o poder de suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de dez anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais; além de proibir atividades ou manifestação sobre assuntos de natureza política, também impunha a políticos e cidadãos o regime de liberdade vigiada e a proibição de frequentar determinados lugares e domicílios. O Decreto-lei nº 477, de 26/2/1969, que complementava o AI, era ainda mais duro e tornava infratores todos que atentassem contra a ordem ditatorial em ambiente escolar, usando as dependências escolares “para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública”. Para quem viveu aqueles dias sombrios de chumbo, é desnecessário detalhar a abrangência da censura repressiva que se abateu sobre todos nós e sobre as formas escritas, faladas ou expressas de pensamento ou através de qualquer outro meio.

A conjuntura nacional dos dias de hoje, aparentemente, é desfavorável a um regime ditatorial, o que, entretanto, não impede a inventividade da oligarquia golpista para criar meios de cercear a liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, com pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. O grande interesse continua a ser o de impedir a emancipação humana, quando o homem reconhece e organiza as suas forças próprias como forças sociais, quando não mais separa de si mesmo a força social na forma da força política. (Marx, 2010, p.54) A criatividade oligárquica, a partir de 31/8/2016, adquire a forma de um regime de exceção

no campo político, jurídico e, no campo educacional, vai se consolidando e adquirindo novos contornos com a tentativa de excluir das escolas determinados conteúdos escolares e das práticas docentes os valores não cognitivos, isto é, sociais, políticos, filosóficos e morais. O projeto EsP, como instrumento de força e de cerceamento da liberdade de expressão, é o mais novo meio de restrição às liberdades democráticas no âmbito escolar.

INSTRUCTIO

Na concepção do programa EsP, os professores jamais deverão ser capazes de abusar da inexperiência, falta de conhecimento ou imaturidade dos estudantes para fins de cooptação político-partidária; tampouco deverão incitá-los a participar de manifestações contrárias ao poder estabelecido, atos públicos e passeatas; e, ao tratarem de questões de ordem política, sociocultural e econômica, apresentarão as versões, teorias e opiniões concorrentes e, por fim, abster-se-ão de acrescentar conteúdos conflitantes com as convicções religiosas e morais dos estudantes e suas famílias.

Dois princípios estão subjacentes a esta concepção: o da imparcialidade e o da neutralidade científico-pedagógica. O primeiro diz respeito à escolha de versões, teorias e opiniões sobre um domínio da realidade; observe-se, porém, que tal escolha não é indiferente ou neutra, porquanto faz prevalecer as concepções daqueles que selecionam os valores cognitivos, próprios da adequação empírica, assim como a consistência lógica, poder explicativo, simplicidade etc. Para que fossem verdadeiramente imparciais seria preciso a tarefa hercúlea de evitar a interferência de valores não cognitivos presentes nas matérias de seleção. O segundo, a neutralidade, é praticamente impossível de existir no trato pedagógico dos conteúdos escolares, quando sabemos serem resultantes de atividades humanas de caráter histórico e, portanto, não neutros. O próprio Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), na edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), já assumira a impossibilidade da neutralidade científica:

em meio à crise político-econômica, são fortemente abaladas a crença na neutralidade da Ciência e a visão ingênua do desenvolvimento tecnológico. Faz-se necessária a discussão das implicações políticas e sociais da produção e aplicação dos conhecimentos científicos e tecnológicos, tanto em âmbito social como nas salas de aula. (Brasil, 1997, p.20)

As pretensões do projeto EsP, de que cabe aos professores o trato científico e técnico dos conteúdos próprios de suas disciplinas com imparcialidade e neutralidade, tendem a voltar a um passado anterior a este governo. A reação visa com exclusividade ao aperfeiçoamento de uma concepção de mundo que tal programa e conservadores mais radicais querem tornar hegemônica: uma concepção única. As alterações dos incisos II e III, do artigo 3º da LDB, se ocorrerem, imporão programas instrucionais à formação do futuro cidadão, como se escolas fossem locais onde é indispensável a ordem unida para a economia dos gestos, interesses e dinâmica das paixões ou onde é vital o aprendizado de competências e habilidades como aquelas que são necessárias ao ofício de lapidador de gemas brutas. Tais pretensões acabam por reduzir, portanto, o ensino/educação escolar às técnicas úteis ao desenvolvimento de competências e habilidades imediatamente indispensáveis a um dado sistema produtivo tal como se desenvolve. A sociedade democrática se reduzirá abruptamente face à economia de valores sociais, políticos, filosóficos e morais.

A expectativa do movimento EsP com a formação do futuro cidadão fica, desta forma, economicamente condicionada ao mercado de trabalho e aos deveres dos cidadãos instituídos pela Constituição; no limite, cada cidadão, além de ser mão de obra útil e competente, deverá ser consciente de que tem deveres para com outras pessoas e para com a comunidade a que pertence e que, portanto, tem a responsabilidade de esforçar-se para a promoção e a observância dos direitos reconhecidos no contrato social. A emancipação política deste cidadão, como diria Marx (2010, p.54), fica “reduzida, por um lado a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, por outro, a cidadão, a pessoa moral”.

Essa ideia de distinguir educação e instrução, como imposição do segmento da atual oligarquia dominante, ao contrário do que se poderia pensar, não é recente, entretanto. Um pequeno esforço investigativo nos conduzirá à *Pedagogia Geral* de Johann Friedrich Herbart (1776-1841) publicada pela primeira vez em 1806. (Gama, 2017)

A ideia de instrução educativa que Herbart (Hilgenheger, 2010) desenvolve é derivada de um suposto fim da educação, se situa no centro de uma pedagogia geral preexistente, exercida em grupos culturais tais como a família, igrejas, clubes, quartéis, sociedade, etc. Por essa razão a instrução deveria unicamente aperfeiçoar a bagagem adquirida e seria de competência exclusiva das escolas a partir de dada concepção de mundo. Observe-se que Herbart admitia uma “pedagogia geral preexistente”, imperfeita e exterior à escola. Este destaque tem importância em uma análise das pretensões do

movimento EsP porque exige a escola e os professores da exclusividade de cooptação político-partidária e de inculcação de conteúdos conflitantes com as convicções religiosas e morais dos estudantes e das famílias. Os estudantes, quando chegam à escola, não são inexperientes políticos em grau absoluto, como o movimento EsP quer afirmar. Eles ouvem e até participam das discussões familiares e das que ocorrem em outras instâncias educativas. Muitos, mesmo os mais pequeninos, podem expressar posições familiares, paroquiais, comunitárias, etc. A própria participação em manifestações, atos públicos e passeatas independe do poder de cooptação dos professores. Os estudantes cariocas, por exemplo, ao chegarem à escola já trazem de casa convicções religiosas e morais que dificilmente poderão ser abaladas pelos docentes. A psicologia sócio-histórica serve de reforço a esta posição ao defender que o desenvolvimento humano ocorre a partir das relações sociais que todos os indivíduos desenvolvem ao longo das suas existências. A escola, nesse caso, perde em definitivo o seu lugar de única instituição educativa e se soma a muitas outras com mais ou menos formalidade. Uma corrente marxista atesta ainda a força ideológica de determinadas instâncias educativas existentes socialmente. Segundo Althusser (s/d, p.45), são aparelhos ideológicos de Estado: “igrejas, os partidos, os sindicatos, as famílias, algumas escolas, a maioria dos jornais, as empresas culturais, etc., etc.”. Todos são igualmente educadores e “utilizam métodos apropriados de sanções, exclusões, seleções etc. não apenas para os seus oficiais, mas para as suas ovelhas”.

Mas, voltemos à pedagogia herbartiana: as escolas de instrução educativa, idealmente, cuidariam do governo indispensável à orientação geral de convivência escolar como forma de coerção geral e educativa visando impedir prejuízos a terceiros, disputas acirradas, choques, conflitos e a indisciplina generalizada. Seria um governo apassivador que nunca se confundiria com disciplinação; disciplinar quer dizer atuar diretamente sobre a alma da juventude com a intenção de formar. Seu verdadeiro objetivo seria a autodisciplinação, de modo a que a criança ou o jovem pudessem “observar e retificar durante todo o processo a relação entre uma deformação e a moral”; a autodisciplina permite que o estudante “entregue-se (fie-se) ao seu desejo de aprender mais e à força do seu caráter”. (Hilgenheger, 2010, p.51) Instruir, por último, é o que permitiria a reflexão, análises e sínteses das aprendizagens, tanto as do âmbito escolar como do familiar. A virtude, ou seja, a “força moral do caráter”, é, segundo Herbart, o fim supremo da instrução educativa.

Todos os cuidados éticos, morais e estéticos tomados por Herbart em sua *Pedagogia Geral*, foram, contudo, insuficientes para livrá-la de detrações.

Dewey, por exemplo, adjetivou-a de escola livresca e inculcadora de conteúdos vindos de fora. Além disto, nos dizeres de Gomes (2003), Dewey realçou sua demasiada ênfase à instrução e à igualmente demasiada desconsideração ao privilégio de aprender, observando ainda ser amplo o seu caráter formal, cientificista e logicista. Em seu diálogo com Dewey e Herbart, Gomes evidencia o caráter científico de tal pedagogia a partir dos seus fins (virtude ou força do caráter moral), das ciências auxiliares (ética e psicologia), dos graus formais de instrução (clareza, associação, sistema e método), das ideias práticas (liberdade interior, perfeição, benevolência, direito e recompensa) e dos interesses (empírico, especulativo, estético, simpatético [συμπαθητικός], social e religioso).

Outros críticos também evidenciaram o desprezo da *Pedagogia Geral* de Herbart às interações recíprocas entre o indivíduo, a comunidade e a sociedade. Segundo Hilgenheger (2010), a reforma pedagógica na Alemanha do início do século XX excluiu o herbartismo e sua pedagogia, o que praticamente a ameaçou de cair no esquecimento. Para os críticos alemães, tal pedagogia livresca levava os estudantes a repetir “as palavras do mestre sem poder chegar a uma experiência pessoal de aprendizagem” (2010, p. 32). Acusavam-na, ainda, de ter querido formar os espíritos pela ação externa. Para outros, o herbartismo teria esquecido “que a instrução educativa tinha a experiência do aluno como função central e o interesse do aluno, traço de sua atividade mental própria, não apenas como fim, mas como o meio mais importante da instrução educativa” (2010, p. 32). Finalmente, há quem ainda hoje releve a impossibilidade de tornar a humanidade melhor pela instrução inculcada com base numa concepção de mundo a-histórica e estática. Tal dificuldade aumenta, sem dúvida, diante da impossibilidade instrucional de anular ou isolar os valores e as concepções de mundo preexistentes à escola de instrução educativa.

Ao chegar nesse ponto, duas questões irrompem imediata e abruptamente. Como pode o programa Escola sem Partido pretender instruir com imparcialidade e neutralidade científica em uma sociedade perpassada por diferentes ideias e concepções? Como isolar a escola de instrução educativa do mundo, considerando ainda que há muito convivemos com uma nova agência educativa, amoral e caótica no ciberespaço, a *web*, que, nos dizeres de Lévy “cresce, por extensão, como se fosse o sistema nervoso da nossa biosfera”? (2000, p.59)

Do meu ponto de vista é impossível isolar a escola do mundo, seguindo, por exemplo, os antigos conselhos de Comenius (2001): a escola deve estar num local tranquilo, afastado dos ruídos e das distrações. Hoje é preciso questionar tal conselho: onde ainda existiriam lugares tranquilos, sobretudo

nas áreas urbanizadas, para situar as escolas? Como afastar os ruídos e distrações se nossas crianças e jovens carregam consigo telefones inteligentes, ruidosos e nada enfadonhos que os conectam com o mundo em tempo real? Aliás, a inviabilidade da instrução educativa de Herbart não seria decorrente de ruídos e distrações, mas, segundo Dewey, da inexistência de “processos de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”. (*apud* Teixeira, 2004, p.17)

A partir da próxima seção dedico-me amiúde à questão da educação escolar sem, entretanto, tratá-la metafisicamente como um absoluto. Afinal, como já afirmei, é impossível separá-la do mundo e das atividades humanas extramuros; a vida a envolve e penetra em seu interior.

EDUCATIO

Considerar a questão da educação escolar torna imperativo responder imediatamente às seguintes perguntas: o que é educar, ou melhor, qual a finalidade ou tólos da educação? Sem tais respostas o senso comum acaba por predominar.

Herbart nos ajuda afirmando que educar é “formar o caráter e aprimorar o ser humano”. (*apud* Hilgenheger, 2010, p.18) A finalidade da instrução educativa é dotar o homem de “um interesse múltiplo” que lhe permitirá, “após madura reflexão, fazer com facilidade tudo o que quiser”. Seu ideal moral lhe aparecerá com maior clareza e, para realizá-lo, poderá entregar-se (fiar-se) ao seu desejo de aprender mais e à “força do seu caráter”. (Id., p.14)

Aparentemente essa resposta poderia resolver o nosso questionamento, mas apenas de um ponto de vista discutível. Se nos aprofundamos, é possível verificar sua insuficiência em termos de uma educação mais ampla, que contribua para a democracia como valor universal. Assim, se a finalidade da instrução educativa de Herbart é a formação do caráter, torna-se imprescindível, então, definir o que é caráter, de forma a distinguir o homem de caráter do homem sem caráter, ou mau caráter. Vejamos isto. O termo “caráter”, tal como está dicionarizado, refere-se aos traços psicológicos, éticos e morais distintivos de uma pessoa, perceptíveis em seus modos de ser ou de se comportar. A esse respeito, Walter Benjamin (2011) diz que só poderemos reconhecer o caráter de alguém em referência a alguns poucos conceitos morais fixados socialmente, tais como “ladrão”, “esbanjador”, “corajoso”, “traíçoeiro”, “vingativo”, “invejoso”. Ora, se são verdadeiros tais traços de caráter, a pedagogia herbartiana, então,

instruiria educativamente para fixar os traços considerados positivos e inibir ou anular os traços considerados moralmente condenáveis. A positividade e a negatividade deles estariam, pois, em consonância com determinada sociedade num tempo e lugar bem demarcados. Nesse sentido, é possível inferir o quanto deixa de contribuir ao aperfeiçoamento democrático, tamanho o grau de conservação desta pedagogia ao fixar o que distingue e tipifica como caráter aceitável, desvencilhando-se de ir mais além e fixar o caráter do cidadão como ser humano genérico, na acepção de Marx. O que justifica o objetivo desta pedagogia, como Marx diria em duas passagens na mesma página da obra *Sobre a Questão Judaica* (2010, p.50): é “a necessidade natural, a carência e interesse privado, a conservação da propriedade e da pessoa egoísta”; são os traços de caráter que “deixam transparecer a vida do gênero, a sociedade, antes como uma moldura exterior ao indivíduo”.

Em oposição a esta estreita pedagogia herbartiana, a própria literatura de matiz liberal oferece outras e melhores finalidades à educação; este é o caso de John Dewey (1859-1952) e de Jean-Ovide Decroly (1871-1932). Fora deste campo liberal, os brasileiros Paulo Freire (1921-1997), Dermeval Saviani e Gaudêncio Frigotto apresentam outras e mais abrangentes tólos à educação como condição para contemplar ontologicamente a formação do homem como ser social.

O norte-americano Dewey considerava a necessidade de educar para além de

(...) um mundo fixo, um domínio onde qualquer mudança somente se processava dentro de limites imutáveis de inação e permanência, um mundo onde a fixidez e a imobilidade (...) era superior, mais importante em qualidade e autoridade, do que o movimento e a mudança. (Dewey, 1959, p.82)

Dewey pretendia, em um mundo em constante transformação, que a educação modificasse atitudes e hábitos inadequados à sociedade democrática, à natureza e aos outros homens. A escola e o processo educacional, em sua perspectiva, propiciariam mudanças e transformações, em especial, com o uso da filosofia considerada indispensável à edificação da sociedade democrática. Esta, conforme entendia, não pressupunha apenas segurança e igualdade de oportunidades para os indivíduos. Em sua concepção, ela exige a “insistência na liberdade de crença, de investigação, de discussão, de reunião, de ensino: no método da inteligência pública, em oposição a uma coerção que alega ser

exercida em nome da liberdade suprema de todos os indivíduos”. (Dewey, 1937) Seu princípio fundamental é a liberdade e individualidade para todos.

O belga Decroly supera a pedagogia herbartiana em todos os sentidos, em particular se insurgindo contra as escolas que impõem o silêncio e a imobilidade, que entorpecem física e mentalmente aqueles que “devem aprender a agir e a se expressar”. (*apud* Mafra, 2010, p.29) Enfatizadamente era contrário às pedagogias, professores e escolas que interditavam a vida que se constrói nos intercâmbios com o meio: natureza, cidade, usina, mercado, escritórios, museus, instituições, etc. Ele se questionava “por que a escola escolheu a ‘mesa do burocrata’ para ridicularizar a criança de uma ‘cultura de funcionário’ na qual ‘a cultura geral é desqualificada em favor apenas da cultura intelectual’?”. (Mafra, 2010, p.31) A marca fundamental de sua pedagogia são os centros de interesse, nos quais os alunos escolhem o que querem aprender, com base em suas curiosidades. Os planos de estudo podem ir das questões mais corriqueiras às aquelas que são discutidas pela sociedade; são desenvolvidos em grupos ou, como preferia, em oficinas, a partir de elementos reais, saídos do dia a dia. Decroly pretendia que os estudantes fossem preparados para o convívio em sociedade.

O brasileiro Paulo Freire em sua *Pedagogia do Oprimido* (1987), sempre preocupado com a opressão dos mais pobres, propunha a educação e o ato educativo como “prática da liberdade”, argumentando que “os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido”. (1987, p.6) Para ele a libertação exige que se autoconfigure com responsabilidade e trace os seus próprios caminhos; a pedagogia sistemática e hegemônica, por melhor que sejam os seus propósitos, está longe de servir aos “que se situam nas subculturas dos proletários e marginais”. (1987, p.6) A libertação, segundo a sua proposição, deveria ocorrer em dois momentos: no primeiro, o oprimido desvela o mundo da opressão e se compromete na práxis com a sua transformação; no segundo, afirma esta mesma pedagogia como sendo a de todos os homens em processo de permanente libertação. Em suas próprias palavras:

No primeiro momento, por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária. (Freire, 1987, p.27)

Já Dermeval Saviani é um dos mais importantes formuladores da pedagogia histórico-crítica, segundo a qual “a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (Saviani, 2003, p.25) Seu compromisso, para além da humanização de todos, é “a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação”. (2003, p.80) A pedagogia histórico-crítica supõe a compreensão da realidade em suas raízes históricas e entende que toda prática educativa tem uma dimensão política. Para Saviani as relações entre educação e política expressam a reciprocidade entre ambas e muito embora tenham autonomia relativa é inegável a dependência que estabelecem entre si.

Gaudêncio Frigotto, por seu turno, sempre a partir das relações educação – trabalho, apresenta uma perspectiva de educação que supera com folga as visões pedagógicas de Herbart, Dewey e Decroly. Seu conceito de educar não se restringe a aperfeiçoar dada concepção de mundo, ele compreende que o ato educativo deve confrontar diversas e diferentes visões de mundo, assim como as concepções científicas e pedagógicas; nesse sentido, educar é desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e permitir que os educandos se constituam como sujeitos autônomos. (Frigotto, 2017, p.8) A despeito de muitos estudos de Frigotto se situarem no âmbito da relação trabalho-educação, isto não o impede de designar que o télos principal da educação é o de desenvolver processos que possam emancipar os estudantes “para o exercício de uma humanidade solidária e a construção de projetos sociais alternativos”. (Frigotto, 2003, p.58)

O elemento comum entre os autores citados é a inseparabilidade da instrução da educação, assim como a aposta na humanização dos homens e mulheres e ampliação da democracia. A proposta de instrução educativa empunhada como bandeira pelo movimento EsP se situa na contramão de todos, não apenas como instrumento de atrofia e reação negativa aos processos de democratização, mas, sobretudo, como instrumento de imposição de maiores déficits de democracia, negando aos cidadãos a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber e, da mesma forma, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa conversa chega ao fim por absoluta imposição gráfica da quantidade de laudas. Minha expectativa, no entanto, é que possa se trasladar

para outros espaços e instâncias educativas, o quão grandes e constantes são os ataques à nossa frágil democracia. Cada vez mais fica claro que nossa oligarquia compradora insiste em submeter a sociedade aos seus interesses mais egoístas, sempre atuando como intermediária de grandes empresários internacionais. Isto, porém, não é inabalável. Aliás, como Florestan Fernandes há muito esclareceu,

nenhuma fatalidade compele a educação a atuar, inexoravelmente, como uma força unilateral e cega (...) Ela pode, em outras palavras, formar o homem de diferentes maneiras e é o próprio homem quem decide, por meio de comportamentos sociais inteligentes, as variações em questão. (Fernandes *apud* Oliveira, 2010, p.56)

Minimamente, a educação que queremos como construção humana, decorrente do desenvolvimento das relações sociais e “produto dos confrontos e acordos dos grupos e classes que dão concretude ao tecido social em cada realidade”, como está explicitado no documento final da Conferência Nacional de Educação de 2014. (Brasil, 2014, p.63) Conforme esse documento, ela deverá ser emancipadora e desvincilhada de critérios que a delimitem. A educação de qualidade socialmente referenciada que queremos

(...) é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos humanos, sociais, culturais, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, afetivos, econômicos, ambientais e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo. (Brasil, 2014, p.64)

De outra forma, a vingar o programa Escola sem Partido, será grande a contribuição para uma sociedade futura bem ao gosto oligárquico e dos seus parceiros neo pragmatiscistas, que teorizam uma nova sociabilidade fundada em consensos efêmeros e desprovidos de fundamentos da filosofia tradicional. Em um possível admirável mundo novo, ou em uma cultura intelectualizada bem ao gosto de Rorty, homens e mulheres estariam livres de critérios de verdade que se subsumiriam aos de utilidade; a verdade seria relativa, variando conforme os territórios. Nos dizeres de Richard Rorty (2005), a noção de verdade seria substituída pela noção de justificação: as coisas e práticas humanas se justificam por si mesmas sem necessidade de tribunais da razão. Essa construção idealizada abona a globalização, a liberação dos indivíduos

de problemas de consciência diante da massificação do consumo, assim como diante de amarras morais, éticas e estéticas herdadas.

Por fim, o uso diário, semanal ou anual de gramas de “soma” nesse possível admirável mundo, sem ser distópico como o de Huxley, não apenas o tornaria infinitamente acolhedor, mas permitiria que os indivíduos das diferentes castas se sentissem completamente à vontade sem terem sequer consciência de si próprios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado (notas para uma investigação)*. Portugal: Editorial Presença/Martins Fontes, s/d.

BENJAMIN, W. *Destino e Carácter*. Portugal: UBI, 2011.

BRASIL. Ato institucional nº 5/1968. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1968.

_____. Decreto-lei nº 477/1969. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1969.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. CONAE 2014 – Documento Final. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>>. Acesso em: 1/3/2018.

_____. Câmara dos Deputados. PL nº 867/2015.

COMENIUS, J. *Didática magna*. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CROZIER, M.; HUNTINGTON, S. e WATANUKI, J. *The crisis of democracy*. Nova York: New York University Press, 1975.

DEWEY, J. *A democracia é radical*. Biblioteca John Dewey, 1937. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/0B-YLV8egGwSuZmVQNDNpOTRROGM>>. Acesso: 1/3/2018.

_____. *Reconstrução em filosofia*. São Paulo: Nacional, 1959.

FERREIRA, I.L. (PSDB) Projeto de lei nº 867/2015. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 1/3/2018.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. (Org.) *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.

_____. e CIAVATA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, v.1, n.1. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2003, p.45-60.

GAMA, Z. *Herbart e Escola Sem Partido: é esta a educação que queremos? Justificando*. 2017.

GOMES, J.F. Prefácio à edição portuguesa. In: HERBART, J.F. *Pedagogia geral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003, p.XIII-XL.

HAYEK, F.A. *O caminho da servidão*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HILGENHEGER, N. *Johann Herbart*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010.

HUXLEY, A. *Admirável mundo novo*. Porto Alegre: Globo, 1979.

LÉVY, P. O ciberespaço como um passo metaevolutivo. In: *Revista FAMECOS*, n.13. Porto Alegre, dez. 2000, p.59-67.

MAFRA, J.F. (Org.) *Jean-Ovide Decroly*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010.

MARX, K. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010.

OLIVEIRA, M.B. de. *Considerações sobre a neutralidade da ciência*. *Revista Trans/Form/Ação* [online]. 2003, vol.26, n.1, p.161-172. Disponível no site: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-1732003000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 de julho de 2018.

OLIVEIRA, M.M. *Florestan Fernandes*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010.

ORWELL, G. 1984. São Paulo: Nacional, s/d.

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

RORTY, R. *Pragmatismo e política*. São Paulo: Martins, 2005.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2003.

TEIXEIRA, A. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

Este livro foi composto em Rockwell (título)
e Minion Pro (texto) e impresso
pela Editora Vozes Ltda.