

ESCOLA SEM PARTIDO OU A ESCOLA DA MORDAÇA E DO PARTIDO ÚNICO A SERVIÇO DO CAPITAL

Prefácio
Gaudêncio Frigotto.

Eraldo Leme Batista - Paulino José Orso - Carlos Lucena
Organizadores



NAVEGANDO

Eraldo Leme Batista
Paulino José Orso
Carlos Lucena
(Orgs.)

ESCOLA SEM PARTIDO OU A ESCOLA DA
MORDAÇA E DO PARTIDO ÚNICO A SERVIÇO DO
CAPITAL

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2019



Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,

Brasil

Copyright © by autor, 2019.

E747 – Batista, Eraldo Leme; Orso, Paulino José; Lucena, Carlos (Orgs.). Escola sem partido ou a escola da mordaga e do partido único a serviço do capital. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ISBN: 978-85-53111-27-5

DOI: 10.29388/ 978-85-53111-27-5-0

1. Educação 2. Escola sem Partido 3. Ensino Superior. I. Eraldo Leme Batista; Paulino José Orso; Carlos Lucena. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 379

CDU – 37

Revisão/Preparação – Lurdes Lucena

Índices para catálogo sistemático

Educação 370

Ciências Sociais 300



Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial

Afrânio Mendes Catani – USP, Brasil
Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires, Argentina.
Ángela A. Fernández – Univ. Autónoma de Sto. Domingo, República Dominicana
Anselmo Alencar Colares – UFOPA, Brasil
Carlos Lucena – UFU, Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires, Argentina
Cílson César Fagiani – Uniube, Brasil
Christian Cwik – University of the West Indies, St. Augustine, Trinidad & Tobago
Christian Hausser – Universidad de Talca, Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University, EUA
Dermeval Saviani – Unicamp, Brasil
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica, Costa Rica
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena, Colômbia
Gilberto Luiz Alves – UFMS, Brasil
Hernán Venegas Delgado – Universidad Autónoma de Coahuila, México
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar, Brasil
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena, Colômbia
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz, México
José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp, Brasil
Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB, Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Raul Roman Romero – Universidad Nacional de Colombia – Colômbia
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana, Cuba
Sílvia Mancini – Université de Lausanne, Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Aposentado), Brasil
Victor-Jacinto Flecha – Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, Paraguai
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba, Cuba

**Este livro é dedicado a todos os professores
que lutam por uma sociedade justa e
igualitária e não se intimidam com as
perseguições vis e autoritárias oriundas do
Estado e manifestas na Educação.**

SUMÁRIO

Prefácio Gaudêncio Frigotto	01
Apresentação Os organizadores	11
Onda conservadora: o emergente movimento escola sem partido Zuleide S. Silveira	17
O discurso de despolitização como meio de politização da educação: a ação ideológica do movimento Escola sem Partido. Celso Carvalho	49
Escola sem partido: a inquisição da educação no Brasil João dos Reis Silva Júnior – Everton H. E. Fargoni	69
“Escola sem Partido”: um partido contra o direito de aprendizagem Marcos Francisco Martins	97
Escola “sem” Partido ou um partido a serviço da burguesia? Paulino José Orso	131
Escola sem Partido: a necessidade do controle ideológico dos professores para se manter a exploração de classe e o imperialismo Celi Nelza Zulke Taffarel – Cláudio de Lira Santos Júnior Marize Souza Carvalho – José Arlen Beltrão	163
A defesa da escola pública estatal diante do movimento Escola sem Partido Eraldo Leme Batista – Rubiara Andressa Gonçalves Lidiane Teixeira	195

Da crítica emancipatória ao neocriticismo conservador – a escola sem partido	227
Carlos Lucena – Elizabeth Lannes Bernardes – Lurdes Lucena Robson Luiz de França	
O movimento Escola “sem” Partido e a “doutrinação” liberal no atual contexto brasileiro	245
Danielli Maria Neves da Silveira – Paulino José Orso	
Movimento estudantil e ocupação das escolas públicas na contra-reforma do Estado	265
Fabiane Santana Previtali – Cílson César Fagiani – Sérgio Paulo Morais – Eduardo Henrique de Freitas	
O movimento Escola sem Partido e o “cemitério dos vivos”: a proposição da lei e a resistência em Campinas	293
Mariana Conti – Evaldo Piolli	
Sobre os autores	311

PREFÁCIO*

A história se repete, a primeira vez como tragédia e a segunda como farsa.

Karl Marx

O conjunto de textos que compõe a coletânea — *Escola sem Partido ou escola da mordça e do partido único do capital* —, organizado por Eraldo Leme Batista, Paulino José Orso e Carlos Lucena, desvela as bases ideológicas desta organização (ou partido ideológico no sentido dado por Gramsci), os mecanismos de manipulação de conceitos e termos, contrapõe o sentido não neutro da educação e escola democráticas.

Nos diferentes recortes de análise dos textos da coletânea, há uma unidade na compreensão teórica e política da relação entre educação e sociedade. E esta unidade se explicita na apreensão de que a educação, seja ela a escolar ou a que se dá nos movimentos e práticas sociais, nas instituições religiosas ou na família é parte constituída e constituinte da sociedade onde se efetiva. Isto significa que desde a sua gênese, na constituição do modo de produção capitalista, a educação em geral, e a escola em particular, é alvo de uma disputa inscrita nos interesses antagônicos entre as classes fundamentais e os conflitos entre grupos e frações de classe.

De imediato, o leitor poderá perceber que o ponto central que a coletânea desvela incide sobre a base teórico/ideológica que fundamenta as relações sociais da produção e reprodução da vida humana sob o capitalismo, o liberalismo conservador. No processo de aprofundamento das contradições e crises do sistema capitalista, cada vez menos superáveis, esta base teórico/ideológica assume caráter de ultra-conservadorismo econômico e posturas políticas autoritárias de extrema direita que engendram a defesa de teses neofascistas.

*DOI - 10.29388/ 978-85-53111-27-5-0-f.1-10

A crise estrutural do capital, como indicam vários pensadores contemporâneos, (István Mészáros, Eric Hobsbawm, David Harvey, Elmar Altvater, entre outros) atinge todas as esferas da vida, não é mais pontual numa região, mas se manifesta globalmente, não é mais conjuntural, ela é contínua e cada vez mais profunda. O caráter ultra-conservador e autoritário, no plano econômico e político, explicita a forma de enfrentar a crise e, também, é uma tendência universal, ainda que, como veremos, assuma particularidades em processos históricos específicos.

Do modo de produção antigo, feudal ao capitalista, a justificativa da estrutura de relações sociais de produção e de acesso aos bens produzidos sempre se amparou por fundamentos teórico/ideológicos, com vistas a e naturalizar estas relações. Assim, o modo de produção capitalista para constituir-se e legitimar-se teve que romper com o Estado absolutista, com o regime escravocrata para ter mão de obra livre e sem meios de vida, a não ser a venda de sua força de trabalho e com a hegemonia do pensamento metafísico da Igreja. Trata-se de um processo revolucionário civilizatório, reconhecido por Karl Marx, o pensador que estruturou as bases mais sólidas da crítica ao capitalismo.

Entretanto, pelo fato de que o sistema capitalista não rompeu com a estrutura de classes sociais, mas forjou uma nova estrutura de classes, esse mesmo autor indica que se a burguesia fez a crítica aos altares, agora precisamos fazer a crítica à sua concepção de ser humano e de ciência. Para os fundadores do pensamento liberal conservador (John Locke, David Hume, Adam Smith, John Stuart Mill), aos que dão base atualmente ao ultraconservadorismo (Friedrich Hayek, Ludwig von Mises, Milton Friedman), o ser humano se define por um conjunto de tendências naturais que o impulsiona ao bom, ao útil e ao agradável e movido pelo egoísmo e pelo bem próprio.

Com esta suposta base natural cada indivíduo disporia das mesmas condições de negociar racionalmente as suas escolhas no mercado. A forma capitalista de relações sociais, neste sentido, seria a que corresponde à natureza humana. O Estado, por sua vez, definido como o órgão do bem comum, zelaria para corrigir possíveis anomalias ou disfunções.

O que esta concepção mascara e desconsidera é todo o processo histórico, desde o surgimento do excedente, da dominação de grupos e classes sobre outros grupos e classes. Ao igualar a liberdade formal de escolha às condições desiguais reais na estrutura social, toma-se a meritocracia como mérito individual. Assim, a abolição da escravidão, tomando o exemplo do Brasil, não deu ao escravo, no dia seguinte e às gerações descendentes de escravizados, as mesmas condições de escolha em nenhum âmbito da vida igual aos seus ex-patrões e sucessores.

No âmbito da ciência burguesa, como já assinalava Marx, suas análises apreendem as disfunções, os problemas, mas não as determinações sociais que as produzem. O filósofo Karel Kosik explicitou esta concepção de ciência de metafísica da razão e metafísica da cultura. A primeira para designar o racionalismo que, sem proceder à análise do real e suas múltiplas determinações, efetiva conclusões sobre o real. E a segunda, metafísica da cultura, para designar o positivismo empiricista que concebe a realidade, os fenômenos humanos em seus diferentes âmbitos, como soma de fatores e não como relação da parte ou fato que se quer conhecer com a totalidade que os constituem¹.

Da leitura dos textos da coletânea que abordam mais especificamente este eixo, podemos perceber que o que os ideólogos da organização ou movimento Escola sem Partido entendem que conhecimento neutro, e que os professores devem ensinar é aquele que se fundamenta na concepção de ser humano e de ciência anteriormente assinaladas. O argumento que os arautos da Escola sem Partido têm para sustentar que a sua concepção é neutra e que ideológica é a posição dos que concebem o ser humano como um ser histórico social e a ciência como uma atividade humana histórica, é a sua propria convicção.

Disto deriva, também, o que vários textos da coletânea desvelam sobre o que de fato está em disputa: quais os conhecimentos, valores, atitudes e símbolos que são legítimos e neutros que devem compor o currículo escolar para serem funcionais ao mercado no contexto

¹ Uma apreensão aprofundada da análise de Karel Kosik o leitor poderá ter em sua obra **Dialética do concreto** (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986).

da crise estrutural do capital. Não por acaso, um dos fundamentos da Escola sem Partido é que a escola deve ser *regulada pelo Código do Consumidor*. No plano dos valores, correlato ao anterior, o princípio é o de que *os pais são donos de seus filhos*. Para tanto, é fundamental o controle ideológico dos docentes acusando-os de doutrinadores, corruptores de crianças e jovens.

Estes dois princípios são estranhos à concepção clássica de escola pública, universal, gratuita e laica, uma instituição da sociedade, não do mercado e, portanto, espaço da diversidade de culturas, valores, escolhas políticas e religiosas ou opções ateias e agnósticas. Um espaço que, além do acesso ao conhecimento historicamente acumulado (ainda que acesso desigual de acordo com a origem de classe, frações de classe e diferentes grupos sociais inerentes ao capitalismo), as crianças e jovens necessitam apreender ao convívio em sociedade. Por isso, é um absurdo tanto desenvolver apenas os valores restritos do mercado quanto os valores restritos da família. Uma conjugação de duas particularidades que forma idiotas políticos e prepotentes desprovidos de cultura humana. Por isso que na tradição republicana, para salvaguardar o convívio social, as constituições diferenciam a educação escolar, tornando-a compulsória da educação privada da família.

Esta ruptura que transforma a tragédia que foi o capitalismo na destruição de milhões de vidas por guerras, genocídios pela fome e violência, e que destrói atualmente de forma sistemática os dois pilares das bases da vida — a natureza e o trabalho — transforma-se em farsa. Uma farsa que acresce à tragédia mais infortúnio de guerra permanente e de produção destrutiva.

O que a coletânea explicita, também, é que se trata de um contínuo processo regressivo no plano das relações econômicas e políticas, em que o liberalismo clássico, após um breve interregno de liberalismo social, assume o que a literatura denominou de neoliberalismo, mas que de fato foi o retorno ao liberalismo conservador. Esta escalada reflete o aguçamento da crise do capital, o qual só pode manter as taxas de lucro mediante formas políticas autoritárias e violentas de superexploração e anulação dos direitos conquistados pela classe trabalhadora.

No âmbito da educação escolar, esta escalada começou na década de 1950, com o que se denominou de “teoria” do capital humano. Até essa década, a educação escolar era concebida como um direito social e subjetivo garantido pela esfera pública. A noção ideológica de capital humano desloca a educação do plano da sociedade e do direito universal, para o incentivo ao investimento privado. Ressalte-se, entretanto, que no contexto em que foi produzida, os seus formuladores viam nela a possibilidade de integrar todas as nações no desenvolvimento e os indivíduos no emprego.

O que ocorreu foi o contrário, um crescimento da desigualdade não apenas nos países da periferia do capitalismo, mas também nos dos centros hegemônicos, como mostra o economista liberal Thomas Piketty em s livro *O capital no século XXI*². Do final da década de 1970 até hoje, a crise estrutural do capitalismo só se agravou. Os detentores do capital mundo tinham agora duas poderosas armas a seu favor para a vingança contra as conquistas da classe trabalhadora. A apropriação privada de um salto tecnológico que une microeletrônica e informação, e altera a forma de operar a matéria, e o colapso, mas não o fracasso, do socialismo real.

A apropriação privada do salto tecnológico facultou a dispensa em massa de trabalhadores e estratégias de expropriação primitivas. E o colapso do socialismo real forneceu o argumento de que estava provado que o capitalismo é a forma social que corresponde à natureza humana. O passo seguinte foi o ataque frontal às organizações dos trabalhadores, sindicatos, partidos, movimentos sociais e culturais. A tese formulada por Margaret Thatcher, conhecida como a Dama de Ferro, e que por 11 anos foi a primeira-ministra da Inglaterra, é a de que ela não via a sociedade, mas sim indivíduos. E concomitante a essa tese, de forma desvelada, a convicção de que o capitalismo não mais integraria a todos, mas apenas os mais competentes.

Neste contexto de final da década de 1980, os organismos internacionais do capital (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Organização Mundial do Comércio), capitaneados por economistas conservadores, passaram a formular as políticas educacionais e,

² Ver; Thomas Piketty. *O capital do Século XXI*. Rio de Janeiro, Editora Intrínseca, 2014.

também, os currículos e conteúdos adequados ao mercado. Isso se torna evidente pela mudança do vocabulário pedagógico. O que se espera, como no processo produtivo, não é apenas qualidade da educação, mas qualidade total. Não mais qualificação do trabalhador, pois esta está ligada a direitos e a instituições que os defende, mas educação por competências, inerentes aos indivíduos. Também não mais formar para o emprego e sim para a empregabilidade ou empreendedores.

Este processo regressivo mundial assume dimensões mais profundas na particularidade de nossa sociedade. O traço fundamental de nossa especificidade é de que se, como sociedade colonizada e de mais de 300 anos de escravidão, forjou uma classe dominante de DNA colonizador, escravocrata e de cultura autoritária e moralista. Daí deriva outro traço específico de nosso processo histórico. Diferente das burguesias clássicas, que lutaram para constituir nações autônomas e soberanas, investimentos em ciência e tecnologia e universalização da Educação Básica, a nossa burguesia sempre se pautou por uma associação subordinada aos centros hegemônicos do capital. Disto decorre sua opção por um projeto de capitalismo dependente que combina de altíssima concentração de propriedade e de renda e, em contrapartida, produz uma desigualdade econômica, social e cultural descomunal que se reflete nos indicadores de pobreza e miséria absolutas. Um projeto no qual não cabe investimento em ciência e tecnologia próprias e, em razão disto, não há necessidade de universalização da Educação Básica e acesso massivo à universidade.

Trata-se de uma classe que toda vez que há avanços nas conquistas da classe trabalhadora que ameaçam os privilégios das velhas e novas oligarquias, interrompe-se com ditaduras ou golpes institucionais. Assim foi em 1937, com o Estado Novo, instituído por Getúlio Vargas, com a ditadura empresarial militar de 1964, interrompendo as lutas por reformas de base, democratização da educação e da cultura. Esta, durante 21 anos procedeu sob a ideologia do capital humano, reformas em todos os níveis de ensino.

Mas foi após a Constituição de 1988 que, nos termos formais da lei, assegurou avanços significativos no âmbito econômico, social,

cultural e educacional, que na prática foi se aprofundando na mercantilização da educação e o controle ideológico sobre os conteúdos que interessam ao mercado e o ataque sistemático da formação e função docentes. Todavia, ao longo dos oito anos do Governo Fernando Henrique Cardoso as políticas neoconservadores do ajuste, privatizações e mercantilização da educação, embora profundas, não se completaram em face da resistência ativa de sindicatos, movimentos sociais e culturais, associações científicas e forças políticas.

Paradoxalmente, foi no decorrer dos 14 anos de mandato do Partido dos Trabalhadores que a classe burguesa se estruturou de forma orgânica na sociedade, no Parlamento e no Poder Judiciário. No campo da educação, isso ficou explícito com a organização, ou movimento Escola sem Partido, em 2004, e, em 2015, o movimento. Todos pela Educação, capitaneado por 14 grandes grupos da indústria, capital financeiro e agronegócio e 18 institutos parceiros operadores dos negócios da educação e ativos na disputa do que ensinar, como ensinar e para quem ensinar nas escolas.

Os movimentos orquestrados de rua, em especial os dos anos 2014 a 2016, e que alentaram o golpe de Estado, parlamentar, jurídico e midiático, tiveram como suporte ideológico três forças que, ainda que distintas, se relacionam fortemente: o ultraconservadorismo econômico e social, com a tese, agora, não mais de simples ajuste, mas da austeridade, tendo como foco o desmanche da esfera pública e do trabalhador público; o Escola sem Partido, pautado por um fundamentalismo ultraconservador e autoritário no plano político e moral; e o fundamentalismo religioso de denominações neopentecostais, vendilhões dos templos, mercadores da “teologia” da prosperidade e da subordinação da ciência ao criacionismo.

São os sujeitos ocultos destas forças que rapidamente, após o golpe, aprovaram o conjunto de contrarreformas que liquidam a esfera pública, e com ela os direitos universais do trabalho, da educação, da saúde pública etc. Neste processo, pode-se desvelar porque, mesmo operando de forma independente, os autodenominados movimentos Todos pela Educação, Escola sem Partido e o fundamentalismo religioso se relacionam e se potenciam.

Todos pela Educação e Escola sem Partido, por argumentos distintos, têm como pressuposto a neutralidade do conhecimento. Esta, no contexto do ultraconservadorismo econômico, pavimenta as ações do Movimento Todos pela Educação, não apenas de fazer da educação um negócio rendoso, mas, também, de orientar os conteúdos e métodos, supostamente neutros, para os conhecimentos e valores que servem ao mercado. A neutralidade, por sua vez, está na base do Movimento Escola sem Partido, no argumento da doutrinação ideológica dos professores sobre os alunos, tanto no conhecimento quanto nos valores. O fundamentalismo religioso relaciona-se com ambos pelo viés mercantil da religião, sendo que com o Escola sem Partido, também, e especialmente, pelos valores da família, combatendo o que denominam de ideologia de gênero, não com base na ciência, mas no criacionismo.

Para impor seus objetivos, tanto o Movimento Escola sem Partido quanto o fundamentalismo religioso valem-se do falseamento de conceitos e manipulação da boa-fé. Ao acusar o Movimento Escola sem Partido, busca-se confundir os pais e a sociedade, definindo os professores como defensores de partidos de esquerda e doutrinadores. Mas os proponentes do movimento sabem muito bem que a maior parte dos professores sequer é filiada a partido político e, os que o são, pertencem a vários. O que eles pretendem é que o professor se constitua um tipo de robô ou máquina neutra e que ensine o que está programado e prescrito sob a orientação de institutos privados.

Por fim, o fundamentalismo religioso, ao utilizar-se do criacionismo para opor-se ao que denomina de ideologia de gênero e entender que o homossexualismo e o lesbianismo são uma doença, manipula os pais e a sociedade, afirmando que determinados professores e conteúdos nas escolas estão induzindo as crianças a se tornarem homossexuais ou lésbicas.

A junção de ultraconservadorismo econômico-social, da ideologia da Escola sem Partido e do fundamentalismo religioso se constituiu no cimento de falsificação de notícias, disseminação do ódio contra adversários políticos, opções de gênero e opção sexual que elegeram forças sociais de extrema direita para os próximos quatro anos.

Com a cultura extremada do autoritarismo, estas forças sinalizam um crescimento de traços de fascismo societário. Na educação, isto está posto em grande parte pela pedagogia do ódio e do medo em curso. Se o projeto de Lei do Movimento Escola sem Partido for aprovado e aceito pelo Supremo Tribunal Federal estará liquidada a liberdade de pensamento garantida pela Constituição e, com isso, o fim do que define a função docente no processo de ensinar e educar as gerações futuras para o convívio democrático em sociedade.

O mérito inequívoco da coletânea, em seus 14 artigos, está em nos fornecer análises agudas de diferentes aspectos do caráter demolidor do convívio humano, na escola e na sociedade, que representam as teses e princípios da ideologia de extrema direita do Movimento Escola sem Partido e o retrocesso à Idade Média que nos remete o fundamentalismo religioso. Textos de leitura obrigatória para professores, alunos, gestores da educação e lideranças científicas, culturais, políticas e sindicais empenhadas em resguardar a liberdade de pensamento, combater a pedagogia do ódio e de eliminação do adversário ou por opções religiosas, políticas e de gênero. Uma coletânea que nos interpela a combater sem tréguas a prepotência e insensatez humana elevadas a formas de poder de Estado de exceção permanente.

Gaudêncio Frigotto

Rio de Janeiro, 23 de novembro de 2018.

ESCOLA SEM PARTIDO OU A ESCOLA DA MORDAÇA E DO PARTIDO ÚNICO A SERVIÇO DO CAPITAL*

Os tempos de crises profundas como a em que estamos metidos, decorrentes das próprias contradições e antagonismos do modo de produção capitalista ou forjadas intencionalmente por seus arautos e paladinos, são momentos muito férteis à produção dos mais variados tipos de excrescências e degenerescências. Uma delas, sem dúvida, é a Escola “sem” Partido, que se presta à defesa e legitimação dos mais variados absurdos.

Ademais a proposição de um projeto como este, no momento em que o Brasil ostenta o título para lá de catastrófico de campeão de violência e agressão contra os professores, com a instituição e a legalização desses ataques, seja por parte de alunos, de pais ou de quem quer que seja, em vez de resolver o problema, tende a se agravar.

Assim, quando pensávamos que o terror, o ódio, a violência, o analfabetismo, a alienação e todas as demais misérias sociais e humanas estavam sendo lentamente superadas e condenadas ao mais triste, lúgubre e deprimente dos museus da história, a elite despe-se de suas escaramuças, mostra sua verdadeira face, une-se, investe sem clemência sobre os trabalhadores e ataca despidoradamente a humanidade.

Contudo, esta não é a primeira vez que a burguesia massacra os trabalhadores. Só para mencionar alguns casos, citamos as Revoluções de 1848 e a Comuna de Paris de 1871, quando os trabalhadores foram impiedosamente aniquilados. Também poderíamos mencionar os golpes militares impetrados na América Latina quando milhares de trabalhadores foram presos, torturados e assassinados de forma covarde pelos militares representando o capital, assim como, a infinidade de trabalhadores sem terra, líderes sindicais e representantes de movimentos sociais que foram eliminados.

A burguesia age dessa forma por dois motivos. O primeiro é porque vê nos trabalhadores uma única razão para sua existência, a ex-

*DOI - 10.29388/ 978-85-53111-27-5-0-f.11-16

tração de sua mais valia. E o segundo, porque, ao “olhar pelo retrovisor da história”, vislumbra ao longe, a derrota imposta à nobreza na Revolução Francesa de 1789 quando ao tomar o poder, relegou às raias da formalidade os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade que serviram de bandeira de luta contra o Antigo Regime, instituindo e perpetuando profundas diferenças sociais. O seu receio é que os trabalhadores adotem postura similar à por ela utilizada contra a nobreza, provendo um novo ato revolucionário.

Por conseguinte, toda vez que os trabalhadores se reconhecem com consciência de classe para si, ela trata de utilizar todos os recursos que tem à sua disposição, para massacrá-los se destino derradeiro. Ou então, na ausência da consciência de classe, no momento de extrema fragilidade dos trabalhadores e suas organizações, aproveita-se para ampliar e extrair o máximo possível de sua mais valia.

Para isso, a tática adotada é, de um lado, utilizar-se de todo o arcabouço ideológico existente, seja ele religioso ou profano, para estigmatizar os trabalhadores, apresentá-los como dignos de reprovação, reprochar seus valores e interesses, criminalizá-los, trancafiá-los, e ou, no limite, como dissemos, assassiná-los. Por outro lado, camuflar e esconder as contradições e antagonismos de classes, mistificando sua forma de ser e se apresentar como modelo de moral, de ética e civilidade, como se os seus valores e interesses fossem universais.

Assim, abrigada em sua couraça, promove golpes e ataques aos trabalhadores com requinte de crueldade, de tal modo que, os que têm, acumulam mais, e os que já têm pouco, até o pouco que têm, lhes é tirado. Longe do discurso da modernização, da moralização e do combate à corrupção, foi com o intuito de atacar os trabalhadores que o governo golpista de Michel Temer, primeiramente, derrubou a Presidente Dilma Rousseff e depois congelou os investimentos por 20 anos, fez a Reforma do Ensino Médio, instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovou a Reforma Trabalhista e a terceirização total e persegue incansavelmente a Reforma da Previdência.

Some-se a isso o avanço do conservadorismo, sobretudo, alimentado e orquestrado pela mídia, financiada por setores da elite reacionária e retrógrada, que, sem escrúpulo, não hesita em lançar mão

dos mais horrendos e abomináveis meios para manter seus privilégios de classe.

Assim, andamos na contramão da história; os direitos duramente conquistados se desmancham no ar; a cultura é eliminada; os trabalhadores desrespeitados; as mulheres violentadas; a educação e a escola pública são submetidos aos mais severos ataques, tornado os tempos sombrios e o futuro imprevisível, inimaginável e irrespirável.

E uma das principais armas utilizadas pela burguesia para promover essa destruição e pavimentar esses ataques é a escola. Hoje, quando a maioria dos filhos de trabalhadores se encontra na escola, quando a escola poderia se transformar num meio de socialização e de apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados e quando eles poderiam possibilitar a luta pela emancipação, o capital se abate sobre ela, promove uma contrarreforma com caráter regressivo, esvazia as possibilidades de ensinar e de aprender, pauperiza os conteúdos escolares, persegue os educadores, impede o desenvolvimento do pensamento crítico e quer instituir a lei da mordaca com o objetivo de impedir que a escola cumpra seu papel, não possibilite discussões e reflexões e obrigue os trabalhadores a aceitar incondicionalmente o *status quo*. Cabe a nós, portanto, impedir que essa tragédia se aprofunde e se efetive esse atentado civilizatório e humano.

Com este intuito, socializamos esta coletânea intitulada: *Escola “sem” partido ou a escola da mordaca e do partido único a serviço do capital*, com onze capítulos, que pretende dar uma relevante contribuição para compreender o atual momento em que vivemos, especialmente na educação, desmistificar sua pseudoneutralidade, revelar os interesses inerentes ao Escola “sem” Partido e possibilitar o enfrentamento adequado.

O primeiro capítulo de autoria de Zuleide S. Silveira, trás por título a *Onda conservadora: o emergente movimento escola sem partido*, em que analisa o surgimento da Escola “sem” Partido em um processo de crise econômica que atinge os países latino-americanos. Além disso, trata do papel dos intelectuais frente ao avanço do conservadorismo.

Na sequência, em seu capítulo denominado *O discurso de despolitização como meio de politização da educação: a ação ideológica do movimento escola sem partido*, Celso Carvalho desmistifica a suposta despolitização desse movimento de caráter autoritário, demonstrando que seu objetivo é controlar o trabalho dos professores e fragilizar sua ação política em benefício dos interesses do capital.

A seguir, João dos Reis Silva Júnior e Everton H. E. Fargoni, em a *Escola sem partido: a inquisição da educação no Brasil*, discorrem sobre a estratégia das elites em utilizar a falácia da doutrinação para atacar e desmontar a educação. Explicitam os efeitos deletérios deste movimento e a necessidade de resistência.

O quarto capítulo, de autoria de Marcos Francisco Martins, denominado *“Escola sem partido”: um partido contra o direito de aprendizagem*, faz uma análise do surgimento desse movimento e as concepções de mundo e sociedade ultraconservadores que a permeiam. Demonstra que sua adoção representa um atentado não só à Escola Pública como à viabilização da aprendizagem escolar.

Paulino José Orso, por sua vez, pergunta-se se trata de *Escola “sem” partido ou um partido a serviço da burguesia?* Por meio dele, analisa a história da educação e as preocupações da elite em cercear ou, pelo menos, dosar o acesso do conhecimento pelos trabalhadores. Afirma que, mais do que uma escola sem partido, trata-se de escola da mordaca voltada a perpetuar os privilégios da classe dominante.

Celi Nelza Zulke Taffarel, Cláudio de Lira Santos Júnior, Marize Souza Carvalho e José Arlen Beltrão, no capítulo denominado *Escola sem partido: a necessidade do controle ideológico dos professores para se manter a exploração de classe e o imperialismo*, remetem a análise à história da educação, demonstrando que o controle ideológico sobre os professores e os conteúdos por eles ministrados é uma ação burguesa constante voltada à manutenção da sociedade classista. Afirmam que, para além das alegações de seus defensores, ir à raiz do problema e lutar contra a sociedade de classe e contra o imperialismo, constitui-se numa condição necessária e vital para a humanidade.

Em *A defesa da escola pública estatal diante do movimento escola sem partido*, Eraldo Leme Batista, Rubiara Andressa Gonçalves e Lidiane Teixeira destacam a importância da escola pública como espaço de ensino aprendizagem historicamente conquistado para a apropriação dos conhecimentos científicos e para a formação humana por parte dos filhos da classe trabalhadora.

Carlos Lucena, Elizabeth Lannes Bernardes, Lurdes Lucena e Robson Luiz de França, em *Da crítica emancipatória ao neocriticismo conservador – a escola sem partido*, partindo da análise do projeto de Lei 867/2015, demonstram o conservadorismo e inconsistência teórica que sustentam o projeto da Escola sem Partido. Demonstram que as bases formativas propostas em seu interior apresentam concepções similares às do Reich alemão nos anos 30 do século XX.

Na sequência, Danielli Maria Neves da Silveira e Paulino José Orso no capítulo denominado *O movimento escola “sem” partido e a “doutrinação” liberal no atual contexto Brasileiro*, demonstram que para além da pretensa neutralidade da Escola sem Partido, existe uma intencionalidade conservadora voltada a moldar a sociedade em prol de interesses burgueses. O desrespeito à Constituição e a LDB, o apelo a análises limitadas ao senso comum e a defesa de uma “nova moralidade” de cunho fascista são as estratégias utilizadas para suprimir a liberdade de o professor ensinar e do aluno aprender.

Fabiane Santana Previtali, Cílon César Fagiani, Sérgio Paulo Moraes e Eduardo Henrique de Freitas, em *Movimento estudantil e ocupação das escolas públicas na contra-reforma do Estado*, analisam o movimento estudantil de ocupação das escolas públicas em oposição às iniciativas governamentais de reforma do ensino médio. Entendem que a escola também é um terreno fértil para a construção da resistência pela conscientização.

Por fim, em *O movimento escola sem partido e o “cemitério dos vivos”: a proposição da lei e a resistência em campinas*, Mariana Conti e Evaldo Piolli analisam os princípios básicos defendidos pela Escola “sem” Partido, a confluência desse movimento com a atual agenda das reformas educacionais e a pauta conservadora na educação e o movimento de resistência à institucionalização do famigerado pro-

jeto na Prefeitura de Campinas, no interior do estado de São Paulo. Afirmam que a materialização destas reformas transformarão as escolas em “Cemitérios de vivos”.

Resistir é necessário. Derrotar o atraso, um imperativo.

Boa leitura a todos.

Os Organizadores

ONDA CONSERVADORA: O EMERGENTE MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO^{*1}

Zuleide S. Silveira

INTRODUÇÃO

Os anos 1970 e início dos 1980 é período-chave para a compreensão da temporalidade neoliberal, quando se inaugura uma nova institucionalidade político-social-econômico-financeira de ajuste estrutural, sustentada nos pilares de reforma do Estado, privatização generalizada (da produção, dos serviços, do espaço, da comunicação e informação, da violência, do conhecimento, dos direitos sociais subjetivos, do organismo vivo) e aceleração da rotação do capital. Esta temporalidade vem marcada por uma onda conservadora que se fortalece nesta segunda década do século XXI².

As duas décadas foram marcadas pelas crises cíclicas do capital³, mas também pela subida ao poder de forças políticas conservadoras na Inglaterra, Estados Unidos e Alemanha – representadas, respectivamente, por Margareth Thatcher, em 1979, Ronald Reagan, em 1980, e Helmut Kohl, em 1982. Contexto este em que se estabelecem

^{*}DOI - 10.29388/ 978-85-53111-27-5-0-f.17-48

¹Este texto é resultado dos debates produzidos no âmbito do GPETED, como desdobramento do trabalho de orientação de dissertação de mestrado acadêmico, intitulado “O ‘Movimento Escola sem Partido’: qual projeto de escola?, qual projeto de sociedade?”, produzido por Helton Messini da Costa (bolsista CAPES)..

²Baseado em pesquisa empírica, Huntington (1994) entende que, ondas de democratização e ondas reversas (conservadoras) são manifestações das políticas mais amplas da sociedade. Segundo esta concepção, a terceira onda de democratização teria chegado à sua amplitude máxima, entrando na fase declinante ao mesmo tempo em que uma onda reversa ou conservadora estaria em sua fase ascendente.

³ Empregamos o conceito de crise cíclica segundo a concepção de Marx. Crise cíclica significa a processualidade dialética da acumulação de capital, com momentos de expansão nessa acumulação, onde ao mesmo tempo as contradições fundamentais são complexificadas, o que leva às rupturas (momento de crise – no sentido anterior), que acabam por repor (dialeticamente) a unidade daquelas contradições, que voltam a se complexificar, e assim por diante (CARCANHOLO, 2010, p.2).

políticas econômicas em resposta ao esgotamento do modelo de acumulação fordista e à ação reguladora-keynesiana do Estado na economia nacional. Tais políticas centravam-se, e ainda centram-se, nos processos de internacionalização da economia e, seu correlato, internacionalização da tecnologia que, contraditoriamente, integravam diferentes países na economia global pelas transnacionais, ao mesmo tempo em que, apresentavam seu caráter competitivo tendo à frente a tríade Estados Unidos, Europa e Japão.

Este fenômeno contraditório de integração e competição de/entre países de capitalismo dependente já se manifestava na América Latina da década de 1970, em países como o Chile (1973), Uruguai (1974) e Argentina (1976) e, mais tarde, no Leste Europeu, cujo emblema é a derrubada do Muro de Berlim (1989) e a dissolução da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (1991)⁴. Será em meio ao período de redemocratização do Brasil que as políticas neoliberais serão implantadas, no início dos anos 1990, com a subida ao poder de forças políticas comprometidas com o conservadorismo. Reorganiza-se o Estado (sociedade política e sociedade civil)⁵, reestrutura-se o mundo do trabalho e o campo educacional por mediação de práticas

⁴ Mesmo com a derrocada do socialismo na União Soviética, o macartismo embarca na onda conservadora e se mantém vivo entre os intelectuais do Movimento Escola sem Partido.

⁵ Entendemos, com Marx (2004; 1974) que, no Estado burguês, embora todos os homens sejam declarados iguais perante a lei, promove-se uma distinção entre sociedade política e sociedade civil, de modo a cindir o sujeito singular, tornando-o indivíduo. De um lado, o homem no trabalho; de outro, o homem diante da lei. Esta complexa cisão entre sociedade política e sociedade civil, em sua aparência apresenta-se como antagônica, e sua essência elas são complementares. Assim, a administração estatal envolve um complexo sistema de relações e mediações, o que incorpora a sociedade civil em sua dimensão político-ideológica e órgãos próprios, imbricando-a ao seu seio, de modo a controlá-la. Em Gramsci (1931 apud COUTINHO, 1999, p.126-7), o Estado é entendido do mesmo modo que Marx (op. cit.): um sistema de instrumentos de produção de liderança intelectual, de consenso e, ainda, de equilíbrio entre aparelho coercitivo e “organizações privadas” (ibid., ibid.). Assim, o Estado, em seu sentido ampliado, comporta a sociedade civil (em sua dimensão ideológica) imbricada à sociedade política, tendo em vista que a conquista da hegemonia, da direção política, se realiza na materialidade da sociedade civil.

extremamente regressivas⁶, que se espalham por todas as dimensões da sociedade.

Contudo, Mészáros (2004), Bensaid (2008), Hobsbawm (2013) remetem a gênese da onda conservadora para os anos de 1960, período em que houve: (i) o ressurgimento da religião que faz dela, hoje, uma importante força política, com a expansão do islamismo, do protestantismo, do pentecostalismo que deu origem, na década de 1970, ao neopentecostalismo; (ii) a virada para a direita de intelectuais que transitavam nas universidades, partidos políticos e sindicatos; (iii) a produção de teses, por eles defendidas, sobre o aburguesamento da classe trabalhadora, o fim do trabalho, o fim da ideologia e, até mesmo, o fim da História; (iv) o transformismo de partidos políticos e sindicatos que deixam de ser combativos e passam a ser positivos.

Sobre estes acontecimentos históricos, que apresentam traços de continuidade até os dias que correm, Mészáros (2004) ressalta que,

No pano de fundo da tendência geral dos acontecimentos históricos, não se deve esquecer que as primeiras medidas drásticas do monetarismo neoliberal na Grã-Bretanha foram impostas pela maior autoridade econômica do ‘Velho Trabalho’, Denis Healey, sob o regime esquerdista de faz-de-conta do primeiro ministro Harold Wilson, bem antes do Partido Conservador Britânico conseguir abraçar inteiramente a forte liderança de direita de Margareth Thatcher (MÉSZÁROS, 2004, p. 15).

Isto quer dizer que, os sinais das crises cíclicas⁷ e da onda conservadora dos anos 1970 já se manifestavam nos anos de 1960, enquanto que nos mesmos anos 1970 são construídos os elementos que se manifestaram na década de 1980, que por sua vez, operando sempre sobre as contradições fundamentais do capital, reúne outros ele-

⁶ As políticas neoliberais são um movimento de restauração do poder de classe burguês (uma reação conservadora à possibilidade de efetiva e radical transformação proveniente dos “de baixo”) e, por conseguinte, de caráter regressivo, que embora sejam apresentadas como reformas, são na realidade contrarreformas que alijam do processo toda e qualquer possibilidade de avanço nas conquistas da classe trabalhadora (COUTINHO, 2007).

⁷ Segundo o dicionário Michaelis, ciclo é o intervalo de tempo durante o qual se completa uma sequência de uma sucessão regularmente recorrente de eventos ou fenômenos. No campo da Física Aplicada, trata-se do tempo necessário para a formação de onda completa.

mentos que se manifestaram nas crises dos 1990, e assim sucessivamente enquanto a sociabilidade capitalista perdurar.

A onda conservadora que se manifesta na temporalidade neoliberal tem como especificidade o movimento político-econômico que buscar manter a ordem social vigente sob a ética burguesa do “bem-estar”, baseada no princípio de liberdade individual e na existência de uma moral infinita e transcendental na qual se apoia a religião de doutrina cristã. Defende a organização hierárquica-paternalista de sociedade, bem como certos padrões de comportamento e valores de modo a manter a ordem societária, cujas desigualdades sociais são tidas como naturais.

Do ponto de vista da luta de classes é visível, de um lado, a perda de direitos conquistados arduamente pela classe trabalhadora, desde o final do século IX até o sexagésimo ano do XX⁸; o aumento da miséria, da fome, do desemprego que, de tão exponencial, vem sendo chamado de desemprego estrutural, a espoliação e a superexploração, mas também a desorganização da classe e a transformação de sindicatos combativos em sindicatos propositivos; de outro, a restauração do poder de classe burguês, a reorganização da “internacional capitalista”⁹, que passa a incluir China, Índia e Rússia, a concentração de riqueza.

De fato, uma onda conservadora e de extrema direita vem se propagando por todas as partes do globo, particularmente naquelas que se encontram inseridas no processo de internacionalização da economia e seu correlato, a internacionalização da tecnologia.

⁸ No Brasil, algumas das conquistas da classe trabalhadora se estenderam até os anos 1980, mais precisamente, no período de redemocratização do país, quando se aprovou a Constituição de 1988., que ao longo dos últimos trinta anos sofreu uma série de emendas de modo adequar-se à temporalidade neoliberal do capital.

⁹ No início do século XX, Gramsci (2007) já chamava a atenção para o movimento do capital que vinha se organizando, em nível supranacional, denominando-o de Estado supranacional. Naquela época tratava-se da Ligas das Nações. Entretanto foi no Pós-Segunda Guerra, como o processo de internacionalização da economia, que foram criados os organismos supranacionais, como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, OTAN, a Organização das Nações Unidas, a UNESCO e, mais recentemente, nos anos de 1990, os blocos político-econômicos regionais, quais sejam o Mercado Comum do Sul (Mercosul) e União Europeia.

Mas, a vaga não se manifesta apenas no plano econômico. As decisões políticas tomadas em nível supranacional desconsideram por completo os interesses nos marcos do Estado-Nação, como a produção de ciência, tecnologia, de organização da cultura e da educação, de formas autônomas, evidenciando, assim, seu caráter antidemocrático. Aliás, o encontro de intelectuais e respectivas tomadas de decisão no espaço dos organismos supranacionais pode ser considerado uma mediação para reduzir os antagonismos e lutas de classe em âmbito nacional.

Esta relação entre as políticas de níveis supranacional e nacional engendram, segundo Löwy (2015), a emergência de movimentos nacionalistas, muitos herdeiros do nazismo e do fascismo, bem como os pânicos de identidade devidos, não apenas, ao processo de homogeneização cultural trazido pela globalização capitalista em sua fase neoliberal, mas também, a necessidade de certos grupos sociais procurarem suas raízes culturais, levando-os ao chauvinismo¹⁰, à xenofobia¹¹, à exacerbação do racismo¹², aos conflitos étnicos e confessionais, a gênerofobia e, ainda, ao anticomunismo.

Ainda segundo Löwy (2015), os movimentos e partidos políticos de extrema-direita são favoráveis à repressão policial e militar para assegurar formas autoritárias de impor seus valores, mas também para garantir o que entendem por “segurança”, em detrimento dos direitos sociais e subjetivos da classe trabalhadora, particularmente das camadas mais pobres, dos imigrantes, dos diferentes credos. Em sua essência encontra-se o ódio de classe, analisado por Ranciere (2014). Daí o ataque às políticas compensatórias, que não se fazem senão sob a ética burguesa do “bem-estar”, capitaneadas por organismos supranacionais, como Banco Mundial, UNESCO, OCDE, e governos tidos como progressistas.

Além destes aspectos de ordem geral, no Brasil em particular, os movimentos conservadores e os partidos políticos de extrema-direi-

¹⁰ Patriotismo exaltado, uma referência a Nicholas Chauvin, soldado de Napoleão, que se tornou um patriota ao extremo.

¹¹ Medo patológico de pessoas ou coisas estrangeiras

¹² Teoria e sentimento que se afirmam na superioridade de determinada raça em relação à outra.

ta se manifestam segundo a especificidade do capitalismo dependente, o ritmo do desenvolvimento interno de suas contradições e o “padrão [autocrático] de dominação burguesa” (FERNANDES, 2008, p. 356; 396-409)¹³.

Há movimentos conservadores que empunham as bandeiras do governo empresarial-militar ao exaltar torturadores numa alusão ao anticomunismo; outros fazem culto à pena de morte ao afirmar que, “bandido bom é bandido morto”; outros tantos se apresentam contrários à corrupção, como se ela não fosse sistêmica nem legitimasse o pacto de dominação burguesa, no qual a oligarquia agrária permanece ativa na arena do Estado a despeito da hegemonia de frações de classe como as da indústria, financeira e de serviços; fazem referências à ordem e ao progresso trazidos pelo “dia que durou 21 anos”, apoiando-se no tripé pátria, religião e família.

Ao mesmo tempo em que tornam notório seu ódio às minorias (mulheres, negros, índios, gays, lésbicas), vociferam contra o comunismo sob o entendimento equivocado de que Partido dos Trabalhadores (PT), à frente do bloco no poder (2003-2016), estabelece políticas e ações comunistas, que ora seria centralizador, autoritário e marxizante, ora seria anarquizador e amoral.

As ameaças à produção do conhecimento e ao meio acadêmico apontadas por Mészáros (2003), às quais acrescentamos os espaços escolar e universitário, mas também o direito de livre pensamento e de expressão do professor no exercício da profissão, vêm se manifestando em particular no Movimento Escola Sem Partido (MESP).

As estruturas da sociedade – sociais, políticas e religiosas – estão rangendo sob o peso da nossa incapacidade de absorver o que sabemos em sistemas éticos e sociais amplamente aceitos. O problema é urgente [...]. Um dos resultados possíveis é, naturalmente, o fundamentalismo, o que certamente representaria uma grave ameaça à integridade acadêmica [escolar e universitária]. A alternativa é reconhecer que existe a obrigação de imagi-

¹³ Para Florestan Fernandes, a autocracia é engendrada pela organização compósita da burguesia associada e dependente na ossatura do Estado, mantendo “à quente”, a expropiação, a miséria e as desigualdades sociais,

nar meios para *desarmar sua capacidade de nos destruir* (NOBLE, 1999 *apud* MÉSZÁROS, 2003, p.84. Itálicos do autor)¹⁴.

Porém, para destruir este mundo de pseudoconcreticidade é preciso, antes, investigar o fenômeno para além de sua aparência, adentrando em sua essência, de modo a entender por quais mediações ele se manifesta, mas também capturar suas implicações no trabalho docente.

1. O EMERGENTE MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

Longe de ser um movimento singular, de origem Brasileira, os movimentos *No Indocritnation*, *no brainwashing*, *No brainwashing kids*, *No indoctrination by dogmas*, *Creation Studies Institute*, além do *Campus Whatch*, são uma realidade na Austrália, nos Estados Unidos da América do Norte (EUA) e no Canadá.

Segundo Espinosa e Queiroz (2017), Edgar Palácio Mizrahi¹⁵, partidário do “uribismo”¹⁶, é o principal representante do *Creation Studies Institute* (CSI) na América-Latina, tendo como objetivo traduzir para língua castelhana o material de combate à chamada doutrinação nas escolas públicas.

Não sem razão, o mentor, fundador e líder do MESP, Miguel Francisco Urbano Nagib¹⁷, afirma sua inspiração no grupo de pais e alunos estadunidenses, reunidos em torno do *No Indocritnation.org*¹⁸,

¹⁴ István Mészáros publicou “O século XXI: socialismo ou barbárie?”, no Brasil, no ano de 2003. Porém, a primeira edição foi lançada no ano 2000, primeiro na Grécia (2000), depois na Itália. .

¹⁵ PhD em Filosofia e Letras pela *Anglican Seminary of Virginia* e em Ciência Política pela *Universidad del Zulia* de Venezuela. Presidente e fundador da Igreja Prebeteriana Reformada da Colômbia.

¹⁶ Denomina-se uribismo o movimento de apoio às políticas de governo Alvaro Uribe Vélez.

¹⁷ Miguel Nagib, adepto ao catolicismo, é Procurador de Justiça do Estado de São Paulo, em Brasília, há 32 anos, tendo sido Assessor de Ministro do Supremo Tribunal Federal de 1994 a 2002.

¹⁸ O site <<http://noindoctrination.org/>> encontra-se fora do ar. No entanto, em março deste 2018, encontramos dois endereços eletrônicos que podem estar relacionados ao primeiro, citado por Nagib. Um, <http://indoctrinationmovie.com/about/#nav>, de cunho religioso, denuncia professores de escolas públicas pelo suposto anticristianismo que propagam; o outro, <https://stopk12indoctrination.org/k-12-code-of-ethics/>, acusa professores de tornarem os es-

que com o mesmo objetivo teria atingido a meta de acabar com a doutrinação ou ideologização nas escolas.

Embora tenha fundado o Movimento Escola sem Partido no ano de 2004, seu suposto problema teria como marco o ano de 2003 (coincidentemente, o mesmo ano de início do governo Lula da Silva, do PT), quando um professor da disciplina de História teria comparado Che Guevara a São Francisco de Assis com o intuito de fazer a turma, na qual sua filha estava matriculada, crer que, ambos, Che Guevara e São Francisco, foram abnegados em nome de sua ideologia (EL PAÍS, 2016).

Mesmo reconhecendo seu insucesso, frente à direção escolar, aos professores, pais e responsáveis de estudantes, quando escrevera uma carta aberta ao professor de História (*ibid.*, *ibid.*), Miguel Nagib, junto a Bráulio Matos¹⁹, imprimiu ritmo ao MESP, com o objetivo de pôr “à disposição da comunidade escolar um acervo permanente de informações sobre o tema²⁰ [o problema da instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários]”²¹.

Os fundadores do tal movimento entendem que a maioria dos professores, livros e programas curriculares, desconsideram a diferença entre o ato de educar e o ato de doutrinar, por esta razão o sítio torna-se instrumento de denúncia anônima, por parte dos estudantes, ex-estudantes, pais e responsáveis, sobre o conteúdo programático, o material pedagógico e as atitudes e comportamento dos professores na transmissão do conhecimento (ESCOLA SEM PARTIDO, s/d).

Mas, qual o significado de educação para os fundadores, apoiadores e simpatizantes do MESP? A resposta encontra-se no livro *Pro-*

tudantes audiência cativa para doutriná-los ou influenciá-los a adotar posições políticas e ideológicas em relação à problemática social e política da sociedade.

¹⁹ Professor do Departamento de Educação da Universidade de Brasília (UnB) e Vice-líder do Movimento Escola Sem Partido.

²⁰ Por meio do sítio eletrônico <<http://www.escolasempartido.org>>

²¹ Ao visitar os sites mencionados na nota de nº 14, foi possível verificar a semelhança no uso dos termos empregados tanto pelo movimento estadunidense, quanto o MESP no Brasil.

fessor não é educador, de autoria de Armindo Moreira²² uma das referências para os criadores e apoiadores do movimento.

Contrariamente ao nosso de entendimento, baseado em Paulo Freire (2000, p. 104), de que a educação é um ato de amor e de coragem, Moreira afirma que, “só educa eficazmente quem ama o educando. Exigir que o professor seja um educador é exigir que ele ame o aluno. Ora, não é sentimento que se exija para exercer uma profissão” (MOREIRA, 2012, p. 11).

Nesta perspectiva, o ato de educar seria responsabilidade da família e da religião, enquanto o professor se limitaria a instruir, o que no discurso da Escola sem Partido equivale a transmitir conhecimento neutro, sem mobilizar valores e sem discutir a realidade social do aluno (PENNA, 2017).

Ressalta a visão a-histórica do MESP sobre o desenvolvimento do ser humano, o entendimento equivocado do papel do professor, mas também a ausência de qualquer consideração ao mundo sensível que consiste em separar cognição e emoção.

Sobre este último aspecto, Vygotsky entendia que separar o afeto do intelecto foi um dos problemas da psicologia tradicional. Porquanto aqueles que o fizeram, apartaram o pensamento da plena vitalidade da vida dos motivos, interesses e inclinações do ser pensante. Torna-se, pois, necessário considerar que, no desenvolvimento do ser humano, em geral, e da criança, em particular, existe um sistema significativo dinâmico que constitui a unidade entre processos afetivos e intelectuais” (VYGOTSKY, 1987, p. 50 apud LOBMAN, p. 131).

No que diz respeito à apreciação do valor de algo ou de alguém, ela só se faz mediante um sistema de referência e a partir de posições escolhidas (SCHAFF, 2000). Neste sentido, Armindo Moreira e os adeptos do MESP fazem sua afirmação sobre a desqualificação do professor-educador, não de forma intuitiva, mas sim concretamente posicionada.

²² Professor de Filosofia, aposentado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Mestre em Filosofia pela Universidade Pontifícia de Salamanca, na Espanha.

O movimento encontra-se em contradição consigo mesmo no que preconiza: contrariamente ao seu programa de neutralidade ético-política, cuja visão do papel do professor é de imparcialidade passional — o professor torna-se mero transmissor de conteúdo para alunos passivos —, o MESP revela seu comprometimento social e político com “o direitismo político, o conservadorismo comportamental, bem como o reacionarismo cultural” (DEMIER, 2017, p. 90).

O positivismo do MESP, ao buscar esvaziar o conteúdo subjetivo do trabalho docente, além de coisificar seu caráter intelectual, revela

[...] uma simplicidade evangélica: nas ciências sociais, como nas ciências da natureza, é necessário afastar os preconceitos e as pressuposições, separar julgamentos de fato dos julgamentos de valor, [bem como] a ciência da ideologia²³ [...] As implicações ideológicas conservadoras, reacionárias e contrarrevolucionárias dessa concepção levam ao entendimento de que, a sociedade não pode ser transformada. Contra os sonhos revolucionários utópicos e negativos, o positivismo enaltece a aceitação passiva do *status quo* social [...] a consolidação da ordem pública, pelo desenvolvimento de uma sábia resignação (LÖWY, 1978, p. 9-10).

Não sem razão, a religião vem sendo transformada em instrumento de pressão e disputa política na arena do Estado, bem como mediação para o fortalecimento do Movimento Escola sem Partido, a partir do ano de 2013, quando deputados religiosos (distribuídos em Frentes Parlamentares) passam a apoiar o Deputado Jair Bolsonaro em sua cruzada na direção do Ministério da Educação (MEC), em virtude da iniciativa que procurava promover o respeito à diversidade sexual a partir de dentro da escola com o “Projeto Escola Sem Homofobia”²⁴.

²³ Löwy entende o conceito de ideologia como essencialmente articulado ao de utopia. Neste sentido, a ideologia é tida como visão social de mundo segundo o posicionamento de classe do intelectual (singular e/ou coletivo).

²⁴ O material começou a ser produzido em 2008, após a liberação de uma emenda ao Orçamento Federal, obtida a partir de uma articulação da Associação Brasileira de Lés-bicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) e seus aliados na Comissão de Legislação Participativa

Seus argumentos, juntos ao Deputado Jair Bolsonaro, vieram não apenas dar fôlego ao Movimento Escola sem Partido, mas também judicializar o trabalho docente. Antes, pais e responsáveis de alunos procuravam a direção da escola, o professor, ou a coordenadoria regional de educação. Recentemente, passam recorrer ao MESP, que vem aperfeiçoando um:

[...] mecanismo de resistência e controle da transformação societária conhecido como pânico morais que emergem a partir do medo social com relação às mudanças, especialmente as percebidas como repentinas e, talvez por isso mesmo, ameaçadoras (MISKOLCI, 2007, 103 *apud* VITAL DA CUNHA, 2012, p. 125).

Tudo com apoio das Frentes Parlamentares, que emprestam caráter conservador ao Congresso Nacional. Para se ter uma ideia da força deste mecanismo, torna-se necessário analisar a 55ª Legislatura da Câmara Federal (2015-2018) que conta com as seguintes bancadas: (i) Frente Parlamentar Evangélica que, tendo como partido majoritário o PRB, seguido do DEM, PMDB e PSD, é composta por 203 signatários oriundos da Assembleia de Deus, Igreja Universal do Reino de Deus e Igreja Batista; seu presidente é João Campos (PRB-GO) (ii) Frente Parlamentar Mista Católica Apostólica Romana conta com 215 membros, tendo o deputado Givaldo Carimbão (PROS-AL) como presidente. (iii) Frente Parlamentar em Defesa da Vida e da Família possui 236 signatários e seu presidente é Alan Rick, pastor evangélico, filiado ao PRB. (iv) Frente Parlamentar para a Liberdade Religiosa do Congresso possui 208 membros, tendo como presidente Celso Russomanno (PRB-SP), jornalista e católico.

Neste movimento da Escola sem Partido há, sem dúvida, uma relação entre Estado, religião e política do que trataremos a seguir.

(CLP), da Câmara Federal, no ano anterior. A aprovação da emenda a partir da CLP, contudo, não evitaria que simultaneamente um forte movimento de contestação surgisse a partir da própria Câmara dos Deputados (VITAL DA CUNHA, 2012).

2. ESTADO, RELIGIÃO E POLÍTICA: BREVES NOTAS SOBRE AS PRÁTICAS POLÍTICAS DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

Desde os anos de 1960, ocorre o ressurgimento da religião que faz dela uma força política que não se pode desconsiderar. E, com ele, a transferência de uma vertente de fé para outra, notavelmente no cristianismo, bem como o aumento do fervor religioso no âmbito do islamismo, protestantismo e neopentecostalismo. A religião que antes reforçava o sentimento de nacionalidade, passa ao movimento de desagregá-lo, associando-se a grupos sociais culturalmente menos qualificados, que desconhecem, por completo, a história da natureza e da humanidade, o que facilita, de certo modo, o crescimento do fundamentalismo.

Não obstante, a principal causa para a ascensão da religião politizada não é um eleitorado religioso de massa num mundo de efetivo sufrágio universal. É a ascensão de ideologia radicais, predominantes direitistas [...] catequistas e até potencialmente revolucionárias, no modo ‘fundamentalista’ tradicional das ‘religiões do livro’, que retornam ao simples texto de suas escrituras, para com isso purificar a fé de acréscimos e corrupções. Seu futuro se parece com um a passada reconstruído (HOBBS-BAWM, 2013, p. 250).

Segundo Vital da Cunha (2012), católicos, protestantes e neopentecostais se manifestam em amplo espectro com diferenças internas que não se pode negligenciar. Embora com ramificações diferentes, são intelectuais singulares, evangélicos e católicos, assumindo posições de lideranças em conselhos, fóruns e organizações, tais como no Conselho Nacional de Juventude, Rede Fale, Aliança de Batistas no Brasil, Católicas pelo Direito de Decidir, Diversidade Católica, entre outros em destaque nos meios de comunicação e informação.

Entretanto, são os evangélicos que, por meio de discursos e práticas, formam uma particularidade devido à sua marcante presença no espaço público do Estado (sociedade civil e sociedade política).

[...] a movimentação do campo político e religioso pelos evangélicos introduziu um *empowerment* de diferentes tradições religiosas (embora isto possa parecer contraditório) que, ao invés de negarem o papel da religião no espaço público, passaram a reivindicar um lugar para si a fim de ampliarem a influência de suas denominações e tradições, assim como de suas lideranças e valores, baseados no “discurso dos direitos” e da democracia (demandando um acesso democrático aos bens políticos) (VITAL DA CUNHA, 2012, p. 5).

E, continua a pesquisadora afirmando que, houve uma mudança significativa no discurso dos evangélicos, no período entre os anos 1980 e os dias que correm, o que vem ao encontro da afirmação de Cunha (2016):

O Estado laico não pode admitir que instituições religiosas imponham que tal ou qual lei seja aprovada ou vetada, nem que alguma política pública seja mudada por causa de valores religiosos. Todavia, o Estado laico não pode desconhecer que os religiosos de todas as crenças têm o direito de influenciar a ordem política, tanto quanto os não crentes. Renunciando exercer tutela moral sobre a sociedade, os religiosos têm direito a difundir sua própria versão do que é melhor para toda a sociedade, traduzindo seus preceitos nos termos da linguagem política aceitável por todos (CUNHA, 2016, p. 5).

Neste sentido, o discurso de João Campos (PSDB-GO), presidente da Frente Parlamentar Evangélica, é emblemático quando assume a defesa da família, dos valores e dos princípios, tornando a religião instrumento de disputa, mas sobretudo afirmando a bancada evangélica, a bancada católica, a Frente em defesa da família, juntas, como grupo de pressão, difundindo o que julgam ser melhor para a sociedade.

Iremos articular a aprovação de requerimento que convoque o Ministro Palocci a vir a esta Casa para esclarecer aquilo que é de interesse da sociedade Brasileira. Ao mesmo tempo, iremos endereçar um requerimento à Presidenta Dilma pedindo a exoneração do Ministro Haddad por ter perdido a confiança da so-

cidade Brasileira. Não se admite que alguém que compõe a Alta República deste País minta para o Parlamento e para a sociedade! Estaremos ao mesmo tempo, Sr. Presidente, apresentando um requerimento propondo uma CPI no Ministério da Educação. São vários os fatos que encaminham nessa direção: a fraude do ENEM, os desvios de benefícios do PROUNI e agora a produção de um material financiado com dinheiro público para induzir os nossos filhos, utilizando a rede pública de ensino, a serem homossexuais. **Não se pode permitir que o dinheiro público seja utilizado para impor o comportamento de uma minoria à maioria do Brasil** (CAMPOS apud VITAL DA CUNHA, 2012, p. 137. Negrito nosso).

Seguem-se outros discursos, como o do Senador Magno Malta (PR-ES): “esse *kit* homossexual nas escolas fará das escolas do Brasil verdadeiras academias de homossexuais”.

A agressiva afirmação de valores que eles apresentam como moralidade tradicional, família tradicional, relações tradicionais entre os sexos e corrupção, desempenha papel de destaque no discurso político-ideológico.

São discursos que contribuem na construção do pânico moral, a que nos referimos na seção anterior, servindo de mecanismo de resistência aos materiais educativos e pedagógicos sobre doenças sexualmente transmissíveis, desigualdades sociais, questões de gênero, homofobia, feminicídio, racismo²⁵ e o uso de drogas (lícitas e ilícitas).

Neste movimento, o discurso religioso passa a concorrer com a ciência, relativizando seu contraditório critério de verdade. Evidencia-se, assim, o embate entre religião e ciência.

Para a ciência, pelo menos na perspectiva por nós adotada, o processo de conhecimento encontra-se aberto na direção do infinito. Não sendo relativista, a verdade do conhecimento científico, ao buscar

²⁵ Vale lembrar a discussão em torno do PLC 122/2006, que veio a ser pejorativamente chamado de “lei da mordça”, pois que altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal) e o Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 (Consolidação das Leis do Trabalho – CLT) para definir os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de gênero, sexo, orientação sexual e identidade de gênero, estabelece as tipificações e delimita as responsabilidades do ato e dos agentes.

aproximar-se do real, é relacional, unidade do diverso e a história, método e processo.

De um lado integra a dinâmica social – momento das transformações, quer elas sejam discretas ou violentas – e, de outro, as modalidades de organização social concebida sempre como equilíbrio instável. Se a história pode ser explicada estruturalmente, ela é acima de tudo processo. A explicação histórica consiste na explicação da forma de articulação social, objetivando integrar as diversas dimensões constituintes da sociedade e identificar as conexões internas que as regem. As modificações numa esfera – econômica, política, jurídica, ideológica, etc. – implicam em gradações variadas de transformações nas demais. Como toda totalidade articulada, alguns de seus elementos determinam outros (FONTES, 2001, p. 117).

Os religiosos conservadores são, de certo modo, céticos à produção do conhecimento crítico, entretanto para garantir espaço político, passam a relativizar a ideia de verdade (absoluta e inquestionável) da religião, de modo a disputar a concepção de verdade com a ciência. Assim, abre-se a possibilidade de pôr em xeque a autonomia do campo educacional. Como se não bastassem as intervenções de cunho mercadológico-econômica na educação, juntam-se a elas as de caráter mercadológico-ideológico (CUNHA, 2011 *apud* CUNHA, 2016).

Isto quer dizer que, se trata de um fenômeno que se manifesta em todos os níveis de ensino e modalidades de educação, particularmente na educação básica (ensino fundamental e ensino médio) onde, a despeito da dependência administrativa da instituição, o currículo está sujeito à ação (con)formadora do empresariado, mas também ao grupo de pressão reunido em torno do MESP que, após o golpe civil-parlamentar de 2016, tornou-se um aliado do MEC.

O MESP, operando sobre as contradições dos intelectuais conservadores que atuam na arena da sociedade política, articula-se em torno de uma contrarreforma mais ampla da sociedade brasileira, tendo como mediação não apenas o postulado religioso, mas também uma concepção conservadora de sociedade. Busca resistir, sobretudo, à qualquer organização familiar que não seja a família nuclear (tradição

onal), tendo por base a heterossexualidade normativa das sociedades ocidentais modernas, o paternalismo e machismo.

Daí a cruzada na direção do Ministério da Educação (MEC), capitaneada Deputado Jair Bolsonaro e encampada pelas bancadas evangélica, católica, Frente em Defesa da Família e pelo MESP, entre os anos de 2012 e 2013, que preparava a produção e publicação do material educativo Escola sem Homofobia. Este material, como já dissemos, foi chamado, por parlamentares conservadores, de *kit gay*, além deste aspecto a discussão da temática sobre sexualidade, no âmbito escolar, passou a ser denominada e divulgada pelo MESP de ideologia de gênero.

Segundo os referidos grupos conservadores, a “ideologia de gênero” não se faz, sem a “contaminação político-ideológica”²⁶, cujos professores tidos como de comportamento coercitivo, particularmente os da rede pública de ensino, seriam o vetor transmissor.

Tal contaminação política-ideológica teria como carro-chefe o PT e um “exército organizado de militantes travestidos de professores”, que se prevaleceriam “da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo” e disseminar as ideias comunistas²⁷.

Não podemos ser ingênuos. Há um pensamento hegemônico da esquerda nas universidades e foram essas pessoas que majoritariamente construíram esse documento [...] É possível inferir a hegemonia da epistemologia marxista e do método crítico-cultural não somente na parte das ciências humanas, mas até mesmo nas chamadas ciências duras, até na matemática, em química, em física, em biologia. Quais as intenções políticas e as consequências para o nosso futuro democrático como resultado dessa escolha (ESCOLA SEM PARTIDO, s/d).

²⁶ Também denominada de doutrinação ideológica.

²⁷ Pela sua origem de classe, o PT é confundido, pelos intelectuais do MESP, com um partido comunista ou de práticas comunistas. Assim visto, o PT feriria os princípios de igualdade jurídica, liberdade e propriedade, todos adotados pelos conservadores.

Concordamos com Espinosa e Queiroz (2017), quando afirmam que, há cinco anos ou mais, o MESP era tido “como um movimento pueril, tamanha sua inconsistência teórico-jurídico; não se imaginava que a iniciativa tomaria a dimensão que tem hoje [...], aproveitando-se de uma forte onda conservadora”.

Mas, ao contrário, o MESP sob o discurso antipartidário, presente nas manifestações de junho de 2013 – cujos partidos políticos surgem como germe do conflito social e expressão de interesse particulares, mesquinhos e corruptos – evidencia suas contradições internas: de um lado, manifestou apoio à candidatura de Dilma Rousseff no pleito de 2014, apoiado na interface religião e política. De outro, defende o golpe civil-parlamentar de 2016, que depôs a Presidente Dilma Rousseff, sob o tripé religião, pátria, família. Além, é claro, da ideologia anticorrupção propagada pela grande mídia que corrobora, com o poder dominante, escamoteando o cerne da questão.

Neste contexto, o MESP se fortalece com os seguintes procedimentos: desenvolve um sítio na web; distribui panfletos de estilo violento e cunho duvidoso; incentiva a denúncia, por parte de pais, responsáveis e estudantes, sobre o comportamento e atitudes dos professores em sala de aula; faz tramitar no Congresso Nacional o Projeto de Lei (PL) nº 867/2015²⁸, apresentado pelo Deputado Izalci Lucas (PSDB/DF).

O referido PL é parte do programa de ação do MESP não apenas como um instrumento de construção do pânico moral, mas também instrumento jurídico-político de controle do trabalho escolar do exercício pleno do papel do professor.

Segundo Miguel Nagibe, idealizador do PL, sua inspiração encontra-se no Código de Defesa do Consumidor que intervém na relação entre fornecedor e consumidor, coerentemente com a sua visão contratualista e paternalista de sociedade. Assim, o PL nº 867/2015 ao ser aprovado, interviria a relação escola, professor (prestadores de serviço) e aluno (consumidor), com a finalidade de controlar a liberdade

²⁸ O PL denominado pejorativamente por professores de “Lei da mordaca”, inclui na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), o “Programa Escola sem Partido”.

de ensinar²⁹. Tal visão mercadológica da educação já estava presente no sítio do Instituto Millenium, para o qual Miguel Nagib publicou o artigo intitulado “Por uma escola que promova os valores do Millennium”.

Ora, não é possível se deixar enganar pelo discurso da neutralidade partidária de Nagib e do MESP, pois torna-se aparente seu posicionamento de classe burguês ao contribuir com as pedagogias das competências que adaptar buscam crianças, jovens e adultos às condições atuais da sociedade capitalista.

Além de ter como alvo materiais educativos distribuídos pelo governo, livros didáticos, a visão teórico-metodológica e a transmissão do conteúdo do/pelo professor, o MESP tem buscado intervir mediamente na política educacional desde o processo controverso e contraditório de discussão e elaboração do Plano Nacional de Educação (2011-2021/2014-2024)³⁰ até a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017.

Ainda que não tenha participado do Movimento pela Base³¹, o MESP passa a ser um dos interlocutores do MEC, logo após o golpe civil-parlamentar de 2016, tendo como alvo a (con)formação na infância que se manifesta na 3ª versão da BNCC, divulgada em dezembro de 2017. Esta trata apenas da educação infantil e do ensino fundamental, trazendo uma concepção reducionista do desenvolvimento humano, em geral, e do desenvolvimento infantil, em particular, retomando o currículo tecnicista que vigorou no governo empresarial-militar.

Um conjunto de exemplos tópicos sustenta essa afirmativa. (i) em Seminário na Câmara dos Deputados em junho de 2016, com a presença de instâncias públicas e parceiros privados res-

²⁹ Para maiores detalhes, ver Penna (2015; 2017) e consultar <https://www.facebook.com/contraoescolasempartido>; <https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/2015/09/18/o-odio-aos-professores>; <http://www.peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR85668>

³⁰ O PNE 2014-2024 foi instituído pela Lei nº 13.005, de 2014.

³¹ O Movimento pela Base é composto por intelectuais coletivos como o Todos pela Educação, A Fundação Lehman, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ayrton, o Instituto Natura, o Instituto Inspirare, o Todos pela Educação, Instituto Natura, Instituto Unibanco, entre outros, mas também por intelectuais (singulares) orgânicos do capital tais como Guiomar Namó de Mello, Claudia Costin, Maria Helena de Castro Guimarães. Para maiores detalhes, consultar <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>

ponsáveis pela elaboração da BNCC, a mesa que debateu as Ciências Humanas na base foi formada em sua totalidade por partidários do ESP; (ii) em julho de 2016, Adolfo Sachsida foi nomeado assessor especial do MEC, posição revista em seguida. O economista é um dos principais defensores do ESP; (iii) em março de 2017, representantes da bancada evangélica ligados ao ESP divulgaram a notícia de que a secretária-executiva do MEC “garante que ideologia de gênero não entrará na (terceira versão da) BNCC” (MACEDO, 2017, p. 521).

De fato! Conforme solicitação do MEC, o Conselho Nacional de Educação (CNE) não aprovou o tema “corpo, gênero e sexualidade nas tradições religiosas” sob o qual as escolas deveriam “discutir as distintas concepções de gênero e sexualidade segundo diferentes tradições religiosas e filosofias de vida”.

No lugar da temática sobre sexualidade, gênero e religião, entra o eixo “princípios e valores éticos” que estabelece como umas das habilidades “reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana”.

O respeito a qualquer ser vivo e à dignidade humana encontra-se na essência contraditória da natureza ontológica do processo social, entretanto pairam algumas questões: de qual ética se fala, a da coexistência pacífica entre as classes sociais? Seria possível um regime de colaboração entre capital e trabalho? O que tem evidenciado o movimento do processo ontológico na histórica luta de classes das sociedades classistas?

Marx, em *O 18 Brumário*, ao analisar as ideologias e visões de mundo de uma determinada classe social, a pequena burguesia, e de suas frações ou representantes do partido político, afirma que a disputa entre as frações de classe não é travada em torno de princípios, mas sim, segundo as condições materiais de sua existência e de seus interesses imediatos. A longa citação de Marx é elucidativa à medida que desvela a classe como o elemento que cria e forma as visões sociais de mundo, que são desenvolvidas e convertidas em programa por seus ideólogos, os “representantes políticos e literários” – os intelectuais.

Sobre as diferentes formas de propriedade, sobre as condições sociais de existência ergue-se toda uma superestrutura de impressões, de ilusões, de formas de pensar e de concepções filosóficas particulares. A classe inteira as cria e as forma sobre a base de suas condições materiais e das relações sociais correspondentes. O indivíduo isolado, que as adquire através da tradição e da educação, poderá imaginar que constituem os motivos reais e o ponto de partida de sua conduta [...] Assim, como na vida privada se diferencia o que um homem pensa e diz de si mesmo do que ele realmente é e faz, nas lutas históricas deve se distinguir, mais ainda, as frases e fantasias dos partidos de sua formação real e de seus interesses reais [...] O caráter peculiar da social-democracia resume-se no fato de exigir instituições democrático-republicanas como meio não de acabar com os dois extremos, capital e trabalho assalariado, mas de enfraquecer seu antagonismo e transformá-lo em harmonia [...] Não se deve formar a concepção estreita de que a pequena burguesia, por princípio, visa a impor um interesse de classe egoísta. Ela acredita, pelo contrário, que as condições *especiais* para sua emancipação são as condições *gerais* sem as quais a sociedade moderna não pode ser salva e nem evitada a luta de classes. Não se deve imaginar, tampouco, que os representantes democráticos sejam, na realidade, todos *shopkeepers* (lojistas) ou defensores entusiastas destes últimos. Segundo sua formação e posição individual podem estar longe deles como o céu da terra. O que os torna representantes da pequena burguesia é o fato de sua mentalidade não ultrapassar os limites que esta [a pequena burguesia] não ultrapassa na vida, sendo, conseqüentemente, impelidos, teoricamente, para os mesmos problemas e soluções para os quais convergem, na prática, o interesse material e a posição social da pequena burguesia. Esta é, em geral, a relação que existe entre *representantes políticos e literários* [e científicos] de uma classe e a classe que a representam (MARX, 1974, p. 45-8).

As primeiras aproximações do fenômeno MESP, permite-nos afirmar que está em curso, no Brasil, um processo de disputa de projetos de sociedade, mas também em torno das representações sociais e

da educação sobre o papel do professor, gênero, corpo, sexualidade, ciência e religião.

Concordamos com Macedo (2017) quando afirma que, as possíveis articulações entre a BNCC aí proposta e as demandas do MESP são preocupantes no momento. Não temos a intenção de esgotar o debate em torno das mencionadas representações. Pretendemos, tão somente, nos limites deste artigo, fazer algumas aproximações do papel do intelectual-professor, o que faremos na próxima seção.

3. O PAPEL DO INTELECTUAL: O QUE FAZER?

Com Florestan Fernandes, entendemos que para os intelectuais compreenderem as circunstâncias do contexto histórico em que vive, bem como os papéis políticos constitutivos que podem desempenhar, torna-se necessário ter em mente a natureza específica desse processo. Quanto mais eles se vincularem à realidade pela ótica burguesa-institucional (papéis de intelectuais legítimos da academia), pela ótica de classes (papéis radicais de um setor desenraizado das classes médias) ou pela ótica da estabilidade da ordem (papéis desempenhados como membros natos das elites culturais, ocupando posição estratégica na informação dos *policy makers*), menos entenderão o que lhes compete fazer (FERNANDES, 1980, p. 50).

Com estas palavras, Fernandes (1980) pretende evidenciar não apenas a importância do intelectual nos processos de mudança dos grupos e instituições sociais e até mesmo da totalidade social, seja ela mudança molecular, seja por meio de reformas e, ou, contrarreformas. Mas, sobretudo, Florestan chama a atenção para o posicionamento de classe do intelectual.

A perspectiva de classe é o ponto fundamental, a partir do qual se torna possível a apreensão da realidade. Concordo com Schaff (2000) quando afirma:

‘Se, nas condições do capitalismo, quereis chegar ao conhecimento objetivo, quando estudais as realidades sociais, é-vos preciso adotar conscientemente as posições de classe do proletariado’, de maneira nenhuma afirmamos com isso que essa via leva

à verdade absoluta; pretendemos, apenas, que as ditas posições são um melhor ponto de partida e uma melhor perspectiva na procura da verdade objetiva, decerto relativa, mas oitimamente integral, oitimamente completa em relação ao nível de desenvolvimento do saber humano dado. Não damos, portanto, a este cientista [intelectual], nenhuma garantia; indicamos-lhe apenas as possibilidades de êxito, asseguramos-lhe que pode deste modo chegar à verdade, não absoluta, mas relativa. E é por isso que não lhe sugerimos considerar o conhecimento adquirido como um ideal, como o conhecimento perfeito; precisamos que se trata unicamente de um patamar no desenvolvimento do saber, patamar depois do qual será preciso transpor outro, graças, particularmente, à consciência da necessidade desta marcha de limite em limite (SCHAFF, 2000, p.243-4).

Marx, nas *Teses sobre Feuerbach*, chama a atenção para esta relação cognitiva entre sujeito e objeto, que agem mutuamente, quando afirma que “o principal defeito de todo materialismo (inclusive o de Feuerbach)” encontra-se no fato de os materialistas apreenderem o mundo sensível sob a objetividade ou pela intuição. Isto é, não há subjetividade e, tampouco, sensibilidade na apreensão da realidade pelos materialistas não-dialéticos.

Para compreendermos as circunstâncias do atual contexto histórico em que vivemos, tal como observa Florestan Fernandes, torna-se necessário estabelecer uma relação entre sujeito (intelectual) e objeto (a realidade social e dinâmica) dialética, mas sobretudo *sensível* — “a sensibilidade como atividade *prática* humana e sensível” (*Teses sobre Feuerbach*: 1^a e 5^a Teses, in: MARX e ENGELS, 2002).

Para Gramsci (2001), todos somos filósofos, independentemente da atividade intelectual própria de uma categoria profissional. Usamos o pensamento, a linguagem, exercemos o movimento prático-utilitário, cotidianamente, segundo uma concepção de mundo e possuímos consciência da realidade, seja ela, uma consciência desagregada e baseada no senso comum, no folclore, seja ela uma consciência crítica.

Nesta perspectiva, todos os homens são intelectuais. Contudo não são todos exercem tal papel, na medida em que a sociedade se

complexifica e as contradições entre capital e trabalho se acirram, torna-se necessária a função político-organizativa e diretiva do intelectual. Gramsci destaca dois tipos fundamentais, igualmente importantes e complementares. Um é o intelectual cosmopolita (outrora, tradicional) e, outro, o intelectual orgânico.

O intelectual cosmopolita faz parte de uma seleta elite, ativa, empreendedora, enérgica e disciplinada que transita entre o local, o nacional e o internacional, aparentando, de certo modo, autonomia e independência em relação à classe social que representa, cumprindo, entretanto, papel decisivo no processo de modernização da sociedade. Ao viajar para o exterior, o intelectual cosmopolita assimila a cultura e as experiências de países de capitalismo central, sem perder, no entanto, as características essenciais de sua nacionalidade. No retorno ao país de origem, o intelectual cosmopolita, junto ao intelectual orgânico, constrói estratégias de obtenção do consenso de modo a promover as reformas ou contrarreformas no país de origem, forçando-o a uma marcha acelerada rumo à modernização e ao desenvolvimento econômico de cunho capitalista.

Já o intelectual orgânico encontra-se arraigado, fundamentalmente, ao grupo social ou à classe social com que não apenas se identifica, mas que, sobretudo, lhe propicia a formação da consciência de classe nas dimensões econômica, política e social (GRAMSCI, 2001a; 2001b).

A noção ampliada de intelectual, permite apreender sua movimentação, seja ele sujeito singular (professor, empresário, cientista, jornalista, padre, técnico industrial, médico, engenheiro, advogado, etc.), seja coletivo (partido, sindicato, organizações empresariais e grupos sociais como o movimento escola sem partido), na transmissão de valores, na organização de nova cultura e novas formas de sociabilidade das classes sociais, do que as modificações na área da educação (currículos, organização e direção da escola/universidade, trabalho docente e, sobretudo, a formação de competências comportamentais e atitudinais) são cruciais para as modificações mais amplas da sociedade.

Daí a intervenção do MESP na formulação da terceira versão da BNCC, mas também na organização e direção do espaço-tempo escolar e, sobretudo, na formação e no papel do intelectual-professor, que vêm se manifestando no processo de criminalização do trabalho docente³², segundo o artigo quarto do PL nº 867/2015.

No exercício de suas funções, o professor: **I** - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária; **II** - não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; **III** - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; **IV** - ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito (BRASIL, 2015).

Assim como refutamos a ideia de separar o afeto do intelecto, contestamos a concepção que separa o processo de educação das questões de ordem política, por entendermos que elas são parte da realidade social (totalidade social) existente e que ela (a realidade social) é cognoscível. Não se trata de promover uma identidade entre educação e política e, tampouco, diluir a educação na política e vice-versa, mas sim de entender com Saviani (2002) que, as condições de exercício da prática educativa encontram-se na essência humana, enquanto as condições de exercício das práticas políticas estão no seio da socie-

³² Para se ter uma ideia da importância do papel do intelectual-professor no processo de formação da consciência crítica e, conseqüente, de transformação da sociedade, apontamos para as manifestações da onda conservadora nos dias que correm. No período de tempo em que escrevemos este artigo, o Professor Luis Felipe Miguel, do Instituto de Ciência Política da Universidade de Brasília, tornou público o programa da disciplina optativa intitulada “Tópicos especiais em Ciência Política: O golpe de 2016 e o futuro da democracia no Brasil” e acabou por defrontar-se com a comunicação escrita e divulgada no dia 21 de fevereiro pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho, que pretende acionar órgãos de controle como a AGU (Advocacia Geral da União), o TCU (Tribunal de Contas da União) e o MPF (Ministério Público Federal) para que investiguem o suposto “crime de improbidade administrativa por parte dos responsáveis pela criação da disciplina na Universidade de Brasília (UnB) por fazer proselitismo político e ideológico de uma corrente política usando uma instituição pública de ensino.”

dade. É realizando-se na especificidade que lhe é própria, que a educação cumpre seu papel político, na medida em que socializa o conhecimento — ciência, técnica, tecnologia, cultura, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos.

Portanto, a ideologia do “professor neutro”, meramente conteudista no sentido de não-articular a especificidade da disciplina com as questões gerais da sociedade, apoia as medidas do bloco no poder pois, como é sabido, não interessa à classe dominante que o conhecimento produzido sócio, histórica e culturalmente seja adquirido pela classe trabalhadora e seus filhos.

Quanto mais seriamente o professor está comprometido com a busca da transformação da sociedade, mais rigoroso ele deve ser, mais conhecimento deve buscar ao mesmo tempo em que deve estimular os estudantes a se prepararem política-científica-cultural e tecnologicamente, não só para o emprego ou o empreendedorismo, mas sobretudo para questionar que o dirige e participar no processo coletivo das lutas de classes em diferentes espaços da sociedade (FREIRE, 2003, p. 87).

Não estamos falando, aqui, do professor que cumpre o papel de mero animador ou facilitador do processo educativo como querem as pedagogias do aprender a aprender. Ao contrário! O professor sendo um dos elementos clássicos da escola, é mediação principal na transmissão dos conteúdos na sua relação com o processo dinâmico da realidade. Seu ponto de partida encontra-se na prática social e no aluno como sujeito concreto das relações sociais.

Sua perspectiva pedagógica é a de que existem, na sala de aula, duas posições diferenciadas, mas não hierarquizadas — uma do professor, outra do aluno — pelo fato de o docente possuir acúmulo de conhecimento, nível de compreensão maior e “experiência histórica” na densa e complexa totalidade social, na qual a vida familiar, institucional (particularmente a escolar/universitária) e política engendram sua consciência social, afetiva e moral.

Parentesco, costumes, as regras visíveis e invisíveis da regulação social, hegemonia e deferência, formas simbólicas de dominação e resistência, fé religiosa e impulsos milenaristas, maneiras,

leis, instituições e ideologias - tudo o que em sua totalidade, compreende a 'genética' de todo processo histórico - se reúnem todos num certo ponto da experiência humana comum (THOMPSON, 2009, p. 234).

Daí o papel crucial do intelectual-professor na sociedade capitalista, em geral, e na sociedade Brasileira, em particular, pois que a educação escolar, segundo Frigotto (2001) tem sido produtiva na medida em que é improdutiva. Sendo mediação dos processos sociais, ela tem sido alvo de disputa, sofrendo tensões por grupos empresariais e grupos religiosos, como o Movimento Escola sem Partido, de um lado, e da classe trabalhadora, de outro.

Neste contexto de onda conservadora, o trabalho escolar, de modo geral, e o intelectual-professor têm sofrido vários ataques devido ao seu papel transformador na perspectiva da classe trabalhadora, contribuindo para a transformação da consciência ingênua em consciência crítica, como um processo permanente de formação da classe trabalhadora. Até mesmo aqueles professores que mostram uma face apolítica e não fazem qualquer articulação entre conteúdo específico da disciplina e as contradições da ordem vigente, contribuem para os processos “moleculares” (GRAMSCI, 2002) de transformação da sociedade, na medida em que transmitem o conhecimento sistematizado, de determinado ramo do saber, para o conjunto de crianças, jovens e adultos matriculados na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, buscamos evidenciar a gênese, nos anos 1960, e o desenvolvimento, nas décadas de 1970 e 1980, da onda conservadora como um fenômeno que se encontra baseado nas teses pós-modernas de análise da sociedade, mas também como a essência da temporalidade neoliberal. Tal temporalidade de caráter altamente regressivo alija a classe trabalhadora do processo de debate público que, contemporaneamente, privatizado ocorre na esfera de organismo supranacionais, sob a mediação de intelectuais cosmopolitas que atuam

na arena do mediado pelo Estado stricto sensu, desde os anos de 1990.

Assim a implantação e implementação de políticas neoliberais veio, cada vez mais, espoliando e explorando a classe trabalhadora, que agora desorganizada pelo “novo trabalhismo”, se vê sem direitos subjetivos e jurídicos. Neste processo histórico emergem movimentos sociais em repostas à reorganização do capital, ao mesmo tempo em que grupos de direita fundamentalista e reacionária se fortalecem, manifestando-se em todas as dimensões da sociedade numa intrincada relação entre Estado, política e religião em um movimento de “contrarrevolução permanente” (FERNANDES, 2008”).

É neste contexto que, o campo educacional passa por uma série de contrarreformas em todos os níveis de ensino e modalidades de educação, com o fito de se formar o cidadão produtivo, flexível e adaptável às necessidades do capital. Mas, também, sofre uma série de ataques do Movimento Escola sem Partido, criado ano de 2003, porém se fortalece a partir de 2012, com o apoio de deputados federais de extrema-direita.

Criminaliza-se, assim, o MEC dos mandatos que tinham à frente do boco no poder o PT, mas também material de cunho educativo sobre a sexualidade, o uso de drogas ilícitas, entre outros, mas também livros didáticos, o trabalho escolar a figura e o papel do professor.

Na perspectiva da classe trabalhadora, buscamos analisar a importância do papel do intelectual (coletivo e singular) na construção do consenso e direção política da classe, mas também o papel crucial e central do professor, no espaço escolar, não apenas na relação cognitiva-afetiva que estabelece junto aos estudantes, mas também na prática político-pedagógica, como agente mobilizador da transformação social.

Temos a convicção de que a revolução social não emerge da escola/universidade, mas por ser espaço-tempo onde as contradições fundamentais da sociedade capitalista se manifestam, por determinadas mediações, nela é possível travar parte da luta na direção da transformação. Nesta perspectiva, em meio aos ataques do conservadoris-

mo, em geral, e do Movimento Escola sem Partido, em particular, o professor precisa atuar sem se deixar paralisar pelo medo.

REFERÊNCIAS

BENSAID, Daniel. **Os irredutíveis**: teoremas da resistência para o tempo presente. Tradução Wanda Caldeira Brant. São Paulo, Boitempo, 2008.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 867 de 2015**, que inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília: DF, 2015.

CARCANHOLO, Marcelo. Crise econômica atual e seus impactos para a organização da classe trabalhadora. **Revista Aurora**. Marília: UNESP, ano IV, n. 6, p. 1-10, 2010,.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contrarreforma?. **Gramsci e o Brasil [on line]**, 2007. <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=790>>

_____. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. **O projeto reacionário de educação**. Produção Digital Independente (*Homepage*), 2016. Disponível em: <<http://www.luizantoniocunha.pro.br/>>

DEMIER, Felipe. **Depois do golpe**: a dialética da democracia blindada no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

EL PAÍS. Movimento Escola sem Partido: o professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis. **El País**, S.P., 26 jun 2016. Caderno Brasil, 2016.

ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes da Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade Brasileira. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 2 reimp. 5.ed. São Paulo: Globo, 2008.

_____. **Brasil**: em compasso de espera. São Paulo: Editora Hucitec, 1980

FONTES, Virgínia. História e verdade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. 24ed. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. 10.Ed. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a.

_____. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. Os Intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001b.

_____. **Cadernos do Cárcere**. V.3. Maquiavel. *Notas sobre o Estado e a política*. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Cadernos do cárcere**. Vol. 5. O Resorgimento. **Notas sobre a história da Itália**. Tradução de Luiz Sérgio Henrique. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HOBSBAWM, Eric. **Tempos fraturados**: cultura e sociedade no século XX. Tradução Berilo Vargas. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HUNTINGTON, Samuel. **A terceira onda**: a democratização no final do século XX. Rio Janeiro: Ática, 1994.

LOBMAN, Carrie. Três dialéticas e ambientes sociais terapêuticos de aprendizagem. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral. **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 125-138.

LÖWY, Michael. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. **Revista Serviço Social**, São Paulo, n. 124, p. 652-664, out/dez 2015.

_____. **Método dialético e teoria política**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507.pdf>>

MARX, Karl. **O 18 Brumário e cartas a Kugelmann**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. Teses sobre Feuerbach In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 3ª reimpr. 2. Ed. São Paulo; Martins Fontes, 2002.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003.

MOREIRA, Armindo. **Professor não é educador**. Toledo, PR: Indictto, 2012.

MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO, 2004. Disponível em:
<<http://www.escolasempartido.org>> Acesso em: 04 ago. 2017.

MOVIMENTO PELA BASE. **A construção da BNCC**. (Homepage), 2013-2017. Disponível em <<http://movimentopelabase.org.br/>>

PENNA, Fernando de Araújo. Entrevista concedida a Movimento - Revista de Educação. Niterói: **Movimento – Revista de Educação**, ano 2, nº 3, 2015, pp. 294-301.

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

PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2016. Disponível em: <<http://www.programaescolasempartido.org>> Acesso em: 02 ago. 2017.

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

SAVIANI, Dermeval. 35. ed. **Escola e democracia**: teoria da educação , curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas. SP: Autores Associados, 2002.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. 3. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 2000.

THOMPSON, Edward. P. **A miséria da teoria/ou um planetário de erros**. Tradução: Waltensir Dutra. Copyleft, 2009.

VITAL DA CUNHA, Christina. **Religião e política**: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2012.

O DISCURSO DE DESPOLITIZAÇÃO COMO MEIO DE POLITIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: A AÇÃO IDEOLÓGICA DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO*

Celso Carvalho

“Se os fundamentos acabaram, por que existe tanto fundamentalismo por aí?”

“Se a crítica fosse mesmo desinteressada, porque alguém ia perder tempo praticando-a?”

Terry Eagleton

INTRODUÇÃO

Nos tempos recentes, muito se escreveu e se falou sobre as ideias e propostas defendidas pelo movimento Escola sem partido (ESP). Surgido de forma soturna, em 2003, pela ação do advogado Miguel Francisco Urbano Nagib, recebendo pouca atenção. Passou grande parte dos anos de hegemonia do lulismo agindo nas trevas da luta política, até encontrar maior ressonância de suas ideias à medida que a luta pela desestabilização política avançasse no governo Dilma Rousseff. Escancarado o caminho para o golpe, as ações e ideias do ESP ganharam notoriedade e se constituíram em uma das faces do discurso da direita.

É nesse contexto recente que a preocupação em entender com criticamente o movimento se ampliou, ensejando diferentes leituras e publicações. Nessas, aspectos os mais diversos foram abordados, como o fato de ser o ESP a expressão autoritária de uma parcela da direita Brasileira, interessada em levar a luta política a espaços escola-

*DOI - 10.29388/ 978-85-53111-27-5-0-f.49-68

res por ela não controlado. Nesse sentido, seu objetivo é controlar o trabalho dos professores na expectativa de fragilizar sua ação política. Visam também interferir no debate acerca da necessidade de se controlar os espaços públicos e, assim, defendem a pseudo superioridade presente nas formas privadas de organização social. Outro aspecto importante já discutido é a defesa que o movimento faz da necessidade de separar formação e conteúdo. Formação seria responsabilidade da família, e conteúdo responsabilidade da escola. Nesse processo, a análise feita mostra como o discurso do ESP tem estruturado sua crítica ao anunciado predomínio ideológico da esquerda no debate curricular e sua pretensa hegemonia nos espaços de formação. Por fim, outros textos exploram como a crítica à diversidade cultural e à denominada ideologia de gênero, tornaram-se a base de sua ação política nas disputas pela definição da Base Nacional Curricular Comum. São vários e importantes textos, que na contramão do que prega o ESP, partidarizam o debate, no sentido de tomar partido e posição.

Em tempos de produção discursiva ampliada, o controle sobre os discursos é de fundamental importância na política da direita. Definir o que se pode falar e quem pode falar é meio para legitimar o discurso que predomina. Não é um fato novo, pois em diferentes momentos da história esse controle foi crucial para a manutenção do poder político pela direita. O que é novo é a forma como o controle é produzido, bem como os sujeitos que atuam na linha de frente dos processos de controle. O ESP, dada as devidas proporções, pode ser uma das formas de expressão atualizadas desse movimento da direita, que busca controlar o discurso e, ao mesmo tempo, impor seu discurso político.

Nesse texto nossa intenção é situar o discurso elaborado pelo ESP em perspectiva histórica, como parte dos processos de controle sobre os discursos elaborados pela direita. Na impossibilidade de dar conta do processo em sua totalidade, o faremos a partir de dois momentos importantes para a construção da hegemonia da direita. Inicialmente, recuperamos aspectos importantes do processo de construção do discurso elaborado pelo Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) na década de 1930, fundado na racionalidade téc-

nica, como meio de organização da vida social. Na sequência, mostramos aspectos que marcaram a construção da ação política do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) na década de 1960, sua ação ideológica e as teses que defendeu na busca pela hegemonia da direita. Por fim, retomamos ao ESP, analisamos algumas das teses que defende e os limites que elas expressam.

O DISCURSO *TÉCNICO* E O CONTROLE DAS IDEIAS NA DÉCADA DE 1930.

Diferentemente do que defende o ESP, entendo que a historicização dos processos sociais é fundamental, pois abre a possibilidade de entendermos a constituição dos mecanismos de produção e reprodução da vida em todo o seu dinamismo, de forma que as relações sociais não sejam apreendidas tão somente como engrenagem de um processo que apresenta sua origem, constituição e maturação como um dado pré-estabelecido, descolado dos interesses dos atores individuais e coletivos que constituem a razão de ser do ser social.

Definir o contexto e sujeitos sociais que participam do processo de constituição da contemporaneidade capitalista não constitui uma ação desinteressada como afirma o ESP, pelo contrário, é uma escolha datada e que responde à inquietações postas pelo atual estágio de desenvolvimento das relações sociais capitalistas. Portanto, discutir a ação da direita e os discursos que constrói, ajuda a entender o processo de constituição da modernidade e de qual modernidade ela almeja.

Mas esse não é um processo simples, pois permeia interesses, classes sociais e condições contraditórias. Ao longo do processo de constituição do capitalismo a burguesia não foi uma classe social homogênea. Sendo articuladora e, ao mesmo tempo, resultante de um processo social que é historicamente desigual e combinado, carrega consigo as marcas herdadas desse processo. Portanto, ao tratarmos das expressões institucionais e políticas que a formação assume, situamos esse processo no campo da constituição das classes sociais como uma relação histórica. Isso nos leva a analisar o papel que essas instituições

orgânicas assumem na constituição do cotidiano e na construção de relações históricas de longa duração.

A história é exemplar ao mostrar, que se as experiências dos indivíduos estão associadas às relações de produção, e são por estas determinadas, a constituição da consciência que possuem desse processo não segue a mesma razão.

Se os interesses econômicos imediatos das forças direitistas elaboram certo sentimento de identidade e de proximidade, a partir dos quais articulam seus interesses e suas ações políticas, tal sentimento, por si só, não materializa ações políticas, sendo insuficiente, a partir das experiências singulares, produzir consciência de classe capaz de estabelecer uma relação de complementaridade entre os interesses singulares e coletivos. O caráter complexo e contraditório dos processos de produção e reprodução da vida social estão presentes, com toda sua intensidade, na constituição da burguesia como classe social e na disseminação de seus interesses. Por essa razão, eles constituem um obstáculo à formação de uma consciência de classe que extrapole seus interesses imediatos. Essa é uma das razões que ajudam a explicar a emergência de instituições as mais diversas que visam disseminar o pensamento liberal por meio de ações, de intervenção social, ideológica e política. Ao realizarem a defesa dos interesses mais imediatos da direita, essas instituições, também estão realizando ações com objetivos de natureza orgânica, construindo a consciência de classe burguesa.

Os interesses e objetivos da burguesia com a educação são amplos, podendo ser compreendidos através do movimento e das ações que realizam ou por meio das falas/discursos de seus representantes. Para tanto, e a título de exemplificação, utilizar-me-ei de estudos que buscaram compreender os interesses e os movimentos postos em ação pelas elites em sua eterna necessidade de manter e consolidar seu poder, agindo direta ou indiretamente por meio da construção de consensos.

Em certo período da história a defesa da educação universal, da busca pela igualdade e laicidade constituíram-se nas diretrizes fundamentais do liberalismo. Dessa forma, a constituição do sistema es-

colar e da escola pública estatal assumiu para o pensamento liberal o importante papel de construção do *novo homem*. Essa forma de compreensão do homem, abstrato e sem história, foi presente em toda a fase inicial de constituição do pensamento liberal em educação.

No Brasil, recém convertido à República, a educação foi alçada pelo imaginário republicano “[...] à condição de agente capaz de transformar o indivíduo em cidadão produtivo e consciente de seus direitos e deveres cívicos, capaz, portanto, de exercer a liberdade propiciada pela cidadania” (MORAES, 1996, p.133). Em um país marcado pelos traços sociais do trabalho escravo e sem um sistema público de ensino a *promessa republicana-liberal* era das mais ousadas.

O processo de formação do *homem republicano*, tão fortemente presente nos discursos e nas reformas educacionais dos anos iniciais da República, articulado por meio de diferentes intelectuais e instituições que não possuíam os mesmos objetivos e nem empregavam os mesmos meios de ação, faz parte de um momento importante de nossa história. Esse amplo movimento teve os mais diferentes desdobramentos e seus personagens seguiram caminhos diferentes.

Um desses caminhos levou à fundação do IDORT. Estudo realizado por Antonacci (1993) permite identificar como o IDORT se constituiu em um dos espaços privilegiados de construção do pensamento da direita do período pós-1930. O momento de seu surgimento, ou seja, a passagem dos anos 1920 para os anos 1930, é marcada pela tentativa de disseminação das ideias de Taylor e de seus seguidores. No Brasil, desde a década 1920, Roberto Simonsen, um dos mais influentes industriais do período, converteu-se em um dos maiores divulgadores dos princípios tayloristas. Na condição de um dos fundadores do Centro das Indústrias do Estado de São Paulo, em 1928, tornou-se seu vice-presidente, e nos anos seguintes, um dos mais ativos articuladores dos interesses, não só da burguesia industrial, mas, principalmente, do conjunto das classes dominantes.

Concebendo as relações sociais como relações *orgânicas* e *funcionais* a linguagem construída e disseminada pelo IDORT incorporou expressões como *corpo social*, *máquina administrativa*, *órgãos* ou *membros*. Sua ação foi direcionada no sentido de que, por meio da

ação de *técnicos*, não somente o trabalho, como toda a sociedade, deveria ser organizado a partir de *princípios racionais*. As tentativas de disseminar as ideias da racionalização do trabalho começaram pelas empresas privadas, passando aos serviços públicos e ao Estado.

Os resultados alcançados pelas ações do IDORT junto ao Estado não foram pequenos. Mesmo tendo que enfrentar as enormes resistências surgidas em resposta às suas ações o instituto reorganizou os serviços públicos em São Paulo, ao mesmo tempo em que defendia e expandia a aceitação social de seus princípios. Dessa forma, não somente teve acesso à estrutura do Estado, ganhando legitimidade com isso, como transformou esse espaço em um instrumento para a difusão de suas ideias. Semelhante ao discurso do ESP hoje, o IDORT se definia como despolitizado e desideologizado. Agindo por meio do Estado reafirmou o discurso do Estado como *gestor do bem comum*, transformando políticas públicas emanadas e a serviço das classes dominantes em projetos de toda a sociedade. Fez de seu discurso político um discurso técnico. Fez do discurso técnico um instrumento para a racionalização do espaço político. A busca da *Vitória da Razão*, presente na proposta original do IDORT, ganhava terreno.

O DISCURSO *DESIDEOLOGIZADO* E O CONTROLE DAS IDEIAS NA DÉCADA DE 1960

A ditadura empresarial-militar¹ imposta no Brasil em 1964 pode ser compreendida a partir de duas situações complementares. No contexto político, a suspensão das liberdades de expressão, a cassação dos direitos políticos de vários parlamentares, a invasão de universidades com o afastamento compulsório de vários professores, a radicalização da repressão ao movimento estudantil e o irromper da luta armada e a implantação sistemática da tortura como instrumento de combate às organizações da esquerda política. No contexto econômico, a repressão aos trabalhadores, a inversão de capitais multinacionais e a incorporação definitiva do país ao capitalismo monopolista possibi-

¹A respeito do uso da expressão ditadura civil militar ou ditadura empresarial-militar e suas implicações no debate historiográfico ver MELO (2014).

litou à burguesia a imposição de uma política econômica que levou ao denominado *milagre econômico*².

Para as classes médias urbanas foi um período de expansão, em grande parte possibilitada pela onda de consumismo que as beneficiava. Para os trabalhadores, entretanto, não havia nada a comemorar. A manipulação dos índices de inflação, o controle e cerceamento da ação política dos sindicatos, a destruição pelo terror do Estado de grande parte dos movimentos sociais identificados com os trabalhadores, o financiamento pelos empresários da Operação Bandeirantes e a autonomia total concedida aos *órgãos de segurança* do Estado criou as condições para que a luta política dos trabalhadores fosse sufocada, aprofundamento a precarização. Nesse contexto, diversos eventos tiveram importância para a educação.

A ação política ideológica do IPES, instituição orgânica da burguesia, teve intensa atuação na instauração da ditadura civil-militar em 1964 e foi importante na definição das políticas educacionais que ocorrem ao longo do período ditatorial.

O IPES foi fundado no processo de acirramento da luta política e da desestabilização do governo Goulart. Segundo Dreifuss (1981), as ações desenvolvidas pelo instituto e seus impactos no cenário político-social do Brasil na década de 1960 constitui-se em um dos mais completos relatos de como se deu a ação orgânica das elites Brasileiras e transnacionais nos acontecimentos que levaram ao golpe de Estado de 1964. Ao reconstruir a trajetória desse movimento histórico, o autor mostra como o IPES surgiu com o firme propósito de se consti-

²A burguesia brasileira, que em 1964 fez a escolha por constituir-se em uma aliada-associada menor do capital multinacional, acompanharia esse processo externando em um primeiro momento seu apreço e comprometimento com a política econômica adotada. Mais à frente, à medida que o processo político-econômico criou as condições para a concentração do capital produtivo nas mãos dos conglomerados multinacionais e o aumento da participação do Estado na economia, essa mesma burguesia, num movimento de reconstrução da memória histórica, iniciará um processo de crítica à política econômica e aos rumos tomados pelo regime militar. O aprofundamento da crise do capitalismo internacional, cujos sintomas já eram percebidos em fins dos anos de 1960, ganhou dimensão mundial com os acontecimentos da década de 1970, principalmente o aumento ocorrido nos preços internacionais do petróleo. A gestão do presidente Ernesto Geisel (1974-1979) foi marcada economicamente pelo acirramento dessa crise e pelo significativo avanço da participação do Estado no processo produtivo.

tuir em referencial para a produção de uma doutrina que servisse de base para as ações da direita. Seu objetivo maior era derrubar o governo de João Goulart e instalar uma nova ordem social.

Sua origem deriva de um grupo de empresários paulistas e cariocas. Comum ao que afirma hoje o ESP, fazem do discurso anticomunista e da crítica aos sindicatos, às organizações e movimentos sociais a base para disseminar suas teses. O IPES foi fundado em 29 de novembro de 1961, com amplo apoio dos meios de comunicação monopolistas, de intelectuais de direita críticos do governo Goulart e setores da Igreja Católica. O objetivo era *retirar* do trabalhismo o controle sobre o Estado. Segundo José Paulo Netto o IPES “não foi uma entidade episódica, construída somente para desestabilizar o governo Jango [...] constitui, de fato, o centro estratégico de formulação e intervenção política do empresariado Brasileiro” (NETTO, 2014, p. 51).

Atuando como centro articulador da ação política da direita no enfrentamento com o governo Goulart o IPES disseminou seu pensamento por meio dos instrumentos possíveis à época como documentos, relatórios de conjuntura político-econômica, mantendo estreitos vínculos com os meios de comunicação. O ESP, hoje dispõe de mecanismos de comunicação muito mais rápidos e de alcance maior.

Essa era sua expressão legal e pública. Mas o IPES atuava também nas sombras, conspirava e participava da articulação que em processo acelerado tinha como objetivo o golpe contra o governo Jango. Embora a ampliação de suas atividades tenha alargado sua diversidade ideológica, isso não impediu que as ações do IPES seguissem uma sólida direção em busca de seus propósitos. Na década de 1960, como em outros momentos da história Brasileira, as forças conservadoras definiram seus objetivos comuns e agiram de forma orgânica. Esse afinamento no plano da ação permitiu que, desde sua fundação, a face pública mostrasse uma organização de “[...] *respeitáveis homens de negócio* e intelectuais, com um número de técnicos de destaque, que advogavam participação nos acontecimentos políticos e sociais e que apoiavam a reforma moderada das instituições políticas e econômicas existentes”. (DREIFUSS, 1981, p. 164).

O documento de apresentação do IPES, intitulado *A responsabilidade democrática do empresário*, foi amplamente distribuído com o objetivo de conquistar simpatizantes. O IPES foi apresentado à sociedade Brasileira como uma “agremiação apartidária com objetos essencialmente educacionais e cívicos”, orientado por “dirigentes de empresas e profissionais liberais que participam com convicção democrática, como patriotas e não como representantes de alguma classe, ou de interesses privados”. Estes profissionais deveriam “analisar e contribuir para a solução dos problemas sociais que surgem constantemente na vida Brasileira”. Para tanto, a direção do IPES contava com “[...] a colaboração de professores universitários, técnicos e peritos, que, de acordo com seus postulados” estariam “dispostos a trabalhar no estudo e na adequação dos problemas nacionais”. A preocupação inicial era apresentar o IPES para a sociedade “como uma organização educacional, que fazia doações para reduzir o analfabetismo das crianças pobres – e como um centro de discussões acadêmicas”.

O IPES articulou diversas ações e contribuiu de forma decisiva para o golpe de 1964. No contexto pós-golpe vários de seus membros ocuparam cargos no governo e ajudaram na elaboração da normatização do regime. Mas o instituto não deixou de estar presente no espaço da luta ideológica no terreno da sociedade civil. É no contexto do acirramento das lutas sociais na segunda metade da década de 1960, da radicalização do movimento estudantil, dos debates provocados pela reforma Universitária que o IPES organiza em 1968, em parceria com a PUC do Rio de Janeiro, o *Simpósio A educação que nos convém*.

O simpósio reuniu intelectuais, militares, ministros de Estado além de vários empresários. Comum a todos os participantes era o fato de possuírem à época, ou em momentos anteriores ao simpósio, algum vínculo ou interesse com a educação. Organizado a partir de dez eixos temáticos e encerrado com uma conferência final que procurou sintetizar os objetivos maiores do encontro, o simpósio é uma mostra de quais eram as preocupações e os interesses que nutriam setores da direita Brasileira. Percorre todas as exposições um sentimento de incômodo com a dimensão assumida pelo movimento estudantil

de 1968³. Da mesma forma, há nos relatos e em algumas falas certo sentimento de dubiedade quanto aos caminhos a serem seguidos e o encaminhamento a ser dado para a situação.

Na conferência realizada pelo representante da PUC do Rio de Janeiro encontramos *sinais de inquietação e discórdia*, principalmente em relação aos possíveis encaminhamentos anunciados à época para a contenção do movimento estudantil, feitos por altas autoridades do governo, notadamente pelo Ministro da Justiça Gama e Silva. Para o representante da PUC a fórmula para esvaziar o potencial revolucionário dos estudantes era simples: “Façamos os estudantes estudar mesmo, e com isto haveremos de esvaziar o potencial revolucionário”. (D’AVILLA, 1969, p. 1)

A fórmula para *esvaziar o potencial revolucionário* foi encontrada pelas classes dominantes com a edição do AI-5, em dezembro de 1968, e com o Decreto-Lei 477, de fevereiro de 1969. O Ministro da Justiça da ditadura declarava em alto e bom som que “estudantes tem que estudar” e que “não podem fazer baderna”. Esta foi a forma encontrada pelo regime para conter o movimento dos estudantes. A censura prévia, somada ao clima de terror e de intimidação que passou a ter *base legal* com o AI-5, e que foi utilizado inclusive contra membros do clero, com certeza calou muitas vozes ou somente permitiu que estas se manifestassem em recintos fechados. A longa noite de perseguição e ódio estava apenas começando e seus efeitos seriam dramaticamente lamentados por toda uma geração.

Entre debates acerca de como deveria ser a estrutura do ensino no país, suas fontes de financiamento e seus objetivos, algumas falas se caracterizaram por expressarem o posicionamento político da direita. Ao relatar quais seriam os objetivos da educação nacional, um dos conferencistas demonstra que suas preocupações estavam para além do encaminhamento e das soluções a serem dadas ao movimento estudantil. Para ele, “a educação preocupar-se em criar dirigentes

³ Já em junho de 1968 foi realizada uma reunião do conselho diretor do IPES, ocasião em que Candido Guinle de Paula Machado, que estivera em Paris durante as jornadas de maio e acompanhara de perto o movimento estudantil francês, fez uma exposição da situação e das perspectivas do movimento, mostrando toda a preocupação que tal situação causava no Instituto.

políticos e empresariais dotados de visão global e aptos a sentirem as tendências das modificações sociais, e a mensurar a força relativa das variáveis que as produzem.” (NASCIMENTO SILVA, 1969, p. 160)

Essa forma de compreender o papel da educação é expressão de uma análise que até defende a educação das massas, mas sem abrir mão da formação de quadros para as elites, ou seja, entende o processo educativo para além da questão técnica, pois, sem deixar de mencionar a necessidade de uma boa formação técnica e profissional, as enquadra no contexto de uma determinada forma de entender e fazer política educacional.

Outro destaque no seminário é a fala de Roberto Campos. Encarregado de fazer uma conferência sobre o tema *Educação e Desenvolvimento Econômico*, transforma sua fala em uma defesa da formação de capital humano pelo sistema escolar, como elemento necessário para criar as condições de desenvolvimento econômico do país. Afirma que “[...] pensar que o Brasil será fatalmente um país grande, simplesmente porque é fisicamente grande [...] é algo ilusório” (CAMPOS, 1969, p. 74). crítica a universidade por sua escolha em “favor da cultura, e uma subestimação tola, da praticabilidade ou da ‘práxis’ cognitiva”.

A conferência *Vinculação da Universidade e da Empresa*, proferida por Theophilo de Azeredo Santos⁴, expressou de forma direta críticas à organização da Universidade Brasileira, bem como apresentou o modelo de universidade defendido pelos empresários no simpósio. Em sua fala, procurou questionar e apontar problemas nos *métodos* de ensino utilizados no ensino superior, no currículo e no calendário escolar. Para ele, [...] embora muitas vezes não seja agradável mencioná-la, é que as Universidades Brasileiras estão ainda eivadas de ensino tipicamente medieval, acadêmico, coimbrão, retórico, excessivamente doutrinário. (SANTOS, 1969, p. 151)

⁴ Já em junho de 1968 foi realizada uma reunião do conselho diretor do IPES, ocasião em que Candido Guinle de Paula Machado, que estivera em Paris durante as jornadas de maio e acompanhara de perto o movimento estudantil francês, fez uma exposição da situação e das perspectivas do movimento, mostrando toda a preocupação que tal situação causava no Instituto.

Essa forma de criticar a Universidade Brasileira esteve presente em quase todas as falas do simpósio. Era quase consenso entre os debatedores e conferencistas a ausência de uma maior *praticidade e aplicabilidade* dos estudos em detrimento de uma formação acentuadamente teórica. Essa, segundo o conferencista em questão, era uma das causas do movimento e da revolta dos estudantes Brasileiros. Segundo ele, [...] porque o excesso de doutrina, de ensinamentos teóricos não tem um contrapeso com os ensinamentos práticos.

Seguindo uma linha de análise que questiona o modelo de universidade da época, incorpora à sua crítica a ausência de políticas públicas que propiciassem maior proximidade entre a universidade e a empresa. Chamando a atenção reiteradas vezes para o fato de que tal procedimento, ao impedir a maior proximidade entre os estudantes e as atividades desenvolvidas nas empresas, possibilitou não somente um despreparo profissional, como também esse afastamento impediu que os estudantes tivessem maior contato com o mundo da iniciativa privada. Ao desconhecerem tal realidade e por não compreenderem seus objetivos, os estudantes não tiveram condições de assimilar a função social da empresa, passando a incorporar *acriticamente* o problema dos excedentes e a situação política do país. Eis, para o conferencista, a razão da existência de uma situação de intensa mobilização e agitação política no meio estudantil nos anos de 1968.

Defende a ideia de que sejam adotados certos critérios, para que o relacionamento entre indústria e universidade possa obter os resultados esperados. A contratação dos melhores alunos, aqueles com capacidade intelectual comprovada, seria um critério, mas não o único. Era necessário que o candidato comprovasse ser um aluno que efetivamente frequentasse o curso e a universidade, pois, segundo o conferencista, “há grande margem de alunos que não frequentam as universidades e somente lá estão por interesses políticos, “deslocado para atividades sobre as quais ele não deveria estar consagrado”. Dessa forma, e em sintonia com o ministro da Educação da época, afirma que “estudante é para estudar e não para fazer movimentos alheios ao seu próprio interesse”.

Em linhas gerais, a exposição do banqueiro-professor demonstra que a preocupação com os encaminhamentos a serem dados às relações entre universidade e empresas no Brasil, deveria necessariamente começar por um trabalho de *esclarecimento* acerca dos benefícios trazidos pela iniciativa privada para o desenvolvimento econômico do país. Em sua fala há também uma singela crítica ao avanço do Estado, que estava por meio da excessiva regulamentação, organização da produção, do controle das principais fontes de financiamento para o investimento privado, da criação de agências de regulamentação etc., avançando sobre espaços que *deveriam ser* da livre empresa. Afirma que a inexistência de uma cultura em defesa do empresariado e da empresa criou as condições para a radicalização do movimento estudantil e a *cooptação* de vários de seus líderes por parte das organizações da esquerda política.

O simpósio de 1968 reforçou o caráter do IPES como uma instituição orgânica da direita, como demonstrado pelas preocupações presentes na fala final da conferência de Theophilo de Azeredo Santos. O objetivo do simpósio era “fornecer um subsídio às instituições e autoridades” em busca de “soluções para a educação Brasileira” por meio de sugestão de “medidas a serem adotadas, dentro de uma visão prospectiva a ser assumida, em face desse magno problema” (IPES, 1969, p. 205).

Procuramos mostrar acima, por meio de dois exemplos dados, como ao longo do tempo a direita tem agido no sentido de construir o discurso hegemônico, pautar o debate e impor sua agenda. O que o ESP tenta fazer na conjuntura atual não é novidade, embora as formas como o faz o sejam.

O CONTROLE DO DISCURSO E DAS IDEIAS NA PERSPECTIVA DO ESP

Nosso objetivo ao analisar o discurso do ESP⁵ é mostrar que ele representa aspectos do que o IDORT e o IPES representaram em

⁵ As referências feitas no texto às posições e ideias defendidas pelo ESP foram extraídas da página que o movimento disponibiliza na internet, no endereço: <<https://www.programescolarespartido.org/>>. A consulta que fizemos foi feita em 20 de dezembro de 2017.

nossa história para a direita. Atualmente, é parte do movimento político que a direita realiza em sua busca para consolidar o golpe de 2016. Opera no plano político no campo das disputas pela hegemonia do discurso que a direita trava e que se manifesta na crítica aos processos de regulação estatal dos processos educacionais, especificamente curricular, na imposição de uma fratura entre formação e escolarização, no ataque aos movimentos sociais que atuam na construção de políticas de identidade, gênero, étnicas, raciais e sexuais. Como tem sido comum ao longo do tempo, a ação da direita incorpora a defesa da família, embora não especifique de qual família esteja falando.

Aspecto central a mencionar é o fato de que a ação política mais articulada e que mais atenção desperta no ESP é sua intenção de estabelecer regras sobre o currículo e a ação do professor. Em síntese, o que se pretende é definir o que pode e o que não pode ser dito pelo professor em suas aulas. Ação essa centrada na educação básica, por meio de um projeto de lei, de autoria do senador do Espírito Santo, Magno Malta, que no momento em que escrevo, teve sua tramitação estrategicamente suspensa. No geral, visa instituir mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1996, impondo restrições e limites ao trabalho do professor. Educação básica que concentra cerca de 2 milhões de professores distribuídos entre a educação infantil, o ensino fundamental e médio. Por que sua ação é tão incisiva sobre a educação básica? Por que a preocupação em controlar o trabalho de milhões de trabalhadores? O argumento veiculado é o de que a escola pública estatal no Brasil foi tomada pelos partidos de esquerda, que a utilizam como meio de transmissão de suas ideias e, assim, tornaram-se a escola de um partido, o partido da esquerda.

O problema que o ESP enfrenta aqui é o mesmo que aqueles que somente transitam pelo campo das ideias, eles desconsideram a realidade. Imaginar que professores tem o poder de moldar as mentes dos jovens, como se esses estivessem sujeitos unicamente a discursos que ocorrem nas escolas, é desconsiderar que o processo social de produção das ideias é amplamente controlado, não pelas escolas e seus professores, mas pelos meios de comunicação possibilitados pe-

las diferentes mídias, bem como pelo poder atrativo da indústria do entretenimento.

Seria um erro primário do ESP se essa fosse a intenção final, mas nesse caso, ela pode ser outra. Em um momento que o discurso amplo do capital afirma ser necessário a contenção dos gastos públicos, em nome da famigerada busca do equilíbrio fiscal, atacar politicamente e tentar interferir no controle da ação política de segmento importante de trabalhadores do setor público faz sentido. Mecanismos de controle e diminuição do gasto público atingem diretamente os trabalhadores da educação, que precisam ser contidos e restringidos em sua capacidade de luta política. Atacar os professores e as escolas como espaços de *doutrinação* e de disseminação de *ideologias de gênero*, como o faz o ESP, o habilita perante parcela da sociedade como interlocutor de seus interesses e o legitima na defesa da ação restritiva que preconiza nas escolas.

A ação política do ESP, ao tentar controlar os professores, procura também controlar os mecanismos de representação dos trabalhadores, os sindicatos. Como o faz? Seus interlocutores, além dos espaços de divulgação nas redes e mídias privadas, têm ocupado espaços na mídia pública. Uma estratégia comum em sua ação é a de sempre levantarem a questão: quem são os críticos do ESP ou quem a ele se opõe? A resposta pronta é a de que os sindicatos de professores e os movimentos sociais de identidades são seus únicos críticos. Buscam assim o controle sobre o que falam os professores e também sobre suas organizações políticas, em ambos os casos procurando fragilizá-las e desqualificá-las no debate público, contribuindo para que o discurso de desmonte do orçamento público da educação seja mais palatável.

Merece também ser observado o fato de que a ação política do ESP tem como alvo uma parcela significativa da população. A educação básica no Brasil possui cerca de oito milhões de crianças somente na educação infantil, vinte e oito milhões de alunos no ensino fundamental e cerca de oito milhões no ensino médio. Como atuar nesse espaço e fazer suas ideias circularem? Seria necessária uma ação de proporções gigantescas e de difícil execução. Assim, na impossibilida-

de de disputar ideologicamente o espaço escolar com os professores e de disseminar sua doutrina, que segundo o ESP são todos de esquerda, o movimento ataca esses professores, objetivando desqualificá-los, diminuir a importância do trabalho que realizam e desvalorizá-los socialmente.

Chama atenção, também, o fato de que os articuladores do ESP, e seus defensores públicos, não se preocupam com as causas e problemas que afetam a educação pública no Brasil. Não se discute a estrutura das escolas e as condições de trabalho dos professores. Não se discute a enorme dificuldade apresentada pelos alunos no domínio de conhecimentos básicos, especificamente da leitura e da escrita. Não se discute as condições de vida desses alunos e as dificuldades que enfrentam para permanecerem na escola. Não se discute o salário dos professores, sua carreira e muito menos as dificuldades que enfrenta em sua formação. Assim, se o ESP está preocupado com os rumos da educação escolar brasileira, com as dificuldades enfrentadas pelos alunos o ESP deveria considerar outras questões em sua crítica.

Quando centramos nossa atenção no discurso que o ESP produz e sua intenção de controlar ideologicamente a escola chama a atenção o seguinte fato. Estaria a escola pública brasileira controlada por ideias disseminadas pela esquerda política? O que a história nos mostra não são professores questionando valores ou ideias que defendem o que está estabelecido socialmente. Não tem sido essa a ação dos professores e das escolas. Pelo contrário, a educação escolar tem contribuído mais com a disseminação de valores que reproduzem ideias dominantes, do que ideias que os contestam. O discurso da meritocracia é mais disseminado nas escolas, de forma as vezes ingênua, do que qualquer análise crítica acerca das formas desiguais com que, no capitalismo, os processos de apropriação do conhecimento se dão, legitimando o mérito de alguns em detrimento do fracasso de muitos. Dessa forma, o papel da escola não tem sido o de disseminar a lógica da solidariedade e da igualdade, pelo contrário, a escola tem sido aquela que, em uma sociedade que naturaliza a desigualdade, encontra os melhores alunos, os reconhece e legitima socialmente.

Outro aspecto acerca do currículo que não é mencionado pelo ESP é de que os conteúdos que os professores devem transmitir a seus alunos devem estar articulados com o projeto político pedagógico da escola. Dessa forma, o que deve ser ensinado precisa ser discutido no momento de elaboração desse projeto. Como elaborar esse projeto sem que diferentes concepções de formação, que os professores possuem, se manifestem? Não seria esse o momento em que a propalada tese do ESP, de que a escola deve contemplar diferentes interpretações sobre os processos sociais, se manifestasse? Que as diferentes concepções sobre a vida aflorassem, fossem discutidas e produzissem consensos possíveis sobre o que deve ser ensinado? Por que o ESP não toma como sua bandeira a defesa de que os currículos escolares deva ser objeto de amplo debate social? Não podemos exigir da direita que ela não seja de direita, pois isso exigiria o que ela não pode fazer, ou seja, “[...] captar a forma de uma totalidade exige um raciocínio rigoroso e cansativo, o que vem a ser uma das razões por que aqueles que não tem necessidade de fazê-lo venham a se maravilhar com a ambiguidade e a indeterminação.” (EAGLETON, 1998, p. 21)

ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Podemos ser condescendentes com o ESP é afirmar que seus articuladores partem de uma premissa correta, a de que a escola deve contemplar a diversidade teórica e ideológica, mas chegam a uma conclusão falsa, a de que os professores e as escolas são espaços de doutrinação ocupados pela esquerda. É uma conclusão equivocada e falsa, própria de quem não conhece o cotidiano das escolas, os jovens que nelas estudam e muito menos os professores e diretores que nelas trabalham. Podemos também lembrar aos *homens puros* do ESP sua preocupação com a ideologia marxista é exagerada, pois intelectuais responsáveis pela construção recente do pensamento conservador no Brasil, como Golbery do Couto e Silva, Jarbas Vasconcelos e Delfim Netto, figuras de proa durante a ditadura militar, foram leitores de Marx e dos marxistas, pois entendiam a importância desses para a sua luta política.

Devemos, também, lembrar ao ESP que a boa crítica começa com a leitura sistemática e a compreensão das ideias que se deseja criticar. Se lessem um pouco de Marx poderiam descobrir como a construção da análise e crítica que fez foi tributária do pensamento de seu tempo. Que Friedrich Hegel e a economia política clássica de Adam Smith e David Ricardo foram fundamentais na elaboração da crítica feita por Marx ao capital.

O Brasil já teve pensadores de direita, que foram leitores críticos do pensamento da esquerda do porte de José Guilherme Alves Melchior. Hoje, os expoentes da crítica são o idealizador do ESP, Miguel Nagib e o senador Magno Malta. Não é pequena a diferença.

Não esperamos que o ESP seja a atualização histórica de movimentos da direita como os idealizados pelo IDORT e IPES. Talvez estejamos cobrando dos articuladores e ideólogos do ESP o que eles não têm a oferecer. Não que esperamos deles a clareza e a perspectiva histórica que estiveram presentes, em outros tempos, em articuladores como Roberto Simonsen e Roberto Campos. Esses, não somente foram conhecedores do debate ideológico, como personagens importantes no debate ideológico travado pela direita.

Na prática, o que o ESP representa é a cultura da vigilância e do controle sobre o que é dito, uma perspectiva de política em que seus agentes sejam os alunos transformados em alcaguetes e dedoduros, fiscais do bom comportamento e da boa moral e que comuniquem a seus pais qualquer ação subversiva dos professores. A esses restaria somente a mordaza ou o império da lei. Seu discurso tem um alcance maior do que sua representação. Como parte do pensamento que a direita produz, o ESP é sua expressão mais caricata. Na expressão de Leandro Karnal, não passa de uma grande bobagem, produzida por ignorantes no debate ideológico e que tentam impor sua concepção de mundo por meio do cerceamento do trabalho do professor.

Penso que uma boa maneira de encerrar esse texto é tomar a provocação que lhe dá título, expressa por Terry Eagleton em seu clássico texto, *As ilusões do pós-modernismo*, de 1998. Nesse texto, uma acalorada e provocativa crítica aos fundamentos do pensamento pós-moderno, o autor nos ajuda a ilustrar o momento em que vivemos

e explorar suas contradições. Momento e contradições em que vicejam uma série de discursos, que se anunciam como portadores de verdades eternas, desideologizadas, despolitizadas e desistoricizadas. Nesse sentido o ESP é mais uma das expressões contemporâneas do irracionalismo e de sua face populista.

As formas e faces com que a direita procura demarcar o terreno do debate educacional e impor sua forma de compreender o mundo, são processos que fazem parte da história da educação Brasileira.

O ESP pode até não ter o charme e a grife que caracterizam outras expressões políticas do irracionalismo contemporâneo, cultuadas em espaços acadêmicos os mais diversos e portadoras de discursos mais sofisticados. Pelo contrário, o que caracteriza o ESP é o discurso simples, direto e desprovido de argumentação filosófica. Sua busca é simples e objetiva, a escola não deve ser espaço para manifestação e expressão de posições políticas. Nesses termos, a escola deve ser um espaço desideologizado, despolitizado e desistoricizado. A simplicidade e objetividade com que expressa seus fundamentos, constitui o perigo que representa e abre caminho para seu fundamentalismo.

Mas esse perigo não é novo, nem inédito, como o mostram as ações do IDORT e do IPES.

REFERÊNCIAS

ANTONACCI, Maria Atonieta M. **A vitória da razão?** O Idort e a sociedade Paulista. São Paulo: Marco Zero/CNPq, 1993.

CAMPOS, Roberto. Educação e desenvolvimento econômico. In: IPES. **A educação que nos convém**. Rio de Janeiro: Apec, 1969.

D'AVILLA, Fernando Bastos. Objetivos e métodos da educação Brasileira. In: IPES. **A educação que nos convém**. Rio de Janeiro: Apec, 1969.

DREIFUSS, René Armand. **A conquista do Estado – Ação política, poder e golpe de classes**. Petrópolis: Vozes, 1981.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais – IPES -. **A educação que nós convém**. Rio de Janeiro: Apec, 1969.

MELO, Demian Bezerra (org). **A miséria da historiografia** - Uma crítica ao revisionismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Consequência, 2014

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **O ideário republicano e a educação** – O colégio “Culto à Ciência” de Campinas – 1869-1892. Tese de Doutorado: FE/USP, 1981.

NASCIMENTO E SILVA, Luis Gonzaga. Fundamentos para uma política educacional Brasileira. In: IPES. **A educação que nós convém**. Rio de Janeiro: Apec, 1969.

NETTO, José Paulo. **Pequena História da ditadura Brasileira (1964-1985)**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

SANTOS, Theophilo de Azevedo. Vinculação da Universidade e da Empresa. In: IPES. **A educação que nos convém**. Rio de Janeiro: Apec, 1969.

SOUZA, Maria Inêz. **Os empresários e a educação**: o IPES e a política educacional após 1964. Petrópolis: Vozes, 1981.

ESCOLA SEM PARTIDO: A INQUISIÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL*

*João dos Reis Silveira Júnior
Everton H. E. Fargoni*

Nas sociedades de organização democrática, a luta pelo poder e pela preservação ou transformação da ordem social pressupõe a inclusão no nível intelectual médio, de conhecimentos que proporcionem alguma espécie de previsão sobre o curso futuro dos processos sociais.

Florestan Fernandes

O ser humano em sua trajetória de existência vive inúmeros momentos, em maioria, sucumbindo-se a uma vida alienada, operacionalizada, escravizada e sem esclarecimento. Como nos tempos sombrios da idade média, milhares de mentes padeceram no sacrifício quotidiano sem refutar a configuração que viviam, porque nem alfabetizados foram, logo não acessavam os textos de sua época – nem obras da filosofia, muito menos os testamentos bíblicos, estes que, foram bases por centenas de anos para o regramento social e de comportamento das pessoas naquela era. Então como as sociedades se transformaram, o mundo se transformou? Segundo o filósofo Immanuel Kant (1985), os homens passam a pensar por si mesmos quando rejeitam o domínio dos poucos que os controlam. Nessa lógica, o pensamento crítico nasce da indagação e indignação, agregando-se com a profusão de níveis de conhecimento, por revolução, liberdade e emancipação.

No âmbito da educação, pela ótica da síntese do processo histórico milenar, a reflexão é causa e consequência do pensamento crítico de si e da realidade, é consequência do contato com os conhecimentos, e o raciocínio construído no sujeito gera a estranheza deste

*DOI - 10.29388/ 978-85-53111-27-5-0-f.69-98

ser mediante a realidade que o cerca. As percepções e os questionamentos avigorados pelo transcurso intelectual da humanidade são efeitos das mudanças na evolução do homem e a educação, no entendimento contemporâneo, é resultado da Paidéia helenística, da educação estatal de Esparta, do magistério socrático, do realismo educativo de Aristóteles, da educação romana, do cristianismo e a escolástica medieval, do renascimento e humanismo com a nova pedagogia, da reforma protestante de Lutero, da criação das universidades há mais de mil anos, da pedagogia de Comenius, a reforma pombalina, da revolução industrial com a educação para o trabalho, a escola nova etc.

Nesta perspectiva histórica, a educação se revela no cerne dos movimentos culturais, sociais e políticos, por meio dela é propagada a sapiência da humanidade, porém por interesses antigos das minorias, a fim de manter a autoridade sobre os povos, muitos conflitos ocorreram por meio do desejo de populações por igualdade, ora por razões de sobrevivência, ora por razões de trabalho. A escola, nessa conjuntura, em decorrência dos desdobramentos históricos, foi configurada pelos interesses e tendência de cada século e tem como sequela na modernidade a sua proposição inclinada para o sistema econômico em vigência, o capitalismo.

A escolarização que outrora era destinada apenas à burguesia, democratizou-se e chegou a todos os níveis sociais, mas desigualmente, e, apesar do discurso de que a escola funciona em benefício da aprendizagem do aluno e no desenvolvimento da criticidade deste sujeito, a educação, por exemplo, no Brasil, tem dificuldade para atender tais objetivos, além de ser submetido a constantes intervenções em seus rumos. Saviani (2007, p. 159), destaca que a escola passa por um processo de universalização, socializando os indivíduos para a convivência da sociedade moderna, familiarizando-se com os códigos, a fim de se integrarem capacitados no processo produtivo.

Em entrevista¹ para o portal Carta Educação, Nora Krawczyk (2014) comenta que:

¹KRAWCZYK, N. **Educação sob a lógica do mercado**. Carta Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.cartaeduacao.com.br/entrevistas/sob-a-logica-do-mercado>> Acesso em: 26 de nov. 2017.

A escola virou, nos últimos 20 anos, um novo nicho de mercado. Com o desenvolvimento do capitalismo foram se esgotando determinados espaços de lucratividade e é uma dinâmica própria dele gerar novos espaços de produção de lucro. Um dos espaços é o mercado educacional. A educação passou a ser um bom negócio porque é algo que todo mundo deseja. Eu não estou negando a importância da educação como um direito de toda a sociedade, mas diante do sistema educacional que é antidemocrático, que não acolhe o conjunto das demandas implícitas e explícitas dos jovens, vão se criando outros mecanismos para responder a essas demandas. E isso vira um espaço muito interessante para gerar lucratividade. (KRAWCZYK, 2014).

Isto revela a tendência contemporânea em mercantilizar a escola. É a busca da formação dos estudantes para serem agentes econômicos e não indivíduos críticos que pensem e lidem sobre transformações em conveniência salubre à sociedade.

A GANA PELO TRABALHO PEDAGÓGICO

Ao escrever sobre educação deve-se destacar um dos seus principais atores envolvidos neste eixo, o educador. Este profissional pagou com o tempo de sua vida a progressão de seu conhecimento, leu livros, artigos, escreveu, concatenou estas práticas à sua sabedoria, estagiou, aprendeu e se formou. Foi lecionar. Fez e faz da sala de aula um espaço de exploração de sabedorias, lapidando a aprendizagem da condição humana de cada aluno. Promove o debate, media os conflitos e coloca seus educandos em reflexão, com base na materialidade da existência humana, no ensaio da meditação, da argumentação e da razão. Ele educa e escolariza. Emancipa e transforma realidades, mas todo este trabalho pedagógico pode ser censurado e monitorado a fim de não propagar novos agentes intelectuais.

Interrompido por causa de referenciais teóricos que fomentam a lucidez e a crítica, este recurso de emancipação gerou a insatisfação de muitos que preferem cidadãos formados para o pragmatismo do cotidiano, não são questionadores de suas realidades, lacaios obedientes – esta é a intenção factual do projeto Escola Sem Partido, um pla-

no reacionário, cabalístico do século XXI, num país que tem como conquista recente a democratização de suas universidades federais e se fere diariamente com corrupções e sucateamento da educação e da ciência. É o movimento com a intenção de ceifar o exercício pedagógico.

Influenciados por planos de denúncias e censuras estadunidenses², pais e responsáveis de estudantes no Rio de Janeiro se mobilizaram na primeira metade da década de 2000, contra a doutrinação ideológica, discurso que, apontado por eles, os professores promoveriam ideologias específicas no modo de pensar dos seus filhos. Foi quando o advogado Miguel Nagib criou um movimento político baseado em seus ideais³, no formato de tripé organizacional empresarial, culminando no programa Escola Sem Partido. Após uma década de discussões e fortalecimento deste plano, apoiado por políticos da linha conservadora e cristã, o programa Escola Sem Partido foi levado ao senado pelo pastor evangélico e senador Magno Malta (PR-ES), apresentado em junho 2016 com a ementa de incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tornando-se então o projeto de lei do senado nº 193, de 2016.

Com o programa Escola Sem Partido transformado em projeto de Lei, as discussões acerca do tema se propalaram por todo Brasil. Influenciados por grupos⁴ tendenciosos com parceria de políticos da pauta conversadora de direita, emergiu na sociedade Brasileira o embate, a voraz crítica pelo trabalho do professor, fato que se intensificou nas redes sociais por meio de sofismos e informações manipuladas publicadas nas páginas dos grupos de apoio do ESP, despertando a

²No Indoctrination.org (desativado) e Campus Watch, ambos de 2002. Projetos que ofereciam fóruns on-line para que os alunos publiquem avisos sobre professores que tentavam doutrinar os alunos para uma maneira específica de pensar.

Sobre o No Indoctrination,

<<https://www.bohemian.com/northbay/noindoctrinationorg/Content?oid=2178716>>

Sobre Campus Watch, <<http://www.campus-watch.org/article/id/377>>

³Conceito do propósito empresarial: missão, visão e valores.

⁴Disponível em:

<https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/26/politica/1506459691_598049.html> Acesso em 15 dez 2017.

falsa ira nas pessoas sobre a realidade pedagógica in loco. Estas ações culminaram no efeito dominó, imagens com estatísticas sem fontes compartilhadas milhares de vezes por cidadãos que não questionavam a veracidade dos dados, e quando contestados, as páginas dos movimentos e dos políticos, não respondiam a respeito da origem dos números. Este cenário é incessante no cotidiano dos Brasileiros, que são contaminados diariamente por epidêmicas inverdades, sobretudo, pela baixa noção⁵ da realidade em que vivem, mesmo tendo em mãos constantes de notícias e outras informações.

Nessa lógica, o discurso para criminalização do trabalho do professor tornou-se avultante nas comunidades que defendem a pauta da Escola Sem Partido, enquanto, na conjuntura escolar, o repúdio pelo projeto aguçou-se entre os profissionais da educação, inclusive pelos estudantes, sabidos da necessidade de explorar os nomes bases das disciplinas que cursam – os referenciais teóricos, integrante das grades curriculares mundiais.

Esteticamente imparcial, mas de âmago iníquo, a neutralidade que outrora era cartaz das ideias do ESP, converteu-se na arrogância do seu lídimo sentido, censura e repreensão. Atos em várias localizações do país, a influência no meio político a fim de promover seu catálogo de ideais, o estímulo do embate e de preconceito contra o exercício docente. Um plano intencional de ser a inquisição da educação Brasileira, deturpando a pluralidade, conforme ocorreu em 2015 quando o deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB) apresentou o projeto⁶ de Lei 867 propondo pena de prisão para o professor que desrespeitar a determinação do texto, coibindo o educador de falar sobre ideologia de gênero, em ementa similar ao PL 193/2016, que é de também incluir o programa Escola Sem Partido na LDB⁷. Este caso gerou discussão em vários eixos, nas escolas, nas instituições religiosas, nas redes sociais, nas universidades etc. O debate foi necessário a fim

⁵Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2017/12/1941021-brasil-e-2-pais-com-menos-nocao-da-propria-realidade-aponta-pesquisa.shtml>> Acesso em 13 dez 2017.

⁶Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/projeto-de-lei-preve-prisao-de-docente-que-falar-sobre-ideologia-de-genero>> acesso em 12 dez 2017.

⁷*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> acesso em 12 dez 2017.

de desconstruir a visão conservadora dos apoiadores do ESP sobre este assunto fundamental que afeta a saúde física e mental de milhares de cidadãos Brasileiros, pelo fato, por exemplo, do Brasil ser o país que mais mata LBGTs⁸ no planeta, ou seja, enquanto no congresso em vez de agir para reduzir esta estatística, deputados querem penalizar educadores que debatem esta questão.

Em entrevista⁹ à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Professor e historiador da Universidade Federal Fluminense (UFF), Fernando José de Araújo Penna comenta que o termo ideologia de gênero vem sendo usado como uma forma política de manipulação do medo com base em informações falsas e distorções das práticas que acontecem nas escolas. Penna (2016) revela também:

O impacto da aprovação destes projetos para as discussões sobre a escola pública seria imenso. O projeto se propõe a combater a “doutrinação ideológica”, mas nem sequer define o que seria isso e apenas insiste na defesa da “neutralidade”. Mas quem define o que é “neutro” e o que é “ideológico”? Na ausência de uma definição no projeto de lei, vale a pena verificar o que diz o site da organização sobre o tema. Ao clicar no item “flagrando o doutrinador”, percebemos que o professor é representado como um criminoso dissimulado que corrompe os jovens inocentes e passivos. “Você pode estar sendo vítima de doutrinação ideológica quando seu professor se desvia frequentemente da matéria objeto da disciplina para assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional”. Dissociações como estas, entre a matéria objeto da disciplina e o mundo fora da escola e entre educação e instrução, são uma ameaça a qualquer projeto de uma escola mais progressista. (PENNA, 2016) [grifos do autor]

⁸Disponível em: < <http://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2017/05/brasil-ainda-e-o-pais-que-mais-assassina-lgbts-no-mundo.html> > acesso em 14 dez 2017.

⁹PENNA, F. A. Entrevista concedida ao portal da ANPEd sobre "Escola sem partido" na Série "Conquistas em Risco". Publicado em 20 de abril de 2016. Disponível em < <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-fernando-de-araujo-penna-escola-sem-partido-serie-conquistas-em-risco> > Acesso em 13 dez 2017.

Um dos estopins para este levante conservador do movimento Escola Sem Partido, já em sua fundação, é a ação supostamente contra a “doutrinação marxista”. Miguel (2016, p. 601) retrata que a “A fusão da denúncia da doutrinação marxista de inspiração gramsciana com a oposição à ‘ideologia de gênero’ obedeceu, assim, ao senso de oportunidade” do movimento Escola Sem Partido. Com ataques e ações virtuais, por vídeos e inserções em espaços públicos e parcerias com “ícones” da comunidade conservadora Brasileira, “a confluência foi facilitada graças ao trabalho de propagandistas da extrema direita, em particular os alinhados a Olavo de Carvalho, para quem a dissolução da moral sexual convencional é um passo da estratégia comunista”. (MIGUEL, 2016, p.601)

Nesse sentido, percebe-se quão infundado é o texto do programa ESP, que ao tentar ilustrar seu combate à doutrinação, apresenta-se imaturo na teoria e usa como escudo a pauta de uma sociedade conservadora que contradiz o próprio plano, propondo deveres ao professor, por exemplo, no segundo item ao alvitar que o educador não favorecerá, nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas e ideológicas, isto deveria fortalecer o enredo de aprendizagem do aluno sem intervenção, porém não é o que acontece quando tentam penalizar o professor por debater sobre ideologia de gênero, que é assunto ativo na sociedade, no meio acadêmico e na literatura.

ESCOLA SEM PARTIDO SOB A LÓGICA DO MERCADO

Paralelo aos trâmites do senado e no congresso para colocar como projeto de lei o Escola Sem Partido, muita movimentação processou-se no cenário da política nacional de pesar histórico, como as manifestações pelo impeachment de Dilma Rousseff apoiados por grupos atrelados ao movimento ESP, culminando na posse de Michel Temer, além de toda engenharia para tal fato acontecer, troca de ministros e outras substituições de cargos em vários níveis. Uma retrógrada fase histórica para o Brasil, com uma nova agenda presidencial concentrada em reformas, entre elas, a reforma trabalhista e do ensino

médio, esta última sancionada pelo presidente vigente no dia 16 de fevereiro de 2017, e mesmo sendo uma medida provisória, teve força de lei aprovada antes da validade do final dos quatro meses a partir da publicação no diário oficial. Esta reforma flexibiliza todo o conteúdo que será lecionado aos estudantes, fortalecendo, por exemplo, o ensino técnico, questão que corrobora com a outra reforma, referente à nova lei trabalhista, sancionada em julho de 2017, que altera mais de cem pontos da CLT¹⁰. Esta intensificação das reformas colocou novas análises e perspectivas sobre a conjuntura econômica e educacional Brasileira, como é o caso do trabalhador desempregado, com ou sem especializações, mediante a nova realidade de contratos temporários, intermitentes, sem segurança e muita instabilidade.

Ao relacionar estas reformas, constata-se tendências, em destaque a inclinação para o mercado de trabalho no caminho de produção de novos agentes econômicos, desprivilegiando os debates e o senso crítico nas escolas para preparar e aperfeiçoar os estudantes à nova conjuntura profissional, realidade munida do aumento do trabalho terceirizado em razão das manobras políticas pós-impeachment, sob o prisma do moralismo da classe dominante Brasileira.

Esta estratégia de calar a educação incorpora a manutenção de um sistema social de caráter excludente, colocando a maioria pobre mediada pela prática educativa censurada para abastecer os segmentos operacionais, sem difundir a crítica nos sujeitos, retirando-os do debate sobre política, economia e de outros temas no processo educativo devido a penalização aos educadores. É a censura da emancipação pela ambição do controle do capital, é o pendor da direita Brasileira em expulsar a classe operária da política a partir da escola.

Przeworski (1988), deliberado social-democrata, argumenta que a classe trabalhadora pode chegar ao poder sob a forma de uma república democrática, porém esta projeção tornou-se insuportável aos extratos historicamente mais abastados do Brasil, fato consuetudinário do cenário político Brasileiro na primeira década do século XXI e por

¹⁰Reforma Trabalhista, CLT – Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/25/politica/1493074533_442768.html> Acesso em 12 dez 2017.

meio de um golpe revestido de renovação, fizeram deste ato, a solução para desmembrar a sociedade, colocando como protagonistas sujeitos associados ao fulcro hegemônico do grande capital, pelo perverso predomínio, no plano mundial, do fundamentalismo financeiro.

Neste cenário, o educador e o educando na escola pública, são convertidos em meras peças de uma gigante máquina, com engrenagens fatigantes com uma só função – produzir, movimentando o capital e substituídos facilmente quando definidos como improdutivos ou inaptos pela lógica do mercado, sem questionar, sendo ovelhas de um sistema econômico antropofágico.

A bandeira do programa Escola Sem Partido esboça este horizonte por meio de intenções furtivas, começando pelo desmonte da educação até a consequência desejada em ver indivíduos não analíticos de sua realidade e, ademais a este vil destino, em congruência do capital financeiro, com o propósito de angariar mais indivíduos reprodutores da ideologia dominante

No senso da reforma do ensino médio em meio às questões debatidas pelo ESP, as motivações para os dispares das reformas se encontram na mesma proposição – a lógica do mercado – principalmente na aparelhagem do novo e conturbado ambiente político conservador Brasileiro pós-impeachment. Oliveira, Santos e Silva (2017) analisam que:

[...] a reforma do ensino médio como parte da pauta conservadora que circunda a sociedade Brasileira, retomando a constituição de uma escola dualizada, centrada, basicamente, na formação de mão de obra para atender ao mundo produtivo, por um lado, e pretendendo formar uma porção menor, possivelmente de setores da elite, para a continuação dos estudos em nível superior. Há, para isso, a proposta de diminuição do investimento público em educação, precarizando o ensino público, arrochando salários dos trabalhadores em educação, entre outras iniciativas de aprofundamento do descaso com a escola pública. (OLIVEIRA, SANTOS e SILVA, 2017, p. 156)

Neste sentido, deve-se levar em conta a possibilidade do alcance do projeto, inclusive, em níveis acadêmicos, porque ao instrumen-

talizar o método educativo para fins produtivos e não críticos, cobrem a discussão de temas fundamentais de significado político e social e a universidade que já vive a realidade de mundialização¹¹ na ótica do mercado, é submetida a diminuir as discussões destes temas, passível de punição ao docente que colocar suas falas, mesmo que baseadas nas teorias de autores clássicos, na fomentação do debate e nas aulas. O empenho para que isto aconteça se amplia diariamente por todo território nacional, colocando a universidade no limbo de uma só saída, a da mercantilização.

Segundo Sguissardi e Silva Júnior (2000):

A autonomia universitária estaria subordinada ao setor produtivo (face aos recursos daí advindos a partir da prestação de serviços e assessorias) e ao Estado — face aos contratos de gestão, no caso das IFES, e à legislação, no caso de outros tipos de instituições. Sobre elas restaria pequeno espaço de influência da sociedade em geral e das comunidades com as quais se relacionam. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2000, p. 52)

A previsível transformação a médio prazo da educação tratar-se-ia do sacrifício da crítica e do debate, suprido pelo ESP e outras engenharias atingindo a natureza da educação emancipadora, oriundo do nacionalismo e falso moralismo, tendencioso e comedido pela formação de novos seres humanos – neutros e alienados, serviçais e passivos na conjuntura ideal de uma classe média que se identifica com a elite do país.

Esta tendência que influencia o processo educativo pedagógico para fins econômicos é um dos sintomas das reformas, pondo a prática do ensino como mera mercadoria numa conjuntura na qual se precisa comunitariamente envolver a sociedade num debate amplo, garimpando ideias e colocando-as para conversar respeitando as realidades que a população enfrenta. Esse apoio mútuo, dos Brasileiros, na união crítica é o que o ESP não quer e vela tal projeto amarrando suas ideias em pautas desrespeitosas, inclusive inconstitucionais, no con-

¹¹Cf. SILVA JR, João dos Reis. *The New Brazilian University: A busca por resultados comercializáveis – para quem?* Marília: Rede de Estudos sobre o Trabalho. Projeto Editorial Práxis, 2017.

temporâneo sofismo do desejo pela imparcialidade por um olhar parcial.

Operacionalizar este programa é também vantajoso no conluio e desmoralização do pobre, distanciando-o de uma educação que o leve para manifestos, para debates e ser um crítico social, a operacionalização da Escola Sem Partido deixará o pobre mais mecânico, técnico e mudo para a maior parte do mundo, deixando-o cada vez mais na escuridão do capital econômico, sem capital cultural e sem capital. A terceirização, modelo de trabalho favorecido pelas reformas, dialoga muito com o ESP, porque na escola ao explorar conhecimentos e fatos históricos, entre eles, manifestos, revoluções, sufrágio entre outros momentos, promove no educando o entendimento da importância desses movimentos para garantia de seus direitos, mas na factual realidade Brasileira contemporânea, muitas manifestações por direitos básicos são considerados fúteis pela grande mídia, desvalorizando a voz do trabalhador que ao longo de sua história muito lutou para conseguir conquistas quebradas por manobras políticas expandindo o trabalho precário, a fim de diminuir despesas e, conseqüentemente, pagar menos aos trabalhadores.

Apesar de decorrente e vigente, estes assuntos se encontram misteriosos para muitos, ora manobrados pela mídia Brasileira, ora pela alienação e o pouco estímulo pela leitura política e, mesmo que estes temas frequentemente movimentam e se encontram entre os Trending Topics¹² Brasileiros, de acordo com o estudo¹³ do International Telecommunication Union (ITU), mais de 70 milhões de Brasileiros não têm acesso à internet, tal fato responde a passividade e aceite de milhões Brasileiros referente às reformas, colocando-os em trabalhos intermitentes, sem garantia de carreira, no caminho de contratos temporários. É o trilha do trabalhador Brasileiro, quicá do jovem pobre estudante no futuro, não questionador de sua realidade para garantir-se vivo e empregado nela.

¹²Trending Topic (TT) é tópico em tendência, tendo sua tradução informal como "Assuntos do Momento", conceito de assunto com uma hashtag ou palavra(s) relacionada(s) disseminados por um vasto número de pessoas num determinado período, principalmente nas redes sociais.

¹³ICT - Facts and Figures. Disponível em: <<https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2016.pdf>> Acesso em 14 dez 2017.

Tendo este panorama inclinado à lógica do mercado, ao analisar o quadro de propositores do movimento Escola Sem Partido no senado e na câmara, detecta-se uma maioria de empresários, administradores e pastores em vez de professores ou outros profissionais da educação básica. Este fato revela intenções significativas sobre a causa do projeto, engajada no discurso moral que se repete nos documentos nas câmaras pelo país e no senado, é ideia nuclear de pessoas não formadas na área de educação, que deveriam estar atentas sobre a estrutura e materiais pedagógicos, inclusive alimentação, onde em muitos casos faltam comida¹⁴ nas escolas. Então, qual o pavor destes sujeitos mediante a ideologia nas escolas?

Gramsci (1966) relaciona a ideologia ao sentido de “forças materiais”, porque na história da humanidade as forças materiais não seriam concebíveis sem forma e as ideologias seriam puramente fantasias e, no contexto estudantil, os princípios ideológicos, estão subordinados aos movimentos que marcaram séculos e movimentaram sociedades, algumas delas por revolução, logo a intenção não é doutrinar o aluno, é ensinar o que aconteceu outrora época e por qual motivação os acontecimentos se deram.

Por meio desta reflexão, destacam-se fatos, como o levante operário para participação política no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, como ocorreu em muitos países europeus. Przeworski (1988, p. 46) diz que “os capitalistas estão capacitados para procurar a realização de seus interesses no decorrer da atividade diária dentro do sistema de produção”, enquanto, sobre os trabalhadores operários, “a participação é, portanto, necessária para a realização dos interesses dos trabalhadores. Ideais revolucionários podem mover a história”. Esta noção de participação é contra o pensamento da classe conservadora, que tenta manter sua hegemonia em receio do detrimento moral e domínio das classes populares. Nesse sentido, do Estado e da movimentação de classe trabalhadora na esfera pública, percebe-se que as insatisfações dos propositores da Escola Sem Parti-

¹⁴Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2017/02/alunos-sao-dispensados-por-falta-de-merenda-em-escolas-de-campinas.html>> Acesso em 16 dez 2017.

do vão além dos princípios morais que tanto falam, quando em seu texto¹⁵, que se repete nos trâmites do senado e nas câmaras diz:

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2016)¹⁶

Os padrões, conforme insinua a proposta, são elementos fundamentais da didática educacional e dos conteúdos mundialmente lecionados, são das grades das disciplinas globais, em tese, das cartilhas mundiais, é o que se ensina no ensino fundamental, ensino médio e na educação superior, esta última, também exposta ao gatilho do programa.

As ciências humanas são as que mais aterrorizam os idealizadores deste projeto, não porque supostamente doutrinam alunos, mas porque são esclarecedores de muitos movimentos que possuem ressignificações nos contextos religiosos e conservadores. São conhecimentos que possuem correntes filosóficas, sociológicas e pedagógicas, que caracterizam sapiências em todas as instâncias na história do homem. Por exemplo, quando o onisso – o homem oprimido, está diante uma realidade de servidão, de muito trabalho, ganhando pouco, sem perspectivas, sem escolarização, no máximo treinado para a lógica operacional, sua ação é de passividade, de aceitação, quiçá de agradecimento pelo favor de estar empregado, não questiona, não debate, apenas faz, aceita e produz. É esta obediência que a maior parte da li-

¹⁵Programa Escola Sem Partido. Disponível em:

<<http://escolasempartido.org/component/content/article/2-uncategorised/484-anteprojeto-de-lei-estadual-e-minuta-de-justificativa>> Acesso em 15 dez 2017.

¹⁶Na semana que terminamos este manuscrito, um grupo WgatZapp de alunos e professores mostravam sua face conservadora. “Um grupo de WhatsApp de pais e alunos do Colégio Bandeirantes agitou-se, nos últimos dias, por causa da inclusão, na lista dos livros do 1.º ano do ensino médio, de um livro de filosofia de Marilena Chauí. Alguns queriam pedir que o livro fosse excluído da lista, “pelo viés esquerdista”, e outros defenderam a autonomia pedagógica da escola no assunto”. Cf. <<http://cultura.estadao.com.br/blogs/direto-da-fonte/colégio-bandeirantes-inclui-livro-de-marilena-chauí-em-lista-pais-se-queixam/>>. Acesso dia 06 jan. 2018.

nha conservadora almeja, portanto é, de fato, as ciências humanas, um incômodo para a classe dominante.

Na investigação dos que apoiam o movimento Escola Sem Partido, em nível federal – câmara e senado, constata-se a maioria esmagadora de evangélicos, das mais variadas instituições, na prevalência profissional de pastores, advogados, bancários e administradores de empresas, cujos interesses pela reflexão clara da situação no Brasil na segunda década do século XX não é de remodelar a escola, é formatá-la à obediência, às suas crenças, perceptível nos trâmites paralelos desta discussão, como é o caso do ensino religioso aprovado¹⁷ como obrigatório na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), levado para homologação ao MEC, na diretriz que deve ser ensinado do 1º ao 9º ano.

Essa corrente avassaladora de reformas, medidas provisórias e projetos de lei são constantes após o impeachment de Dilma Rousseff. Aceleradas, decorrente de interesses da agenda da oposição derrotada em 2014. É o novo epidêmico cenário político, contaminando estados e municípios, em sumas representações políticas – deputados, senadores, vereadores, prefeitos, não são de origem escolar, são latifundiários e empresários atentos as especulações econômicas e, muitos deles e delas, omissos sobre a necessidade da reparação da desigualdade sociais, são opositores de políticas públicas como as ações informativas, como revela a fala¹⁸ do Empresário e Deputado Nelson Marquezelli (PTB/SP) ao expressar que "Quem não tem dinheiro, não tem que fazer universidade", uma visão política sobre a conjuntura social e acadêmica que se ancora-se na visão globalista do Banco Mundial¹⁹, que sugere o fim das gratuidade das universidades Brasileiras, trama integrado a mesma época destes acontecimentos.

Para Mészáros (2005) a universalização da educação se dá pela universalização do trabalho, em caráter indissociável entre as duas di-

¹⁷Disponível em: <<https://www.opovo.com.br/noticias/brasil/2017/12/base-curricular-e-aprovada-e-ensino-religioso-nas-escolas-passa-a-ser.html>> acesso 16 dez. 2017.

¹⁸Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YFPu4uYuBHU>> acesso 16 dez. 2017.

¹⁹Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/banco-mundial-universidades-devem-ser-pagas/>> Acesso 16 dez. 2017.

mensões, porém, ao pensar no caso Brasileiro, na tentativa de ampliar, com sucesso, o acesso à universidade o público das classes sociais menos favorecidas, por meio de ações afirmativas, o trabalho ganha ressignificação no reparo da desigualdade econômica, mas, esta realidade vem sendo rebatida. O que era revolucionário para a história da educação no país, agora é agenda na pasta da classe dominante, na modificação do conceito de universidade pública para universidade mundializada, aparelhada e privada.

É aqui que a educação - no sentido mais abrangente do termo [...] desempenha um importante papel. Inevitavelmente, os primeiros passos de uma grande transformação social em nossa época envolvem a necessidade de manter sob controle o estado político hostil que se opõe, e pela sua própria natureza deve se opor, qualquer ideia de uma reestruturação mais ampla da sociedade. [...] vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade. (MÉSZÁROS, 2005, págs. 61 e 73)

A função social da escola, seguindo essa lógica, se altera, numa metamorfose de contradições, habilitando-se cada vez mais ao mercado de trabalho, vazada por movimentos, como o Escola Sem Partido, no intento de privatizar a educação de forma servil.

A RESISTÊNCIA CONTRA A REACIONÁRIA POLÍTICA NO BRASIL

Prolifera-se pelo Brasil o epidêmico avanço reacionário adjunto do desmonte da educação em face da realidade das reformas, e mesmo com o criador do PL 193/2016 solicitando a retirada da tramitação²⁰ de seu projeto, a semente da inquisição educacional Brasileira foi colocada em sua terra, derivado dos projetos na câmara dos deputados e no senado. São mais de 60 projetos de leis estão em tramita-

²⁰Projeto “Escola Sem Partido” é arquivado no Senado. Disponível em <<https://exame.abril.com.br/brasil/projeto-escola-sem-partido-e-retirado-da-pauta-do-senado>> Acesso 17 dez. 2017.

ção ou já aprovados nas votações de câmaras municipais em diversos estados.

Entre 2014 e 2017 mais de dez estados colocaram em trâmite projetos de leis correlacionados ao programa Escola Sem Partido: Alagoas, Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo, além do Distrito Federal. No nível municipal, dezenas de cidades como Manaus (AM); Vitória da Conquista (BA); Cachoeira do Itapemirim (ES); Campo Grande (MS); Belo Horizonte (MG); Varginha (MG); Benevides (PA); João Pessoa (PB); Teresina (PI); Curitiba, Foz do Iguaçu, Londrina e Toledo (PR); Recife (PE); Rio de Janeiro e Nova Iguaçu (RJ), Uruguaiana (RS), Joinville (SC), Campinas, São Paulo e Limeira (SP), Palmas (TO) etc., encontram com os projetos de lei na câmara de vereadores. Tendo outras cidades em estância aprovada, como são os casos de Criciúma²¹ (SC), Jundiá²² (SP), Picuí (PB) e Santa Cruz do Monte Castelo (PR). Não há mais a necessidade de institucionalizá-lo na LDBN.

Em contrapartida, a lucidez na pedagogia Brasileira tem, na luta contra a nova máquina política, iniciativas como o projeto de lei 156 de 2016 do Deputado Juliano Roso (PCdoB/RS), com o título de “Escola Sem Mordaca” que visa instituir no ensino público e privado do Rio Grande do Sul, e em todos os níveis de escolaridade as seguintes propostas:

I - livre manifestação do pensamento; 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 - livre expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença; V - respeito à liberdade e apreço à tolerância; VI - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VII -

²¹Vereadores aprovam projeto 'Escola sem Partido' em Criciúma. Disponível <<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/vereadores-aprovam-projeto-escola-sem-partido-em-criciuma.ghtml>> Acesso 17 dez. 2017.

²²Câmara de Vereadores de Jundiá aprova projeto de lei 'Escola sem Partido'. Disponível em <<https://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/camara-de-vereadores-de-jundiai-aprova-projeto-de-lei-escola-sem-partido.ghtml>> Acesso 17 dez. 2017.

gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VIII – valorização do profissional da educação escolar; IX – gestão democrática do ensino público, na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino; X – garantia de padrão de qualidade; XI – valorização da experiência extraescolar; XII – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XIII – consideração com a diversidade étnico-racial. (PL Nº156/2016)

Similar a esta ideia, outros projetos, em oposição ao Escola Sem Partido estão em tramitação pelo Brasil, como na Assembleia Legislativa de São Paulo, o Projeto de Lei Nº 587 de 2016, intitulado de Escola Com Liberdade, do Deputado Estadual Carlos Giannazi (PSOL/SP), este que, sendo professor universitário e ex-diretor de escola pública, escreve na justificativa a proposta **o realce sobre o “caráter dialógico, plural, libertário e criativo da escola, criando um ambiente em que o medo e o assédio não tenham espaço, uma escola como um centro irradiador de discussão, de debate, de lida com o conhecimento e formação cidadã”**.

Ações que se concatenam no exercício político, como o vereador Babá (PSOL/RJ) com o Projeto de Lei Nº 2024/2016 na ementa que institui o Programa Escola Livre na cidade do Rio de Janeiro, na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro com o Projeto de Lei Nº 2075/2016 do Deputado Eliomar Coelho (PSOL/RJ) que institui o programa "Escolas para a Democracia" em todo o sistema estadual de ensino (SEEDUC, FAETEC e universidades estaduais) e em todas as modalidades a ele associadas.

Em nível nacional existe o Projeto de Lei 6005/2016 em tramitação na câmara dos deputados, apresentando pelo Deputado Federal Jean Wyllys (PSOL/RJ) na intenção de instituir o programa²³ "Escola Livre" em todo o território nacional. São sinais de esperança na busca da educação básica que desempenhe o papel educativo no incentivo ao debate, sem negligenciar as ciências e seus conhecimentos, sendo inclusiva e respeitosa à diversidade que preenche o espaço escolar. É

²³Projeto de Lei 6005/2016. Institui o programa "Escola Livre" em todo o território nacional. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2094685>> Acesso em 15 dez. 2017.

o caminho que países com sucesso em seus sistemas educacionais adotaram, pensando na sociedade, sem deixar de pensar nos futuros cidadãos que as movimentarão, na boa visão do exercício pedagógico não somente a serviço do capital, mas na elucubração das aprendizagens, diferente do programa Escola Sem Partido e sua ementa que penaliza professores em vez de valorizá-los.

Ademais, sobre as reformas, no quadro do ensino médio, muitas investidas estão sendo aplicadas para mudanças que reconfigurará esta fase escolar, ou seja, os professores questionam salários e o currículo em transformação, mas o Estado, com a nova pasta presidencial, não se solidariza com a comunidade escolar a fim de entendê-la, ignoram o trabalho do professorado para organizar o novo perfil do ensino médio, aumentando o privilégio de jovens mais favorecidos no poder de decisão sobre aquilo lhes interessa, munidos pelo status econômico de suas famílias, enquanto a maioria pobre segue, por escolhas limitadas, caminhos técnicos, otimizando-se para ser um operário do capitalismo.

Dessa forma, o novo ensino médio, reconfigurado pela nova visão de mercado, abastece-se por pensamentos como do MESP²⁴ e introduz uma nova forma de exclusão dentro de sua complexidade e, apesar da existência dos projetos de lei que lutam pela escola livre de intervenções, a realidade está corrompida, porque há também outro combate, contra o pensamento neoliberal da direita Brasileira fantasiada de revolucionária, que mente para o povo diariamente, sem rodeios, escancarando seus ideais com apoio dos muitos envolvidos em escândalos de corrupções.

A tarefa então do cidadão esclarecido, participante da rotina educativa do país mediante estes acontecimentos, é de luta pela transformação do Brasil, que mesmo sendo de continental dimensão, é comandado por uma minoria podre²⁵, que não vai nas escolas para ver as empirias da educação, principalmente das públicas, que possuem desafios diários para manter-se funcionando ao mesmo tempo que tenta equilibrar a vida do aluno, ora vivendo na miséria, ora negligen-

²⁴Sigla para Movimento Escola Sem Partido de frequente uso jornalístico.

²⁵Ver SOUZA, Jessé. A elite do atraso – da escravidão à lava jato. Rio de Janeiro, 2017.

ciado pelos pais e pelo Estado à mercê da violência pública. A mesma escola que sofre com sucateamento, da falta de recursos, da desvalorização do professor e recebe objetivos não pedagógicos – ênfase das avaliações métricas, que avaliam a aprendizagem do aluno, mas não procuram entender a vivência real do sujeito no espaço escolar, suas necessidades e singularidades.

Paulo Freire (2009) apela aos educadores ao dizer que estes devem resgatar a esperança e o sonho de luta por um mundo melhor, fazendo os educandos refletirem pela história, a fim de potencializar o inconformismo. É a energia utópica e lúcida na impulsão do projeto educativo pela tarefa educativa, sendo importante, também, como alerta, na explanação dos acontecimentos da realidade e suas motivações, sendo fundamental atentar dentro da escola aos alunos, à comunidade escolar o que significam as reformas, o que projetos de lei podem causar, analisar as consequências para que as mudanças não venham mediadas pela opressão na construção de sujeitos que a escola não quer promover.

Neste raciocínio, levasse em conta a transformação pelas mãos da educação que muitos tentam coibir. Pelos estados, ao pensar na dinâmica da Escola Sem Partido referente à conjuntura escolar, tenta instaurar-se o bloqueio de movimentos, porque no ponto de vista dos criadores do ESP, a doutrinação faz a cabeça do estudante, mas a mentalidade crítica se rebela. Em 2016, centenas²⁶ de escolas pelo Brasil foram ocupadas em protesto contra o mecanismo político que emergia pelas movimentações das reformas, milhares de estudantes, numa ação histórica, ocuparam os espaços escolares contrários à Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/2016 e da reforma do ensino médio da Medida Provisória (MP) 746/2016, estas aprovadas um ano depois. Na perspectiva política, inicialmente o efeito foi positivo, porque houve alcance e sensibilização, mas adiante, com um congresso reforçado pela pauta conservadora, não analítica de sua realidade in loco, disparou votações constantes sobre diversos eixos, entre elas, a

²⁶Mais de mil escolas do país estão ocupadas em protesto. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/10/26/mais-de-mil-escolas-do-pais-estao-ocupadas-em-protesto-entenda-o-movimento.htm>> Acesso em 18 dez. 2017.

reforma do ensino médio, aprovado no senado em fevereiro de 2017, após intensas ações do presidente Michel Temer em acelerar as medidas.

O outrora, o debate sobre educação a partir da participação da comunidade e referenciais da área, doutores e especialistas, na reflexão estratégica, fora substituída por indivíduos obstantes da realidade escolar e seus projetos alicerçados pelas medidas provisórias e reformas. O ministério da educação sob novo comando, abriu portas para a perversidade de movimentos, como o encontro²⁷ do ministro Mendonça Filho com o ator Alexandre Frota, este que se vincula ao MESP e também ao Movimento Brasil Livre (MBL), no intuito de propagar as ideologias dos seus movimentos, outra prova do Movimento Escola Sem Partido com Partido.

Este grupo, o MBL, que defende o Escola Sem Partido conseguiu eleger candidatos, como o vereador Fernando Holiday em São Paulo e é frequente na mídia Brasileira movimentando discursos políticos conservadores na mesma pasta dos muitos deputados e senadores que idealizaram e colocaram em trâmites o MESP em todo Brasil. Destacaram-se no cenário nacional principalmente no ano de 2014 em combate à eleição de Dilma Rousseff e nos anos seguintes na agenda principal do impeachment da candidata do PT. O outrora declarado com uma organização sem fins lucrativos, foi desmascarado²⁸ e exposto sua receita, deixando evidentes suas intenções ideológicas por interesses de terceiros, como é o caso do jovem Kim Kataguiri, um dos nomes mais presentes do MBL, financiado pelo Students for Liberty, uma fundação estadunidense que possui em sua retaguarda empresários de grandes nichos, por exemplo, do setor petrolífero. Ao analisar esta conjuntura cheia da manobras e fantoches, o escudo moral desses movimentos revela o quão tendencioso são e, no senso educacional, que afeta milhões

²⁷Mendonça Filho recebe propostas de Alexandre Frota para educação. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/05/25/mendonca-filho-recebe-propostas-de-alexandre-frota-para-educacao.htm>> Acesso em 18 dez. 2017.

²⁸Renovação Liberal: a associação familiar para onde vai o dinheiro do MBL. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/26/politica/1506462642_201383.html> Acesso em 18 dez. 2017.

de Brasileiros, o quebra-cabeça da Escola Sem Partido é montado por diversos aparelhos sociais – dentro das igrejas, nas empresas, partidos políticos e entre outros aparelhos que explicitamente não querem uma educação emancipadora, querem o controle da educação.

As soberbas destes movimentos são mascaradas pelas oratórias convincentes dos sujeitos pertencentes a elas, cativando uma população alienada, preenchida de cidadãos médios da classe média, pela reprodução da eloquência nesses ouvintes que acatam e defendem os pensamentos sem questioná-los. É um caminho fúnebre que ameaça a democracia e atrapalha o desenvolvimento do país em muitos sentidos, da economia ao desagravo das desigualdades sociais, visto que a visão destes locutores não é restaurar o Brasil, mas sim controlá-lo mantendo a sociedade como objeto de produção, sem sindicância, sem voz. A meritocracia morre nesta loucura social, porque se desmistifica dada as tentativas e disputas de controle social que dão margem as consequências, como a pobreza e a criminalidade, contaminando e ocupando Escolas, revestindo-as de um sentido que não faz parte de sua realidade, sobretudo, da vivência da rotina dos estudantes que dependem dos professores e dos referenciais teóricos para crescerem intelectualmente.

O movimento Escola Sem Partido estimula esta máquina de conflitos, alterando a representação do professor libertador para o educador corruptor, o malévolo que distorce a realidade, num exercício de distorção da verdade para cooptar pessoas ao seu pensamento. Isso é comum no liberalismo moderno, por meio do mercado didático, dependente do Estado que é monopolizado por grandes grupos econômicos, focados nos interesses mercadológicos, adestrando classes sociais para lucrarem a partir delas, por práticas desonestas, num trabalho atrativo financeiramente a interesses de poucos.

No plano social e pedagógico estas ações possuem efeitos que implicam numa difícil retomada, devido a privatização do pensamento ordenado pela lógica do mercado, enquanto os antagonistas conservadores se desdobram para garantir seus proveitos, deixando a escola arrebatada e dependente do Estado que se entrega as conveniências do capital econômico. Uma letal realidade que amordaça a educação e

anula possíveis ganhos, como no texto da meta de 17 do Plano Nacional de Educação (PNE), que tenta constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Seria um modo de equiparação do salário do professor às outras profissões que também demandam formação no ensino superior, debate estacionado pela atual presidência, banalizando o trabalho docente.

O que leva a ser a força motriz da educação Brasileira nesse obscuro cenário quadro é a leitura da história do país e seus processos de revitalização da sociedade como a redemocratização. Na ótica da renovação, a fim de que a escolha da maioria prevaleça sem a instauração de uma pasta de projetos que não façam parte do programa de governo original, isto é, numa realidade sem golpes de Estado. A crise do sistema capitalista pelo prisma Brasileiro dialoga com os disparates econômicos mundiais remediando-se por ideologias. Quando o ESP, tenta colocar seus dedos na educação, ilustrando a suposta ineficácia de professores, revelam o sujo núcleo de políticas classicistas e preconceituosas. Frigotto (2017) ao dizer que a crise que se propaga em razão do capital financeiro que nada produz, expõe o desmonte público da economia Brasileira devido o assalto mediante da dívida pública, principalmente nos recursos que seriam destinados à educação, à saúde etc.

Ao entender todo esse mecanismo político que o programa Escola Sem Partido faz parte, fica o alerta para a situação da educação no país, que por meio do público conservador na tentativa de injetar a moralidade parcial na ementa escolar, ignoram a pluralidade e o debate – temas de amplo espaço nos países com os melhores sistemas educacionais, ou seja, está no radar dos especialistas em educação e de políticos contrário a este movimento os andamentos das decisões nas casas legislativas, porque é preciso saber os rumos da educação básica Brasileira, para onde e para quem ela irá “servir”.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO ATUAL

O imprevisível cenário político Brasileiro suscita uma nebulosa perspectiva do quadro da educação nos próximos anos. Alimentar a utopia do afastamento das ideias retrógradadas da Escola Sem Partido é uma ferramenta racional no ensejo de mudança, mas mediante o contexto econômico em que o Brasil vive e nas constantes intervenções, inclusive no currículo escolar, não há como estabelecer uma ideia central do que pode acontecer, pelo fato que a corrida eleitoral e novos planos de governos estarão postos aos eleitores, estes, frustrados com a realidade em crise e duvidosos sobre o que há por vir.

No que tange as políticas educacionais devemos ser cautelosos ao lidar com os princípios partidários, por que nos diferentes níveis escolares as repercussões são dispare, dado que as responsabilidades não são completamente compartilhadas. É importante saber as propostas, analisá-las dentro do contexto da realidade e não cair nos discursos dos sofismos nas falsas promessas expressas por candidatos na oratória de ganhar o voto do eleitor desorientado, vítima do protagonismo ladro da maioria dos representantes da política nacional. É um período de riscos e ao mesmo tempo de possibilidades. Conforme o movimento Escola Sem Partido demorou mais de uma década para entrar no jogo político e entrou colocando seus agentes na locução de leis, esta é uma amostra que se um plano de inquisição educacional chegou no congresso, programas contrários podem também ganharem força para reconstruir o espaço educativo. É a união motivada para revolução, contendo reformas, mas com democracia, tendo a participação do povo e dando poder de decisão para o cidadão, com opções, ora por referendo, ora por pesquisas virtuais, dando o norteamento necessário para que o Brasileiro participe, respeitando as variantes das muitas realidades Brasileiras, onde o sujeito que trabalhou por anos numa carvoaria, carregando peso, não pode ter o mesmo tempo de aposentadoria do que o cidadão que trabalha no conforto e frescor do escritório – a estafa física não é a mesma. Este desgaste deve ser compreendido mutuamente, analisado e posto em norma quando definido em comum acordo com a decisão da maioria, por modo demo-

crático, sem autoritarismo, como acontece na gestão democrática das escolas que coletam ideias por meio da comunidade escolar e compartilham a gestão da escola, a fim de manter o elo pedagógico e aprazível aos estudantes, mediado e administrado por uma liderança que ouve as pessoas.

É necessário também entender as políticas educacionais vigentes e as que estão em mudanças, a fim de promover prevenções e discussões, inclusive para o equilíbrio da saúde mental do aluno em suas empirias individuais. O trabalho preventivo é uma manutenção inextrável da realidade em transcurso. É nela em que a crítica se estabelece e se desconstrói, porque ao visualizar as questões reais na fonte, a intervenção torna-se mais eficaz no plano da democracia.

A escola, no discernimento democrático e pedagógico, se possível, libertado da influência do capital econômico e seus agentes financeiros, deve-se analisar indicadores, para evitar quadros excludentes. No entanto, historicamente, o Brasil se inclina à exclusão, porém o descaso com a educação pública tornou-se pauta em vários âmbitos, em ênfase, na primeira década do século XXI, quando as discussões políticas deixaram de protagonizar a organização da sociedade para suas vontades e passaram a dirigir nos eixos que compõe as políticas públicas, no caso da educação em níveis por meio de ações participativas.

Nesse cenário paradoxal que se espalha as intenções conservadoras do ESP para a educação do Brasil, fica evidente a relevância de debater e rebater as interferências das suas propostas de modo emergencial, na prevenção de sequelas graves dentro do ensino, como é o caso da obrigação do ensino religioso.

Stela Guedes Caputo no seu intenso trabalho que culminou na publicação do livro Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças do candomblé, investigou e entrevistou diversos professores no Rio de Janeiro, estado que teve como obrigatoriedade o ensino religioso posto nas escolas a partir de gestão do casal Garotinho na metade da primeira década dos anos 2000, abrindo concurso para contratação de novos professores, específicos para esta disciplina. De predomínio cristão, sendo 68,2% católicos e 26,31% evangélicos,

após entrevistas com professores e diretores, Caputo, constatou o movimento catequista na licenciatura das matérias, conforme expressa umas das professoras, que dá aula de ensino religioso há quase 10 anos. “A minha meta é levar a palavra de Deus, do Deus único, criador do mundo e de tudo o que existe nele”. (CAPUTO, 2012, p. 217), outra professora, assumidamente evangélica, revela:

Não é que o Ensino Religioso deva ser uma conversão, mas acaba sendo. Ano passado, por exemplo, eu tinha uns oito ou 10 alunos do candomblé que depois vieram me dizer que se tornaram cristão. Eles mesmos entenderam que estavam errados, é como eu disse. (CAPUTO, 2012, p. 217) [grifos nossos].

Este trabalho da Stela, expõe possibilidades e consequências de introduzir uma mecânica de estudos parciais e sem estímulo ao debate. Em outra fala de uma das poucas professoras de ensino religioso do estado, assumida de umbanda, em entrevista para Caputo, expõe que “o estado do Rio de Janeiro está cometendo uma grande injustiça porque está catequizando e convertendo os alunos. Sou favorável ao Ensino Religioso, mas não da forma como foi estabelecido. Acho que pode existir como disciplina para que o aluno conheça as outras formas de organização do mundo”. (2012, p. 220). Ao pensar neste trabalho e a realidade do Rio de Janeiro nos anos de 2016-2017, revela outra discussão, as consequências das mudanças nas políticas educacionais nos anos seguintes, quiçá da década subsequente. As movimentações, indiretas e diretas, estabelecidas pelas reformas influenciam nestas questões inserindo novas práticas de ensino e limitando outras. É a educação como ventrículo do Estado e das organizações capitalistas que induzem o ensino para o padrão subordinado, como nas empresas, em razão do mercado, no intuito de ceifar mentes, na ótica da inquisição do pensamento.

Nessa lógica, cabem análises mais profundas das intencionalidades do mercado para com a educação Brasileira em meio as reformas articuladas pela nova agenda presidencial, cuja acelerou medidas que em curso estão (re)configurando a educação para atender uma nova ementa. Neste texto procuramos relatar um pouco das várias pontes que conectam as motivações do programa Escola Sem Partido

com as realidades que incorporam sua essência – a educação como alvo de mudanças retrógradas e como aparelhou-se a esfera pública sem a participação intensa e massiva dos docentes no debate sobre as políticas públicas. E nesta realidade antidemocrática com falácias sobre a doutrinação, deve nascer o confronto, os manifestos, o apoio à mudança, com o radar atento da sociedade para o vindouro quadro político.

REFERÊNCIAS

CAPUTO, S. G. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**, Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

FERNANDES, F. **A etnologia e a sociologia no Brasil**. São Paulo: Anhambi, 1958.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade Brasileira. In _____. (Org). Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GIANNAZI, C. **Projeto de Lei Nº 587/2016**. Dispõe sobre a criação do "Programa Escola com Liberdade" no sistema estadual de ensino. Disponível em: <<https://www.alsp.gov.br/propositura/?id=1000000112>> Acesso em 14 dez 2017.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1966

KANT, I. O que é o Esclarecimento? In: **Textos Seletos**. Trad. De Raimundo Vier. Petrópolis: vozes, 1985.

OLIVEIRA, M. B; SANTOS, J. M. C. T; SILVA, M. K. Tensões sem medida: impactos da reforma na escola de ensino médio. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.8, n.23, p. 134-159, 2017.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento Brasileiro. **Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, v.7, n.15, 2016. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>> Acesso em: 14 dez. 2017.

PRZEWORSKI, A. A social democracia como fenômeno histórico. **Lua Nova**, São Paulo, n. 15, p. 41-81, out. 1988.

ROSSO, J. **Projeto de Lei nº 156/2016**. Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o “Programa Escola sem Mordça”. Disponível em: <http://proweb.procergs.com.br/temp/PL_156_2016_18122017014510_int.pdf?18/12/2017%2001:45:11> Acesso em 15 dez de 2017.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

SGUISARDI, V; SILVA JÚNIOR, J. R. Impacto da mercantilização da educação superior. **Revista Adusp**, p. 46-53, março, 2000.

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

TERRA, Fábio. **Sete pecados capitais da PEC 241**. Carta Capital, 25 de outubro de 2016. Disponível em: < <https://www.cartacapital.com.br/politica/sete-pecados-capitais-da-pec-241>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

“ESCOLA SEM PARTIDO”: UM PARTIDO CONTRA O DIREITO DE APRENDIZAGEM*

Marcos Francisco Martins

INTRODUÇÃO

Este capítulo está articulado por uma estrutura textual dividida em três partes. Na primeira delas são apresentadas informações introdutórias ao movimento “Escola Sem Partido” e reflexões aos projetos de lei de mesma denominação, que foram e estão sendo protocolizados nas instâncias legislativas municipais, estaduais e federais do Brasil.

Sequencialmente, na segunda parte, o texto reitera três argumentos contrários ao movimento e, principalmente, às proposições legislativas falaciosamente denominadas de “Escola Sem Partido”: a) o primeiro é o legal: é inconstitucional a mencionada proposição; b) o outro argumento é de viés teórico-conceitual: os projetos de lei “Escola sem Partido” são impraticáveis, pois se sustentam na defesa do princípio neutralidade política e ideológica para o exercício da cátedra, que é inexequível; c) o argumento ético-político: são indesejáveis o referido movimento e projetos de lei aos que almejam construir relações sociais condizentes com o padrão civilizatório democrático, explícito no Art. 3º, inciso I, da Constituição de 1988, nos termos de uma “sociedade justa, livre e solidária” (BRASIL, 1988, s/p.).

Importa destacar que se o problema se resumisse ao primeiro argumento, o legal, se poderia, com alguma tranquilidade, dar por encerrado o debate, uma vez que é líquido e certo que o movimento e os projetos de lei “Escola Sem Partido” atentam contra a ordem legal instituída, como atestam pareceres diversos e mesmo posicionamentos de instâncias jurídicas de relevo na institucionalidade nacional. Mas o problema envolvido no debate em tela não se resume à esfera legal, de

*DOI - 10.29388/ 978-85-53111-27-5-0-f.97-130

maneira que é preciso ir além da discussão jurídica, pois tanto o movimento quanto os projetos de lei foram forçados e estão sendo efetivados como instrumento de disputa política entre visões de mundo e que, a considerar a correlação de forças do momento, tem resultado em retirada de direitos historicamente conquistados na área da educação e em outras esferas da vida social. Ir além da discussão sobre a legalidade significa enfrentar o debate teórico-conceitual e ético-político, até porque as leis mudam e, mais importante, se apegar ao legalismo apenas e tão somente quando favorece não é postura das mais recomendáveis a quem se queira democrático.

Embora sejam significativos os três referidos argumentos, eles não apresentam grande novidade na quantidade razoável de bibliografia que se produziu e que se está a produzir sobre o “Escola Sem Partido”. De maneira que, neste texto, a terceira parte é dedicada a expor um outro ponto de vista contraditório ao movimento e aos projetos de lei “Escola Sem Partido”: ele atenta contra o direito de aprendizagem, algo que tem sido mencionado aqui e acolá, mas, acredita-se, ainda merecendo ser debatido. A propósito, como essa questão é entendida como a mais relevante deste texto, dela resultou o título do presente capítulo.

Na conclusão, além de sintetizar os argumentos lançados no corpo deste capítulo, são feitas três assertivas sobre o movimento “Escola sem partido”: ele confunde “liberdade de cátedra” com “liberdade de expressão”, que são direitos diferentes, constitui-se como um partido político reacionário, cuja finalidade é atentar contra os direitos de aprendizagem e à civilidade democrática, e confunde desavisados (as) com o ingênuo raciocínio de que quem é contra o “Escola sem partido” é a favor da escola com partido.

Assim constituído, este capítulo pode interessar àqueles(as) que estudam e pesquisam a área da educação, aos de outras áreas com curiosidade em relação ao que é e o que pretende o “Escola sem Partido” e também a todos e todas, acadêmicos ou não, que têm apreço pela civilidade democrática.

Antes de entrar no texto propriamente dito, contudo, cabe um esclarecimento ao leitor(a): desta parte da escrita em diante, quando

for feita referência ao movimento ou aos projetos de lei autointitulados de “Escola Sem Partido”, utilizar-se-á na grafia a alcunha de “Escola da mordaca” (exceção obviamente feita quando se tratar de indicar fontes de acesso). Isso é uma opção do autor duplamente justificada: primeiro porque o referido codinome – “Escola da Mordaca” – é muito mais condizente com as intencionalidades nem sempre explícitas do conservador movimento e dos antidemocráticos projetos de lei; segundo que, considerando que nada está imune às disputas políticas, principalmente as questões relativas à educação, prefere o autor deste capítulo afinar-se aos movimentos progressistas de oposição ao “Escolas da Mordaca”¹, que se constituíram Brasil afora e que preferem não propagar a falácia que guarda a expressão “Escola Sem Partido” ou outras que o denominam de forma equívoca também, como é o caso de “Escola Livre”, como está na Lei 7.800/2016, de Alagoas.

SOBRE O MOVIMENTO SOCIAL “ESCOLA DA MORDAÇA”

A “Escola da mordaca” não se resume a projetos de lei apresentados em diferentes instâncias legislativas do Brasil. É também um “movimento”, como deixa explícito um dos *sítes* (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, s/p.) na aba “Sobre”, na qual há 3 opções de aces-

¹Entre os muitos movimentos e organizações sociais progressistas que estão articulados contra o “Escola Sem Partido”, pode-se citar a Frente Nacional Escola Sem Mordaca, que “[...] foi uma iniciativa deliberada no II Encontro Nacional de Educação (II ENE), realizado em Brasília-DF, entre os dias 16 a 18 de junho de 2016. Nesta ocasião, várias entidades e movimentos sociais presentes a um dos painéis refletiram sobre o violento ataque à liberdade de expressão e à educação de qualidade promovida por setores retrógrados da sociedade civil, por meio do Movimento Escola Sem Partido e outras agremiações da direita organizada. Foi proposto, então, que se criasse uma ampla frente, a ser composta por todos os tipos de entidades que se propusessem a debater e se mobilizar contra a aprovação dos Projetos de Lei Escola Sem Partido então existentes no Congresso Nacional, nas assembleias legislativas estaduais, nos municípios etc. Além disso, era urgente uma articulação entre os setores progressistas, também no sentido de defender os muitos profissionais da educação que em várias regiões do país estão a ser perseguidos por representantes do Movimento Escola Sem Partido e seus asseclas. A proposição foi aprovada [...] O lançamento da Frente contra o PL Escola Sem Partido aconteceu no Rio de Janeiro-RJ, em ato solene, no dia 13 de julho [...] Estiveram presentes ao evento representantes de mais de uma centena de entidades: organizações das esferas municipais, estaduais, federais, públicas e privadas, mandatos parlamentares, partidos políticos, movimentos sociais históricos etc.” (ESCOLA DA MORDAÇA, 2018, s/p.).

so: “O projeto”; “O movimento”; “Faça sua parte”. Ao acessar o ícone “O movimento”, encontra-se a afirmação de que

O Escola Sem Partido se divide em duas vertentes muito bem definidas, uma, que trabalha à luz do Projeto Escola Sem Partido, outra, uma associação informal de pais, alunos e conselheiros preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas Brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior. [...] oEscolasemPartido.org, [é] uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, s/p.)

A “Escola da mordça” é muito menos conhecida como movimento do que como os projetos de lei. Ainda está por se revelar a desavisados(as) que as propostas legislativas apresentadas em vários cantos do País são originárias de um muito bem articulado movimento social, assim entendido esse conceito:

[...] um conjunto de sujeitos que, articulados a partir de alguma identidade (que pode ser mais ampla, como a de classe, ou mais específica, como as que se referem às situações de marginalidade e opressão de indivíduos e grupos sociais, como é o caso da homofobia), manifestam interesses claramente definidos, isto é, reivindicações que se tornam “bandeiras de luta” de diferentes ordens (econômicas, sociais, políticas, culturais, ambientais etc.) e com elas organizam-se para desenvolverem ações coletivas permanentes, por meio de embates diretos (greves, ocupações, luta armada etc.) ou indiretos (abaixo-assinados, petições, debates, constituições de redes, por exemplo), com o objetivo de alcançar alguma transformação ou adaptação social ou comunitária, que se concretiza na manutenção ou conquista de direitos e/ou na posse de bens materiais, simbólicos e/ou sociais. (MARTINS, 2016, p. 143)

Para este conceito abarcar a “Escola da mordça”, bem como outros movimentos sociais que se projetaram na seara política nacional no contexto atual, sobretudo, a partir das Jornadas de Junho de 2013 (cf. MARTINS, 2013), deve-se a ele acrescentar os movimentos

que também visam a não apenas manter ou conquistar direitos, mas principalmente retirá-los, orientados que são por concepções de mundo liberais, ultraliberais e até mesmo fascistas e reacionárias, como parece ser o caso do movimento em discussão.

Sob a perspectiva formal, contudo, a “Escola da mordação” apresenta-se como uma “associação informal”. Entretanto, na verdade, é um movimento social de novo tipo, centrado em pauta específica e com farto uso das redes e mídias sociais, por meio das quais - e de outros meios! - se articula com movimentos, instituições e organizações, inclusive partidos políticos, para construir determinados consensos e em torno deles mobilizar forças sociais com vistas a orientar as relações sociais. Afina-se política e ideologicamente com a “nova direita radical”, que mundialmente está centrada na primazia do mercado sobre os cidadãos e seus direitos, na liberdade irrestrita para acumular riquezas, sem pudor de qualquer tipo, na utilização da violência ou de golpes jurídico-político-midiáticos, como ocorreu no Brasil em 2016, como o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff², e recorrentemente é financiada por endinheirados (cf. TEIXEIRA, 2007), como são Charles e David Koch.

A principal liderança do movimento “Escola da mordação” é Miguel Nagib. Embora defenda a neutralidade como remédio ao “abuso da liberdade de ensinar” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, s/p.), ele não guarda nenhuma neutralidade. Procurador do Estado de São Paulo em Brasília desde 1985, tem claras convicções políticas e formulou uma proposta de intervenção no sistema de ensino à sua imagem e semelhança: neoliberal, integrante do Instituto Millenium, *think tank* (organização social voltada à formação de opinião) de direita criado em 2005 para difundir ideias ultraliberais, articulando meios de comunicação de massa, como a revista Veja, o jornal O Estado de São Paulo e o Grupo RBS (Rede Globo no Sul do Brasil) e mídias sociais.

² “[...] há uma relação orgânica e profunda entre as razões que colimaram no golpe jurídico, parlamentar, policial e midiático de 2016 no Brasil, e a armação de teses ultraconservadoras no plano social e político e na junção da política com moralismo fundamentalista religioso.” (FRIGOTTO, 2017, p. 29)

A inspiração para a criação do movimento “Escola da mordaca” foi o “No Indoctrination”³, um movimento organizado nos EUA, que surgiu nas escolas e universidades. Diz Nagib que, “Quando começávamos a pôr mãos à obra, tomamos conhecimento de que um grupo de pais e estudantes, nos EUA, movido por idêntica preocupação, já havia percorrido nosso caminho e atingido nossa meta: NoIndoctrination.org” (ESCOLA SEM PARTIDO – EDUCAÇÃO SEM DOCTRINAÇÃO, 2018, s/p.). E a meta se resume acabar com os espaços de pensamento crítico e que expresse contradições e plurais concepções de mundo, particularmente escolas e universidades.

Como todo movimento social, a “Escola da mordaca” também tem uma pauta e ela centrada, basicamente, em duas questões: acabar com a alegada “doutrinação político-ideológica nas escolas” e defender que a educação moral e religiosa das crianças ocorra exclusivamente nas famílias, sem intervenções das escolas, particularmente dos professores e professoras. Um dos *sites* do movimento informa que a referida doutrinação é realizada “A pretexto de transmitir aos alunos uma ‘visão crítica’ da realidade, [pelo qual] um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo” (ESCOLA SEM PARTIDO – EDUCAÇÃO SEM DOCTRINAÇÃO, 2018, s/p.). A mencionada “visão crítica”, não custa lembrar, refere-se, sobretudo, as concepções de mundo que

³“O movimento se declara inspirado, entre outros, na iniciativa norte-americana denominada *No Indoctrination*, que surgiu da indignação de Luann Wright, fundadora do *site* *noindoctrination.org*, ao perceber um viés crítico nos textos e nas atitudes de um certo professor de literatura de seu filho, que orientava a leitura de artigos qualificados por ela como “tendenciosos” sobre o racismo dos brancos contra os negros. [...] O *noindoctrination.org* age da mesma forma que outra organização também norte-americana, a *Campus Watch*, que publica informes e incentiva estudantes universitários a denunciarem professores que possam ter posições ideológicas anti-israelenses ou que simplesmente sejam simpáticos à causa palestina. Existem também outras iniciativas semelhantes, ligadas a grupos cristãos nos Estados Unidos como, por exemplo, o *Creation Studies Institute* (CSI), que combate a suposta indoctrination nas escolas públicas americanas. Em grande medida, combatem o ensinamento da teoria da evolução, a perspectiva de gênero ou temas relacionados com o multiculturalismo através da difusão de material audiovisual e publicações. Ao mesmo tempo, oferecem em seu site um portfólio de serviços, como o *homeschooling*, onde é possível comprar pacotes curriculares para os diferentes níveis de ensino” (ESPINOSA e QUEIROZ, 2017, p. 50).

são diferentes e mesmo estranhas às do movimento “Escola da mordança”, particularmente a marxista.

Interessante lembrar que a doutrinação pode ser concebida como um processo social que incute ideias, valores, concepções de mundo, normas de comportamento em um indivíduo ou em um conjunto deles por meios autoritários, que não aceitam questionamentos de qualquer ordem. Regimes políticos autoritários contaram e contam com variados instrumentos e formas de doutrinação, sendo a escola um meio privilegiado para tanto⁴. Pelo que se sabe da “Escola da mordança”, ela é que não aceita questionamentos ou outras concepções de mundo que não a própria, apesar de acusar professores e professoras de doutrinação. Veja-se que nos momentos em que projetos afinados à “Escola da mordança” foram votados recentemente em espaços legislativos, como é o caso dos vetos à “ideologia de gênero nas escolas”, violências de diferentes tipos, inclusive a física, foram empregadas pelos partidários desse movimento autoritário. Na Câmara Municipal de Campinas/SP, em 29 de junho de 2015, a professora Carolina Figueiredo, militante do PSOL (Partido Socialismo e Liberdade) e contrária ao veto, acusou um integrante da PF (Polícia Federal) e do Movimento Integralista Linearista Brasileiro de tê-la agredido com dois tapas (cf. NUNES e FILIPPI, 2015, s/p.). Pelo que se percebe,

A intolerância refletida na violência simbólica e física nos tem levado cada vez para mais próximos de um Estado Autoritário do qual a história não somente não nos deixa esquecer, como também sinaliza o quão perigosa ela pode ser. [...] Assim, o “Ódio à Democracia”, a violência institucionalizada, a judiciali-

⁴ O fascismo fez isso no passado e hoje, no Brasil, ressuscitam-se experiências educacionais dessa perspectiva. Mussolini, por exemplo, entre os anos de 1922 e 1923, produziu reformas educacionais, do nível primário ao superior, com “[...] aumento acentuado de centralização e de controle autoritário” (HORTA, 2008, p. 179), tendo como protagonista o Ministro da Educação Giovanni Gentile. No Brasil hodierno, algumas escolas estão a fazer o mesmo, como é o caso do Colégio Waldocke Fricke Lyra, de Manaus, que está sendo administrada pela Polícia Militar e na qual se pode ver, por exemplo, dinâmicas estranhas às práticas educativas: “Diante de dois policiais militares, nove filas de alunos do terceiro ano de uma escola estadual em Manaus repetem em coro, com as mãos para trás, o que um dos policiais grita: Convidamos Bolsonaro, salvação dessa nação/ Nos quatro cantos ouvirão completa nossa canção”. A cena consta de vídeo gravado no Colégio Waldocke Fricke de Lyra, uma das oito escolas administradas pela PM por meio de um acordo com a Secretaria de Educação do Amazonas.” (BRITO, 2017, s/p.)

zação da política e das relações pedagógicas via denunciismo promovido e incentivado ora pelo Estado ora por Grupos, dentre eles o Programa ESP, são sintomáticos desse “Novo Século” globalizado, de redefinição da Esquerda e da Direita, das teses neoliberais e conservadoras e, em especial, dessa relação histórica entre a “Educação e Economia”. (BALDAN, 2017, p. 4).

Sabendo do descabimento da violência que está atingindo as escolas, desta feita motivado pela “Escola da mordida”, vem ao caso perguntar: mas ocorre doutrinação nas escolas Brasileiras? Parece que não, mas se houver, não é de esquerda e sim de direita⁵. Isso é evidenciado aos que trabalham e frequentam os espaços educacionais, e também foi constatado por pesquisa da Folha de São Paulo, realizada em 11 de outubro de 2013 com 2517 pessoas em 154 municípios Brasileiros. Por essa pesquisa, “[...] os entrevistados foram posicionados em escalas de comportamento político e segmentados em esquerda, centro-esquerda, centro, centro-direita e direita” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2013, s/p.) e se “[...] identificou que quase metade do eleitorado Brasileiro (49%) é ideologicamente de direita” (Idem, ibidem).

Apesar disso, a “Escola da mordida” insiste, em um dos *sites* que administra, na aba intitulada “Doutrina da doutrinação”, que “Por trás da ação aparentemente espontânea dos ‘despertadores de consciência crítica’, existe uma bem elaborada e difundida doutrina da

⁵Neste texto, está sendo empregado o conceito de Sader para definir esquerda e direita no espectro político, que sucintamente assim define estes termos: a) a direita compreende as desigualdades como naturais; defende que os gastos públicos com os pobres é inaceitável, pois são inúteis socialmente e ineficientes economicamente; prefere a injustiça à desordem; prioriza articulações com os países capitalistas centrais no mundo globalizado; entende que o Estado deve ser minimizado e o mercado expandido para todas as esferas sociais; acredita que a liberdade de imprensa é essencial e consiste no livre arbítrio sobre o que produzem; acusa as mídias alternativas de serem irresponsáveis; compreende o capitalismo como o mais avançado sistema de vida e que a ele todos estão destinados; b) a esquerda compreende as desigualdades como construção histórica; defende que os gastos públicos com os pobres é uma afirmação dos direitos fundamentais; prefere a justiça, nem que seja para construir outra ordem social; prioriza articulações Sul-Sul no mundo globalizado; entende que o Estado deve ser indutor do desenvolvimento, garantindo condições de vida digna indistintamente; acredita que a imprensa deve ser democratizada, pois todos têm o direito de livremente expressar a opinião; valoriza as mídias alternativas, pois são importantes para a consolidar a democracia, rompendo os oligopólios privados; compreende o capitalismo como uma construção histórica injusta, daí a necessidade de ações para superá-lo. (SADER, 2010, *passim*)

doutrinação” (ESCOLA SEM PARTIDO - EDUCAÇÃO SEM DOCTRINAÇÃO, 2018, s/p.). De fato, porém, é o movimento “Escola da mordça” que quer doutrinar com a ideologia de direita que o caracteriza e utiliza os meios de que dispõem para intervir nos sistemas de ensino, com vistas a neles implantar a concepção de mundo que lhe é própria.

OS PROJETOS DE LEI “ESCOLA DA MORDÇA”: INCONSTITUCIONAIS, IMPRATICÁVEIS E NÃO CONDIZENTES COM SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS

O principal instrumento de luta política e intervenção concreta na realidade vivida da “Escola da mordça” são os projetos de lei e decretos, que são copiados do movimento e estão sendo apresentados nos legislativos municipais, estaduais e federal, bem como por prefeituras e estados do Brasil. Os protagonistas do movimento social “Escola da mordça” produziram um modelo de iniciativa legislativa para cada um dos níveis legislativos, bem como de proposições para decretos municipais e estaduais. Tudo se encontra disponibilizado no *site* (cf. ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, s/p.).

Além disso, há ainda em um dos *sites* (ESCOLA SEM PARTIDO - EDUCAÇÃO SEM DOCTRINAÇÃO, 2018, s/p.) um “Modelo de Notificação Extrajudicial” (Idem, ibidem), que é sugerido como uma “[...] arma das famílias contra a doutrinação nas escolas” (Idem, ibidem), para “[...] prevenir o abuso da liberdade de ensinar por parte do professor do seu filho [para] notificá-lo extrajudicialmente para que ele se abstenha de adotar certas condutas em sala de aula, sob pena de responder judicialmente pelos danos que vier a causar” (Idem, ibidem).

Como se vê, aliado às proposituras legislativas, a “Escola da mordça” estimula a atitude persecutória aos professores e professoras, e censura os que não coadunam com a postura conservadora que o caracteriza, uma atitude que se aproxima das práticas fascistas. “A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tor-

narem delatores” (FRIGOTTO, 2017, p. 31). A propósito, iniciativas como esta colaboram para fazer emergir no Brasil uma onda de conservadorismo, que tende ao fascismo, cuja principal característica é a mediação das relações sociais pela força e violência. Veja o caso, por exemplo, da Escola Estadual Professor Aggêo Pereira do Amaral, localizada em Sorocaba/SP, na qual um docente de Filosofia, em setembro de 2015, resolveu estudar com os alunos o livro de Foucault “Vigiar e punir” e como exercício didático os discentes produziram trabalhos escolares questionando a ação da Polícia Militar. Esta força policial foi à escola desautorizar a execução da atividade (cf. BELLINI, 2015), ferindo o direito a liberdade de ensino, que se encontra no ordenamento legal que a PM deveria defender. Há também vários casos ocorridos no ambiente universitário, no qual docentes e discentes estão sendo perseguidos por estudarem, pesquisarem e desenvolverem atividades de extensão com temas que contradizem as visões conservadoras. Dois entre os muitos exemplos a serem citados e ocorridos recentemente, pós-Jornadas de Junho de 2013, são: a) ao final do ano de 2017, a UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto) “[...] foi notificada [...] pela Polícia Federal sobre a abertura de um inquérito [...] contra [dois] docentes [...] investigados por ‘desobedecer’ uma decisão judicial de 2013 suspendendo as atividades do programa de extensão Centro de Difusão do Comunismo (CDC-Ufop) - que contava com dois projetos e dois grupos de estudo (ANDES-SN, 2017); b) a denúncia anônima cadastrada na Ouvidoria da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) em 19 de abril de 2018, pela qual o denunciante, de forma anônima, afirmou que a III Jornada em Defesa da Reforma Agrária (III JURA) constitui-se como evento político-ideológico, que contraria o princípio da neutralidade no ensino. Esses casos demonstram que, apesar de os projetos de lei “Escola da mordaza” ainda estarem em tramitação em vários espaços legislativos, sem muita perspectiva de serem aprovados, eles estão a produzir efeitos práticos, orientando ações persecutórias nas escolas e universidades, censurando iniciativas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

De fato, a “Escola sem partido” tem sido um dos principais instrumentos que “[...] sinaliza o risco que vivemos hoje no Brasil,

com indícios claros do clima de desagregação social, de produção do ódio às diferenças e de preparação de uma atmosfera de perseguição que, no caso da Alemanha e da Itália, colimou na monstruosidade do nazismo e do fascismo” (FRIGOTTO, 2017, p. 17).

Mas é legal o que é proposto pelos projetos e decretos de lei “Escola da mordaca”? Para o Procurador Geral da República, Rodrigo Janot Monteiro de Barros, não. Eis a posição dele no processo Nº 245.019/2016-AsJConst/SAJ/PGR, ao relatar Ações Diretas de Inconstitucionalidade 5.537/AL e 5.580/AL, que tiveram como requerentes a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), e como interessados o Governador do Estado de Alagoas e a Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas:

Há equívocos conceituais graves na norma, como o de considerar que o alunado seria composto de indivíduos prontos a absorver de forma total, passiva e acrítica quaisquer concepções ideológicas, religiosas, éticas e de outra natureza que os professores desejassem. Despreza a capacidade reflexiva dos alunos, como se eles fossem apenas sujeitos passivos do processo de aprendizagem, e a interação de pais e responsáveis, como se não influenciassem a formação de consciência dos estudantes (p. 22). A atividade de ensino não é via de mão única. Prevendo a lei que o aluno seria a “parte vulnerável” da relação de ensino, toma o processo de aprendizagem a partir da posição de autoridade exercida pelo professor em sala de aula e nos demais espaços pedagógicos e o compreende equivocadamente como atividade monológica e hierarquizada. Desconsidera que, em termos pedagógicos, a rotina em sala de aula é essencialmente dialógica, e há espaço para que os alunos suscitem dúvidas e inquietudes e promovam debates, muitas vezes até no nível pessoal ou envolvendo temáticas como religião e política, para as quais não há respostas necessariamente fechadas ou definitivas. Tomar o estudante como *tabula rasa* a ser preenchida unilateralmente com o conteúdo exposto pelo docente é rejeitar a dinâmica própria do processo de aprendizagem (p. 23) [...] Os estudantes devem poder aprender acerca desses valores (democráti-

cos), de modo a viabilizar o convívio em sociedades plurais, com vasta diversidade cultural. Pais e responsáveis, como guardiães, têm papel fundamental no processo educativo, mas não lhes cabe decidir quanto à conveniência individual sobre o ensino de tais valores, ainda que seus filhos estejam matriculados em escolas confessionais (p. 25) [...] Não será esterilizando o processo educativo à reflexão e ao embate ideológicos, porém, que se obterão melhores resultados no desenvolvimento dos alunos. Não se ignora que professores, como quaisquer seres humanos, estão sujeitos a praticar erros e abusos na profissão. Mas a veiculação de ideias contrárias à convicção de alunos, pais e responsáveis não gera, por si e automaticamente, nenhuma consequência indesejável, considerando a capacidade crítica dos alunos, a interação com os pais e as próprias características dos processos intelectuais. Entre a vedação apriorística de conteúdos e a liberdade de ensino, esta é preferível. (BARROSO, 2016, *passim*)

Esse parecer do Procurador Geral e outros argumentos levaram o relator do caso, o Ministro do STF (Supremo Tribunal Federal) Roberto Barroso, a se posicionar contra a lei “Escola da mordaça” aprovada em Alagoas, destacando que fere acordos internacionais dos quais o País é signatário, contraria a Constituição e interfere nas diretrizes e bases da educação nacional, cuja competência de alterar é exclusiva da União.

Os referidos documentos internacionais se sustentam no princípio de que a educação deve ser democrática, plural, voltada ao respeito à diversidade e às diferentes expressões éticas, políticas, estéticas, religiosas, étnicas, culturais e filosóficas. Esse é o caso, por exemplo, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da ONU (Organização das Nações Unidas), da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990”, da Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), do “Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC” (promulgado pelo Decreto 591, de 6 de julho de 1992) e do “Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econô-

nicos, Sociais e Culturais - Protocolo de São Salvador” (promulgado pelo Decreto 3.321, de 30 de dezembro de 1999), para ficar apenas com quatro exemplos.

Como não poderia deixar de ser, os documentos dos quais o Brasil é signatário coadunam em relação à defesa de uma educação democrática, que está registrada na Constituição Federal, o que contraria os objetivos da “Escola da mordça”. Desse modo, os projetos de lei formulados por esse movimento social são inconstitucionais. Veja-se que o Art. 206 da Constituição estabelece que entre os princípios sobre os quais a educação será ministrada estão: “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; “III - pluralismo de ideias de concepções pedagógicas”. Se os mencionados projetos visam a limitar a liberdade de ensinar e atentam contra o pluralismo de ideias, eles estão em desacordo com o que é estabelecido na Lei Maior do País.

Infraconstitucionalmente, a principal lei que regulamenta a educação nacional, a LDB (Lei nº 9394/1996), também não valida os autoritários projetos de lei da “Escola da mordça”, pois em várias passagens” defende a liberdade de o professor ensinar. O Art. 3º, Inciso II, é explícito em relação a essa conquista das sociedades democráticas, pois diz que “O ensino será ministrado com base no princípio” da “[...] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”.

Poder-se-ia detalhar ainda mais os problemas legais dos projetos de lei “Escola da mordça” ou mesmo aprofundar os argumentos aqui enunciados, mas acredita-se que, para os propósitos do presente texto, ficaram claras a ilegalidades das proposições em questão. Então, cabe passar à outra discussão, a teórico-conceitual, que tratará de demonstrar que os projetos em debate são impraticáveis.

Os projetos de lei “Escola da mordça” se sustentam em um argumento fundamental, qual seja o de que a educação escolar deve ser neutra. Está explícito nos modelos de projeto de lei disponibilizados pelo movimento, logo no Art. 1º, inciso II, que “Esta Lei institui, no âmbito do sistema [...] de ensino [...] “Programa Escola sem Partido”, em consonância com os seguintes princípios: “II - neutralidade

política, ideológica e religiosa [...]” (cf. a aba “Anteprojetos” no *site* do movimento - ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, s/p.). Mas o que é neutralidade? O que é ser neutro?

Os projetos da “Escola da mordaça” não apresentam um conceito de neutralidade rigorosamente formulado, mas a leitura deles deixa mais do que explícito, no corpo das proposituras e nas “justificativas”, que se pretende vetar a discussão de alguns assuntos em sala de aula, particularmente os que se referem à “moral sexual” e à política. Qual “moral sexual” e qual “política”? Obviamente as que contrariam a visão antidemocrática do conservador movimento social. De modo que é não se ter possível outra conclusão senão a que entende a proposta da “Escola da mordaça”, que se quer sem partido, como escola do partido único.

Dizer isso não é suficiente porque permanece a pergunta: o que é neutralidade? Este termo tem sido objeto de discussão em várias áreas. Na epistemologia, por exemplo, ele se faz presente quando se trata de avaliar o fazer científico. Neste contexto, há uma corrente epistemológica que se sustenta na neutralidade científica: o positivismo. Para os positivistas, só é verdadeiro o conhecimento produzido se ele for neutro, isto é, objetivo. Assim, é condição *sine qua non* aos positivistas que no processo de produção do conhecimento as subjetividades (concepções de mundo, valores, desejos, crenças, idiossincrasias etc.) sejam afastadas, para que o conhecimento possa ser considerado verdadeiro. Contra essa visão, há uma série de outras correntes epistemológicas que, de maneiras diferentes, rechaçam a tese positivista da neutralidade, como é o caso, por exemplo, da fenomenologia e do materialismo histórico-dialético. Para ficar com apenas uma indicação de fonte, Japiassú é contundente em afirmar a impossibilidade da neutralidade do conhecimento científico, reconhecendo que assim enunciado ele não passa de um mito (JAPIASSÚ, 1976).

No âmbito da educação, por sua vez, ensinar de forma neutra seria ensinar objetivamente também, isto é, de maneira imparcial, afastando qualquer interferência da subjetividade docente no processo. Ora, se o ser humano é subjetivo por excelência, ou seja, não há humano capaz de isolar completamente a própria subjetividade de si

mesmo, em qualquer atividade que desenvolve – e o ensino é uma delas! – ela se fará presente, sendo impraticável o princípio sobre o qual se sustentam os projetos de lei “Escola da mordaca”.

Assim, a quem defenda a neutralidade no ensino, cabe perguntar: quem definirá o que é neutro ou não neutro será neutro? Quem definirá se determinado conteúdo é político e ideológico abdicará da própria concepção política-ideológica? Obviamente que não!

Se toda subjetividade é inerente ao ser humano, dela não escapa a dimensão política e ideológica. Se não há ser humano sem subjetividade, não há humano que não seja político e sem uma ideologia, esteja consciente ou inconsciente disso.

Nos limites e segundo os propósitos desse texto, pode-se entender ideologia como “[...] óculos que temos atrás dos olhos. Ao encarar a realidade, não vejo meus próprios óculos, mas são eles que me permitem enxergá-la. A ideologia é esse conjunto de ideias incutidas em nossa cabeça e que fundamentam nossos valores e motivam nossas atitudes” (BETTO, 2016, s/p.), sendo um produto histórico. Assim entendida, não há quem não seja ideológico. Os que pregam o fim das ideologias ou que elas sejam retiradas das escolas o fazem a partir de uma concepção ideológica. Na verdade, acusar o outro de ideológico e se dizer neutro não nasceu com a “Escola da mordaca”, pois é uma “[...] velha artimanha da direita” (Idem, ibidem).

Segundo esse raciocínio, assim como não existe quem seja a-ideológico, não existe quem seja a-político. Ao conviver em uma formação social qualquer, os indivíduos estabelecem-se entre si, entre grupos, organizações e instituições sociais determinadas relações de poder e poder é exatamente o elemento central da definição do conceito de política. Observe-se que os gregos chamavam as cidades, um espaço de convivência coletiva, de *pólis*, daí resultando o conceito de político como o habitante da *pólis*, que de alguma maneira participa da definição de seus rumos. Sob esse ponto de vista, não há indivíduo que seja a-político, pois todos estão, consciente ou inconsciente, submetidos de alguma maneira às relações de poder pelo simples fato de habitar uma coletividade.

Além disso, ao conviver em uma pólis, todos os indivíduos (políticos) sofrem o tensionamento de forças sociais que os direcionam para a agir desta ou daquela forma, visando sempre a um objetivo para a coletividade. Isso é o exercício da política, da qual não se pode escapar, pois em casa, no trabalho, na igreja, na escola... esse tensionamento está atuando sobre todos e todas, seja objetivando a construção de uma sociedade democrática, seja a produção de uma formação social conservadora, reacionária, alternativa ou outra que o valha. Assim sendo, negar a política é fazê-la sob determinada forma e com vistas a determinados objetivos, o que também é um ato político.

Os projetos de lei “Escola da mordça” querem se revestir de um a-politicismo, vendendo-se como não ideológicos e, portanto, neutros. Todavia, isso é impraticável, uma vez que estão a tratar de educação e esta se refere a processos de formação a que os indivíduos e grupos sociais são submetidos, seja na escola, seja em qualquer outro ambiente, visando a um ideal, que é eminentemente político. Isso é inexorável, pois ninguém nasce pronto. Todos e todas nascem inacabados, incompletos, e a completude se faz por processo que são chamados de educativos. É assim que o ser humano se humaniza (aprende a ser um ser humano), na medida em que vai convivendo em diferentes ambientes sociais, como a escola, que foi produzida historicamente pela humanidade para humanizar o ser humano, para possibilitar à humanidade lapidar-se, aperfeiçoar-se, “ser mais”, para empregar uma expressão cara a Paulo Freire, que com ela descreve a vocação ontológica humana⁶.

Assim compreendido o processo de formação humana, não há como educar a-politicamente. Tratar ou não de política em sala de aula não é opção que o professor(a) tenha à disposição, pois independentemente da vontade ou da consciência, no exercício da atividade profissional do magistério se faz política. Ao educar na escola se exer-

⁶ Em relação ao ser humano, diz Freire que “[...] se falamos da humanização, do ser mais do homem – objetivo básico de sua busca permanente – reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos. Ambas, humanização e desumanização são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade. Tão somente a primeira, contudo, constitui a sua verdadeira vocação. A segunda, pelo contrário, é a distorção da vocação (FREIRE, 1969, p. 127).

cita a política e, por ela, se formam homens e mulheres, baseando-se em arquétipos de relações de poder e, assim, se forjam consciências e vontades, que são guias para a ação na sociedade, com vistas a direcioná-la para determinado rumo. De modo que todo processo educativo tem uma dimensão política que não lhe escapa. Assim, mesmo que os projetos de lei “Escola da mordaça” venham a ser aprovados em todas as instâncias legislativas, ele é irrealizável, uma vez que toda educação é política e toda política tem uma dimensão educativa, queira o docente ou não, esteja previsto ou não em lei.

A ideologia e o partido da “Escola da mordaça” querem uma escola indiferente⁷ aos problemas sociais, pois a tomada de consciência sobre eles forma cidadãos protagonistas da própria história e, assim, desafia a concepção de mundo conservadora desse movimento social. Para exemplificar com problema social que desafia a “Escola da mordaça” e que sensibilizam cidadãos, cita-se aqui um relacionado à questão de gênero: calar-se sobre as injustiças e violências sociais, como feminicídio e a LGBTfobia, é postura que contribui para formar “cidadãos”, nos termos preconizados pela LDB? Obviamente que não. Na verdade,

Tais perguntas merecem uma reflexão social profunda: quem, quando e como estabeleceu que perpetuar injustiças, se calar diante de violências e opressões é ser neutro? E falar sobre elas é ser ideológico? Neutralidade não existe. Há visões de mundo diversas num país plural e para uma melhor convivência social não é melhor que todos sejam capazes de respeitar a pluralidade e a diversidade mesmo que em seu íntimo vivam de acordo com valores morais e religiosos diversos de seus vizinhos ou colegas de classe. (FIGUEIREDO, 2016, s/p.)

⁷Para Gramsci, “[...] ‘viver é tomar partido’ [...] Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão, e partidário. Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida. [...] A indiferença é o peso morto da história. É a bala de chumbo para o inovador, é a matéria inerte em que se afogam frequentemente os entusiasmos mais esplendorosos, é o fosso que circunda a velha cidade e a defende melhor do que as mais sólidas muralhas, melhor do que o peito dos seus guerreiros, porque engole nos seus sorvedouros de lama os assaltantes, os dizima e desencoraja e às vezes, os leva a desistir de gesta heróica. A indiferença atua poderosamente na história. Atua passivamente, mas atua.” (GRAMSCI, 2004, 84)

Interessante observar que “[...] muitos ‘sem partido’ são partidários de ensinar que nascemos todos de Adão e Eva; homossexualidade é doença e pecado (e tem cura!); identidades de gênero é teoria promíscua; e o capitalismo é o melhor dos mundos” (BETTO, 2016, s/p.). É demais notório que reivindicar a neutralidade política e ideológica é, justamente, deixar de ser neutro, é assumir um lado, abandonando qualquer imparcialidade. Se a neutralidade é impossível em qualquer atividade humana, mais ainda será para a educação escolar, particularmente o ensino, porque ele lida com formação humana e este é um processo em que os valores, concepções de mundo, crenças, ideologia, idiossincrasias etc. estão sempre presentes. Na verdade, “A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos” (FRIGOTTO, 2017, p. 31). Como se vê, a subjetividade não se separa da educação escolar, seja ela de que nível for, o que torna inexequível a neutralidade no ensino.

Ao atentar-se às várias instâncias do processo de ensino escolar, às partes que lhe são constituintes (princípios, finalidades, conteúdo, método, avaliação e gestão), ver-se-á que todas elas estão contaminadas pelas várias dimensões da subjetividade humana, inclusive a política e ideológica:

Quadro 1: partes constituintes dos processos de ensino e a inexequibilidade da neutralidade

Partes constituintes	especificação	Característica que torna impraticável a neutralidade
Princípios	Baseado em que se ensina?	Não há ensino que não tem uma base, um fundamento, um princípio. E há sempre valores, conceitos, crenças, ideologias nos princípios nos quais os(as) docentes se baseiam para ensinar, estejam conscientes ou inconscientes disso.

Continua

Quadro 1: partes constituintes dos processos de ensino e a inexequibilidade da neutralidade

Continuação

Partes constituintes	especificação	Característica que torna impraticável a neutralidade
Finalidades	Para que se ensina?	Quando se ensina, sempre se visa a um objetivo, que é definido pela subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.
Conteúdo	O que se ensina?	A escolha deste e não daquele conteúdo é orientada pela subjetividade dos(as) docentes.
Método	Como se ensina?	Os métodos podem ser mais ou menos dialógicos, mais ou menos participativos, visam a alcançar este objetivo (a memorização, por exemplo) ou aquele (a conscientização de si e sobre o mundo vivido), ou seja, também não são neutros porque contaminados pela subjetividade. Deve-se sempre fazer escolhas entre eles e as escolhas são contaminadas pela subjetividade.
Avaliação	Aferição do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido ou em desenvolvimento.	Avaliar é dar valor, o que implica, <i>a priori</i> , a negação completa da neutralidade; mesmo em avaliações entendidas como exclusivamente “objetivas”, cujos valores são expressos de maneira quantitativa, a subjetividade está sempre presente na formulação das questões, nas escolhas do que será perguntado e até mesmo na opção por este tipo de avaliação e não daquele, pois isso também é decisão orientada pela subjetividade.

Quadro 1: partes constituintes dos processos de ensino e a inexequibilidade da neutralidade

Conclusão

Partes constituintes	especificação	Característica que torna impraticável a neutralidade
Gestão	Administração da dinâmica escolar.	A ciência da administração é feita das diferentes maneiras de administrar, cada qual com seus princípio, valores e objetivos, algumas mais outras menos democráticas, por exemplo.

Em verdade, os projetos de lei “Escola da mordança” são inconstitucionais, impraticáveis e, de fato, não rimam com sociedade democrática. Por que, então, insistir com a apresentação e a defesa deles em espaços legislativos? Porque se trata de uma estratégia política dos movimentos sociais conservadores, com vistas a atrair sujeitos individuais e coletivo para pautas que retiram direitos democráticos, como a liberdade de aprender e ensinar. Quando nasceu a “Escola da mordança”, em 2004, ninguém acreditava que ela teria alguma repercussão concreta na realidade nacional que está tendo, dado o absurdo antidemocrático do que propugna. Mas hoje somos obrigados a contestá-la em diferentes espaços, acadêmicos e não acadêmicos, nas várias regiões do Brasil, porque ele engrossou as fileiras da “onda conservadora pela qual passamos no Brasil e no mundo.

Sociedades democráticas exigem sistemas escolares democráticos, assim como sociedades autoritárias exigem uma educação de mesmo perfil e vice-versa. Veja que a Ditadura Civil Militar Brasileira, instalada a partir do Golpe de 1964, produziu reformas no ensino de diferentes níveis (Lei 5540/1968: Reforma Universitária; Lei 5692/1971: reforma do ensino de 1º e 2º graus, por exemplo). De fato, os projetos de lei “Escola da mordança” visam a interferir no sistema de ensino, impondo-lhe uma dinâmica que coaduna com a concepção de mundo autoritária que o fundamenta. Por isso visam a castigar dos docentes a liberdade de cátedra, presente no vigente ordena-

mento legal, impedir estudantes de terem acesso ao máximo desenvolvimento da ciência, da arte e da filosofia, e à formação cidadã, que os tornem aptos a viverem em uma “sociedade justa, livre e solidária”, como propugna o Art. 3º, inciso I, da Constituição Federal, respeitando as crenças, as etnias, as orientações sexuais e posições ideológicas.

Como se vê, neste enfrentamento ético-político vale tudo, inclusive disputar o sentido das palavras. Veja-se, por exemplo, como tem sido empregado o termo ideologia. Se o sentido amplo desse conceito se refere a um conjunto de ideias, valores e princípios que orientam a ação individual ou coletiva, não havendo, portanto, quem não tenha ideologia, o sentido de ideologia presente nos projetos de lei “Escola da mordaça” é bastante peculiar: ideologia é uma coisa ruim, algo que atenta contra a natureza humana e, portanto, deve ser rechaçada. Daí o ataque da “Escola da mordaça” a qualquer defensor da liberdade de identidade de gênero e ao marxismo, alvo teórico preferencial dos partidários(as) desse movimento conservador. Interessante notar que, tal como se constitui concretamente, a “Escola da mordaça” tem claramente um perfil ideológico, mas os partidários(as) desse movimento preferem negar isso, acreditando-se portadores do belo, bom, justo e verdadeiro, e os que lhe são diferentes, merecem ser combatidos porque feios, ruins, justos e falsos. Ora, isso não é novidade na história ético-política e o fascismo está aí para comprovar a veracidade dessa afirmação. Alegar que o outro é pautado por ideologias e eu sou neutro, não passa de um jogo político para desconstruir o inimigo e consolidar minha posição.

Mas os desavisados poderão dizer: se ao ensino não cabe neutralidade, é certo um professor ou professora impor seu partido, suas crenças e orientações sexuais aos alunos e alunas, e constrangê-los a aceitar? É óbvio ululante que não é certo, até porque esse procedimento contraria justamente o princípio da pluralidade do ensino e da aprendizagem, e da educação democrática, consolidados na ordem legal vigente no Brasil!

Se não é certo, então, se um docente coagir discentes a assumir as convicções que lhe são próprias, o que se deve fazer? Esse parece ser o grande medo da “Escola da mordaça” e a quem questiona

os partidários(as) desse movimento, eles recorrentemente levantam essa questão e defendem a colocação de cartazes na escola com os deveres dos professores, tal como está nos projetos de lei da “Escola da mordada”. Todavia, se algum docente age da forma descrita no dia-a-dia de milhares de salas de aula espalhadas pelo País, esse não parece ser caso recorrente, mas exceção à regra. No *síte* do movimento, aliás, há alguns relatos sobre isso, para validar a tese de que é necessária uma intervenção autoritária nos sistemas de ensino para forçar docentes a ensinar neutramente(?), reprimindo-os. Os que são orientados por uma sociedade solidária, democrática, livre e justa devem ter claro que a resposta a essa pergunta não é exclusivamente jurídica e nem, muito menos, dirigida à solução pela repressão; há de se ter uma resposta política e orientada pelos meios democráticos que estão à disposição e amparados na ordem legal vigente, o que não rima com “Escola da mordada”. Há, de fato, alguma sabedoria democrática na legislação vigente para tratar disso de maneira transparente e não orientada pela repressão, que é o que propugnam aos Art. 3^a, 14 e 56 da LDB ao indicarem a gestão democrática. Desta feita, caso um docente cometa o impropério de subjugar alunos e alunos aos seus propósitos éticos, políticos, religiosos etc., o Conselho de Escola, por exemplo, deve ser acionado, como um espaço amplo e transparente que é, do qual participam não a polícia e/ou um juiz, mas a comunidade escolar, que dialogicamente poderá encontrar a melhor solução para o problema e uma solução que seja pedagógica, isto é, que esclareça as situações e produza aprendizados, até porque esse é o objetivo fundamental da educação escolar.

OS PROJETOS DE LEI E O MOVIMENTO “ESCOLA DA MORDAÇA” CONTRA OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS E ALUNAS

O centro do argumento do movimento “Escola da mordada”, muito claramente expresso nos projetos de lei que formulou, é o direito de ensino. Ele se expressa na central tese de que a educação moral e religiosa das crianças ocorra exclusivamente nas famílias, sem inter-

venções das escolas. O que se percebe que “[...] nós temos uma defesa do poder total dos pais sobre os filhos. O lema que eles [Escola sem Partido] começaram a usar é chamado ‘#MeusFilhosMinhasRegras’” (PENNA, 2017, p. 44). Essa concepção coaduna com sociedade livre, justa e solidária, como preconiza a Constituição? Condiz com a civilidade democrática, que emergiu a partir da modernidade no mundo ocidental? Em outras palavras, isso é democrático? A história da educação diz que não, pois é uma conquista das democracias burguesas ocidentais o direito de aprendizagem!

Historicamente, a origem da escola contemporânea reside no movimento revolucionário burguês, que na longa duração da passagem da Idade Média para a Idade Moderna, produziu transformações radicais no modo de vida social: na base econômica da sociedade (forjou o modo de produção capitalista contra o modo de produção servil), nas relações de poder (fim da sociedade estamental, cuja posição social dos indivíduos e grupos sociais era determinada pelo nascimento) e na “mentalidade” (superação da visão de mundo dogmática religiosa pelo Iluminismo). Foi o movimento revolucionário burguês que instituiu uma dinâmica educativa em que a escola, formadora dos indivíduos e grupos sociais para a nova vida, tornou-se pública, estatal, laica e gratuita. “[...] isto porque a educação e a escola, na Sociedade Moderna, atendem ao Projeto Moderno de Estado e, portanto, com uma ideia, ideário ou uma ideologia, de formação de um determinado tipo de cidadão para esta nova sociedade, a fim de cumprir a função social de formação humana” (BALDAN, 2017, p. 4).

Essa revolução nas relações sociais não foi fruto de intervenção marxista, mas liberal, que é o fundamento teórico da sociedade capitalista, anterior, portanto, ao marxismo, este que se constituiu como a principal crítica ao modo de vida cujo centro é o capital! O que fez o marxismo, posteriormente, foi radicalizar esse processo e mirá-lo à emancipação de toda a sociedade, o que depende da superação da sociedade de classes.

No novo mundo moderno, imagem e semelhança da burguesia, pois lhe é a classe dominante e dirigente, o indivíduo não mais estaria sujeito ao aprendizado limitado pela moral da família ou da Igre-

ja, pois se assim o fosse, estaria impedido de alcançar outros patamares de consciência, de produzir novos valores e acessar conhecimentos e tecnologias, limitado que seria pela tradição. Foi a própria burguesia que defendeu a educação baseada na racionalidade, não mais na fé, e administrada pelo Estado, não pelas famílias e/ou pela igreja. Isso era e é condição para a construção de um mundo liberal, mas é negado pela neutralidade defendida pela “Escola da mordação”, “[...] o que fere o bom senso e a tradição da sociedade moderna, em que a escola surgiu exatamente com o objetivo político de educação das massas como exigência do regime democrático.” (SAVIANI, 2017, s/p.)

Esse movimento social, ao defender que a educação moral e religiosa seja exclusivamente dada pela família, quer fazer retornar os sistemas de ensino ao período medieval. Ou seja, caracteriza-se por ser um movimento não apenas conservador, mas reacionário. Com este termo quer-se referir à “Escola da mordação” como um movimento que invoca o passado, suas tradições e valores, associados a tudo que não é belo, bom, justo e verdadeiro, em oposição ao presente. Como reacionários que são, querem mudança, mas mudança para fazer retroagir ao passado e não para construir outro futuro, como pretendem os revolucionários, como foi a própria burguesia em determinado momento da história.

O momento conjuntural vivido no Brasil é encarnado, paradigmaticamente, pela “Escola da mordação” foi descrito por Apple como “viragem para a direita [...] *restauração conservadora*” (APPLE, 2002, p. 57 – itálicos do autor), na qual há um “[...] um ataque aos padrões e valores da igualdade” (Idem, ibidem, p. 56), que “[...] habitualmente não se efectua de um modo explícito, uma vez que, frequentemente, surge dissimulada num discurso” (Idem, ibidem, p. 56) articulado por “Neo-liberais” (cf. Idem, ibidem, p. 57 a 64), “Neo-conservadores” (cf. Idem, ibidem, p. 64 a 69) e pelo “Populismo autoritário” (cf. Idem, ibidem, p. 69 a 64), grupos que parece caracterizar o perfil dos partidários da “Escola da mordação”, particularmente o último.

Tais grupos, quando questionados, sempre realçam os direitos de os pais ensinarem os filhos. Não passa pelos discursos dos partidários(as) desse movimento que os filhos têm direitos de aprendizagem,

que devem prevalecer independentemente do desejo e das ideologias dos pais. Isso foi uma conquista da revolução burguesa, que está sendo colocado em risco pelos reacionários partidários(as) da “Escola da mordaca”.

Na verdade, a modernidade da vida social burguesa implicou que o Estado devesse se intrometer na educação dos filhos, mesmo que isso fosse contrário às concepções de mundo dos pais e das religiões que eles professavam. Isso é pressuposto das democracias burguesas ocidentais. O Brasil pode ser considerado uma delas⁸ e é justamente por isso que está consagrado na Constituição Federal, no *caput* do Art. 6º, que a educação é um direito social, e na LDB que a educação básica é obrigatória. Dito de outra forma, segundo a Constituição e a LDB, os pais devem colocar os filhos na escola, independentemente de suas vontades ou ideologias, pois isso é um direito dos educandos, direito de aprendizagem.

Mas o que as crianças devem aprender, uma vez que obrigatoriamente precisam ser matriculadas na escola? Tudo o que é necessário à civilidade democrática! Em outros termos, isso pode ser traduzido nos conhecimentos, habilidades e valores necessários para “[...] pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, como diz a LDB, Art. 2º. Ao efetivar isso, os professores não estão usurpando a autoridade moral dos pais, como os partidários da “Escola da mordaca” costumam dizer, mas cumprindo uma função democrática que a modernidade os legou, qual seja o de, independentemente da família e da religião a qual pertença o educando(a), pela escola a ele(a) deve ser oferecida a oportunidade de acessar o máximo de desenvolvimento que o espírito humano produziu ao longo da história e que se encontra sintetizado na ciência, na filosofia, na arte e nas tecnologias, seja o(a) educando(a) judeu, cristão ou muçulmano, hetero, homo ou transexual, preto, branco ou amarelo...⁹. Isso é prerrogativa do chamado Estado

⁸Mas com alguns “exotismos políticos”, por exemplo: o Brasil não passou por uma revolução burguesa, como as nações capitalistas centrais.

⁹As reformas feitas pelo “governo golpista”, de fato, colocam a “[...] nossa democracia, conquistada a duras penas após 21 anos de ditadura empresarial–militar e que parecia consolidar–se na vigência da Constituição de 1988, [ainda é bastante frágil e pode] sofrer um duro golpe pro-

democrático de direito (*caput* do Art. 1º da Constituição Federal), que institui direitos, inclusive os de aprendizagem, queiram os partidários da “Escola da mordação” ou não.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Nestas linhas finais, reafirma-se o que se disse nas linhas anteriores e conclui com três assertivas sobre o movimento “Escola da mordação”.

Como dito anteriormente, o movimento “Escola da mordação” e os projetos de lei que produziram como *template* aos seus partidários é inconstitucional, impraticável e atenta contra os direitos de aprendizagem e contra a civilidade democrática. O que estão fazendo, estimulando a censura ao trabalho docente e atitudes persecutórias à comunidade escolar de todos os níveis, colabora, sobremaneira, para fazer emergir na dinâmica da vida social nacional o ódio e a violência como práticas cotidianas, isto é, estimulam o fascismo.

Disso é possível inferir três assertivas. A primeira refere-se ao fato de que, se por partido político pode-se compreender um grupo mobilizado em torno de uma visão de mundo, que expressa orientações à prática social e que é socializada por diferentes meios, com o intuito de educar-cooptar indivíduos, grupos e organizações sociais para suas “fileiras” e disputar o poder político, sobretudo, dirigir o

vocando um retrocesso político de proporções inimagináveis” (SAVIANI, 2017, p. 215). No campo da educação, “É brutal a ofensiva do governo Michel Temer [...]: fim da Conferência Nacional de Educação (Conae), desfiguramento do Fórum Nacional de Educação, antirreforma do Ensino Médio, aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é, ao mesmo tempo, ultraconservadora e ultraliberal, afrontas à autonomia universitária e, mais recentemente, o descarte do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e a ameaça de ministrar 40% do conteúdo curricular do ensino médio de forma não-presencial. São ataques em todas as frentes, unificados de forma mais efetiva pela vigência da Emenda Constitucional do Fim do Mundo (a EC 95), que assegura, na prática, a impossibilidade de que o Plano Nacional de Educação de 2014, aprovado por unanimidade no Congresso, seja tirado do papel” (SALOMÃO, 2018, s/p.). Em especial, a reforma do ensino médio, iniciada com a MP 746/2016, atenta contra o princípio de oportunizar a todos e todas o acesso ao máximo de desenvolvimento do espírito humano, pois fragmenta a formação e estabelece itinerários formativos, que não precisaram ser percorridos por todos alunos e alunas, o que atende aos interesses dos mercados e não o de uma sociedade democrática, universal e laica.

aparelho do Estado, não há outra conclusão sobre a “Escola da mordça” senão a que a entende como partido e um partido reacionário, apesar do “[...] apartidarismo que acende o orgulho do Coordenador Miguel Nagib, [que] se entenderia de forma literal como uma ausência de subordinação dos interesses da Escola sem Partido frente aos partidos políticos, organizações da sociedade civil, grupos econômicos ou de natureza religiosa” (ESPINOSA e QUEIROZ, 2017, p. 54). Assim sendo, é interessante observar que o partido “Escola da mordça” se autointitula como “Escola sem partido”; as práticas políticas agressivas à civilidade democrática que desenvolve são orientadas por uma ideologia própria, apesar de afirmar combater as ideologias e a política nas escolas.

A segunda assertiva é dirigida à confusão que propositalmente a “Escola da mordça” promove entre “liberdade de expressão” e “liberdade de cátedra”, ambas consagradas no ordenamento jurídico vigente no Brasil. Não se deve confundir “liberdade de cátedra” com “liberdade de expressão”, como faz o principal protagonista da “Escola da mordça”, Miguel Magib, de maneira “interesseira”, para utilizar uma expressão de Gramsci, educador marxista e mártir do fascismo italiano. “Liberdade de expressão”, todos os Brasileiros têm e isso está garantido no Art. 5º da Constituição Federal, Inciso IV: “[...] é livre a manifestação do pensamento”. Todavia, a “liberdade de cátedra” é mais restrita, porque refere-se a um direito específico de um grupo social: os professores e professoras. Nos limites definidos pela ordem legal e dentro de diretrizes e parâmetros curriculares, aos professores (as) cabe livremente organizar o processo de ensino para que alunos e alunas, que têm “cativamente” em minha sala, possam ter acesso a conhecimentos para além daqueles obtidos na Igreja e na família. Isso é prerrogativa da civilidade democrática, que se sustenta no Estado democrático de direito e não em estados autoritários.

A terceira inferência que se pode ter do que foi exposto anteriormente neste capítulo e dos discursos dos partidários do “Escola da mordça” é que é infantil o raciocínio (infantil talvez não seja boa palavra para aqui empregar, porque criança é mais sabida do que alguns partidários da “Escola da mordça”!) de que quem é contra o “Escola

sem partido” é a favor da “escola com partido”. Pode-se ser contra o capitalismo e não ser socialista, pode-se ser a favor da comunidade LGBT sem ser gay ou lésbica... nem vem ao caso aprofundar o debate, dado o nível elementar do incauto raciocínio presente na afirmação do movimento “Escola da mordça”. De fato,

A iniciativa denominada Escola sem Partido, idealizada pelo advogado paulistano Miguel Nagib, é ardilosa desde o seu título. Mas, por trás do que poderia ser considerada uma simples cilada sem maiores consequências, esconde-se uma poderosa teia de relações que surpreende pelo cunho conservador, com várias articulações e redes que perpassam por entidades da sociedade civil, instâncias religiosas e partidos políticos. (ESPINOSA e QUEIROZ, 2017, p. 49)

Neste debate, não se deve partir da premissa de que apenas hajam dois tipos de escola: a escola com partido e escola sem partido. Mesmo se assim se conceber as escolas, deve-se saber que as do Brasil não têm partido, embora em nenhuma delas e nem em escolas de qualquer outro lugar do planeta se ensina de maneira neutra. É o ensino neutro o que advoga a “Escola da mordça” e por trás disso o que pretende a “Escola da mordça” é justamente impor a própria ideologia reacionária.

Enfim, há de se dizer que o processo de formação da pessoa, o processo educativo, é complexo e não apenas determinado pela escola, para a alegria de uns e infelicidade de outros. Tanto assim que não se torna índio ou negro por estudar a colonização ou o Império Brasileiro, mas saber o que foi e as consequências da colonização e do Império é indispensável à formação da pessoa democrática e disposta a construir uma “sociedade justa, livre e solidária” (Art. 3º, inciso I, da Constituição Federal); ninguém se torna nazista ou fascista por estudar a II Guerra, mas saber o que foi e as consequências do nazismo e do fascismo é imperativo para se formar pessoas para a civilidade democrática; ninguém se torna marxista ao estudar e pesquisar sobre a Revolução Russa, mas saber o que ela foi e as consequências que causou é imprescindível quando se trata de formar cidadãos; ninguém se torna gay ao saber a diferença entre sexo (atributo físico e funcional do

corpo) e gênero (construção social que coloca os que estão fora da heteronormatividade em situação de violência e perigo de vida), mas saber sobre isso é indispensável aos indivíduos de um estado democrático de direito. Assim sendo, mesmo que a família do educando(a) não goste de indígena, de negro ou da comunidade LGBT, mesmo que ela tenha tendências autoritárias e seja antimarxista, os educandos(as) em um Estado democrático de direito, têm direito de aprender o que é como foi e é a sociedade, como funciona a vida social atual, mesmo que o movimento “Escola da mordaça” queira impedir isso.

REFERÊNCIAS

ANDES-SN - SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - 16/11/2017. **Docentes da Ufop sofrem perseguição política ideológica**. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=9162>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

APPLE, Michael. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, p.55-78, jan/jun. 2002. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/apple.pdf>>. Acesso em 03 jan. 2017.

BALDAN, Merilin. Do programa Escola sem Partido como apanágio do “ódio à democracia” ou como projetos neoconservadores e liberais negam a educação para todos. **Fênix - Revista de História e Estudos Culturais**, vol. 14, Ano X, nº 1, jan-jun. 2017. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/PDF39/dossie_7_escola_sem_partido_Merilin_Balda_fenix_jan_jun_2017.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2018.

BARROSO, Roberto. **Processo Nº 245.019/2016-AsJConst/SAJ/PGR** – relato das Ações diretas de inconstitucionalidade 5.537/AL e 5.580/AL. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/adi-5580-e-adi-5537-escola-livre.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

BELLINI, Jomar. Trabalho escolar questiona ação da PM: 'Grande problema na atualidade'. **G1 Sorocaba e Jundiaí**, 17/09/2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2015/09/trabalho-escolar-questiona-acao-da-pm-grande-problema-na-atualidade.html>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

BETTO, Frei. Escola sem partido? **O Globo**, 14 jul. 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/escola-sem-partido-19706491>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 set. 2017.

_____. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostra-integra?codteor=1494234>. Acesso em 20 set. 2017

_____. **Constituição de República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRITO, Fernando. **Escola Sem Partido produz a primeira escola de orientação fascista do Brasil**. Carta Campinas, terça-feira, 08 de agosto de 2017. Disponível em: <<http://cartacampinas.com.br/2017/08/escola-sem-partido-produz-a-primeira-escola-de-orientacao-fascista-do-Brasil/>>. Acesso em 20 fev. 2018.

ESCOLA SEM MORDAÇA. **Site**. Disponível em: <<http://escolasem-mordaca.org.br/o-que-e-a-frente/>>. Disponível em: 12. abr. 2018.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Site**. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/movimento>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

ESCOLA SEM PARTIDO - EDUCAÇÃO SEM DOUTRINAÇÃO. **Site**. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/quem-somos>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

ESPINOSA, Betty R. Solano e QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes da Escola sem Partido. In: FRIGOTTO,

Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade Brasileira. Rio de Janeiro: UERJ / LPP (Laboratório de Políticas Públicas), 2017. p. 49-61.

FIGUEIREDO, Ivanilda. Escola sem Partido e a falsa ideia de neutralidade. **Brasil de Fato**. Rio de Janeiro, 24 de junho de 2016. Disponível em: <<https://www.Brasildefato.com.br/2016/06/24/escola-sem-partido-e-a-falsa-ideia-de-neutralidade/>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Para entrevistados, acreditar em Deus torna a pessoa melhor, diz Datafolha**. 14 out. 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2013/10/1356271-para-entrevistados-acreditar-em-deus-torna-a-pessoa-melhor-diz-datafolha.shtml>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. O papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra**, Ano IV, nº 9, p. 123-132, out., 1969.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses da Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade Brasileira. Rio de Janeiro: UERJ / LPP (Laboratório de Políticas Públicas), 2017, p. 17-34.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere – volume 1 – Antonio Gramsci**: introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce. Edição e trad. de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Escritos políticos – volume 1: 1910-1920**. Org., introdução e trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HORTA, José Silvério Baia. A educação na Itália fascista: as reformas de Gentile (1922-1923). **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 179-223, jan/abr, 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29249/pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

JAPIASSÚ, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. Ed. Imago, Rio de Janeiro, 1976;

MARTINS, Marcos Francisco. La educación política a través de los movimientos sociales: notas sobre las protestas ocurridas en 2013 en Brasil. **Revista Pasos**. San José-Costa Rica, nº 161, p. 34 a 54. out/dez, 2013, Disponível em: <<http://www.deicr.org/pasos-no-161>>. Acesso em 01 abr. 2015.

_____. Apontamentos sobre o conservadorismo contemporâneo: os movimentos sociais e os eventos de multidão à luz de Gramsci. In: VARES, Sidnei Ferreira de e POLLI, José Renato. **Democracia em tempos de conservadorismo**. Jundiaí: Editora In House, 2016, p. 140 a 173.

NUNES, Tote e FILIPPI, Leandro. **Suspeito de agredir professora na Câmara de Campinas é agente da PF**. G1 Campinas e Região, 01 de julho de 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2015/07/acusado-de-agredir-professora-na-camara-de-campinas-e-agente-da-pf.html>>. Acesso em: 2 dez. 2017.

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

SADER, Emir. Há ainda direita e esquerda? **Carta Maior**. 13 de abril de 2010. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/templates/postMostrar.cfm?blog_id=1&post_id=446>. Acesso em: 20 abr. 2011.

SALOMÃO, Margarida. Cenário de guerra. **O Globo**, 02 abr. 2018. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/opiniao/cenario-de-guerra-22535668>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

SAVIANI, Dermeval. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: **A crise da democracia Brasileira**. Uberlândia: Navegando, v. 1, p. 215 - 232, 2017.

_____. “Escola sem Partido” fere o bom senso, diz Saviani. **SEDUFMSM – Seção Sindical dos Docentes da UFSM**, 24 fev. 2017. Disponível em: <<http://www.sedufsm.org.br/index.php?secao=noticias&id=4425>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

TEIXEIRA, T. *Os think tanks e sua influência na política externa dos EUA*. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2007.

ESCOLA “SEM” PARTIDO OU UM PARTIDO A SERVIÇO DA BURGUESIA?*

Daulino José Orso

A escola pública tem sido alvo de constantes ataques ao longo de sua história. Todavia, nas últimas décadas têm se intensificado. No atual momento, um dos principais responsáveis por eles é o movimento autodenominada Escola “sem” Partido – E“s”P – que, como veremos, ao contrário do que aparenta, não tem nada de neutro, nem de apertidário e, pretende, isso sim, impor a direção, senão ocupar o lugar dos próprios professores. Diante disso, nos propomos a explicitar suas reais motivações, especialmente, os desfechados por esse movimento. Para esse objetivo, abordamos brevemente a história da escola pública, a proposta do E“s”P, o contexto em que ocorrem e as implicações e consequências para a educação e sociedade, iniciando por trazer à tona a história da escola pública.

A escola se constitui no principal meio de produção, preservação e socialização do conhecimento científico. Criada a aproximadamente 2,5 mil anos, pela classe dominante à época, durante o escravismo, portanto, numa sociedade de classes, carrega a sua marca. Ainda que, a partir da modernidade tenha começado a se popularizar e ser disputada também pelos trabalhadores, permaneceu por praticamente dois mil anos, como privilégio exclusivo das elites.

Como tal e enquanto tal, não havia dúvida acerca de quem deveria servir, nem sobre quais interesses, valores e ideologias deveria reproduzir e perpetuar. Contudo, na medida em que ocorrem mudanças significativas na produção e organização da vida social, na passagem do feudalismo para o capitalismo, com o surgimento do liberalismo, diante da necessidade de operar as forças produtivas que estavam em desenvolvimento, a nova classe dominante que surgiu, a burguesia, para poder se desenvolver, foi forçada a, paulatinamente, abrir mão de

*DOI - 10.29388/ 978-85-53111-27-5-0-f.131-162

sua exclusividade e começar a “socializá-la”. Assim surge a escola pública, que se amplia progressivamente a partir da Revolução Francesa até os dias atuais.

Então principia a surgir um problema para as elites: como fazer para difundir a escola, já que se constituía numa necessidade de desenvolvimento da nova classe dominante, porém, sem correr o risco de perder o controle sobre ela? Afinal, se a escola havia sido criada para reproduzir os conhecimentos da classe dominante para perpetuar a sua dominação, a apropriação dos mesmos pelos integrantes da classe que lhe era oposta, os trabalhadores, poderia se tornar perigoso. Portanto, tratava-se de expandir a escola, nada obstante, com o cuidado de que não se transformasse em um instrumento contrário a seus interesses e que pudesse subverter a ordem existente.

Daí surge a escola dualista – uma escola rica para ricos e uma escola pobre para pobres. De acordo com o pensador burguês escocês Adam Smith (1723-1790), deveria se possibilitar o acesso do conhecimento aos trabalhadores, todavia, em doses homeopáticas, à conta gotas. Desse modo não haveria problema na popularização da escola, pois não comprometeria a finalidade pela qual havia sido criada.

Essa preocupação pode ser verificada pelo posicionamento de diversos intelectuais da época, como no caso do pedagogo francês La Chalotais (1701-1785), defendido em 1766, que lutava para retirar a interferência da igreja sobre a escola, mas se opunha a sua popularização e criticava os *Frères Ignorantins* (irmãos ignorantes), integrantes do baixo clero francês, que defendiam que se ensinasse ao menos os rudimentos do alfabeto aos pobres e trabalhadores.

Para ele, o ensino deveria ser estatal, laico, mas restrito à classe dominante.

Nunca houve tantos estudantes como hoje. Inclusive gente do povo quer estudar[...] Ensinam a ler e escrever a gente que só deveria aprender a manejar instrumentos [...] O bem da sociedade exige que o conhecimento das gentes não vá mais longe do que é necessário para a sua própria ocupação diária. Todo homem que saiba além de sua rotina diária, não será nunca ca-

paz de continuar paciente e atentamente esta rotina... (LA CHALOTAIS apud GUARESCHI, 1986, p. 70-71).

A posição de La Chalotais, contemporâneo de Smith, foi comemorada pelo filósofo elitista e poeta dramático iluminista francês François-Marie Arouet, mais conhecido por seu pseudônimo Voltaire (1694-1778). Partidário da teoria naturalista, defendia que não se deveria ensinar as letras aos camponeses e operários para que não viessem a desviá-los das tarefas que a natureza e a ordem social lhes haviam determinado. Para ele, a escola, ou então, as luzes não eram para “alfaiates e bodegueiros”, mas sim para um reduzido número de aristocratas pensantes.

Também não faltaram aqueles como o padre Réguis, cura de Lisieux, que se opunha terminantemente ao ensino das letras aos trabalhadores, aos escravos e “à gente do povo”, e que julgava que era uma verdadeira inutilidade. Afinal, “Não os ensinará a melhor lavrar a terra, não irá lhes melhorar os costumes, nem lhes tirar a malícia [...] nem os torna mais dóceis ao seu pastor, nem os torna mais virtuosos e mais cristãos”. (MUNDO, 2017).

O próprio Condorcet defendia uma escolarização adequada para cada condição social. Afirmava que “o homem livre que se conduz por si mesmo necessita de mais luzes do que o escravo que abandona sua conduta a um outro”. (CONDORCET, 1994, p.235).

O roterdanês Bernard de Mendeville (1670-1733), que defendia que os mais depravados e vilipendiados comportamentos também geram efeitos econômicos positivos, como no caso de um cidadão viciado, que por meio de suas despesas e prazeres, acaba por empregar alfaiates, serviçais, cozinheiros, médicos, prostitutas, perfumistas, seguindo a mesma perspectiva, afirmava:

A fim de se conseguir, mesmo em circunstâncias difíceis, uma sociedade harmônica e um povo dócil, nada melhor do que a existência de um grande número de analfabetos e de pobres; os conhecimentos alargam e multiplicam os desejos e quanto menos coisas uma pessoa desejar, mais fácil lhe será obtê-las. (MENDEVILLE citado por GUARESCHI, 1986, p. 71. Nosso itálico).

Nada mais claro, não!?

Em 1987, na Inglaterra, a Câmara de Londres rejeitou um projeto que propunha a escola para todos, sob a justificativa de que,

Em vez de ensinar-lhes subordinação, (a escola) os tornaria facciosos e rebeldes [...] Poderiam então ler panfletos sediciosos, livros perigosos [...] Os tornariam insolentes ante seus superiores; em poucos anos, o resultado disso forçaria o governo a utilizar a força contra eles. (Ibidem. Nosso parêntese).

Mas, se não dá para impedir o acesso aos conhecimentos, trata-se de direcioná-los. Quando foi aprovada a obrigatoriedade da escola primária na França, um jornal a justificava nos seguintes termos:

Nós, educadores franceses, sabemos aproveitar todas e cada uma das ocasiões que se nos apresentam para inspirar nos nossos alunos um ardente amor à Pátria [...] Quando ensinamos geografia, nunca nos esquecemos de incutir na criança como é formosa, rica e fértil a nossa França; [...] Fazer patriotas sinceros é também a nossa meta. (Ibidem).

Por fim, o historiador francês, também conhecido como o fundador da história positivista, Ernest Lavisse (1842-1922) afirmava: “Para recuperar da Alemanha o que esta nos usurpou [...] devemos ser bons cidadãos e bons soldados. É para convertê-los em bons soldados que vossos mestres vos ensinam a história da França”. (apud GUARESCHI, Op. Cit, p. 71).

Todavia, essa compreensão à cerca de educação não era uma exclusividade da Europa, nem dos tempos pretéritos. No Brasil, Ruy Barbosa, que inclusive passou a ser nome de muitas escolas, também via a educação como principal elemento para a garantia da ordem social, antídoto às ideias revolucionárias e socialistas. Aliás, a própria universidade Brasileira foi criada para atender a esta finalidade.

Ligado ao cientificismo mesclando liberalismo e positivismo, Ruy defendia que era preciso cumprir as etapas e integrar rapidamente o país à humanidade, quer dizer, à Europa. Entendia a educação como fator de conformismo e de estabilidade social. “A educação ge-

ral do povo”, dizia ele, “é o primeiro elemento da ordem”. (ORSO, 2003, p. 203).

‘Se quereis [...] cimentar a ordem necessária das sociedades em bases estáveis, é na escola que deveis lançar. [...] Só o seu espírito disporá da lucidez precisa, para revestir em tempo do tríplice bronze do bom senso contra as loucuras socialistas, contra os ódios inspiradores da subversão revolucionária, e compreender que o nível da demolição, preconizado pelos inventores de organizações sociais em nome da igualdade universal, representa em si, pelo contrário, a mais tenebrosa de todas as opressões, a mais bárbara de todas as desigualdades, a mais delirante de todas as utopias’. (NASCIMENTO, 1997, pp. 119-120).

Com este espírito elitista, nacionalista, positivista e liberal, a elite paulista, tendo à frente a família Mesquita, na pessoa de Júlio de Mesquita Filho e seu genro Armando de Salles Oliveira criaram, em 1934, a primeira universidade Brasileira - Universidade do Estado de São Paulo - USP.

De acordo com Roque Spencer Maciel de Barros, que era muito próximo à família Mesquita, tratava-se de promover “uma verdadeira revolução espiritual” (ROQUE SPENCER, 1987) que, de acordo com Mesquita, tinha por objetivo promover a “*adaptação definitiva da democracia ao Brasil*” (MESQUITA FILHO, 1997, pp. 117, 131. Nosso itálico), isto é, impedir que o país derivasse para o socialismo. Nas palavras do governador de Minas, Antonio Carlos, tratava-se de “fazer a revolução antes que o povo a fizesse”.

Portanto, pode-se afirmar que, mais do que solucionar os problemas materiais, por meio da educação, as elites estavam preocupadas em formar seus próprios quadros, preservar a ordem e “livrar o país do comunismo”. De acordo com o jornal *O Estado de São Paulo*, “Estadão”, era necessário fazer da educação um instrumento para livrar o país “do mal imenso, do mal sem cura, que é a desagregação da República, pela ação dissolvente da politicalha surda e cega ou pela invasão de ideologias subversivas”. (CAPELATO, 1980, p. 55).

Ao criar a USP, Salles Oliveira afirmava: “Disponos agora de instrumento através do qual se prepararão as nossas elites dirigentes”.

Mas não era só isso. Pretendia fazer da universidade “um verdadeiro cérebro, integrando a ciência e a técnica, para forjar uma elite intelectual capaz de orientar todas as classes sociais”. “A Universidade de São Paulo”, afirmava ele, “é a primeira semente do Brasil novo”¹.

Os objetivos são claros. Criar a USP para formar a elite, selecionar os mais capazes e combater todas as ideias que se opusessem ao espírito liberal. Portanto, mais do que com a socialização de conhecimentos, tratava-se de um projeto de educação com a finalidade de implementar um projeto burguês de sociedade adequado aos ideais e interesses dos idealizadores da instituição.

Também foi com essa finalidade que, durante o regime ditatorial civil-militar (1964-1985), se perseguiu, torturou, assassinou, exilou e foram aposentados compulsoriamente inúmeros educadores; foi com o mesmo objetivo que foram extintas disciplinas das áreas das ciências humanas, contraditoriamente, aquelas que os próprios idealizadores da USP haviam estabelecido como obrigatórias para todos os alunos que ingressassem na universidade, por meio das quais, pretendiam infundir a formação liberal; foi com o mesmo escopo que se acabou com o método de alfabetização de jovens e adultos, conhecido como método Paulo Freire; inseriu-se as disciplinas de Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudos de Problemas Brasileiros (EPB); realizou-se a Reforma Universitária (Lei nº 5.540, de 28/11/68), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971) e se implantou o tecnicismo, com a finalidade de promover o esvaziamento político e ideológico dos conteúdos escolares em defesa de uma suposta “neutralidade científica”.

Portanto, se a ignorância dos trabalhadores era condição para a manutenção tanto da escravidão quanto da servidão, e a modernidade exigia que tivessem um mínimo de conhecimentos, era necessário controlá-los, dosá-los e redirecioná-los para os fins e interesses das elites, de tal modo que não colocassem em risco o *status quo*. Recentemente, até mesmo o pouco de conhecimento que a escola ainda consegue ensinar, encontra-se sob intenso ataque e querem destruir.

¹Sobre seu túmulo, situado no cemitério ao lado da Rua da Consolação, em São Paulo, foi erguida na vertical, uma vagem para representar a universidade, a semente que havia criado.

Nessa esteira, em 2004, é criado formalmente o autodenominado movimento Escola “sem” Partido, pretensamente neutro, com a finalidade de combater aquilo que não existe, a malfadada “ideologia de gênero”. O que existe é gênero e não a ideologia de gênero. Todavia, se se cria um movimento de caráter moralista para combater algo que não existe, de um lado, significa que não dá para levá-lo a sério e, de outro, que sua finalidade não é esta.

De qualquer modo, esse tal de Escola “sem” Partido, resultou de uma encomenda, por telefone, a Miguel Nagib, feita pelo empresário, advogado e político Brasileiro Flávio Bolsonaro, irmão do também político reacionário e conservador, o capitão da reserva do exército Jair Bolsonaro, que nem se quer defende os valores militares, o contrário, defende pura e simplesmente a violência e o autoritarismo como princípio, meio e fim. Ou seja, além dessas pessoas não fazerem parte da escola e demonstrarem total ignorância sobre seu funcionamento, adotam o despotismo como método.

Aliás, Jair Bolsonaro, que segundo o jornalista Luiz Alberto Rodriguez, recebe dinheiro e instruções de Marco Rubio, um dos senadores republicanos mais conservadores dos Estados Unidos (Brasil247), tornou-se um dos principais defensores do E“s”P, é portador de um currículo que está longe de causar inveja a qualquer educador e até mesmo a qualquer ser humano. Além de prestar reverência e fazer a defesa pública do Coronel Alberto Brilhante Ustra, que foi ex-chefe do DOI-CODI do II Exército e um dos responsáveis pela repressão e tortura de opositores políticos durante o período da ditadura militar no Brasil, tem se destacado na apologia ao ódio, no combate ao MST, ao machismo, à violência contra a mulher, à homofobia, à tortura, à sonegação de impostos, ao retorno do golpe militar, à ditadura, à guerra civil e ao desaparecimento de milhares de cidadãos.

Jair Bolsonaro e seu filho Eduardo Bolsonaro que, que se auto intitulam modelos de “idoneidade” e de “combate à corrupção”, de acordo com a Folha de São Paulo, embolsaram mais de R\$ 700 mil reais de auxílio moradia, apesar de ser proibido tal auxílio por parte de político que tem imóvel próprio em Brasília e adquiriram imóveis subfaturados, gerando enriquecimento ilícito. Mas não só isso. De

acordo com o site do TSE (METRÓPOLIS, 2018), Jair Bolsonaro recebeu R\$ 200 mil em propina da JBS. E para revelar ainda melhor seu caráter, ao ser entrevistado em um programa de TV (1990), de forma incisiva, sem meias palavras, deixou claro: “[...] eu sou defensor da tortura, você sabe disso...”, “eu sonego tudo o que for possível, se eu puder não pagar, eu não pago”. E quando perguntado se daria golpe caso fosse presidente da república, não hesitou: “não há a menor dúvida, daria golpe no mesmo dia, no mesmo dia, [...] dá logo o golpe!! parte para a ditadura!!. Agora, não vai falar em ditadura militar aqui, só desapareceram 282!!”, “através do voto você não vai mudar nada nesse país, nada, absolutamente nada. Só vai mudar quando fizermos uma guerra civil aqui dentro e fazendo um trabalho que o regime militar ainda não fez, matando 30 mil [...] Se vai morrer alguns inocentes, *tudo bem* [...]”. E, em discurso na Paraíba, em fevereiro de 2017, seguiu fazendo defesa da violência e do crime: “Nós confiamos na Polícia Militar, mas daremos porte de arma para todo homem de bem (leia-se, proprietário) deste país. Nós temos que ter o povo armado para que possa defender a sua democracia e a sua liberdade”. E concluiu: “os marginais do MST que param o agronegócio, vamos dar fuzil para o produtor rural porque cartão de visita para invasor é o rifle 762”. (SOUTO MAIOR, 2017). Além disso, num retrocesso de mais de 120 anos, também defendeu o fim da liberdade de culto e da separação entre estado e religião. “Deus acima de tudo. Não tem essa historinha de estado laico não. O estado é cristão e a minoria que for contra, que se mude. As minorias têm que se curvar para as majorias”, afirmou.

Em sua passagem por Manaus, no dia 14 de dezembro de 2017, seguiu destilando violência. Disse que daria “carta branca” para a polícia matar. “Se alguns dizem que quero carta branca para a Polícia Militar matar, eu respondo: ‘Quero sim’”. E completou: uma vitória nas urnas será “missão de Deus”. “Nós temos que acabar com aqueles que querem destruir a família Brasileira. Temos que derrotar aqueles que querem a ‘ideologia de gênero na escola’.

“Deus acima de tudo”!? Não, ao invés disso, o que defende são os ricos, os grandes proprietários acima de tudo e ponto final.

“Missão de Deus”!? Mas, que Deus é esse que rima com violência, rancor, ódio, tortura, extermínio, homofobia? Como tomar alguém que defende esse tipo de ideia e de prática como modelo ou referência para alguma coisa? Pode algum cristão, negro, mulher, homossexual, quilombola, trabalhador, pobre, ou então, pode algum ser humano apoiar um político desses? Já imaginou um candidato a presidente que defende a sonegação de impostos e a morte de 30 mil!? Se defende a sonegação agora, não resta dúvida de que, se por uma tragédia ou desventura, chegar à presidência, não terá escrúpulo algum em reprimir e massacrar que fizer o mesmo.

Estas, porém, são apenas algumas das aberrações defendidas por Bolsonaro. Seria simplesmente inacreditável que alguém, seja burguês ou trabalhador, homem ou mulher, negro ou branco, que não tenha problemas de ordem psiquiátrica pudesse se identificar com um candidato desses e achar que este é o melhor modelo a ser seguido.

Vemos, portanto, que a maioria dos que o apoiam, não o faz porque está convicto de que o “coiso”² defende os valores e interesses dessas pessoas. Então, como explicar que um ser “tão desprezível” que defenda todos esses absurdos, em vez de estar confinado à sua nulidade, é catapultado ao cargo mais alto da nação? Dentre outras, há uma razão. A mídia. Sim, em uma sociedade em que a escola tem sido cada vez mais atacada e destruída, pauperizando a educação, a mídia, controlada por megacorporações nacionais e internacionais, assumiu o papel de “grande educadora”. É ela, como porta-voz da classe dominante, ou então, é a própria classe dominante que define o que, como, quando, de que forma devem ser veiculadas as informações e os fatos ou deixadas de veicular. Noutras palavras, manipula as massas e “conduz os rebanhos” de acordo com seus interesses. E o faz de tal modo que os manipulados pensem que os interesses que defendem são os seus, definidos por elas mesmas.

²Em função das sucessivas propostas e pautas estapafúrdias defendidas pelo Jair Bolsonaro as pessoas passaram a se recusar até mesmo de citar seu nome. Em função disso, o denominam de “coiso”.

Desse modo, é que as ideias dos dominantes de uma determinada época, transformam-se nas ideias dominantes da época, tal como afirmava Marx.

Enfim, creio que os exemplos mencionados acima são suficientes para mostrar de que tipo de “pessoa” a burguesia e a mídia chegam a lançar mão quando se trata de atacar os trabalhadores. Ao contrário do que propaga, a classe dominante nunca conseguiu, nem consegue conviver com pensamentos e vozes divergentes, e muito menos, com interesses que se opõem aos dela.

Todavia, os tempos de crise econômica, política e moral, são férteis e propícios para o surgimento dos mais variados tipos de bizarrices, produção de inverdades, excrescências e aberrações, sejam elas, políticas ou ideológicas, sobretudo, de tipo salvacionista, fascista e violenta, advogadas de um pensamento único, aliás, como já ocorria durante a era dos faraós, do escravismo e da servidão medieval, em que se promovia não só a “caça às bruxas”, queimavam-se livros, trancavam-se nos calabouços, incineravam-se os “hereges” e se condenava à guilhotina, não havia nenhuma liberdade e só eram admitidos os valores correspondentes aos interesses dos poderosos e grandes proprietários.

O grotesco, o absurdo e contraditório não é o fato de que tenha ocorrido isso no passado. Afinal, a sociedade ainda era formada basicamente por dois segmentos estáticos, primeiramente, por senhores e escravos, depois, senhores e servos. Nesses períodos não havia mobilidade social, nem individualidade. Impunha-se apenas um pensamento único, o da classe dominante.

Todavia, defender um pensamento único à moda da Escola “sem” Partido, a partir da modernidade e, sobretudo, na atualidade, constitui-se um gigantesco anacronismo, um contrassenso e um retrocesso. Afinal, a própria burguesia adotou e até instituiu a liberdade de expressão como seu princípio basilar e sua principal bandeira de luta a séculos. No entanto, na contramão, o momento em que mais se fala em liberdade, também é aquele em que a própria burguesia mais cerceia, nega, priva e impede a liberdade, condenando a sociedade ao obscurantismo e às masmorras. Como diz Marx, (1998, p. 23), “na so-

cidade burguesa, portanto, o passado domina o presente”. A mesquinhice e a sovinnice é tal que, no intuito de “avançar”, a burguesia chega ao paroxismo de negar o próprio liberalismo, o que significa negar-se a si próprio.

Apesar de o liberalismo afirmar que defende a tolerância e a liberdade de pensamento e de expressão, não faltam demonstrações de que a burguesia não o faz por princípio, mas sim, ideologicamente e de maneira oportunista, apenas quando e da forma que lhe convém, sempre que percebe que seus interesses são ameaçados. Neste caso, não hesita e não faz objeção ou restrição à ditadura, seja disfarçada ou aberta, escrachada e travestida de “democrática”, como a que tivemos no Brasil entre 1964 e 1985, ou no Chile em 1973 ou nos demais países da América Latina, provocando o a prisão, a tortura, o desaparecimento e morte de milhares de pessoas.

Isso desfaz as ilusões (dos que ainda as têm) e demonstra que o liberalismo é compatível tanto com regimes democráticos, como com os de exceção, autoritários e ditatoriais.

Dentre as aberrações que mencionamos, estão as reformas que eliminam completamente os direitos sociais e trabalhistas, os projetos que visam impor a privatização e entrega das empresas estatais a grupos multinacionais, os movimentos que defendem a intervenção militar, que propõem o fim da educação pública e a criação da Escola “sem” Partido.

Criado sob a suposta justificativa da defesa da educação, dos alunos, das famílias, da moral e dos bons costumes, o E“s”P faz exatamente o contrário, nega a razão, defende o pensamento único, ataca e criminaliza a liberdade de expressão. Como proponentes, apoiadores e financiadores, encontramos grande parte do empresariado, advogados, juizes, setores religiosos, políticos e a imprensa. Mas, é preciso dizer que, ingenuamente, até mesmo alguns trabalhadores têm aderido a esse movimento. Irmanam-se todos num intenso e incansável combate à escola pública, ao conhecimento científico, aos professores, ao funcionalismo público.

Quem, por exemplo, não ouviu falas, notícias e reclamações do tipo: “O Ideb revela que a escola pública não vai bem”, “o Ensino

Médio está ruim”, “a educação é muito teórica”, “há muita teoria e pouca prática”, “os professores não ensinam”, “em vez de ensinar, os professores ficam doutrinando os alunos”, “estamos vivendo uma profunda crise e a escola não prepara a mão de obra para o mercado”. “Na universidade pública só estudam os ricos”, etc.

Até parece que todos (os políticos, empresários, religiosos, juristas e entidades empresariais) se converteram em defensores dos pobres, da educação, enfim, parece que estão preocupados com a evasão escolar, com os índices de aproveitamento, com a qualidade do ensino, com a elevação cultural da população.

Não vamos aborrecer a ninguém trazendo aqui todos os problemas históricos da educação, que vão desde a formação dos docentes, às condições de trabalho, às salas superlotadas, à infraestrutura e os salários, à fragmentação do conhecimento, à qualidade da educação, que já são velhos e por demais conhecidos de todos. (ORSO, 2017, p. 52). Se realmente quisessem defender a educação, não congelariam os “gastos” por 20 anos, que implicarão em perdas de mais de R\$ 500 bilhões de reais; não fariam a reforma do ensino médio, por Medida Provisória; não aprovariam uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que fragmenta ainda mais o ensino, esvazia os conteúdos e impõe o ensino religioso como obrigatório e, ao invés do sucateamento, do desmonte e da privatização da escola pública, defenderiam mais investimentos e a melhoria de salários dos professores e da infraestrutura.

Para tentar convencer a população sobre a necessidade de realizar reformas, utilizam alguns dados que até podem ser “reais”, haja vista os baixos investimentos que se tem feito na educação. Todavia, não o fazem com a finalidade de melhorá-los, mas sim para piorá-los ainda mais. Como diz o ditado: “Se dá para piorar, porque melhorar!?”. Há que se ficar alerta, pois, uma suposta verdade pode ser usada exatamente para legitimar uma série de golpes e realizar uma série de atrocidades. Estamos de acordo com Jean Wyllys (2016), que afirma que “Toda mentira bem elaborada, para ser convincente precisa começar apontando alguns fatos verdadeiros”.

Mas porque, afinal, segundo os defensores do E“s”P , a escola vai mal e os alunos não aprendem? Para eles, isso acontece porque, ao invés de “ensinar” os professores se aproveitam da presença (cativa) dos alunos para doutrinar e impor suas ideologias.

Esta é a conclusão a que chegaram os “intelectuais” desse movimento depois da realização de uma pesquisa feita pela CNT/Sensus, encomendada pela revista *Veja*, que de “neutra” não tem nada, portanto, contrário ao que supostamente defende o E“s”P , sobre o que os professores pensam acerca de qual deveria ser a principal missão da escola. Como 78% dos entrevistados responderam que era “formar cidadãos”, concluíram que os alunos não aprendem porque os professores ficam doutrinando.

Note que a ignorância é tal que desconhecem ou desrespeitam até mesmo a própria Constituição Brasileira, que em seu artigo 1º, estabelece como princípio fundamental que “*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: I – a soberania, II – a cidadania...*”, e que, em seu Capítulo III, Seção I, que trata da Educação, o Artigo 205, estabelece que “*À 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*”.

Além disso, também afrontam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9393/96, que em seu Título II, Art. 2º destaca que cabe à educação o “[...] *preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*” e o artigo 206 da LDB, que afirma que o ensino será ministrado com base nos princípios da “*liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber*” e no “*pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas*”.

Então, perguntamos: Seriam a Constituição Federal e a LDB “ideológicas” e “de esquerda”? Claro que não. Ao contrário, são afinadas aos princípios liberais, muito longe de serem de esquerda.

Fizemos questão de destacar e negritar para mostrar que o preparo ou a formação para o exercício da cidadania, da mesma forma

que a liberdade de ensino, que estão muitíssimos distantes de ser revolucionárias, não é uma opção ou uma escolha pessoal do professor, antes disso, trata-se de um dever e uma exigência constitucional.

Veja o contrassenso. De acordo com o E“s”P, se cumprir a Constituição e a LDB, o professor deixa de ser neutro, doutrina e politiza os alunos e, conseqüentemente, deve ser judicializado. Ao passo que, de acordo com a Constituição, se não ensinar para a cidadania, o professor pode ser criminalizado por desrespeitar a Constituição. Veja o imbróglio! Não resta dúvida, porém, de que o Escola “sem” Partido atenta a Constituição e, portanto, os professores devem se pautar por ela.

Ademais, veja que, no caso da pesquisa, apresentava apenas três opções: 1) “Formar cidadãos”; 2) “Contribuir para a formação profissional”; 3) “Ensinar matérias”. Porém, na medida em que os educadores se manifestam em conformidade com os princípios constitucionais e da LDB, são acusados de esquerdistas e doutrinadores. Um absurdo, não!? Além disso, e por isso, são responsabilizados como os únicos “culpados” por todos os problemas educacionais do país. Que lástima!

Com base nisso, os arautos do E“s”P, negando até mesmo os princípios liberais, passaram a advogar que, aos professores, não cabe sequer a liberdade de expressão, uma vez que, para os alunos, não resta alternativa senão se submeter às opções políticas e ideológicas dos docentes. É como se os professores, abolindo o pressuposto básico do ensino, que é a preocupação e o trabalho com o conhecimento científico, se limitassem a impor aos alunos apenas sofismas, tonterias e falácias.

Os ataques, as exigências e imposições dos defensores da Escola “sem” Partido, noutras palavras, significa que a verdade se confunde com aquilo que eles pensam, que, aliás, em sua imensa e quase que absoluta maioria, encontram-se fora da escola, não tem noção do que é e como ocorre a prática pedagógica, nem sabem como funciona a escola, não lidam com a ciência e nem pesquisam, mas se arrogam detentores da verdade absoluta.

Então, para tentar validar seus discursos desprovidos de objetividade e de amparo científico, escondem-se por entre um conjunto de fraseologias e negam até mesmo o positivismo, que prima pela objetividade.

Então, no intuito de combater o suposto esquerdismo, negam até mesmo o liberalismo e o positivismo, escudam-se apenas em meia dúzia de ideias ocas e vazias, desprovidas de qualquer senso de realidade. Confundem suas ideias com o mundo.

Mas, a despeito da retórica que aparenta querer “salvar” os alunos e a educação dos professores, utiliza-se de uma arenga moralista, abstrata, idealista, virulenta e a-histórica, cujo resultado prático não é outro senão o aprofundamento da ignorância e da violência, além de, como afirma Gaudêncio Frigotto, “sequestrar o futuro” e condenar o país ao retorno à idade das trevas e à eterna dependência.

Portanto, como discutir com alguém que, em vez de entender de conhecimento e de ciência, só conhece o ódio e a violência?

A única coisa que sabe fazer é repetir à exaustão as cantilenas: “Na escola só se faz inculcação ideológica”, “os alunos são a parte frágil”, “os alunos são vulneráveis”, “os alunos são cativos e não têm escolhas diante da autoridade dos professores”, “é hora dos pais serem chamados para o debate”, “a maior responsabilidade pela educação é dos pais”, “as escolas e universidades estão infestadas de esquerdistas, petistas e comunistas”, “é necessário proteger os alunos contra o proselitismo dos professores”, “os professores usam de sua autoridade para atacar seus desafetos”, “os professores *de esquerda* privatizam o espaço público”. E em decorrência desses sofismas, pretendem ativar a lei da mordação, que significa proibir os professores falarem de sexo, gênero, religião, política, economia, desigualdade social, classes e lutas de classes na escola.

Para o E“s”P é necessário fazer uma verdadeira assepsia e limpeza da escola, obrigando os professores a só transmitirem “conhecimentos” e “conteúdos” de forma “neutra”, sem discussão e indiferentes. Por isso pretendem criar leis para transformar os professores em reféns e submetê-los a uma ditadura. Nas palavras do Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, que o E“s”P abomina, pretende-se

transformar os alunos numa espécie de “banco de depósito” de conteúdos mortos, tão inofensivos quanto inúteis.

Veja em quem o fundador e líder desse movimento se apoia para defender o E“s”P. Em um vídeo comumente apresentado por Nagib em suas “palestras”, mostra um professor falando contra o pagamento de mensalidades nas universidades e as péssimas condições de funcionamento dos postos de saúde. Em outro, aparecem cartazes escritos “Fora Beto Richa”, feitos por alunos, em sinal de protesto e indignação contra o “pacotão” imposto em 2015, pelo governo do Paraná contra todo funcionalismo que acabou com uma série de direitos e, inclusive, apropriou-se de recursos dos servidores destinados à garantia de suas aposentadorias futuras.

Todavia, Nagib condenou isso como “antiético”. Para o pretenso sábio, “defensor dos alunos e da educação”, que pretende impor unilateralmente a todos sua “excelsa”, “sublime” e “magnífica” visão irracional e obscurantista de mundo, de escola, de conhecimento, de homem e de mulher, fazer comentários políticos ou discutir questões sociais e o fim das universidades públicas, significa que o professor está doutrinando e se utilizando de sua “autoridade” e da “confiança que tem dos alunos” para “instrumentalizar a máquina do Estado com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de um dos competidores”. Noutras palavras, os professores devem acatar passivamente o que os “nobres” e “ilibados” políticos decidem.

Para o supostamente “isento”, “neutro” e “imparcial” advogado e seus fiéis, os professores não podem questionar nem discutir com os alunos uma vez que se trata de uma instituição pública. E caso o façam, devem ser acusados de se utilizar do cargo, do poder e do dinheiro público para fazer ideologia e doutrinar.

Então, em contrapartida, perguntamos: Pode um governo, um advogado, um procurador, um juiz ou um político qualquer, utilizar-se do seu cargo no Estado, portanto, público, para elaborar leis e obrigar a todos se submeterem a suas ideias, às suas conveniências surreais e aos seus interesses, por vezes mesquinhos, ridículos e sem isenção, ou fazer leis em benefício de empresários que as pagam para fazê-las? Pode a “bancada da Bíblia” fazer lobbys e negociatas, inclusive para

isentar Michel Temer de ser investigado como “chefe de quadrilha”, para impor a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas e se utilizar do cargo público para aprovar projetos em benefício próprio, como por exemplo, isentar as igrejas e escolas vocacionais do pagamento de tributos federais por cinco anos e perdoar dívidas em relação aos tributos federais objetos de parcelamentos anteriores ou em discussão administrativa ou judicial? Pode um prefeito como no caso de Crivela no Rio de Janeiro que coloca toda a máquina pública a serviço de sua igreja? Pode a “bancada do boi”, promover todo tipo de negociatas, inclusive as mais abjetas como é o caso de salvar o inquilino do Palácio do Planalto (Michel Temer) de investigações em troca do abono de dívidas e do impedimento da apuração do trabalho na condição de escravo? Será justo um partido como o PSDB, atolado em corrupção, pagar R\$ 45 mil para uma advogada, Janaína Paschoal, para dar parecer sobre uma peça de impeachment e derrubar uma presidente contra a qual não pesa nenhuma denúncia de corrupção, sem que os zelosos defensores da “neutralidade” questionem a moralidade de tais atos?

E se um governo, como é o caso do Temer, usurpar o mais alto cargo da República, para o qual, inclusive, não recebeu nenhum voto e, de acordo com as mais variadas e reiteradas pesquisas, não passar de 3% de apoio popular (2017), fizer reformas para acabar com as conquistas dos trabalhadores, atender exclusivamente os interesses particulares de uma ínfima minoria, locupletar-se e promover enriquecimento ilícito, entregar o patrimônio público às multinacionais, não significa usar o “espaço público” para fins políticos e privados? No entanto, nada disso incomoda o E“s”P.

Também não lhes causa indignação o fato de que apenas 8 pessoas, as mais ricas do mundo, concentrem um capital igual ao da metade da população do planeta, ou seja, de mais de 3,5 bilhões de pessoas e, inclusive, que financiem movimentos pró-golpe no Brasil? Que apenas 6 Brasileiros controlem um capital igual ao de 100 milhões de Brasileiros, equivalente a metade da população do país? Que o presidente da República sofra dois processos por denúncias de corrupção e obstrução da justiça e deprede os cofres públicos para fazer

negociatas com políticos para se livrar das investigações ou perdoe dívida de R\$ 25 bilhões do banco Itaú, garanta descontos de 99% sobre os juros de dívidas de empresários, quebre o monopólio de controle do Pré-Sal e conceda isenções de impostos às megapetroleiras internacionais na exploração do petróleo de R\$ 50 bilhões ao ano, até 2040, acarretando um prejuízo para o Brasil na ordem de aproximadamente R\$ 1 trilhão (recursos da saúde e educação), enquanto que, para pagar os rombos provocados pelas falcatuas e negociatas, imponha reformas, condene mais de 30 milhões de Brasileiros ao desemprego e acabe com as já minguadas condições de vida de dezenas e dezenas de milhões de Brasileiros? Ou ainda, que um senador seja flagrado pedindo R\$ 2 milhões em propina e permaneça impune e que a Polícia Federal encontre o helicóptero de um senador com 500 kg de cocaína e intercepte um bimotor que decolou da fazenda do ministro da agricultura, também com 500 kg de cocaína, e o E“s”P não pronuncie nenhuma palavra sobre tudo isso?

Também não tem sido diferente a posição da Escola “sem” Partido, diante das investidas do governado Beto Richa, que no início de 2015, atacou os professores com mais de 4 mil policiais, colocou a tropa de choque para bater, jogou bombas, soltou os cachorros, feriu mais de 200 professores e atacou e ataca a escola pública, a despeito de, segundo a própria mídia, estar envolvido com todo tipo de corrupção, desviar dinheiro de escolas, retirar recursos da educação, suprimir direitos dos docentes, reduzir salários de servidores e se apropriar indevidamente do dinheiro da aposentadoria do funcionalismo.

Todavia, em vez de criticar todas essas aberrações, não só querem impor a mordada aos professores para impedi-los até mesmo que discutam com seus alunos, como arremetem contra eles e tentam proibir de se manifestar e reagir, mesmo que, pacificamente, seja para defender a educação e seus direitos, ou para lutar contra a corrupção e o ingerencismo dos governos sobre as escolas.

O que se pode concluir é que, para Nagib e seu movimento, só é problema ético quando os professores reagem ao ser atacados, quando se manifestam contra a perda de direitos, quando lutam contra a corrupção e contra as agressões ou quando não aceitam e não se

submetem incondicionalmente ao governo. Mas não é quando o governo ataca o funcionalismo por todos os meios.

O mesmo ocorre com a questão de gênero. O Brasil é um dos países em que mais se assassinam mulheres no mundo. Nas últimas décadas o feminicídio aumentou 54%. De acordo com a pesquisa do Fórum Brasileiro de Segurança Pública divulgada no dia 30 de outubro de 2017, entre 2015 e 2016, a violência contra mulher cresceu assustadoramente. Em 2016, o número de estupros chegou a 49.497, ou seja, foram cometidos 135 estupros por dia, um a cada 10 minutos. Nesse mesmo ano, foram assassinadas 4.657 mulheres, 12 a cada dia, uma a cada duas horas.

A despeito disso, Jair Bolsonaro defende a violência contra a mulher. Chegou a dizer que só não estupraria sua colega, a também deputada Maria do Rosário, por que ela “é muito feia, não faz meu gênero”. Ou seja, a seu critério, decide quem deve ou não estuprar.

Como afirmam Marx e Engels (1989, p. 27), a despeito de todo moralismo, “nossos burgueses, não contentes em ter à sua disposição as mulheres e as filhas dos seus proletários, para não falar sequer da prostituição oficial, encontram um singular prazer em seduzir as esposas uns dos outros”.

Todavia o senhor Nagib, o E“s”P e sua legião, além de descon siderar essa calamitosa realidade, sob a justificativa de que “cabe aos pais educarem seus filhos”, não só não falam uma única palavra contra, como pretendem proibir toda e qualquer discussão sobre questões de gênero nas escolas. Então perguntamos: Seriam eles favoráveis ao machismo, à misoginia, ao feminicídio e à violência contra a mulher? Como alguém que foi gerado por uma mulher pode ter tanto ódio contra quem lhe deu a vida? Nem no mundo animal ocorre tal absurdo e anomalia. Portanto, pode um ser humano ou movimento que defende tais práticas ser tomado como referência para resolver os problemas da educação e da sociedade? Certamente não. Numa sociedade minimamente civilizada, alguém que defende tais aberrações deveria ser completamente rechaçado. Mas, ao contrário disso, vira candidato a presidente da república.

Suponhamos, porém que, como defende o Escola “sem” Partido, “os pais têm o direito a educação de seus filhos de acordo com a sua crença e convicções”. Então, como ficaria a educação, a escola e o professor numa instituição com quinhentos, mil, três mil, dez ou vinte mil alunos, se cada um dos pais exigir que a escola ensine e faça aquilo que cada um quer?

Outra questão. Se todos os pais exigirem que seus filhos recebam a educação de acordo com suas convicções, significa que os pais que defendem o marxismo, o comunismo ou qualquer outro modelo de sociedade, também terão o direito ao ensino “de acordo com suas convicções” ou não? Isso, porém, o Escola “sem” Partido não aceita. Logo, não se trata de Escola sem Partido, mas sim do partido único, não é mesmo? Veja que as ideias que defendem são tão bizarras quanto irracionais e impraticável e não resistem a um mínimo de racionalidade. Por isso, a violência é seu único recurso e sua marca.

Escola e educação não rimam com tais absurdos, nem devem andar a reboque de ninguém, seja dos pais, dos alunos, do interesse de um ou outro professor e muito menos de qualquer porta-voz do anacronismo. Ao contrário, devem pautar-se por um projeto político pedagógico construído coletivamente pela escola e pela defesa do conhecimento científico.

Além disso, Nagib e seu movimento também não pronunciam uma só palavra em oposição à entrega das riquezas naturais e minerais na Amazônia, nem contra a venda Eletrobrás, de aeroportos e da Petrobrás, que além de hipotecar a soberania nacional, retira dinheiro da saúde e da educação, que tanto dizem “defender”, nem se pronunciaram contra os ataques aos movimentos sociais e aos indígenas. Esse silêncio sepulcral, por acaso significa que compactuam com isso? Não resta dúvida, portanto, que não se trata de um movimento sem partido.

Por fim, para que se conheça um pouco mais acerca do perfil e da moralidade desse movimento que se insurge e impede que os professores discutam sobre cidadania, questões de gênero, política e corrupção, que afirma que eles se aproveitam da “presença cativa dos

alunos” para lhes inculcar suas ideologias, vejamos o caso do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Sob alegação de que se tratava de um “conteúdo ideológico”, o E“s”P entrou na justiça (2017) solicitando a proibição de aplicar nota zero à redação dos candidatos que proferirem impropérios, violarem, agredirem ou desrespeitarem os direitos humanos, seja por meio de desenhos ou de elaboração textual.

Em 2016, 4.978 candidatos zeraram por ferir os direitos Humanos. No entanto, em 2017, o absurdo foi não só o fato desse movimento se opor a essa determinação, mas, sobretudo, devido à “justiça” respaldá-lo, primeiramente, na pessoa do desembargador Carlos Moreira Alves que concedeu liminar favorável à petição da Escola “sem” Partido e, posteriormente, da própria presidente do Superior Tribunal Federal – STF, Cármen Lúcia, que referendou à decisão do desembargador, transmitindo a ideia de que se pode atacar quem defende os direitos humanos sem problema algum.

Isso, de um lado, significa a “liberdade para falar, escrever e atacar” quem quer que seja e, de outro, fazê-lo tendo a garantia prévia da impunidade. Por isso, com tamanha incitação e apoio à violência, ao ódio, à discriminação, não estranha que, segundo a Anistia Internacional, o Brasil seja o país das Américas onde mais se mata defensores dos direitos humanos. 75% dos assassinatos ocorridos em toda a América, em 2016, ocorreram no Brasil. E em 2017, entre janeiro e final de outubro foram assassinados outros 58 defensores.

Com o aval do STF e a garantia de impunidade se chega a aberrações como essa em que:

O vereador Carlos Bolsonaro (PSC-RJ), filho do deputado federal Jair Bolsonaro (PSC-RJ), publicou nas redes sociais uma foto do pai segurando uma camisa com a frase: “Direitos humanos esterco da vagabundagem”. Na legenda, o vereador sugeriu que a frase se torne tema para a redação do Enem se o pai “for eleito presidente”. (O GLOBO, 2017).

Uma completa degradação e degeneração!

De um lado, a “justiça” não só atua no sentido de impedir que se façam críticas ao capitalismo e se realizem exposições ou teatros em

que apareçam partes do corpo humano descobertas e criminaliza intelectuais que não se afinam ao liberalismo e ao capitalismo, como foi o caso do professor André Mayer, da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), dentre muitos outros, que sofreu inquérito policial, simplesmente por ter criado um grupo denominado Centro de Difusão do Comunismo (CDC) na universidade e de Roberto Leher, reitor da UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro -, que chegou a ser intimado a depor por promover ato na universidade em defesa da democracia e, de outro, despidoradamente, não só concede ação favorável à realização de evento na própria universidade pública, como foi o caso da UFSC, promovido por pessoas acusadas de agênciar o neonzismo e permite todo e qualquer ataque aos direitos humanos.

Também não é estranho que o E“s”P e seus seguidores não falem uma palavra sequer sobre as acusações de WikiLeaks de que Temer era um informante da CIA, nem façam qualquer questionamento ou exigem investigação sobre as acusações do Procurador Geral da República “de obstrução de Justiça e de integrar organização criminosa”, nem exigem investigação sobre as infundáveis denúncias de corrupção que envolvem seus ministros e assessores diretos, nem sobre as apreensões da cocaína, nem contra as acusações que pesam sobre Beto Richa, nem se indignam contra toda violência sofrida pelas mulheres, não repudiam a superacumulação de capital no Brasil ou no mundo que condenam à morte milhões e milhões de pessoas por inanição, nem sobre o entreguismo das riquezas naturais, minerais, energéticas e petrolíferas ou sobre a entrega da Base de Alcântara no Maranhão aos Estados Unidos, nem se enfurecem contra a proibição de investigar o trabalho escravo, mas se insurjam e têm verdadeiros chilikques quando se trata de discutir “questões de gênero”, democracia e Direitos Humanos?

Isso demonstra que o E“s”P não é apenas um movimento que quer proteger os alunos “vulneráveis” contra o poder “absoluto” dos professores. Trata-se de um movimento mais amplo, que envolve formal e informalmente até mesmo alguns professores, mas que vai muito além da escola, articula um conjunto de elementos forâneos, desde advogados, procuradores, juizes, setores religiosos, políticos do âmbito

municipal, estadual e federal, além da mídia e empresários, em sua maioria envolvida em corrupção.

Como se percebe, para além das aparências, trata-se de um movimento que está longe de ser “neutro” e “imparcial”. Apesar do que alardeiam, sua finalidade não é defender os alunos, nem estão preocupados com a qualidade da educação. Ao contrário, pretendem aprisionar, castrar e amordaçar professores, impedir que trabalhem com os conhecimentos científicos, controlar as escolas e submetê-las ao capital.

No atual momento em que o país está sendo saqueado e os trabalhadores encontram-se submetidos a um ataque brutal sem paralelo na história, estes movimentos são produzidos e se prestam para “plantar bodes nas salas” e desviar a atenção do essencial. Trata-se nada menos que a legitimação da lei da selva, com respeito à própria; trata-se da proteção dos mais fortes, impedindo que, diante dos ataques, os mais fracos possam reagir e se defender e, caso o façam, sejam criminalizados por isso. É a exacerbação e o cúmulo do individualismo, do machismo, da intolerância, do desrespeito às diferenças, da violência e do ódio.

Em vez de, em pleno século XXI, diante de tanto acúmulo cognitivo, científico e tecnológico, avançarmos em direção à superação da barbárie, rumo a uma sociabilidade respeitosa, pacífica e humana, institui-se uma verdadeira regressão às etapas pretéritas da civilização em que simplesmente predominava a lei do “salve-se quem puder”.

Chegamos a total inversão das coisas. Enquanto se julga normal e sem problema defender o fascismo, o nazismo, o capitalismo, as abissais diferenças sociais, a corrupção, a injustiça, a intolerância religiosa, o desrespeito às mulheres e aos direitos humanos, criminalizam-se os que têm postura crítica e se opõem a isso. Um total absurdo, não!?

Veja que a preocupação do E“s”P não é com a qualidade da educação, nem com a humanização. Está sendo instrumentalizado com a finalidade de impor uma mordaca aos professores, alunos e escolas públicas, para que, independentemente do que quer que aconte-

ça ou se faça no país ou no mundo, não se permita ver, falar, discutir, ouvir, nem se manifestar, enfim, que se deixe tudo como está.

Não existe neutralidade. Sendo uma sociedade de classes, a neutralidade é impossível. Todavia, como o E“s”P defende a neutralidade, façamos um exercício de abstração e deixemos a questão da sociedade de classes de lado para, mesmo nessa condição, verificar a inconsistência dessa tal de neutralidade.

De acordo com Nagib e seu movimento, ser neutro significa que todas as tendências, correntes, perspectivas teóricas devem ser tratadas de igual modo, com a mesma ênfase e nas mesmas condições, sem privilégio de uma em detrimento de outra. Pois bem, se admitirmos isso, também é necessário admitir que, assim como os capitalistas defendem seus interesses, suas teorias e perspectivas ideológicas, os marxistas também tenham os mesmos direitos e defendam suas concepções teóricas, não é mesmo?

Entretanto, isso eles não admitem. Aceitam que se faça e defenda qualquer coisa, menos a justiça, a igualdade social e de gênero, o respeito aos direitos humanos, o combate à corrupção, o combate à violência, etc. Isso desmonta que a tese da Escola “sem” Partido no mínimo é demagógica. Ao invés da ausência de partido, trata-se sim de um partido único, do capital. Ou seja, a tal de “neutralidade” não passa de um subterfúgio utilizado e instrumentalizado pela classe dominante para manter tudo como está, da forma como está.

Mas, como afirmam que os “alunos permaneçam cativos dos professores”, o que propõe o E“s”P para libertá-los?

Primeiramente, aproveitando-se do fato de que o Congresso e a Presidência da República foram sequestrados por políticos corruptos, ricos, machistas, religiosos, sexistas e moralistas, com baixíssima ou praticamente sem nenhuma aprovação popular que viraram completamente as costas para o povo e governam exclusivamente em seu benefício, em causa própria ou dos empresários corruptos que os patrocinam, aproveitam-se da situação para tentar aprovar uma medida aparentemente simples, uma lei que obrigue todas as escolas fixarem em cada sala de aula um cartaz com aquilo que julgam ser os “Deveres do Professor”:

- 1) O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
- 2) O professor não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
- 3) O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
- 4) Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria.
- 5) O professor respeitará o direito dos pais e dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
- 6) O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017).

De acordo com Nagib, o que querem é “apenas” afixar cartazes para “alertar” que “o professor não tem liberdade de expressão” e, caso faça uso dela, seja processado e criminalizado.

Caso os professores não acatem e ou não se submetam, caso não sigam à risca as imposições ditadas pelos pseudos sábios, pelos “impolutos” defensores da moral, pelos porta-vozes do atraso, o E“s”P estimula que os alunos e os pais utilizem um modelo de processo judicial elaborado por Nagib para acioná-los na justiça e processá-los.

Assim, sob pânico e terror, querem impor uma viseira aos professores e alunos e submetê-los a uma intensa, constante e ininterrupta coação, pressão, violência e tortura política, ideológica e mental com a finalidade de “lobotomizá-los”. Com isso, sequestram o futuro dos estudantes, da educação e do país.

Todavia, se a sociedade é plural, mas pretende “eliminar” a fôrceps todas as diferenças; se pretendem obrigar a todos expressarem apenas uma única opinião e a pertencerem ao um partido único, o que é isso, senão autoritarismo, ditadura e totalitarismo?

Isso, porém, poderia parecer uma anomalia a qualquer ser humano. Entretanto, o que significa chamar de violento para quem se reivindica como tal, que afirma que “Direitos humanos (é) esterco da vagabundagem” e defende a distribuição de armas para matar sem terra? Que significa chamar um homem bomba de terrorista se é exatamente isso que ele é? Ou seja, não há diálogo com aqueles cuja marca se confunde com a ignorância e que reivindicam a violência como o único recurso.

Se a sociedade é formada por indivíduos diferentes, se não se constitui num amontoado de réplicas clonadas produzidas em série, em laboratório, e se cada um tem sua história, carrega sua cultura, procede de um determinado meio e porta determinados interesses, mas não pode expressá-los, a única conclusão é que se trata de uma ditadura.

Aliás, é isso mesmo que defende o senhor Nagib. Para ele, o professor não tem liberdade de expressão.

Se o professor tivesse essa liberdade em sala de aula, de dizer qualquer coisa, sobre qualquer assunto, ele estaria obrigando seus alunos a escutar qualquer coisa que ele fizer. Ou seja, ele estaria violando a liberdade de consciência e de crença de seus alunos.

Todavia, se os professores forem obrigados a fazer e os alunos ouvirem somente aquilo que o Escola “sem” Partido quer, não estarão “violando a liberdade de consciência e de crença dos alunos”? Só porque são eles que estabelecem o que os professores e os alunos devem fazer ou ouvir, significa que não “violam a liberdade de consciência e de crença dos alunos”? Só violam quando são os professores que definem o que devem fazer e os alunos ouvir? Quanta ignorância!! Isso não significa transformá-los em cativos, não?

Ou seja, ao invés da preocupação ser com a transformação das escolas em um local de acesso aos conhecimentos e de formação hu-

mana integral; em um local de respeito às diferenças, aos direitos humanos e aos mais vulneráveis, ao contrário, querem privar os estudantes (crianças, jovens e adultos) do acesso aos conhecimentos e das possibilidades de desenvolvimento e transformá-las num local de fomento do ódio, do machismo, de intolerância, de ignorância, de irracionalidade, de preconceitos e de todo tipo de retrocessos. É a institucionalização da barbárie.

Todavia, a própria existência do E“s”P representa, contraditoriamente, que a acusação que fazem de que os professores só ficam doutrinando e incutindo ideologias nos alunos, é falsa. Caso isso realmente ocorresse, esse movimento nem se quer existiria. Se, quem deve dar a direção para os alunos são os pais e outros movimentos com posições iguais a estas, se a escola se confunde com a casa, não há necessidade de escola, não é mesmo? Mas é exatamente esse é o objetivo das reformas impostas pelo governo golpista e pelo Escola “sem” Partido!

Assim, uma vez impingida a mordaca, os governos, os políticos, os juízes, a mídia e os empresários ficarão livres para explorar, roubar, veicular e julgar tranquilamente, sem serem importunados. E, num passe de mágica, também farão desaparecer a pobreza, as desigualdades sociais, a violência, os problemas na educação, na saúde e as demais tragédias. A fórmula é simples. É só impedir que se fale, se veja e se ouça. Trata-se de uma reedição anacrônica e extemporânea da famigerada “neutralidade” apregoada pelo tecnicismo e pelo positivismo durante a ditadura. É o reino da paz (fúnebre).

Na verdade o que o Escola “sem” Partido pretende é esvaziar as possibilidades da escola ensinar. Acontece que, como está a serviço do capital e das elites, no momento em que os trabalhadores conseguem acessar a escola, a burguesia teme que eles não se limitem aos “conhecimentos científicos”, mas também lutem e exijam os bens materiais produzidos por eles.

Veja que, além de inconstitucional, o projeto de lei do E“s”P , constitui-se numa verdadeira aberração. Só a ignorância pode sustentar um projeto como este, ou que seja bancado por grandes corporações que necessitam de “tranquilidade” e da “paz do cemitério” para

destruir, explorar, dominar e acumular mais e mais, sem serem perturbados. Mas, como não dá para afirmar que são ignorantes, é possível falar que se trata sim de uma grande farsa como o objetivo de impetrar uma tragédia colossal.

A despeito de todos estes absurdos, o surpreendente é ver até mesmo mulheres, professores, alunos e religiosos (de todas as cores), perfilharem-se em hostes como estas e defenderem tamanho absurdo e retrocesso. A única explicação plausível é que tenham sido lobotomizados pela mídia e pelos fundamentalismos, que tenham sofrido uma longa e intensa lavagem cerebral e se encontrem completamente alienados.

De qualquer modo, defendendo esse projeto ingenuamente, ou espertamente, sendo financiado pelo grande capital, em qualquer dos casos, serve exclusivamente ao grande capital na medida em que, em qualquer das alternativas, sob o manto ou desculpa da pretensa neutralidade científica, o resultado prático é, não só manter tudo como está, como retroceder ao passado, em benefício único da burguesia.

Não resta dúvida, portanto, de que não se trata de nenhum projeto neutro, assim como está longe ser apartidário. O que se pode afirmar com segurança é que não é a favor da classe trabalhadora. Muitíssimo contrário, é defensor do partido do capital e da pedagogia do capital, criado na fase mais degenerada e decadente da burguesia.

Como se pode observar, a existência da “doutrinação” na escola não é uma descoberta genial do senhor Nagib, nem dos Bolsonaros e seus seguidores. Existe desde quando a escola foi criada. Nunca esteve a serviço dos trabalhadores, sempre em benefício da classe dominante. Ou seja, a escola foi criada pela e para a classe dominante. Entretanto, no momento em que passa a ser disputada pelos trabalhadores, entram em ação os partidários do atraso, da ignorância e da defesa de seu controle exclusivo por parte da classe que a criou.

Enquanto era um privilégio exclusivo das elites, ninguém batia panela, nem afirmava que a escola era “ideológica”, que “os alunos eram cativos dos professores”, nem reclamavam que se discutia sobre “ideologias de gênero” ou que os “professores doutrinavam os alunos”

e que “os pais tinham direito a educação de acordo com suas crenças”. Enquanto falava apenas a língua dos dominantes, nada disso era problema.

No entanto, na medida em que os trabalhadores vão adentrando nela, utiliza-se desse estratagema para combatê-la e impedir que, por meios do acesso aos conhecimentos científicos, os alunos possam ler e interpretar mundo; decifrar a realidade e se apropriar da verdade; conhecer a História e a sua história; conquistar sua consciência de classe e deixar de repetir e fazer somente aquilo que é do interesse da classe dominante. Daí os professores e as escolas passam a ser atacados e chamados de doutrinadores.

Por conseguinte, não resta dúvida de que se trata de um movimento extremamente conservador e violento, a serviço do partido do capital e da burguesia, que se escuda no suposto “direito dos pais de educarem seus filhos” e no suposto combate “ideologia de gênero” para inibir qualquer reação a todas as medidas arbitrárias, repressivas e reacionárias impostas pelo governo golpista e reforçar essa pauta retrograda e regressiva em benefício exclusivo do capital.

Aliás, se todas as medidas propostas e defendidas pelo Escola “sem” Partido e pelos “bolsonaros” têm como objetivo a disseminação do ódio, da violência, do autoritarismo e a supressão de todos os direitos, não resta dúvida de que não é a educação e a escola que defendem, mas sim os interesses da burguesia.

Daí a imposição da “mordaza” e a necessidade de promover a ignorância para impedir que os professores e os alunos discutam, conheçam a realidade, desvelem e desmistifiquem as ideologias. Enfim, se a continuidade da dominação e a eternização da forma de organização social burguesa como se encontra, exigem e pressupõem a mordaza e o partido único, tal como apregoado pelo Escola “sem” Partido, em sentido contrário, a qualidade da escola e do conhecimento, o futuro dos alunos, do país e da humanidade exigem o combate implacável a todas essas bizarrices, aberrações e retrocessos.

REFERÊNCIAS

BARROS, Roque S. M. de. **Roque Spencer e a História das ideias no Brasil**. Entrevista concedida a Benedito Ferri de Barros e publicada no Jornal da Tarde. 11 abr. 1987.

BARROS, Roque S. M. de. Júlio de Mesquita Filho e o pensamento liberal. In: BARROS, Roque S. M. de. **Estudos Liberais**. Londrina: Editora da UEL, 1997.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 03 nov. 2017.

BRASIL247. **Jornalista aponta conexão entre Bolsonaro e político ultraconservador nos EUA**. Disponível em: <https://www.Brasil247.com/pt/247/midiatech/364924/Jornalista-aponta-conex%C3%A3o-entre-Bolsonaro-e-pol%C3%ADtico-ultraconservador-nos-EUA.htm?utm_source=Brasil+247&utm_campaign=532eb8ee54-EMAIL_CAMPAIGN_2018_08_11_09_57_COPY_01&utm_medium=email&utm_term=0_d138bc98c5-532eb8ee54-26731833>. Acesso em 12 ago. 2018.

CAPELATO, Maria Helena & PRADO, Maria Lígia. **O bravo matutino. Imprensa e ideologia: o jornal O Estado de S. Paulo**. São Paulo: Alfa-Omega, 1980, p. 55.

CONDORCET. **Cinq mémoires sur l'instruction publique**. Paris: Flammarion, 1994.

ENTREVISTA a Bolsonaro. Disponível em: <<https://www.facebook.com/alberto.damasceno.12/videos/882292801938615/>>. Acesso em 25 nov. 2017.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Deveres do Professor**. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/deveres-do-professor>>. Acesso em 04 nov. 2017.

FILHO, Júlio de Mesquita. **A Crise Nacional**. São Paulo: Seção de Obras de “O Estado de S. Paulo”, 1925, p. 3.

GUARESCHI, Pedrinho. **Sociologia Crítica**: alternativas de mudança. 6ª edição, Porto Alegre, 1986.

MARX, K e ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

NASCIMENTO, Terezinha A. Q. Ribeiro. **Pedagogia conservadora liberal modernizadora**. Campinas: Autores Associados – Campinas: FE/Unicamp, 1997.

O GLOBO. **Em meio à polêmica do Enem, filho de Bolsonaro chama direitos humanos de 'esterco da vagabundagem'**. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/em-meio-polemica-do-enem-filho-de-bolsonaro-chama-direitos-humanos-de-esterco-da-vagabundagem-22031412>>. Acesso em 03 nov. 2017.

ORSO, Paulino José. **Liberalismo, neoliberalismo e educação**. Roque Spencer Maciel de Barros, um ideólogo da burguesia Brasileira. Campinas: Unicamp, Faculdade de Educação, 2003. Tese de doutorado.

_____. A educação em tempos de golpe, ou como avançar andando para trás. In **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador v. 9, n. 1, p. 50-71, 2017.

SOUTO MAIOR, Suetoni. **Bolsonaro defende intolerância e faz apologia ao crime em visita à Paraíba**. Disponível em: <<http://blogs.jornal-daparaiba.com.br/suetoni/2017/02/09/bolsonaro-defende-intolerancia-e-faz-apologia-ao-crime-em-visita-a-paraiba/>>. Acesso em 03.11.17.

WYLLYS, Jean. **As cinco mentiras do Globo sobre a universidade pública**. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/as-cinco-mentiras-do-globo-sobre-a-universidade-publica>>. Acesso em 03 nov. 2017.

ESCOLA SEM PARTIDO: A NECESSIDADE DO CONTROLE IDEOLÓGICO DOS PROFESSORES PARA SE MANTER A EXPLORAÇÃO DE CLASSE E O IMPERIALISMO*

Peli Nelza Zülke Taffarel
Fláudio de Lira Santos Júnior
Marize Souza Carvalho
José Arlen Beltrão

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente texto aborda a temática Escola sem Partido, a partir de constatações históricas de iniciativas para controlar ideologicamente os professores. Este controle expresso no Brasil nas iniciativas dos que defendem a Escola sem Partido não é recente, e não é somente no Brasil, vem sendo exercido ao longo da história e necessita ser combatido. Para constatar as regularidades desse controle ideológico dos professores, para manutenção do poder das classes dominantes são arrolados 4 exemplos: (1) A luta dos Sete de GÖTTINGER/Alemanha, para livrar a Universidades das garras do imperador Guilherme Frederico; (2) O controle ideológico dos militares na USP entre 1964 e 1978 no Brasil; (3) O patrulhamento do pensamento econômico na academia na Europa, com domínio dos pensadores neoclássicos; (4) O controle dos grupos econômicos privatistas sobre os sistemas ensino no Brasil. A interferência ostensiva ou não, na forma de controle ideológico, apresenta regularidades nestes fatos históricos e estas regularidades dizem respeito à imposição por cooptação ou por coerção, das concepções que sustentam a sociedade de classes e as relações imperialistas. Afirmamos isto levando em consideração dados empíricos e elaborações conceituais sobre o que é sociedade de classes, o que é imperialismo e o que é ideologia. Concluimos que a in-

*DOI - 10.29388/ 978-85-53111-27-5-0-f.163-194

vestida dos que defendem hoje um marco legal conservador de controle ideológico dos professores no Brasil (ESCOLA SEM PARTIDO), encontra suas raízes históricas nas iniciativas para sustentar a sociedade de classes. Portanto, não nos basta lutar contra a afirmação de um marco legal que controla ideologicamente o professor – A Escola Sem Partido. É necessário ir à raiz do problema para combatê-lo a altura. Lutar contra a sociedade de classe e contra a fase superior do capitalismo – o imperialismo- é uma necessidade vital para a humanidade.

ESCOLA SEM PARTIDO: O ENIGMA CONTEMPORÂNEO A SER DECIFRADO

O presente texto aborda a necessidade do controle ideológico dos professores para se manter a exploração de classe e o imperialismo. O faz considerando que estamos, sim, em um Estado de Exceção (VALIM, 2017) e que ocorreu um golpe (JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (Orgs), 2016) parlamentar, judicializado, empresarial, midiático, imperialista no Brasil em 2016, com a destituição da presidenta eleita com 54 milhões de votos, Dilma Rousseff, sem provas de crime. Neste contexto iniciamos a problematização do tema reportando-nos, assim como fez Frigotto (2017) ao tratar da gênese das teses do “Escola Sem Partido”, ao Mito da Esfinge de Tebas (Sófocles c. 496 AC-406 AC), para apanhar o fio que nos permita sair deste labirinto destrutivo que é a fase pré-histórica das relações possíveis à humanidade – a fase imperialista.

O Mito da Esfinge é um antigo mito grego que demonstra a imposição ideológica da Esfinge que impunha a todos os viajantes que chegavam à cidade, abordando-os com o seguinte enigma “Qual o animal que de manhã tem quatro patas, ao entardecer duas e ao anoitecer tem três patas?” Caso o viajante não respondesse, era devorado pela Esfinge. Quem conseguiu derrotar a Esfinge foi Édipo, respondendo: “o homem”.

Estamos em pleno século XXI, avançamos nas formulações do conhecimento científico, avançamos nas explicações sobre quem so-

mos, de onde viemos, o que estamos fazendo aqui e para onde vamos, mas continuamos sob o controle de “Esfinges” que estão nos destruindo. É justamente de Esfinges contemporâneas (e concretas), e de suas indagações e formas de controle e destruição que queremos tratar no presente texto.

Para isso, inicialmente, vamos nos reportar à Educação, cuja natureza e especificidade (SAVIANI, 2013) reside na ontologia do ser social (não nascemos humanos, mas nos tornamos seres humanos nas relações sociais de produção da vida, no acesso aos bens culturais e na criação das condições de nossa existência e reprodução da vida, no trabalho humano e na transmissão e assimilação da cultura), e que consiste em objeto de disputa desde o desaparecimento de interesses comuns e o surgimento das sociedades de classes (PONCE, 2010).

A Escola sem Partido deve ser entendida nessa perspectiva de disputa pelos rumos da formação dos sujeitos. A compreensão exata do seu significado, interesses, bem como dos nexos e relações deste movimento, é condição para barrarmos essa iniciativa e, ao mesmo tempo, avançarmos na luta por uma educação de qualidade. Com esse intuito, Saviani (2017, s/p) explicitou o significado da Escola sem Partido, organizado por nós em cinco pontos:

- (1) Escola Sem Partido é um sinal emblemático da intervenção nos próprios conteúdos e na forma de funcionamento do ensino que se apresenta na forma de projetos de lei na Câmara dos Deputados, no Senado Federal e em várias Assembleias Estaduais e Câmaras Municipais do país, em uma conjuntura onde o atual governo, através de um golpe parlamentar, vem tomando várias iniciativas na direção do abastardamento da educação. Escola Sem Partido ou “Lei da Mordaça”, estabelece restrições ao exercício docente negando o princípio da autonomia didática consagrado na legislação e nas normas relativas ao funcionamento do ensino.
- (2) A Escola Sem Partido visa sustentar a sociedade de classes colocando a educação a serviço da classe dominante. Com a propaganda de retirar da escola as “ideologias de esquerda”, as influências dos partidos de esquerda, colocam a escola sob a influência da ideologia e

dos partidos da direita. Proclamam a neutralidade da educação e se colocam à serviço dos interesses dominantes.

- (3) A Escola Sem Partido quer que os professores acreditem na autonomia da educação em relação à política, o que os fará atingir o resultado inverso ao que estão buscando: em lugar de, como acreditam, estar preparando seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, estarão formando para ajustá-los melhor à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos.
- (4) A Escola Sem Partido se origina de partidos situados à direita do espectro político com destaque para o PSC (Partido Social Cristão) e PSDB secundados pelo DEM (Democratas), PP (Partido Popular), PR (Partido da República), PRB (Partido Republicano Brasileiro) e os setores mais conservadores do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), os quais visam manter o estado de coisas atual, com todas as injustiças e desigualdades que caracterizam a forma de sociedade dominante no mundo de hoje.
- (5) Escola Sem Partido é uma ofensiva do conservadorismo de direita e tem dois componentes principais: (a) O primeiro é de caráter global e tem a ver com a fase atual do capitalismo que entrou em profunda crise de caráter estrutural, situação em que a classe dominante, não podendo se impor racionalmente precisa recorrer a mecanismos de coerção combinados com iniciativas de persuasão que envolvem o uso maciço dos meios de comunicação e a investida no campo da educação escolar, tratada como mercadoria e transformada em instrumento de doutrinação; (b) O segundo componente tem a ver com a especificidade da formação social Brasileira marcada pela persistência de sua classe dominante na resistência em incorporar a população, temendo a participação das massas nas decisões políticas.

Segundo Peroni, Caetano e Lima (2017), os defensores e formuladores das propostas da Escola sem Partido são tanto do campo (neo) liberal quanto de setores neoconservadores. Enquanto os neoliberais buscam eliminar da escola práticas e ideias que questionam o pensamento hegemônico e são alternativas à lógica do capital, os neo-

conservadores, fundamentalmente, visam à censura como uma forma de garantir determinada moralidade e tradição.

De modo geral, as propostas da Escola sem Partido buscam determinar os conteúdos que integrarão e aqueles que serão excluídos dos currículos, da educação básica ao ensino superior; incentivar a desconfiança na relação entre professor e aluno, visando exercer pressão e controle sobre o professor; disseminar práticas que expõem professores ao constrangimento e medo; alimentar o discurso de combate a “doutrinação de esquerda”. Essas práticas, em menor ou maior alcance, promovem a censura e o controle ideológico, que nesse caso concorrem para a manutenção do estado das coisas, inclusive a desigualdade de acesso ao conhecimento.

Segundo Ramos (2007), a Escola sem Partido incentiva a criminalização do trabalho docente, anuncia sem fundamento concreto a neutralidade da educação e tenta separar educação e política, o que justificaria o nome “sem partido”. Como esta separação na prática não é possível, o movimento favorece a disseminação do seu ideário. Esta constatação explicita que a “Escola sem Partido é uma estratégia da classe dominante que não se inibe de se apoiar no medo e na coerção para defender seus interesses” (p. 85).

Aquilo que a Escola sem Partido tem como finalidade última, ou seja, o controle ideológico, a submissão do trabalho do professor a determinados interesses, não é recente. Em última instância, essa é uma necessidade que emerge das contradições da fase imperialista do capitalismo, assim como surgiram movimentos semelhantes em outros períodos.

Tomaremos quatro referências no campo da Educação para demonstrar como o controle ideológico e dos processos pedagógicos perpassa a história. No nosso tempo, com o avanço da mercantilização da educação, somam-se ao controle ideológico formas de controle econômico dos sistemas de educação, os quais implicam diretamente no trabalho docente. Isto para recompor um modo de produção da vida em franca decomposição, caracterizado por barbaramente destruir forças produtivas.

Nesse caso, para se responder o enigma da Escola sem Partido em sua radicalidade, apresenta-se como premissa a decifração deste outro enigma contemporâneo, qual seja, a destruição de forças produtivas (MONTORO, 2014), caso contrário, seremos todos sobrepujados pelas forças destrutivas que atuam atualmente a nível planetário.

Cabe esclarecer que, ao optar pelos exemplos que se seguem, não estamos afirmando que são os únicos e, talvez, não sejam os melhores, mas são os que demonstram em tempos diferentes, em territórios diferentes, algo em comum, o controle ideológico destrutivo, razão que está por trás da Escola Sem Partido.

(I) O Controle ideológico da Universidade na Alemanha – O exemplo dos Sete de GÖTTINGEN contra o Rei de Hannover em 1837.

Göttingen é hoje uma cidade universitária da Baixa Saxônia, com 122.000 habitantes. Tem uma forte ligação com a educação e pesquisa, e estão ali instalados importantes institutos, dentre eles, a Sociedade Max-Planck, o Centro Aeroespacial Alemão e a Escola Superior de Ciência e Arte Aplicada. Trabalharam neste complexo 44 ganhadores de Prêmio Nobel.

Mas antes de se tornar o que é atualmente, foi necessária uma batalha decisiva entre sete professores e o Monarca de Hannover, Ernest August, também conhecido popularmente como “O Tirano”.

Os Sete de Göttinger¹, como passaram a ser reconhecidos os sete professores da Georg-August-Universität, que no ano de 1837, protestaram contra a ingerência do "König von Hannover – Ernest August", que exigia dos professores que se submetessem a sua autoridade.

Em resposta a essa ingerência, os professores lançaram um manifesto de protesto e se dirigiram ao povo. Neste documento de

¹Os sete professores são: (1) Friedrich Christoph Dahlmann (Jurista); (2) Wilhelm Ernst Albrecht (Jurista); os célebres irmãos GRIMM, (3) Jacob Grimm e (4) Wilhelm Grimm (Linguistas, poetas, escritores, bibliotecários - quem não lembra das fábulas e lendas dos Irmãos Grimm, reunidas a partir de uma vasta pesquisa junto ao povo; (5) Heinrich Ewald (filósofo, especialista em línguas orientais); (6) Georg Gottfried Gervinus (Filósofo e historiador); e (7) Wilhelm Weber (físico e matemático).

uma página constam sete teses: (1) “Die Universität hat ihre Ehre verloren“, ou seja, com a ingerência do monarca a Universidade perdeu sua honra; (2) O desafio para pensar com franqueza, para fora, para frente, pensar longe exige a autonomia na universidade; (3) Pensar não para transfigurar, deformar; (4) Não se trata só de interpretar o mundo, mas de transformá-lo, com a verdade, não imposta pelos imperadores; (5) Não é possível impor ideias; (6) Para isto o estudar, o pensar na casa do povo, na Universidade, é o melhor caminho; (7) A Universidade perde sua honra se não puder fazê-lo com autonomia.

Em decorrência de seus protestos e do referido manifesto, os sete foram expulsos da universidade pelo monarca. Entretanto, o legado desta iniciativa ecoa até os dias de hoje. Os sete são reconhecidos como exemplo de luta pela autonomia, pela honra e liberdade de ideias na Universidade, bem como são referências na luta pela democracia. Em 1994 foi instalado um monumento (Die Göttinger Sieben – Os Sete de Göttinger)² em homenagem aos sete professores.

Com isto, eles não só contribuíram com a dignificação da Universidade, que na Alemanha é pública, gratuita e de qualidade - não é negócio sujo e barato, não é empresa altamente lucrativas, não é tubo de ensaio de políticas desastrosas - mas deixaram um legado para as gerações futuras de resistência contra a imposição dentro das universidades. Os sete professores passaram a ser referência na luta pela construção da democracia, contra a aristocracia, contra as autoridades feudais (monarcas, reis), contra a perda da liberdade e da autonomia.

Deste fato histórico identificamos que a luta contra as ingerências do monarca e a tentativa de controle ideológico, na realidade, se une às lutas contra todas as formas de opressão, que nesse caso se expressa no âmbito universitário, além disso, se constitui em uma luta mais ampla, ou seja, luta por determinada concepção de universidade e sociedade. Nesse caso, a reação dos sete professores (e da comunidade) foi fundamental para a manutenção da autonomia, da democracia e do desenvolvimento da ciência na universidade alemã.

²Este Monumento foi projetado pelos artistas Ariel Auslender (Argentino) e seu professor Floriano Bondini, pela passagem dos 150 anos do Protesto.

(II) O Controle Ideológico na USP (1964-1978)

Os fatos aqui arrolados podem ser constatados no livro editado pela ADUSP, em 2004, intitulado de “O Controle Ideológico na USP: 1964-1978” (ADUSP, 2004). Trata-se de uma descrição minuciosa do Golpe Militar de 1964 que é apresentada em três períodos.

Antes de apresentar os três períodos, no Prefácio da 2ª edição, a Diretoria da ADUSP relata que, anterior aos anos de chumbo da ditadura militar instaurada em 1964, as injunções ideológicas conservadoras buscavam cercear a liberdade de trabalho e trouxeram graves danos à USP. Estas constatações procederam de uma análise rigorosa de aproximadamente 90 documentos do período pré-64 que trazem revelações impressionantes. Estes documentos comprovaram que forças militares e políticas agiam por dentro da universidade, através de gabinetes de reitores, para controlar ideologicamente professores e estudantes. O exemplo mais cabal foi o gabinete da reitoria ter acolhido, à época do período militar, órgãos de segurança como a “Assessoria de Informação” (AESI), criada em 23 de maio de 1973, para executar os expurgos que tanto mal causaram à universidade.

O livro demonstra com provas contundentes que o poder que controla a universidade está alicerçado e tem raízes profundas nas bases oligárquicas que gestaram a universidade, que, por sua vez, se alinhavam com a ditadura militar e exerciam o autoritarismo dentro da universidade.

É demonstrado, ainda, que no primeiro período do regime militar (de 31 de março de 1964 até o final de 1966), o reitor instala na universidade o terrorismo cultural, que obedecia a lógica do expurgo que possuía afinidade estrutural com o fascismo. Tratava-se de afastar e punir portadores de ideias consideradas *marxistas* ou *subversivas* (ADUSP, 2004, p. 20). São alvo diferentes professores destacados em suas áreas, como Mário Scheneberg, um dos grandes físicos do Brasil, Florestan Fernandes, renomado sociólogo Brasileiro, entre muitos outros de todas as Faculdades da USP.

Muitos professores que responderam processos e inquéritos policial-militar, mesmo inocentados ao final, foram demitidos ou apo-

sentados. Também foi evidenciado, nos dados coletados nas fontes do DOI-CODI³, que o Conselho Universitário era a subserviente à política do Reitor Gama e Silva, e sua convivência com o terrorismo cultural instalado na USP.

O segundo período (de 1967 a 1969) é demarcado pela necessidade de expansão e reforma da universidade e pelos acordos firmados com os Estados Unidos da América do Norte (ACORDOS MEC-USAID). A Reforma passa a ser bandeira da atuação política em especial do Movimento Estudantil, que se radicaliza no enfrentamento cada vez mais direto com as forças repressivas (2004, p. 41). A violência da repressão resultou, em 3 de outubro de 1968, na morte de um estudante e completa depredação do prédio da Rua Maria Antônia, por grupos paramilitares de direita (2004, p. 41). Decorre neste período a instalação do Ato Institucional n.5 (AI-5) promulgado, em 3 de dezembro de 1968, e uma violenta perseguição ao movimento estudantil, resultando na prisão de todos os participantes do XXX Congresso da UNE.

Com o AI-5, o governo militar e seus grupos apoiadores de direita estão liberados para realizar expurgos e são promulgadas listas imensas de cassações, demissões e aposentadorias. Em 28 de abril de 1969 tais decretos atingem diretamente a USP (2004, p. 45). O rol de demissões e aposentadorias vai repercutir diretamente no processo de elaboração do Estatuto desta universidade. Com efeito, ignorou-se um amplo debate democrático sobre a Reforma Universitária.

O terceiro período (de 1970 até hoje) é caracterizado pela consolidação do AI-5, as demissões, as aposentadorias, a suspensão das garantias jurídicas contra a violência policial, instaurando-se novamente o terrorismo cultural na Universidade (2004, p. 61). Instala-se ainda um clima de insegurança generalizada. Valiam denúncias anônimas, condenações sem provas, denúncias baseadas em animosidades, o que reafirma o caráter fascista prevalente no período que retirou muitos professores do exercício da docência. As punições arbitrárias assola-

³ Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI) foi um órgão subordinado ao Exército, de inteligência e repressão do governo brasileiro durante a ditadura militar.

vam a universidade e atemorizavam mesmo os que não tinham atuação política.

Uma das lutas empreendidas durante e após a ditadura militar foi no sentido de reintegrar na vida acadêmica os professores dela afastados compulsoriamente por força dos atos de exceção, além de defender a universidade como órgão livre de ensino, pesquisa e extensão. A elas se soma a luta mais ampla pela democratização da sociedade e da universidade, com importante participação do sindicato dos professores (ADUSP).

O que se conclui deste período é seu caráter essencialmente reacionário e destrutivo das transformações que ocorrem sob a égide do golpe militar de 31 de março de 1964. O caráter reacionário está ligado ao próprio mecanismo de poder que passa a ser utilizado na universidade: o expurgo que é institucionalizado. Era necessário expurgar por que a verdade científica e as lideranças científicas eram uma ameaça ao poder constituído. Evita-se, portanto, o debate e a confrontação democrática por meio da censura e expulsão.

Ao concluir esta demonstração (2004, p. 90) do que significa a ingerência golpista de 1964, militares-empresarias, a ADUSP chama a atenção para a necessidade de redemocratização da sociedade, clama pelo fim das perseguições, das pressões ilegais, de acusações secretas que se desenrolam sob a proteção “de órgãos de segurança”, anônimos, e isto tudo levará a destruição da universidade, denuncia a ADUSP, e no caso, a maior universidade do país, a USP.

O que fica evidente nestes acontecimentos é o arbítrio e a ingerência ideológica, neste caso imposta pelos militares (e apoiados por setores empresariais) dentro da universidade, e a atuação dos aparelhos repressivos contra os professores e estudantes.

O que se apresenta de regularidade é o poder político ingerindo na universidade, visando ao controle ideológico dos professores, para submetê-los ao domínio de forças externas, além da manutenção da ordem ditatorial que destrói a autonomia universitária. Constatamos aqui que a universidade reagiu através do Movimento Estudantil e do Movimento Docente que denunciaram e defenderam as liberdades democráticas e a autonomia universitária.

(III) O Controle Ideológico na academia europeia: o exemplo da patrulha do pensamento econômico na França

Em sua obra “Capitalismo Y Economía Mundial”, o professor Montoro (2014) trata da grave situação que atravessa a humanidade. Nos alerta sobre a magnitude dos problemas que vivemos na atualidade e destaca que é imperioso e urgente a compreensão como modo de intervir para superar o que está destruindo as forças produtivas. Alerta também sobre o instrumental teórico para responder a pergunta científica relacionada as condições de vida da humanidade. Montoro questiona (2015, p.19) o enfoque teórico se tem explicado a teoria econômica. Denuncia o gigantesco fraude teórico que se comete nas disciplinas nas faculdades de economia onde somente se explicam as teorias da escola neoclássica, ocultando que existem outros enfoques que explicam as leis econômicas que regem a sociedade em que vivemos.

Na edição do *Le Monde Diplomatique* Brasil de outubro de 2015, é possível encontrar uma reportagem de Paula Raim, que trata do domínio ideológico dos pensadores neoclássicos na academia e como este processo se consolida nas universidades europeias, em relação ao pensamento econômico. É demonstrado que o patrulhamento ideológico ocorre através do processo de se tornar professor universitário. Para isso, o candidato precisa passar por qualificação no CNU – Conselho Nacional das Universidades, órgão presidido por um presidente indicado pelo Governo.

Há cerca de vinte anos, os pesquisadores heterodoxos, quer dizer, aqueles que não se inscrevem na escola neoclássica – cerca de um terço dos economistas franceses –, estão excluídos das posições-chave da profissão. Ainda que eles consigam ser convidados como conferencistas, a corrente majoritária tranca seu acesso ao nível superior dos professores universitários. Enquanto, entre 2000 e 2004, a heterodoxia representava 18% dos novos recrutamentos de professores na universidade, essa porcentagem caiu para 5% entre 2005 e 2011; ou seja, seis heterodoxos para 120 cargos (RAIM, 2015, p. 21).

Raim (2015, p. 20) nos diz que “a estreiteza ideológica dos dirigentes europeus tem suas raízes em uma discreta batalha pela hegemonia intelectual, que não acontece apenas na mídia. Apesar das contradições teóricas e do fracasso das políticas que inspira, a doutrina neoclássica domina mais do que nunca a universidade”.

Raim demonstra, com dados empíricos, como agem os que detêm o poder de vetar projetos e propostas diferentes, heterodoxas, de base marxista, para que estas não prosperem e não tenham acento no CNU, que também acumula a função de administrar a carreira dos professores pesquisadores.

Além disso, é revelado como o pensamento liberal predomina na formação dos economistas. A grosso modo, são três eixos de representação do pensamento econômico, a saber: (1) o primeiro eixo constituído do estudo cronológico dos fundadores nos séculos XVIII e XIX, Adam Smith (1723-1790) e David Ricardo (1772-1823); Karl Marx (1818-1883) até as escolas contemporâneas a favor do mercado, como a Escola de Chicago com Milton Friedmann (1912-2006) e a escola Austríaca com Ludvig von Mises (1881-1973) e Friederich Hayek (1899-1992); e os críticos do capitalismo, em minoria, os marxistas Charles Bettelheim (1913-2006) e Gérard Duménil (1942-). (2) O segundo eixo opõe ortodoxos, os neoclássicos (que consideram os agentes econômicos como seres separados, racionais, calculistas atuando sobre o mercado) e os heterodoxos (que constroem suas reflexões no quadro das ciências sociais e/ou da filosofia política criticando o capitalismo). (3) O terceiro eixo, a crítica ao capitalismo, que aumenta quanto maior for a aproximação com o marxismo, e a defesa do liberalismo, que cresce nas abordagens neoclássicas, a favor do mercado.

O que a autora demonstra é uma forte colonização institucional do pensamento econômico, que se caracteriza pelo conservadorismo e ausência de autonomia em relação ao poder político. Os presidentes do Conselho Nacional das Universidades, nomeados pelo governo, indicam os sete membros do júri e estes, por sua vez, cooptam os seus aprendizes. E o que predomina é o pensamento econômico a favor do mercado, a favor do capital e sua lógica.

Raim (2005) nos relata ainda o fenômeno de fusão entre estabelecimentos de pesquisa, encorajada há mais de 10 anos pela União Europeia e intensificada pela lei relativa às liberdades e responsabilidades das universidades (LRU) de 2007, que reforçou a “oligopolização” dos centros de pesquisa, fazendo os pequenos centros heterodoxos de base marxista serem absolvidos pelos grandes onde é hegemônico o pensamento liberal.

À primeira vista, esta disputa pode parecer apenas corporativista, entretanto, em última análise, está ligada às disputas pelos rumos da sociedade, visto que, por exemplo, exercem forte influência sobre as políticas públicas, assim como na produção e difusão do conhecimento econômico.

Em consequência dos dispositivos instalados, “os professores heterodoxos estão literalmente em via de extinção na universidade” (RAIM, 2005, p. 21). Como são os professores que coordenam laboratórios, conduzem pesquisas e orientam mestrandos e doutorandos, fica extremamente prejudicada a continuidade e fortalecimento de uma escola de pensamento.

Nesse contexto de fortalecimento da hegemonia do pensamento neoclássico, questionamentos, sejam no mundo da pesquisa, das editoras ou da imprensa, são cada vez mais raros. Esta força ideológica, portanto, se reproduz e consolida uma perspectiva teórica que patrulha, limita, elimina, não permite o desenvolvimento do pensamento marxista nas academias onde se desenvolve o pensamento econômico. Os centros de excelência na França, na área da economia, não estão formando o pensamento crítico, capaz de alertar sobre os perigos da financeirização, como destaca Raim.

Nessa busca da hegemonia, desprezam-se as correntes minoritárias críticas. As consequências são gerações de economistas formados e que não sabem mais explicar a economia contemporânea com radicalidade, em suas múltiplas determinações.

Concluimos deste exemplo que a ingerência de governos, retirada do Conselho Nacional das Universidades a sua autonomia, com uma finalidade clara, que se relaciona com determinada concepção de sociedade. Com isso, nesse caso, o controle ideológico dos docentes

se estabelece por força de relações políticas entre o Estado (burguês, onde se alojam os interesses da classe dominante) e a instituição universitária.

(IV) A financeirização da educação e o controle do capital imperialista no processo pedagógico

Para demonstrar as relações e nexos entre as leis mais gerais do imperialismo e a situação das universidades públicas no Brasil podemos nos valer do documento do *BIRD* “*Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*”, novembro de 2017. Neste documento a orientação é clara, privatizar as Universidades Públicas. Esta iniciativa não é a única e já foi tomada durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso na década de 1990.

Felgueiras, Druck e Moreira (2018), com sólidos argumentos científicos, mais uma vez, rechaçam os argumentos ali apresentados, assim como o fizeram na década de 1990 frente ao documento do *BIRD*; “*As lições derivadas da Prática*”.

Portanto, para compreendermos as relações entre a investida da privatização que ocorre atualmente contra as universidades públicas, e a educação em geral, se faz necessário a ferramenta teórica que explica o que é o imperialismo, em especial na contemporaneidade. Iniciamos este tópico por aí.

Durante o estágio imperialista do capitalismo, os diferentes campos da vida social, dentre eles a educação, são cada vez mais submetidos à valorização do capital (CHESNAIS, 1996), intensificando os processos de mercantilização.

Inclusive, a educação vem sendo objeto de interesse crescente do capital, fato que contribuiu para a ampliação do mercado educacional e aumento na aplicação e movimentação de capitais neste setor. Com efeito, várias empresas do ramo passaram a abrir seus capitais nas bolsas de valores e centros educacionais foram e estão sendo adquiridos por fundos de investimento (private equity), o que nos permite falar em financeirização da educação. Com isso, o setor financeiro avança no sentido de assumir a hegemonia na educação privada, am-

plia sua participação na educação pública e contribui para a formação de grandes oligopólios nessa área (OLIVEIRA, 2009).

Como demonstrado pelo professor Luiz Carlos de Freitas (2012; 2014), o processo de mercantilização e financeirização da educação conta com apoio e intervenção de um amplo grupo, formado por sujeitos de diferentes setores (políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, fundações e pesquisadores), alinhados com propostas inspiradas no campo empresarial.

Na atualidade, esses sujeitos vêm concentrando esforços na reforma do ensino médio (BELTRÃO; TAFFAREL, 2017; PERONI; CAETANO; LIMA, 2017), na elaboração da Base Nacional Comum Curricular e no movimento Escola sem Partido. A estratégia de ação é em rede, articulando setores neoconservadores e empresariais (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017).

Desse movimento já é possível observar consequências importantes, como influências nas políticas educacionais e no conteúdo das propostas (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017), a adoção de práticas gerenciais em detrimento de práticas democráticas, a redução da autonomia dos professores (CAETANO, 2016), o estreitamento curricular, a destruição moral dos professores, a precarização da formação docente, a destruição do sistema público de ensino (FREITAS, 2012) e a determinação autoritária do conteúdo e métodos (através dos sistemas privados de ensino / apostilamento) (ADRIÃO et. al., 2016).

O Professor João Ecosteguy Filho (2018) recupera os bastidores deste mercado, descreve fatos e aponta relações que nos permite entender melhor esse processo. Além disso, contribui para evidenciar como o capital opera no sentido de conquistar o controle ideológico, econômico e político sobre os sistemas de educação público e privado no nosso país. A resistência contra a privatização e financeirização da educação será, provavelmente, a mais decisiva batalha que travaremos no próximo período. Por isso, passamos a reproduzir os elementos essenciais da descrição do professor Escosteguy Filho.

Em janeiro de 2018, o SEB comprou o AZ (colégio e curso pré-vestibular do Rio de Janeiro) por 45 milhões de reais. SEB, ou Sistema Educacional Brasileiro, detinha o antigo COC (Co-

légio Oswaldo Cruz), um gigante do setor privado da educação nascido em 1986, em São Paulo, e vendido em 2011 para a Pearson PLC. A Pearson PLC é uma multinacional com sede em Londres, criada em 1844 e que, dentre outras, é dona do Financial Times e de metade do The Economist. Em 2009, a The Economist afirmou, em artigo, que a "má qualidade da educação Brasileira" é o grande fator de entrave para o desenvolvimento do país. A mesma revista, em 2012, colocou o Brasil em penúltimo lugar em educação num ranking de 40 nações. Esse estudo foi encomendado pela Pearson PLC. A mesma que comprou o COC, que era da SEB, que comprou o AZ. A mesma que é dona de metade da The Economist (ESCOSTEGUY FILHO, 2018, s/p).

O fundador da SEB, que vendeu parte imensa da empresa para a Pearson PLC, se chama Chaim Zaher, que é amigo pessoal do ministro da Educação, Mendonça Filho, e também da secretária executiva do MEC, segunda em comando, Maria Helena Guimarães de Castro. Chaim Zaher sugeriu a Mendonça Filho levar o Prouni e o Fies ao ensino secundário. No qual o SEB é um gigante (ESCOSTEGUY FILHO, 2018, s/p).

É possível observar relações da referida rede, com participação inclusive da mídia, e constatar processos de fusões e aquisições de empresas educacionais. Para se ter noção mais exata sobre as fusões, somente entre os anos de 2011 e 2013 foram 23 megafusões de empresas do ramo da educação no Brasil (SACONI, 2013). Além disso, é destacado o interesse de grupos empresariais pelo ensino médio, que recentemente sofreu alterações em sua estrutura e funcionamento, as quais criaram condições mais favoráveis para a privatização (BELTRÃO; TAFFAREL, 2017).

A Pearson PLC também comprou, em 2013, a Wizard, o Yázi-gi e o Skill (todos os três cursinhos de inglês). E também era dona, até 2017, da Microlins e da SOS computadores (cursos profissionalizantes). O Novo Ensino Médio tornou inglês disciplina obrigatória. E tornou a educação profissionalizante um "itinerário formativo" nos moldes da profissionalização das décadas passadas (isto é, descolada de qualquer concepção integral

de ensino).Pelo modelo do MEC, quem faz ensino profissionalizante não faz Enem. Ou faz com muito mais dificuldade(ESCOSTEGUY FILHO, 2018, s/p).

A seguir, podemos verificar que o interesse do capital pela educação não se restringe à rede privada, mas envolve todos os campos possíveis da educação. Nessa empreitada, para conquistar a opinião pública, investe-se no discurso de ineficiência e falência do Estado e de seus serviços públicos, por outro lado, disseminam a ideia de que os setores privados são eficientes e oferecem serviços de melhor qualidade, tudo isso para desmontarem os serviços públicos e se apossarem de suas receitas.

A relação SEB-Pearson PLC é só a face mais recente de um processo mais amplo.Desde 2011, já haviam sido vendidos o pH, o Pensi e o Elite. Todos cursos-colégios do Rio de Janeiro. Rede privada.O pH foi comprado pela Abril Educação. Que depois se tornou o grupo Somos Educação. Que também é dono do sistema Anglo, da rede ETB (escolas técnicas do Brasil), e também das editoras Ática, Scipione e Saraiva. Essas editoras fazem livros didáticos. A venda de livros no Brasil representou, em 2017, algo em torno de 5,2 bilhões de reais. Metade desse valor foi de livros didáticos e compras pelo governo. Os livros didáticos precisam seguir orientações do MEC. Que promoveu a Base Nacional Comum Curricular, o Novo Ensino Médio e reformulou o Enem, alterando, com isso, a dinâmica desse mercado editorial.

A Abril Educação, como o nome indica, é parte da Editora Abril. A Abril não apenas publica o Guia do Estudante (que inclusive faz rankings de universidades), mas também as revistas Exame, Veja, e Você S/A.Todas as três são grandes defensoras da privatização da educação. Todas as três louvam o mundo empresarial da educação, formado, dentre outros, pelo Somos, pelo SEB e por demais conglomerados(ESCOSTEGUY FILHO, 2018, s/p).

O Pensi e o Elite foram comprados pelo grupo Eleva. O Eleva é parte de um fundo de capital chamado Gera Venture. Esse fundo tem como principal investidor (isto é, na prática, o big

boss) o banqueiro Jorge Paulo Lemann que é apenas o homem mais rico do Brasil. Dono de uns 20 bilhões de dólares. É também dono da Heinz, do Burger King, da Budweiser, dentre outras. Para inúmeras publicações, o Eleva é dono de algumas das "melhores escolas do país". Por que melhores? Porque estão entre os melhores colocados no ranking do Enem. Para nossa mídia, estar bem colocado no ranking do Enem é sinal de sucesso educacional (ESCOSTEGUY FILHO, 2018, s/p).

A ofensiva do capital sobre a educação altera substancialmente sua concepção, sentido e função social. Paulatinamente o setor financeiro passa a gerenciar a educação em nosso país submetendo a educação aos interesses econômicos. Esses dados e fatos reforçam, como afirma o professor Escosteguy Filho (2018), que não se trata apenas de negócios, mas de uma face do imperialismo na educação, que vem gestando gigantes como o Kroton, maior grupo educacional do mundo.

Segundo Koike (2017), a educação básica é considerada a bola da vez para as empresas do setor educacional, cada vez mais interessadas neste mercado que movimentava R\$ 67 bilhões por ano. A expectativa é que o Kroton invista fortemente nesse nível de ensino.

Impossível entender qualquer discussão sobre educação no Brasil, hoje, sem levar em conta esse gigantesco movimento de bastidores. O professor Escosteguy Filho (2018) ressalta para concluir que existem dois outros aspectos que, merecem ser mencionados:

1) Esse mega-movimento do mercado educacional não seria possível sem o acompanhamento da construção de um consenso que elogia, defende, valoriza esse movimento. Quanto mais defendermos, em escolas públicas, essa lógica como a "correta", mais estaremos oferecendo ao carrasco não só nosso pescoço, mas o pescoço de uma concepção verdadeiramente libertária de educação. Em outras palavras: o que movimentava esse mercado é também um consenso (cuja construção depende muito também da mídia hegemônica) que permite a naturalização do absurdo. [...] 2) Como construir, então, uma alternativa? Uma visão contra-consensual? Contra-hegemônica? Certamente NÃO SERÁ a partir de uma visão progressista muito forte hoje,

que defende, dentre outras coisas, questões culturais isoladas do contexto sócio-econômico. Digo isso pois, apesar de entender a imensa importância desse viés mais culturalista, entendo que essa lógica educacional privatista tem suficiente espaço para acomodar esse elemento de crítica cultural. Não podemos esquecer um dado fundamental: **UM DOS PRIMEIROS ALVOS DA ESCOLA SEM PARTIDO, MAIS DE 10 ANOS ATRÁS, FOI, JUSTAMENTE, O SISTEMA COC.** As apostilas eram consideradas muito esquerdistas. Outro alvo da Escola sem partido foi o **SISTEMA ANGLO**, a partir da atuação de um professor que foi mega perseguido por ser muito "petralha" em sala. E isto a dez doze anos atrás(ESCOSTEGUY FILHO, 2018, s/p).

Esse movimento cresce avassaladoramente, com tendência a destruir o ensino público, gratuito, laico de qualidade, socialmente referenciado, associando-se às medidas que estão sendo adotadas no Brasil para acabar com os serviços públicos. Enquanto isso, o trabalho do professor, como já destacado, vem sofrendo interferência desse processo e sua autonomia progressivamente expropriada.

Concordamos por fim com a conclusão do professor Escosteguy Filho (2018, s/p): *“A luta contra os retrocessos mais culturais (como o Escola sem Partido) precisa vir acompanhada da luta contra esse imperialismo privatista. Senão vamos apenas trocar a frigideira pelo forno”.*

Lênin (1984), ao estudar o desenvolvimento capitalista identificou o surgimento de um novo estágio, o imperialista. Naquele momento já era possível constatar alterações substanciais no funcionamento do capitalismo.

Segundo este autor:

O imperialismo surgiu como desenvolvimento e continuação direta das características fundamentais do capitalismo em geral. Mas o capitalismo só se transformou em imperialismo capitalista quando chegou a um determinado grau, muito elevado, do seu desenvolvimento, quando algumas das características fundamentais do capitalismo começaram a transformar-se na sua antítese, quando ganharam corpo e se manifestaram em toda a li-

nha os traços da época de transição do capitalismo para uma estrutura econômica e social mais elevada. O que há de fundamental neste processo - do ponto de vista econômico, é a substituição da livre concorrência capitalista pelos monopólios capitalistas [...].

Se fosse necessário dar uma definição o mais breve possível do imperialismo, dever-se-ia dizer que o imperialismo é a fase monopolista do capitalismo. Essa definição compreenderia o principal, pois, por um lado, o capital financeiro é o capital bancário de alguns grandes bancos monopolistas fundido com o capital das associações monopolistas de industriais, e, por outro lado, a partilha do mundo é a transição da política colonial que se estende sem obstáculos às regiões ainda não apropriadas por nenhuma potência capitalista para a política colonial de posse monopolista dos territórios do globo já inteiramente repartido.

Mas as definições excessivamente breves, se bem que cômodas, pois contêm o principal, são insuficientes, já que é necessário extrair delas especialmente traços muito importantes do que é preciso definir. Por isso, sem esquecer o caráter condicional e relativo de todas as definições em geral, que nunca podem abranger, em todos os seus aspectos, as múltiplas relações de um fenômeno no seu completo desenvolvimento, convém dar uma definição do imperialismo que inclua os cinco traços fundamentais seguintes: 1) a concentração da produção e do capital levada a um grau tão elevado de desenvolvimento que criou os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica; 2) a fusão do capital bancário com o capital industrial e a criação, baseada nesse "capital financeiro" da oligarquia financeira; 3) a exportação de capitais, diferentemente da exportação de mercadorias, adquire uma importância particularmente grande; 4) a formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que partilham o mundo entre si, e 5) o termo da partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes. O imperialismo é o capitalismo na fase de desenvolvimento em que ganhou corpo a dominação dos monopólios e do capital financeiro, adquiriu marcada importância a exportação de capitais, começou a partilha do mun-

do pelos trusts internacionais e terminou a partilha de toda a terra entre os países capitalistas mais importantes (LÊNIN, 1984, s/p).

Nessa nova configuração, as crises passaram a ocorrer com uma frequência ainda maior, em comparação com o período anterior. O capital, cada vez mais mundializado, passa a encontrar dificuldades crescentes na sua valorização, por insuficiência de produção de mais-valia, marcando uma abrupta interrupção no ritmo de acumulação (o que chamamos de crise) (MONTORO, 2014).

Durante o período ascendente do capitalismo (primeiro estágio), as dificuldades e obstáculos à reprodução ampliada do capital eram, via de regra, resolvidas com a abertura e conquista de novos mercados. Já em nosso tempo, ou seja, no curso do capitalismo imperialista, recorre-se à destruição de forças produtivas⁴, em especial à

⁴ Montoro (2014) alerta que o conceito de forças produtivas não pode ser reduzido a uma questão técnica, por isso, também não pode ser confundido com produtividade, pois se trata de uma categoria social. Somente assim é possível compreender porque os avanços técnicos não asseguraram um desenvolvimento efetivo das forças produtivas e a melhora da condição de vida da maioria. Sobre a possível confusão em relação a esse entendimento (de forças produtivas), este autor explica: “uma coisa é a formulação de forças produtivas do trabalho, associada estritamente a sua capacidade técnica de produção, de forma a-social e, portanto, relacionada exclusivamente com a produtividade. Outra coisa, bem diferente, é a categoria econômica e, portanto, social de forças produtivas, categoria que vai muito além de uma consideração puramente técnica. Certamente que as forças produtivas se baseiam na capacidade produtiva, que depende por sua vez das combinações que se podem estabelecer entre o trabalho vivo e os meios de produção disponíveis. Mas em nenhum caso essas combinações são alheias às ‘regras do jogo’ social (as relações de produção que abordamos abaixo), que determinam finalmente quais dessas possíveis combinações se levam efetivamente a cabo. Até ao ponto que a lógica própria de determinadas relações de produção pode levar à inutilização dessa capacidade (basta mencionar como exemplo o fenômeno do desemprego na atualidade, incompreensível a partir do senso comum, mas fácil de entender do ponto de vista da lógica das relações de produção dominantes, as capitalistas, posto que existe simplesmente por ausência de rentabilidade suficiente para que se verifique efetivamente a contradição desse trabalho ofertado). Quer dizer, as forças produtivas, em sua inter-relação com as relações de produção (graças as quais adquirem seu caráter social, histórico), não consistem na produtividade, mas no aproveitamento social das potencialidades que, hipoteticamente, pode trazer tal produtividade” (MONTORO, 2014, p. 60-61, tradução nossa). Além disso, as categorias forças produtivas e relações de produção “[...] não podem ser consideradas de forma isolada, porque não são independentes: o desenvolvimento das forças produtivas condiciona as relações de produção e estas, que portanto dependem daquelas, por sua vez também tem influência sobre as forças produtivas. Portanto, o vínculo entre ambas é dialético, dinâmico, está em evolução permanente, com tensionamentos e contradições” (MONTORO,

destruição do seu principal componente, a força de trabalho, visando ampliar a taxa de mais-valia para recompensar as quedas nas taxas de lucro (SOKOL, 2007).

A principal estratégia adotada pelo imperialismo na fase atual para reverter essa dificuldade crescente de rentabilidade do capital é expressa nas famosas políticas de ajuste econômico. Para isso, conta com a atuação de organismos transnacionais, como o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o BM (Banco Mundial), que se especializaram em planejar, propor e conduzir agendas de reformas, tanto econômicas quanto sociais.

Segundo Montoro (2014), os ajustes fundomonetaristas⁵, além de não solucionarem os problemas que geram as crises, são os principais causadores das crises seguintes, provocando um movimento de “saída à diante” (crise → ajuste → crise), o que revela o caráter incorrigível do sistema capitalista.

Dentre essas medidas, destacam-se (a) as privatizações, defendidas com o mantra de maior eficiência das empresas privadas; (b) a desregulação dos mercados, incluindo várias outras medidas (liberalização de investimentos estrangeiros, redução de impostos, quebra das barreiras de importação, etc.); e a (c) garantia dos direitos de propriedade (MONTORO, 2014).

As consequências imediatas dos ajustes são a destruição de forças produtivas, a regressão social e o questionamento da democracia, concorrendo para uma maior subordinação e dependência da maioria dos países, e precarização da condição de vida da sua população (MONTORO, 2014).

2014, p. 63, tradução nossa).

⁵Montoro (2014) defende que essas políticas não devem ser denominadas (como são usualmente) de neoliberais, pois geram confusões, tendo em vista a possibilidade de se passar a impressão que obedecem a questões teóricas ou ideológicas. Na verdade, os ajustes seguem questões políticas e práticas concretas, ligadas à necessidade de valorização do capital, por isso o termo mais adequado seria políticas de “ajuste permanente fundomonetarista”. Inclusive essas políticas podem e frequentemente contrariam o ideário neoliberal. Poderíamos citar como exemplo o socorro ofertado a bancos e financeiras, que a partir de um entendimento neoliberal, não poderia ser realizado (a rigor, deveria se esperar a falência da instituição (ineficiente) e sua consequente incorporação por outra (mais eficiente), ou seja, uma resolução autônoma do mercado).

Harvey (2016), com outros termos, também defende que no estágio imperialista o capital opera como uma força de destruição criativa, observada na desindustrialização, nos desinvestimentos, nas especulações, na destruição da natureza, na desvalorização em massa de mercadorias, equipamentos e instalações produtivas, bem como de dinheiro e trabalho.

Nesse processo de destruição das forças produtivas, (a) as guerras e sua cadeia produtiva, (b) as privatizações e (c) o desmantelamento dos direitos sociais ocupam centralidade (MONTORO, 2014).

No caso das guerras, cada vez mais frequentes nos últimos cem anos, observa-se como resultado grandes destruições econômicas (para posterior reconstrução) e a ampliação do mercado armamentista (que, por sua vez, não pode ser identificado como indicador de forças produtivas, mas justamente o contrário).

Nas privatizações, o capital busca transferir para a esfera do mercado atividades até então administradas ou reguladas pelo Estado. De um lado, pretende-se impor a lógica de mercado aos processos e procedimentos até então sob responsabilidade do Estado, de outro, conquistar espaços para valorização do capital. De modo associado, operam-se ataques às regulamentações de proteção à força de trabalho e demais direitos sociais, seja no mercado de trabalho (tipos de contrato, descanso semanal, férias, salário mínimo, etc.), mas também em outros mercados, como no de saúde-doença (obrigações de cobertura, uso de protocolos, auxílios, etc.), ou educacional (carga horária, contratar professores com formação, modalidades de ensino, etc.), que em última instância oferecem garantias aos trabalhadores, mas impõem limites ou barreiras ao capital.

Com isso, o capital consegue reduzir o valor da força de trabalho, seja de modo direto, reduzindo as remunerações (com o trabalhador em relações cada vez mais desfavoráveis), seja de modo indireto, extinguindo serviços públicos e gratuitos, ou criando e elevando taxas (água, energia, esgoto, educação, etc.).

Esse movimento concorre para a ampliação do exército industrial de reserva. Em 2017, por exemplo, a estimativa era que 3,4 milhões de pessoas se tornassem desempregados, totalizando 201 mi-

lhões. E para os anos seguintes, prevê-se que o número de pessoas inseridas no mercado de trabalho seja maior que a criação de novos postos de trabalho, fato que tende a agravar a situação do desemprego (OIT, 2017).

O não aproveitamento ou a subutilização das potencialidades dos diferentes sujeitos, fatos característicos do capitalismo imperialista, também se apresentam como formas destrutivas de forças produtivas, conforme destaca Montoro (2014).

[...] A segunda forma que adota a destruição econômica é o não aproveitamento de trabalho vivo disponível, devido a extensão de distintas formas de desemprego. Não somente daqueles que não têm nenhum trabalho, mas também àqueles que involuntariamente trabalham em regime de tempo parcial ou somente em certos períodos, quer dizer, o subemprego. Da mesma forma **assume um elemento de destruição econômica a desqualificação e precarização do trabalho, que implica a subutilização de sua formação e competências, de seu valor de uso** (MONTORO, 2014, p. 446, grifos nossos, tradução nossa).

Não por acaso, a concentração de renda e capitais vem crescendo em todas as regiões do mundo. O 1% mais rico da população mundial detém a mesma riqueza do resto do planeta (OXFAM, 2017). No Brasil a situação não é diferente, os 6 homens mais ricos⁶ detêm uma fortuna (aproximadamente R\$ 258 bilhões) equivalente ao patrimônio de metade da população mais pobre do país, cerca de 100 milhões de pessoas (CONGRESSO EM FOCO, 2017).

Como se pode constatar, o desmensurado desenvolvimento tecnológico e as progressivas descobertas científicas, que aumentaram e vêm aumentando a produtividade, não são colocados a serviço do conjunto da humanidade e do seu bem-estar, pelo contrário, concorrem para o aumento da desigualdade e deterioração da condição de vida da maioria.

⁶São eles: Jorge Paulo Lemann (Ambev), Joseph Safra (Banco Safra), Marcel Hemann Telles e Carlos Alberto Sicupira (ambos da Ambev), Eduardo Saverin (cofundador do Facebook) e João Roberto Marinho (Grupo Globo) (CONGRESSO EM FOCO, 2017).

A distância crescente entre as possibilidades materiais que apontam o aumento da produtividade e as condições efetivas de vida da maioria da população mundial explicita o aprofundamento da contradição entre realidade e possibilidade, ao mesmo tempo, fica cada vez mais manifesta a face regressiva do imperialismo, bem como ratifica a concepção de imperialismo como um estágio caracterizado pela sistemática destruição de forças produtivas, mormente do seu principal componente, a força de trabalho, como alternativa às dificuldades de rentabilidade do capital (MONTORO, 2014).

Para sustentar esse quadro regressivo e o incontrolável movimento destrutivo do capital, as forças imperialistas, além de ações repressivas e coercitivas, investem na disseminação de um ideário, que justifique e naturalize essas contradições, e em formas de controle ideológico. Nesse sentido, a Escola sem Partido se apresenta como mais um dispositivo que se soma às estratégias para a manutenção da sociedade de classes.

Além disso, a Escola sem Partido quer controlar o trabalho dos professores para que, com isso, determine os conhecimentos que serão acessados ou negados e os valores e atitudes que serão favorecidos no processo de formação escolar. Desta forma, a expectativa que o currículo escolar possibilite a constatação, a compreensão e a explicação da realidade em suas múltiplas determinações fica ainda mais prejudicada.

As diferentes forças – econômicas, políticas e ideológicas – agem articuladamente visando o controle ideológico e a defesa dos interesses do imperialismo. É disto, portanto, que trata a Escola sem Partido. Nesse sentido, se quisermos derrubar a esfinge que nos devora, tratemos de decifrar os nexos e as relações entre a base material da existência humana, o movimento do capital na atualidade e todos os seus mecanismos para manutenção da ordem vigente.

Combater a ideologia da Escola sem Partido é, de imediato, combater as forças que a sustentam e, em última instância, é enfrentar os pilares centrais do capitalismo, que tem hoje no imperialismo a sua fase superior e que se manifesta na Educação na sua investida privatista.

Posto isto, o que podemos constatar e apreender deste movimento é que o controle ideológico sobre os professores, com medidas como a Escola sem Partido, visa neutralizar a força teórica dos professores para fazerem o enfrentamento, a partir de seus locais de trabalho (transmissão e assimilação de conhecimentos), ao imperialismo.

O QUE FAZER?

A ofensiva do capital, via empresários ou setores neoconservadores, sobre o sistema público de ensino, buscando privatizar ou implementar formas de controles ideológico e dos processos pedagógicos, expressa no âmbito da educação a luta de classes travada na sociedade capitalista.

Do ponto de vista da classe trabalhadora, é imperativo sua organização para evitar maiores retrocessos e retomar bandeiras históricas, bem como avançar em reivindicações imediatas. Entretanto, desde o golpe parlamentar-jurídico-midiático (JINKINGS; DORIA, 2016), que resultou no impeachment da Presidenta Dilma Rousseff e acesso ao poder de Michel Temer, a correlação de força se tornou ainda mais desfavorável para os trabalhadores.

Nesse contexto, observou-se a consecução de uma agenda regressiva, que vem reduzindo direitos, atacando conquistas históricas dos trabalhadores, restringindo serviços públicos, entregando as riquezas naturais ao capital e aprofundando nossa dependência ao imperialismo⁷. Na educação não foi diferente, o ensino médio foi reformado

⁷A referida agenda consiste num conjunto de reformas e medidas já implementadas ou em curso, dentre as quais, destacam-se a reforma trabalhista, a Emenda Constitucional 55 (que institui o teto dos gastos públicos), o desmonte da Petrobrás, a alteração nas regras de exploração do petróleo, o plano de novas concessões e privatizações, mudanças nas políticas das empresas públicas, a terceirização ilimitada, nova política do salário mínimo, mudanças no relacionamento com países vizinhos (como a agora inimiga Venezuela) e utilização da base Militar de Alcântara pelos Estados Unidos.

(lei n. 13.415/2017) à revelia da opinião dos educadores, das posições de diversas entidades científicas⁸ e dos jovens estudantes⁹; membros do Conselho Nacional de Educação foram destituídos; o Fórum Nacional de Educação foi desmontado; a Base Nacional Comum Curricular redirecionada; o projeto Escola sem Partido ampliou sua atuação, entre outras medidas na educação que contrariam os interesses dos trabalhadores.

Diante dessa conjuntura desfavorável, resta às forças progressistas, à comunidade educacional organizada, aos trabalhadores e à juventude, encontrar estratégias de luta que possam reverter essa situação. Para Saviani (2003), as entidades devem assumir a direção desse processo, a luta deve ser coletiva e a resistência ativa, já que resistências passivas, críticas isoladas ou manifestações individuais, por mais que sejam legítimas revelam-se frágeis nesse embate. Por outro lado, a resistência ativa de ser (1) coletiva – envolvendo diferentes sujeitos (individuais e coletivos) e diversos setores implicados; e (2) apresentar projetos e medidas que realmente atendam aos interesses dos trabalhadores.

Resiste-se à tendência dominante mas formulando e apresentando proposta alternativa que, pelo conteúdo e pela forma de mobilização, permite conduzir o embate com alguma chance de reverter a situação, senão imediatamente, acumulando energia para o momento em que a correlação de forças se tornar mais favorável (SAVIANI, 2003, p. 237, grifos nossos).

Este autor (SAVIANI, 2003) ainda complementa que:

A abertura de perspectivas para a efetivação dessa possibilidade depende da nossa capacidade de forjar uma coesa vontade po-

⁸Diversas organizações representativas dos professores e entidades científicas de diferentes áreas do conhecimento se posicionaram contrariamente à reforma do ensino médio, tanto em relação à forma (autoritária) quanto ao conteúdo. Algumas dessas notas podem ser consultadas no site: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em: 10 fev. 2018.

⁹Estudantes de vários lugares do Brasil ocuparam escolas como forma de protesto contra essa reforma. Segundo a UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas), em 28/10/2016 tínhamos 1.197 escolas ocupadas. Disponível em: <http://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/>. Acesso em: 20 mar. 2017.

lítica capaz de transpor os limites que marcam a conjuntura presente. Enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta. Com ela nos empenharemos em construir uma nova relação hegemônica que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população Brasileira (SAVIANI, 2003, p. 238).

Tendo em vista que a própria luta pela educação integra a luta de classe, a nosso juízo, a organização da classe trabalhadora em partidos e sindicatos torna-se uma exigência nesse enfrentamento, já que são através desses instrumentos de luta que mudanças mais estruturais serão conquistadas, além de possibilitar o envolvimento de outros setores.

As disputas cotidianas, próprias do ambiente escolar, não devem ser descartadas, mas se somam às lutas e estratégias já apontadas. A atuação dos professores e demais profissionais da educação, dentro da autonomia que lhes restam, no sentido de possibilitar o acesso ao conhecimento mais elaborado e contribuir para que os sujeitos compreendam essas e outras contradições, é uma iniciativa importante, mesmo que não seja suficiente. A Escola sem Partido ataca diretamente essa iniciativa, mesmo sem a aprovação do projeto de lei, já repercute negativamente no trabalho de muitos professores, que se sentem intimidados a tratarem de determinados temas.

Penna (2017) destaca que já há casos de professores que foram demitidos, afastados, ameaçados e coagidos. Inclusive ouviu de um professor que Marx já não compõe sua ementa, pois é possível abordar “Adam Smith, mas Marx eu não discuto. Eu não discuto gênero em sala de aula, eu tenho medo de ser processado (p. 48)”. Como podemos observar nesse relato, o discurso da Escola sem Partido “[...] já está tendo um impacto muito grande na realidade na qual nós estamos inseridos” (PENNA, 2017, p. 48).

A resistência à censura imposta pelo Escola sem Partido, reafirmando a liberdade de expressão e a pluralidade de pensamento, no dia-a-dia escolar, age na contenção da progressiva descaracterização do ofício do professor; por outro lado, os docentes mais do que nunca

necessitam de apoio e proteção de suas organizações sindicais (contra as arbitrariedades decorrentes dessa ofensiva).

Por fim, ressaltamos, mais uma vez, que a luta contra o movimento Escola sem Partido, a luta contra os processos de privatização das redes públicas de ensino, a luta pelos rumos da educação pública, devem, necessariamente, estar integradas à luta contra o imperialismo, a luta para superar a sociedade de classe, que é a raiz do problema.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Thereza et. al. Grupos empresariais na educação básica pública Brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p.113-131, jan./mar. 2016.

ADUSP. ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA USP. **O Controle ideológico na USP: 1964-1978**. São Paulo: ADUSP, 2004.

BELTRÃO, J. A.; TAFFAREL, C. A ofensiva dos reformadores empresariais e a resistência de quem defende a educação pública. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 587-601, jul./dez. 2017.

BANCO MUNDIAL (BIRD). **Um Ajuste Justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Novembro de 2017.

_____. **O Ensino Superior**: as lições derivadas da Experiência. 1995.

CAETANO, M. R. O Ensino Médio no Brasil e o Instituto UNIBANCO: um caso de privatização da educação pública e as implicações para o trabalho docente. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 1, p. 122-139, jan./jun. 2016.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CONGRESSO EM FOCO. **No Brasil, os seis mais ricos detêm o equivalente à riqueza de 100 milhões de Brasileiros**. 17 de jan. 2017. Disponível em: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/no-Brasil-os-seis-mais-ricos-detem-o-equivalente-a-riqueza-de-100-milhoes-de-Brasileiros/>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

ECOSTEGUY FILHO, J. Uma pequena história dos dias de hoje: considerações sobre a privatização da educação no Brasil. **Painel Acadêmico**, 05 de fevereiro de 2018. Disponível em: <<http://painelacademico.uol.com.br/painel-academico/9975-uma-pequena-historia-dos-dias-de-hoje>>. Acesso em 08 fev. 2018.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

_____. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade Brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

HARVEY, D. **17 Contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (Orgs.). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

KOIKE, B. Ensino básico atrai faculdades, fundos e até jogador de futebol. **Valor econômico**, São Paulo, 11 de setembro de 2017. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/empresas/5113586/ensino-basico-atrai-faculdades-fundos-e-ate-jogador-de-futebol>>. Acesso em 14 set. 2017.

LENIN, V. I. **Obras escolhidas**. Tomo II. Editorial Avante: Lisboa, 1984. Disponível em:<<https://www.marxists.org/portugues/lenin/1916/imperialismo/index.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

MONTORO, X. **Capitalismo Y Economia Mundial**: Bases teoricas y analisis empíricas para la comporensión de los problemas economicos del siglo XXI. Madrid: Instituto Marxista de Economia, 2014.

OIT. **World Employment and Social Outlook: Trends 2017**. International Labour Office – Geneva: ILO, 2017.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

OXFAM. **A distância que nos une: um retrato das desigualdades Brasileiras**. Editoração: Brief Comunicação, 2017.

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

PERONI, V.; CAETANO, R.; LIMA, P. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 23^a ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAIM; Laura. Na Academia, a patrulha do pensamento econômico. In: **Le Monde Diplomatique Brasil**, Ano 9, Número 99, p. 20 - 22. 2015. <<https://diplomatique.org.br/na-academia-a-patrulha-do-pensamento-economico/>> Acesso em: 30. nov.2018

RAMOS, M. N. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In.: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

SACONI, A. Em menos de dois anos, 23 megafusões de empresas educacionais são aprovadas pelo governo. **R7 online**, 30/09/2013. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/educacao/noticias/em-menos-de-dois-anos-23-megafusoes-de-empresas-educacionais-sao-aprovadas-pelo-governo-20130930.html>>. Acesso em 06 nov. 2016.

SAVIANI; D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

_____. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 8ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

_____. “Escola sem Partido”: o que isso significa? **Portal Vermelho**, 08 de setembro de 2017. Disponível em: <<http://www.vermelho.org.br/noticia/301679-1>>. Acesso em 01 fev. 2018.

SÓFOCLES.(c.496 AC-406 AC). Rei Édipo. Versão eBooksBrasil.-com2005.

SOKOL, M. Notas sobre a atualidade de “O Imperialismo, fase superior do capitalismo”. Posfácio. In.: LENIN, V. I. **O Imperialismo:** fase superior do capitalismo. Brasília: Nova Palavra, 2007.

VALIM, Rafael. **Estado de Exceção:** a forma jurídica do neoliberalismo. São Paulo: Contra Corrente, 2017.

A DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA ESTATAL DIANTE DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO*

Eraldo Leme Batista
Rubiana Andressa Gonçalves
Lidiane Teixeira

INTRODUÇÃO

Para a produção deste texto, foi fundamental o estudo de pesquisadores comprometidos com a luta por uma educação básica estatal voltada para a formação omnilateral do ser humano. Torna-se fundamental expormos de início nossos pressupostos em defesa da escola pública, estatal, gratuita, de qualidade e para todos. Uma escola que possa sim transmitir os conhecimentos clássico e erudito, que foram historicamente elaborados, construídos e sistematizados pela humanidade. Neste sentido é que nos reportamos aos estudiosos que vem se debruçando sobre esta temática por considerarmos a relevância dos mesmos para a produção científica no campo da educação e por seus estudos estarem referendados no materialismo histórico-dialético.

Vários autores contribuem para ampliarmos a compreensão sobre a importância da escola pública para a sociedade, principalmente para os filhos da classe trabalhadora. Dentre eles, destacamos o filósofo e educador Dermeval Saviani, pois sua obra nos ajuda a entender as teorias pedagógicas consideradas conservadoras e a conhecer a sua proposta pedagógica, que tem como objetivo fundamental, formar o ser humano em sua plenitude, via a transmissão do conhecimento historicamente construído pela humanidade.

Para chegar aos dias atuais, este estudioso fez importante pesquisa sobre a história da educação no Brasil, observando desde o Brasil Colônia que, a mesma era influenciada pela pedagogia tradicional

*DOI- 10.29388/ 978-85-53111-27-5-0-f.195-226

orientada pela Igreja Católica, via os missionários da Companhia de Jesus (jesuítas) até 1759 quando foram expulsos do Brasil por Marques de Pombal.

Discorrendo ainda sobre a educação no Brasil, Saviani nos informa que na primeira metade do século XX, surge no país, um movimento educacional intitulado de Escola Nova, tornando-se hegemônico e de inspiração na “concepção humanista moderna de filosofia da educação” (SAVIANI, 2005, p. 88).

DESENVOLVIMENTO

Considerando o exposto acima, informamos que discorreremos neste tópico, um breve histórico sobre a trajetória da educação no Brasil a partir do século XX.

Para realizarmos esta tarefa, entendemos ser fundamental nos reportarmos ao principal intelectual do país, Dermeval Saviani, que há décadas vem pesquisando e produzindo obras referentes à história da educação no Brasil.

Ao analisarmos suas obras, verificamos que na década de 1920, por exemplo, o escolanovismo foi importante, principalmente no processo de fundação da ABE - Associação Brasileira de Educação -, ocorrida em 1924, reunindo os principais representantes das novas ideias da educação.

Neste mesmo período histórico, a Igreja Católica se organiza e funda a AEC- Associação dos Educandos Católicos, entrando em conflito e se contrapondo a ABE e aos educadores que pertenciam à mesma e que foram os organizadores do Manifesto dos Pioneiros.

Este Manifesto foi resultado de muitos debates sobre os rumos da educação no país, ganhando adesão de importantes intelectuais educadores daquele período histórico, que lançaram em 1932 este manifesto, mais conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Este movimento ganhou força política polarizando o embate com os intelectuais vinculados a Igreja Católica. Ao analisar estes embates, Saviani observa que:

[...] em 1934, com as discussões em torno da Constituição, polarizam-se as posições no âmbito da educação entre os liberais, representados pelos escolanovistas, e os católicos, que defendiam a posição tradicional em educação. Por ocasião da primeira LDB, essa polêmica foi retomada, no final da década de 1950, assumindo novos contornos quando da discussão e votação da Constituição de 1988 (SAVIANI, 2005, p. 89).

Ao estudarmos a história da educação do Brasil, verificamos que em 1946 foi promulgada uma nova Constituição para o país, onde estabelecia que seria de responsabilidade da União fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Neste mesmo período a Igreja Católica altera suas orientações para a educação, buscando com isso renovar-se e, de certa forma, acabou sendo influenciada pelo escolanovismo. Neste contexto de disputa de hegemonia no campo educacional, a Igreja Católica se organiza. De 1955 a 1957, por exemplo, “[...] a Igreja organiza as Semanas de Educação, traz o Padre Pierre Faure, da França, que divulga aqui as ideias de Lubienska, associadas a Montessori, representantes, portanto, da Escola Nova” (SAVIANI, 2005, p.89).

A partir dos estudos que realizamos, verificamos que a Escola Nova entra em crise na década de 1960, sendo que seu enfraquecimento naquele período histórico contribui para o fortalecimento de outra tendência educacional, a pedagogia tecnicista defendida pelos militares que dão o golpe militar em 1964. A concepção pedagógica tecnicista torna-se hegemônica, principalmente após a promulgação da Lei n. 5.540, de 1969, que reestrutura o ensino superior no país, alterando também o curso de pedagogia, por meio do Parecer 252/69, que no entender de SAVIANI (2005, p. 90) “[...] O curso é organizado mais à base de formação de técnicos e de habilitações profissionais e refluí aquela formação básica, formação geral, que era a marca anterior do curso de Pedagogia”, demonstrando a influência tecnicista presente.

Ao desenvolver ainda análise sobre a educação no regime militar (1964-1985), Saviani entende que em 1970 o Regime Militar:

[...] tenta implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, através dos acordos MEC-Usaid, centrada nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são as características básicas da chamada pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2005, p. 90).

Com a Lei 5.692 de 1971 tenta-se universalizar a educação profissionalizante no ensino de 2º grau. Porém durante esta década inicia-se um processo de críticas perante este modelo de educação defendido pelo governo. Neste período, muitos pesquisadores realizam críticas à educação oficial e interligam essa proposta educacional com o Regime Militar, autoritário e tecnocrático. De acordo com SAVIANI (2005, p. 90) “[...] procurou-se empreender a crítica da educação, pondo em evidência seu caráter reprodutivista, isto é, o papel de reprodução das relações sociais de produção”.

Saviani chama essa corrente de crítico-reprodutivista, pois possui um caráter crítico, e são reprodutivista no sentido que chegam à conclusão que a educação tem função de reproduzir as relações sociais vigentes, não apresentando uma proposta pedagógica. Segundo este autor:

[...] dada uma sociedade capitalista, sua educação reproduz os interesses do capital. Esta concepção serviu para municiar a denúncia da pedagogia oficial dominante e, no período entre 1975 e 1978, era confundida com a concepção dialética (SAVIANI, 2005, p. 91).

Discorrendo ainda sobre esta teoria crítico-reprodutivista, SAVIANI (2005, p. 92) observa que:

[...] a sociedade capitalista, de classes, como algo não susceptível a transformações, um fenômeno que se justifica em si mesmo; uma estrutura que se impõe compactamente, portanto, de forma não contraditória, dinâmica e, portanto, em transformação.

Outro autor (FERREIRA JR. 2010, p. 13) também realizou pesquisa sobre esta educação escolar na sociedade burguesa e ao analisar a mesma, concluiu que até os dias atuais, esta escola “[...] manteve-

se em perfeita sintonia com o processo de desenvolvimento econômico autoritário e concentrador de renda, historicamente, imposto à sociedade Brasileira”. Este pesquisador, considera que desde o Brasil colônia a escola já estava presente no país, no entanto, ela já se apresentava também como elitista e excludente, pois era destinada a poucas crianças, e que somente na segunda metade do século XX que a classe trabalhadora começou a conquistar o seu acesso, porém “[...] foram privadas dos conhecimentos clássicos universalmente reconhecidos pela humanidade. [...] Agora as crianças das classes populares frequentam a escola, mas são privadas do conhecimento” (FERREIRA JR., 2010, p. 13).

A partir das leituras realizadas na obra de FERREIRA JR. (2010) entendemos que esta questão da importância da escola se faz presente até os dias atuais, pois é mesma tornou-se universal, porém, a escola pública para os filhos da classe trabalhadora está destituída de projeto pedagógico que vise à transmissão do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade.

Entendemos que a educação no Brasil na década de 1990, sofreu forte golpe dos governos conservadores como “[...] Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002)”. Estes governos implementaram políticas neoliberais orientadas pelo Banco Mundial e FMI (Fundo Monetário Internacional), afetando principalmente a educação, com redução de investimento, cortes nos orçamentos, privatizações e sucateamento da escola pública, tanto básica como superior (FERREIRA JR. 2010, p. 108).

As mudanças nas políticas educacionais no país, afetaram diretamente as escolas e as crianças, principalmente as de 7 a 14 anos, que foram segregadas civil e culturalmente. Com relação a esta questão, Ferreira Jr (2010, p. 109) nos informa que:

Em 2000, por exemplo, eram mais de 30 milhões de alunos frequentando o ensino fundamental público. Desse contingente de crianças matriculadas no ensino obrigatório público de oito anos, três milhões eram reprovadas e 27 milhões submetidas a um processo educacional miserável do ponto de vista do capital

cultural clássico historicamente acumulado pela humanidade, pois o desempenho escolar em disciplinas como o português e matemática indicavam o que alguns estudiosos denominam de “formação intelectual indigente”, coroando um século de reformas malsucedidas e de políticas educacionais ineficientes (FERREIRA JR., 2010, p. 109).

Desta forma o problema de acesso à escola estava solucionado, a classe trabalhadora tinha o acesso à escola, porém esta não era de qualidade, as classes populares não eram excluídas pela ausência da escola e sim por ela não garantir a efetiva aprendizagem dos conhecimentos que são exigidos pela sociedade. Assim o “[...] Brasil chegou ao final do século XX, depois do fim da ditadura militar (1985) e da promulgação da Constituição de 1988, sem ter conseguido resolver a questão da escola pública para todos e com boa qualidade de ensino” (FERREIRA JR., 2010, p. 109).

Em consonância com isso, os homens produzem a cultura e todas as outras atividades coletivamente através do trabalho, entretanto, a classe trabalhadora é impedida de se apropriarem dessas produções. Com relação a esta questão, Pasqualini e Mazzeu (2008, p. 84) entendem que “[...] nessa sociedade os meios de produção são privados, também os são os meios de apropriação dos resultados dessa produção, dentre os quais se encontram a ciência, a filosofia e a arte”.

Preocupado com a questão da educação escolar para os filhos das classes subalternas, Saviani desenvolveu uma teoria da educação voltada aos interesses e necessidades de classe, fundamentada no materialismo histórico-dialético, contrapondo-se à teoria liberal em educação. Para Saviani essa tarefa se justificava por sua insatisfação com a insuficiência das abordagens marxistas da educação, já que delas não emergia uma teoria da educação ou uma pedagogia marxista fundamentada em Marx, Engels, Lenin e Gramsci. Além disso, este autor estava preocupado em elaborar uma proposta que contribuísse com a constituição de uma educação que transmitisse conhecimento elaborado, científico para as crianças filhos da classe trabalhadora. Sobre os fundamentos de suas ideias, este autor assevera que:

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (SAVIANI, 2007, p. 420).

A partir da fundamentação teórica no materialismo histórico dialético, Saviani enfrenta questões referentes ao método pedagógico, destacando-se questões como conteúdo, o conhecimento e a ação do professor, a partir da inserção da educação nas relações sociais. Este autor entende que:

Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores. À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvi-

mento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2005, p. 143).

A pedagogia histórico-crítica se articula de forma crítica à sociedade, a partir do entendimento de que sua estrutura é marcada pelo antagonismo de classes, cujos interesses são irreconciliáveis. Portanto, caminha em desencontro aos interesses da classe dominante, gerando embates no interior da educação e da sociedade. Seus defensores devem buscar construir a hegemonia dos subalternos no interior da escola, instrumentalizando e adequando este espaço aos interesses da classe trabalhadora.

Os esforços deste pesquisador contribuíram para que elaborasse seu pensamento pedagógico, quando o mesmo era docente no programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP, na década de 1970. Este autor nos informa como se deu este processo.

As ideias que vieram a constituir a proposta contra-hegemônica denominada ‘pedagogia histórico-crítica’ remontam às discussões travadas na primeira turma do doutorado em educação da PUC-SP em 1979. A primeira tentativa de sistematização deu-se no artigo ‘Escola e Democracia: para além da teoria da curvatura da vara’, publicado no número 3 da Revista da Ande, em 1982, que, em 1983, veio a integrar o livro *Escola e Democracia*. Esse livro, conforme foi assinalado no prefácio à 35ª edição, redigido em agosto de 2002, pode ser lido como o manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não-reprodutivista ou, como foi nomeada no ano seguinte após seu lançamento, pedagogia histórico-crítica, proposta em 1984 (SAVIANI, 2007, p. 418-419).

A partir de seus estudos e de sua prática docente junto aos alunos da Pós-Graduação é que este autor começou a discutir de forma mais ampla a abordagem dialética na educação. “[...] Os esforços deixaram de ser individuais, isolados, para assumirem expressão coletiva” (SAVIANI, 2005, p. 70).

Segundo Saviani (2005, p. 93), sua proposta pedagógica surge justamente para:

[...] compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, sua perpetuação.

Este filósofo continuou com seus estudos e pesquisas, publicando em 1983 na revista da ANDE (Associação Nacional de Educação),³ um texto científico onde esboça os fundamentos de sua proposta pedagógica. Este artigo científico, posteriormente fará parte do livro *Escola e Democracia*, publicado em 1983. Conforme Saviani:

Escola e Democracia II: para além da teoria da curvatura da vara, que veio a constituir o capítulo III do livro *Escola e democracia*, cuja primeira edição é de 1983. Nesse texto, estão esboçadas as linhas básicas daquilo que posteriormente viria a ser chamado de pedagogia histórico-crítica, que, mantendo a terminologia utilizada no artigo anterior por razões polêmicas, aparecia com o nome de pedagogia revolucionária. A denominação histórico-crítica veio como um desdobramento desse processo. Na PUC-SP, os alunos passaram a me cobrar a oferta de uma disciplina optativa que aprofundasse o estudo da pedagogia revolucionária (SAVIANI, 2005, p. 138 -139).

A pedagogia histórico-crítica surge como uma proposta pedagógica que visa a “[...] transformação da sociedade e não a sua manutenção, perpetuação” (SAVIANI, 2005, p. 93).

Ao analisar os pressupostos desta pedagogia, Pasqualini e Mazzeu entendem que:

A pedagogia histórico-crítica compreende a atividade educativa como um processo de humanização dos indivíduos, devendo ser, portanto, ato consciente e intencional de produção e reprodução, em cada indivíduo singular, da humanidade construída histórica e coletivamente pelos homens. Isso porque, diferentemente dos demais animais, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência, o que só é possível por meio

³ Revista da Associação Nacional de Educação nº 3.

de sua atividade essencial, o trabalho (PASQUALINI & MAZZEU, 2008, p. 78).

Ainda segundo as autoras, a proposta pedagógica de Saviani, vem se constituindo, ampliando na sociedade e se posicionando de:

[...] forma radical, frente às concepções de educação preconizadas pela ideologia liberal. Esta última apresenta como “objetivo proclamado”, a necessidade de universalização da escola pública, mas promove seu esvaziamento, por meio da crítica ao conhecimento elaborado, da sobrecarga da escola com funções sociais que não lhe são próprias, associada a um crescente descrédito em relação à educação escolar. Tudo isso colabora para garantir que os interesses da classe dominante, evidentemente omitidos pelo engendramento ideológico, possam prevalecer sobre os interesses dos dominados. (PASQUALINI & MAZZEU, 2008, p. 84- 85).

Desta forma a pedagogia histórico-crítica se posiciona em favor da classe trabalhadora e dominada, que luta pela superação da divisão da sociedade de classes, criticando os interesses da classe dominante e defendendo a “[...] especificidade da educação escolar e da atividade de ensino, visando a garantir a socialização dos elementos culturais essenciais à formação dos indivíduos humanos” (PASQUALINI e MAZZEU, 2008, p. 85). Fundamental fortalecer essas teses, pois diante do avanço de forças reacionárias no país, de extrema direita, que publicamente defendem o fim dessa escola e confundem a sociedade com afirmações sobre a doutrinação realizada pela escola, quando na verdade, milhões de educadores, buscam ensinar o saber construído pelos homens desde a antiguidade, saber que deve ser socializado para todas as crianças e jovens e não somente para os filhos da classe média alta e burguesia.

Com relação à importância da escola pública, Saviani é enfático na sua defesa, afirmando que a mesma é fundamental para a transmissão do conhecimento para as crianças filhas da classe trabalhadora. Ao analisar esta escola, Saviani observa que a mesma tem:

[...] uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resga-

tar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2005, p. 98).

De acordo com Saviani ainda que a escola pública básica é

[...] importante para todos, que a alfabetização deve ser acessível a todos é o óbvio. No entanto, isso fica obscurecido por toda uma série de tergiversações as quais servem para retardar a consecução desse objetivo, contemporizar e prolongar as desigualdades vigentes (2005, p. 100-101).

A secundarização da escola para a burguesia é uma tendência favorável, pois estamos inseridos numa sociedade de classes, desta forma não se torna viável para a elite a universalização de uma escola pública estatal para a classe trabalhadora e que transmita conhecimento científico, ocorrendo neste sentido o esvaziamento de conteúdo desta escola, desvalorizando a mesma, o que segundo Saviani tem seu objetivo em “reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade” (SAVIANI, 2005, p. 98).

A escola é, pois, compreendida como base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórica-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo (SAVIANI, 2005, p. 103).

Para Saviani:

[...] a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere so-

bre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação (2005, p. 93).

Este mesmo autor discorre sobre a importância da educação escolar, entendendo que na medida em que a mesma possibilitar aos dominados terem o mesmo acesso ao conhecimento científico historicamente construído e acumulado na sociedade, justamente aqueles que os dominantes dominam, mas excluem os dominados, estes dominados passarão a questionar esta sociedade e sua forma de ser, passando a ter uma ação política questionadora sobre a mesma. Portanto, esta escola não será dádiva da burguesia, mas que teremos que lutar para que a mesma desempenhe um papel pedagógico crítico.

Consideramos que foi um movimento orquestrado pela burguesia, buscando com isso, inviabilizar que a educação básica para os filhos da classe trabalhadora fosse destituída da transmissão do saber científico. Com relação a esta questão, Saviani considera que de fato ocorreu um movimento que visou “[...] secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista” (SAVIANI, 2005, p. 99).

Torna-se fundamental destacar que a educação está inserida na sociedade capitalista, marcada pela dominação de classe, em período em que avança os movimentos de direita na sociedade Brasileira. A classe dominante não possui nenhum interesse na transformação histórica da escola, pelo contrário, empenha-se na manutenção de seu domínio, prova dessa afirmação é o apoio aos movimentos sociais de direita que buscam desacreditar a escola pública diante da sociedade, com a defesa e denúncia de que ocorre no mesmo processo de doutrinação.

Sendo a escola determinada socialmente, coloca-se a seguinte questão: “[...] é possível articular a escola com os interesses dos dominados?” (SAVIANI, 2007, p. 31). A resposta apresentada por Saviani é positiva, porém, realista, pois: “[...] o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a

partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada” (idem).

Torna-se urgente compreendermos esta sociedade e como ela funciona, para buscarmos entender também a escola que temos e como a mesma se manifesta no atual período histórico. Para Saviani (2008, p. 93) temos que “[...] compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no atual período histórico, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica”.

A burguesia Brasileira faz um movimento político e ideológico, buscando inviabilizar o acesso à escola dos filhos das classes subalternas. Trata-se de um movimento que atinge a escola pública estatal básica, principalmente com a Reforma do Ensino Médio, Medida Provisória nº 746/2016, transformada na Lei nº 13.415/2017, implementada pelo governo golpista de Temer. Percebemos nesse movimento o receio da classe dominante de que essas crianças e jovens tenham acesso ao conhecimento que possibilitara tomar consciência de sua condição de classe. Nesse processo de luta de classe, concordamos com Saviani, quando o mesmo defende a escola pública, estatal, de qualidade e para todos. Para esse autor, o saber sistematizado deve ser transmitido e que não se trata de “[...] qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”. Não que Saviani negue a importância da cultura popular, é que a classe trabalhadora já tem acesso a essa cultura, pois faz parte do seu cotidiano, da vida no campo, tanto na cidade. O que importa é ter acesso a uma formação, educação e cultura que sempre foi negada aos pobres e trabalhadores precários (SAVIANI, 2005, p. 14).

Ainda segundo o entendimento desse pesquisador:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que

é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar (SAVIANI, 2005, p. 15).

Ao discorrer análise sobre esta mesma questão, Oliveira (1996), concorda com as assertivas presentes na obra de Saviani, por entender que:

Educar não é somente educar sujeitos para esta sociedade, mas sujeitos que a transformem, tendo em vista determinados valores que sintetizam as possibilidades já existentes historicamente do homem humanizar-se e que, como tal, caracterizam o ser do homem enquanto síntese das múltiplas determinações (OLIVEIRA, 1996, p. 56).

Esta autora considera ainda que Saviani, “[...] não vê a educação como um processo que produz diretamente a transformação social. A educação não transforma imediatamente a sociedade. Ela transforma de forma mediatizada” (OLIVEIRA, 1996, pp. 56-57). Esta autora discorre ainda sua análise, defendendo os pressupostos teóricos e pedagógicos defendidos por Saviani, pois assim como ele, ela entende que:

O processo de transformação que se dá pela educação refere-se não ao processo de transformação no plano das condições materiais da estrutura social em que vivemos, mas no plano da transformação das consciências. E as consciências são os sujeitos que atuam na prática social. E será o conjunto da prática social que gerará a transformação da sociedade (OLIVEIRA, 1996, pp. 57).

Essa transformação da consciência que Oliveira traz, segundo ela não ocorre somente pela educação de forma autônoma, e sim precisa de outras instâncias para lhes dar o suporte necessário, dessa forma a autora afirma que a transformação da consciência:

[...] não é um processo independente das determinações sociais, mas uma prática determinada pelas estruturas sociais e econômicas, uma prática que não se dá independente da situação vigente, uma prática que se processa dentro das circunstâncias possíveis já existentes na sociedade dividida em classes, uma so-

cidade marcada pelas relações de dominação (OLIVEIRA, 1996, p. 57).

Desta forma o processo de formação do homem é um processo educativo, que deve levar em consideração o aluno como pertencente de uma cultura e que se relaciona com outros homens, aprendendo assim também através da mediação por meio de outras pessoas, “[...] o fato de o gênero humano ser externo ao homem impõe a necessidade da apropriação da cultura humana, a fim de que o indivíduo possa objetivar sua própria existência” (PASQUALINI e MAZZEU, 2008, p. 80).

Segundo Saviani (2005), torna-se fundamental “[...] resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar”. Este autor tece críticas ao aligeiramento do ensino destinado aos filhos da classe trabalhadora, pois o mesmo está destituído de conteúdo. Devemos priorizar o conteúdo no trabalho pedagógico dos professores, pois os mesmos são “[...] fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa”. Sendo assim, devemos ter uma atuação no interior da escola pública segundo a máxima “[...] a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino” (SAVIANI, 2009, p. 50).

O processo de socialização do conhecimento científico se dá pela escola, portanto a mesma é fundamental neste processo de transmissão do saber. Compreender esta escola e o seu papel no processo de educação de milhões de filhos das classes subalternas é fundamental para continuarmos na luta para a manutenção desta escola, lutando também para que a mesma tenha qualidade nos conteúdos.

Não se trata meramente da valorização dos conteúdos, ou da qualidade do ensino, mas, de um processo de transformação cujo objetivo a ser alcançado é o fim da divisão do trabalho que caracteriza o modo de produção capitalista. Movimento que ganha maior potência ao expressar-se através de uma concepção pedagógica revolucionária, fundamentada não somente no conteúdo técnico-científico, mas na

prática social transformadora, cujo norte é a superação da unilateralidade dos subalternos, elevados à capacidade dirigente.

Neste sentido, a escola pode contribuir sim para um processo de transformação da sociedade em que estamos inseridos, porém necessita da “socialização do saber elaborado, por meio de uma prática orientada por fins determinados de forma intencional e consciente” (PASQUALINI e MAZZEU, 2008, p. 85).

É preciso, pois, que nós, educadores inseridos nas instituições escolares, nos dediquemos a socializar os instrumentos de análise e compreensão da realidade social, por meio da transmissão, a cada indivíduo singular, do patrimônio cultural, filosófico, científico e estético acumulado pelo gênero humano (PASQUALINI e MAZZEU, 2008, p. 85).

Ao analisarem também este processo visando à transformação da sociedade, Pasqualini e Mazzeu (2008, p. 85) entendem que:

O desvelamento dessas questões, pela pedagogia histórico-crítica, revela sua característica fundamental, que consiste em se colocar-se como aliada da classe dominada, na luta pela superação da sociedade de classes. Tal posicionamento se evidencia na crítica aos interesses da classe dominante, presentes nos ideários pedagógicos contemporâneos (apresentados como expressão legítima, consensual e universal), bem como na defesa da especificidade da educação escolar e da atividade de ensino, visando a garantir a socialização dos elementos culturais essenciais à formação dos indivíduos humanos (PASQUALINI & MAZZEU, 2008, p. 85).

A partir do exposto, entendemos ser fundamental o trabalho do educador, pois o mesmo deve ser comprometido com a formação plena, integral, omnilateral do ser social. Neste sentido é que concordamos com as assertivas de Pasqualini e Mazzeu (2008, p. 88), quando entendem que:

Sendo assim, o trabalho educativo, tomado como atividade mediadora no seio da prática social, deve ser compreendido e realizado de forma intencional, regido pela finalidade de garantir a universalização das máximas possibilidades geradas pelo pro-

cesso histórico de desenvolvimento do gênero humano a todos os indivíduos, indistintamente. Tendo em conta o papel da educação escolar e do trabalho educativo, na pedagogia histórico-crítica, é imperativo que o educador estabeleça uma relação consciente com o significado de sua atividade, ou seja, com o compromisso histórico que a tarefa de preparar as novas gerações demanda, tanto no que se refere à formação do educando como indivíduo singular, quanto no que refere à produção e reprodução da própria sociedade (PASQUALINI & MAZZEU, 2008, p. 88).

Saviani concebe a educação enquanto atividade:

Mediadora no seio da prática social global, [...] comprometida com a elevação das consciências das massas, e esse processo de elevação das consciências é uma parte integrante, necessária e fundamental do próprio processo de transformação social. Assim ele assume uma posição de classe dentro da sociedade dividida em classes antagônicas e sua proposta de construção de uma pedagogia histórico-crítica implica num posicionamento de classe (OLIVEIRA, 1996, p. 57).

A partir do exposto pelo autor é que consideramos fundamental o posicionamento de classe do professor, que no processo educativo age com intenção para a formação deste ser social crítico. Esta educação crítica, depende também do posicionamento dos professores, do comprometimento dos mesmos para a formação plena das crianças e jovens. Sendo que “[...] os futuros indivíduos são aqueles que nós educamos em nossa sociedade presente” (OLIVEIRA, 1996, p. 23).

Vale ressaltar, entretanto, que a compreensão de seu papel no processo educativo, bem como de seu posicionamento de classe, passa necessariamente por uma formação que prime por características consideradas essenciais pela pedagogia histórico-crítica.

PROPOSIÇÕES E CATEGORIAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SEGUNDO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem que ser educado.

Karl Marx (Teses sobre Feuerbach)

Para a pedagogia histórico-crítica, a formação docente deve estar fundamentada em bases teóricas sólidas apoiadas, por um lado, na reflexão filosófica e, por outro, no conhecimento científico (SAVIANI, 1995). Tal fundamentação é condição *sine qua non* para a efetiva compreensão do homem como síntese de múltiplas determinações, assim como das vinculações do trabalho educativo no contexto da prática social. É nesse sentido que Saviani (2012, p.15) ressalta a importância da filosofia para a formação do homem em geral e a do professor em particular, afirmando que o “[...] educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem. E a filosofia é a forma mais elaborada do grau mais elevado de compreensão do homem atingido pelo próprio homem”.

Para Saviani (1996), a reflexão filosófica possibilita ao educador a superação de uma compreensão sobre a prática pedagógica concebida de forma fragmentária, incoerente, desarticulada e simplista, guiada, em síntese, pelo senso comum, por uma compreensão unitária, coerente, articulada, intencional e cultivada, guiada, portanto, pela consciência filosófica. Trata-se de uma reflexão crítica sobre os problemas que se apresentam na realidade educacional, fundamentada em um método de análise que atenda às exigências sintetizadas pelo autor nas categorias: radicalidade, rigor e globalidade.

Sendo a pedagogia histórico-crítica expressão teórica do marxismo no campo da educação, essas categorias devem ser observadas no interior dessa referência.

Conforme o materialismo histórico-dialético, não há como compreender os fenômenos humanos e sociais em sua totalidade ig-

norando o contexto histórico no qual se desenvolvem. Desse modo, os problemas que se apresentam para a prática educativa devem ser investigados, analisados e compreendidos à luz da perspectiva histórica e crítica.

De acordo com Kosik (1976), o conhecimento da realidade não se dá pela experiência imediata, mas por meio de abstrações que permitam o estudo de sua gênese, assim como dos fatores que influenciaram e determinaram seu desenvolvimento e sua manifestação fenomênica. E o método dialético permite a análise das contradições existentes entre a essência e a aparência, investigando as relações entre as partes de forma a compreender o fenômeno em sua totalidade. Esse mesmo percurso deve ser seguido pela reflexão filosófica preconizada para a formação do professor.

A categoria de radicalidade diz respeito ao necessário aprofundamento para se chegar às raízes, aos fundamentos do problema que se apresenta como objeto de reflexão ao educador. Uma visão superficial, pautada em impressões imediatas, imprecisas e fragmentárias, não basta para analisar criticamente as situações e circunstâncias que se apresentam à dinâmica do trabalho educativo. É necessário que se vá ao fundamento, às bases que dão sustentação ao problema e que determinam sua manifestação como fenômeno na realidade.

Essa categoria pauta-se na concepção de crítica radical preconizada por Marx em *A Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, na qual o autor afirma que “ser radical é agarrar as coisas pela raiz” (MARX, 2005, p. 151). Nesse sentido, a essência de um fenômeno só pode ser compreendida por meio do estudo de sua gênese, analisando como se deu seu desenvolvimento e identificando quais fatores, eventos, determinantes condicionaram sua manifestação.

Duarte (2001), destaca como um exemplo desse tipo de pensamento, a análise crítica desenvolvida por Vigotski acerca dos fundamentos filosóficos da obra de Piaget. Conforme o autor, o psicólogo russo teria assumido a atitude metodológica de não diluir a análise nos aspectos particulares dos experimentos realizados e dos dados apresentados por Piaget, procurando investigar criticamente os fundamen-

tos, o núcleo central da teoria, evidenciando as posições teóricas e filosóficas do autor, ou a ausência das mesmas.

Para Duarte (2001), essa atitude, que teria permitido a Vigotski abalar as estruturas da teoria por ele analisada, deve ser tomada como exemplo do tipo de pensamento necessário aos educadores marxistas nos dias atuais, especialmente frente ao ecletismo presente nas teorias pedagógicas contemporâneas.

Já a categoria de rigorosidade responde à exigência de procedimentos sistemáticos e metódicos para o desenvolvimento da análise, tendo como finalidade questionar conclusões de senso comum e generalizações apressadas decorrentes de concepções abstratas de formação humana.

Conforme Lukács (1974), a rigorosidade é uma exigência do marxismo ortodoxo que diz respeito, exclusivamente, ao método dialético. Esse método deve ser adotado, desenvolvido e aprofundado no mesmo sentido e com a mesma rigorosidade de seus fundadores, evitando-se tanto o dogmatismo quanto o ecletismo, característicos das tentativas realizadas para “superá-lo” ou “melhorá-lo”. Sendo assim, podemos destacar o esforço dos pesquisadores da pedagogia histórico-crítica em colocar suas pesquisas a serviço da construção de uma pedagogia marxista, seguindo rigorosamente os fundamentos teórico-metodológicos da dialética marxista nas análises sobre os fenômenos educacionais.

A categoria de globalidade responde à necessidade de um exame do problema em seus múltiplos aspectos e em suas determinações. Representa o esforço intelectual por uma visão de conjunto na qual o problema deve ser analisado em relação aos demais aspectos que o contextualizam.

Conforme Kosik (1976), a realidade ou a essência do fenômeno não se apresenta de modo imediato ao homem, mas apenas de modo mediato, isto é, por meio da investigação e da elucidação das relações existentes entre a essência e o fenômeno, entre o todo e as partes. Em outras palavras, a apropriação da realidade pelo pensamento só é possível pela mediação da teoria. Assim sendo, o autor afirma que o fenômeno possui uma estrutura própria que pode ser revelada e

descrita a partir da análise de seus fundamentos e de suas determinações, possibilitando a compreensão do mesmo em sua totalidade.

Considerando que a compreensão da realidade não se dá de modo imediato, a análise dos problemas educacionais deve, portanto, seguir o princípio da investigação dialética, buscando compreender a realidade de cada fenômeno como um momento do todo, como síntese de múltiplas determinações e em sua globalidade.

Conforme Saviani (1996), essas categorias não são autossuficientes nem devem ser compreendidas como justaposições cuja somatória permitiria o surgimento da reflexão filosófica.

A profundidade [radicalidade] é essencial à atitude filosófica do mesmo modo que a visão de conjunto [globalidade]. Ambas se relacionam dialeticamente por virtude da íntima conexão que mantém com o mesmo movimento metodológico, cujo rigor [críticidade] garante ao mesmo tempo a radicalidade, a universalidade e a unidade da reflexão filosófica. (SAVIANI, 1996, p. 17-18)

Trata-se, portanto, de uma reflexão pautada no método dialético que possibilita ao educador o desenvolvimento da capacidade de refletir com profundidade e rigorosidade sobre os problemas educacionais. Tal atividade tem como finalidade favorecer a compreensão desses problemas em sua totalidade, bem como a análise dos condicionantes do trabalho educativo para o encaminhamento de possibilidades efetivas para a formação do educando, considerando a concepção histórico-social de formação humana (SAVIANI, 1996).

Importante registrar que a reflexão filosófica preconizada pela pedagogia histórico-crítica para a formação de professores se distingue daquela almejada pelos documentos oficiais que orientam a formação de professores no Brasil. A título de exemplo, apresentamos uma passagem dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998), na qual se destaca a reflexão-na-ação como elemento fundamental a esse processo.

Segundo o documento, a reflexão-na-ação, fundamentada na epistemologia da prática de Donald Schön, tem um papel fundamental na formação e na atividade do professor na medida em que permi-

tiria o confronto de ideias, teorias e crenças que constituiriam seu repertório de saberes, com a prática pedagógica cotidiana, isto é, com as situações reais de atuação profissional docente. Entretanto, essa reflexão se faz “sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional [preconizada pela reflexão filosófica], mas com a riqueza da totalidade do momento” (BRASIL, 1998, p. 60).

Trata-se, portanto, de um tipo de reflexão que em muito se distancia de uma análise racional dos problemas concretos do trabalho educativo, associando-se “[...] ao pragmatismo egocêntrico da racionalidade capitalista” (PINASSI, 2005, p. 53), cultuada pelo discurso e pela prática reformistas de nossos tempos.

No que se refere ao conhecimento advindo das ciências, a pedagogia histórico-crítica, considera-o, como já observamos, indispensável para a formação dos indivíduos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do trabalho educativo, especialmente para a compreensão da realidade na qual se efetiva a prática pedagógica (finalidades e objetivos da educação escolar).

Saviani (2008, p 87) ao discutir a relação entre sistema escolar e educação sistematizada, considera que:

A consciência dos problemas é um ponto de partida necessário para se passar da atividade assistemática à sistematização; do contrário, aquela satisfaz, não havendo razão para ultrapassá-la. Contudo, captados os problemas, eles exigirão soluções; e, como os mesmos resultaram das estruturas que envolvem o homem, surge a necessidade de conhecê-las do modo mais preciso possível, a fim de mudá-las; para essa análise das estruturas, as ciências serão um instrumento indispensável.

Assim, o conhecimento científico, como conjunto das formas mais elaboradas de conhecimento humano que foram conquistadas por atividades que se diferenciam daquelas realizadas de modo espontâneo e restritas às esferas cotidianas da existência humana, é colocado como essencial ao processo de compreensão e de superação dos problemas que se apresentam ao desenvolvimento do trabalho educativo no contexto da prática social.

Mais uma vez, reforçamos que esse posicionamento se opõem àqueles defendidos pela política educacional Brasileira. Uma vez fundamentados na epistemologia da prática, atribuem-lhe primazia em detrimento da teoria.

Essas são questões carecem de enfrentamento com compromisso ético e político no sentido da superação do esvaziamento da formação docente e do trabalho educativo (TEIXEIRA, 2013), especialmente, diante do crescimento de movimentos conservadores, de extrema direita no país, que promovem a desqualificação do professor, sendo um dos mais conhecidos o Escola Sem Partido.

Dá-me isto agora porque me ando a convencer de que temos um governo que odeia o seu próprio povo. E porque me parece que perseguir e tomar os professores como má gente é destruir a nossa própria casa. [...] massacrá-los é como pedir que não sejam capazes de cuidar da maravilha que é meninice dos nossos miúdos, que é pior que nos arrancarem telhas da casa, é pior do que perder a casa, é pior do que comer apenas sopa todos os dias⁴.

A escolha do texto de Valter Hugo Mãe⁵, nos remete imediatamente ao ponto de maior inflexão do ideário da Escola sem Partido, a desqualificação do professor por meio da compreensão de que o trabalho educativo resume-se a uma suposta doutrinação marxista, justificando, por um lado, a defesa da exclusão de determinadas disciplinas do currículo escolar e, por outro, o fenômeno dos denunciamentos em favor do conservadorismo de determinados grupos empresariais, parlamentares e religiosos.

Nesse sentido cabem alguns esclarecimentos sobre esse movimento que, embora venha se apresentando como Projeto de Lei rechaçado pela comunidade escolar e por intelectuais Brasileiros que se posicionam a favor de uma educação pública de qualidade, que supere os atrasos e os retrocessos dos quais é vítima, reforma a após refor-

⁴Valter Hugo Mãe

⁵Ver: Valter Hugo Mãe. “Os professores”. Revista Prosa, Verso e Arte, 25/02/2018. Disponível em: <<https://www.revistaprosaversoarte.com/belissima-reflexao-os-professores-por-valter-hugo-mae/>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

ma, tendendo sempre à precarização das condições de trabalho dos professores, ao esvaziamento do currículo escolar e a formação de trabalhadores passivos diante da lógica nefasta de exploração do mercado capitalista, consegue alcançar espaço e aplicação apesar de sua inconstitucionalidade⁶.

O Projeto de Lei nº 867/2015, apresentado pelo Deputado Izalci Lucas (PSDB), que propõe o Programa Escola sem Partido, consiste em um movimento que se contrapõe a uma suposta doutrinação política e ideológica no interior da escola pública. Mas, não só isso! Segundo Frigotto (2017, p. 18),

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

Remete, portanto, à crise capitalista universal de caráter contínuo, destrutivo e cada vez mais agudo, associado ao contexto sobre o qual o Brasil se estruturou no âmbito do capitalismo mundial “[...] sob o signo colonizador e escravocrata e, como tal, produziu uma das sociedades mais desiguais e violentas do mundo” (FRIGOTTO, 2017, p. 20)⁷.

De acordo com Penna (2017), devemos compreender o Escola sem Partido como uma “chave de leitura do fenômeno educacional” que vem sendo compartilhado, desde sua criação em 2004, pelo advogado Miguel Nagib.

Esse discurso, utiliza-se de uma linguagem próxima do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas e valendo-se de polarizações

⁶De acordo com Penna (), existem dois Projetos de Lei apresentados em âmbito nacional, um na Câmara (PL 867/2015), deputado Izalci Lucas (PSDB); e outro no Senado (PL 193/2016), senador Magno Malta (PR-ES), este último, numa versão mais atualizada, prevê a proibição da discussão de gênero nas escolas. Projetos de Escola sem Partido já foram apresentados em dez estados brasileiros e no Distrito Federal. Foi aprovado em Alagoas, com o nome “Escola Livre”. Já foi retirado em Goiás e no Paraná.

⁷Para uma análise mais aprofundada, ver Frigotto (2017).

já existentes no campo político para introduzi-las e reforça-las no campo educacional. (PENNA, 2017, p. 35).

Buscando nos textos e contextos do movimento os elementos necessários ao enfrentamento das teses discursivas da Escola sem Partido, Penna (2017) observa suas características principais: uma concepção de escolarização; a desqualificação do professor; estratégias discursivas fascistas; a defesa do poder dos pais sobre os filhos (PENNA, 2017, p. 36).

Interessa-nos destacar duas dessas características em decorrência da defesa de educação escolar e de trabalho educativo apresentada nesse texto que toma como fundamento a pedagogia histórico-crítica. São elas: uma concepção de escolarização e a desqualificação do professor.

No que se refere a concepção de escolarização, Penna (2017) observa que o discurso da Escola sem Partido dissocia o “ato de educar do ato de instruir”, reservando o primeiro a família e a religião; e o segundo ao professor, que deve limitar-se a instruir, transmitindo “[...] conhecimento neutro, sem mobilizar valores e sem discutir a realidade do aluno” (PENNA, 2017 p. 36).

O autor ainda destaca que tal posicionamento reflete no PL nº 867/2015 a proibição da “prática de doutrinação ideológica em sala de aula” e, embora não a defina, é possível intuí-la em discursos qualificados como fascistas, por meio de analogias que desqualificam e desumanizam o professor, associando seu trabalho a uma militância político-partidária, ou de esquerda, ou marxista⁸.

O fato é que, assim como o movimento Escola sem Partido, o PL 867/2015 promove uma cultura de desconfiança do professor, de seu trabalho, de seu posicionamento como profissional da educação, retirando-lhe a liberdade de se expressar e de ensinar, pretende uma transmissão asséptica de determinados conteúdos escolares, supostamente isentos de valores ou de ideologias. Ao mesmo tempo, aproxi-

⁸Em sua análise, Penna (2017) apresenta diversas passagens de textos, referências a vídeos e a postagens em sítios do Movimento, nos quais se explicitam os posicionamentos político-partidários que devem ser denunciados por pais e estudantes devidamente orientados pelo próprio movimento.

ma a educação, de forma declarada e intencional, a uma lógica de mercado, convertendo a relação professor-aluno, em prestador de serviço *versus* consumidor, fundamentando-se, declaradamente, no Código de Defesa do Consumidor (PENNA, 2017)!

Para além de todos os desdobramentos de análises críticas possíveis (e necessários!) que essas características discursivas da Escola sem Partido nos apresentam, destacamos o esvaziamento do currículo escolar e, como consequência, do trabalho educativo.

Duarte (2018), ao qualificar esse fenômeno como um obscurantismo beligerante (que não é novidade em nossa sociedade), observa que:

Ao contrário do que preconizam seus defensores, esse movimento não visa a defesa da escola diante de possíveis ações de proselitismo político-partidário ou de constrangimento ideológico. **Sua real finalidade é a criação de um ambiente de censura ideológica, ética e política dos professores, dos currículos e dos materiais pedagógicos, de maneira a se submeter a escola pública aos ditames das mais reacionárias e irracionais concepções de mundo existentes na sociedade contemporânea.** (DUARTE, 2018, p. 139-140, grifo nosso)

Trata-se, portanto, de mais um movimento reacionário, de negação de uma educação pública de qualidade a todos os indivíduos, indistintamente, que corrobora com o esvaziamento do currículo escolar sob justificativa de que determinados conhecimentos são portadores de ideologias e outros não, como se fosse possível a existência de uma ciência neutra, a produção de um conhecimento neutro. O desenvolvimento de um trabalho educativo neutro!

O que o Escola sem Partido faz é impor a sua visão de mundo sob o argumento falacioso da neutralidade! Entretanto, como assevera Saviani (2005), toda educação é guiada por uma concepção de mundo, por uma filosofia, por uma orientação que pode, ou não, ser consequência de uma reflexão.

Observamos em nossa defesa por uma educação emancipadora e ominilateral, que a escola tem a ver com a transmissão-assimilação de patrimônio humano-genérico, histórica e coletivamente construído

pelos homens, ainda que, em grande parte, tenha se constituído no âmbito de uma relação dialética entre humanização e alienação, próprios das sociedades marcadas pela luta de classes (DUARTE, 2013). A escola tem a ver, com a viabilização da apropriação desse patrimônio pelos indivíduos, tendo em vista a participação na e problematização da prática social, que não é neutra!

Impedir que a escola socialize conhecimento é antidemocrático! Impedir que o professor exerça, de modo consciente e deliberado, as atividades inerentes ao trabalho educativo é autoritário!

Criminalizar e promover o denunciismo, rotular o professor como doutrinador por contextualizar suas aulas com a prática social dos estudantes ou porque “adota ou indica livros e publicações de autores identificados com determinada corrente ideológica”, para além de promover sua desqualificação, como elucidado por Penna (2017), também corrobora com práticas e discursos que o desmoralizam socialmente e que lhes arrancam violentamente possibilidades de compreender e agir sobre o mundo.

Trata-se de um movimento de ataque à escola pública estatal.

O Escola sem Partido expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente não neutra. Para isso, manipula até mesmo o sentido liberal de política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos serem idiotas manipulados. (FRIGOTTO, 2017, p. 29).

São teses absurdas, pois se fosse assim, teríamos uma sociedade diferente, melhor, progressista e não uma sociedade que se cala e consente diante, por exemplo do golpe parlamentar e jurídico que ocorreu em 2016⁹ no país, levando o país a uma profunda crise políti-

⁹ “As teses do Escola sem Partido têm sua elaboração e desenvolvimento em setores cada vez mais amplos das forças que construíram e consumaram o golpe jurídico, parlamentar e mediático de 31/08/2016. Alguns de seus sinais já estão tendo efeitos práticos na sociedade e na escola, sob o signo do medo e da violência” (FRIGOTTO, 2017, p. 33).

ca, social e econômica. É visível nesse movimento conservador, a intensão de fragilizar ainda mais a escola pública como espaço societário, onde crianças, jovens e professores se encontram, para que de alguma forma o processo de ensino aprendizagem aconteça. O único espaço onde ocorre ou deve ocorrer a transmissão do conhecimento científico é a escola, portanto a defesa constante da mesma deve fazer parte da pauta dos movimentos sociais progressistas, contrapondo-se aos movimentos que visam excluir ainda mais a classe trabalhadora de qualquer política pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discorremos neste texto, análise sobre o papel estratégico da escola pública no processo de formação dos filhos da classe trabalhadora, pois é nesta escola que milhões de crianças pobres se dirigem todo dia para estudar. Nos fundamentamos principalmente na obra de Saviani, para entendermos a educação Brasileira contemporânea e sua importância no processo de formação do homem. Entendemos que o professor tem papel relevante neste processo, pois o seu compromisso com a transmissão do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade é que contribuirá para a formação de seres sociais críticos nesta sociedade de classes. Neste sentido que compreendemos ser a Pedagogia Histórico-Crítica fundamental para que este processo ocorra na escola, pois a mesma contribui para que os professores desenvolvam um trabalho pedagógico na perspectiva crítica, visando à transformação da sociedade. Consideramos ainda que de fato a escola pública estatal é fundamental para o processo de transmissão do conhecimento científico para os filhos da classe que vende a sua força de trabalho.

Concluimos este trabalho, entendendo que o professor tem papel estratégico na escola, pois o seu posicionamento como educador no processo de transmissão do conhecimento é que contribuirá para avançarmos na construção de uma escola crítica e emancipadora.

Essas ideias por nós defendidas, tem como objetivo a defesa das políticas públicas e da escola pública estatal, contra o ataque cons-

tante de movimentos conservadores, como o Escola sem Partido. Não é a escola que queremos, pois falta muito ainda a se conquistar, mas é a escola real, em um país desigual, dependente e subserviente aos interesses do grande capital internacional, com o apoio de setores expressivos da classe média e burguesia. Defender essa escola e os professores que sob condições adversas, precárias de trabalho, salários baixos e desvalorização crescente da profissão docente é tarefa de todos aqueles que defendem uma sociedade justa. Portanto, defender as teses de Saviani, presentes em suas obras e que trazem os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica é fundamental para fazermos esse enfrentamento de classe no interior da escola e da sociedade.

A única possibilidade de emancipação da classe trabalhadora é via organização, luta e resistência contra os interesses do capital, mas também a luta permanente para que a escola pública estatal, saúde e outras políticas públicas sejam mantidas, principalmente diante das ameaças de privatização de todo e qualquer espaço público.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DUARTE, Newton. O Currículo em Tempos de Obscurantismo Beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, v. 2, n. 11, 2018.

_____. **A Individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

FERREIRA JR., A. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses da Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRI-

GOTTO, G. **Escola “Sem” Partido**, esfinge que ameaça a educação e a sociedade Brasileira, LPP/UERJ, Rio de Janeiro, 2017.

KOSÍK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classes**: estudos de dialética marxista. Porto: Publicações Escorpião, 1974.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAVIANI, D.; DUARTE, Newton. A Formação Humana na Perspectiva Histórico-Ontológica. In: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012, p. 13-35.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. Campinas-SP: Autores associados, 2008.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 39. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 1º Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9º. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Escola e democracia**. 30 ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

TEIXEIRA, Lidiane. **Pedagogia Histórico-Crítica**: contribuições para a superação do conhecimento tácito na formação de professores. In

GALVÃO, Ana Carolina Marsiglia. (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-crítica**. 1ªed. Campinas: Autores Associados, 2013, vl., p. 17-34.

OLIVEIRA, B. A. **O trabalho educativo**: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico Brasileiro. 1º ed. Campinas, Autores Associados, 1996.

PASQUALINI, J. C; MAZZEU, L. T. B. **Em defesa da escola**: uma análise histórico-crítica da educação escolar. Disponível em:<<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/627/510> >Acesso em 01 ago. 2015.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como Chave de Leitura do fenômeno Educacional. In: FRIGOTTO, G. In: **Escola sem Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade Brasileira, LPP/UERJ, Rio de Janeiro, 2017, p. 35-48.

PINASSE, M. O. Metástase do Irracionalismo. In: **Novos Rumos**. Ano 20; nº43; p. 53-62, 2005.

DA CRÍTICA EMANCIPATÓRIA AO NEOCRITICISMO CONSERVADOR - A ESCOLA SEM PARTIDO*

Carlos Lucena

Elizabeth Lannes Bernardes

Lurdes Lucena

Robson Luiz de França

Começamos nossa exposição tomando como referência o projeto de Lei 867/2015 que visa instituir a Escola sem Partido. Nos chama a atenção as atribuições propostas aos professores no referido projeto. Entre eles destacamos:

1. A negação à cooptação dos alunos em termos políticos, ideológicos ou partidários.
2. O respeito às convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
3. A proibição da propaganda partidária e incentivo aos alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
4. A neutralidade referente às principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito de questões políticas, socioculturais e econômicas.
5. O respeito à educação moral dos alunos conduzida por suas próprias famílias.

Em seu artigo 2º referente aos princípios da educação Brasileira destaca-se:

1. A neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado.
2. O pluralismo de ideias.
3. A liberdade de aprender, de consciência e de crença.

*DOI - 10.29388/ 978-85-53111-27-5-0-f.227-244

4. Afirma-se ainda a vulnerabilidade do educando no processo de aprendizagem e a educação moral de acordo com as convicções familiares.

Um olhar apressado infere que o projeto em si visa transformar a escola em um espaço de multiplicidade de concepções e abordagens científicas. Sua premissa é que a escola se transformou em um local de doutrinação ideológica dos alunos, proposta, principalmente, por segmentos críticos da sociedade. Destacamos que apesar de o projeto em si não fazer referência a qualquer partido político ou movimento social, fica implícita a forte resistência a qualquer ação dos professores voltada à participação dos alunos em processos de manifestações de massas. Essa afirmação ganha corpo quando analisada às mobilizações de ocupação de escolas nos últimos anos.

Confessamos nossa dificuldade em entender o corpo discente como tabula rasa facilmente influenciável por opiniões docentes. Os alunos carregam consigo uma história de vida permeada por interpretações e concepções de mundo. Como seres humanos históricos, são agentes ativos em uma sociedade em movimento e contradição. Alertamos que a crítica feita às escolas como espaço de doutrinação política não representa a realidade do cotidiano escolar.

A busca dos fundamentos epistemológicos que justificam a proposta da “Escola sem Partido” é o caminho a seguir. Os aspectos ontológicos e gnosiológicos que fundamentam o projeto “Escola sem Partido” fornecem elementos para um olhar para além da aparência. A apologia à neutralidade científica e negação às ideologias elucidam os elementos conservadores que o compõem.

O debate que se apresenta não é novo. A educação, fenômeno social por excelência, como parte da sociedade, não passa a margem dos conflitos, lutas de classes, antagonismos e contradições em seu tempo histórico. Destacamos que seu entendimento se insere na dinâmica entre o passado, presente e o futuro.

Este movimento temporal potencializa a recuperação dos projetos sociais em disputa. As lutas de classes se explicam em um processo histórico em que os movimentos do presente resultam das contradi-

ções do passado e propõem uma perspectiva futura. Essa dinâmica temporal impacta na capacidade formativa escolar manifesta na construção da autonomia do agir e o pensar elegendo-a como espaço sublime de lutas sociais. O sentido da educação inerente à formação humana em o presente e para o futuro potencializa lutas sociais contínuas e implacáveis pelo seu controle.

Partindo do princípio da matéria anteceder a teoria, a identificação dos atores em ação se manifesta em uma ação epistêmica para esse fim. A essência do projeto “Escola sem Partido” expressa pela neutralidade científica e negação às ideologias fundamenta-se no positivismo, uma rica concepção epistêmica, cujos pressupostos são voltados à ordenação e manutenção de uma sociedade da forma como é. O positivismo foi essencial para a edificação de sociedades de cunho autoritário e sem mobilidade e crítica social, destacando-se ditaduras civis militares e o Nacional Socialismo Alemão.

Há alguns anos publicamos um artigo na Revista Histedbr On line denominado “O pensamento educacional de Émile Durkheim¹”. Nele debatemos os pressupostos durkheimianos referentes à construção de uma teoria da solidariedade que fundamenta o ordenamento de uma sociedade. A teoria da solidariedade se divide em duas formas: a solidariedade **mecânica** e a **orgânica**. Na solidariedade mecânica os homens estão unidos a partir da semelhança de valores expressos na religião, tradição ou o sentimento comum à qual a sociedade é coerente e os indivíduos não se diferenciam. A solidariedade orgânica, diferente da primeira, é aquela em que o consenso resulta de uma diferenciação, ou se exprime por seu intermédio. Dentro desta concepção, os seres humanos são diferentes entre si. Sua união só é possível a partir da dependência mútua na realização de qualquer atividade social.

Durkheim acredita que na solidariedade orgânica ocorre uma redução da esfera da existência que cobre a consciência coletiva, enfraquecendo as reações coletivas contra a violação das proibições. O indi-

¹Carlos Lucena. O pensamento educacional de Émile Durkheim. In Revista Histedbr on line, v10, n.40, 2010. As reflexões aqui apresentadas sobre o pensamento de Durkheim foram publicadas originalmente neste artigo.

víduo nasce da sociedade e não o contrário. O primado da sociedade sobre o indivíduo tem, pelo menos, dois sentidos que no fundo nada tem de paradoxal. O primeiro é o da prioridade histórica das sociedades em que os indivíduos se assemelham uns aos outros e estão, por assim dizer, perdidos do todo, com relação àquelas sociedades cujos membros adquiriram ao mesmo tempo consciência da sua responsabilidade e da capacidade que têm de exprimi-la. O segundo baseado numa prioridade lógica de explicação dos fenômenos sociais. Se a solidariedade mecânica precedeu a solidariedade orgânica, não se pode explicar os fenômenos da diferenciação social e da solidariedade orgânica a partir dos indivíduos. A consciência da individualidade não pode existir antes da solidariedade orgânica e da divisão do trabalho social. (Aron, 2002)

O conceito durkheimiano de solidariedade orgânica é fundamental para a interpretação da “Escola sem Partido”. Essa proposta educacional objetiva a construção de uma sociabilidade conservadora através da escola. Seus pressupostos implicam em um movimento de doutrinação ao qual a harmonia social é resultado de uma ação passiva dos seres humanos perante a sociedade. Na aparência, as propostas da “Escola sem Partido” sustentam o fim de uma pretensa doutrinação político-ideológica. Em sua essência materializa a instauração de princípios conservadores voltados à exclusão de todo e qualquer pensamento crítico nas escolas.

A afirmação marxiana da diferença entre a aparência e a essência da interpretação dos processos sociais aqui se aplica. A negação da política é uma posição política. A política é uma relação humana e histórica por excelência que só será precedida com a inexistência da espécie humana. A humanidade criou a política e sem ela não consegue existir. A centralidade da política nos possibilita a seguinte predição: a “Escola sem Partido” é uma “Escola com Partido”.



É notável como os pressupostos do nazismo se reapresentam na sociedade. Como o ovo da serpente² germina com o fomento das crises cíclicas do capitalismo, produzindo propostas em diferentes segmentos da sociedade.

O uso da educação para materializar a passividade dos seres humanos perante a sociedade não é novo. Tomando o cuidado em não inserir no anacronismo histórico, nos parece que os fundamentos epistêmicos que sustentam a “Escola sem Partido” são similares àqueles dos regimes totalitários e ditaduras em que em nome da harmonia e do consenso social calaram e calam milhares de seres humanos. Toda proposição ditatorial utiliza ações coercitivas e ideológicas para negar concepções contrárias às suas.

As propostas nazistas para a educação na Alemanha nos anos 30 do século XX exemplificam esta afirmação. O Estado alemão instaurou um processo educacional formativo voltado à formação das crianças para um futuro nazista. A missão do Reich era controlar a educação visando vigiar e excluir conteúdos nocivos à concretização do ideal nazista. Toda educação intelectual fornecida pela diversidade de concepções epistemológicas era entendida como nociva à sociedade.

Aqui o fundamento durkheimiano novamente se apresenta. Dentro desta concepção, o individualismo era o maior inimigo para a constituição e manutenção de uma sociedade. A constituição de uma moral coletiva expressa na divisão social do trabalho manifesta pela solidariedade orgânica é entendida por esse autor como grande desafio para a sociedade.

Em “O suicídio”, Durkheim dissertou sobre o tema da individualidade e as doenças sociais. Para as sociedades e para os indivíduos, a doença é algo que deve ser evitado. A ciência é o caminho para evitá-la. Não se trata de perseguir um fim que foge à medida que se avança, mas de trabalhar para manter o estado normal, restabele-

²O ovo da serpente foi um filme produzido por Dino de Laurentiis em 1977. Ele versa sobre como a crise alemã fomentou o crescimento do nazismo.

cendo o perturbado. O dever do homem do Estado, tendo como ferramenta a ciência, é executar o papel do médico: por meio de uma boa higiene, previne a eclosão das doenças, e, quando estas se declaram, procura saná-las.

O Reich se apropriou de princípios durkheimianos expressos no uso da educação como ferramenta para a construção de uma moral coletiva. A elaboração de um projeto social futuro implicava em mudanças na sociabilidade no presente. Esse pressuposto se baseou no entendimento manifesto em “Educação e Sociologia” ao qual a influência das coisas sobre os homens é diversa daquela que provém dos próprios homens; e a ação dos membros de uma geração sobre os outros, difere da que os adultos exercem sobre as crianças e os adolescentes. Esta relação denominada por Durkheim como Educação foi utilizada pelo Reich e se apresenta em outra roupagem no Projeto Escola sem Partido. Como dissemos, ela não é um projeto pensado restrito ao presente, mas sim, um preceito educacional a partir da leitura dos conflitos de classe no passado, sua eliminação no presente como condição para a emergência de novos atores sociais e a edificação de um projeto futuro.

Merece destaque alguns pontos do Programa do Partido Nacional Socialista Alemão dos Trabalhadores (NSDAP).

O primeiro dever do cidadão é trabalhar, física ou intelectualmente. A atividade do indivíduo não deve prejudicar os interesses do coletivo, mas integrar-se dentro desta e para bem de todos.

[...]

A extensão da nossa infraestrutura escolar deve permitir a todos os Alemães bem dotados e trabalhadores o acesso a uma educação superior, e através dela os lugares de direção. Os programas de todos os estabelecimentos de ensino devem ser adaptados às necessidades da vida prática. O espírito nacional deve ser inculcado na escola a partir da idade da razão. Pedimos que o Estado suporte os encargos da instituição superior dos filhos excepcionalmente dotados de pais pobres, qualquer que seja a sua profissão ou classe social.

[...]

O Estado deve preocupar-se por melhorar a saúde pública mediante a proteção da mãe e dos filhos, a introdução de meios idôneos para desenvolver as aptidões físicas pela obrigação legal de praticar desporto e ginástica, e mediante um apoio poderoso a todas as associações que tenham por objetivo a educação física da juventude.

[...]

[...] Pedimos que se combata pela lei um ensino literário e artístico gerador da desagregação da nossa vida nacional; e o encerramento das organizações que contrariem as medidas anteriores.

Munique, 24 de Fevereiro de 1920³.

A educação nazista deveria se basear no princípio durkheimiano ao qual nem todos os seres humanos são feitos para refletir; será preciso que sempre haja homens de sensibilidade e homens de ação. Os homens não podem dedicar, todos, ao mesmo gênero da vida; existem diferentes funções a preencher, condição essencial para a construção da harmonia para o trabalho. Esse é o sentido do projeto educacional nazista: ajustar as condutas dos alemães, possibilitando o controle do Estado Nacional Socialista perante toda a sociedade.

É na busca do controle e exclusão das diferenças que Hitler incorpora os pressupostos positivistas referentes à formação escolar. Para Durkheim não há povo em que não exista certo número de ideias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar nas crianças, independente da categoria social a que pertençam. Toda e qualquer educação, seja a dos ricos ou a dos pobres, tem objetivo de fixar ideias nas cabeças dos educandos. Resulta destes fatos que cada sociedade faz do homem certo ideal, tanto do ponto de vista intelectual, quando do físico e moral, um ideal que de certo ponto é o mesmo para todos

³Fonte: <<http://icommercepage.blogspot.com.br/2011/10/os-25-ponto-chaves-do-nazismo.html>> Acesso 09 out. 2018.

os seres humanos. Esse ideal, ao mesmo tempo uno e diverso, é que constitui a parte básica da educação.

A educação é para a sociedade o meio pela qual ela prepara, no íntimo das crianças, as condições essenciais da sua própria existência. A construção de uma nova moralidade fiel aos princípios do nazismo fundamentada na concepção educacional positivista.

Durkheim em “A Educação Moral” aponta que as crianças não fariam senão reproduzir um traço das sociedades primitivas. Como os selvagens, as crianças estão sob o domínio das paixões que as torna impotentes à contenção. É preciso constituir através da educação os estágios originais que não estão formados nas crianças. A criança pertence ao domínio das paixões e habita entre os selvagens. Entre ela e os adultos normais há o fosso da mais radical dicotomia e polarização. Há que sufocar e cortar a sua curiosidade, sua mobilidade, vivacidade e imaginação. Há que instigar a obediência que o dispositivo pedagógico transformará em espírito de disciplina. Suas tendências serão vigiadas, medidas, avaliadas, instigadas e fortalecidas aos moldes do adulto civilizado.

A disciplina não visa estimular na criança o desejo de instruir-se, nem é um procedimento voltado para poupar forças do educador. Sua verdadeira função é atuar como um instrumento moral. A moralidade da classe depende da firmeza do mestre, e uma classe indisciplinada é um perigo moral porque a efervescência é coletiva. A complacência com a fraqueza infantil esquece que as crianças são as primeiras a sentirem-se bem com uma boa disciplina porque, como os povos, são felizes quando se sentem bem governadas. Durkheim afirma em “A Educação Moral” que a ausência de disciplina produz confusão e sofrimento de não distinguir o que é o bem ou o mal; o que se deve fazer e o que não se deve; o que é lícito e o que é ilícito. Em uma classe bem disciplinada não há confusão e sofrimento, mas sim, a saúde e o bom humor. Cada aluno está em seu lugar e sente-se bem onde está. A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social, tendo por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de talentos físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no

seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente se destine.

Esses princípios sustentaram as reflexões do Nacional Socialismo em torno do uso da educação para a disciplina e controle de uma sociedade. A construção de uma nova moral manifesta no nazismo encontrou no positivismo grande aliado epistemológico. O controle educacional alemão passava pelo entendimento da ação do Estado alemão e sua capacidade de controlar a educação. Se a sociedade não estiver sempre presente e vigilante, para obrigar a ação pedagógica a exercer-se em sentido social, essa se porá ao serviço de interesses particulares e a grande alma da pátria se dividirá, esfacelando-se numa multidão incoerente de pequenas almas fragmentárias, em conflito uma com as outras. É preciso que a educação assegure uma comunidade de ideias e sentimentos, sem o qual nenhuma sociedade sobrevive. Com efeito, admitindo que a educação seja função social, não pode o Estado dela se desinteressar. Tudo o que é educação deve ser submetido a sua influência.

Para o Nacional Socialismo, a formação educacional no Reich deveria se basear no rígido controle social. A rigidez disciplinar suprimiria a capacidade de emancipação do povo, submetendo-os ao controle e disciplina social imposta pelo Reich, uma espécie de lei da mordaça nos anos 30 do século XX. Todos aqueles que estavam em discordância com o Nacional Socialismo eram entendidos como doentes sociais a serem execrados da sociedade, a materialização de uma sociedade autoritária legitimada por um Estado autoritário sustentado por pedagogias autoritárias.

Parece-nos que a lei da mordaça dos anos 30 do século XX ganhou vida no início do século XXI no Brasil. A exclusão do entendimento da educação enquanto fenômeno político acaba por negar os princípios da pluralidade de ideias manifestos no universo da aparência do projeto “Escola sem Partido”. A afirmação na multiplicidade de ideias omite a intenção de retirar dos currículos escolares concepções críticas à sociedade, negando a luta de classes, a discussão de gênero, o debate sobre o racismo, entre outros. Toda pedagogia de cunho autoritário se sustenta na desvalorização da pluralidade de pensamento,

exclusão de propostas antagônicas e desvalorização do profissional professor. A negação da ciência expressa no acesso ao conhecimento de forma fragmentada manifesta uma perversa relação que nega o saber construído pela humanidade à própria humanidade. Este é o sentido do controle do trabalho dos professores e dos currículos propostos nas escolas Brasileiras através da “Escola sem Partido”.

O controle curricular do ensino e do trabalho dos professores tem seus fundamentos em experiências similares utilizadas pelo Nacional Socialismo na Alemanha. A nazificação das escolas se manifestou em uma total reconstrução da educação nos anos 30 do século XX. Currículos foram reelaborados, livros foram queimados e farto material didático fiel ao nazismo foi produzido para uso nas escolas.

Um amplo processo de intimidação dos profissionais da educação foi introduzido no país. A implantação da nova pedagogia alemã implicou em um processo de reestruturação de todo o sistema de educacional do país. A coação de professores foi justificada pelo princípio de lealdade ao nazismo. O que se verificou foi a demissão e assassinio de centenas de professores críticos ao nazismo, independente de serem ou não judeus, substituindo-os por profissionais leais ao Nacional Socialismo. Os professores aposentados foram desprezados. Os que estavam na ativa e eram fiéis ao regime foram obrigados a passar por um processo de capacitação que possibilitasse compreender e aplicar a pedagogia da educação nacional socialista na Alemanha. Essa pedagogia se centrou na negação do liberalismo e, principalmente, das concepções materialistas da história.

As escolas se transformaram em um espaço de coerção social imposta pelo Estado Nazista e por parcela dos próprios alunos. A difusão do ódio sustentado por um processo de doutrinação dos jovens os colocou como vigias dos próprios professores, agredindo-os verbalmente e manifestando atos de rebeldia a concepções antagônicas ao regime.

A difusão do ódio social é uma característica do ovo da serpente. Nos chama a atenção como o ódio social renasce de tempos em tempos. Os períodos de crise econômica manifestos na dificuldade do Estado em prover melhorias sociais ao conjunto da sociedade é a gê-

nese da insegurança e do ódio social. Preocupa-nos a existência do ódio social nas formulações da “Escola sem Partido” no Brasil. Temos a impressão que o ódio às concepções críticas e materialistas expressas na “Escola sem Partido” tem fundamentos similares ao fomento do ódio alemão em suas escolas. Tudo o que fuja aos pressupostos pensados pelo Estado autoritário é entendido como novas doenças sociais do século XXI.

Sua crítica a concepções antagônicas às formas societais reprodutivas do capital se sustenta na ressignificação do conceito de socialismo. Ao contrário de Lênin que o entendia como estágio de transição do capitalismo para o comunismo, o socialismo foi ressignificado como similar à corrupção e ineficiência. O crescimento das denúncias de corrupção acompanhado pelo esgotamento do novo desenvolvimentismo sustenta todo o espetáculo midiático para esse fim. Os governos de origem classista são mostrados como inimigos de toda a sociedade. No interior desta concepção, o socialismo no universo da ressignificação, não é entendido em seu potencial de emancipação social de toda a humanidade, mas sim como similar à corrupção e falência de um modelo social.

A ressignificação do socialismo fortalece a ação que criminaliza os professores e suas organizações representativas. Os profissionais críticos são atribuídos como dotados de uma concepção interpretativa do mundo ultrapassada e descolada da realidade. O crescente movimento de criminalização aos professores, seus sindicatos e associações materializa uma espécie de neosionismo do início do século XXI, expresso na perseguição de política, homofobia, racismo, discriminação de gênero e intolerância a todo e qualquer pensamento alternativo. Um neosionismo que tem bases similares ao ódio nazista ao povo judeu, ciganos, socialistas, liberais, anarquistas, comunistas, entre outros no século XX, entendidos, tal qual demonstrou Durkheim, como doenças sociais a serem banidas da sociedade.



Uma questão nos inquieta. Qual projeto formativo humano justifica esta proposta educacional? Que concepção de ser humano e modelo de sociedade estão em questão? As respostas a estas perguntas estão nos pressupostos formativos escolares oriundos do neoliberalismo e o homem econômico⁴.

A explicação do homem econômico está presente nas discussões de Hayek. Em nosso livro “Hayek, liberalismo e formação humana” desenvolvemos este debate remetendo-o ao conceito de evolucionismo. A ação do homem econômico como desdobramento de processos evolucionistas exposto pelo individualismo potencializado pelo mercado é passível de crítica.

As relações entre o indivíduo e o mercado são apresentadas como naturais, quando na realidade são ações sociais voltadas à acumulação de capital. Essa é uma contradição apresentada ao indivíduo, cuja “liberdade” à acumulação do capital é negada pela ação de classe detentora desse mesmo capital.

O *homo economicus* é então iludido, porque a contradição que o constitui é reificada, preservando-o em sua soberana liberdade. A referência ao fetichismo, tal como Marx o expõe, é inevitável e é de fato isso que se trata. No que tange ao mundo econômico, o indivíduo moderno tende a compreender como natural e ‘coisal’ aquilo que é social (Paulani, 2005, 99)

Esses pressupostos sustentam o projeto “Escola sem Partido”. Sua concepção é influenciada pelas sucessivas crises do capitalismo e as estratégias dos homens de negócios para a recomposição da acumulação do capital e exploração máxima da força de trabalho. O que se desenvolve é um processo ao qual o investimento em maquinaria aumenta a relação do capital constante em detrimento do capital vari-

⁴O conceito de homem econômico – *homo economicus* – se fundamenta na construção de um modelo de trabalhador dócil ao capital, cujas ações se sustentam na concorrência com outros trabalhadores para acesso a maiores salários, vantagens pessoais, etc. É o exemplo de formas mais elaboradas de alienação e estranhamento do trabalho.

ável. Isso se explica em um processo metabólico ao qual o capital constante se reproduz por depreciação e em menor velocidade do que no capital variável.

Essa diferenciação proporciona ações constitutivas à manutenção da acumulação manifestas na elevação da reprodução do capital em sua forma variável através da intensificação da exploração da força de trabalho, economia de matérias-primas e racionalização da produção.

Este processo ocorre no trabalho produtivo e improdutivo, manifesto em um movimento de conquista de subjetividades, cujos desdobramentos são a alienação e o estranhamento do e pelo trabalho. A formação humana é influenciada radicalmente por essa ação empresarial, atingindo, principalmente, os objetivos curriculares voltados à formação de seres humanos na escola formal expressas pela “Escola sem Partido”.

A “Escola sem Partido” se insere na negação da *críticidade emancipatória* como pressuposto para a afirmação do *neocriticismo conservador* assentado na elaboração do homem econômico. O processo metabólico reprodutivo do capital expresso por estratégias de exploração radical da força de trabalho em resposta às crises cíclicas do capital coloca aprisiona a *críticidade emancipatória*. O *neocriticismo conservador* se manifesta na formação dos trabalhadores voltada ao oferecimento de sugestões para a continuidade reprodutiva do capital, não distinguindo o tempo de trabalho nas empresas ou em seu próprio lar. O *neocriticismo conservador* nega a sociedade como uma totalidade em contradição, concebendo-a como um universo empresarial em torno de si próprio.

A crítica do *neocriticismo conservador* à *críticidade emancipatória* manifesta na argumentação da incapacidade da educação formal de formar competências para a empregabilidade e empreendedorismo sustenta o Projeto Escola sem Partido. Qualquer concepção que negue os interesses do capital e coloque em cheque suas premissas é entendida como uma doença social que deve ser evitada a qualquer custo. Daí a necessidade de exclusão em nome da neutralidade do co-

nhecimento das concepções críticas educativas à sociedade nas escolas.

O *neocriticismo conservador* afirma a necessidade de educar para as competências também conservadoras manifestas no aprender a pensar, a agir, entre outras tantas possíveis, se colocando como atores competentes responsáveis em ditar os rumos àqueles educadores que não sabem para onde ir. A formação do ser humano crítico e reflexivo defendido pelo pensamento empresarial baseia-se em um cunho idealista de uma sociedade sem contradições e conflitos baseados em um projeto único social no presente e para o futuro. Como bem afirmou “Olinda Noronha” em todo seu brilhantismo peculiar em “Políticas Neoliberais, conhecimento e educação” aprender o que, para que, para qual sociedade?

O *neocriticismo conservador* se sustenta na aproximação de Hayek com o neopositivismo de Karl Popper manifesta na Teoria dos Fenômenos Complexos à qual debatemos em nosso livro “Hayek, Liberalismo e Formação Humana”, mostrando diferenciações entre pressupostos do neoliberalismo do século XX e o liberalismo clássico dos séculos XVIII e XIX. A velha afirmação *de ser o mesmo, mas não ser igual*.

Essa aproximação de correntes de pensamento antagônicas fomenta o neoliberalismo com alguns princípios similares ao nazismo. Como bem afirmou Ianni (1998) o neoliberalismo é a fábrica onde se produzem as ideologias e as práticas nazifascistas, tendo a sua expressão na guerra contra a social-democracia, o socialismo, os movimentos sociais, o sindicalismo e as concepções críticas emancipatórias expressas pela educação manifestas no Projeto da “Escola sem Partido”.

Uma sociedade manifesta nos princípios formativos da razão instrumental posta em prática pelo homem econômico. Os fundamentos da “Escola sem Partido” manifesta a contradição do princípio idealista hayekiano de uma sociedade composta de “átomos sociais livres”, cuja materialidade afirma o oposto. Essa percepção de uma educação de cunho tecnicista entende a eficiência como formação humana assentada em pressupostos tecnológicos validadores, quando na

realidade não vão além das fronteiras da alienação e estranhamento do trabalho.

Essa razão instrumental ganha novos contornos com o incremento de cenários globalizados, a Internet, as organizações, os blocos e estruturas de poder, instrumentos que aos poucos garantem o predomínio e a abrangência de estruturas autoritárias de gestão das formas de produção, circulação, troca e consumo, seja no âmbito nacional ou internacional. Essas subjetividades fomentam o ódio à *crítica de emancipatória*, o ódio que migra para as escolas com fundamentos similares aos impostos nas escolas na Alemanha durante o Nacional Socialismo.

A negação do acesso social à ciência e seus resultados demonstra que, independente das exigências postas, os seres humanos se mantêm no universo do trabalho alienado. A “Escola sem Partido” se sustenta em pressupostos que acentuam a alienação, a divisão do trabalho e a concentração do saber. Ela objetiva instaurar pedagogias do consenso expressa na divisão social do trabalho tão bem explicada por Emile Durkheim.

Esse é o sentido de nossa crítica ao neocriticismo conservador. A educação, ao expressar a heterogeneidade do conhecimento humano, transcende a neutralidade científica. Como parte integrante da sociedade, expressa seus conflitos e contradições através da análise científica. Ao contrário dos seus preceitos anunciados, a “Escola sem Partido” ao negar a política como expressão humana transforma a educação em um espaço autoritário, reproduzindo as tristes experiências do passado expressas no nazismo.

REFERÊNCIAS

ARON, Raymond. **Etapas do Pensamento Sociológico**. SP: Martins Fontes, 2002.

BRANDT, Cleri Aparecida; MIALHE, Jorge Luís. A educação na Alemanha nazista e seu papel na modulação de ideias e comportamentos. In **Revista Hist. educ. anu.** Buenos Aires, vol.14, n°.2, dez. 2013. Fonte: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?>

[script=sci_arttext&pid=S2313-92772013000200003](#) Acesso 01 mai. 2018

DURKHEIM, E., **Da divisão do trabalho social**. Tradução Eduardo Brandão. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **O suicídio**. SP: Martins Fontes, 2000

_____. **As regras do método sociológico**. São Paulo, Ed. Martin Claret, 2002.

_____. As formas elementares da vida religiosa. In: Os pensadores. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Educação e Sociologia**. SP; Melhoramentos, 1952.

_____. **Moral Education**. New York: The Free Press, 1971.

HITLER, Adolf. **Minha luta: Mein Kampf**. São Paulo: Editora Moraes, 1983.

IANNI, Octávio. Neoliberalismo e nazi-fascismo. In **Revista Crítica Marxista**. São Paulo: Xamã, nº 7. p. 112-120, 1998

LUCENA, Carlos. **Hayek, liberalismo e formação humana**. Campinas: Alínea, 2011

_____. O pensamento educacional de Émile Durkheim. In **Revista Histedbr on line**, v10, n.40, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639820>> acesso 01 mai. 2018

_____. **Tempos de destruição: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil**. Campinas, Autores Associados; Uberlândia, EDUFU, 2004

NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2002.

PAULANI, Leda. **Modernidade e discurso econômico**. São Paulo: Boitempo, 2005

Programa do Partido Nacional Socialista Alemão dos Trabalhadores (NSDAP). Fonte:

<<http://icommercepage.blogspot.com.br/2011/10/os-25-ponto-chaves-do-nazismo.html>> Acesso 09 out. 2018.

Protocolos dos Sábios de Sião. Tradução Gustavo Barroso. SP: Editora Revisão, 1989.

O MOVIMENTO ESCOLA “SEM” PARTIDO E A “DOCTRINAÇÃO” LIBERAL NO ATUAL CONTEXTO BRASILEIRO*

Danielli Maria Neves da Silveira
Paulino José Orso

1. ESCOLA “SEM” PARTIDO: DA APARÊNCIA À ESSÊNCIA

Atualmente circulam pelo país, seja em âmbito municipal, estadual e mesmo federal, diversos Projetos de Lei elaborados e ou inspirados pelo movimento Escola “sem” Partido. Reivindicam-se como neutros, dizem combater aquilo que denominam de ideologia de gênero e defendem o direito dos pais escolherem o tipo de educação que querem para os filhos, filtrada por suas ideologias e moralidades que acreditam.

Todavia, perguntamos: O que há de implícito neste movimento que se autoafirma como “neutro”? Qual a agenda que pretende-se cumprir com este tipo de projeto no contexto político e social em que o mesmo se insere?

Segundo Miguel Nagib, autor do projeto, o Escola “sem” Partido é 100% “apartidário” e tem o objetivo de combater o uso do sistema educacional para fins ideológicos, partidários e políticos, bem como, defender o direito dos pais à educação moral e sexual destes.

O movimento atua principalmente por meio das redes sociais, defende a sobreposição de suas convicções religiosas e orienta as famílias e alunos que se sentem desrespeitados ou lesados pela “doutrinação” a denunciar e judicializar os professores. Com isso, tem granjeado apoio principalmente de membros de partidos liberais e com teor conservador.

Soma-se a isso o fato de que hoje o aparelho estatal tem sido apropriado por uma elite que defende aberta e exclusivamente o inte-

*DOI - 10.29388/ 978-85-53111-27-5-0-f.245-264

resse de grupos privilegiados que pressionam o Congresso com a finalidade de alcançar seus objetivos sob a justificativa de que são interesses gerais da população.

Se no início da modernidade, o segmento protestante tem defendido a escola como condição para ler e interpretar a Bíblia em sua própria língua, na atualidade, contraditoriamente, presença de uma bancada evangélica, fundida com interesses liberais e conservadores vem “ressuscitando” projetos anacrônicos que acarretam o desmonte da escola pública.

Desse modo, o “Escola sem Partido”, criado em 2004, interfere diretamente na educação controlando e reprimindo as ações dos docentes em sala de aula, mediante práticas de censura só comparáveis com os implementados nos períodos dos regimes ditatoriais.

Apesar de ter uma história relativamente curta e já estar bastante desacreditado por muitos estudiosos e professores, em 2014 adquiriu força e cresceu em 2016, reunindo mais adeptos após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, demonstrando que a política Brasileira vem assumindo um caráter claramente antidemocrático e até mesmo antiliberal, conservador.

Neste intuito, o presente artigo pretende discutir a relação do movimento e do Projeto de Lei Escola “sem” Partido e esclarecer suas motivações, revelando que há uma relação imediata com o que ocorre em âmbito maior, no estado e na sociedade, constituindo-se como um instrumento da burguesia para defesa de seus interesses, desafiando tanto a capacidade de crítica quanto de organização dos trabalhadores em geral, como da escola em particular.

2. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ESTADO BRASILEIRO

Como não poderia deixar de ser, só é possível compreender o Estado Brasileiro considerando o sistema capitalista. Conforme Deitos (2012, p. 214):

O capitalismo não prescindiu das ações estatais, mas é nelas que ganha corporeidade e estabilidade de reprodução e acumu-

lação do capital. O Estado, desse modo, é constituinte do capitalismo assim como o capitalismo é constituinte do Estado, que é resultante das relações e mediações que se materializam com a luta de classes e compõem o processo de produção, circulação e acumulação do capital [...].

Inserido na sociedade capitalista (que se encontra em crise, que atinge não somente a educação, mas todos os direitos sociais essenciais), o Brasil faz parte dos países que se relacionam com o imperialismo de forma subordinada e subservientes. Historicamente carregamos a herança das relações coloniais, marcadas pela exploração, tanto da natureza como da mão de obra escrava. Sob roupagem diferente, essas relações continuam a se fazer presentes na atualidade.

Dessa forma, ao analisar as transformações ocorridas na década de 1990, não se pode desconsiderar essas características. O dito neoliberalismo, vigente nesse período, por exemplo, expressa as relações de dominação e a histórica falta de autonomia dos países periféricos.

Em 1995, com o então presidente eleito Fernando Henrique Cardoso, o estímulo à privatização se fez fortemente presente e conforme delineia DEITOS,

[...] os liberais compreendem como fundamental a função do Estado como mediador de ações consideradas essenciais para a existência da liberdade de mercado. O Estado que defendem e cuja reformulação iniciam, consubstancia-se em uma regulamentação que desregulamenta e regulamenta o necessário para mediações exigidas para o ótimo funcionamento da economia do livre mercado por meio de novas instituições, formadas pelas agências reguladoras em congruência com as ações tomadas no aparelho de Estado e sob a égide do capital financeiro internacional [...] (2012, p. 204).

Acreditava-se que privatizando os diversos setores da economia se superaria o que chamavam de crise do Estado. Segundo o mesmo autor,

[...] Comportadas nessa crise estavam as derivações econômicas, financeiras, políticas e sociais que o país enfrentava para a chamada abertura ao mercado internacional - exigência enten-

dia como derivada da globalização e da competitividade necessárias para a integração ao mercado mundial –, abarcando a justificativa e os pilares que sustentam material e politicamente o pacto e as reformas implementadas pelo liberalismo social – democrata Brasileiro (DEITOS, 2012, p. 200).

Em consonância com isso, foi elaborado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado com teor liberal, de forma que se realiza um pacto nacional burguês justificado como necessário à modernização e integração do país na globalização. “Para os liberais [...] o Estado Brasileiro assume uma dimensão singular no processo de coordenação política e econômica [...]” (DEITOS, 2012, p. 205).

Portanto, o que se pretendia era utilizar o Estado enquanto dinamizador do mercado. Assim

[...] conseguem propor a forma mais consistente de mediação privada pelos mecanismos estatais concentrando um pacto de classes dominantes extremamente vantajoso e relativamente estável em razão de seus desdobramentos econômico-financeiros arrojados – tais como a privatização de empresas e espaços que eram estatais – e dos mecanismos processuais de financeirização alargados pelas ações regulatórias estatais, pelos mecanismos de intermediação e subsídios protecionistas às classes dominantes e pelo processo de encilhamento financeiro envolvendo os fenômenos da dívida interna e externa e da reprodução da acumulação gerado pela venda de títulos públicos com rentabilidade garantida às classes proprietárias e parasitárias (DEITOS, 2012, p. 209).

A análise revela que, nesse período, o Estado deixou de garantir inúmeros benefícios sociais para a maior parte da sociedade. Conforme observa Xavier (1990, p. 53), “[...] uma grande parcela da população nacional tem sido historicamente excluída de participação na ordem econômica, política e social existente”.

De acordo com Deitos,

[...] os liberais consideram que a lei da natureza econômica e política existe há muito tempo e basta inová-la em suas condições e sustentações teóricas e pragmáticas. Essa conjugação ga-

... sua força, compondo-se de uma disposição genuinamente “fundamentalista”, ao retomar-se o liberalismo econômico e rejeitam-se os compromissos sociais que o capitalismo contemporâneo sustentou em determinada organização social, perdendo, talvez, alguns anéis [...] (2012, p. 224).

Seguindo a análise do autor percebe-se que o liberalismo acolhe a reforma de uma maneira que ignora os problemas estruturais do Estado e delinea apenas alguns aspectos de forma a não contrapor a ordem existente e não deixar de atender as forças hegemônicas “maquiando” o que se realiza no plano político.

A análise desse momento traz à tona a relação histórica do Brasil com o capital estrangeiro. Segundo Xavier (1990, p. 26-27),

[...] Tanto a consolidação quanto a própria penetração das relações capitalistas no Brasil se deram quando o capitalismo já era dominante em escala internacional, e isso introduziu novas contradições no processo. A dominação capitalista internacional significou a submissão do desenvolvimento das economias nacionais às exigências da reprodução do capital em escala mundial [...].

No ano de 2003 é eleito o presidente Luís Inácio Lula da Silva pelo Partido dos Trabalhadores, governo este de característica eclética, que governou por dois mandatos, e após isso, ainda pelo Partido dos Trabalhadores (PT), foi eleita Dilma Rousseff que concluiu o primeiro mandato e foi reeleita. Porém, com base em um golpe forjado e travestido de *impeachment*, em 2016, foi destituída do cargo, assumindo seu vice Michel Temer, então do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que mudou para MDB, voltando ao mesmo nome do período da ditadura militar.

Conforme argumenta Mirandola:

Ancorado na luta contra as desigualdades sociais e dotado de credibilidade por fazer oposição à ditadura militar na década de 1980, o candidato à presidência, Lula, contou com grande apoio da classe trabalhadora, precarizada, assim como do proletariado sindical. Propunha a ruptura com as doutrinas liberais, porém arquivou esta pretensão, uma vez que seu partido abra-

cava várias correntes ideológicas, comunidades de bases e grupos de esquerdas (2014, p. 121).

Conforme destaca a autora, Lula “Manteve a ordem neoliberal de Collor e de Fernando Henrique Cardoso, apesar do discurso político do partido sinalizar para a desmontagem da fase neoliberal [...]” (MIRANDOLA, 2014, p. 123). Sabe-se que para ser eleito o partido teve que fazer diversas alianças que comprometeram parte do que defendia em discurso.

Apesar de algumas políticas “tímidas” diante do grande desafio que estava posto para o governo do Partido dos Trabalhadores muito se mudou, mesmo diante da fragilidade financeira que o país se encontrava, como no caso do combate à miséria, reduzindo desigualdades e expandindo o mercado interno. De forma geral “[...] deu conta de desenvolver um complexo processo de articulação política que tornou viável a prioridade do social e a promoção de políticas igualitárias [...]” (MIRANDOLA, 2014, p. 127).

A eleição de Lula em 2003 integra um ciclo de governos progressistas na América Latina, orientados por duas propostas: por uma proposta neodesenvolvimentista, de cunho antineoliberal, sustentando-se, porém, na aliança da classe trabalhadora e setores da burguesia nacional, da qual os governos Lula e Dilma foram adeptos; e a proposta de integração de governos progressistas e movimentos populares, por meio da criação de uma área de integração dos povos latino-americanos [...] (LOMBARDI e LIMA, 2017, p. 24).

Todavia, em meio à crise mundial forjada, o golpe se constituiu numa peça chave para uma burguesia, alinhada aos interesses imperialistas dos Estados Unidos, promover um conjunto de reformas objetivando retirar direitos dos trabalhadores, dilapidar o patrimônio público e ampliar seus lucros e privilégios.

Conforme Frigotto (2017), o grande empresariado Brasileiro e o capital financeiro não foram confrontados durante o governo do Partido dos Trabalhadores - PT -, porém, diante de uma crise econômica mundial e com conquistas mesmo que pequenas por parte da classe trabalhadora, a classe dominante não admitiu perder privilégios

e lucros, nem o espaço conquistado pelos movimentos sociais e culturais lutando por seus direitos.

De acordo com Lombardi e Lima:

Há um claro projeto de aniquilar as forças contra-hegemônicas emergentes durante o processo de redemocratização tutelada da sociedade Brasileira: os partidos políticos historicamente identificados com as camadas populares, como o PT, ainda que o fenômeno do transformismo característico das transformações pelo alto o tenha delas afastado, sindicatos e movimentos sociais populares etc., que se tornaram sujeitos no cenário da luta de classes durante a Nova República, conquistando de maneira contraditória os direitos sociais e políticos expressos na Carta Constitucional de 1988, que agora estão sendo eliminados (2017, p. 26).

É nesse contexto que permeia o nada neutro Escola “sem” Partido, que diante da fragilidade do Estado e do judiciário, ocupa um vácuo e se constitui num instrumento de “ataques” aos direitos da classe trabalhadora.

De acordo com Frigotto:

[...] O circuito se fecha com um judiciário partidarizado e que se pauta pela filigrana e gelatinosa das leis e não pela análise criteriosa do que é justo. Um judiciário que, por consequência, predominantemente defensor dos interesses da classe dominante da qual sua maioria é parte (2017, p. 25).

A colocação do autor auxilia na compreensão da contextualização da sociedade atual para entendermos onde se situa o Escola “sem” Partido e sua intenção expressa, uma vez que age em consonância com a lógica do mercado, em oposição aos trabalhadores.

Entretanto, com a eleição de Lula são realizadas algumas mudanças, avançando no combate à pobreza, na miséria, na redução das desigualdades e na expansão do mercado interno do país.

Esses avanços perturbaram uma fração da elite conservadora que se aliou à mídia e, para não diminuir seus lucros e privilégios e “recuperar a chave do cofre”, consumou o golpe em de 2016.

Assim, no contexto do *impeachment*, cresce a adesão ao movimento Escola “sem” Partido, de caráter liberal-conservador, alinhado aos interesses da classe dominante, defendendo o discurso de neutralidade e instituindo a “lei da mordaça”, escamoteando o objetivo de transformar a escola numa espécie de partido único, adequada à burguesia.

3. A OBSCURIDADE DA ESCOLA “SEM” PARTIDO

Para justificar a defesa da “neutralidade”, o movimento parte de supostas denúncias que acusam os professores de escolas Brasileiras de promoverem a “doutrinação” dos alunos.

Como dissemos, o movimento nasceu em 2004 e adquiriu força em de 2014, tendo seu ápice em 2016, após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Seu meio de propagação é principalmente o Projeto de Lei que fica exposto no site do movimento para que os políticos copiem e proponham nos seus estados e municípios.

Fernando de Araújo Penna afirma que

[...] O discurso da Escola sem Partido não foi devidamente enfrentado, a meu ver, desde o momento em que ele surgiu, em 2004, justamente por parecer absurdo e sem fundamentos legais para aqueles que conhecem o debate educacional, e também porque ele se espalha com muita força, não em debates acadêmicos, mas nas redes sociais. Esse discurso utiliza-se de uma linguagem próxima do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas e valendo-se de polarizações já existentes no campo político para introduzi-las no campo educacional. [...] nós não enfrentamos esse discurso e ele cresceu muito, até que projetos de lei que incorporam as suas ideias, fossem apresentados nacionalmente e em vários estados do país e nos déssemos conta da ameaça real que ele representava (2017, p.35).

Sob a suposta neutralidade e reduzindo o papel do educador a instrutor, como nos diz FRIGOTTO (2017, p. 29), “[...] esconde-se a

privatização do pensamento e a tese de que é apenas válida a interpretação dada pela ciência da classe detentora do capital”.

Isso significa que o Escola “sem” Partido não é neutro como denotam. Pelo contrário, trata-se da Escola de um partido único, da classe dominante, que julga válido aquilo que se encontra conforme seus critérios e interesses.

O movimento parte de uma concepção tão anacrônica quanto absurda e inexistente de que os alunos são passivos diante do professor. Todavia, só quem não tem noção alguma do que é e como funciona uma escola pode fazer uma afirmação dessa. Segundo Ratier,

Ao conceber crianças e jovens manipuláveis, o ESP se inspira em modelos teóricos ultrapassados há pelo menos 50 anos. Desde a década de 1960, pesquisas mostram que as pessoas, mesmo as mais jovens, escutam uma mensagem e refletem sobre o significado dela. Podem, aceitá-la ou não, após cruzarem o que ouvem com influências da família, de outros professores, e amigos, da mídia, na Igreja e em outros grupos sociais dos quais participam (2016, p. 32).

Ou seja, para atrair adeptos, o movimento não hesita em se utilizar de um discurso falacioso e se utilizar uma linguagem e de fundamentos que se prestam para ocultar os ataques contra os professores, a escola e a educação pública.

A discussão acerca de pseudoideologia de gênero, por exemplo, é uma das maneiras pela qual o movimento tem atraído pais e familiares utilizando-se principalmente da afirmação de que os professores influenciam na orientação sexual dos alunos. Todavia, além de ignorar os diversos e conflitantes embates culturais que colocam a necessidade da Educação para a Sexualidade estar presente no currículo e de se abordar o tema de maneira científica, em um local apropriado, se quer tem noção do que significa “ideologia de gênero”, até mesmo porque não existe.

Dentre os alvos de ataques do ESP encontram-se teóricos como Marx, Gramsci, Guevara, Mao e Paulo Freire, os quais, afirmam ser “ideologizadores” do pensamento de esquerda. Entretanto, por não entender o que chamam de doutrina e de ideologia, acabam

por atribuir estas nomenclaturas a tudo aquilo que não querem que seja discutido e ou debatido no espaço escolar. Contudo, fica a indagação: Seria este o problema central da educação? Seria essa a solução da crise que ocorre no Brasil?

Vivemos em uma democracia e o caminho mais adequado a se tomar é o do diálogo. Isso desmente a suposta doutrinação de esquerda que ocorreria na escola. Na verdade, o que pretendem é reprimir e “sufocar” os debates nos espaços educacionais e defender a judicialização dos educadores e das instituições.

E novamente perguntamos: A judicialização dos professores conforme pretende o ESP, garante a neutralidade e, consequentemente, a qualidade da educação ou se presta tão somente para amordaçá-los e aprisioná-los? Claro que não. Além disso,

—
Não é racional nem eficiente mover a já sobrecarregada máquina do Judiciário (são 70 milhões de processos!) para solucionar questões que as pessoas podem resolver entre si. Uma saída educativa deve seguir pela rota do diálogo. Se há suspeita de doutrinação, a primeira coisa a fazer é uma conversa franca entre professor, aluno e pais, se for o caso. Isso é bom para todo mundo. Persistindo o problema, os gestores escolares podem ser acionados. Se necessário, há ainda as ouvidorias das secretarias de Educação (RATIER, 2016, p. 41).

Ao observar, em geral, as ligações dos políticos que propõem o projeto Escola sem Partido nas Câmaras e seus propositores e apoiadores, não só com setores religiosos e conservadores, mas também com a burguesia, joga por terra a aparente neutralidade e a suposta preocupação com a qualidade da educação, além de revelar as afinidades com o fascismo e os regimes ditatoriais.

De acordo com Frigotto, a burguesia Brasileira “[...] sempre foi antinação, antipovo, antidireito universal à escola pública. Uma burguesia sempre associada de forma subordinada aos centros hegemônicos do capital” (FRIGOTTO, 2017, p. 20). Por isso, sendo que o ESP é seu braço estendido, é compreensível que se utilize de “estratégias discursivas fascistas” com analogias que desumanizam o docente, agridem e criam um ambiente de denunciismo na escola e tentam

incorporar a discussão sobre a educação dentro da polarização que recentemente tem adquirido força no país (PENNA, 2017).

De acordo com Vasconcelos:

[...] o PL abre o precedente da criminalização de professores que incluam em suas aulas debates sobre a religiosidade afro-Brasileira, sobre diversidade de gêneros ou sobre pensamento marxista. A proposta de criminalização por “assédio ideológico” ou “doutrinação marxista” é muito semelhante ao que as ditaduras do Cone Sul chamaram de “terrorismo intelectual”. Nos anos de 1960 e 1970, milhares e educadores latino-americanos foram presos e torturados por divulgar as ideias de Paulo Freire, por exemplo. As palavras mudaram, mas a essência é a mesma. Em ambos os casos, trata-se de uma tentativa de disfarçar a incompatibilidade de uma escola tecnocrática e conservadora com aquilo que Paulo Freire definiu como “educação como prática da liberdade”. Com isso, pretendem fortalecer o viés autoritário da instituição escolar e blindar os jovens do contato com o contraditório, isto é, com a teoria social crítica e com o respeito à diversidade (2016, p.81).

Ora, no clima de tensão que o ESP pretende impor, se o professor deixar de discutir um fato jornalístico ou político, isto é, se o medo de ser judicializado impedir que o professor ensine os conteúdos corretamente estaria sendo apartidário e cumprindo com seu dever de educar? Não. Deixar de questionar e aceitar tudo o que é disseminado, quer seja pela mídia, pela igreja ou por qualquer ente social ou em qualquer espaço, não significa outra coisa senão fazer com que o aluno seja privado do acesso ao conhecimento, acate, submeta-se ao *status quo* e à lógica do mercado, impedindo com que lute para, se necessário, transformar a realidade. Além do mais, significa não só subestimar a inteligência dos alunos, como negar todo desenvolvimento técnico e científico de que os alunos dispõem na atualidade.

“A polarização em lados antagônicos e o discurso de cuidado como forma de controle do outro se traduzem no projeto da Escola sem Partido [...]” (BÁRBARA *et al.*, 2017, p. 107). Busca-se uma forma de silenciar os protagonistas do espaço educacional com a finalida-

de de manipulador e ocultar os interesses inerentes ao projeto e à classe dominante.

Sendo assim, aceitar o que o Escola “sem” Partido propõe, no mínimo desqualifica e desmerece o professor, emburrica os alunos e presta-se à perpetuação da alienação e da dominação.

Segundo Orso,

[...] não dá para esquecer que somos trabalhadores, da mesma forma que nossos alunos, marcados pela exploração e dominação. Além do mais, o desemprego, os conflitos, a violência, as crises, as guerras e as mortes campeiam a nossa volta. Certamente, nenhum de nós está muito tranquilo e confortável com esta situação, a tal ponto que possa se despreocupar com o que ocorre, seja com a educação ou na sociedade mais ampla, no país ou no mundo (2017, p. 135).

Portanto, é absurdo partir de uma visão tola de educação que impeça os alunos de compreender a realidade e o mundo em que vivem. O contrassenso é tão grande que, se de um lado, tentam aniquilar a escola e impedir que o aluno tenha acesso até mesmo a um mínimo de conhecimentos científicos e conheça a realidade, de outro, contraditoriamente, “[...] cobra-se que a educação dê respostas e resolva todos os problemas sociais, mas de forma cega, acética, embotada e desprovida acerca de suas implicações sociais” (ORSO, 2017, p. 135).

Ou seja, é importante que tanto a sociedade quanto os educadores tenham ciência da importância da escola e de seu papel social, que combatam esses projetos retrógrados e organizem a educação de acordo com as necessidades sociais da época e não fazer da escola um instrumento para servir à legitimação da classe dominante.

4. O ESCOLA “SEM” PARTIDO E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

No atual momento, diante de movimentos como o Escola “sem” Partido, aumenta o desafio em relação à defesa da escola e da educação, pois, “[...] segue na contramão desse amadurecimento em torno da juventude e reforça erroneamente concepções rasas acerca

dos estudantes, colocando-os em um lugar passivo e incapaz de emitir e discernir opiniões sobre o mundo” (REIS, 2016, p. 114).

Conforme aponta o autor, ao contrário disso, “As juventudes mandam sinais diretos: além das ocupações, construção de coletivos (culturais, feministas, entre outros), exigência de grêmios escolares, a demanda é por uma gestão democrática de fato [...]” (idem, 2016, p. 114).

Portanto, a necessidade de transformação na escola é uma realidade, mas o caminho para sua melhoria não é silenciar educadores e alunos e sim abrir espaço para um diálogo e repensar a educação através de um caminho democrático e de bom senso, pensando a escola para a classe trabalhadora de forma que traga benefícios para a sociedade e não realizar um caminho às avessas conforme aponta o movimento ESP e pelo PL.

O Escola “sem” Partido tem seu crescimento aliado a um momento de crise política, social e econômica, que tem relação com o momento político vivido pela educação no ano de 2015 quando ocorreu a greve dos professores no Paraná contra as medidas de “ajuste” impostas pelo governo Beto Richa (PSDB), quando foram duramente reprimidos em praça pública. Nesse momento, também foram ocupadas escolas no estado de São Paulo, protagonizadas por estudantes que lutavam contra o plano de reorganização escolar proposto por Geraldo Alckmin (PSDB), que pretendia fechar 94 escolas e redistribuir os alunos em outras escolas.

É a isso que se contrapõe o Escola “sem” Partido. Caso realmente os alunos fossem realmente passivos, o movimento certamente não se preocuparia. Ao contrário, preocupam-se pelo fato de que os alunos podem conhecer um pouco o mundo e se transformem em agentes de mudança.

Estes acontecimentos descontentam parte da população, principalmente a classe dominante que se vê desafiada por esses movimentos e começa a acusar os professores de “doutrinação” e enaltecer a ditadura. Diante disso, com base em uma visão errônea de política educacional o ESP, converteu esses descontentamentos em Projetos de Lei.

Em um momento de crise e inquietação há quem saiba “tirar proveito”, não para resolver os problemas e melhorar a educação, más sim, para controlar e dominar, “[...] para dizer ao outro como ele deve ser, viver, silenciar e morrer para não incomodar e atrapalhar o grande soberano da atualidade: o mercado” (BÁRBARA *et al.*, 2017, p. 107).

Segundo Orso “[...] As agressões do capital se tornaram tão intensivas quanto extensivas e atingem todos os espaços da sociabilidade. E a educação não está imune a esses ataques [...]” (2017, p. 133). Partindo destas acepções não podemos ignorar o fato de que a escola e a educação como um todo exigem uma reestruturação para que elementos estranhos não adentrem o campo educacional com uma lógica que opera de acordo com o mercado, como é o caso da Escola “sem” Partido, que tem como representante Miguel Nagib, que toma como base o código do consumidor.

“Nagib afirma, explicitamente, que o projeto é baseado no Código de Defesa do Consumidor, uma tentativa evidente de pensar a educação como uma relação de consumo [...]” (PENNA, 2017, p. 39).

Numa perspectiva inversa, Orso (2017) enfatiza a importância de se pensar uma proposta educacional que corresponda aos atuais desafios para melhor preparar os alunos para a sociedade que está permeada por exigências e faz refletir acerca da importância de realizar avanços teóricos para concretizar uma reestruturação que seja séria e dê conta das atuais necessidades sociais.

Diante de uma crise de nível global que aumenta as desigualdades para manter lucros produz-se violências com diversas roupagens e criminalizam-se os movimentos que se opõem a esta lógica. Os mesmos setores que consumaram o golpe contra a presidente Dilma em 2016, sustentam as teses do ESP para criminalizar docentes na mesma lógica da delação premiada, em que se cria na escola um ambiente de denunciismo para que os alunos e familiares “acusem” professores (FRIGOTTO, 2017).

Assim, reúne-se o fundamentalismo mercantil ao religioso e se avança rumo à intolerância, negando até mesmo os mais elementares princípios liberais, assim como fez o nazismo e o fascismo, que não se manifesta explicitamente, porém, esconde-se e se percebe quando é

realizada uma análise mais profunda (FRIGOTTO, 2017). Desconsidera-se que o ato de educar está intrínseco a ensinar e subtrai-se a capacidade de “[...] desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos [...]” (FRIGOTTO, 2017, p.31).

Portanto não é uma Escola “sem Partido” que intencionam, más sim uma escola de pensamento único. Partindo de um discurso que além de ideológico, é equivocado e não corresponde à verdade, prima pela intolerância diante das diferenças e ameaça à liberdade e a democracia.

De acordo com Penna, “[...] Os professores são educadores que prezam pela pluralidade de ideias e não se negam a discutir todas as questões que permeiam a realidade dos alunos. Nosso objetivo é capacitá-los para compreender a sociedade em que vivem e atuar sobre ela” (2016, p. 100).

A aparência da Escola “sem” Partido, acortinado por discursos de senso comum, sensibiliza principalmente setores conservadores da sociedade, ao mesmo tempo que atrai políticos que desejam colocar o Projeto de Lei em votação, tanto para “agradar” os setores da sociedade que se sentem representados sem aprofundamento em relação as intencionalidades do movimento, como, por políticos que mantêm um alinhamento liberal-conservador, que se constitui enquanto base para o ESP.

Portanto, o Escola “sem” Partido consegue crescer em grande parte porque já há “uma preparação do terreno” no país, onde possuímos um quadro político alinhado com interesses do imperialismo americano e que já vem trabalhando em prol de uma “avalanche” conservadora que auxilia na derrubada de direitos historicamente conquistados. Ferreira afirma que,

Assim, valendo-se de um olhar crítico, a mensagem implícita contida nos projetos revela-se, descortinando o interesse em criminalizar uma postura politizada, crítica, contra hegemônica e emancipadora nos espaços educacionais, utilizando, para tal, uma estratégia de redução, vinculando o sentido de política a

uma visão estreita, relacionada ao partidarismo e instrumentalização [...] (2016, p.24).

Segundo Elizabeth Macedo, “[...] O que se estabiliza ao expulsar o político – do lugar da diferença – é a normatividade neoliberal em seu movimento de valorização do *homo economicus* [...]” (2017, p. 519, grifos da autora).

Por outro lado,

[...] a administração das estruturas educacionais, quando colocadas sob uma falsa “despolitização”, fortalecem e ocultam estruturas de poder vigentes, enfraquecendo a participação democrática dos grupos mais afetados e, portando, interessados: educadores e educandos (FERREIRA, 2016, p. 23).

O Escola “sem” Partido, tanto enquanto movimento, quanto em formato de Projeto de Lei, tem um caráter fundamentalmente político, e esse, tem um vínculo indissociável com o fundamentalismo do mercado e religioso.

O movimento faz parte de uma corrente liberal conservadora e se soma a outras frentes que já atuam no país e contribui para manter os privilégios da classe dominante e avançar em direção à eliminação de direitos da classe majoritária e explorada que é expropriada até mesmo da liberdade de ensinar e aprender.

Em um país plural e de grande diversidade, um projeto dessa natureza tende a reprimir e silenciar as camadas populares, ignorando toda a trajetória, as perspectivas e progressões dentro do cenário educacional e social. A escola que queremos não é uma escola amordaçada e sim uma escola onde se possa discutir e debater o que ocorre na sociedade para que se possa interferir nela e agir de forma positiva para buscar igualdade de acesso aos bens culturais, econômicos e sociais.

5. CONCLUSÃO

Em suma, o presente artigo objetivou verificar o que há para além das aparências do movimento Escola “sem” Partido e dos Proje-

tos de Leis propostos pelo mesmo. A investigação permitiu concluir que, para além do discurso, não há nada de apartidário, nem neutro nesse movimento. Ao invés disso, o que há é a defesa de um partido único, o da classe dominante, com um caráter retrógrado e anacrônico, que se utiliza da acusação de que os professores se aproveitam dos alunos, considerados como cativos, e de sua suposta passividade, para doutrinar e inculcar aquilo que denominam de “ideologia de gênero”. O uso que faz do Código de Defesa do Consumidor para tentar enquadrar os professores, por si só, já demonstra o compromisso desse movimento com a classe dominante e com os interesses mercadológicos.

Amordçar os educadores e outorgar à família e ao Escola “sem” Partido o direito de definir o que o aluno deve aprender e o professor ensinar, significa negar o papel fundamental da escola que é o da transmissão dos conhecimentos científicos para poder intervir na realidade e transformá-la.

Por fim, diante do exposto, faz-se necessário realizar uma reflexão substancial acerca da escola e de seu papel social na atualidade. Pois, a vigência de movimentos como o Escola “sem” Partido e a imposição de suas exigências aos professores, alunos e escolas, acarretariam prejuízos incalculáveis à sociedade como um todo, uma vez que a instituição da “lei da mordaça”, impede o acesso aos conhecimentos científicos e condena o país à eterna alienação e atraso econômico, político e social. Por isso, como afirma Orso (2017), trata-se de construir uma escola democrática, voltada para o conjunto da população, que persiga “um caminho inverso ao do ESP”.

REFERÊNCIAS

BÁRBARA, Isabel Scrivano Martins Santa; CUNHA, Fabiana Lopes da; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. Escola sem Partido: visibilizando racionalidades, analisando governabilidades. In: FRIGOTTO Gaudêncio (Org.) **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade Brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

BETTO, Frei. “Escola sem partido”? In: **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso/ Ação Educativa, Pesquisa e Informação (Org).** São Paulo: Ação Educativa, 2016.

DEITOS, Roberto Antonio. **O liberalismo Social- Democrata e a Reforma do Estado Brasileiro (1955-2002).** Perspectiva, Florianópolis, v. 30, n.1, 199-229, jan./abr. 2012.

FERREIRA, Sorhaya Allana Rodrigues. **Movimento Escola Sem Partido e a criminalização da prática docente: as fragilidades e inconstitucionalidades dos projetos inspirados no movimento Escola Sem Partido.** Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Direito) - Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses da 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: UERJ, LPP, 2017.

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos Roberto. Prefácio: O Brasil republicano: Uma história de golpes de Estado. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia Brasileira.** Volume I. Uberlândia: Navegando publicações, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Tradução: Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MIRANDOLA, Luci Mara. **Educação: o Brasil e o estado do Paraná entre os anos de 1960 e 2010.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2014.

ORSO, Paulino José. Reestruturação curricular no caminho inverso ao do ideário da Escola sem Partido. In: FRIGOTTO Gaudêncio (Org). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade Brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio

(Org.). **Escola “sem” partido:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade Brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

_____. O ódio aos professores. In: **A ideologia do movimento Escola Sem Partido:** 20 autores desmontam o discurso / Ação Educativa, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016.

RATIER, Rodrigo. 14 perguntas e respostas sobre o “Escola Sem Partido”. In: **A ideologia do movimento Escola Sem Partido:** 20 autores desmontam o discurso / Ação Educativa, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016.

REIS, Toni. Gênero e Lgbtfobia na educação. In: **A ideologia do movimento Escola Sem Partido:** 20 autores desmontam o discurso/ Ação Educativa, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016.

VASCONCELOS, Joana Salém. A escola, o autoritarismo e a emancipação. In: **A ideologia do movimento Escola Sem Partido:** 20 autores desmontam o discurso/ Ação Educativa, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil:** a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas, SP: Papirus, 1990.

MOVIMENTO ESTUDANTIL E OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NA CONTRA-REFORMA DO ESTADO*

Fabiane Santana Previtali

Filson César Fagiani

Sérgio Paulo Moraes

Eduardo Henrique de Freitas

INTRODUÇÃO

Um espectro ronda o Brasil. É o espectro dos movimentos sociais juvenis. Depois das manifestações nas ruas em 2013-2014, os jovens estudantes estão a ocupar as escolas públicas pela defesa da educação básica. Um processo de organização e luta pelo ensino público está se processando e transformará não apenas esses jovens, mas as gerações futuras. Deve-se atentar ao caráter histórico desse amplo movimento pois representa a retomada da construção coletiva de um projeto de participação e de controle social pelos próprios sujeitos sociais da escola, em particular os estudantes da educação básica.

O movimento coletivo iniciado pelos estudantes por si só já é exitoso posto que supera o individualismo ultra-exacerbado e destrutivo - mas reinante-, referência fundamental para a reprodução da ideologia burguesa sob o neoliberalismo e traz à tona a primazia dos interesses coletivos. É um movimento que coloca em xeque a onda conservadora que se formou nos últimos anos no Brasil - e no mundo - em que predomina, como diz o sociólogo Ricardo Antunes, “o negociado sobre o legislado”.

Diversamente do que prevalece no imaginário do senso comum, em que os estudantes não se interessam pela educação e pela escola, eles afirmam o desejo de participar nas decisões que influenci-

*DOI - 10.29388/ 978-85-53111-27-5-0-f.265-292

am diretamente sua formação e das gerações futuras. Tomam o destino em suas mãos em vez de aceitar acriticamente o autoritarismo das medidas governamentais que impuseram a reforma do ensino médio.

Aos poucos, uma rede de pequenos coletivos estudantis do ensino público, com destaque para o “Mal Educado”¹, em sua maioria jovens da classe trabalhadora em seus extratos mais precarizados, com seu destino já traçado, como força de trabalho superexplorada, ocupante dos piores postos de trabalho no mercado, com alta rotatividade, menor qualificação e baixa remuneração, foi se constituindo por todo o país. E passaram a negar esse destino já traçado não por Deus, mas pela burguesia nacional e internacional, articuladas na esfera do Estado para o desmonte da educação pública.

Por um lado, as classes dominantes forjaram a ferro e fogo, no seio da sociedade, através das instituições civis, em particular a escola pública e na esfera do Estado, a imposição das reformas como a MP e a PEC 241, agora PEC 55, favorecendo o capital financeiro. Mas, por outro lado, os movimentos sociais, como o movimento de ocupação estudantil, resistem e reivindicam uma nova proposta de organização das escolas e do ensino no país. Os estudantes não querem uma escola precária e que contribua para aumentar as desigualdades sociais. Eles têm um projeto de educação e querem debatê-lo.

Convém destacar os constantes ataques à educação pública no Brasil que a colocam como ineficiente e sem qualidade. Destacam-se nesse íterim o movimento “Todos pela Educação”, mantido por grandes corporações financeiras e de outros setores econômicos e que tem como parceiros, dentre outras, a empresa Rede Globo, o instituto Ayrton Senna e Editora Moderna² e o movimento “Escola Sem Partido”. Este apresentou ao Senado o Projeto de Lei nº 193/2016 que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. Ademais, cerca 60 projetos de lei foram apresentados em todo o país sob a influência do movimento.

¹C.f. <<https://gremiolivre.wordpress.com>> .Acesso em 20 fev. 2018.

²Para ter acesso aos documentos elaborados pelo movimento, consultar: <<https://www.todos-pelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/44868/manifesto-educacao-ja/>> Acesso em 10 fev. 2018.

O programa prevê o controle e a censura aos docentes no que diz respeito à manifestação do pensamento, posições políticas, religiosas, de consciência e de crença e manifestações sobre orientação sexual sob o signo da neutralidade técnica e da preservação dos discentes em seus valores morais. E ainda, defende a interferência nas políticas e planos educacionais, propostas curriculares, livros didáticos, avaliações para o ingresso no ensino superior e provas para concurso e instituições de ensino superior. Em 2017 o Projeto foi retirado do Senado pelo próprio autor e arquivado, mas o movimento ainda é atuante e influente através das redes sociais. Afinal, esses grupos sociais fazem parte e representam os desejos de uma burguesia que almeja consolidar uma consciência social alienada e uma prática educacional despolitizada.

A Escola sem Partido é apoiada por políticos e movimentos ligados à direita, como o deputado estadual Flávio Bolsonaro e o Movimento Brasil Livre e ainda por parlamentares ligados às bancadas evangélicas. Com afirmações grotescas e sem fundamento lógico, apoiando-se apenas na repressão e desmoralização dos profissionais da educação pública, o programa da “Escola Sem Partido” está sendo chamado de “lei da mordaca” (SAVIANI, 2017), constituindo-se em mais uma tentativa da classe dominante de impedir a discussão e conscientização dos principais problemas da sociedade Brasileira.

Compreender que tais problemas como destaque para a saúde, a educação e a violência são produzidos a partir das determinações estruturais e superestruturais da sociabilidade sob o capital que, por sua vez, estão assentadas na divisão da sociedade em classes e na relação de troca com vistas à produção e reprodução do mais – valor sob as condições da produção generalizada das mercadorias é imprescindível para uma educação emancipada. Em outras palavras, não é suficiente ensinar mecanicamente que há desigualdade ou violência no mundo.

Nessa perspectiva, esses fenômenos aparecem como “naturais” da vida em sociedade, isto é, sempre existiram e sempre existirão! Portanto, a ideologia dominante, fundamentada na ciência positivista acrítica disseminada na educação formal, eterniza o presente para o

passado e para o futuro, dificultando enormemente a reflexão crítica sobre as reais causas dos fenômenos. O desafio está em demonstrar que esses fenômenos se produzem, em última instância, a partir do trabalho alienado e explorado pelo capital.

Para Saviani (2017), torna-se importante a resistência às ideias do movimento Escola Sem Partido, posto que o seu objetivo é retirar dos professores o papel formador de novas gerações críticas e que estejam devidamente preparadas para integrar a sociedade, propiciando aos alunos trabalhar com conhecimentos que busquem a verdade sem quaisquer tipos de restrição. A condição para a existência de sociedades democráticas envolve diretamente as resistências educacionais, mesmo sob a forma capitalista e burguesa. Argumenta o autor que, um ponto essencial para a educação ser um objeto de resistência é a fomentação de um regime baseado na soberania popular. Nas palavras de Saviani (2017) afirma que:

A resistência ativa é, pois, indispensável como estratégia de luta por uma escola pública livre das ingerências privadas balizadas pelos interesses do mercado. Nessa fase difícil que estamos atravessando, marcada por retrocesso político com o acirramento da luta de classes lançando mão da estratégia dos golpes parlamentares visando a instalar governos ilegítimos para retomar sem rebuços a agenda neoliberal, resulta imprescindível combatermos as medidas restritivas dos direitos sociais, entre eles, o direito a uma educação de qualidade, pública e gratuita, acessível a toda a população. Essa foi e continua sendo, agora de forma ainda mais incisiva, a nossa luta. A luta de todos os educadores do Brasil. (SAVIANI, 2017, p.232)

Tendo em vista essas considerações objetiva-se nesse artigo tecer algumas hipóteses acerca da disputa ideológica que se coloca na educação pública Brasileira tendo em vista esses dois movimentos, o movimento juvenil de ocupação das escolas públicas. Embora a educação institucionalizada seja fundamentalmente reprodutora das relações sociais que estruturam a sociedade, a complexidade dos diferentes grupos e sujeitos que compõe a estrutura educacional pública e o pró-

prio princípio de trabalho desta área é um terreno fértil para a construção da resistência pela conscientização.

AS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS E OS NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS JUVENIS

As ocupações tiveram início em 2015 em vários estados. Naquele ano os estudantes ocuparam as escolas em São Paulo e Goiás contra as reformas impostas pelos governos tucano de Geraldo Alkmin e Marconi Perillo que defendiam uma reestruturação pela qual os estados teriam custos diminuídos com a educação e as escolas melhores resultados de desempenho.

O governo de São Paulo argumentava que o número de salas ociosas havia aumentado nos últimos anos e era preciso um remanejamento para otimizar os espaços. Assim, em setembro de 2015, a Secretaria de Educação apresentou uma reorganização que fecharia 92 escolas e obrigaria a adequação as novas condições de aproximadamente 300.000 estudantes. Após uma luta iniciada com abaixo-assinados, protestos nas ruas e tentativas, sem sucesso, de conversa com dirigentes de ensino do estado, os estudantes passaram às ocupações. Em São Paulo, foram aproximadamente 200 escolas ocupadas naquele período em protesto contra a reorganização. As ocupações foram seguidas de protestos e manifestações, violentamente reprimidas pela polícia militar, com agressões físicas e morais aos estudantes. O plano de reorganização escolar, que entraria em vigor em 2016, foi suspenso pelo governo do estado depois da concessão de uma liminar do juiz da Vara da Infância Protetiva e Civil de Guarulhos que suspendia a chamada reestruturação escolar, a pedido do Ministério Público de São Paulo.

No estado de Goiás as ocupações ocorreram em protesto ao projeto apresentado pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (Seduc) que previa já para o início do próximo ano, 2016, a militarização de mais 20 escolas, o estado de Goiás é o que tem o maior índice de escolas militarizadas no Brasil, 26, seguido por Minas Gerais com 22 e a Bahia com 13, e a gestão compartilhada de 25% das

unidades educacionais do estado, cerca de 250 escolas, com Organizações Sociais (OSs), ou seja organizações privadas gerindo as unidades educacionais com dinheiro público.

Para os estudantes a gestão compartilhada era um passo em direção a terceirização e privatização do ensino público do estado, classificando as OSs como "máquinas de lucro mascarado com o apoio do governo". Ao todo foram 29 escolas ocupadas entre as cidades de Goiânia, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Goiás e São Luís de Montes Belos. O movimento também foi reprimido com violência pela polícia militar e a Seduce restringiu-se a pedidos de reintegração de posse ao Tribunal de Justiça de Goiás, os quais foram atendidos em sua ampla maioria pelos juízes das comarcas onde se encontravam as ocupações e ao anúncio de Aviso de Chamamento Público nº 001/2016, ainda em 29 de dezembro de 2015, para as OSs candidatas as terceirizações das primeiras escolas públicas.

Em setembro de 2016 foram classificadas 4 OSs para a próxima etapa do edital de chamamento público são elas: Associação Grupo Tático de Resgate (GTR), Instituto Brasileiro de Cultura, Educação, Desporto e Saúde (Ibraceds) e Instituto de Educação, Cultura e Meio Ambiente (ECMA) e Instituto de Educação e Cidadania (IEC). Segundo Rafael Saddi, docente da Universidade Federal de Goiás (UFG), algumas foram formadas recentemente e não tem trajetória filantrópica e 3 delas são diretamente vinculadas ao governador Marco ni Perillo (PSDB) e têm sócios ou ex-sócios envolvidos em corrupção com membros do governo do estado, ou respondem a processos por improbidade administrativa.

Os estudantes voltaram à cena contra um projeto mais amplo de implantação nacional, a reforma do Ensino Médio, com a Medida Provisória - MP 746/2016, proposta pelo Ministério da Educação através do ministro Mendonça Filho e assinada pelo presidente Michel Temer que prevê a implementação de suas medidas tão logo a Base Nacional Comum Curricular esteja pronta. A Medida Provisória é um instrumento utilizado pelo executivo em situações que demandam ações emergenciais, tem força de lei assim que é assinada e validade de 60 dias, prorrogáveis uma vez por igual período, devendo então

passar pela aprovação do Congresso Nacional para transformação definitiva em lei.

Mais de 1000 escolas de ensino médio foram ocupadas por todo o país e desta vez, também os estudantes do ensino superior adensaram o movimento, ocupando universidades federais e estaduais em Brasília (DF), Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Mato Grosso, Goiás, Alagoas, Rio Grande do Norte e Pernambuco. No Paraná, as ocupações tiveram início no dia 3 de outubro de 2016 e, segundo nota da Secretaria de Estado da Educação atingiram 31% das escolas da rede, equivalente a 750 unidades de ensino e cinco universidades. Já nos números divulgados pelos estudantes do movimento Ocupa Paraná, no dia 01 de novembro de 2016 havia 836 unidades de ensino, 14 universidades e 3 núcleos ocupados. No estado de São Paulo, segundo dados da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes), foram ocupados, incluindo-se o ensino médio e superior, 407 unidades escolares. Em Minas Gerais foram 38 escolas de ensino médio sendo 20 delas localizadas na cidade de Uberlândia, região do Triângulo Mineiro³. Ou seja, 53% do total das ocupações do estado.

As ocupações de escolas interligam-se à diferentes vertentes de manifestações que contribuíram para a formulação de “novíssimos movimentos sociais” (GOHN, 2017). Iniciados com as ações por “justiça global”, nos anos finais da década de 1990, com atuações e performance de rua contra o Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (NAFTA, em inglês), o Grupo dos 20 (G20) e a Organização Mundial do Comércio, esses movimentos ficaram reconhecidos por criarem “insurgências urbanas”, desenraizadas dos lócus reconhecidos das tradicionais ações políticas, tais como sindicatos, partidos, ou mesmo “fora dos espaços institucionalizados pelo governo e ordenados pela racionalidade dos mercados” (TELLES, 2015, p. 15).

³ A respeito das ocupações em Uberlândia, assistir o documentário “Ocupação das Escolas em Uberlândia”, realizado pelo Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (GPTEs). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BDGVJAc8Ayc>>. Acesso em 10 de fevereiro de 2018.

Em sequência às manifestações de “resistência global” (RYOKI; ORTELLADO, 2004), ocorreu o movimento *Occupy*, iniciado em Nova York em 2011, cuja a “crítica à desigualdade econômica” (PESCHNSKI, 2012, p. 27) tornou-se a bandeira principal das manifestações.

De fato, a distribuição de renda e patrimônio em várias sociedades é estarrecedoramente desigual: nos Estados Unidos, de acordo com estudo do governo de 2008, 1% da população controlava quase 25% da renda, 15 pontos percentuais a mais do que controlava em 1980. No Brasil, onde se comemora estar próximo do nível de desigualdade estadunidense, a concentração de renda é ainda maior. (PESCHNSKI, 2012, p. 27).

Em junção às desigualdades econômicas, movimentos de tal ordem buscavam mudanças nas representações políticas e reivindicavam amplas transformações democráticas. Pois muitos manifestantes vivenciavam regimes ditatoriais, tais como ocorridos na Tunísia e no Egito, países em que aconteceram as mobilizações conhecidas como “Primavera Árabe” (SADER, 2012).

De forma geral, as desigualdades de renda e dominação política implementaram “profunda desregulamentação global e perda de direitos sociais em nome da ‘flexibilização’ que ampliou a nova camada social precarizada concentrada nos mais jovens”. (CARNEIRO, 2012, p.13)

Esses jovens indignados da Europa, assim, como os insurretos *shabab* (“jovens”) do mundo árabe, são os que despertaram uma nova euforia política num mundo dominado pelos ideais de individualismo, de perpétua continuidade do cotidiano e de carência de projetos coletivos para o futuro. (CARNEIRO, 2012, p.13).

Em junho de 2013, ocorreram grandes manifestações de rua em diversas capitais e cidades Brasileiras, que reivindicaram, de forma amalgamada, mudanças nos serviços sociais e na segurança pública. Tomadas com “jornadas”, essas ações coletivas foram compostas por

diversos sujeitos, de diferentes classes sociais e com distintas perspectivas políticas (GOHN, 2014).

Alguns pesquisadores dos movimentos sociais interligam os acontecimentos de junho de 2013 às ocupações das escolas. De acordo Fachin (2016), para Pablo Ortellado,

[...] as ocupações das escolas em vários estados Brasileiros "são o filho mais legítimo das manifestações de Junho de 2013", [...], "na gênese dessas ocupações" percebe-se a "agitação de grupos que estavam ligados ao MPL [Movimento Passe Livre]", que não reivindicaram apenas a redução do valor da tarifa do transporte público, mas geraram uma "grande mobilização da sociedade Brasileira, criticando a representação política e defendendo direitos sociais, como direito ao transporte, educação e saúde". (FACHIN, 2016, on-line.).

As ocupações, por outro lado, se distinguem dos movimentos sociais ocorridos no Brasil, durante os anos 1970/80, que dialogam diretamente com sindicatos e entidades religiosas. Estes ocorriam em razão da quebra do circuito da reprodução social da sobrevivência, materializada em lutas e protestos contra a carestia, por melhoria das condições de vida e outros (SADER, 1995).

De mesma forma, não desconsiderando a condição de classe dos estudantes e das estudantes, as ocupações de escola não se relacionam diretamente com movimentos, mais recentes, que trazem profundas marcas do empobrecimento social.

Em relação a esses, Blikstad (2017) observa que as pessoas que "aderem a esses movimentos":

[...] enxergam neles uma das vias possíveis para a solução de seus problemas de subsistência e sobrevivência, o que, nos casos destes movimentos, significa a demanda por um bem material que é individualmente usufruído (BLIKSTAD, 2017, p.28).

Alguns estudos e analistas políticos colocariam as ações dos estudantes, que se levantaram contra as proposições antes indicadas, no rol de protestos. Um importante representante do marxismo inglês, Hobsbawm (2000), perscrutou em meio à avaliações políticas e acadê-

micas de Piven e Cloward (1979), um certo desalento em torno da organização de grupos em extrema pobreza, ou mesmo “desempregados”, em instituições tais como sindicatos⁴. Em relação ao protesto, o texto do historiador inglês reafirma que a perspectiva de Piven e Cloward (1979) associa os mesmos às respostas imediatas dos pobres às situações localizadas que venham atordoá-los. Não constituindo um panorama estrutural de mudanças de longo alcance. O protesto, neste sentido, “por definição” é a “reação dos subalternos” (HOBSBAWM, 2000, p. 413).

A nosso ver, o termo movimento social é adequado às ocupações realizadas pelos estudantes, nos anos 2015 e 2016, por diversos aspectos. Primeiro, guardam relações diretas, e mesmo informacionais⁵, com movimentos sociais diversos. No Brasil, como antes indicado, é nítida à relação com o “Movimento Passe Livre (MPL)” (CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, 2016) e na América Latina, sobretudo, com o “Mochilazo (2001)” Movimiento Pingüino (2006)”, ocorridos o Chile (DONOSO, 2014). O que demonstra a formação de redes consciente de ações e de interações. De acordo com Savage (2011),

[...] são as redes em que as pessoas estão inseridas que explicam como coletividades se formam, como elas se desenham, como indivíduos estão aptos a estabelecer contatos e mobilizar recursos. Somente quando redes sociais vinculam pessoas, juntando-as, pode a ação coletiva ocorrer. (SAVAGE, 2011, p.18).

Outra característica diz respeito a formação de fóruns de debates e grêmios que mantém, a partir da troca de experiências, reuniões e sites⁶, a memória e a revitalização das pautas estudantis (CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, 2016). A formação de grêmios, por si, con-

⁴ Há de demarcar que o tom do artigo não é o de fazer crítica às organizações formais, Hobsbawm (2000) afirma que o próprio movimento operário inglês se organizou em associações e até mesmo em partido, porém, a agitação e a base humana que constituíram as organizações, e não o contrário disso.

⁵ Sobre os informativos é interessante indicar que as formas de atuação utilizadas nas escolas brasileiras seguiram indicações de cartilhas advindas de experiências realizadas na Argentina e no Chile (CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, 2016).

⁶ Ver, por exemplo, site “passa palavra”. <http://passapalavra.info/>. Acesso em 9 de março de 2018.

traditória à definição, antes indicada, das ocupações como forma de protesto.

Entretanto, trabalhamos com uma definição mais abrangente de movimentos sociais, a qual compreende que “movimento social, movimento de protesto e protesto” são formas “quase intercambiáveis” (JASPER, 2016, p. 15).

Em sua maioria, os movimentos sociais são movimentos de protesto, concentrados naquilo que os participantes consideram ofensivo a seu mundo, embora também possam progredir e levar o desenvolvimento de outras propostas positivas. (Alguns desenvolvem formas de fazer as coisas de maneira diferente e outros não). [...] Assim, os movimentos de protesto são subconjuntos dos movimentos sociais. (JASPER, 2016, p. 15).

Nesse contexto, uma das principais características das ocupações é a configuração “autonomista”, que, de acordo com Ortellado (2016), se faz por meio de “política pré-figurativa”, que tem a “capacidade de forjar, no próprio processo de luta, as formas sociais que se aspira, fazendo convergir meios e fins” (ORTELLADO, 2016, p. 13). “A sociabilidade horizontal, corresponsável e baseada na proteção do patrimônio público é, ao mesmo tempo, objetivo da luta e criação imediata, uma espécie de antecipação performativa daquilo que se busca” (ORTELLADO, 2016, p. 13).

Ao ressaltarmos esses aspectos teóricos buscamos demonstrar que o movimento de ocupação de escolas, com seus elos, redes e produtos (manifestações de ruas, panfletos, reformas de escolas, modificações nas relações hierárquicas entre diversos sujeitos que compõem as ambiências do processo educativo, elaboração de atividades educativas “extracurriculares” etc.), tinha (e ainda tem) pautas propositivas e projetos de reformulação do ensino. Não, somente, reagindo aos impulsos externo, mas,

[...] ao proporem uma nova dinâmica para as formas das relações sociais até então estabelecidas os estudantes informaram uma profunda preocupação em reestabelecer por meio da luta, não só as escolas, mas em suas comunidades, um direito básico que está constituído na esfera da educação. A subjetivação de

sentimentos e interpretações acerca das relações que estão postas nos processos de luta não tratam apenas de reivindicar ou transformar. Mais do que as ocupações, ou contra a reorganização das escolas, os estudantes propuseram ao debate público que a escola assuma uma nova estrutura de ensino e de funcionamento. (DE SORDI; MORAIS, 2016, p. 36).

No contexto aqui examinado observamos um cenário em que o ensino, “aliado à luta política passa a ser reivindicado enquanto um espaço de liberdade” (DE SORDI; MORAIS, 2016, p. 36), e de transformação da Escola Estatal em Escola Pública⁷, na qual os educandos e educandas se fazem agentes do próprio processo.

A CONTRA REFORMA DO ESTADO E A EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA

A presença do Estado na dinâmica social Brasileira começou a mudar de maneira significativa a partir do início dos anos 1980, em grande medida, em decorrência das pressões dos movimentos sociais que foram ocupando cada vez mais a cena política, com suas próprias lideranças, métodos de organização e ação. O processo de redemocratização foi marcado pela participação e controle social através da criação de conselhos, fóruns de discussão, elaboração participativa de políticas públicas nas instâncias do poder municipal, estadual e federal. Emergiu nesse período uma significativa onda de greves gerais nos setores privados, rurais e públicos. No final da década de 1980 havia 9.833 organizações sindicais no país, alcançando cerca de 15.972 na década seguinte (ANTUNES, 2011).

Nos anos 1987/1988, rumaram à Brasília, para o Congresso Nacional, caravanas populares de organizações comunitárias e sindicais que buscavam uma participação ativa, radicalmente democrática, na construção da nova Constituição. Nesse processo, no que concerne à educação, a Constituição de 1988, a chamada “Constituição Cidadã” definiu em seu artigo 205 que a educação deve ser: “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a co-

⁷ Ver sobretudo crítica de Marx (2012) à educação fornecida pelo Estado.

laboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CONTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

E ainda, possibilitou a definição de 18% do Orçamento Federal e 25% dos estados e municípios para a educação pública, a aposentadoria aos 25 anos de trabalho para professores da educação básica, plano de carreira direito a piso salarial, direito de sindicalização de funcionários públicos, estabilidade para professores com mais de 5 anos de magistério, direito ao 13º salário integral, gratificação de 1/3 do salário de férias, direito de greve. Essas conquistas – recentes – estão sendo retiradas pela PEC 55. Apresenta-se assim, o caráter de retrocesso das medidas ora adotadas pelo governo federal atual ao descharacterizar o ensino médio como parte integrante da educação básica e ao redefinir e mesmo retirar direitos duramente conquistados pela classe.

Vale lembrar que, ainda que tenha sido experimentada certa melhora nos índices sociais nos últimos anos, pode-se afirmar que a sociedade Brasileira permaneceu consideravelmente distante de amenizar os níveis de desigualdade social que lhes são historicamente peculiares. Segundo Antunes (2017), embora o governo Luís Inácio Lula da Silva (Lula) e parte do governo Dilma Rousseff tenham criado 22 milhões de empregos, num contexto de crescimento econômico, não houve redução no nível de precarização do trabalho, sendo muito frequente e até mesmo dominante o trabalho precarizado, com altas taxas de rotatividade e terceirizado.

Assim, as desigualdades estruturais se mantêm e se aprofundam nas décadas iniciais do século XXI. Essas desigualdades, cujas raízes estão na sociedade escravocrata e no coronelismo, apresentam-se como um forte obstáculo à democratização da sociedade Brasileira via ampliação dos direitos e inclusão social dos extratos dos trabalhadores mais precarizados e superexplorados, especialmente os trabalhadores rurais. Se o trabalhador urbano enfrenta a perda de direitos com o avanço da reforma trabalhista⁸, o trabalhador rural está ameaçado in-

⁸ Projeto de Lei da reforma trabalhista que trata especificamente dos direitos dos trabalhadores rurais e foram consolidados no PL 6442/2016 em tramitação no Congresso Nacional.

clusiva na forma de remuneração, que pode passar a ser permitida na forma de comida e habitação, em substituição ao dinheiro. Por trás dessa medida está em discussão o fim da caracterização do trabalho em condições análogas ao escravo, uma recente conquista dos setores mais progressistas da sociedade Brasileira. Como afirma Antunes (2017), “O nosso país viveu longos séculos de escravidão e isso é uma chaga na classe dominante Brasileira, que se acostumou e gosta da escravidão”.

Para Antunes (2017), o país vive o Estado de Exceção, o qual é fruto de um histórico de desigualdades e principalmente de força e poder econômico em justificativa para atos questionáveis exercidos pelos governos. As ditaduras militares ocorridas na América, predominantemente na segunda metade do século XX, resultaram em repressão de liberdade, violência, torturas e mortes contra aqueles que iam contra o regime militar. Nesse sentido, o autor afirma que:

O inventário dessa era de genocídios nós podemos constatar com os resultados das investigações realizadas no Brasil, no Chile e ainda com mais intensidade na Argentina: um nível pavoroso de torturas, descobrimento quase interminável de cadáveres, eliminação de corpos torturados, assassinados e destruídos, tudo para poder esconder o massacre daqueles que lutaram contra as ditaduras militares. (ANTUNES, 2017, p.53)

Por mais que os cemitérios políticos estejam evidenciados nos períodos ditatoriais, existem aqueles que ainda defendem o retorno de regimes militares, muito isso ao fato do fascismo intrínseco presente no sentimento pessoal de cada indivíduo, e a defesa de que o regime militar foi algo positivo é pertinente para que outros regimes ditatoriais possam acontecer no futuro. Uma contrarrevolução burguesa contra os movimentos sociais, movimentos de igualdade e movimentos trabalhadores, uma barbárie neoliberal que colocou o capitalismo financeiro à frente de questões sociais e igualitárias. Diante das crises estruturais ocorridas a partir da segunda metade do século XX, sejam elas econômicas, sociais, políticas, sociais, ideológicas, e valorativas no sentido de dominação, uma contrarrevolução burguesa foi arquitetada para acabar com qualquer tipo de organização das classes trabalhado-

ras, e dos movimentos socialistas, algo que vêm que acontecendo atualmente nas sociedades atuais. Nesse sentido, Antunes (2017), argumenta:

Seja através de governos neoliberais “puros”, seja pela ação de governos social-liberais (apologeticamente chamados de “neo-desenvolvimentistas”) que fracassaram ao tentar implementar uma moderada terceira via, o neoliberalismo retoma e refortalece o controle nos países onde a conciliação dominava. (ver **PRADELLA e MAROIS**, 2015). No caso da Argentina, depois do longo desgaste dos governos **Kirchner**, vimos recentemente a vitória de **Macri**, esta variante de gladiador da barbárie. E estamos presenciando também a gestação, em estágio bastante avançado e já quase vitorioso, do golpe parlamentar no Brasil, através do processo de impeachment que, na forma que vem assumindo, burla acintosamente a Constituição Brasileira de 1988. (**ANTUNES**, 2017, p.57)

O pragmatismo neoliberal envolve uma maior concentração de riquezas, maior concentração dos poderes sobre a terra, o avanço dos lucros e ganhos de capital. Deve-se acrescentar ainda o intenso processo de privatizações de empresas e órgão públicos no sentido de proporcionar novos nichos de mercado para o capital num momento de crise de acumulação. Além destes pontos, a crescente desregulamentação dos direitos sociais e do trabalho, associada à pauperização dos assalariados também resultam no aumento de precarizados e desempregados.

No entanto, essas práticas causam a revolta dos grupos sociais que se tornam excluídos e à margem do consumo dos elementos mais vitais. Exemplos que ocorreram em toda a América podem ser citados, segundo Antunes (2017):

Nos Andes, onde viceja uma cultura indígena secular e milenar, cujos valores são muito distintos daqueles estruturados sob o controle e o tempo do capital, ampliaram-se as rebeliões, desenharam-se novas lutas, dando claros sinais de contraposição à ordem que se estrutura desde o início do domínio, espoliação e despossessão típicas da fase neoliberal. Na Bolívia, as comunidades indígenas e camponesas rebelaram-se contra a sujeição e

subordinação. Na Venezuela, os assalariados pobres dos morros de Caracas esboçaram novas formas de organização popular nas empresas, nos bairros populares e nas comunidades. No Peru, os indígenas e camponeses desencadearam vários levantes contra governos conservadores e junto com tantos outros povos andinos e avançaram os espaços de resistência e rebelião. Na Argentina, quando da eclosão dos levantes em dezembro de 2001, vimos a luta dos trabalhadores desempregados, dos “piquetes”, que conjuntamente com as classes médias empobrecidas, depuseram vários governos, nos dias que abalaram a Argentina. No México encontramos os exemplos de Chiapas desde 1994 e, posteriormente, da Comuna de Oaxaca, em 2005, que foram fortes rebeliões contra a destruição neoliberal. Houve ainda inúmeras lutas sociais urbanas em praticamente toda a América Latina, contra a mercadorização ou commoditização dos serviços públicos, como saúde, educação, transporte etc. (ANTUNES, 2017, p.56)

O autor ressalta a importância dos movimentos sociais e organizações que lutam e contrapõem as estruturas dominantes, sejam em governos neoliberais puros, sejam em governos sociais liberais (neo-desenvolvimentistas), que são, para o autor, uma maneira moderada de governo que retoma e fortalece o controle neoliberal. É nesse sentido que Antunes (2017) define os governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), como governos de conciliação, envolvendo os interesses das classes dominantes e ao mesmo tempo construindo programas de melhorias pontuais para a sociedade, como o Bolsa Família, que estava voltado aos assalariados e aos setores mais pobres do Brasil.

Na análise de Antunes (2017), a crise econômica que atingiu inicialmente os países capitalistas centrais como EUA, Japão, e alguns países europeus têm seus reflexos no Brasil em um momento de operação judicial denominado como “Lava-Jato”, que explorou e atingiu os núcleos de corrupção implementados para manter o equilíbrio do governo entre os parlamentares e as elites econômicas. O ajuste fiscal e o aumento da inflação agravaram a crise econômica em 2015, acarretado no crescente número de desempregados em todo o país. A par-

tir daí a mídia se tornou peça chave para a propagação do *impeachment* e concretização do golpe em 2016.

Na classe trabalhadora, os setores ainda vinculados ao PT, fazem um enorme esforço para impedir o impeachment, mas o parlamento, de perfil conservador – verdadeiro Pântano da política Brasileira –, sob comando conservador, está imbuído da proposta de destituir o governo Dilma a qualquer preço. Como o impeachment está previsto na Constituição do país, gestou-se a “alternativa ideal”: deflagrar um golpe com aparência legal, constitucional. Um golpe que, contando com o decisivo apoio da grande mídia dominante, assumiu a feição de um não-golpe. Não um golpe militar, como em 1964, mas um golpe de novo tipo, forjado pelo pântano parlamentar que, até poucos dias atrás, era parte da base aliada que dava sustentação aos governos Lula e Dilma. (ANTUNES, 2017, p.58).

Segundo Antunes (2017), a crise econômica e social se tornou também uma crise institucional no Brasil em 2016, visto que os poderes legislativos, executivos e judiciários entrariam em confronto. A mídia cumpria o seu papel ao propagar tendenciosamente os pontos contrários o governo Dilma, ainda assim as classes dominantes se organizaram e recorreram ao *impeachment*, mesmo que sendo feito de uma maneira ilegítima. Por mais que não se seja condescendente com os meios que o governo petista tomou, é essencial destacar a maneira inconstitucional e ilegítima que o poder foi tomado por meio do vice-presidente Michel Temer, o golpe obteve um caráter de ilegalidade e excepcionalidade.

Para Saviani (2017), o governo petista, em vez de quebrar as quadrilhas que se mantêm governo após governo, decidiu assegurar uma base de apoio no Congresso sem a qual seria impossível governar. O autor ressalta que antes do Partido dos Trabalhadores (PT) ser fundado, o esquema de corrupção já se encontrava firmemente enraizado no país. Por mais que o *impeachment* seja algo previsto na constituição Brasileira, a maneira como esse ato se deu 2016 foi um mecanismo de ilegalidades, patrocinado pela mídia e pelas classes dominantes, visto que nenhuma das alegações apresentadas caracterizavam

crimes de irresponsabilidade. Um ponto importante que o autor destaca, é que Dilma Rousseff sequer foi investigada. No entanto, mais da metade dos membros da Comissão de *impeachment* se encontra em investigação por diversos tipos de crime. Nas palavras do autor:

Aliás, Dilma sequer está sendo investigada ao passo que a Comissão do impeachment tem mais da metade de seus membros em investigação e, no conjunto da Câmara, 302 deputados encontram-se na mesma situação. A farsa está, pois, escancarada: um bando de corruptos julgando e condenando uma presidenta que não cometeu crime algum. E, como a oposição ensandecida, engrossada pelo PMDB, conseguiu maioria para aprovar o golpe, restaria ao Supremo, cumprindo seu papel de guardião da Constituição, evitar esse desfecho. (SAVIANI, 2017, p.217).

De acordo com Antunes (2017), o novo Estado de Exceção colocou o ônus da crise inteiramente sobre a classe trabalhadora, o que implicou em cortes profundos em programas de assistência social, como o Bolsa Família, e em reformulações no seguro-desemprego. A dominação burguesa implementou uma contrarrevolução que se mostrou mais uma vez predominante no Brasil, e um movimento tipo de golpe foi respaldado pelos parlamentares e por uma legislação de exceção.

No primeiro quesito, a conciliação pelo alto, Getúlio Vargas e Lula foram os grandes mestres em toda a história Republicana. Quando as classes dominantes (profundamente internacionalizadas e financeirizadas) decidiram encerrar este ciclo e descartar o governo Dilma e o PT, decretaram também o fim deste ciclo de conciliação iniciado por Lula. (ANTUNES, 2017, p.60)

É possível estabelecer uma relação entre o histórico Brasileiro de conquistas e lutas por direitos, com a dominação estrutural que a burguesia nacional e internacional impõe no Brasil durante séculos. Se por um lado os governos proporcionam às classes dominantes o direito de possuir e comandar o capital, por outro lado a classe trabalhadora, hoje mais heterogênea e multifacetada pela presença de mulheres, negros, indígenas, homossexuais, se organiza para reivindicar direitos mais igualitários e, num sentido mais amplo, denunciam a lógica destrutiva do capital.

Para Saviani (2017), a democracia é um regime político baseado na soberania popular, no entanto a sociedade moderna que colocou o povo na soberania, foi o mesmo que o dividiu em duas classes: uma menor que possui o capital, os meios de produção e os instrumentos de trabalho, e outra classe que detém apenas a sua força de trabalho, e a vende para os detentores do capital e dos meios de produção. O poder econômico detém também o poder político, nesse sentido podem indicar os candidatos a cargos públicos de sua escolha. Sendo assim, os membros dos grupos dominantes procuram eleger os candidatos de sua escolha, e os membros das camadas populares raramente conseguem escolher os melhores candidatos que exprimem os seus pontos de vista.

O regime democrático no Brasil, ao longo de sua história, esteve à mercê da classe burguesa com o controle hegemônico em mãos, hora do segmento agrário, ora industrial, ora financeiro como vem ocorrendo atualmente. Nesse quadro, tem-se que raramente a classe trabalhadora, em particular, seus estratos mais precarizados, é incorporada à vida política, e quando os movimentos sociais eclodem reivindicando inclusão econômica, social e política, são brutalmente reprimidos. Para Saviani (2017), a democracia Brasileira é tratada de forma restrita, construída assim historicamente no Brasil, através de diversos golpes políticos:

É nesse contexto que ocorreu no Brasil, em 31 de agosto de 2016, o golpe mediante o qual o Senado destituiu Dilma Rousseff da presidência da República. Ao desrespeitar a Constituição depondo uma presidenta que não cometeu crime, quebrou-se a institucionalidade democrática. Sem crime a presidenta, na vigência do regime democrático, só poderia ser julgada pelo próprio povo no exercício de sua soberania. (SAVIANI, 2017, p.219)

Nesse contexto, a escola assume uma função importantíssima, pois torna-se um instrumento de participação política essencial para o exercício da democracia. Cabe lembrar que educação escolar tal qual a conhecemos hoje é fruto de um longo processo histórico assentado na divisão da sociedade em classes, em particular no capitalismo

industrial no século XIX. Ela traz em si uma dupla e contraditória dimensão, qual seja: é instituição legitimadora da ordem burguesa e, ao mesmo tempo, configura-se em meio para a construção da crítica a essa mesma ordem.

Em nome de uma política de melhoria da "qualidade" da educação e das condições do trabalho docente, são realizadas avaliações sobre o desempenho das escolas quanto aos índices de aprovação dos estudantes, frequência escolar, dentre outros. Os resultados escolares obtidos são expostos e amplamente veiculados pela mídia sem a devida ponderação dos condicionantes sociais, levando apenas a um "ranqueamento" das escolas que, por seu baixo desempenho, podem ser fechadas e os estudantes reagrupados em outras mais distantes, mais inacessíveis, tal qual o ocorrido no estado de São Paulo pelo governador Geraldo Alckimim.

Convém ressaltar que essa forma de gestão pública da educação não está desvinculada de diretrizes político-econômicas mais amplas, que estruturam as relações de dominação e controle entre os países e que são consubstanciadas em organismos internacionais aparentemente "neutros". Assim, as reformas educacionais no Brasil estão fundamentadas, não sem a anuência das burguesias nacionais, nos relatórios e diagnósticos do Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), os quais vinculam a necessidade de adequação do país às transformações ocorridas nos setores produtivos e de serviços, especialmente em função da introdução das novas tecnologias informacionais. Um exemplo é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)⁹, criado pela OCDE, em 1997, que estabelece um "ranqueamento" da educação de cada país por meio de aplicação e divulgação da avaliação educacional. Subjacente à mera classificação mundial da educação, o PISA questiona a qualidade das instituições públicas de ensino e, simultaneamente, enaltece medidas de governo que levam à privatização, colocando a educação como um nicho de

⁹ Programme for International Student Assessment.

negócio de interesse de capitais transnacionais.

No Brasil, as elites nacionais assumiram a defesa de um modelo de formação educacional fundado na profissionalização precoce, configurando-se em proposta de formação para o trabalho totalmente separada da educação formal e escolarizada em consonância com as diretrizes internacionais. Para Fagiani (2016), as políticas e reformas educacionais implementadas na educação básica no Brasil têm como principal objetivo privilegiar uma formação educacional utilitarista e aligeirada, voltada apenas para atender as necessidades do mercado de trabalho, o qual está em constante mutação. O autor afirma que ela consiste em uma formação educacional restrita e obstaculiza as propostas de uma educação crítica, que forneça, ao mesmo tempo a formação de um sujeito social conhecedor de si mesmo e das relações socioculturais em que vive e a qualificação técnica para atuar com competência e responsabilidade no trabalho. Frigotto (2016, p. 11) argumenta nessa mesma direção e enfatiza:

Para metade da juventude Brasileira, em plena segunda década do século XXI, nega-se a etapa final da educação básica, o ensino médio e os que o alcançam o fazem em condições precárias. Mutila-se, assim, a perspectiva de futuro tanto da cidadania ativa quanto as possibilidades de integrarem-se ao mundo do trabalho de forma qualificada.

Vale lembrar que a qualificação técnica-profissional é uma construção histórico-social e está sempre atrelada às necessidades momentâneas do mercado e não traz nenhuma garantia de emprego para a classe trabalhadora. A relação entre o trabalho qualificado/complexo e desqualificado/simples, ocorre em função da exteriorização da força de trabalho, na qual entram os custos mais altos de formação, cuja produção custa mais tempo de trabalho, e, por isso, tem valor mais elevado (PREVITALI, FAGIANI, 2014). Por isso é tão importante para o capital baratear o valor dessa mercadoria especial, a força de trabalho, posto que somente ela garante a valorização do valor. Nas palavras de Previtali e Fagiani (2014):

Sob a lógica da acumulação flexível, as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais justificadas pelo dis-

curso da empregabilidade devem ser entendidas como a necessidade do capital ter à disposição uma classe trabalhadora que possa, cada vez mais, produzir conhecimento para a produção de bens e serviços, devendo ser, ao mesmo tempo, criativa e adaptativa de modo a não questionar os processos socioideológicos do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À vista do exposto, podemos estabelecer algumas reflexões que consideramos como essências para o debate atual sobre a educação. Primeiramente, que o Brasil ainda vive uma descontinuidade democrática plena, pois esteve na maioria das vezes à mercê das classes dominantes e detentoras do capital. A continuidade de governos que não expressam o sentimento de todas as classes, resulta na difusão e no aumento de adeptos a movimentos sociais que lutam por igualdade de direitos e melhores condições de vida. No entanto, o Brasil tem o costume histórico de excluir diversos grupos sociais, bem como utilizar de violência e atos fascistas para eliminar estes grupos da sociedade. Quando há o avanço da organização da classe trabalhadora e dos movimentos sociais, a estratégia das elites é lançar mão do poder de força do Estado imprimindo a repressão com características reacionárias.

Um golpe político aconteceu em 2016, e nele podemos relacionar diversos pontos: uma classe dominante no poder, as classes dominadas sendo utilizadas como massa de manobra, e o estado direito de exceção tomando proporções assustadoras. As ocupações escolares ocorridas no Brasil em 2016 demonstraram um caráter organizacional por parte dos estudantes, que se comprometeram em fazer das ocupações mais do que um movimento social, mas sim um movimento de conscientização dos próprios alunos em conjunto com os professores, e diversas esferas da sociedade. A conscientização de que os estudantes têm condição de se posicionar em um momento político conturbado, demonstrando eficácia e organização nas atividades promovidas durante os dias ocupados.

Nos parece que as propostas de reforma da educação básica implementadas pelo Estado em consonância com os desejos das burguesias nacionais, expressos no movimento Escola Sem Partido, estão buscando a construção de um jovem trabalhador preparado para trabalhar num mercado de trabalho com baixos salários, em precárias condições de emprego e sem direitos. É contra esse projeto de educação que os jovens dos movimentos de ocupação, apoios pela comunidade escolar e pela população se posicionaram contrários. Chamaram para si a responsabilidade de colocar em questão esse projeto, expondo a repressão do governo à construção de um debate democrático na escola e para a escola.

Nessa perspectiva, é vital para a reprodução das formas de dominação do capital o controle sobre a escola, o que é realizado através da implementação das políticas e reformas educacionais cujos alvos são os estudantes e os profissionais da educação e, de uma maneira mais geral, a sociedade. Não obstante, o domínio pretendido pelas elites sobre a instituição escolar na construção da obediência não ocorre sem resistências e a experiência dos estudantes do ensino médio que ocuparam as escolas em defesa da educação básica pública por quase todo o Brasil em 2016 é um exemplo inequívoco e um aprendizado que não pode ser esquecido.

REFERENCIAS

20 DAS 34 ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO ESTÃO OCUPADAS EM UBERLÂNDIA. Disponível em: <<http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/21-das-34-escolas-de-ensino-medio-estao-ocupadas-em-uberlandia/>>. Acesso em 16 fev. 2018.

ANTUNES, R. A era das contrarrevoluções e o novo estado de exceção. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes. **A crise da democracia Brasileira**. Vol. I -. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

AVISO DE CHAMAMENTO PÚBLICO No 001/2016. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/documentos/chamamentopublico>>.

[co2016/01/EDITAL%20DE%20CHAMAMENTO%20PÚBLICO%20MACRORREGIÃO%20VI%20-%20ANÁPOLIS.pdf](#).> Acesso em 20 fev. 2018.

BALANÇO DE ESTUDANTES APONTA 791 ESCOLAS OCUPADAS NO PARANÁ. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2016/10/balanco-de-estudantes-aponta-mais-de-740-escolas-ocupadas-no-parana.html>>. Acesso em 20 fev. 2018.

BLIKSTAD, K. **Movimentos sociais de pessoas pobres: entre as urgências e os direitos** Campinas: UNICAMP, 2017. 266 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

CAMPOS, A.; J.; RIBEIRO, M. **Escola de Lutas**. São Paulo, Ed. Veneta, 2016.

CARNEIRO, H. A. Apresentação – Rebeliões e ocupações de 2011. In: HARVEY, David(et al). Occupy. Movimentos de Protesto que tomaram as ruas. São Paulo. Boitempo, **Carta Maior**, p. 7-14, 2012.

CONTRA A PEC 241, A MP DO ENSINO MÉDIO E A LEI DA MORDAÇA, ALUNOS OCUPAM 407 ESCOLAS. Disponível em: <<http://www.redeBrasilatual.com.br/educacao/2016/10/contra-a-pec-241-a-mp-do-ensino-medio-e-a-lei-da-mordaca-alunos-ocupam-407-escolas-9015.html>>. Acesso em 17 fev. 2018.

CONTRA NOVO MODELO DE GESTÃO, ALUNOS OCUPAM 23 ESCOLAS EM GOIÁS. Disponível em: <<http://agênciaBrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-12/contra-novo-modelo-de-gestao-alunos-ocupam-23-escolas-em-goias>>. Acesso em 16 fev. 2018.

CRESCCE OCUPAÇÃO DE ESCOLAS EM GOIÁS EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA. Disponível em: <<http://www.vermelho.org.br/noticia/274565-8>>. Acesso em 17 de fev. 2018.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, vol. 28, N.100, p. 1105-1128. out. 2007. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>> Acesso em out. 2015.

DEFENSORIA E PROMOTORIA PEDEM A SUSPENSÃO DA REORGANIZAÇÃO ESCOLAR. Disponível em: <http://Brasil.el-pais.com/Brasil/2015/12/03/politica/1449173148_811776.html>

Acesso em 16 fev. 2018.

DONOSO, S. **La reconstrucción de la acción colectiva en el Chile post-transición: el caso del movimiento estudiantil**. Buenos Aires: Clacso, 2014. Disponível em:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20140905014946/Donoso_Informe_Sep_2014.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

FACHIN, P. A ocupação de escolas é o filho mais legítimo de Junho de 2013. Entrevista com Pablo Ortellado. **Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT)**, 2016. Disponível em: <<http://www.ceert.org.br/noticias/educacao/11604/a-ocupacao-de-escolas-e-o-filho-mais-legitimo-de-junho-de-2013-entrevista-com-pablo-ortellado>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

FAGIANI, C. C. **Educação e Trabalho: a formação do jovem trabalhador no Brasil e em Portugal a partir da década de 1990**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2016.

FRIGOTTO, G. “Escola Sem Partido”: imposição da mordaza aos educadores. **E-Mosaicos**, v. 5, N. 9, p. 11-13, jun. 2016.. Disponível em: <www.epublicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/24722>. Acesso em 16 fev. 2018.

GOHN, M. da G. A sociedade Brasileira em movimento: vozes das ruas e seus ecos políticos e sociais. **Caderno CRH**. Salvador, v. 27, n. 71, p. 431-441, 2014.

GOHN, M. da G. **Manifestações e protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade**. São Paulo. Cortez Editora, 2017

GOVERNO DE SP SUSPENDE REORGANIZAÇÃO ESCOLAR APÓS PROTESTOS. Disponível em: <http://Brasil.elpais.com/Brasil/2015/12/04/politica/1449237423_542806.html?rel=mas>

GOVERNO TUCANO ESPANCA SECUNDARISTAS EM GOIÁS: jovens lutam contra terceirização de suas escolas. Disponível em: <<http://www.ocafezinho.com/2016/02/01/governo-tucano-espanca-secundaristas-em-goias-jovens-lutam-contraterceirizacao-de-suas-escolas/>>

GUZZI, Drica. **Web e participação: a democracia no século XXI**. São Paulo: SENAC, 2010.

HOBSBAWM, E. J. **Mundos do trabalho**: novos estudos sobre história operária. Rio de Janeiro. Paz e terra, 2000.

JASPER, J. M. **Protesto**: uma introdução aos movimentos sociais. 1^a ed. Rio de Janeiro. Zahar, 2014.

MARK, K. **Crítica ao Programa de Gotha**. 1875. São Paulo: Boitempo. 2012.

MEDIDA PROVISÓRIA. Ocupaparana.org. Disponível em: <<http://ocupaparana.org>> Acesso em 16 fev. 2018.

ORTELLADO, P. Prefácio. A primeira flor de junho. In: CAMPOS, Antonia; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio. **Escola de. Lutas**. São Paulo, Ed. Veneta, 2016. p. 10-16.

PEC 241: COM QUASE 1.000 ESCOLAS OCUPADAS NO PAÍS, ATO DE ESTUDANTES CHEGA A SP. Disponível em: <http://Brasil.elpais.com/Brasil/2016/10/24/politica/1477327658_698523.html>

PESCHINSKI, J. A. Os “ocupas” e a desigualdade econômica. In: HARVEY, David (et al). **Occupy. Movimentos de Protesto que tomaram as ruas**. São Paulo. Boitempo, Carta Maior, 2012, p. 27-30.

PIVEN, F. F.; CLOWARD, R. **Poor people's movements: Why they succeed, how THEY FAIL**. VINTAGE BOOKS. NEW YORK. 1979.

POLICIAIS MILITARES EXPULSAM ESTUDANTES À FORÇA DE ESCOLA OCUPADA EM GOIÁS. Disponível em:

<http://www.andes.org.br:8080/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7954>

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C.C. Organização e Controle do Trabalho no Capitalismo Contemporâneo: a relevância de Braverman. In **Cadernos EBAPE.BR. on line**. Rio de Janeiro, V. 12, N. 4., p. 756-769, out./dez. 2014.. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S167939512014000400003&script=sci_abstract&tlng=es>. Acesso em 16 fev. 2018.

PRIVATIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS AVANÇA EM GOIÁS. Disponível em: <<http://apufpr.org.br/privatizacao-das-escolas-publicas-avanca-em-goias/>>

RYOKI, A. e ORTELLADO, P. **Estamos Vencendo! Resistência Global no Brasil**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena: experiência, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo (1970-1980)**. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SADER, E. Crise capitalista e novo cenário no Oriente Médio. In: HARVEY, David(et al). **Occupy. Movimentos de Protesto que tomaram as ruas**. São Paulo. Boitempo, Carta Maior, 2012, p.83-86.

SAVAGE, M. Espaço, redes e formação de classe. **Revista Mundos do Trabalho**, v. 3. n.5, p. 06-33, 2011.

SAVIANI, D. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. Carlos Lucena; Fabiane Santana Previtali; Lurdes Lucena (Orgs.) **A crise da democracia Brasileira**. Vol. I -. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. (e-book).

SECUNDARISTAS NO PARANÁ OCUPAM 300 ESCOLAS E PÕEM GOVERNADOR SOB PRESSÃO. Disponível em: <http://Brasil.elpais.com/Brasil/2016/10/13/politica/1476391382_358234.html>

SORDI, D.N.; MORAIS, S.P. “Os estudantes ainda estão famintos!”: ousadia, ocupação resistência dos estudantes secundaristas no Brasil. **Religación**, Quito, n. 2, 2016. pp. 25-43.

TELLES, Vera. Cidade: produção de espaços, formas de controle e conflitos. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 46, n. 1, p. 15-41, 2015.

O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E O “CEMITÉRIO DOS VIVOS”: A PROPOSIÇÃO DA LEI E A RESISTÊNCIA EM CAMPINAS*

Mariana Ponti

Evaldo Diolli

INTRODUÇÃO

O movimento escola sem partido se fortalece a partir do avanço das forças conservadoras no país e que propor a limitação da escola como espaço possível para a formação humana, a liberdade, a convivência social e à diversidade e a transformação social. Ele reflete o clima que vivemos hoje no Brasil, pautado pela intolerância, o clamor ao autoritarismo, o discurso do ódio às diferenças – remete à cultura do medo.

O próprio título do projeto - “sem partido” - ilustra essa deliberada forma de criar confusões sobre o seu significado. Embora o conteúdo do texto se postula “neutro” ou seja “sem partido”, a apresentação e o apoio ao Projeto ESP está diretamente vinculada à lógica da política partidária. A sua apresentação e defesa tem sido feita por parlamentares vinculados a determinados partidos, tendo em vista a sua construção política e eleitoral. Em uma conjuntura de enorme desgaste de governantes, parlamentares e dos partidos tradicionais a ideia de “não ter partido” cai como uma luva e parece ter apelo na sociedade. Muito embora a grande maioria dos partidos defensores do Projeto ESP sejam partidos que compartilham a responsabilidade pelo desgaste dos partidos enquanto instituição e da própria política.

Esse movimento escola sem partido foi criado em 2004 e seu fundador Miguel Nagib motivou-se a criá-lo quando ficou indignado “limite quando numa tarde de setembro de 2003 sua filha chegou da escola dizendo que o professor de história havia comparado Che Gue-

*DOI - 10.29388/ 978-85-53111-27-5-0-f.293-310

vara, um dos líderes da Revolução Cubana, a São Francisco de Assis, um dos santos mais populares da Igreja Católica”. Conforme a reportagem do jornal para ele o docente fazia uma analogia entre pessoas que abriram mão de tudo por uma ideologia. O primeiro, em nome de uma ideologia política. O segundo, de uma religiosa. "As pessoas que querem fazer a cabeça das crianças associam as duas coisas e acabam dizendo que Che Guevara é um santo", afirma ele, que é católico e coordena o Movimento Escola Sem Partido, questionado por educadores. (JORNAL EL PAÍS/ BRASIL de 26 de Janeiro de 2016)

Sua indignação o levou a protestar no estacionamento da escola da filha, não obtendo adesões. Em 2004 Nagib cria então a movimento escola sem partido, o qual vem crescendo na esteira das pautas conservadoras presentes em nossa sociedade. Esse movimento atua em duas frentes, uma que trabalho para tentar emplacar o Projeto Escola Sem Partido em Estados e Municípios do Brasil e outra como uma associação informal de pais, alunos e conselheiros que atuam para combater o que eles denominam de “contaminação político-ideológica” nas escolas Brasileiras em todos os níveis de ensino. Há ainda uma ampla rede de apoio que, desde sua criação, foi sendo constituída por Partidos Políticos, Organizações não governamentais, Meios de comunicação, Celebidades e Movimentos sociais de direita (MBL e Vem Pra Rua).

Os princípios advogados pelo Movimento ESP, encontram legitimidade não apenas nesses setores da sociedade, mas também entre os atores sociais que hoje estão encaminhando as atuais reformas educacionais. Consideramos que as proposições do Movimento confluem e se somam ao gerencialismo autoritário e aos esquemas de controle sobre as escolas já existentes, gestados com ampla participação do Setor Empresarial e suas fundações.

A mordança e a cultura do medo, combinada aos controles sobre as escolas são expressão de uma conjuntura onde o pensamento autoritário ganha legitimidade em nosso país. A fragilização da democracia na sociedade global e o avanço das formas de pensamento autoritário se reproduzem na escola na forma de cerceamento ao livre pensamento e ao ensino crítico da ciência o que só pode ocorrer

numa escola onde a autonomia e a participação de estudantes e professores são elementos centrais do processo pedagógico. Parafraseando Tragtenberg (2009) uma escola democrática, forma um cidadão para um regime democrático, enquanto que uma escola totalitária, forma um cidadão para um Estado totalitário, para o conformismo e a submissão dos estudantes e dos professores.

A conveniência dessa confluência pode ser identificacada pela centralidade das avaliações e da política de responsabilização docente em vigor e no utilitarismo que se expressa no engessamento e estreitamento do currículo, tal como ocorre com na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A elevação de disciplinas como Português e Matemática se combina com a com a negação dos conteúdos críticos por parte do Movimento ESP, manifestado pela perseguição às ciências humanas (filosofia, sociologia e história), bem como, das artes.

PRINCÍPIOS E ARGUMENTO DO MOVIMENTO ESP

Podemos depreender das leituras nos documentos do movimento que são basicamente cinco argumentos, ou princípios, que dão sustentação às suas ações, são eles: a) A escola deve ser neutra; a) O aluno é uma “tábula rasa”; c) Os pais têm o direito de educar conforme seus valores; d) As escolas fazem apologia a ideologia de gênero e; e) O professor faz doutrinação.

Tais pressupostos compõem as propostas de projeto de lei que o movimento vem disponibilizando para os estados e municípios em todo Brasil.

a) A escola deve ser neutra

O princípio da neutralidade advogado pelo Movimento ESP, tem como preocupação o tratamento de temas tratados em sala de aula que, segundo seus defensores, seriam de natureza político-partidária. Para o movimento, a defesa de uma “sociedade mais justa” ou o “combate ao preconceito”, pode fazer com que os professores “de to-

dos os níveis” utilizem o “tempo precioso de suas aulas” para “fazer a cabeça dos alunos”.

No entanto, a narrativa da neutralidade se torna ainda mais apelativa quando se trata do âmbito da educação. Pois quem poderia ser a favor de uma partidarização grosseira do ambiente escolar? Aqui a questão se reveste de uma sutileza que exige ir além do discurso superficial. Aquilo que se apresenta como supostamente “neutro” esconde, na verdade, visões de mundo. E exatamente por se apresentar como “neutro”, isto é, como um dado universal, com uma validade absoluta e inquestionável, que esconde o seu caráter autoritário. Aliás, é um absurdo supor a separação estanque entre conteúdo Escolar e opinião, como se fosse possível eliminar posições sobre o de na prática pedagógica. É exatamente papel do professor, das instituições escolares e da política educacional ajudar o aluno a refletir sobre o mundo, sobre as relações humanas e as diversas formas que a humanidade desenvolveu de conhecimento e elaboração sobre elas. A política faz parte inerente às relações humanas e a escola é sim um local privilegiado que a juventude aprenda a pensar sobre a política, entendida como os processos de decisão coletiva da sociedade. A quem interessa que uma escola com professores e jovens apartados da política? Talvez os mais interessados.

O professor deve ter autonomia para desenvolver o senso crítico dos alunos o que não deve ser feito apenas pela sua visão de mundo, mas pelo tratamento nos fundamentos da ciência e da problematização crítica. Nesse sentido concordamos com Weber (1999, p.38)

Costuma-se dizer, e eu concordo, que a política não tem seu lugar nas salas de aulas das universidades. [...]. Com efeito, uma coisa é tomar uma posição política prática, e outra coisa é analisar cientificamente as estruturas políticas e as doutrinas dos partidos.

Mas o que fica, de fato, claro é que os limites impostos ao trabalho do professor fixados em lei a partir do argumento da neutralidade, promoverão uma grande corrosão da essência da escola baseada no ensino crítico das ciências, afastando da escola a possibilidade de formação integral da pessoa como sujeito crítico. Há que se considerar

que os proponentes da Escola Sem Partido querem atingir a escola enquanto um ambiente plural, no qual o aluno poderá conviver com professores com diferentes visões de mundo, divergir e discordar do que aprendem em sala de aula e dos valores e princípios, por que não, advindos da família. Nesse caso, vale dizer que o papel da escola é ampliar a visão de mundo dos estudantes e, portanto, não buscar a neutralidade. Entendemos que o ensino da ciência e combinada com a devida problematização sobre as visões de mundo são elementos centrais de uma escola viva e de um aprendizado ativo e crítico.

Na contramão do que estamos dizendo, o que o Movimento ESP pretende é retirar a autonomia do professor para colocar à disposição dos alunos os conteúdos que reproduzem, apenas, a ideologia dominante presente em livros didáticos organizados de forma burocrática. A nosso ver, portanto, a apologia da escola neutra está alinhada a um modo de ensinar os conteúdos escolares afastado das questões candentes do nosso tempo e estranha ao mundo concreto.

Vale dizer ainda que a busca dessa “neutralidade” recai exclusivamente sobre temas que tem remetem os alunos a pensar e problematizar sobre a realidade, principalmente com assuntos discussões que atentam para o ordenamento social, as desigualdades sociais, as relações de poder e de exploração. Portanto, essa suposta neutralidade está direcionada para certos tipos de conteúdos escolares. Essa é uma contradição muito profunda do MESP. Por exemplo, ensinar os alunos a pensar sobre o problema agrário no país pode se constituir como ideológico ou partidário, enquanto que ensinar o empreendedorismo para estudantes do ensino médio quando não há empregos, não.

b) O aluno como tábula rasa ou folha em branco

O ESP parte do princípio de que os alunos são como tábula rasa ou folhas em branco, ou ainda, meros receptáculos a disposição do professor. O ESP afirma que a liberdade de cátedra tem sido utilizada para que o professor transmita sua visão de mundo aos alunos. Para o movimento a suposta disposição dos alunos como público cati-

vo do professor propicia uma condição favorável à doutrinação dos estudantes. Entendemos, pois que tal pressuposto tem uma clara intenção de limitar a ação das escolas em sua função socializadora e humanizadora e dos professores tratados de forma genérica como militantes.

Por sua vez, tal pressuposto é equivocado, pois os alunos antes de chegarem às escolas já possuem uma trajetória de vida pessoal, na qual carrega, desde a sua socialização primária, uma série valores aprendidos na família, na religião, por exemplo, que, com certeza, serão confrontados na escola que irá ensiná-lo a problematizar, refletir e questionar. As referências advindas de uma vida fora da escola, constituem-se como o pressuposto ou ponto de partida à construção do sentido. Embora possa haver doutrinação, não quer dizer que o aluno fique refém dela, ou ainda, forme sua própria opinião sobre as coisas. É um grande equívoco achar que os alunos são incapazes de raciocinar de forma própria.

c) Direito dos pais de educarem seus filhos conforme seus valores

O movimento ESP defende a ideia de que a escola não poderá ensinar conteúdos que confrontem com os valores ensinados pelas famílias aos alunos. Destacam que a exposição dos estudantes a disciplinas obrigatórias que esteja em conflito com as “convicções morais” desses ou de seus pais viola o art. 12 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, segundo o qual “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. Ou seja, advoga a máxima “meus filhos, minhas regras”.

Sobre tal ponto devemos questionar que seria papel da escola justamente confrontar esses valores, fundamentalmente aqueles que reforçam os preconceitos, o machismo, o racismo e a homofobia, por exemplo que são muitas vezes ensinados e reforçados pelas famílias e a religião. Essa extrema direita que está por trás do movimento escola sem partido quer perpetuar valores, por exemplo, que reforçam o quadro de violência contra as mulheres e as desigualdades de gênero.

A formação moral que reserva o direito dos pais de educar é um dos princípios que dará o fundamento ao combate do movimento à denominada “ideologia de gênero” nas escolas. Talvez esse seja o ponto fulcral do para o movimento.

d) As escolas fazem apologia à ideologia de Gênero

O Movimento ESP adotou a tática de pautar prioritariamente o combate à “ideologia de gênero” como bandeira. A argumentação dos defensores parte da ideia que estaria sendo construída pelos professores e pela escola uma “ideologia de gênero” ameaçadora da família Brasileira. A formação moral deveria então ser reservada aos pais, sendo vedado aos professores discutir qualquer questão relacionada à moral e sexualidade. A temática de gênero explícita os pressupostos dos seus defensores abordados anteriormente.

A tentativa de construir confusões sobre os conceitos é evidente. Nesse caso, “ideologia de gênero” é uma generalidade que dá margem para várias interpretações e critérios subjetivos e arbitrários. Ao mesmo tempo, a proibição de discutir questões relacionadas à gênero dentro das escolas é impraticável, porque, afinal, as relações de gênero são inerentes às relações humanas. A proibição de discutir gênero dentro das escolas apenas restringiria a crítica em relação ao padrão de gênero historicamente dominante, isto é, ao machismo. Nesse sentido, por trás de uma pretensa neutralidade das relações de gênero se esconde a perpetuação de uma visão de mundo que trata mulheres e crianças como sujeito desigual, não portadores de direitos plenos e mero objeto acessório subordinado ao poder do homem.

Dessa forma, podemos entender “ideologia de gênero” como um rótulo que denomina de forma pejorativa toda uma discussão teórica e política desenvolvida pelo movimento feminista e LGBT cujo objetivo é desconstruir estereótipos que excluem e violentam aqueles que fogem do padrão moral hegemônico. Os índices de violência provam como a desigualdade de gênero permanece uma marca da sociedade Brasileira. O Brasil é considerado um dos países mais violentos para as mulheres e ocupa o 5º lugar no ranking de 83 países com mai-

or índice de feminicídios. Em média, a cada uma hora e meia uma mulher é assassinada. Metade desses assassinatos foram cometidos por familiares (50,3%) e um terço pelo parceiro ou ex-parceiro (33,2%). Dentre as mulheres assassinadas, 27,1% foram mortas dentro de sua própria residência (WASELFISZ, 2015). Isso significa que a maioria dos casos de assassinatos de mulheres acontece dentro da família e grande parte deles, dentro de casa. A casa e a família, que supostamente seriam ambientes seguros e protegidos, podem ser extremamente violentos contra as mulheres. Ao mesmo tempo o Brasil é o campeão de homicídios motivados por homofobia e transfobia.

O que os propagandadores chamam de “ameaça à família”, na verdade é uma condição para que se promova a aceitação da família na sua diversidade. Na verdade, é exatamente o contrário, pois se a família Brasileira já apresenta uma diversidade na sua composição, quebrar os estereótipos é exatamente uma necessidade para dirimir conflitos e proteger o ambiente familiar da violência causada pelo preconceito.

O apelo a pressupostos morais enraizados na sociedade, tal como o machismo e a homofobia, no sentido de legitimar um projeto cujas consequências extrapolam de longe esse âmbito pode ser entendido como uma reação às transformações e conquistas feministas e do movimento LGBT que tem ganhado espaço na sociedade.

e) O Professor como um doutrinador

A citação de Weber (1968) feita na página do Movimento ESP, portanto, não está adequada à escola dos dias de hoje. No site, encontramos a seguinte citação:

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

ser útil, como é de seu dever, através da transmissão de conhecimento e de experiência científica. (WEBER, 1968, p. 39-40)

É inapropriado lançar mão de tal citação para ilustrar a relação professor-aluno nas escolas em nossos dias. Talvez o grande e maior equívoco seja o de querer comparar o comportamento dos alunos de hoje ao dos alunos do final do século XIX na Alemanha de Weber, quando as escolas se pautavam por um tipo de organização disciplinar e de submissão dos alunos bem diferente das escolas de hoje. De forma oposta ao entendimento do Movimento ESP, os estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio são questionadores e nada passivos. Os professores hoje, ao contrário do tempo em que viveu o Sociólogo alemão, tem que lidar com uma série de questionamentos feitos pelos alunos trazidos por eles de diferentes fontes de informação disponíveis, entre as quais destaco a própria internet. Sobre a postura atual dos estudantes, basta lembrar do grande movimento de ocupações das escolas ocorrido no ano de 2015 em todo o Brasil que reivindicou um maior protagonismo nas escolas, melhoria das condições de ensino e da infraestrutura das escolas. Em São Paulo, o movimento de ocupação das escolas combateu a reorganização das escolas pretendida pela Secretaria Estadual de Educação. Nas escolas ocupadas, os estudantes organizaram atividades culturais, aulas públicas, embelezaram e conservaram as escolas, por exemplo, de forma autônoma. De tal modo, não há como enquadrar o professor como um doutrinador e os alunos como submissos em nossos dias.

Ainda sobre tal ponto, consideramos fundamental destacar que a pretensão do Movimento ESP em estabelecer em Lei os deveres do professor, com a fixação de cartazes nas salas de aula, emergirá como uma espécie tribunal de inquisição, estabelecendo uma censura ao trabalho do professor. Além do mais, devemos considerar que diante da multiplicidade de valores religiosos, morais, individuais ou de grupos de alunos essa não confrontação em sala de aula, constitui-se como um algo impossível acontecer. A tentativa evitar que o professor venha contradizer os valores morais e religiosos dos alunos, pode impedir que o professor apresente e discuta temas fundamentais em sala de aula. A verdade é que o Movimento ESP, em nosso entendimento,

quer é retirar da escola seu papel de educadora para restringi-la ao ensino de conteúdos de forma acrítica.

Por fim, retomando a menção feita a Max Weber, o Movimento ESP oculta a reflexão que ele faz mais adiante nas no mesmo célebre livro *Ciência e Política* duas vocações sobre a confrontação necessária que deve haver nas universidades, dos valores e dos conhecimentos dos alunos de fundados na religião com a ciência, por exemplo. Weber (1968, p.41) dirá que “a tarefa primordial de um professor capaz é a de levar seus discípulos a reconhecerem que há fatos que produzem desconforto, assim entendidos os que são desagradáveis à opinião pessoal de um indivíduo”. O que o Movimento ESP promove, é uma distorção ao extrair uma preocupação de Weber que está circunscrita ao seu contexto. De fato, Weber alerta para os riscos de um professor querer impor suas convicções pessoais aos alunos, mas o faz num contexto em que o conhecimento científico se confrontava com a explicação teológica e mítica do mundo. Ele enaltece a importância da ciência para apontar que o objetivo principal da educação que é proporcionar aos alunos um conteúdo, por um modo de ensinar, que incentive a reflexão, o espírito investigativo e a formação crítica.

Entendemos, por fim, que o Movimento ESP entre em profunda contradição com os princípios defendidos por Weber ao defender a neutralidade da escola e o princípio de que somente os pais podem educar seus filhos conforme seus valores. De forma generalizada o movimento enquadra os professores como militantes e doutrinadores quando esses promovem, em sala de aula, situações de aprendizagem que levam os alunos a questionarem seus valores e problematizarem sobre realidade. Nos parece, por fim, e ao contrário do pensamento de Weber o que o movimento pretende é remeter a escola para a “Idade das Trevas”.

A CONFLUÊNCIA COM A ATUAL AGENDA DAS REFORMAS EDUCACIONAIS E A PAUTA CONSERVADORA NA EDUCAÇÃO.

Os cerceamentos e a mordaza a ser imposto com aos professores e as escolas em sua missão educativa atreladas ao mito da neutralidade advogado pelo ESP está, a nosso ver, em total consonância com o conjunto de reformas educativas recentes, principalmente com a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular. Como aspectos dessa confluência, destacamos o estreitamento do currículo na Educação Básica pela centralidade das disciplinas de português e matemática, em detrimento de outras disciplinas como Educação Artística, Sociologia, História e Filosofia, por exemplo.

No que concerne à nova BNCC, devemos destacar o gerencialismo autoritário que relaciona os conteúdos escolares às matrizes das avaliações externas e aos esquemas de responsabilização docente. Portanto, conflui com os atuais esquemas de controle gerencial das escolas fixados em diversos programas que contam hoje com a intensa participação do setor empresarial. Portanto, para a conveniência do setor empresarial, com algumas exceções, as proposições do Movimento ESP restritivas ao trabalho das escolas e dos professores não aparecem como contraditórias a agenda que defendem.

Com a finalidade de obter maiores resultados o Movimento ESP tem apoiado outras medidas conservadoras, para além do projeto de Lei, como o retorno da disciplina de Educação Moral e Cívica nas escolas públicas e a retirada das disciplinas de filosofia e sociologia do currículo. No caso do retorno da Disciplina de Educação Moral e Cívica o destaque, abolida do currículo em 1993, o destaque fica para a lei aprovada pelo legislativo do Distrito Federal que instituiu, por Lei, no dia 09 de Março de 2018 obrigatoriedade da disciplina nas redes privadas e nos sistemas públicos, mesmo com a oposição do Governo do DF e do MEC.

Outro fato recente foi a publicação de uma matéria no dia 16 de Abril de 2018 pela folha de São Paulo que apontava que o ensino obrigatório de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio “derrubam notas em matemática”. Essa publicação antecipa os resultados de uma

pesquisa realizada pelo IPEA e coordenada pelos pesquisadores Thais Waideman Niquito e Adolfo Sachida¹. Este último é membro do Movimento ESP e um dos seus principais intelectuais orgânicos. A "pesquisa" aponta que os estudantes pobres que tiveram aulas de Filosofia e Sociologia² a partir de 2006 obtiveram, em 2009, um desempenho abaixo do esperado nas demais disciplinas como Matemática, Redação, Português, Língua Estrangeira e outras matérias. Com base nisso, os pesquisadores defendem que é preciso enxugar o currículo do Ensino Médio e cortar “disciplinas prejudiciais” que supostamente estejam afetando a aprendizagem de alunos carentes.

No entanto, essa “pesquisa” ignora a concretude, ou seja, a situação real do Ensino Médio no Brasil que carrega um histórico de precarização no processo de expansão e ampliação das matrículas com baixo nível de investimento. Nos sistemas públicos estaduais, os problemas de infraestrutura das escolas, falta de professores e superlotação das salas de aula marcam esse processo. Esses fatos não foram considerados na referida pesquisa, atribuindo o suposto fracasso dos estudantes às duas disciplinas. Na linha do que defende o Movimento ESP, o que fica evidente é que essa “tese” defendida pelos pesquisadores do IPEA tem como alvo preferencial as disciplinas ou conteúdos de caráter crítico.

O MOVIMENTO ESP E A RESISTÊNCIA EM CAMPINAS

O Projeto de Lei nº 213/2017 foi protocolado na Câmara Municipal de Campinas em 02 de agosto de 2017 pelo vereador Tenente Santini (Campinas, Câmara Municipal, 2018b). Em linhas gerais, o projeto apresentado no município Campinas segue as mesmas diretrizes sugeridas pelo autodenominado Movimento Escola Sem Partido,

¹ Adolfo Sachida, além de técnico do IPEA e membro do Movimento ESP é muito próximo dos ocupantes do MEC desde o golpe de 2016. Chegou a ser nomeado para um cargo no ministério no dia 11 de Julho de 2016 a qual foi cancelada no dia seguinte após inúmeras críticas a sua indicação. Hoje Sachida atua como conselheiro de economia do pré-candidato à Presidência da República Jair Bolsonaro.

² As disciplinas foram fixadas como obrigatórias pela Lei Federal 11.684 de 2008.

assim como apresenta conteúdo muito semelhante aos projetos correlatos apresentados em outras instâncias legislativas. Em consonância com o debate político nacional, a tramitação do Projeto ESP³ em Campinas foi objeto de intensa disputa de opinião na sociedade. Pretendemos apontar algumas reflexões sobre esse processo de disputa no campo da política educacional, mas que ganha significado mais amplo acerca da disputa de projeto de sociedade.

Em um primeiro momento, o Projeto ESP teve uma tramitação relativamente rápida, o que pode evidenciar o interesse político na sua tramitação⁴. Tramitando em regime de urgência, o projeto foi aprovado em plenário em na 1ª discussão, por maioria, em 04 de setembro. Embora o processo de tramitação tenha acontecido cerca de um mês, a discussão sobre o projeto polarizou setores da sociedade. Entre os que se manifestaram contrários ao projeto: faculdades, entidades de professores, movimentos sociais, coletivos de educadores, de juventude, feministas, LGBTs, movimentos negro e de religiões de matriz africana, etc. Também foram anexados à tramitação do projeto pareceres manifestando contrariedade à sua aprovação: Faculdade de Educação / UNICAMP⁵, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas / UNICAMP⁶, Comissão de Direitos Humanos da OAB-Campinas e Ministério Público Federal⁷, Terreiro Vó Benedita⁸, Conselho Regio-

³Para fins de abreviatura, daqui para a frente denominaremos o PLO n° 213/2017 protocolado na Câmara Municipal de Campinas como Projeto ESP (Escola Sem Partido).

⁴ O projeto ESP foi protocolado e lido em plenário em 02 de agosto de 2017. A seguir, ele foi distribuído para a Comissão de Constituição e Legalidade (ConstLeg) que deu parecer favorável por maioria. O projeto ESP seguiu para a 1ª discussão e votação em plenário em 4 de setembro, quando foi aprovado. vereador Marcos Bernardelli (PSDB), líder do governo na Câmara entrou com pedido de vistas. Até o fim da redação deste artigo, o Projeto ESP estava nesse patamar de tramitação, podendo entrar na pauta para 2ª votação a qualquer momento. A tramitação do PLO n° 213/2017 está disponível em:

<http://sagl.campinas.sp.leg.br/consultas/materia/materia_mostrar_proc?cod_materia=MzMwMzg3> Acesso em 11 jan. 2018

⁵ Disponível em:

<http://sagl.campinas.sp.leg.br/sapl_documentos/materia/5260.pdf?1515693586.48> Acesso em 11 jan. 2018

⁶Disponível em:

<http://sagl.campinas.sp.leg.br/sapl_documentos/materia/5540.pdf?1515693586.68> Acesso em 11 jan. 2018

nal de Psicologia-SP⁹, Defensoria Pública do Estado de São Paulo¹⁰. Entre aqueles que manifestaram favoráveis projeto estavam o Movimento Brasil Livre, o autodenominado Movimento Escola Sem Partido e o movimento Direita São Paulo. Favoráveis ao projeto foi anexado um parecer assinado por Ives Granda da Silva Martins e André Costa-Corrêa¹¹.

Como estratégia de ampliar a discussão e desnudar algumas confusões criadas pelo Projeto ESP, a vereadora Mariana Conti (PSOL) apresentou o PLO nº 236/2017, denominado Projeto Escola Sem Censura.

São vedadas, em sala de aula ou fora dela, em todos os níveis e modalidades de educação no Município, as práticas de quaisquer tipos de censura de natureza política, ideológica, filosófica, artística, religiosa e/ou cultural, a estudantes e docentes, ficando garantida a livre expressão de pensamentos e ideias, observados os direitos humanos e fundamentais, os princípios democráticos e os direitos e garantias estabelecidos no art. 1º da presente Lei, na Constituição Federal e nos tratados internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário. (CAMPINAS, Câmara Municipal, 2018 a)

Contraditoriamente, a mesma Comissão de Constituição e Legalidade que havia aprovado a legalidade do Projeto ESP, rejeitou o Projeto Escola Sem Censura¹².

A polarização criada desta disputa levou à discussão a setores

⁷Disponível em: http://sagl.campinas.sp.leg.br/sapl_documentos/materia/5261.pdf?1515693586.54 Acesso em 11 jan. 2018

⁸Disponível em: http://sagl.campinas.sp.leg.br/sapl_documentos/materia/5387.pdf?1515693586.62 Acesso em 11 jan. 2018

⁹Disponível em: http://sagl.campinas.sp.leg.br/sapl_documentos/materia/5388.pdf?1515693586.64 Acesso em 11 jan. 2018

¹⁰Disponível em: http://sagl.campinas.sp.leg.br/sapl_documentos/materia/5541.pdf?1515693586.72 Acesso em 11 jan. 2018

¹¹Disponível em: http://sagl.campinas.sp.leg.br/sapl_documentos/materia/5259.pdf?1515693586.47 Acesso em 11 jan. 2018

¹²Projeto e os detalhes sobre tramitação disponíveis em: http://sagl.campinas.sp.leg.br/consultas/materia/materia_mostrar_proc?cod_materia=MzMxMTUx Acesso em 11 jan. 2018

heterogêneos da sociedade, para além dos movimentos organizados. O movimento de resistência se defrontou com anseios, dúvidas e confusões generalizadas na sociedade.

Assim como outros projetos equivalentes apresentados em outras instâncias, o Projeto ESP em Campinas também se reivindica um instrumento legal para resguardar princípios baseados em conceitos genéricos como “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado”, “liberdade de crença”, “pluralismo de ideias” e tem como objeto de veto também princípios genéricos, tais como a “aplicação de postulados da ideologia de gênero”. As generalidades contidas nele não são inofensivas, pois sem dizer exatamente a que se refere, sem estabelecer conceitos precisos, o projeto abre a possibilidade para interpretações múltiplas do seu significado, bem como para o uso oportunista do objeto de sua proibição. Isso atribui uma certa fluidez ao seu significado e às consequências políticas dele. Tais generalidades são, ao mesmo tempo, a sua maior fragilidade e o seu maior trunfo. Pois, se do ponto de vista jurídico este é o caráter mais evidente da sua visível inconstitucionalidade, do ponto de vista de sua legitimação política é o que torna possível ganhar amplo espectro de adeptos e apoiadores, pois é sempre possível adequar o conteúdo ao gosto do freguês. Essa fluidez fica evidente nas narrativas que foram sendo construídas pelos seus defensores e idealizadores, como também na compreensão diversa que a sociedade faz do significado da sua tramitação.

Após a aprovação em primeira votação, o Projeto ESP foi retirado da pauta e aparentemente sua tramitação parece ter estancado. Esse movimento pode estar relacionado a uma tentativa de blindagem do Prefeito Municipal pela sua base de apoio na Câmara dos Vereadores, uma vez que se aprovado em segunda votação o projeto caminharía para a sanção de Jonas Donizette (PSB). Dessa forma, inevitavelmente o Prefeito seria obrigado a se posicionar sobre o conteúdo do projeto, fato que necessariamente geraria desgaste qualquer que fosse a posição assumida. Embora não componha formalmente a base de apoio de Jonas Donizette na Câmara dos Vereadores, o autor do Projeto ESP, vereador Tenente Santini (PSD), aparentemente estabeleceu um acordo com os vereadores da base para que o projeto fosse

aprovado em primeira votação, conseguindo cumprir o papel de criar a identificação do público defensor do projeto com a sua figura. Ao que parece, a efetiva aprovação ou não do projeto seja de menor relevância para os articuladores do Movimento Escola Sem Partido (até mesmo porque a justiça derrubou leis aprovadas com conteúdo semelhante em outras esferas legislativas). A simples proposição e as confusões geradas a partir dela criaram um ambiente autoritário e de perseguição aos professores dentro das escolas. O constrangimento moral dos professores é conveniente para os reformadores empresariais da educação em um momento desmonte, de restrição orçamentária e de precarização das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento escola sem partido se coloca, pelos princípios aqui analisados, como mais um mecanismo de controle que a ser impostos às escolas, fundamentalmente as públicas. Pelo que compreendemos, a mordada e a censura imposta a professores e ao trabalho da escola em sua missão educativa estão em total consonância com a atual agenda de reformas gerenciais, centradas em avaliações externas e responsabilização. Os princípios do movimento e os argumentos do movimento, para o devido agrado dos apologetas da qualidade de caráter empresarial, com algumas exceções, alinham-se o gerencialismo autoritário da BNCC e da atual reforma do ensino médio que destacam-se por se constituírem como medidas promotoras de um estreitamento do currículo das escolas atrelando esse às matrizes de avaliação. Trata-se de uma confluência conveniente, entre um gerencialismo autoritário e a imposição de censura e restrição que tem potencializado a burocratização das escolas e a ação pedagógica em seu interior. Os controles gerenciais, a censura e a mordada, portanto, afetam diretamente as lutas dos profissionais da educação, estudantes por maior autonomia, protagonismo e democratização das escolas.

Mas dentre os muitos controles impostos às escolas, o maior deles talvez tenha sido, pelo que estamos apurando na Região de Campinas, o da disseminação de uma cultura de perseguição e vigilân-

cia ao trabalho dos professores. Os casos de cartas anônimas atribuídas a pais de alunos, com ameaças de ações na justiça parecem se multiplicar na Região. Mesmo não tendo sido aprovado o PL do Movimento ESP em Campinas vem produzindo seus efeitos.

Estamos, por fim, diante de um retrocesso e a um passo, caso não haja movimentos de resistência como o que assistimos em Campinas, de transformar as nossas escolas em um “Cemitério de vivos”.

REFERÊNCIAS

CAMPINAS, Câmara dos Vereadores. **Projeto de Lei nº 236 de 09 de Agosto de 2017**. Institui o Programa Escola Sem Censura no município de Campinas. Disponível em:

<http://sapl.campinas.sp.leg.br/sapl_documentos/materia/5013.pdf.>

Acesso em: 20 Abr. 2018 a.

_____, Câmara dos Vereadores. **Projeto de Lei nº 213 de 02 de agosto de 2017**. Institui no âmbito do sistema municipal de educação o Programa Escola sem partido. Disponível em: <http://sapl.campinas.sp.leg.br/sapl_documentos/materia/330387_texto_integral.pdf.>

Acesso em: 20 abr. 2018 b.

FILOSOFIA E SOCIOLOGIA OBRIGATÓRIAS DERRUBAM NOTAS EM MATEMÁTICA. **Folha de São Paulo**, 16 de Abril de 2018. Disponível em:

<<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/04/filosofia-e-sociologia-obrigatorias-derrubam-notas-em-matematica.shtml>>

MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO. “O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis”. **El País**, Brasil, 26 jun. 2016. Disponível em:

<https://Brasil.elpais.com/Brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html>

TRAGTENBERG, Maurício. **Falência da Política**. São Paulo: UNESP. 2009.

WASELFSZ, Júlio Jacobo. **Mapa da violência 2015:** homicídio de mulheres no Brasil. Brasília: Flasco/Brasil. 2015. Disponível em: <https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>

WEBER, Max. **Ciência e Política duas vocações.** 4^a Ed. São Paulo: Cultrix, 1968.

SOBRE OS AUTORES

Gaudêncio Frigotto

Doutor em Educação: História, Política, Sociedade - pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1983). Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Professor Titular em Economia Política da Educação aposentado - na Universidade Federal Fluminense. Pesquisador AI - Sênior do CNPq. Coordenador do Grupo CNPQ - Trabalho, História, Educação e Saúde (THESE). Sócio fundador da Associação Nacional de Pesquisa e Pós graduação em Educação (ANPED).

Zuleide Silveira

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da Faculdade de Educação e respectivos Programas de Pós-Graduação Stricto Senso e Lato Senso em Educação da Universidade Federal Fluminense.

Celso Carvalho

Doutor em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor da linha de Pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNINOVE. Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas e Gestão Educacional.

João dos Reis Silva Júnior

Doutor em História e Filosofia da Educação pela PUC-SP. Pós-doutorado em Economia USP e University of London, Livre-Docente em Educação pela USP. Titular na Universidade Federal de São Carlos. pesquisador convidado - Mercer University (GA-US) e Professor Visitante na condição de Full Professor na Arizona State University (2014-2015).

Everton H. E. Fargoni

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (2014). Atualmente integra o Grupo de Estudos e Pesquisa de Economia Política da Educação, Estética e Formação Humana (GE-PEFH), na Linha de pesquisa: Estética, Cultura e Cotidiano. Integrante do eixo de pesquisa "Produção de Conhecimento" da Rede Universitas/BR

Marcos Francisco Martins

Doutor em Educação pela Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), docente do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) – UFSCar *Campus* Sorocaba, coordenador do Mestrado em Educação (PPGEd-So), lidera o GPTeFE (Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação), é editor da Crítica Educativa e bolsista PQ-CNPq.

Paulino José Orso

Doutor em Educação, UNICAMP. Pós-doutor pela UERG. Docente da Unioeste e líder do grupo HSTEDOPR.

Celi Nelza Zulke Taffarel

Doutora em Educação pela Unicamp (1993). Pós-doutora pela Universidade de Oldenburg, Alemanha (1999). Professora Titular na FAGED/UFBA. Líder de dois Grupo de Pesquisa Cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq: (1) LEPEL/FAGED/UFBA – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer e (2) GEPEC/FAGED/UFBA – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo. E-mail:

Cláudio de Lira Santos Júnior

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2005). Atualmente é professor associado I da Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de Educação e Educação Física, com ênfase em Formação de professores e Trabalho pedagógico.

Marize Souza Carvalho

Doutorado em Educação (2011), pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em o do Campo - GEPEC/FACED/UFBA.

José Arlen Beltrão

Doutorando em Educação na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente do Centro de Formação de Professores - CFP, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB.

Eraldo Leme Batista

Doutor em Educação pela Unicamp. Pós Doutorado em Educação (História da Educação – UNIOESTE/PR). Pós Doutorado em Educação (Política Educacional) UEM/PR.

Rubiara Andressa Gonçalves

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Lidiane Teixeira Xavier

Doutora em Educação Escolar pela UNESP; Professora da área de Educação no IFSULDEMINAS, Campus Inconfidentes desde 2010. Coordenadora do Núcleo de Estudos Políticas Educacionais e Docência (NEPED/IFSULDEMINAS).

Carlos Lucena

Doutor em Filosofia e História da Educação pela Unicamp. Pós-doutorado em Educação pela UFSCAR. Professor Titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Bolsista de Produtividade em Pesquisa nível 2 CNPQ.

Elizabeth Lannes Bernardes

Doutora em Educação pela Unicamp. Professora Adjunta da Universidade Federal de Uberlândia.

Lurdes Lucena

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora da Esamc.

Robson Luiz de França

Doutor em Educação na Linha de Políticas Públicas pela Universidade Julio Mesquita Filho - UNESP/Araraquara (2002). Pós-Doutor em Política Educacional pela Universidade Federal da Paraíba e Universidade de Portugal - PT (2010). Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Danielli Maria Neves da Silveira

Aluna do curso do Mestrado em Educação pela Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Fabiane Santana Previtali

Doutora em Ciências Sociais (UNICAMP), Pós-doutora (UNL/Portugal, 2014, apoio Capes). Professora Associado III na Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Líder do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (GPTES). Pesquisadora FAPEMIG/PPM e CNPq/PQ.

Cílson César Fagiani

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2016), com Doutorado Sanduíche na Universidade Nova de Lisboa, Portugal (2014). Pós-doutorado realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2018). Professor no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE.

Sérgio Paulo Morais

Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007). Professor Associado da Universidade Federal de Uberlândia. Líder do Grupo de Pesquisa Experiências e Processos Sociais - GPEPS (CNPQ).

Eduardo Henrique de Freitas

Mestrando em Educação, pela Universidade Federal de Uberlândia, na linha Trabalho, Sociedade e Educação. Graduado em História pela Universidade Federal de Uberlândia - Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP/UFU).

Mariana Conti

Mestre em Ciências Sociais pela UNICAMP e Graduada em Ciências Sociais. Vereadora pelo PSOL – Partido Socialismo e Liberdade – em Campinas.

Evaldo Piolli

Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP e do PPGE. Líder do Grupo de Pesquisa Trabalho, saúde e subjetividade (NETSS/ UNICAMP).

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Título	Escola sem partido ou a escola da mordança e do partido único a serviço do capital
Orgs.	Eraldo Leme Batista; Paulino José Orso; Carlos Lucena
Formato	A5
1ª Edição	Janeiro de 2019

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

O conjunto de textos que compõe a coletânea — Escola sem Partido ou escola da mordalha e do partido único do capital —, organizado por Eraldo Leme Batista, Paulino José Orso e Carlos Lucena, desvela as bases ideológicas desta organização (ou partido ideológico no sentido dado por Gramsci), os mecanismos de manipulação de conceitos e termos, contrapõe o sentido não neutro da educação e escola democráticas.

De imediato, o leitor poderá perceber que o ponto central que a coletânea desvela incide sobre a base teórico/ideológica que fundamenta as relações sociais da produção e reprodução da vida humana sob o capitalismo, o liberalismo conservador. No processo de aprofundamento das contradições e crises do sistema capitalista, cada vez menos superáveis, esta base teórico/ideológica assume caráter de ultraconservadorismo econômico e posturas políticas autoritárias de extrema direita que engendram a defesa de teses neofascistas.

O mérito inequívoco da coletânea, em seus 14 artigos, está em nos fornecer análises agudas de diferentes aspectos do caráter demolidor do convívio humano, na escola e na sociedade, que representam as teses e princípios da ideologia de extrema direita do Movimento Escola sem Partido e o retrocesso à Idade Média que nos remete o fundamentalismo religioso. Textos de leitura obrigatória para professores, alunos, gestores da educação e lideranças científicas, culturais, políticas e sindicais empenhadas em resguardar a liberdade de pensamento, combater a pedagogia do ódio e de eliminação do adversário ou por opções religiosas, políticas e de gênero. Uma coletânea que nos interpela a combater sem tréguas a prepotência e insensatez humana elevadas a formas de poder de Estado de exceção permanente.

Gaudêncio Frigotto.