



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**ESCOLA “SEM” PARTIDO: A PSEUDO-NEUTRALIDADE E O VIÉS
ULTRACONSERVADOR DO MOVIMENTO**

DANIELLI MARIA NEVES DA SILVEIRA

CASCADEL - PR
2019



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**ESCOLA “SEM” PARTIDO: A PSEUDO-NEUTRALIDADE E O VIÉS
ULTRACONSERVADOR DO MOVIMENTO**

DANIELLI MARIA NEVES DA SILVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: História da Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientador(a):
Prof. Dr. Paulino José Orso

CASCADEL - PR
2019



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



DANIELLI MARIA NEVES DA SILVEIRA

ESCOLA "SEM" PARTIDO: a pseudo-neutralidade e o viés ultraconservador do movimento

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa História da Educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Paulino José Orso

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Carlos Alberto Lucena

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

João Carlos da Silva

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 12 de abril de 2019

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Silveira, Danielli Maria Neves da
ESCOLA SEM PARTIDO: A PSEUDO-NEUTRALIDADE E O VIÉS
ULTRACONSERVADOR DO MOVIMENTO / Danielli Maria Neves da
Silveira; orientador(a), Paulino José Orso, 2019.
110 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Escola ?sem? Partido. 2. Movimento Escola sem Partido. 3. Ultraconservadorismo. 4. Pseudo-neutralidade. I. Orso, Paulino José. II. Título.

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de agradecer a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para minha formação e aprimoramento nesse processo de realização do mestrado, e é com imensa satisfação que o fazemos.

Agradeço primeiramente à minha mãe, aquela à quem sempre devo agradecimentos e não somente nesse estágio de minha vida, mas nesse momento em especial, que auxiliou prestando todo apoio, tomando para si mais tarefas para que eu pudesse estar desenvolvendo as atividades de estudo, e sendo compreensiva diante de tantos momentos de ausência para dedicação nas atividades acadêmicas.

Ao meu orientador Paulino José Orso, que sempre com muita calma e paciência realizou com muito comprometimento e profissionalismo as atividades de orientação, aconselhamento e com muita compreensão, sendo flexível com horários e prazos, e aceitando as orientações com café e diálogos produtivos com a incrível capacidade de interpretar e apontar caminhos para trilhar na pesquisa.

Aos professores membros da banca avaliadora da qualificação e defesa, à Gaudêncio Frigotto que contribuiu na banca de qualificação e por motivos de saúde não pode estar presente na banca de defesa, mas que contribuiu enormemente enquanto membro que sugeriu e analisou a dissertação antes do exame de qualificação.

Ao professor João Carlos, que contribuiu tanto na banca de qualificação e defesa, como enquanto professor da disciplina de seminário em que já pode conhecer e discutir a elaboração da dissertação ainda em seus primórdios.

Ao professor Carlos Lucena pelo aceite em participar da banca de defesa, às vésperas e contribuir com essa etapa tão importante no mestrado.

Aos colegas de mestrado, pelos diálogos, almoços e momentos compartilhados, em que perante atividades acadêmicas sempre foram fundamentais para pensar e repensar componentes da pesquisa e da formação como um todo durante o processo de aulas do programa.

A toda equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, tanto os docentes quanto equipe técnica que foram imprescindíveis para o andamento acadêmico, e não tão somente, como formação humana, que através de debates e reflexões geradas em sala de aula fazem repensar e superar limitações teórico-metodológicas.

*Alguns homens vêem as coisas como são, e dizem
'Por quê?'*
*Eu sonho com as coisas que nunca foram e digo
'Por que não?'*

Geroge Bernard Shaw

SILVEIRA, Danielli Maria Neves da. ESCOLA “SEM” PARTIDO: A PSEUDO-NEUTRALIDADE E O VIÉS ULTRACONSERVADOR DO MOVIMENTO. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2019.

RESUMO

Esta dissertação é resultado das investigações acerca do surgimento, propagação e intencionalidades do movimento Escola “sem” Partido, realizada com o objetivo de compreender o movimento e o que ele escamoteia, em meio a um discurso que defende uma suposta neutralidade no ensino escolar. O movimento surge no ano de 2004, porém, propaga-se mais intensamente a partir de 2014, quando é transformado em Projeto de Lei, em um momento político propício ao discurso ultraconservador no campo da política e dos valores sociais. Inicialmente tratamos de apresentá-lo a partir de seu surgimento, analisando-o dentro do contexto histórico, problematizando algumas questões contraditórias em seu núcleo. Na sequência, realizamos uma análise, com base em produções recentes sobre a temática, que levantam questões e intencionalidades que não aparecem imediatamente nos documentos e discursos do ESP, mas que, quando analisados em profundidade, aparecem em sua essência. No segundo e último capítulo, fazemos contraposição a “neutralidade” defendida pelo Escola “sem” Partido. Para isso, recorremos aos clássicos da sociologia: Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de natureza investigativa e exploratória, tendo como pressuposto a crítica ao movimento Escola “sem” Partido, que expressa os interesses da classe dominante e se dissemina através de um discurso de natureza ultraconservadora. Para tanto, utilizou-se de discussões realizadas por pesquisadores que versam sobre as contradições existentes no conteúdo e na forma daquilo que é proposto pelo ESP.

Palavras-chave: Escola “sem” Partido. Movimento Escola sem Partido. Ultraconservadorismo. Pseudo-neutralidade.

SILVEIRA, Danielli Maria Neves da. SCHOOL "WITHOUT" PARTY: THE PSEUDO-NEUTRALITY AND THE ULTRACONSERVADOR OF THE MOVEMENT. Dissertation (Masters in Education). Postgraduate Program in Education. Concentration area: Society, State and Education, Research Line: History of education, State University of West Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2019.

ABSTRACT

This dissertation is the result of investigations into the emergence, propagation and intentionalities of the movement "School without" Party, realized with the aim of understanding the movement and what it escapes, in the middle of a discourse that defends a supposed neutrality in school education. The movement emerges in the year 2004, however, it spreads more intensely after 2014, when it is transformed into a Bill, at a political moment conducive to the ultraconservative discourse in the field of politics and social values. Initially we try to present it from its emergence, analyzing it within the historical context, problematizing some contradictory questions at its core. In the sequence, we make an analysis, based on recent productions on the subject, that raise questions and intentionalities that do not appear immediately in the documents and discourses of the ESP, but that, when analyzed in depth, appear at its core. In the second and last chapter, we contrast the "neutrality" advocated by the "without" Party School. To do this, we turn to the classics of sociology: Emile Durkheim, Max Weber and Karl Marx. It is a bibliographical and documentary research of investigative and exploratory nature, based on the criticism of the movement "without" Party, which expresses the interests of the ruling class and spreads through a discourse of an ultraconservative nature. In order to do so, we used discussions carried out by researchers that deal with the contradictions in the content and in the form of what is proposed by ESP.

Keywords: School "without" Party. Movement School without Party. Ultraconservative. Pseudo-neutrality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Cartaz com deveres do professor.....	24
Figura 2 - Infográfico da pesquisa do Instituto CNT/Sensus de 2008.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADIN – Ações Diretas de Inconstitucionalidade

AL – Alagoas

BA – Bahia

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CDC – Código de Defesa do Consumidor

CF – Constituição Federal

CADH – Convenção Americana de Direitos Humanos

DF – Distrito Federal

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EPL – Estudantes pela Liberdade

ES – Espírito Santo

ESP – Escola sem Partido

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

GT – Grupo de Trabalho

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado

MESP – Movimento Escola sem Partido

MBL – Movimento Brasil Livre

MG – Minas Gerais

MPF – Ministério Público Federal

MT – Mato Grosso

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

OXFAM – Oxford Committee for Famine Relief (Comitê de Oxford de Combate à Fome)

PE – Pernambuco

PEN – Patriota

PESP – Programa Escola sem Partido

PFDC – Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão

PGR – Procurador Geral da República

PHS – Partido Humanista da Solidariedade

PIDESC – Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PL – Projeto de Lei
PLs – Projetos de Lei
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PR – Partido da República
PRP – Partido Republicano Brasileiro
PSC – Partido Social Cristão
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PSOL – Partido Socialismo e Liberdade
PT – Partido dos Trabalhadores
PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação
RJ – Rio de Janeiro
RN – Rio Grande do Norte
RO – Revoltados Online
RPU – Revisão Periódica Internacional
RR – Roraima
SP – São Paulo
STF – Supremo Tribunal Federal
UNESCO- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	18
1. ESCOLA “SEM” PARTIDO: TRAJETÓRIA E PROPOSTAS	18
1.1. Elementos históricos e apresentação do movimento	18
1.1.1 Surgimento do movimento, conceituação e contextualização	18
1.1.2 Escola “sem” Partido enquanto projeto de lei e seu crescimento exponencial a partir do ano de 2014	25
1.2. Para além do Escola “sem” Partido	39
1.2.1 Contraposição a partir do contexto histórico, econômico e social	40
1.2.2 O caráter ultraconservador do Escola “sem” Partido.....	55
CAPÍTULO II	73
2. CONTRAPONTO TEÓRICO ACERCA DA NEUTRALIDADE DEFENDIDA PELO ESP A PARTIR DOS CLÁSSICOS DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	73
2.1. Émile Durkheim	74
2.2 Max Weber	82
2.3. Karl Marx	90
CONCLUSÃO	100
REFERÊNCIAS	103

INTRODUÇÃO

A história é marcada por contradições e antagonismos sociais, que perpassam os tempos. Sendo os homens que a fazem, em decorrência da divisão de classes, ela não acontece de forma espontânea nem natural. O mesmo ocorre com a educação.

Destaca-se que a crise, com momentos de maior ou menor profundidade, é inerente à sociedade capitalista. E os momentos de maior agudeza também se tornam férteis para o surgimento e a proliferação das mais absurdas e retrógradas proposições.

Uma das frentes que se destaca no cenário nacional recentemente caracteriza-se pelo cunho ultraconservador¹, com sustentação política e ideológica. Nesse viés, o problema que intentamos responder é: quais interesses se encontram inerentes ao movimento e ao projeto de lei “Escola ‘sem’ Partido”?

Partindo deste pressuposto, esta pesquisa tem como objetivo analisar o denominado projeto “Escola ‘sem’ Partido²” e o que se esconde para além do plano da aparência.

Sabendo-se da atual crise enfrentada pelo país e da luta assumida pela classe trabalhadora em busca de seus direitos, as entidades, partidos e movimentos buscam alternativas para a crise, o que acaba por gerar propostas diversas, sendo que algumas delas caminham no sentido de reprimir e seguir em um rumo que atende exclusivamente aos interesses da classe hegemônica.

Junto à capacidade de produzir um número cada vez maior de mercadorias, dada à organização do modo de produção capitalista, observa-se uma forte resistência quando se trata de socializar a produção. Muito pelo contrário: a concentração de renda na mão de uma minoria faz com que a esmagadora maioria tenha o acesso cada vez mais limitado a direitos básicos. Chegamos em um momento

¹ Utiliza-se o termo “ultraconservador”, assim como o termo “ultraconservadorismo” na presente dissertação, pois, compreende-se o Escola “sem” Partido dentro de um cenário que ultrapassa os moldes do liberalismo, do conservadorismo, para além de termos utilizados para denominar o perfil do Brasil no presente momento, diante de extremismos e retrocessos que não possuem sequer precedentes faz-se necessário a utilização de um termo que corresponda ao momento de mudanças significativas que fazem parte de uma conjuntura que atende às demandas do capital internacional, somando-se à um projeto reacionário de cunho conservador.

² Entendemos o termo de acordo com as palavras de Frigotto: “Ao por entre aspas o termo ‘sem’ da denominação Escola sem Partido, quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões do mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres etc.. Um partido que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia [...]” (FRIGOTTO, 2017, p.31).

de extrema desigualdade, em que, segundo o relatório do Comitê de Oxford de Combate à fome (OXFAM) de 2018, apenas 8 pessoas no mundo detêm uma quantidade de riquezas equivalente à possuída pela metade da humanidade, ou seja, 3,5 bilhões de pessoas e, no Brasil, apenas 6 pessoas controlem uma quantidade de riquezas igual aquela detida por praticamente metade da população do país, isto é, cerca de 100 milhões de pessoas³.

A crise econômica se expressa em âmbito mundial e, como efeito, a classe dominante no Brasil, para não abrir mão de lucros e privilégios e não admitindo as pequenas conquistas da classe trabalhadora, intenta, por meio de diversas formas, buscar a saída, como sempre, não só procurando manter o sistema do qual se beneficiam, mas ampliar ainda mais sua acumulação.

Diante desse cenário, e da desinformação que se constata nos primórdios do movimento, em que ingenuamente muitos pais e educadores, creem e até mesmo propagam as ideias da suposta neutralidade que o movimento defende, surge o desafio de analisar e apresentar uma pesquisa que contribua para o entendimento acerca da temática, partindo de pressupostos que partem da realidade tal como ela é, visto que altera a rotina escolar, e a partir disso interfere nas múltiplas consequências e determinações relacionadas ao campo da educação, sendo assim na conjuntura social como um todo.

Quanto à vida acadêmica, sou concluinte do Curso de Formação de Docentes em 2011 no Colégio Estadual Wilson Joffre, cursando na sequência licenciatura em História, concluso em 2014. Cursou especializações de Metodologia do Ensino Superior e Educação a distância, Educação a distância e Novas Tecnologias e Educação Infantil nos anos de 2016/2017. Ingressando como aluna regular no Programa de Pós-Graduação em Educação - nível Mestrado no ano de 2017 na UNIOESTE.

Na condição de trabalhadora estagiou nos anos de 2010 e 2011 na Rede Pública Municipal de Cascavel, na etapa da Educação Infantil. Em 2012 ingressou no cargo de Professora de Educação Infantil através do concurso público na mesma rede de ensino, onde no ano de 2019 assumiu a função de diretora. Entre os anos de 2016-2017 atuou como assistente acadêmica na Faculdade FAEL, onde realizava

³ Relatório completo disponível em: https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Relatorio_A_distancia_que_nos_une.pdf. Acesso em: 17 jul. 2018.

atividades de mediação da instituição junto aos alunos ingressos no ensino superior na modalidade de Ensino a Distância.

Os eventos profissionais e acadêmicos permitiram uma convivência e diálogo com diversos professores, envolvendo várias modalidades e etapas, o que contribuiu para o encontro com o objeto da pesquisa, pois, serviram para provocar inquietações quanto as informações acerca das políticas e ações voltadas para a educação.

Observando-se que as problemáticas de ensino que muitas vezes eram direcionadas aos professores, não residiam nestes, e sim numa série de fatores que envolvem o contexto histórico, social e econômico.

Diante de tal problemática, a questão do conhecimento também passou a ser refletida, visto que diante de formações aligeiradas e cotidianos que esbarravam nas condições de estudo/pesquisa levou a pensar como o Escola “sem” Partido adentrava o campo legislativo, sem sequer os profissionais de educação o conhecerem realmente, bem como as intencionalidades em que está envolto.

A temática do Escola “sem” Partido é recente, há apenas uma tese doutorado sobre, intitulada: Escola Sem Partido (ESP) versus Professores Contra o Escola Sem Partido (PCESP): tensões e discurso nas redes sociais, de autoria de Cristiano Guedes Pinheiro, defendida na Universidade Federal de Pelotas, no ano de 2017.

Na busca através da plataforma CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), constatou-se 6 (seis) dissertações envolvendo a temática do Escola “sem” Partido, sendo estas: A dissertação de Fernanda Pereira de Moura, da Universidade Federal do Rio de Janeiro intitulada: “Escola Sem Partido”: Relações entre Estado, Educação e Religião e os impactos no Ensino de História; Escola Sem Partido: uma análise das investidas de poder sobre as identidades docentes, de autoria de Elvis Patrik Katz; a dissertação de Paula Santos Orofino, intitulada: Concepções de educadores da área de ciências da natureza associadas ao Programa Escola sem Partido e à Ideologia de Gênero; Renan Rubim Caldas, produziu a dissertação intitulada: Do “Escola Sem” Partido à Educação Democrática: História pública e trajetória docentes; Corpo, sexualidade e resistências: o contraste entre as propostas dos projetos denominados “Escola sem Partido” e as perspectivas foucaultianas, produzido por Thiago Pereira dos Santos; Quando lecionar pode virar crime: o movimento "Escola sem Partido" sob uma ótica discursiva, de autoria de Fabiany Carneiro de Melo.

Para tanto, a relevância de analisar, dinamizar e propagar o que é o Movimento

e o Projeto Escola “sem” Partido é crucial, ainda mais diante de um momento em que a classe trabalhadora como um todo recebe uma “avalanche” de ações que retiram desde direitos básicos, até condições de sobrevivência. No caso do ESP, de questionamento dessa retirada de direitos, do exercício da reflexão no ambiente escolar.

O denominado movimento “Escola ‘sem’ Partido” surgiu no ano de 2004 e teve maior crescimento e disseminação a partir de 2014, com grande destaque a partir de 2015. O objetivo alegado seria de combater o uso do sistema educacional para fins ideológicos, partidários e políticos, bem como defender o direito de os pais dos alunos escolherem o tipo de educação que desejam para seus filhos.

No ano de 2014, o movimento propôs um projeto de lei, que passou a ser reeditado, ou se quer, plagiado por políticos, em diversos estados e municípios. Este pretendia alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996, impondo um modelo único de educação, inclusive contrariando a própria constituição.

O movimento atua principalmente por meio das redes sociais, orienta as famílias e alunos que se sentem lesados pela suposta “doutrinação” a denunciar professores e escolas. Ressalta-se a importância de resguardar as convicções religiosas e morais das famílias dos alunos.

Em hipótese, diríamos que o escopo que esteia o “Escola ‘sem’ Partido” aponta a vicissitudes de um discurso com forte caráter ideológico ultraconservador, o que nos remete a investigar suas raízes históricas, bem como as implicações para a educação.

Compreender o “Escola ‘sem’ Partido” e o projeto implica ir além do que seus proponentes e a mídia falam sobre a temática. Portanto, para entendê-lo adequadamente, é necessário analisá-lo a partir do contexto em que surge, verificando suas proposições, bem como as consequências para a educação, para a escola, para o professor e para a prática pedagógica e seus desdobramentos sociais.

Para dar conta desta pesquisa, pretendemos: analisar os projetos de lei do “Escola ‘sem’ Partido”, assim como o conteúdo produzido pelo movimento e as justificativas de seus proponentes, verificar o contexto e a intencionalidade do movimento diante dos acontecimentos econômicos, sociais e educacionais no cenário recente da educação brasileira, analisando discurso e protagonistas que fazem a defesa do movimento; e fazer um contraponto teórico acerca da questão central do “Escola ‘sem’ Partido”, que é a neutralidade, a partir dos três clássicos nomes da sociologia: Émile Durkheim (1858-1917), Max Weber (1864-1920) e Karl Marx (1818-

1883).

Destacamos que se trata de uma pesquisa bibliográfica que se ocupa tanto do projeto e das falas de seus proponentes como das produções e reflexões realizadas por intelectuais sobre a temática, assim como da obra de autores clássicos.

O objetivo é compreender o ESP (Escola sem Partido) no contexto da realidade brasileira e verificar o que permeia e o cerca. A exposição do trabalho está estruturada em dois grandes capítulos, além da introdução e da conclusão.

Na introdução, fez-se a apresentação do objeto de pesquisa, além de algumas considerações metodológicas e pressupostos de análise da historicidade do processo.

No primeiro capítulo, apresentamos uma análise do “Escola ‘sem’ Partido”, objetivando explicitar a compreensão do movimento e suas contradições.

No segundo, realizamos a abordagem das contraposições ao discurso da neutralidade do ESP a partir de: Durkheim, Weber e Marx.

O resgate dos clássicos ocorre por compreender o movimento que, segundo Sell (2001, p. 108), representa, “[...] continuidade-ruptura-inovação, diante da qual as peças e engrenagens teóricas construídas pela sociologia clássica representam um recurso indispensável [...]”

Por fim, reservamos o espaço final para, a partir da investigação realizada e do caminho percorrido, extrair as devidas conclusões acerca do ESP e discutir o que se esconde para além das aparências.

1 MOVIMENTO “ESCOLA ‘SEM’ PARTIDO”: TRAJETÓRIA E PROPOSTAS

No desafio de compreender o movimento “Escola ‘sem’ Partido”, para além de suas aparências e discursos, empreende-se neste primeiro capítulo o esforço no sentido de apresentar seu surgimento, sua história e seus equívocos.

Compreendemos a importância dos elementos históricos dentro de uma totalidade, conforme explícita Virgínia Fontes:

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).

Na primeira seção, apresentamos o surgimento do movimento, a contextualização e a conceituação acerca deste, bem como o “Escola ‘sem’ Partido” enquanto projeto de lei e seu crescimento exponencial no ano de 2014, o que exige a abordagem do movimento com base em seu conteúdo.

Depois, discute-se o ESP realizando uma contraposição, a partir do contexto histórico, econômico e social, bem como apresenta-se uma discussão embasada em estudos de teóricos que criticam o movimento, apontando equívocos e regressões decorrente da proposta.

No intuito de compreender o movimento, buscamos os documentos contidos nos *sites*, tanto do movimento quanto do projeto de lei, que são os que melhor expressam suas bandeiras e propostas, bem como inspiram a proposição de projetos de lei e projetos societários em diversos locais do país.

1.1 ELEMENTOS HISTÓRICOS E APRESENTAÇÃO DO MOVIMENTO

1.1.1 Surgimento do movimento, conceituação e contextualização

Surgido em 2004, o movimento denominado “Escola ‘sem’ Partido”, coordenado pelo advogado Miguel Nagib, procurador do Estado de São Paulo e

defensor da “neutralidade” da educação, contrapõe-se à suposta “doutrinação” ideológica exercida por professores em sala de aula.

Conforme é apresentado na página do movimento⁴, entre suas pretensões está “[...] apoiar iniciativas de estudantes e pais destinadas a combater a doutrinação ideológica, seja qual for a sua coloração [...]” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2014-2018).

De acordo com os organizadores, o *site* foi criado para dar visibilidade a um problema de natureza grave, que atinge a maioria das escolas e universidades do Brasil: o da doutrinação ideológica e ideologia de gênero. Conforme é exposto no sítio eletrônico, os educadores utilizam o sistema educacional no país como instrumento do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários.

Por esse motivo, justificam a criação da página na internet como um modo de divulgar o testemunho das vítimas, ou seja, dos alunos que afirmam que os professores utilizam a educação para finalidades de caráter político.

De acordo com o coordenador do ESP, Miguel Nagib, o *website* e as redes sociais são um espaço para se denunciar as práticas de “doutrinação ideológica” e ampliar o conhecimento sobre a temática. Por esse motivo, publica artigos no *site* e publicações no Facebook.

Inicialmente a proposta não recebeu muita atenção, passando a ser debatida uma década depois de sua criação. O ESP é inspirado no movimento de iniciativa norte-americana, *No Indoctrination*⁵, em que se publicavam *on-line* denúncias anônimas de alunos contra professores, que tentavam “doutrinar” alunos à sua maneira de pensar.

No Brasil, inicialmente, o sítio da *internet* do movimento “Escola ‘sem’ Partido” era um espaço para divulgar o testemunho de vítimas de doutrinação nas escolas. Esta iniciativa, de acordo com Miguel Nagib, surgiu a partir do relato de sua filha de que um professor teria comparado Che Guevara (líder da revolução Cubana) com São Francisco de Assis (santo da Igreja Católica).

Para o advogado, essa comparação levou os alunos a assimilarem Che Guevara como sendo um santo. Diante disso, tentou mobilizar pais da escola e não obteve adesão. Então, buscou apoio em pessoas que pensavam da mesma maneira e apoiavam o movimento que estava sendo fundado, o qual, segundo Nagib, é

² Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/objetivos>>. Acesso em: mar. 2018.

⁵ O movimento norte-americano encontra-se com endereço eletrônico indisponível desde 2016: <<https://www.noindoctrination.org>>. Acesso em: mar. 2018.

apartidário, sem vinculação política e ideológica, independente e sem fins lucrativos.⁶

Para isso, Nagib distribuiu panfletos na escola da filha, porém não teve grande repercussão, tanto que o movimento surgiu em 2004 e somente uma década depois começou a tomar grandes proporções.

Ainda que o relato do filho e Nagib seja indiscutível, pois, trata-se de um relato de um aluno e não de uma prova documento, e mesmo que o fato fosse verídico, poderíamos perguntar, afinal qual o problema de fazer tal comparação, pois trata-se da comparação de uma figura de linguagem e não de uma afirmação que tratava de um fato propriamente dito? A ignorância impede, no entanto, que se faça até mesmo uma comparação, ou seja, por que alguém não pode comparar dois defensores da humanidade? Por que quem fez voto de pobreza deve ser considerado um santo e quem sempre defendeu os pobres e a mudança de sociedade por outros métodos que não a oração, deve ser estigmatizado e demonizado?

Segundo Conti e Piolli, compõem a identidade do ESP:

[...] **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 (2019, p. 295, grifos dos autores).

Ressalta-se, inclusive, que a problemática da discussão de gênero adentrou a pauta do movimento nesse momento de crescimento. Inicialmente, visava somente o combate à “doutrinação” e, após, sabendo do apoio de instituições religiosas e parte da sociedade, de caráter reacionário, adotou a pauta de se coibir também a prática de discussões de gênero, termo esse que não é esclarecido.

Manhas se pergunta:

Qual a ligação entre esses dois temas, Escola Sem Partido e “ideologia de gênero”, em momentos tão distintos? O que parece ter diferentes motivações e origens resulta dos mesmos elementos: os fundamentalismos conservadores que tentam passar às pessoas suas ideologias e crenças. Afinal de contas, não são apenas os pensamentos marxistas que são ideológicos, como tentam fazer crer os defensores do Escola Sem Partido. Sendo assim, o que significa ideologia então? (2016, p. 16-17).

Conforme Manhas (2016) contextualiza, o Plano Nacional de Educação (PNE),

⁶ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/quem-somos>>. Acesso em: mar. 2018.

aprovado em 2014, trazia a polêmica acerca da falsa tese intitulada “ideologia de gênero”, que tratava a respeito da promoção das equidades de gênero, raça/etnia, regional e orientação sexual, que acabou sendo excluído do texto. “Por consequência, isso influenciou a tramitação dos planos estaduais e municipais, que também sucumbiram ao lobby conservador, fundamentalista e refutaram qualquer menção a gênero [...]” (MANHAS, 2016, p. 16).

Carvalho e Polizel (2017) esclarecem que a representatividade do ESP aumentou circunstancialmente após 2014 devido ao vínculo com alguns setores das Igrejas Católicas e Pentecostais, bem como com representantes políticos vinculados a ideais de oposição ao Estado laico. Os autores, então, destacam:

[...] Com a apresentação de argumentos religiosos que descaracterizam os científicos e se cruzaram com as proposições fascistas, as/os legisladores alteraram e suprimiram conceitos, terminologias e metas pertinentes ao combate da desigualdade de gênero e outras desigualdades sociais, o que abriu brechas interpretativas para que a cultura dominante determine o que entenderá por políticas e por investimentos educacionais necessários para a conformação social de práticas de apoio às minorias. A justificativa decorreu da tese de que a promoção da igualdade dos gêneros desconstruiria os valores tradicionais da família, as leis naturais e biológicas e a base religiosa defensora da determinação sexo/ gênero ao nascimento; o pano de fundo da questão, entretanto, remete ao fato de que a inclusão do gênero nas metas obrigaria as/os legisladores, posteriormente, a tomarem posicionamentos quanto à criminalização das violências e fobias e quanto à inserção de políticas educacionais e de saúde para mulheres e pessoas transgêneras (CARVALHO; POLIZEL, 2017, p. 6-7).

O movimento, que se baseia em falácias e discursividades, ao criminalizar a discussão das temáticas envolvendo gênero, reforça, ainda, interesses econômicos de corporações que defendem a ideologia da exclusão, reproduzindo papéis sociais estereotipados como justificativa para desmantelar a escola pública (CARVALHO; POLIZEL, 2017).

Ximenes avalia:

O direito de escolha dos pais, não pode ser interpretado como um direito absoluto que se sobreponha aos objetivos educacionais públicos definidos nas normas educacionais, nos projetos pedagógicos e na abordagem didática dos docentes. Dizer isso, por outro lado, não esvazia o direito dos pais, já que esses continuarão atuando nas demais dimensões da educação sobre as quais é praticamente nula a intervenção direta dos agentes estatais (XIMENES, 2016, p. 56).

A reflexão do autor alerta para a importância de diferenciação de educação formal e informal, visto que a educação escolar caracteriza-se pela formalidade. Por ser regulada pelo Estado, não pode ser interpelada pelos interesses de cada família. Ressalta-se ainda que, em uma sala de aula, há várias famílias vinculadas, as quais dificilmente terão os mesmos valores.

O movimento de “silenciamento” que o ESP pretende fazer caminha na contramão do que é necessário em um país no qual a violência de gênero, por exemplo, é alarmante, conforme revelam Roseno e Silva:

Em maio de 2017, o Brasil foi submetido à Revisão Periódica Universal (RPU) da ONU. Mecanismo estabelecido dentro do Conselho de Direitos Humanos desta organização, essas revisões ocorrem desde 2006, e o Brasil já apresentou seu 3º relatório sendo sabatinado anteriormente em 2007 e 2012. Entre os pontos que se destacam na RPU de 2017 estão àqueles ligados à violência de gênero e à educação. Os números alarmantes de feminicídio e de violência contra transgênero e gays foram pontuados por mais de 27 países para alertar o Brasil sobre a necessidade de campanhas e investimentos em políticas públicas para reduzir essa violência alarmante (2017, p. 17).

Roseno e Silva (2017) enfatizam que é feita uma confusão conceitual acerca dos estudos de gênero, confundindo a educação moral e religiosa com a educação pública e laica. O movimento une o ataque à esquerda, associando ao comunismo a “ideologia de gênero”, vista como perigosa, formando assim um alicerce que conta com auxílio de grupos fundamentalistas cristãos.

O movimento, que inicialmente era de teor ideológico, em 2013, começou a tomar uma conotação jurídica, de forma que, foram formulados anteprojeto de lei baseados nas propostas e elaboradas proposições em municípios, estados e até mesmo em âmbito federal.

Em 2014, Flávio Bolsonaro, filho de Jair Bolsonaro, apresentou à Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro o primeiro projeto inspirado no movimento do ESP, propondo a criação do programa “Escola ‘sem’ Partido”, em âmbito estadual.

A partir dessa proposição, houve aumento da representatividade do movimento, que passou a ser apresentado por outros parlamentares em câmaras municipais, assembleias legislativas e diversas partes do território brasileiro. No Congresso Nacional, também foi apresentada uma proposição para se instituir o projeto “Escola ‘sem’ Partido”.

No site do programa⁷, encontram-se os anteprojetos da lei estadual, municipal e federal, além da minuta dos decretos municipais e estaduais, os quais podem ser utilizados para reproduzir o cartaz com os deveres atribuídos ao professor, conforme formulado pelo movimento, para ser afixado nas salas de aula das escolas públicas pertencentes à rede de ensino em todo o Brasil.

É importante ressaltar que há dois sítios eletrônicos do “Escola ‘sem’ Partido”, um para o movimento e outro para o programa, que se constitui num conjunto de medidas elaboradas pelo movimento, as quais são explicitadas nos PLs (Projetos de Lei) presentes no site.

O Programa Escola sem Partido (PESP) defende que os pais dos alunos tenham o direito sobre a educação moral dos seus filhos, objetivando inibir a suposta prática de doutrinação política e ideológica em sala de aula. Para isso, como principal medida, propõe a afixação de um cartaz em todas as salas de aula, inclusive na sala dos professores, com os deveres do professor do ensino fundamental e médio.

⁷ Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: mar. 2018.

Figura 1- Cartaz com deveres do professor.

Deveres do professor

- 1** O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
- 2** O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
- 3** O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
- 4** Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.
- 5** O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação 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 terceiros, dentro da sala de aula.

www.programaescolasempartido.org

Fonte: <https://www.programaescolasempartido.org/faq>. Acesso em: 03 mar. 2018.

Segundo informado no FAQ⁸ do *site* do programa,⁹ os deveres do professor contidos no cartaz formulado já existem, porém, o programa toma como princípio informar pais e alunos sobre esses deveres. Segundo seus proponentes, os estudantes devem ter recursos para poder se defender das “[...] condutas abusivas eventualmente praticadas pelos seus professores militantes” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2014-2019).

Afirma-se acerca da prática de doutrinação política e ideológica que:

[...] apesar de sua manifesta inconstitucionalidade e ilegalidade, tomaram conta do sistema de ensino. A pretexto de “construir uma sociedade mais justa” ou de “combater o preconceito”, professores de todos os níveis vêm utilizando o tempo precioso de suas aulas para “fazer a cabeça” dos alunos sobre questões de natureza político-partidária, ideológica e moral (ESCOLA SEM PARTIDO, 2014-2019).

Parte-se, portanto, da premissa de que, nas instituições escolares, o tempo está sendo utilizado para fins partidários, ideológicos e morais. Afirma-se que estas discussões são inconstitucionais e ilegais e, como pretexto, fala-se em “construir uma sociedade justa” e “combater o preconceito”.

1.1.2 “Escola ‘sem’ Partido” enquanto projeto de lei e seu crescimento exponencial no ano de 2014

Na presente subseção, discutiremos sobre o panorama do “Escola ‘sem’ Partido” nos âmbitos municipais, estaduais e federal. Partimos dos três anteprojetos de leis elaborados pelo programa e disponibilizados no *site* para que os políticos que quiserem possam copiá-los apresentá-los nas câmaras ou assembleias legislativas.

Nesta seção, os PLs¹⁰ serão apresentados e comentados. Na próxima seção, dar-se-á continuidade à discussão de forma mais aprofundada e com interlocução teórica de autores considerados relevantes para a discussão da temática.

Os anteprojetos apresentam praticamente os mesmos conteúdos, alterando-se apenas em função da necessidade de adequação do texto de acordo ao âmbito ao

⁸ É um acrônimo da expressão inglesa “*frequently asked questions*”, literalmente traduzida como: perguntas mais frequentes. No site, significa uma compilação de perguntas frequentes acerca da temática.

⁹ Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/faq>>. Acesso em: mar. 2018

¹⁰ Os PLs serão anexados ao final do trabalho em seu formato integral e conforme disponibilizado no site. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: mar. 2018.

qual é apresentado.

De maneira geral, o que se observa tanto no conteúdo dos anteprojetos quanto no discurso de defesa destes é a afirmação de que são princípios já estabelecidos no ordenamento jurídico educacional, o que se constitui enquanto um equívoco, pois difere do que está definido na Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/88) e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDBEN de 1996 (LDB/96).

Difere-se ainda de documentos internacionais que sustentam o princípio da educação democrática e plural, tais como: 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”, que foi promulgado pelo Decreto 591, de 6 de julho de 1992; e do “Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais - Protocolo de São Salvador”, promulgado pelo Decreto 3.321, de 30 de dezembro de 1999.

O principal argumento utilizado para justificar o projeto de lei é o artigo 12 da Convenção Americana de Direitos Humanos (CADH), estabelecida por meio do Pacto de San José da Costa Rica, em 22 de novembro de 1969, que apresenta no texto que a família tem prevalência quanto ao direito à vida. Miguel Nagib já citou em 2012¹¹ o documento para argumentar quanto a supostos casos em que professores haviam falado sobre sexo de uma maneira julgada inapropriada.

É importante mencionar que, antes de o anteprojeto “Escola ‘sem’ Partido” ser proposto por Flávio Bolsonaro (PSC-RJ)¹², o deputado fluminense solicitou ao advogado Miguel Nagib a criação de um programa em âmbito federal, o PL n° 7180, proposto em 24 de fevereiro de 2014, pelo deputado Erivelton Santana (PEN/BA).

O projeto de Flávio Bolsonaro foi apresentado em 13 de maio de 2014 na Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de criar, no âmbito do sistema de ensino do Rio de Janeiro, o programa “Escola ‘sem’ Partido”.

¹¹ Miguel Nagib, em sua argumentação no artigo, orientava pais a processarem os professores que falassem sobre sexo de uma forma “inadequada” com base na legislação internacional da Convenção Americana de Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2013-out-03/miguel-nagib-professor-nao-direito-cabecaaluno>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

¹² Ressalta-se que Flávio Bolsonaro é irmão do presidente eleito, também conservador e reacionário, Jair Bolsonaro.

Em menos de um mês após ser proposto por Flávio Bolsonaro, o vereador Carlos Bolsonaro, em âmbito legislativo do município do Rio de Janeiro, propõe o PL 867/2014, que sugere a criação no âmbito do sistema de ensino do município o programa “Escola ‘sem’ Partido”, assinado na data de 3 de junho de 2014.

O projeto apresentado em fevereiro de 2014 por Erivelton¹³, deputado que faz parte da Frente Parlamentar Evangélica pela Igreja Evangélica Assembleia de Deus, propunha a inserção de um texto voltado ao respeito dos valores familiares, aos valores morais, sexuais e religiosos em precedência sobre a educação escolar, alterando, desta maneira, o artigo 3º da LDB 9394/1996.

Cabe aqui, porém, uma argumentação de Eric Hobsbawm acerca da ascensão do fundamentalismo religioso ao qual é presenciado no Brasil,

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 (HOBBSAWM, 2013, p. 250).

O projeto de lei federal instituindo o programa “Escola ‘sem’ Partido” de número 867, de autoria de Izalci – PSDB-DF, que inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o programa “Escola ‘sem’ Partido” é de 23 de março de 2015. Devido à semelhança com o PL número 7180, de 2014, foi apensado a este, juntamente com o PL 6005/2016, de autoria de Jean Willys – PSOL-RJ, que institui o programa “Escola livre” em todo o território nacional, contraponto os ideais do “Escola ‘sem’ Partido”, que tem como objetivo regulamentar o ensino público e privado e traz no núcleo do texto a defesa dos seguintes princípios:

- I – a livre manifestação do pensamento.
- II – a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, ler, publicar e divulgar por todos os meios a cultura, o conhecimento, o pensamento, as artes e o saber, sem qualquer tipo de censura ou repressão.

¹³ O deputado propôs também o projeto de lei nº 7.181, de 2014, com texto de respeito às convicções dos alunos e da família em precedência sobre a educação escolar fixada nos parâmetros curriculares nacionais em lei com vigência decenal. Erivelton Santana havia proposto em 2013 o Projeto de Lei nº 5.618/2013, que leva um programa de ordem religiosa que insere agentes religiosos para implementar projetos pedagógicos de prevenção do uso indevido de drogas nas escolas que compõem a Educação Básica. O deputado também usou o mesmo texto em sua Proposta de emenda à constituição nº 435/2014. A PEC se aprovada afixa no texto constitutivo brasileiro a precedência dos valores familiares sobre a educação escolar.

- III – o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.
- IV – a laicidade e o respeito pela liberdade religiosa, de crença e de não-crença, sem imposição e/ou coerção em favor ou desfavor de qualquer tipo de doutrina religiosa ou da ausência dela.
- V – a educação contra o preconceito, a violência, a exclusão social e a estigmatização das pessoas pela cor da pele, origem ou condição social, deficiência, nacionalidade, orientação sexual, identidade e/ou expressão de gênero ou qualquer outro pretexto discriminatório.
- VI – o respeito à pluralidade étnica, religiosa, ideológica e política e à livre manifestação da orientação sexual e da identidade e/ou expressão de gênero.
- VII – a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e o fomento à igualdade e à inclusão social por meio de uma educação de qualidade e do acesso igualitário à cultura, às artes e ao conhecimento.
- VIII – a valorização permanente de profissionais da educação escolar em todos os níveis e modalidades de ensino e a formação inicial, continuada e em serviço para o cumprimento dos objetivos da presente Lei.
- IX – a gestão democrática do ensino público, com a participação de estudantes, docentes e responsáveis, parentais ou não.
- X – a busca constante de um padrão de excelência, tanto no ensino quanto na formação permanente de docentes.
- XI – a valorização da experiência extraescolar e extracurricular.
- XII – o fomento, pela comunidade escolar e/ou acadêmica, da organização democrática estudantil em grêmios, centros acadêmicos e similares (BRASIL, 2016, P. 2-3).

Jean Willys destaca ainda no artigo 2º “[...] sem confundir liberdade de expressão e manifestação do pensamento com preconceito, discriminação e/ou discursos de ódio” (BRASIL, 2016, p. 3). Portanto, o deputado coloca o seu projeto em contraponto o pressuposto central do “Escola ‘sem’ Partido” e a polarização existente no país, que, por meio de discursos de ódio, fragilizam o debate democrático.

Também foi pensado o PL 1859/2015, de autoria de Alan Rick – PRB/AC, Antonio Carlos Mendes Thame - PSDB/SP, Antonio Imassahy – PSDB/BA, Bonifácio de Andrada - PSDB/MG, Celso Russomanno – PRB/SP, Eduardo Cury - PSDB/SP e outros, que acrescenta parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e defende que:

Esta Lei acrescenta Parágrafo Único ao art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para prever a proibição de adoção de formas tendentes à aplicação de ideologia de gênero ou orientação sexual na educação (BRASIL, 2015, p. 2).

Outro Projeto de Lei pensado ao PL 7180/2014, 5487/2016, de autoria do Professor Victório Galli - PSC/MT, institui a proibição de orientação e distribuição de

livros às escolas públicas pelo Ministério da Educação e Cultura que versem sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes.

O Projeto do Professor Victório toma como base o Plano Nacional de Educação aprovado pelo Congresso Nacional e a lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que propõe que sejam “[...] rejeitadas todas as citações relativas a ideologia de gênero, orientação sexual e seus derivados, sendo, por este motivo, recusada sua incorporação na educação nacional” (BRASIL, 2016, p. 2).

Justifica, assim, que seu projeto de lei seja aprovado com o intuito de fazer valer o que foi acordado na aprovação do Plano Nacional de Educação, que, após aprovado, teve uma resolução que contrapunha o mesmo. Segundo o professor,

mesmo com a aprovação da Lei nº 13.005/2014 (PNE), foi baixado também a Resolução nº 12/2015, publicada no DOU, de 12/03/2015, que garante o uso de banheiros e vestiários de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito em todas as instituições e rede de ensino em todos os níveis”, infringindo norma legal acima citada (BRASIL, 2016, p. 2).

Compreende-se, portanto, que o PL do deputado do PSC reforça “laços” do “Escola ‘sem’ Partido”, atuando como um braço da lei que também se contrapõe à discussão de gênero.

Apensado ao PL 7180/2014, também se encontra o PL 8933/2017, de autoria do Pastor Eurico - PHC-PE, que altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Base e Diretrizes da Educação Nacional, para dispor que o ensino sobre educação sexual somente será ministrado ao aluno mediante autorização dos pais ou responsáveis legais.

O Pastor traz como texto de justificção que:

A fim de defender **valores cristãos**, entendemos caber à própria família decidir quando e como iniciar a criança em temas relacionados à sexualidade, uma vez que são os valores familiares que irão guiar o caminhar do infante na seara íntima e sexual por toda a sua vida adulta (BRASIL, 2017, p. 2, grifos meus).

Observando-se a justificativa do deputado, principalmente no trecho grifado, percebe-se o caráter moral de justificativa da aplicabilidade dessas pretendidas alterações na LDB, desrespeitando o caráter laico da educação.

Nesse viés, se tivermos um congresso inteiramente cristão (o que ainda não é

realidade, mas já se faz presente e se autodenomina como Bancada Evangélica), todo cidadão deverá seguir esses princípios? Ou seja, não querem uma “doutrinação” nem uma educação “ideológica”, a menos que seja dos pastores e conservadores?

E se, numa outra eleição, elegerem-se deputados de outras religiões, estas serão então impostas? O princípio da liberdade da família defendido nos PL's altera e modifica o sentido de liberdade da sociedade como um todo.

Continuando a análise dos projetos apensados ao PL 7180/2014, temos o PL 9957/2018, de autoria de Jhonatan de Jesus - PRB-RR, que acrescenta um artigo à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para coibir a doutrinação na escola.

Na justificativa do PL, Jhonatan afirma:

[...] Entendemos que é de fundamental importância que os alunos possam ter assegurado o seu direito ao aprendizado mais completo, correto e variado possível sobre qualquer objeto, e ter a liberdade de poder formar suas opiniões e convicções sem doutrinação, tendo acesso aos vários ângulos pelos quais os fatos e problemas podem ser entendidos e debatidos. Esses assuntos abordados em sala de aula abrangem a formação de gênero, assuntos políticos, históricos, sociais, religiosos, e outros. Com essas atitudes, os conteúdos do currículo escolar vêm sendo desvirtuados, devendo o aluno ter a liberdade e o direito de não ser, desde cedo, intelectualmente manipulado. Além do mais, **acreditamos que estas práticas de doutrinação estão colaborando para os maus resultados que os alunos vêm obtendo nas avaliações da educação básica** (BRASIL, 2018, p. 3, grifos meus).

Na alteração da LDB proposta pelo deputado, o texto se assemelha ao que é disponibilizado no site do projeto de lei “Escola ‘sem’ Partido”. Ou seja, assim como outros deputados, este copiou o conteúdo e fez apenas uma justificativa diferente.

Merece destaque a justificativa de que Jhonatan atribui à “doutrinação” os resultados nas avaliações da educação básica. Ressalta-se que utiliza o termo “acreditamos”, portanto, sem dados que comprovem tal crença, do mesmo modo que as demais crenças dos defensores do “Escola ‘sem’ Partido”.

Com exceção do projeto proposto por Jean Willys¹⁴, que apresenta caráter de

¹⁴ Em 24 janeiro de 2019, Jean anunciou que desistiu de assumir o terceiro mandato como deputado federal pelo estado do Rio, garantido nas eleições de 2018, e deixará de viver no Brasil, dedicando-se a carreira acadêmica. Desde o assassinato da vereadora Marielle Franco, Jean vive sob escolta policial. De acordo com suas declarações à Folha de S. Paulo, "as intensificações de ameaças de mortes, recorrentes antes mesmo da execução de Marielle, e a atuação da milícia no estado, o levaram a tomar

oposição à essência do “Escola ‘sem’ Partido”, a maioria dos projetos apensados ao PL 7180/2015 mantém em comum a defesa do foro privado da educação, como se fosse responsabilidade da família a definição dos conteúdos e programas escolares.

Em âmbito federal, os projetos que se destacaram são: PL 1411/2015 (proposto por Rogério Marinho¹⁵, PSDB-RN), PL 867/2015 (autoria de Izalci¹⁶, PSDB-DF) e o PLs 193/2016 (de autoria do senador Magno Malta¹⁷, PR-ES).

O PL 1411/2015 foi retirado em 2017 por pedido do autor do projeto, Rogério Marinho. Este Projeto de Lei tinha em seu teor a alteração do Código Penal para inclusão de detenção de três meses a um ano para professor, coordenador, orientador educacional ou psicólogo escolar que praticasse o “assédio ideológico”.

Em seu texto de justificativa, o projeto de lei proposto por Rogério Marinho traz, em um trecho, um teórico que, junto a Paulo Freire e Karl Marx, é citado por diversas vezes pelo movimento como teóricos utilizados pelos professores “doutrinadores”:

Para eles, é preciso calar a pluralidade, a dúvida saudável e substituir a linguagem, criando um ambiente onde proliferam mitos, inversões, clichês, destruição de reputações e conflitos desnecessários. Para o totalitarismo vingar, é preciso destruir a coesão social e as tradições da sociedade. Por isso, partidos autoritários necessitam calar a imprensa e os meios de comunicação, dominar o sistema de ensino, estabelecer a voz única, enfim, a hegemonia decantada por **Antônio Gramsci** (filósofo e político Italiano - 1891-1937) (BRASIL, 2015, p. 3, grifos meus).

Gramsci é citado na justificativa do PL junto ao termo de um suposto totalitarismo presente na educação e traz ainda um trecho em que delinea o que o movimento como um todo defende.

O que se observa hodiernamente no Brasil é o total desrespeito e afronta ao direito dos alunos em formar suas convicções a partir de experiências pessoais e baseadas na formação provida pela família e pela religião que adota. Têm-se observado inúmeros casos de jovens que são doutrinados, muitas vezes com argumentos falhos e dados inventados, com o único objetivo de arremeter indivíduos para

a decisão". Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/com-medo-de-ameacas-jean-wyllys-do-psol-desiste-de-mandato-e-deixa-o-brasil.shtml>> .

¹⁵ O deputado não foi reeleito na eleição de 2018, porém, em dezembro de 2018 foi anunciado pelo ministro da economia Paulo Guedes como secretário especial da Previdência Social no governo Jair Bolsonaro.

¹⁶ Nas eleições de 2018, foi eleito senador pelo Distrito Federal.

¹⁷ Nas eleições 2018, não conseguiu se reeleger como senador pelo seu estado, ficando em terceiro lugar na disputa.

compor os movimentos de apoio a essas doutrinas. Mais grave ainda é o cometimento dessa ação criminosa para arregimentar novos afiliados para partidos políticos (BRASIL, 2015, p. 4).

Portanto, o trecho demonstra a defesa das experiências pessoais dos alunos, em âmbito familiar e religioso, afirmando invenção de dados pelos docentes que “doutrinam”, porém, não traz dados ou assertivas que justifiquem o que é exatamente a “doutrinação” supracitada nos PLs, nem mesmo dados científicos que comprovem a presença dessas práticas nas escolas brasileiras.

Ainda, a justificativa do PL de Rogério Marinho cita que “o indivíduo em formação não possui maturidade intelectual suficiente para fazer juízo de valor acerca de posicionamentos que lhe são apresentados [...]” (BRASIL, 2015, p. 4), considerando, assim, o aluno como uma tábula rasa; ou seja, utiliza-se de teor moral para colocar o professor como “vilão”. Argumenta:

[...] aproveitando-se o professor dessa situação de vulnerabilidade para impor seus convencimentos ideológicos. É vil a utilização da hipossuficiência intelectual por parte do professor, que goza da inteira confiança do aluno e de sua família para transmitir conhecimentos, para promover sua agenda ideológica pessoal (BRASIL, 2015, p. 4).

Justifica a sua aplicabilidade e segue argumentando:

Como se já não bastasse a expressa previsão Constitucional do direito do aluno em não ser exposto ao assédio ideológico, o Pacto de San Jose da Costa Rica, a Convenção Interamericana de Direitos Humanos, prevê em seu artigo 12 o Direito a liberdade de consciência e de religião, inclusive prenunciando, que os pais e tutores tem direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (BRASIL, 2015, p. 5).

E finaliza afirmando que:

O Estado tem o dever de proteger e zelar pela boa e plural formação dos seus alunos. **O viés moral, por si só, seria suficiente para tornar a aprovação do presente Projeto de Lei**, e torna-se ainda mais certa e imperativa a sua aprovação em vista da necessidade do cumprimento da norma Constitucional e da norma Internacional (BRASIL, 2015, p. 5, grifos meus).

A análise da justificação do PL 1411/2015 permite esclarecer, principalmente como grifado no parágrafo final, o argumento moral que dá entonação aos demais

projetos de lei e ao movimento “Escola ‘sem’ Partido”.

No caso do projeto de autoria do deputado Izalci e do senador Magno Malta (retirado pelo autor em 2017), ambos são idênticos e propõem alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para incluir o programa “Escola ‘sem’ Partido”. Aliás, Magno Malta esclarece: “o presente projeto de lei foi inspirado na luta do Movimento Escola Sem Partido” (BRASIL, 2016, p. 5). E acrescenta: “É fato notório que professores e autores de materiais didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas [...]” (BRASIL, 2016, p. 5).

Outro trecho de sua justificativa é:

Diante dessa realidade – conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo **sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos** –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (BRASIL, 2016, p. 5, grifos meus).

Ressalte-se o que foi destacado com grifos na citação anterior: o então senador coloca em sua justificativa que as práticas apontadas como realizadas pelos professores são justamente vinculadas aos últimos “20 ou 30 anos”. Tal período refere-se à redemocratização brasileira, assim como à educação no período da ditadura militar, que, na visão dos propositores do projeto de lei, não teve caráter ideológico. O trecho ainda revela a asserção até mesmo em relação aos princípios liberais da tolerância e do respeito à diversidade.

É importante destacar que a proposição do ESP diverge de outras leis que vigoram em âmbito federal, em especial a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Os incisos II e III do artigo 2º do projeto “Escola ‘sem’ Partido” propõem “pluralismo de ideias” e “liberdade de aprender e de ensinar”, negando, assim, parte do texto do inciso III da CF/88, que estabelece “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”, e que aparece na LDB/96 na seguinte forma: “III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV- respeito à liberdade e apreço à tolerância”.

Os incisos I, IV, V, VI e VII do artigo 2º do PESP não fazem menção direta a

nenhum inciso da CF ou da LDB, indicando o respectivo texto nestes incisos:

- I – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
[...]
- IV – liberdade de consciência e de crença;
- V – proteção integral da criança e do adolescente;
- VI – direito do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando o exercício da cidadania;
- VII – direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos filhos, assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017).

A partir dessa comparação dos incisos com documentos legislativos de nível federal, percebe-se que são suprimidos trechos do texto, bem como acrescentados um texto às leis estabelecidas enquanto princípios para a educação nacional.

Em nota técnica da Procuradoria Federal de Direitos do Cidadão do Ministério Público Federal, a procuradora Deborah Duprat, em 21 de julho de 2016, aponta a inconstitucionalidade do projeto de lei do programa “Escola ‘sem’ Partido”, afirmando que “[...] a escola, ao possibilitar a cada qual o pleno desenvolvimento de suas capacidades e ao preparar para o exercício da cidadania, tem que estar necessariamente comprometida com todo o tipo de pluralismo” (Nota técnica nº 1/2016/PFDC, 2016).

Conforme a procuradora,

[...] é preciso desmascarar o compromisso aparente que tanto o PL como o ESP têm com essa principiologia constitucional. A começar pelo uso equivocado de uma expressão que, em si, é absurda: “neutralidade ideológica”. A definição modernamente mais aceita de ideologia, de Jonh B. Thompson, são “os modos pelos quais o significado (ou a significação) contribui para manter as relações de dominação” [...] (Nota Técnica nº 1/2016/PFDC, 2016).

Deborah Duprat afirma que o PL do “Escola ‘sem’ Partido” tem como inspiração a inconformidade com as lutas emancipatórias, a abertura da sociedade às múltiplas visões de mundo e o fato de a escola ser um lugar de emancipação política e de combate a ideologias sexistas e racistas. Além disso, subverte ainda a ordem constitucional:

[...] (i) confunde a educação escolar com aquela que é fornecida pelos pais, e, com isso, os espaços público e privado; (ii) impede o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III); (iii) nega a

liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem (art. 206, II); (iv) contraria o princípio da laicidade do Estado, porque permite, no âmbito da escola, espaço público na concepção constitucional, a prevalência de visões morais/religiosas particulares (Nota técnica nº 1/2016/PFDC, 2016).

A profissional ressalta, ainda, que o projeto colide com objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil. A nota técnica foi encaminhada como subsídio para o PL 867/2015, bem como as proposições correlatadas a este, que se referem à inclusão do programa “Escola ‘sem’ Partido” nas diretrizes e bases da educação nacional, bem como em órgãos federativos envolvidos na temática do ESP.

A procuradora ressalta principalmente a inconstitucionalidade, apontando a impossibilidade da neutralidade, contrapondo teoricamente e reafirmando trechos com base na Constituição Federal de 1988.

Em nota técnica¹⁸, no ano de 2017, o Grupo de Trabalho sobre Direitos Sexuais e Reprodutivos da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão alega:

Especificamente no âmbito da educação formal, o Estatuto da Criança e do Adolescente garante aos pais ou responsáveis o direito de “ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (art. 53, parágrafo único, da Lei 8.069/9011). O verbo “participar”, empregado pelo texto legal, claramente indica o caminho da discussão democrática das propostas pedagógicas, no lugar do atalho autoritário das “notificações extrajudiciais”. Vê-se, deste modo, que, segundo o ordenamento jurídico brasileiro, nenhum direito tem o autor da notificação de unilateralmente obrigar todo o projeto pedagógico escolar a se moldar à sua visão de mundo (Nota técnica nº 2/2017/PFDC, 2017).

¹⁸ A nota técnica nº 2/2017/PFDC, de 15 de março de 2017, tem como assunto “Notificação extrajudicial” voltada a proibir a discussão sobre questões de gênero e orientação sexual nas escolas. Foi elaborada para execução de “[...] Procedimento Administrativo instaurado junto à Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão para “análise e providências cabíveis” com relação a vídeo e modelo de “notificação extrajudicial”, de autoria do Procurador Regional da República Guilherme Schelb. De acordo com as informações constantes do referido PA, o material vem sendo amplamente divulgado na *internet*, por meio de *site* e em redes sociais, no âmbito de programa privado autointitulado “Proteger– Programa Nacional de Prevenção da Violência e Criminalidade Infante-Juvenil”, coordenado pelo referido procurador” (Nota técnica nº 2/2017/PFDC, 2017). O vídeo tem tom coercitivo e promove discurso de acusação a professores. Ainda, fala para os pais apresentarem notificação extrajudicial (para o qual disponibilizam o modelo) e levarem à escola de seus filhos para impedir o debate sobre qualquer tema que verse gênero e sexualidade, para que professores e diretores de escola sejam processados caso insistam em abordar conteúdos desta natureza, imputando até seis meses de prisão, perda do cargo público, além de indenização por danos morais. Foi divulgado por vários *sites* e vídeos da *internet*, entre eles os das agremiações do “Escola ‘sem’ Partido”. Para contrapor o teor desse documento, a nota técnica foi elaborada com o intuito de desconstruir a argumentação do vídeo, estruturada da seguinte forma: I. Relatório; II. Conteúdo e limites do direito dos titulares do poder familiar à conformação do ensino escolar; III. Inconstitucionalidade do objeto da notificação: discriminação vedada; e IV. Conclusões.

Analisando o texto da nota, empreende-se a análise da participação dos pais na proposta pedagógica, conforme colocado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e não ordenar alterações na proposta da instituição. Como é o caso da proposição dos projetos de lei, o teor democrático do ECA é substituído por um embasamento autoritário, não pensando a escola como um espaço plural, com diferentes culturas e valores das famílias inseridas nesta.

A nota traz uma constatação que se faz importante também:

[...] no Brasil há muitos estabelecimentos privados de ensino com visões liberais, conservadoras, religiosas e seculares, de modo que os pais que exigem que a escola promova certos valores em detrimento de outros podem livremente optar por aquela que mais se aproxime de suas concepções filosóficas, morais e religiosas (Nota técnica n° 2/2017/PFDC, 2017).

No entanto, ressalta: “nos estabelecimentos públicos, o que a proibição contra a doutrinação exige são os requisitos do pluralismo e objetividade do ensino” (Nota técnica n° 2/2017/PFDC, 2017).

No que concerne à discussão de gênero em sala de aula, o projeto “Escola ‘sem’ Partido” defende que essa temática não seja trabalhada no espaço escolar, porém, perante isso também há antecedentes de contraposição ao texto conservador.

Em julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 132/RJ, no âmbito da qual o STF reconheceu a constitucionalidade das uniões estáveis entre pessoas do mesmo sexo, a ministra Carmen Lúcia sintetiza:

Se a República põe, entre os seus objetivos, que o bem de todos haverá de ser promovido sem preconceito e qualquer forma de discriminação, como se permitir, paralelamente, seja tida como válida a inteligência de regra legal, que se pretenda aplicada segundo tais princípios, a conduzir ao preconceito e à discriminação? (STF, 2011).

Realizando a defesa do combate ao preconceito e à discriminação, o argumento da ministra nos conduz à reflexão de que, tratando-se do ambiente escolar, um espaço com diversos tipos de família, religião e valores, o professor, ao se negar discutir e promover o debate de respeito a todos esses valores, não seria justamente uma condução para que práticas discriminatórias se perpetuem na sociedade?

Sendo a educação dever da família e do Estado, conforme princípio constitucional, a nota técnica do Grupo de Trabalho sobre Direitos Sexuais e

Reprodutivos da PFDC relata:

Na organização dos sistemas de ensino, o Estado pode perseguir seus próprios objetivos educacionais na escola, em princípio independentemente dos pais. **A missão geral da escola, relativa à formação e à educação das crianças, não é subordinada, mas se encontra no mesmo patamar do direito de educar dos pais.** Superioridade absoluta não goza nem o direito dos pais, nem a missão educacional do Estado (Nota técnica nº 2/2017/PFDC, 2017, grifos meus).

O esclarecimento prestado pelo Grupo de Trabalho sobre Direitos Sexuais e Reprodutivos permite a visualização do que compreende a função da escola, não de subordinação em relação aos pais, nem mesmo em quesito de superioridade, mas sim vinculada aos objetivos educacionais de acordo com o planejamento do Estado, no caso das instituições públicas de ensino.

O parecer do Procurador Geral da República (PGR) Roberto Barroso, nas Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADIN) 5.537/AL e 5.580/AL, rechaça o argumento utilizado pelo ESP baseado na Convenção Americana de Direitos Humanos.

Ainda segundo a jurisprudência internacional, o direito à educação da criança e do adolescente, nele compreendido o direito a uma formação escolar que favoreça a autonomia individual, o acesso a múltiplas visões de mundo, o respeito aos direitos humanos e o pensamento crítico, tem primazia, em caso de conflito, sobre o direito dos pais a conformarem o sistema educacional às suas concepções morais particulares. Especificamente, **o direito de pais e tutores a que seus filhos ou pupilos recebam educação religiosa e moral que esteja de acordo com as próprias convicções não pode se sobrepor aos princípios de uma educação democrática e pluralista**, enunciados no art. 13, item 2, da Convenção Americana de Direitos Humanos (parecer do PGR na ADIN 5.537/AL e 5.580/AL, 2016, grifos meus).

A formação das múltiplas visões de mundo é defendida no parecer, e compreende-se ser a escola o espaço para que o educando tenha o contato com essas diferentes visões.

Ainda conforme a nota técnica nº 2/2017:

A censura a assuntos relacionados à orientação sexual e identidade de gênero nas escolas constitui também grave obstáculo ao direito fundamental de acesso e permanência de crianças e adolescentes na escola, pois contribui para um ambiente hostil no qual as diferenças não são respeitadas, dificultando o aprendizado e o processo de

socialização (Nota Técnica nº 2/2017/PFDC, 2017).

Diante dessa constatação, o documento é finalizado realçando a necessidade de implementação de políticas que combatam o preconceito e a discriminação, e não o oposto, como vem ocorrendo na defesa do ESP.

No Estado de Alagoas, a nível estadual foi proposta a Lei “Escola Livre” Lei Nº 7.800, de 05 de maio de 2016¹⁹, com texto muito parecido ao proposto pelo Escola “sem” Partido em todas as esferas. O ministro Roberto Barroso, através da Procuradoria Geral da República, do Ministério Público Federal, elaborou um documento requerendo a retirada do projeto de lei, visto que é inconstitucional, desta forma, argumenta:

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** (parecer do PGR na ADIN 5.537/AL e 5.580/AL, 2016, grifos meus).

Reforça,

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. (parecer do PGR na ADIN 5.537/AL e 5.580/AL, 2016, grifos do autor).

A Lei da Escola “Livre” no Estado de Alagoas, encontra-se suspensa devido a decisão do ministro Luís Roberto Barroso, e o Supremo Tribunal Federal vem adiando o julgamento da ação contra lei, que também é conhecida como “Lei da Mordaça”, devido ao tramite que também ocorre a nível federal, tem-se priorizado outros

¹⁹ Texto integral disponível em: <<https://sapl.al.al.leg.br/norma/1195>>. Acesso em 11/01/2019.

assuntos e adiando essa ação²⁰.

O PL 7180/2014 foi arquivado, de acordo com o regimento da câmara dos deputados, por ter sido encerrado os trabalhos em onze de dezembro de dois mil e dezoito (11/12/2018), sem ter sido votada a proposta do deputado Flavinho, a ação é de arquivamento no fim da legislatura, cabendo assim aos deputados que assumirem em 1º de fevereiro de 2019 retomarem o assunto e o discutirem em um novo colegiado.

O Projeto de Lei tinha um total de 10 PLs apensados: PL 7181/2014; PL 867/2015; PL 6005/2016; PL 1859/2015; PL 5487/2016; PL 10577/2018; PL 10659/2018; PL 8933/2017; PL 9957/2018 e PL 10997/2018.

Portanto, a partir da pseudolegalidade, os proponentes do “Escola ‘sem’ Partido” acabam criando os anteprojetos de lei, mecanismo de controle sobre a ação dos docentes no espaço escolar.

Ressalta-se que houve grande participação da oposição nas votações no ano de 2018, quando o projeto passa a tomar grande destaque e passa a ser protagonista em discussões na sociedade como um todo, e não somente entre educadores, e diante da ciência sobre o teor do projeto passaram a se ter mais ações e presença nas votações, o que auxiliou para o arquivamento do projeto, que foi para votação e discussão por diversas vezes na câmara de deputados.

Essa situação nos leva à seguinte indagação: por que se propõe, então, um projeto de lei que parte de trechos de leis, mas contradiz a lei maior no território brasileiro, que é a CF/88, e apresenta-se carregado de contradições? Para dar conta desta questão, elaborou-se o próximo capítulo, para compreender o MESP (Movimento Escola sem Partido), para além do que aparenta.

1.2 PARA ALÉM DA APARÊNCIA DO “ESCOLA ‘SEM’ PARTIDO”

Propondo-se a discussão a partir do conteúdo apresentado até a presente seção, agora fazemos uma contraposição mais aprofundada considerando a realidade brasileira em seus aspectos históricos, econômicos e sociais, vivenciadas recentemente.

Questionar como historicamente se estabeleceram e se materializaram as

²⁰ Notícia de adiamento do julgamento de ação disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2018/11/28/stf-adia-julgamento-de-acao-que-garante-liberdade-aos-professores-em-alagoas-entenda/>>. Acesso em 11/01/2019.

bases do que hoje se constitui no denominado “Escola ‘sem’ Partido” nos coloca suscintas reflexões e desafios, os quais pretendemos abordar na sequência.

1.2.1 Contraposição a partir do contexto histórico, econômico e social

Viver significa tomar partido (Antonio Gramsci).

A compreensão do movimento “Escola ‘sem’ Partido”, enquanto saída da crise proposta por um determinado grupo, pressupõe a compreensão do atual momento histórico vivenciado pelo capitalismo e sua ideologia, o liberalismo, em sua versão conservadora, como defende o ESP.

Como dissemos, o liberalismo é a própria ideologia da sociedade burguesa, que se constitui enquanto um conjunto de ideias, que tem por finalidade assegurar a individualidade e, em última instância, a propriedade privada. Tendo surgido na sociedade moderna, tomou diversas feições de acordo com o momento histórico e o país em que adentrou.

O liberalismo surgiu no século XVIII, no momento da ascensão da burguesia, que, em vistas de superação do absolutismo, incorporou esse pensamento para adequar seus ideais e controlar a economia e a nação.

O século XIX foi palco de uma das transformações mais intensas da história, que foi a Revolução Industrial. Foram alteradas as formas de interação humana a partir do surgimento da máquina, dando espaço para mudanças sociais, como a urbanização e a proletarização.

Surgiu, então, a necessidade de os homens do século XIX entenderem a sociedade e enfrentarem os dilemas de seu tempo, aplicando o método científico, dando origem à sociologia, que tinha de analisar causas, características e rumos diante de tais transformações.

Nesse momento, Augusto Comte inaugura o método científico para estudo da sociedade, para enfrentar os problemas do mundo moderno: a sociologia. Também considerado fundador do positivismo, o teórico defendia que a ciência é a única explicação legítima para a realidade, sendo a ciência o estado positivo da evolução da humanidade.

Após Comte, três autores considerados clássicos da sociologia, Durkheim, Weber e Marx, contribuíram para a ciência da sociologia, realizando estudos fundamentais, os quais serão discutidos no Capítulo 2 em contraposição ao discurso

defendido pelo “Escola ‘sem’ Partido”.

Inicialmente, os ideais do liberalismo tiveram aceitação pela maioria dos homens, assim como a própria ascensão da burguesia, porém, o acesso à riqueza seguia em um processo inverso ao teorizado pela filosofia liberal.

Junto ao avanço no processo de industrialização e das descobertas científicas, surge um grau de desigualdade crescente, produzindo uma massa de miseráveis. Por esse motivo, houve teóricos que se opuseram à filosofia liberal do século XIX, que defendia o dever de a liberdade se estender aos trabalhadores. Todavia, o ideário liberal, com o fundamento na defesa da propriedade privada, não aceita o que é defendido em prol da classe trabalhadora.

Aliado a isso e à irracionalidade do mercado, atuando de maneira livre, levou a economia mundial à bancarrota, no início do século XX, conforme aponta Silveira (2009, p. 39): “[...] as bases do liberalismo do século XIX ruíram definitivamente dos anos 1930 em diante [...]”.

Dessa forma, a lei da oferta e da procura tem sua face desmascarada nesse momento, pois, como o Estado não regulava a produção, as empresas americanas, que estavam produzindo em grande escala, já não tinham sua clientela assegurada como anteriormente, o que gerou a crise em 1929.

Essa crise fez surgir a necessidade de interferência do Estado na economia, obrigando os capitalistas a negarem o que sempre defendiam, o não intervencionismo, e a afirmar o que sempre negaram, o intervencionismo, relevando a fragilidade das ideologias, dando razão a Karl Marx de que é a prática que define a consciência, e não o contrário.

Há então um período em que a resistência em relação à regulação do Estado foi diminuída, e admite-se até a ascensão do Estado de Bem-Estar Social, ainda que de caráter conservador, voltado para a manutenção da ordem.

No contexto latino-americano, essa nova ordem de acumulação foi exercida da forma subalterna. O processo de melhoria das condições econômicas e sociais são os mínimos para apenas manter a ordem e garantir que, além de exportar matéria-prima, países como o Brasil também exportassem produtos industrializados (PREVITALI; FAGIANI, 2017).

[...] É preciso destacar que o desmoronamento da URSS e do Leste europeu ao final dos anos 1980 contribuiu para que as ideias neoliberais ganhassem grande impulso no cenário político mundial uma vez que o “socialismo” havia

sido derrotado (PREVITALI; FAGIANI, 2017, p. 83).

Adentra no cenário mundial o “neoliberalismo”, surgido na década de 1970 em países centrais, e chega ao Brasil, por exemplo, ao final da década de 1980 e início da década de 1990.

A proposta neoliberal traz em sua essência a defesa da redução do Estado e a privatização dos recursos naturais, fazendo com que o Estado tenha uma participação mínima na sociedade, em relação à questão social, potencializando a livre concorrência das indústrias.

De forma reduzida, Previtali e Fagiani (2017) explicitam os princípios do neoliberalismo da seguinte maneira:

As teses liberalizantes no mundo globalizado, manifestas na centralidade do mercado concomitantemente ao declínio do Estado como regulador de direitos, engendram uma nova divisão internacional do trabalho via crescente concentração de capital sob o poder de empresas transnacionais, com nefastas consequências para o trabalho. Os princípios básicos do neoliberalismo podem ser assim elencados:

- a) Política de privatização de empresas estatais;
- b) Livre circulação de capitais internacionais e ênfase na globalização;
- c) Abertura da economia para a entrada de multinacionais;
- d) Adoção de medidas contra o protecionismo econômico;
- e) Desburocratização do estado: leis e regras econômicas mais simplificadas para facilitar o funcionamento das atividades econômicas;
- f) Diminuição do tamanho do Estado, tornando-o mais eficiente;
- g) Posição contrária aos impostos e tributos excessivos;
- h) Aumento da produção, como objetivo básico para atingir o desenvolvimento econômico;
- i) Contra o controle de preços dos produtos e serviços por parte do Estado, ou seja, a lei da oferta e demanda é suficiente para regular os preços;
- j) A base da economia deve ser formada por empresas privadas (PREVITALI, FAGIANI, 2017, p. 85).

Atividades que eram públicas, no âmbito do Estado de Bem-Estar Social, começam a ser controladas pelo capital privado, o que não tira o papel de regulação do Estado, que passa a contribuir para a desregulação das relações entre trabalho e capital, abrindo espaço para a privatização em diversos setores (PREVITALI; FAGIANI, 2017).

No Brasil, o neoliberalismo chega com Fernando Collor de Melo, eleito em 1990. No governo de Itamar Franco, que assumiu a presidência após o *impeachment* de Collor (ligado à um escândalo de corrupção), foi privatizada a Vale do Rio Doce, companhias de luz e telefonia entre outras empresas.

O “neoliberalismo” se consolida então no país, com Fernando Henrique

Cardoso, que foi eleito em 1994 e projetou o Plano Real.

Conforme Filgueiras (2006), o projeto “neoliberal” no país teve implantação e evolução demarcadas em três momentos.

[...] desde o início da década de 1990, quais sejam: uma fase inicial, bastante turbulenta, de ruptura com o MSI e implantação das primeiras ações concretas de natureza neoliberal (Governo Collor); uma fase de ampliação e consolidação da nova ordem econômico-social neoliberal (primeiro Governo Fernando Henrique Cardoso - FHC); e, por último, uma fase de aperfeiçoamento e ajuste do novo modelo, na qual amplia-se e consolida-se a hegemonia do capital financeiro no interior do bloco dominante [...]. (FILGUEIRAS, 2006, p. 189).

A estes podemos acrescentar um quarto, iniciada no segundo mandato Dilma e aprofundado com Michel Temer e seu governo.

A demarcação permite a análise de como o liberalismo avançou e adentrou o Brasil, gerando uma forma de “contribuir” com o capitalismo mundial, liberalizando os mercados e impossibilitando cada vez mais o acesso da classe trabalhadora a direitos e serviços públicos.

Conforme afirma Orso,

[...] enquanto os países capitalistas centrais, principalmente os EUA, Japão e a União Européia, adotam políticas protecionistas, os países periféricos, em função da dependência, são forçados a liberalizar cada vez mais seus mercados. Ou seja, os países dominantes exportam suas crises para a periferia (2007, p. 173).

No campo da educação, este período evidencia transformações que implicam transferir a lógica mercantil para o campo educacional, o qual, após o período de abertura democrática, era centrado na democratização da escola como processo de democratização da sociedade.

Filgueiras (2006) argumenta que o Brasil foi o último país da América Latina a implementar o projeto “neoliberal”. Esse retardamento deve-se à:

[...] intensa atividade política desenvolvida pelas classes trabalhadoras na década de 1980 – que se expressou, entre outros eventos, na constituição do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), na criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Partido dos Trabalhadores (PT) e na realização de cinco greves gerais entre 1983 e 1989 (FILGUEIRAS, 2006, p. 181).

No entanto, a classe trabalhadora, que ultrapassou os limites do economicismo,

não conseguiu tornar hegemônico o projeto nacional pretendido. Enquanto isso, as diferentes frações do capital se uniram para implantação do projeto “neoliberal” (FILGUEIRAS, 2006).

A Reforma do Estado foi alicerçada na indicação dos quatro grandes problemas que precisavam ser enfrentados no país:

[...] (a) um problema econômico-político – a delimitação do tamanho do Estado; (b) um outro também econômico-político, mas que merece tratamento especial – a redefinição do papel regulador do Estado; (c) um econômico-administrativo – a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; e (d) um político – o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 49-50).

Durante o governo FHC, a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) reforçava a implantação de uma administração pública gerencial, orientando-se pela eficácia e qualidade nos serviços (FALEIROS, 2004).

O ministro do MARE, Bresser-Pereira, afirmava ser contrário ao Estado Mínimo neoliberal, que, deveria fortalecer o Estado, e não enfraquecer. (Bresser-Pereira, 1998). Nesse sentido, caminhou-se para a conciliação entre público e privado, conforme aponta Carinhato:

A Reforma do Estado no governo Cardoso articulou medidas legislativas, mudança regulatória e ações governamentais para uma reordenação estratégica do papel do Estado, que deveria passar de impulsionador do desenvolvimento para o de impulsionador da competitividade da economia. Para tanto, transferiu patrimônio público para o mercado, mudou a relação do Estado com o mercado e a sociedade, considerando o Estado como complementar ao mercado (2008, p. 42).

Faz-se importante ressaltar que a Reforma do Aparelho do Estado, além de unificar interesses de frações do capital, atendia às recomendações do Banco Mundial e do FMI, de forma que este projeto, segundo anunciado, visava a erradicar a pobreza na América Latina.

Transfere-se para o mercado, pela política “neoliberal”, aquilo que se constitui enquanto direito social: “[...] esse modelo tem elementos que colocam em questão o caráter universalista das políticas sociais dos campos da saúde e da educação [...]”

(CARINHATO, 2006, p. 44). Os serviços públicos passam a exigir a disponibilidade financeira para utilização.

O período de permanência de FHC na presidência da república foi visto como o auge do “neoliberalismo”²¹ no país, enquanto com Lula no poder entidades e movimentos do Brasil e do mundo viram o país como um marco antineoliberal (SILVEIRA, 2009).

Antunes (2017) ressalta que o Brasil acompanhou um ciclo em que, na América Latina, os governos neoliberais perderam progressivamente sua força, e movimentos e partidos políticos de oposição chegaram ao governo. No caso do Brasil, a gestão do Partido dos Trabalhadores e as Frentes Amplas no Chile e no Uruguai são exemplificações disso. O autor ressalta, porém, que,

[...] depois de mais de uma década destas vitórias, podemos constatar que, em sua grande maioria, estes novos governos aceitaram fazer uma longa pactuação e forte conciliação com os grandes capitais, o que acabou por corroer por dentro e devorar seus governos, como ocorre de modo cabal com o Brasil nos dias atuais, que apresentaremos a seguir. Depois de várias lutas de grande importância, que marcaram um forte período de contestação, o neoliberalismo, mais como tragédia do que farsa, ainda segue dominante (ANTUNES, 2017, pp. 56-57).

A gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, que teve início em 2003 e permaneceu por dois mandatos, que contou com grande apoio da classe trabalhadora, propunha uma ruptura com as políticas neoliberais, porém, por abraçar várias correntes ideológicas e evitar o confronto ao capital, conforme afirma Singer (2012, p.10), adotou uma política de cunho conservador.

A gestão de Lula, nomeada principalmente, como social desenvolvimentista, foi inovadora por conta de programas de distribuição de renda. Teve como prioridade políticas sociais e priorização do papel do Estado, contrapondo o “neoliberalismo”, que defendia o Estado mínimo e centralidade no papel do mercado.

Sader (2013, p. 157) destaca que a gestão de Lula, “[...] combinou estabilidade monetária e retomada do desenvolvimento econômico e políticas de distribuição de

²¹ O termo neoliberalismo será utilizado entre aspas pois concordamos com a explicitação de Orso (2007), que, analisando o processo histórico, afirma que não há justificativas para denominar a fase atual do liberalismo como “neoliberal” (este termo cabe a políticas keynesianas e intervencionistas). “[...] Se formos rigorosos com os conceitos, se não quisermos incorrer em equívocos, não se pode chamar as atuais políticas de neoliberais, mas sim de ultraliberais, pois trata-se da superação tanto do liberalismo clássico quanto do intervencionismo; trata-se da incorporação das velhas políticas da ortodoxia liberal conjugadas com a preservação do Estado. Assim, o ultraliberalismo constitui-se na síntese do liberalismo que representa as novas relações” (ORSO, 2007, p. 177).

renda, que assumiu centralidade nas políticas de governo”

Orso argumenta que, ao assumir o governo, o PT,

[...] em vez de fazer um mandato voltado apenas para a classe dominante que sempre esteve no poder, dada sua origem do seio da classe trabalhadora, apesar de não fazer nenhuma opção de classe, de estar longe de fazer um governo revolucionário e de não realizar transformações profundas, fez um conjunto de reformas dentro do que era possível para um governo reformista e de coalisão, com um parlamento fisiológico e corrupto (2017, p. 243).

Previtali e Fagiani (2017) destacam ainda que:

[...] o governo de Lula não obteve êxito em promover mudanças econômicas e sociais estruturais que implicassem na alteração substancial da relação subordinada e dependente do país aos capitais internacionais, ainda que tenha avançado nas políticas de redução da desigualdade social e da pobreza. A política de expansão do ensino superior se público foi acompanhada se fez com significativo apoio do governo à educação superior que destinava recursos públicos através de programas de bolsas aos estudantes. Dessa forma, pode-se afirmar que, mais uma vez, a burguesia nacional e internacional apoiou-se do Estado, através do repasse de recursos públicos aos seus negócios privados (p. 92-93).

No campo das políticas educacionais, as reformas conduzidas pelo governo Lula caminhavam na direção da formação humana, pensando-se na formação do cidadão participativo e enquanto colaborador para o desenvolvimento da nação (SANTOS; MALANCHEN, 2017, p. 181).

Após duas gestões do governo Lula, a então presidente eleita, Dilma Rousseff, também do Partido dos Trabalhadores (PT), adentra o cenário político, com vistas a continuar a política de governo do partido, com enfoque nas políticas sociais.

O contexto que desencadeia o golpe parlamentar no ano de 2016 exige uma reflexão histórica mais detalhada. Conforme aponta Alves (2017), o Congresso Nacional, eleito no ano de 2014, com composição de uma maioria de políticos reacionários e conservadores, compõe o “corpo monstruoso” do espírito golpista. Ainda para reforçar essa composição, temos movimentos de direita, como o Movimento Brasil Livre²² (MBL), que, financiados por grandes empresários e

²² Marina Amaral, em publicação no ano de 2015, intitulada “A nova roupa da direita”, discute e aborda a relação do MBL com o EPL – Estudantes pela Liberdade, visto que, no período das manifestações pelo impeachment da presidente Dilma, a organização internacional vinculada à *Atlas Network* (rede

articulados aos evangélicos e ruralistas, defendem pautas de caráter ultraconservador.

A autora contextualiza que,

depois da crise financeira de 2008/2009, o capitalismo global entrou num novo patamar de desenvolvimento que expôs as múltiplas contradições do sistema mundial do capital. Toda crise é uma síntese concreta de contradições acumuladas no desenvolvimento do modo de produção e reprodução capitalista. Desde os primórdios do desenvolvimento do capitalismo global como capitalismo histórico sob dominância do capital financeiro no começo da década de 1980, a economia mundial apresentou um movimento de volatilidade sistêmica decorrente da financeirização da riqueza burguesa [...] (ALVES, 2017, p. 140).

De acordo com Alves, no Brasil em específico, com a desaceleração da economia, mantendo gastos públicos e os ampliando com gastos sociais, temos, em 2014, a implosão do centro político e a reaglutinação das frações burguesas, polarizando o país, em esquerda e direita (ALVES, 2017).

Como consequência,

até o mês de setembro do ano de 2015, havia 37 pedidos de impeachment protocolados na Câmara dos Deputados contra a presidente Dilma Rousseff. Em um embate político, o então presidente da Câmara, Eduardo Cunha, aceitou um deles e deu início ao processo no dia 02 de dezembro de 2015. Em 12 de maio de 2016, após aprovação pelo plenário do Senado Federal da abertura de processo de impeachment contra a presidente Dilma Rousseff (PT), a mesma foi afastada do mandato e substituída interinamente pelo seu vice Michel Temer (PMDB), que formou um governo provisório composto por representantes de grupos contrários ao governo de Rousseff. Em 31 de agosto de 2016, a presidente foi cassada pelo Senado Federal com 61 votos favoráveis e 20 contrários, e substituída definitivamente por Temer. [...] (FRANCO et al., 2017, p. 195).

Os autores destacam ainda que,

dois dias depois do afastamento de Dilma Rousseff do cargo, por acusações de crimes de responsabilidade fiscal, o Congresso Nacional aprovou lei que beneficia o governo Michel Temer e torna o que então

de fundações de direita sediada no EUA, que também é ligada ao Instituto *Millenium*), era impedida pela legislação estadunidense de atuar politicamente, por ser uma fundação americana. Nesse intuito, então, criou-se o MBL, que se caracteriza enquanto “braço” de uma rede de fundações de direita, totalmente vinculadas e comprometidas com o capital internacional americano. Disponível em: <https://apublica.org/2015/06/a-nova-roupa-da-direita/>.

eram “pedaladas fiscais” em procedimento permitido pelo governo federal [...] (2017, p. 196).

Portanto, o processo de *impeachment*, que se consolidou no ano de 2016, é considerado para muitos autores como Golpe²³, justamente porque, em nome das chamadas pedaladas fiscais, retirou-se da presidência uma presidenta eleita em um processo democrático, para então o sucessor do cargo ter o aval para avançar em ações que atacam os direitos dos trabalhadores.

Alves (2017) argumenta que, nas manifestações no ano de 2013, movimentos sociais de direita tiveram destaque nas pautas, o MBL e o Revoltados On-Line promoveram manifestações massivas defendendo o *impeachment* da presidenta.

Sanfelice aponta que

no rastreamento das novas lideranças juvenis identificou-se o movimento Vem Pra Rua de Rogério Chequer, ligado ao PSDB e ao senador Aécio Neves. Os ‘Revoltados Online’ passaram a pedir a volta da ditadura militar e faturaram com a venda de camisetas e bonecos. O Movimento Brasil Livre (MBL) “surgiu do nada” e assumiu a liderança do pró-impeachment. O líder público do MBL foi Kim Kataguirí, um estudante de economia de dezenove anos. Aos poucos se comprovou suas relações com os irmãos Koch, megaempresários americanos do setor petrolífero e identificados com a extrema direita. O MBL foi gerado por uma rede de fundações de direita sediada nos Estados Unidos, a Atlas Network, e usado como que uma estratégia de marca para os propósitos daquelas organizações atuarem aqui na desestabilização do governo da presidente Dilma. Muito investimento financeiro foi realizado no treinamento e cooptação de jovens, como aquele negro que aparecia na TV se dizendo ser contrário à política de cotas (AMARAL *apud*

²³ Saviani justifica o termo Golpe: “Sim, o que ocorreu no Brasil é um golpe. Claro que o impeachment está previsto na Constituição não podendo, pois, por si mesmo, ser caracterizado como golpe. Mas quando esse mecanismo é acionado como pretexto para derrubar um governo democraticamente eleito sem que seja preenchida a condição que a Constituição prescreve para que se acione esse mecanismo, ou seja, a ocorrência de crime de responsabilidade, então não cabe tergiversar. O nome apropriado nesse caso não é outro. É, mesmo, Golpe de Estado, pois a Constituição não será respeitada, mas violada. E nenhuma das alegações apresentadas para justificar o impeachment caracteriza crime de responsabilidade. 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. Mas o STF, por um lado, tem lavado as mãos sugerindo que a decisão cabe ao Senado Federal, órgão do Poder Legislativo que é autônomo, não cabendo ao Judiciário interferir. E, por outro lado, quando instado a se manifestar decidindo sobre ações a ele encaminhadas, tem sistematicamente negado as iniciativas da defesa da presidenta Dilma. E no âmbito do Parlamento o golpe se consumou em 31 de agosto quando o Senado Federal, em seção presidida pelo presidente do Supremo Tribunal Federal, aprovou o impedimento cassando o mandato presidencial de Dilma Vana Rousseff. Diante desse fato podemos concluir que o Estado Democrático de Direito deixou de existir no Brasil, vitimado por um Golpe de Estado jurídico-midiático-parlamentar.” (SAVIANI, 2017, p. 217).

SANFELICE, 2017, p. 267–268).

O autor argumenta que, estruturalmente, o Brasil conta com uma sociedade conservadora e reacionária. Os antagonismos se afluíram na luta de classes e historicamente têm sido resolvidos por meio de golpes políticos, ditadura e repressão. Assim, as políticas sociais e inclusivas no governo Lula foram rompidas pelo inconformismo da classe reacionária que não aceitou a reeleição da presidenta (SANFELICE, 2017, p. 268).

Soma-se à oligárquica classe média conservadora, a mídia, que produz para que sejam efetivados interesses de alimentar a instabilidade política, através do sensacionalismo e produção de determinadas notícias com “alvos” certos de ataques, influenciando diretamente manifestações, revoltas e insatisfações populares para que se efetive o que já está orquestrado por uma classe dirigente.

A forte moralização política nos debates de combate à corrupção escamoteia interesses econômicos mais profundos, que envolvem o embate internacional, conforme argumentam Lucena *et. al.*:

Esse processo de "moralização política" com forte apelo ideológico capitaneado, principalmente, por segmentos da classe média nas Regiões Sul e Sudeste do Brasil se explica em um contexto maior. **Estão em disputa projetos políticos distintos ligados à política internacional brasileira**, implicando, em última análise, na manutenção de uma espécie de terceiro turno eleitoral constante que construa as condições objetivas para a vitória eleitoral de setores conservadores alinhados com a política externa dos Estados Unidos e do Mercado Comum Europeu em 2018 (2017, p. 107, grifos meus).

Moraes (2017, p. 65) argumenta que o BRICS (o qual é composto pelos países Brasil, Rússia, China, Índia e África do Sul), representa uma ameaça para a economia norte-americana no mundo, assim, as ações dos Estados Unidos voltam-se para desestabilizar esses países que representam 46% da economia mundial e possuem metade da população mundial.

Conforme destacado por Antunes (2017, p.60):

[...] Ainda que os governos do PT tenham sempre feito tudo que foi exigido pelas classes dominantes, veio o momento de descartá-lo, para impor um outro governo, com o objetivo de garantir a própria dominação burguesa em tempos de crise. Implementando a contrarrevolução.

O autor ressalta que esses governos não promoveram uma mudança na

estrutura de sustentação do capital, não apresentando rupturas que realmente permitissem combater a desigualdade social brasileira.

Mas, conforme ressalta Sanfelice (2017), na história mundial recente, o que predomina é o Estado de exceção e, o governo da presidenta Dilma, a conjuntura mundial e local passou por muitas alterações. Relata: “[...] a democracia atrapalha a política capitalista e tende-se, então, a reduzi-la, a tomar medidas inusitadas, mesmo que sejam os Golpes contra governos progressistas” (SANFELICE, 2017, p. 261).

Sobre o Golpe Parlamentar no Brasil, Saviani ressalta a relação com as estratégias norte-americanas em países da América Latina:

[...] a estratégia mudou na direção da desestabilização seguida de destituição, por via parlamentar, de governos populares. Essa iniciativa vem sendo posta em prática em diferentes países, especialmente onde os Estados Unidos têm interesses econômicos ou politicamente estratégicos. Daí as mobilizações ocorridas em países como a Tunísia, Egito, Líbia (a chamada “primavera árabe”), assim como na Rússia e Ucrânia. Na América do Sul, após o Paraguai, os alvos imediatos são o Brasil e a Venezuela, não por acaso dotados de grandes reservas de petróleo, esboçando-se movimento semelhante na Bolívia e no Equador, sendo que na Argentina a vitória da direita nas eleições tornou desnecessário o recurso ao golpe jurídico-parlamentar (SAVIANI, 2017, p. 218-219).

Saviani argumenta ainda que vários senadores, ao votar a favor do *impeachment*, alegaram ser “exigido pelas ruas”. O autor enfatiza que o MBL, por exemplo, é uma filial brasileira da americana *Students for Liberty*, que é financiado pelo *Atlas Network*. Destaca que interesses no setor petrolífero financiam movimentos, portanto, o que é chamado de “a voz das ruas” é a voz de *Wall Street* (SAVIANI, 2017, p. 219-220).

A oposição que em momento de fragilidade, e perante a repressão polícial, violência estatal, e até mesmo diante de um forte fundamentalismo religioso e moral, se desarticula diante de tamanho desafio. E a gestão do governo do vice-presidente que assumiu o lugar de Dilma Rousseff, passa a ser assistida de forma “temerosa”.

Candido (1980), faz uma análise da atuação da polícia na contemporaneidade, e explica que os aspectos mais desagradáveis da investigação e da repressão se escondem, para que então, dentro de sua função simbólica, execute atos atendendo

requisitos da burguesia desde os tempos de Balzac²⁴.

Na gestão do governo Temer, do PMDB - Movimento Democrático Brasileiro, Previtali e Fagiani (2017) destacam o caráter educacional voltado para o mercado de trabalho, diferenciando aquela voltada para a classe trabalhadora daquela formada para as elites. E Junior e Fargoni lembram,

Essa corrente avassaladora de reformas, medidas provisórias e projetos de lei são constantes após o impeachment de Dilma Roussef. 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 fala 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 Mundial**, que sugere o fim das gratuidade das universidades Brasileiras, trama integrado a mesma época destes acontecimentos (2019, p. 82, grifos meus).

Referindo-se à Reforma do Ensino Médio, os autores argumentam que “[...] as reformas educacionais, portanto, visam mais “formar” força de trabalho adaptada para o mercado do que garantir a qualidade da educação básica ou superior” (PREVITALI; FAGIANI, 2017, p. 94).

Junior e Fargoni avaliam,

[...] constatam-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 (2019, p. 76).

A educação atravessa um momento crítico no atual cenário brasileiro, desde o início da gestão de Michel Temer e sob a influência de grupos conservadores que já atuavam e apenas aguçaram esse novo cenário político. Após a saída do PT da presidência, documentos e legislações vêm sendo institucionalizados e evidenciando intencionalidades do capital para galgar o caminho de poder ideológico sob a classe

²⁴ Texto completo, onde se faz uma reflexão acerca da repressão policial e a cultura do medo, disponível em: CANDIDO, Antonio. A verdade da repressão. In: **Teresina etc.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

trabalhadora, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Reforma do Ensino Médio e o “Escola ‘sem’ Partido”.

Previtali e Fagiani destacam:

É relevante observar o interesse e a influência de poderosos organismos econômicos internacionais, como o Banco Mundial e a OCDE na elaboração das políticas públicas voltadas para a educação no Brasil, sempre com o pretexto de ampliar a sua “eficiência” e a qualificação dos trabalhadores. **Sob o manto de neutralidade tais instituições procuram balizar ações do governo estatais com o intuito de modificar currículos escolares e metodologias de ensino conforme interesses e demandas das burguesias nacional e internacional** (2017, p. 94, grifos meus).

Essas instituições são pautadas pelo pressuposto do “neoliberalismo” e do modelo econômico capitalista, que, estando em crise, exige saídas. Uma saída favorável apenas para uma fração da burguesia consiste na interferência no campo ideológico, para se “achatarem” direitos da classe trabalhadora ao mesmo tempo em que controla e impede uma reflexão crítica por parte desses indivíduos para impedir a possibilidade de se pensar em uma sociedade para além do capital.

No campo das políticas educacionais, além do caráter ideológico, intenciona-se a caminhada para a privatização do ensino, vista enquanto mercadoria e sua reorganização para o mercado (SANFELICE, 2017, p. 272-273).

A proposta de reorganização escolar do Estado de São Paulo, 2015, foi autoritária, unilateral, sem diálogo e, quando da reação estudantil na luta por seus direitos, com a ocupação de prédios escolares, se tornou Policial e repressiva. E, se fica sabendo, aos poucos, que aquela reforma envolvia grandes interesses imobiliários (SANFELICE, 2017, p. 272-273).

O autor destaca ainda que:

O Movimento da **Escola sem Partido** tomou por principal inimigo o professor. Ataca diretamente esse profissional na sua liberdade acadêmica. A construção do trabalho docente seria determinada pelos interesses privados das famílias e comunidades e, em detrimento dos conteúdos públicos estabelecidos em diretrizes ou das escolhas pedagógicas das escolas e seus docentes. Acrescente-se a isso o controle ideológico, forma de censura que não viabiliza o direito a uma educação Republicana, não privada e que, necessariamente, passa pela garantia de liberdade, de diversidade e pluralismo nas escolas. Uma escola que se propõe isenta de ideologias, promove uma ideologia

(SAFELICE, 2017, p. 273, grifos meus).

O “Escola ‘sem’ Partido” não está, portanto, “descolado” da realidade, muito pelo contrário, tem seu crescimento justamente em um momento de grande atuação reacionária de cunho liberal-conservador.

O ESP, que inicialmente se constituía como organização não governamental (ONG), tornou-se projeto de lei e ganhou impulso com o golpe parlamentar da presidenta Dilma.

O projeto adentra o campo legislativo em um cenário de mudanças, com o Golpe, parlamento e judiciário que demonstraram viés ideológico determinado pelo capital, assim como recorrentes ataques à democracia, de forma que, mesmo que “garantida” na legislação, os atuais retrocessos contradizem até mesmo o mínimo defendido pelo ideário burguês.

Saviani aponta o duplo componente que explica a ofensiva do ESP sobre a educação:

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 no plano da sociedade política combinados com iniciativas de persuasão no plano da sociedade civil 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.

O segundo componente tem a ver com a especificidade da formação social brasileira marcada pela resistência de sua classe dominante em incorporar os de baixo, no dizer de Florestan Fernandes, ou as classes subalternas, na expressão gramsciana, na vida política, tramando golpes sempre que pressente o risco da participação das massas nas decisões políticas. Daí o caráter espúrio de nossa democracia alternando a forma restrita, quando o jogo democrático é formalmente assegurado, com a forma excludente em que a denominação “democracia” aparece como eufemismo de ditadura. É essa classe dominante que agora, no contexto da crise estrutural do capitalismo, dá vazão ao seu ódio de classe mobilizando uma direita raivosa que se manifesta nos meios de comunicação convencionais, nas redes sociais e nas ruas. Nesse contexto, se aprovado o projeto da escola sem partido todo o ensino, incluída a formação dos professores, estará atrelado a esse processo de destituição da democracia como regime baseado na soberania popular, colocando o país à mercê dos interesses do grande capital e das finanças internacionais (SAVIANI, 2017, p. 228, grifos meus).

O trecho do autor, embora extenso, é necessário pela importância de se esclarecer que o “Escola ‘sem’ Partido” apresenta caráter ideológico para persuadir,

visto que não pode impor racionalmente a defesa de um sistema que tem a crise como motor, e, ainda, para silenciar uma democracia, que vem se expressando por meio de movimentos sociais e “vozes” antes não ouvidas.

Saviani faz esclarecimentos acerca da proclamação da suposta neutralidade do movimento:

[...] Ao proclamar a neutralidade da educação em relação à política, o objetivo a atingir é o de estimular o idealismo dos professores fazendo-os acreditar 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. Eis por que a proposta da escola sem partido se origina de partidos situados à direita do espectro político com destaque para o PSC (Partido Social Cristão) e PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) 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). Como se vê, a ‘escola sem partido’ é a escola dos partidos da direita, os partidos conservadores e reacionários que visam manter o estado de coisas atual com todas as injustiças e desigualdades que caracterizam a forma de sociedade dominante no mundo de hoje (SAVIANI, 2017, p. 230-231).

Falar em uma educação neutra fere até mesmo o bom senso. A partir do momento que, na constituição, é objetivado preparar o educando para a cidadania, a política faz-se incluída no conteúdo, o que torna o ESP inconstitucional (SAVIANI, 2017, p.231).

Conti e Piolli enfatizam:

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 (2019, p. 297).

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”.

Predominantemente o que se observa é a compreensão da educação dentro de um campo de disputa de ideias, que interferem incisivamente na realidade, que na atualidade brasileira vem sendo abalada diante de inúmeros direitos sendo contestados e retirados, aumentando a fragilidade diante de discursos e defesas que supostamente oferecem “segurança” para estas pessoas.

Conforme Venco e Assis (2017, p. 282), “a educação é sucessivamente arena de disputa e frequentemente é conclamada a salvar o país da crise econômica e, ou, é responsabilizada pela estagnação do avanço [...]”.

Ao proclamar uma pseudoneutralidade, o que se pretende é um esvaziamento do conteúdo científico, e a quem isso interessa? Visto que se objetiva “regular” as escolas públicas, retirando-se mecanismos que visam a formar um aluno pensante, para que ele, em contato com as diversas teorias e correntes de pensamento, possa compreender a ciência e a sociedade.

Rodrigues *et. al.* aduzem:

Historicamente, toda vez que se procura intervir em sua organização e em seu funcionamento e dar a ela um caráter condizente aos interesses dos trabalhadores explorados, discriminados e excluídos, o caráter da luta de classes, que a direita insiste em reprimir, toma evidência. Por sua vez, o movimento Escola Sem Partido é porta-voz dos interesses que sempre controlaram a educação escolar. Ele emerge como manifestação desse tempo em que há insurgências sem tantas expectativas no horizonte [...] (2017, p. 273).

Em um projeto societário desigual, dividido em classes, e conforme já exposto acerca das proposições do ESP, compreendemos como importante, após esclarecer acerca do contexto ao qual se coloca o movimento, realizar uma análise do caráter liberal-conservador embutido no “Escola ‘sem’ Partido”. Para tanto, elaborou-se a subseção seguinte voltada para esse intento.

1.2.2 O caráter ultraconservador do “Escola ‘sem’ Partido”

Conforme abordado na seção anterior, o movimento “Escola ‘sem’ Partido” caracteriza-se principalmente pela preconização do espaço familiar em detrimento do espaço escolar, que inerentemente tem presente uma pluralidade de culturas, religiões e opinião.

Ressaltam-se os valores familiares e ataca-se a figura do professor, com um discurso de generalização de ações, as quais nomeiam de “doutrinação”. A pluralidade de pensamento só pode ser respeitada a partir da discussão das ideias em espaços públicos. A escola se constitui como um espaço privilegiado de acesso ao conhecimento, a qual deveria garantir um ambiente democrático e de liberdade de ensinar e aprender, como prescreve a Constituição, atenta-se contra a cidadania, visto que ataca direitos básicos previstos em lei.

Ao negar a tarefa educativa da escola e destituindo o caráter educativo, ao proclamar uma “neutralidade”, o “Escola ‘sem’ Partido” assume um caráter ultraconservador.

Ultraconservador, pois, em seu discurso, o movimento prioriza o aspecto moral, realizando ações de ataque à figura do educador, com uma visão que revela forte vínculo com o discurso religioso, tanto que a maior parte dos proponentes do projeto de lei do ESP é afiliada à alguma religião. Isto, por si só, demonstra a aversão e o combate ao Estado laico conclamado na Constituição Federal Brasileira.

Ainda, porque, o “Escola ‘sem’ Partido” surge em um momento de crise, própria do capitalismo, o qual exige reformulações que “acaltem” os cidadãos. O movimento atende a interesses liberais de forma que se contrapõe principalmente a determinados tipos de crítica, como é o caso de querer reprimir o debate político em sala de aula.

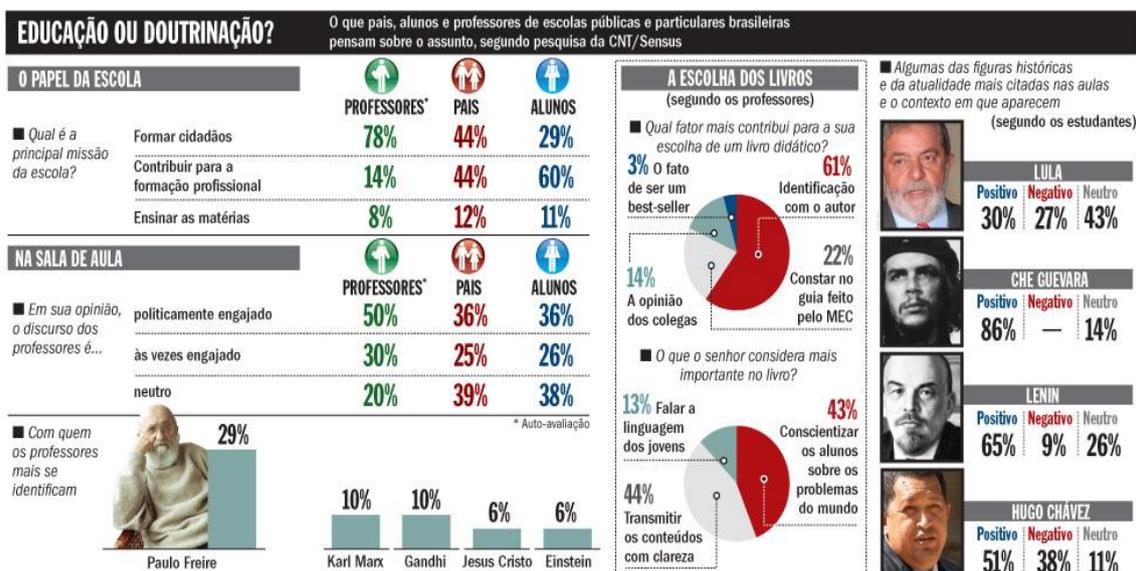
Conforme argumenta Manhas,

Esse movimento do Escola Sem Partido nasceu em 2004 e não gerou muitas preocupações, porque parecia muito absurdo e coisa pequena. No entanto, tem tomado corpo e crescido, na mesma toada de movimentos fascistas tais como Revoltados Online, responsável por apresentar recentemente a proposta do Escola Sem Partido ao ministro da Educação do governo ilegítimo. Aliás, é bom dizer que foi a primeira audiência concedida pela pasta da Educação nessa gestão ilegítima. E em vídeo, os criadores do Escola Sem Partido e do Revoltados Online explicam que criaram tais coisas a partir de motivações pessoais. Ou seja, eles tentam impingir ao país um projeto com base em impressões e vivências individuais (2016, p.19).

O combate central do “Escola ‘sem’ Partido” volta-se a uma suposta doutrinação política e ideológica, afirmando ser este o grande mal da educação. Para justificar essa afirmação, traz em seu *site* uma pesquisa de opinião encomendada pela

revista Veja ao Instituto CNT/Sensus em 2008²⁵.

FIGURA 2- Infográfico da pesquisa do Instituto CNT/Sensus de 2008



Fonte: <https://www.programaescolasempartido.org/faq>. Acesso em: 03 mar. 2018.

Na primeira questão apresentada no infográfico, quando questionados sobre a principal missão da escola, a maioria dos professores, mais precisamente 78%, respondeu que é “formar cidadãos”. Em relação a esta resposta, o texto afirma que isso significa a “tendência prevalente entre os professores brasileiros a esquerdizar a cabeça das crianças”. Partindo desta análise, difundiu-se que há uma doutrinação no sistema escolar brasileiro.

Entretanto, parecem ignorar que a formação para a cidadania é uma das finalidades da educação nacional, conforme estabelece a LDB/96, em seu artigo 2°:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, **seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, grifos meus).

Concordamos que a prática da doutrinação não é adequada no ambiente escolar, porém, indagamos o quão é grave é este problema, se há uma amplitude de casos. Ratier (2016) afirma que não há estudos sistemáticos sobre o tema e que a preocupação com a resposta dos professores na pesquisa encomendada pela revista

²⁵ Disponível em: <http://veja.abril.com.br/brasil/pais-aprovam-as-escolas-ruins/>. Acesso em 08 mai. 2018.

Veja em “formar cidadãos” é interpretada de forma equivocada. A definição de doutrinação, no entanto, não é explicitada pelos arautos do movimento.

Conforme divulgado no *site*, a esquerda promove:

[...] a doutrinação político-ideológica em sala de aula, de forma sistemática e organizada, com apoio teórico (Gramsci, Althusser, Freire, Saviani, etc.), político (governos e partidos de esquerda, PT à frente), burocrático (MEC e secretarias de educação), editorial (indústria do livro didático) e sindical (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

A pesquisa se apresenta com questões que dão opções limitadas de resposta, baseia-se em conceitos generalizadores e utiliza-se de questões já com um alvo previsto e intencionado para justificar a “ideologização”.

Encontramos ainda no discurso do movimento a defesa da neutralidade, exigindo que o professor não emita a opinião em relação aos conteúdos que ensina, esvaziando as possibilidades de uma interpretação crítica. Desta maneira, ignoram-se os avanços nas discussões educacionais que chegaram à conclusão de que não existe neutralidade no conhecimento, o que condiz diretamente com a educação.

Conforme aponta Saviani:

[...] **A neutralidade é impossível porque não existe conhecimento desinteressado.** Não obstante todo conhecimento ser interessado, a objetividade é possível porque não é todo interesse que impede o conhecimento objetivo. Há interesses que não só não impedem como exigem a objetividade. Mas como diferenciá-los? Tal tarefa resulta impossível de ser realizada no plano abstrato, isto é, no terreno puramente lógico. Para se saber quais são os interesses que impedem e quais aqueles que exigem a objetividade, não há outra maneira senão abordar o problema em termos históricos. Só no terreno da História, isto é, no âmbito do desenvolvimento de situações concretas, essa questão pode ser dirimida [...] (SAVIANI, 2011, p. 8, grifos meus).

Portanto, ao defender a suposta neutralidade, ignora-se todo o arcabouço teórico e demonstra-se um empobrecimento de argumentação, desconhecendo até mesmo as teorias mais elementares que tratam acerca do funcionamento da sociedade.

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

2017, p.82).

Ramos argumenta ainda que:

[...] **a sociedade não é neutra**. A discussão e a compreensão críticas da sociedade mediada pelo conhecimento não são doutrinação, menos ainda, opressão. Mas, partindo do princípio da passividade do educando – o que já é violento, pois lhe retira a condição de sujeito para transformá-lo em objeto – e de um suposto poder opressor do professor, criminaliza-se aquilo que é inerente ao processo educativo, ao ato pedagógico: confrontar ideias e compreensões sobre um mesmo assunto, debater, ajudar na elaboração do pensamento autônomo e fecundo mediada pelo conhecimento sistematizado (2017, p.83-84, grifos meus).

Além do mais,

o nome “sem partido” também não é inocente: sob a roupagem de se defender que a escola não “tome partido” de alguma ideologia, aproveita-se da reação que a sociedade brasileira tem mostrado em relação aos partidos políticos – face a marcas fisiológicas que atravessam a história de vários deles – como artifício de sedução e adesão dos cidadãos a suas ideias. Com isto, esvazia-se profundamente o sentido da política para que a sociedade – na forma de um consentimento ativo ou passivo – delegue o poder àqueles que historicamente oprimem os que não se enquadram nos padrões hegemônicos de uma classe dominante autoritária e escravocrata (RAMOS, 2017, p.85).

Para defender seus interesses, a classe dominante, que, no momento de polarização, de conservadorismo e de “alta” da fração reacionária, aproveita para colocar em pauta discussões que escamoteiam intencionalidades do mercado, utiliza-se de uma argumentação sedutora para uma classe que se encontra indignada com a corrupção e não quer ouvir falar de partido (de esquerda). Para essa classe, nada mais adequado que um projeto autoafirmado “sem” partido, como se fosse possível.

Carvalho (2017), após destacar que o ESP não define seus conceitos e não relata o que entende por ideologia, interroga:

[...] Ademais questionamos se é possível uma escola sem ideologia, se é possível a vida em sociedade sem ideologias. Entendemos que ideologias são modos de compreender a realidade em suas dimensões existencial, social-histórica e epistemológica. As ideologias constroem as estratégias de ação social, seja as ações de controle seja as de resistência. Com base em ideologias, em compreensões que mobilizam nossas atitudes, elaboramos os diversos saberes (aspecto epistemológico), construímos as diversas relações em sociedade (aspecto social-histórico) e também vivenciamos o nosso ser no mundo

(aspecto existencial). Quando nos afastamos de uma ideologia buscamos/construímos outra, e se escolhemos – e sempre é uma escolha – não ter ideologia, assumimos a perigosa ideologia da apatia ou da letargia social. Neste sentido, questionamos se bradar por uma escola sem partido não traduz uma proposta de uma escola que rejeite um dado partido ou ideologia para adotar outro/outra, com a conveniência de propor a inalcançável neutralidade” (CARVALHO, 2017, p. 8-9).

E Bittencourt aduz:

É conveniente que questões partidárias não sejam inseridas na práxis pedagógica, evitando-se assim a polarização propagandística de ideias concernentes a uma dada associação política. Contudo, isso não significa a anulação da reflexão política em sua indissociável relação com a dimensão educacional, pois o processo pedagógico é um ato social. Ocorre no discurso da Escola sem Partido uma tendenciosa confusão entre partidarismo e política, visando justamente retirar da dimensão educacional a necessária análise dos fenômenos concretos da práxis política (2017, p. 122).

Acompanhando esses aspectos da defesa do movimento, temos ainda o ataque à figura do docente, promovendo a censura e não assegurando o direito à liberdade de expressão, o que contrapõe a função do professor, que possui uma responsabilidade para com a sociedade.

Ou seja, defende-se a soberania da família sobre a escola, de maneira que os interesses privados se sobrepõem àqueles que são de vontade comum. Privatizam-se, assim, determinados assuntos, isolando algumas discussões, não permitindo que o aluno pense para além daquilo que a família lhe apresenta no que se refere às questões políticas, morais e ideológicas.

A nota técnica nº 2/2017/PFDC, de 15 de março de 2017, da Procuradoria Federal dos Direitos dos Cidadãos do Ministério Público Federal, que trata sobre o documento intitulado “Modelo de notificação extrajudicial”, apresenta os seguintes argumentos sobre o assunto:

Ora, uma vez que há mais de uma concepção de moral familiar e considerando que a educação formal (o ensino escolar), como serviço prestado, é, por sua própria natureza, indivisível, não parece razoável supor que cada pai de aluno possa exercer a função unilateral de censor de conteúdos pedagógicos, pela simples razão de que se todos resolvessem fazer o mesmo, o próprio ato do aprendizado coletivo estaria impossibilitado pelo esvaziamento de qualquer conteúdo controverso. Dito de outro modo: a pretensão invocada (submissão de um serviço coletivo e indivisível à vontade unilateral individual do autor

da notificação) não se constitui como direito subjetivo porque não pode ser logicamente universalizada, em razão da natureza indivisível do serviço prestado (Nota técnica nº 2/2017/PFDC, 2017).

O que a nota técnica traz é algo que, em meados do século XXI, deveria ser tido como óbvio, pois a escola é um espaço de saber compartilhado. Isso demonstra que o movimento regride tanto em relação aos aspectos históricos quanto filosóficos da educação e torna necessário que se relembre o determinante das concepções plurais no interior da escola.

Neste sentido, Penna questiona:

[...] Como o professor pode evitar qualquer atividade que possa entrar em contradição com as crenças daquelas 50, 40 famílias, super heterogêneas em sala de aula? É impossível. Então acho que nosso debate tem que partir especialmente da discussão educacional, o foco, um dos objetivos é a formação para a cidadania, o convívio com o diferente. Como formar para a cidadania, retomando tudo, que eu já falei, sem dialogar com a realidade do aluno, sem discutir valores, e agora sem poder contradizer as crenças individuais? [...] (2017, p.47).

Assim como a leitura da procuradoria na nota técnica, Fernando de Araújo Penna, que também vem participando de debates acerca do “Escola ‘sem’ Partido” e compõe a frente de oposição a este movimento, ressalta a inviabilidade que se faz presente para quem conhece a realidade da sala de aula, que é composta por uma diversidade de alunos, conseqüentemente, de valores. A formação para a cidadania não consiste em justamente conviver com o diferente? São contradições que se colocam no “Escola ‘sem’ Partido” e não são cabíveis na prática, situam-se no plano ideal, não no real.

É justamente essa formação para a cidadania que o ESP não admite, que o mesmo julga como doutrinação, ou seja, quer se negar direitos garantidos na constituição, que foi justamente elaborada para documentar direitos que foram excluídos no período da ditadura militar, ou mesmo não eram garantidos anteriormente.

A questão da “ideologia de gênero” foi incorporada ao movimento “Escola ‘sem’ Partido” principalmente por trazer mais adeptos e reforçar o caráter conservador, seguindo o ideal de “heteronormatividade”, sem espaço para as diferentes expressões de gênero e sexualidade, bem como o respeito a estas. Conti e Piolli aduzem,

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 (2019, p. 299).

Conti e Piolli (2019) destacam que esses apelos à valores morais, também se configuram como respostas às conquistas femininas e do movimento LGBT que tem ganho espaço na sociedade.

A nota técnica 2/2017, a qual já citamos anteriormente, reforça que:

[...] em vez de, no âmbito de uma discussão democrática, conduzida no próprio ambiente escolar, pleitear que as questões relacionadas à sexualidade, orientação sexual e identidade de gênero sejam tratadas de forma objetiva e pluralista, [...] pretende unilateralmente censurar qualquer referência (“ainda que de forma ilustrativa ou informativa”) a respeito de tais temas, ignorando até mesmo o óbvio interesse público na difusão de informações relacionadas à saúde sexual e reprodutiva de adolescentes e na promoção da igualdade de gênero e orientação sexual no ambiente escolar (Nota técnica nº 2/2017/PFDC, 2017).

É passível de compreensão que haja preocupação dos pais com o que está sendo ensinado aos filhos em sala de aula, porém, é fundamental também que a escola, como local de acesso ao conhecimento historicamente acumulado, apresente por meio do conteúdo científico e das discussões e debates democráticos, o caminho para o respeito e a solidariedade entre os pares, o que exige a liberdade de expressão e uma pauta ampla que inclua debates diversos, sejam eles políticos ou relacionados à diversidade de gênero.

O que se mostra coerente no “Escola ‘sem’ Partido” é sua relação com as manifestações de 2013. Entre suas bandeiras, estava a crítica a Paulo Freire, educador brasileiro, de reconhecimento internacional, que entendia a educação como voltada para a emancipação, e não coincidentemente, após as manifestações, e diante de um parlamento cada vez mais elitizado, temos outros acontecimentos que impactam diretamente na educação.

Conforme delineiam Espinosa e Queiroz,

[...] o movimento do Escola sem Partido cresceu mesmo e angariou muitos adeptos quando começou a combater com bastante energia o que denominam de “ideologia de gênero”, a ponto de, em 2014, por causa de grande pressão exercida pelo movimento, o Plano Nacional de Educação (PNE) ter “excluídas todas as metas relativas ao combate à desigualdade de gênero” (Penna, 2015) o que já demonstra, infelizmente, sua força no atual cenário político nacional (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017, p.51).

Os autores apontam também a vinculação do coordenador e criador do movimento a determinados segmentos sociais, o que demonstra a não neutralidade que aparenta.

[...] Nagib já esteve vinculado ao Instituto Millenium (Imil), um dos *think-tank* mais representativos do pensamento liberal brasileiro, onde participava como autor de artigos e doador [...] Nagib declara públicas simpatias em sua rede social do Facebook por políticos promotores do afastamento da Presidente Dilma Rousseff, como o Deputado Estadual e fundador do Movimento Brasil Livre (MBL), Marcel Van Hatten, e o controverso líder da direita, Deputado Federal Jair Bolsonaro. É importante assinalar que Nagib, com certa periodicidade, participa de eventos de corte conservador, pró-*impeachment*, além de exercer forte militância contra o Partido dos Trabalhadores (PT) e a esquerda brasileira [...]” (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017, p. 54, grifos dos autores).

Ao se proclamar “sem” partido, era esperado que o movimento não tivesse relações com *think-tank*²⁶ ou mesmo movimentos financiados por setores privados, como é o caso do MBL, ou mesmo políticos intimamente vinculados ao movimento, como é o caso de Jair Bolsonaro, e ainda participar de eventos políticos com bandeiras explicitamente partidárias opositoras a determinadas correntes políticas.

O “Escola ‘sem’ Partido” mostra-se, assim, vinculado a um projeto de sociedade “carregado” de partido. Não surge da cabeça de fundamentalistas sem finalidades pré-elaboradas, é articulado e fundamentado em valores de controle da forma como se deve pensar, colocando os indivíduos como guardiões da ordem, resultado de uma

²⁶ Conforme evidenciam Rodrigues et. al. (2017), entre os *think tanks* brasileiros, o Instituto *Millenium* é o que mais se destaca na atualidade, ao qual o fundador do “Escola ‘sem’ Partido”, Miguel Nagib, era vinculado. No quadro de especialistas, há integrantes de diversas áreas (intelectuais, empresários, políticos, jornalistas, advogados, acadêmicos, artistas, religiosos e educadores) se organizando de forma articulada, o que se caracteriza como uma frente ampla de controle e manutenção dos interesses do capital. “[...] Entre seus mantenedores e parceiros estão o grupo Gerdau, a editora Abril, o grupo Suzano Papel e Celulose, além de outras empresas como a Pottencial Seguradora, o Bank of America Merrill Lynch, o grupo RBS, o jornal *O Estado de S. Paulo*, a Porto Seguros, o grupo Évora e a Central 24 horas CallCenter; vinculados igualmente ao movimento *Todos pela Educação e Movimento Pela Base*” (RODRIGUES et. al., 2017, p. 274).

ideologia bem trabalhada para que a classe dominante não apenas se defenda, como seja defendida pela classe dominada.

Espinosa e Queiroz (2017) discutem também vinculação de outros envolvidos na organização do “Escola ‘sem’ Partido”, que não são anunciados explicitamente, mas são apoiadores ativos. Entre eles, Bia Kicis, que é procuradora do Distrito Federal e subscreveu petições de afastamento da presidente Dilma Rousseff ao Congresso, mantém vínculo com o “Revoltados Online” (grupo que participou ativamente nas manifestações a favor do *impeachment* em 2016)²⁷; Orley José da Silva, que atua como representante dos professores que apoiam o ESP, conforme seu currículo “milita evangelismo universitário”; Luís de Lopes Diniz Filho, autor do Imil (Instituto Millenium), que age nas audiências públicas como representante do MESP (Movimento Escola Sem Partido); entre outros apoiadores, que comparecem em audiências, defendem o movimento, porém, não se identificam no *site* como coordenadores do movimento.

[...] Outra conexão que salta aos olhos é a ligação dos autores dos PL com setores evangélicos, notadamente as igrejas neopentecostais. Por exemplo, podemos citar Carlos Bolsonaro, Vereador do Rio de Janeiro, filho de Jair Bolsonaro e irmão de Flávio Bolsonaro. Carlos apresentou o PL nº 867/2014 para incluir o Escola sem Partido na educação municipal carioca. Seu irmão, Flávio Bolsonaro, Deputado Estadual fluminense, também apresentou PL com o mesmo intuito, estabelecer os princípios do Escola sem Partido nas escolas do Estado do Rio de Janeiro. O vínculo com os evangélicos do clã Bolsonaro se fortaleceu recentemente quando todos trocaram o Partido Progressista pelo Partido Social Cristão (PSC)²⁸, presidido pelo Pastor Everaldo, da Assembleia de Deus, e que foi candidato à Presidência da República nas eleições de 2014 (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017, p. 59).

Portanto, as relações partidárias aparecem quando analisamos o “Escola ‘sem’ Partido”, para além do plano da aparência, pois, ao ler o conteúdo do *website* ou do PL, já se observa a regressão diante do atual cenário educacional.

Aliás, afirmação da vinculação ideológica é desnecessária, visto que não há

²⁷ O Grupo Revoltados Online (RO) é protagonista em relação ao “Escola ‘sem’ Partido”, uma vez que Marcelo Reis (fundador do movimento e ex-pastor) e Alexandre Frota levaram a pauta do ESP para o ministro da educação, Mendonça Filho, em outubro de 2016. Faz-se importante ressaltar que o ex-ministro Aloisio Mercadante era contrário à lei que instituiu o programa Escola Livre em Alagoas (com teor assemelhado ao ESP). Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/ministro-da-educacao-recebe-alexandre-frota-e-lider-de-protestos.ghtml>.

²⁸ No atual momento, Jair Bolsonaro encontra-se no PSL (Partido Social Liberal), partido pelo qual foi representante na eleição para presidência em 2018, e que foi eleito, já ensaiou migar pro UDN (União Democrática Nacional), em processo de criação.

essa “neutralidade” no campo da educação, da política nem da sociedade. Não é porque diz que é apertidário que de fato o seja, aliás, em geral, os assassinos não afirmam que o são.

Os coordenadores do “Escola ‘sem’ Partido” não assumem a nomenclatura no *site*, denominam-se “apoiadores”. Todavia, demonstram por meio de suas vinculações e perfil ideológico o caráter liberal-conservador das proposições que defendem.

Frigotto alerta para o risco que significa o “Escola ‘sem’ Partido” no contexto de hoje no Brasil. Ressalta que a “[...] 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” (2017, p.17).

O Escola sem Partido expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência do conhecimento válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha de conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente 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).

O que se conclama como neutro revela que, em uma sociedade dividida em classes, os interesses são antagônicos. Portanto, “[...] as concepções de natureza e sociedade e de ser humano, os métodos de aprendê-las e o resultados que daí advêm não são neutros, e, portanto, políticos [...]” (FRIGOTTO, 2017, p. 29).

Nicolazzi (2016) aduz que conhecer é um ato social, pode ser apertidário, porém, não “neutro”. O autor aponta para o perigo de projetar o espaço familiar sobre o ambiente amplo da sociedade, o que é fundamental para discutir o bem comum e a justiça social, “[...] como seria possível definir um projeto educacional de um país a partir de uma noção vaga e enganosa de “neutralidade”? A própria escolha pela educação já é uma opção política” (NICOLAZZI, 2016, p. 84).

Os propositores do “Escola ‘sem’ Partido” não diferenciam objetividade, neutralidade e cientificidade. Além disso, não reconhecem o caráter político inseparável da escola nem a importância da liberdade de ensinar e aprender, ou o fazem para justificar algo que está por trás da pertença “neutralidade” defendida, sabendo-se que não é possível uma educação neutra. Qual é o partido do ESP?

Orso argumenta:

[...] a preocupação não é com o conhecimento e com a educação, nem entendem que a escola não paira no mundo das ideias, que está situada num mundo concreto. Por isso, também não entendem que não é possível trancar as portas das salas de aulas e deixar as contradições, os conflitos e antagonismos sociais do lado de fora à espera dos alunos até que saiam para o intervalo ou retornem para suas casas (2017, p.138).

O autor ressalta ainda que, “[...] ao contrário do que parece e da suposta neutralidade, defendem um partido único, o da mordança, do conservadorismo [...]” (ORSO, 2017, p. 137).

Portanto, negar os antagonismos em favor de uma suposta neutralidade significa reforçar o “partido único” que vigora socialmente. Este partido não se resume a uma ou outra sigla, mas a uma classe que detém o capital e sobrepõe interesses do mercado em lugar de interesses gerais societários²⁹.

De acordo com Frigotto,

A junção dos arautos do fundamentalismo do mercado e o fundamentalismo religioso, se transformadas em legislação, como está correndo, constituirá o lado mais voraz da esfinge que se alastra na sociedade e não apenas na escola. Escola sem Partido avança num território que historicamente desembocou na insanidade da intolerância e da eliminação de seres humanos sob o nazismo, o fascismo e similares. Uma proposta que é absurda e letal pelo que manifesta e pelo que esconde (2017, p. 31).

Os riscos para os quais o autor alerta são válidos, considerando o campo da política hoje no Brasil, que regride para ações que antecedem até mesmo a ditadura militar no país, que foi de grande censura e violência. Porém, regressões no campo político, social e educacional são tão agudas que superam algumas políticas do regime militar.

Conforme delinea Manhas, “[...] o projeto ainda levanta uma polêmica do

²⁹ Conforme relatório da OXFAM, do ano de 2017, “neste momento, o 1% mais rico da população mundial possui a mesma riqueza que os outros 99%, e apenas oito bilionários possuem o mesmo que a metade mais pobre da população no planeta. Por outro lado, a pobreza é realidade de mais de 700 milhões de pessoas no mundo. Trata-se de uma situação extrema” (OXFAM, 2017, p. 11). O relatório aponta ainda que no Brasil, “no início de 2017, os seis maiores bilionários do País juntos possuíam riqueza equivalente à da metade mais pobre da população. Ao mesmo tempo, iniciamos o ano com mais de 16 milhões de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza. Entre os países para os quais existem dados disponíveis, o Brasil é o que mais concentra renda no 1% mais rico, sustentando o 3º pior índice de Gini na América Latina e Caribe (atrás somente da Colômbia e de Honduras). Segundo o último Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), o Brasil é o 10º país mais desigual do mundo, num ranking de mais de 140 países. Por aqui, a desigualdade é extrema” (OXFAM, 2017, p. 21).

século XIX quando se discutia a dicotomia família e escola, o que deveria estar superado no século XXI” (2016, p. 19-20).

O caráter mercadológico expressa-se principalmente pela alusão que Miguel Nagib fez ao Código de Defesa do Consumidor (CDC). Conforme argumentam Mattos *et. al.*, “[...] a alusão ao CDC não é fortuita e revela a compreensão da educação como prestação de serviços e o exercício da cidadania como ajuste e proteção da parte vulnerável nos contratos” (2017, p. 88). Conforme comentam Silveira e Orso,

[...]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 (SILVEIRA; ORSO, 2019, p. 261).

Os autores ressaltam ainda que essa compreensão dá prioridade para dimensão estrita do consumo, colocando a relação de ensino-aprendizagem em peso igual ao que se faz na relação entre fornecedor e consumidor (MATTOS *et. al.* 2017, p. 89).

A Reforma do Ensino Médio (MP 746/2016)³⁰ que foi aprovada promove a reestruturação dessa etapa da Educação Básica, modificando o currículo, ampliando a carga horária mínima anual, priorizando as disciplinas de Português e Matemática, flexibilizando e diminuindo a carga-horária das demais disciplinas.

Esta reforma acontece no mesmo contexto que o “Escola ‘sem’ Partido”, após o golpe parlamentar da presidente Dilma, e resalta o que os setores reacionários pretendem para a educação, que é precarizar ainda mais, assim como nos demais setores sociais.

³⁰ Conforme delinea Villen, “trata-se de um anseio que já vai sendo colocado, desde o início, no modelo de educação de uma sociedade. Não há dúvida de que já estava vigorando no país o reinado do horizonte mercantil, técnico, produtivo que penetra o âmago das salas de aula e também dilacera a autonomia, o respeito, a formação, a valorização do professor em favor de metas produtivas vazias e para o mercado mundial da educação. Mas essa diretiva do mercado agora ficou mais evidente nos cortes da educação e na reforma do ensino médio, que foi imposta por meio de uma medida provisória (MP), aplicada na calada da noite, sem a menor consulta da sociedade. Seu projeto, seu ideal, é de formar soldados para o mercado, ou seja, jovens preparados e direcionados para ingressar no mercado de trabalho – mais especificamente passivos, alienados, “técnicos”. Não está em jogo a formação completa e plural nas diferentes áreas do conhecimento, o fornecimento de instrumentos de informação e reflexão. Não por acaso, a sociologia, a filosofia, as artes deixaram de ser obrigatórios, o que quer dizer que, em breve, poderão ser eliminadas, tendo nesta MP apenas um primeiro passo disfarçado” (VILLEN, 2017, p. 119).

Destaca-se ainda que, na Reforma do Ensino Médio, as ciências humanas foram os principais alvos, diminuindo a carga horária obrigatória destas, o que indica uma preocupação com a formação do indivíduo, privilegiando o ensino da Língua Portuguesa e Matemática, pensando-se na formação técnica, em detrimento da formação do pensamento crítico. Isto, porém, não garante nem sequer a formação técnica.

Outro fator a se destacar são as ocupações no ano de 2015 pelos estudantes da Rede Estadual de Ensino do estado de São Paulo, que acabaram abrangendo outros estados, demonstrando organização e mobilização por parte dos estudantes das escolas públicas, que tinham como principal bandeira defender o ensino público e gratuito de qualidade.

Conforme afirmam Mattos *et. al.*:

Nas ocupações de várias escolas de diferentes Estados do Brasil [...] milhares de estudantes têm se mostrado ativos diante dos problemas que atingem a educação, posicionando-se como interlocutores/as políticos/as na reivindicação de participar das tomadas de decisão daquilo que lhes diz respeito. Ao contrário do que o PL do Programa Escola sem Partido propaga sobre a suposta manipulação de estudantes por professores e professoras, nos movimentos de ocupação observamos jovens resistentes, críticos/as da situação de descaso que vive a educação pública do país e do seu papel no processo de transformação. Na demanda por melhores condições para suas escolas e para a educação como um todo, os e as jovens também reivindicam sua participação na transmissão do legado cultural [...] (2017, p. 100).

O contexto que reforça e traz visibilidade para o ESP é o mesmo da Reforma do Ensino Médio, da criação da Base Nacional Comum Curricular, que demonstra a importância da educação na correlação de forças por projetos societários, que pode servir tanto para manter a sociedade vigente como para transgredir a ordem social.

O modo como o “Escola ‘sem’ Partido” se apresenta às pessoas e interage através das redes sociais, assim como a forma com que as “denúncias” no *site* do movimento são publicadas escondem o que, na verdade, é “[...] uma coordenação personalizada bastante autônoma e centralizada, bem como ramificações sociais e institucionais bem definidas em seus traços partidário e em seus comandos [...]” (ANGEBAILE, 2017, p. 67-68).

Angebaile argumenta que o “Escola ‘sem’ Partido” objetiva, com a suposta interatividade, “[...] por meio de sua participação fragmentária, referendar posições

que já estão definidas e decisões que são tomadas por um rol bem mais restrito de participantes” (ANGEBAILE, 2017, p. 69).

Essas características impedem que o Escola sem Partido seja entendido como “movimento”. Ainda que suas ações ancorem-se em agregações vinculadas a propósitos aparentemente comuns, sua coordenação personalizada e centralizada, bem como a assimetria completa entre os que ocupam posições de decisão e comando e os demais participantes o definem como uma organização especializada, que cumpre funções específicas de propaganda, mobilização e controle no âmbito de uma vertente partidária compromissada com a defesa de prerrogativas econômicas, políticas e socioculturais ultraconservadoras (ANGEBAILE, 2017, p. 70).

A problematização levantada por Angebaile demonstra uma das contradições intrínsecas ao movimento, pois as definições e argumentos apresentam teor liberal-conservador e discurso que delimita intencionalidades, voltando-se contra um suposto grupo de “esquerdistas”; “marxistas”; “exército do PT”; “doutrinadores” etc.

Segundo Souza e Oliveira:

Ensinar aos alunos, dentro do contexto histórico, as ideias preconizadas pelo iluminismo, marxismo, liberalismo, nazismo, monarquismo, weberianismo, anarquismo, positivismo, dentre outras vertentes ideológicas não é doutrinação política. Estas diferentes correntes de pensamento são aquelas que a sociedade, mais que a escola, espera que os estudantes conheçam e possam, inclusive, criticá-las (2017, p. 124).

E ressaltam que o projeto:

[...] traz prejuízo grave à formação cidadã dos estudantes brasileiros: a criminalização da política. Ora, numa república democrática, a formação política dos cidadãos é condição essencial para a manutenção das instituições e a justa organização do Estado. Se, de acordo com uma conhecida máxima: “não há solução para os problemas de um país fora da política”, caberá à escola tomar partido e assumir para si a responsabilidade de formar cidadãos com sabedoria e conhecimento (logos), aptos a intervir na ordem social, no intuito de criar um mundo mais justo e menos desigual. Afinal, como ensinou Antônio Gramsci, viver significa tomar partido (SOUZA; OLIVEIRA, 2017, p. 130).

Os autores problematizam a premissa básica da educação, que é formar para a cidadania, e a criminalização da discussão política em sala de aula, ou até mesmo, em caso de não aprovação do projeto em determinadas esferas, a cultura do medo promovida por ele, já que acaba por “amordaçar” o professor, que passa a questionar

o ato de educar, intrínseco à ação docente.

Orso incorpora,

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 mordaza, que significa proibir os professores falarem de sexo, gênero, religião, política, economia, desigualdade social, classes e lutas de classes na escola (ORSO, 2019, p. 145).

Além do mais, aduz:

[...] 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 impraticáveis e não resistem a um mínimo de racionalidade. Por isso, a violência é seu único recurso e sua marca (ORSO, 2019, p. 150, grifos meus).

Enfatizado isto, compreende-se as várias discussões que deixam de se fazer se o Projeto de Lei for aprovado, e portanto, que explica os ataques direcionados à escola, e de forma mais específica aos docentes, ainda que de forma supostamente democrática chamando os pais para o debate, com a intenção de aproveitamento da ingenuidade da grande parcela da população em relação à temática em questão.

Carvalho (2019) enfatiza como o ESP se ocupa da questão ideológica, e desconsidera questões como alfabetização, salário dos professores, estrutura das escolas, condições de trabalho nesse ambiente, ou seja, desconsiderando a maior parte dos problemas.

Dresch (2017) esclarece que o professor ocupa determinado lugar na sociedade, assim como outras pessoas. Ele está inserido em um contexto e não tem como apagar a realidade. Conforme é explicitado por Gramsci, é um intelectual que atua no mundo. A atuação do professor se vincula aos lugares que ocupa, pois ele é determinado pelas condições históricas e materiais.

Para que todos possam exercer a cidadania, tendo esclarecimento das possibilidades de mudança na ordem societária, é necessário compreender a realidade, e cabe à escola esta função: superar o papel de reprodutora e formar o cidadão crítico. Para isso, a escola pode e deve apresentar uma visão plural de mundo; é essa função da instituição em uma sociedade democrática, que é uma atitude política (DRESCH, 2017, p.18).

Portanto, o “Escola ‘sem’ Partido” vem ao encontro do objetivo de manter a ordem vigente, pois, reforça e aguça (devido à crise estrutural do capital), ainda mais aquilo que a educação historicamente realiza.

[...] ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão para o sistema do capital, como também gerar e transmitir valores que *legitimam* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade [...] (MÉSZAROS, 2005, p. 35, grifos do autor).

Se considerarmos a crise atual do sistema capitalista, a elaboração de diferentes estratégias, tanto para a superação do sistema como para manutenção deste, impreterivelmente, devemos considerar a relação que sustenta e contribui para que algumas alternativas tenham mais força que outras: o viés econômico.

Marx e Engels defendem que, a partir da produção econômica, ou seja, das condições materiais, o homem produz o conjunto das ideias. “[...] Segundo a concepção materialista da história, o fator que em última instância determina a história é a produção e a reprodução da vida real [...]” (ENGELS, 1987: 39).

Enquanto há o entendimento de que a crise faz parte do próprio estado do capitalismo, algo cíclico, há também a tese liberal de que a crise é do Estado. Daí a defesa da privatização e aplicação da lógica do mercado, contradizendo o que a história já demonstrou, pois, se retornarmos à gestão de Fernando Henrique Cardoso, em que se propunha a privatização das empresas públicas, percebemos que os problemas de desigualdade no país não foram solucionados, mas sim aprofundados.

De forma geral, temos dois projetos educativos distintos, que também apontam para projetos distintos de sociedade, sendo que um deles visa a manter e reforçar a lógica mercantil na educação, e outro, romper com esta. Isso compõe fundamentalmente a compreensão de que a educação, se constitui enquanto um campo de poder.

Numa sociedade cindida fundamentalmente em duas classes sociais,

compreende-se que a disputa pelo poder se dá entre elas, burguesia e proletariado e os projetos de educação são antagônicos, e portanto, para que um se sobreponha sobre o outro, adentram facetas para confundir e passar a vigorar determinado projeto educativo, com uma determinada sociedade planejada pela classe dominante.

Partindo deste pressuposto, cabe compreender a qual projeto societário e educacional o ESP se vincula. Através de seu comprometimento com os interesses do capital, é possível compreender por que este combate a doutrinação política e ideológica e o debate democrático em sala de aula, rompendo com a liberdade de uma educação democrática.

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 (JUNIOR; FARGONI, 2019, p. 76).

Katz e Mutz (2017) sustentam que o MESP faz um paralelo com o âmbito da economia, neoliberalismo, e, assim como o Estado deve intervir o mínimo possível, o professor deve intervir o mínimo em sala de aula, apenas transmitindo os conteúdos sem um compromisso político.

Desse modo, o “Escola ‘sem’ Partido” apresenta um discurso cujo objetivo principal é o de impedir a possibilidade de uma educação que contemple valores sociais, políticos e culturais diversos, para que o aluno se aproprie dos mecanismos de participação e intervenção coletiva na sociedade.

2. CONTRAPONTO TEÓRICO ACERCA DA NEUTRALIDADE DEFENDIDA PELO ESP A PARTIR DOS CLÁSSICOS DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Nesse capítulo, realizamos uma análise teórica dos clássicos da Sociologia da Educação, para pensar a Educação no contexto social. E, conseqüentemente, verificar a posição o Escola “sem” Partido no contexto social brasileiro.

Primeiramente, esclareceremos a razão da escolha dos autores: Marx, Weber e Durkheim. Conforme Sell³¹ (2001): clássicos, são os autores sempre atuais. Os autores são pioneiros, cada um a seu modo, na ciência da sociologia e da história.

Seel (2001, p. 4), argumenta, que:

Para a vertente histórica, o fundamental no estudo dos clássicos é perceber que eles foram os primeiros responsáveis pela criação de uma série de conceitos e teorias que ainda hoje são adotados pela sociologia. Ainda que possam ter se modificado, termos como “classe social”, “capitalismo”, “ação social”, “estratificação social”, “grupos sociais” e muitos outros - que são conceitos típicos na análise sociológica - começaram a ser elaborados no período clássico. Como hoje eles ainda continuam a ser usados, é preciso voltar ao passado e entender por que e como eles foram criados e utilizados. Para o enfoque histórico a importância do estudo dos clássicos tem a ver especialmente com a questão da linguagem sociológica, suas origens e transformações.

As questões levantadas por Marx, Weber e Durkheim, ajudam a refletir acerca da realidade do mundo de hoje, por isso, pretendemos avançar em discussões acerca dos conceitos e teorias elaboradas por eles, tendo em vista analisar as proposições defendidas pelo Escola “sem” Partido.

Todos eles deixaram contribuições para a sociologia que foram fundamentais no desenvolvimento dessa ciência, sendo elas: teoria sociológica, teoria da modernidade e um projeto político (SELL, 2001).

Os autores foram os primeiros a responderem estas três questões, e construíram um método que permitem o entendimento de como se dá a ação e interação entre os homens. Cada qual, optou por explicar a seu modo as mudanças que ocorreram no século XIX, analisando a sociedade feudal, explicando as

³¹ Sell (2001), coloca que sua obra oferece uma interpretação dos clássicos da sociologia à partir dos três eixos fundamentais: “(1) suas contribuições teórico - metodológicas , (2) suas interpretações à respeito do surgimento e do caráter da sociedade moderna, (3) suas diferentes propostas políticas” (p.5). O autor argumenta ainda que: “[...] trata-se de apresentar um esquema teórico que permita ao estudante uma possibilidade de comparação entre os autores destacados. Pretende-se realçar especialmente as semelhanças e diferenças de cada teoria, em relação à aspectos que lhes sejam comuns, e que permitam uma avaliação crítica dos mesmos” (p.6).

transformações que trouxeram a idade moderna e as primeiras caracterizações da sociedade contemporânea (SELL,2001).

Se há diferentes formas de compreender a realidade, é porque os próprios teóricos, tinham determinado comprometimento com a sociedade. Enquanto determinadas teorias defendem a sociedade da forma como é posta, outros se opõem e apontam caminhos alternativos, tendo em vista sua transformação, e não sua manutenção.

Não temos aqui o objetivo de comparar os três autores, seja com os proponentes do ESP, nem com as ideias que defendem. Fazer isso seria um total descaso e desrespeito aos autores, além de reduzi-los à insignificância, uma vez que o movimento Escola “sem” Partido, ao contrário dos clássicos, não só não elaboraram qualquer teoria social, como, revelam completo desconhecimento e ignorância, seja em relação à educação, à sociologia, à economia, e até mesmo do direito.

O objetivo de trazê-los para esta discussão é tão somente estabelecer um contraponto entre o que entendem por neutralidade e a concepção defendida pelo ESP, considerando, porém, que os três clássicos diferem quanto ao entendimento do que seja a neutralidade, como veremos a seguir.

2.1.1 Émile Durkheim

Émile Durkheim (1858-1917), que foi contemporâneo de Marx, foi um sociólogo francês seguidor do positivismo de Augusto Comte. Tinha como principal objetivo dotar a sociologia de um método de análise. É com este teórico, que a sociologia adentra o mundo acadêmico. Anteriormente esta disciplina não se fazia presente no ensino universitário.

O contexto social em que Durkheim viveu foi marcado por progresso e otimismo, pois, foi um período de grandes invenções, o que não exclui problemas sociais que vinham surgindo, como a pobreza e a criminalidade, que o teórico se referia como sendo passageiros.

O sociólogo sofre influência do Positivismo, do Evolucionismo e do Conservadorismo. A partir disso, elabora a teoria funcionalista, segundo a qual, as estruturas sociais condicionam as ações do homem. O todo (que é a sociedade), condiciona as partes (os homens). E, explicar como se dá essa dinâmica, é tarefa principal da sociologia.

Conforme o sociólogo esclarece no prefácio da primeira edição da obra “As regras do método sociológico”, acerca de sua metodologia,

[...] Nosso método, portanto, não tem nada de revolucionário. Num certo sentido, é até essencialmente conservador, pois considera os fatos sociais como coisas cuja natureza, ainda que dócil e maleável, não é modificável à vontade [...] (DURKHEIM, 1999, s/p.).

O sociólogo, autodeclara-se racionalista e nega tanto o idealismo como o materialismo, e justifica seu objetivo:

[...] estender à conduta humana o racionalismo científico, mostrando que, considerada no passado, ela é redutível a relações de causa e efeito que uma operação não menos racional pode transformar a seguir em regras de ação para o futuro [...] (DURKHEIM, 1999, s/p.).

Buscando fazer da sociologia uma ciência “madura”, defendia que o método da ciência social deveria tratar os fenômenos sociais como “coisas”, pois, defendia que, assim como nas ciências da natureza, os fatos sociais são independentes da ação humana. Ou seja, observava os fenômenos sociais de acordo com características exteriores. Assim trata os fatos sociais como coisas, confundindo objetividade com neutralidade e desprezando as classes sociais.

Na introdução da obra “As regras do método sociológico”, Émile Durkheim tece críticas à Spencer por não expor os procedimentos que a sociologia deve utilizar na obra “Introdução à ciência social”, onde o mesmo se ocupou de demonstrar as dificuldades e possibilidades da sociologia. Critica ainda, Stuart Mill, por tratar dos problemas metodológicos, passando somente pelo crivo de sua dialética, com poucos estudos originais.

Na mesma obra, Durkheim, por várias vezes crítica também algumas limitações nos estudos de Auguste Comte, e apresenta sua concepção de que o indivíduo é influenciado pelo coletivo, relata:

Eis portanto uma ordem de fatos que apresentam características muito especiais: consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo, e que são dotadas de um poder de coersão em virtude do qual esses fatos se impõe a ele. [...] Sendo hoje incontestável, porém, **que a maior parte de nossas idéias e de nossas tendências não é elaborada por nós, mas nos vem de fora, elas só podem penetrar em nós impondo-se**; eis tudo o que significa nossa definição. Sabe-se, aliás, que nem toda coersão social exclui necessariamente a

personalidade individual (DURKHEIM, 1999, p. 3-4, grifos meus).

Assim cabe ao sociólogo registrar os fatos de forma imparcial, buscando fazer um retrato da realidade.

Durkheim define o fato social como objeto da sociologia. Afirma que são: exteriores, coercitivos e objetivos. Conforme o autor,

[...] É fato social toda a maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior, ou ainda; toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente das suas manifestações individuais (DURKHEIM, 1999, p.13).

Explica ainda acerca dos fatos sociais,

[...] Longe de serem um produto de nossa vontade, eles a determinaram de fora; são como moldes nos quais somos obrigados a vaziar nossas ações. Com frequência até, essa necessidade é tal que não podemos escapar a ela. Mas ainda que consigamos superá-la, a oposição que encontramos é suficiente para nos advertir de que estamos em presença de algo que não depende de nós. Portanto, considerando os fenômenos sociais como coisas, apenas nos conformaremos à sua natureza (DURKHEIM, 1999, p. 29).

O sociólogo informa que as crenças políticas e religiosas, as práticas morais são objetos de nossa paixão, e o caráter passional transmite a maneira de conceber o mundo do cientista e a forma como o explica. Nesse sentido, produz regras, para que o cientista não “recaía” no seu moralismo em sua pesquisa (DURKHEIM, 1999).

Durkheim (1999), avalia que o sociólogo ao explorar a ordem dos fatos sociais, o faça esforçando-se em considerá-los isolados de suas manifestações individuais, faz-se importante constatar a generalidade do fenômeno, a partir disso, formulou as três regras:

- 1) *Um fato social é normal para um tipo social determinado, considerado numa fase determinada de seu desenvolvimento, quando ele produz na média das sociedades dessa espécie, consideradas na fase correspondente de sua evolução.*
- 2) *Os resultados do método precedente podem ser verificados mostrando-se que a generalidade do fenômeno se deve às condições gerais da vida coletiva no tipo social considerado.*

- 3) *Essa verificação é necessária quando esse fato se relaciona a uma espécie social que ainda não costumou sua evolução integral* (DURKHEIM, 1999, p. 65, grifos do autor).

Alega no capítulo seguinte da mesma obra que apresenta as regras, que a partir disso,

[...] Começar-se-á por classificar as sociedades de acordo com o grau de composição que elas apresentam, tomando por base a sociedade perfeitamente simples ou de segmento único; no interior dessas classes, distinguir-se-ão variedades diferentes conforme se produza ou não uma coalescência completa dos segmentos iniciais (DURKHEIM, 1999, p. 87).

O teórico avalia que “[...] na natureza da própria sociedade que se deve buscar a explicação da vida social [...]” (DURKHEIM, 1999, p. 104), concebe assim, que a sociedade impõe ao indivíduo a maneira de agir e pensar, ou seja todos exercem influência sobre cada um.

Percebe a sociedade como uma combinação de “consciências associadas”, justifica então o sociólogo,

[...] a sociedade não é uma simples soma de indivíduos, mas o sistema formado pela associação eles representa uma realidade específica que tem seus caracteres próprios. Certamente, nada de coletivo pode se produzir se consciências particulares não são dadas; mas essa condição necessária não é suficiente. É preciso também que essas consciências estejam associadas, combinadas, e combinadas de certa maneira; é dessa combinação que resulta a vida social e, por conseguinte, é essa combinação que a explica. Ao se agregarem, ao se penetrarem, ao se fundirem, as almas individuais dão origem a um ser, psíquico se quiserem, mas que constitui uma individualidade psíquica de um gênero novo. Portanto, é na natureza dessa individualidade, não nas unidades componentes, que se devem buscar as causas próximas e determinantes dos fatos que nela se produzem [...] (DURKHEIM, 1999, p. 105-106).

Partindo dessa premissa, Durkheim avança para outra questão: De que forma explicar o fato social? Formula assim a metodologia funcionalista. Se inspirou principalmente na biologia, e na lei da evolução defendida por Helbert Spencer, que havia se baseado na teoria evolucionista de Charles Darwin.

Ao delinear a explicação de seu método, o sociólogo apresenta sua premissa de neutralidade, buscando a superação do que chama de “cultura psicológica”,

conforme insere:

[...] uma cultura psicológica, mas ainda que uma cultura biológica, constituiu portanto para o sociólogo uma propedêutica necessária; mas ela só lhe será útil se ela libertar-se dela após tê-la recebido e a superar, completando-a por uma cultura especificamente sociológica. **É preciso que ele renuncie a fazer da psicologia, de certo modo, o centro de suas operações, o ponto de partida e de chegada de suas incursões no mundo social, e que se estabeleça no núcleo do mesmo dos fatos sociais, a fim de observá-los de frente e sem intermédio**, solicitando à ciência do indivíduo apenas uma preparação geral e, se preciso, úteis sugestões (DURKHEIM, 1999, p. 113, grifos meus).

Esclarece que a explicação sociológica deve de maneira exclusiva estabelecer “relações de causalidade”, seja para ligar um fenômeno à sua causa, ou o contrário, uma causa aos efeitos, enfatiza então, que o método comparativo é o único que convém nas ciências sociais (DURKHEIM, 1999). Ressalva,

[...] **A sociologia não tem que tomar partido** por uma das grandes hipóteses que dividem os metafísicos. Ela não precisa afirmar a liberdade nem o determinismo. Tudo o que ela pede que lhe concedam é que o princípio da causalidade se aplique aos fenômenos sociais [...] (DURKHEIM, 1999, p. 145-146, grifos meus).

Aduz ainda,

[...] **O papel a sociologia**, desse ponto de vista, **deve justamente consistir em nos libertar de todos os partidos**, não tanto por opor uma doutrina às doutrinas, e sim por fazer os espíritos assumirem, diante de tais questões, uma atitude especial que somente a ciência pode proporcionar pelo contato direto com as coisas. Com efeito, somente ela pode ensinar a tratar com respeito, mas sem fetichismo, as instituições históricas sejam elas quais forem, fazendo-nos perceber o que elas têm ao mesmo tempo de necessário e provisório, sua força de resistência e sua infinita variabilidade (DURKHEIM, 1999, p. 147-148, grifos meus).

O sociólogo parte da premissa de que a explicação dos fatos sociais, se encontra no passado, utiliza a terminologia para a sociedade, pressupondo que esta é um “corpo vivo”, e que cada órgão cumpre uma função. Por isso, chama de método funcionalista a ideia de que o todo predomina sobre as partes. De forma resumida, os fatos sociais existem em função da sociedade.

Considera os fatos sociais como coisas, e nesse sentido Aron destaca,

Durkheim tem toda a razão em afirmar que é preciso observar os fatos sociais como coisas. Por outro lado, se o termo implica que os fatos sociais não comportam interpretação diferente da que comportam os fatos naturais, ou sugere que toda interpretação do significado que os homens atribuem aos fatos sociais deve ser afastada pela sociologia, Durkheim não tem razão. Além de tudo, esta regra seria contrária à prática do próprio Durkheim, que, em todos os seus livros procurou apreender o sentido que os indivíduos ou grupos atribuem à sua maneira de viver, suas crenças, seus ritos. O que chamamos de compreensão é precisamente a apreensão do significado interno dos fenômenos sociais. A interpretação moderna da tese de Durkheim implica simplesmente que esta significação autêntica não é imediata, que precisa ser descoberta ou elaborada progressivamente (1999, p. 327).

O sociólogo afirma seu compromisso com a objetividade, ao citar,

[...] **nosso método é objetivo. Ele é inteiramente dominado pela idéia de que os fatos sociais são coisas e como tais devem ser tratados.** Certamente, esse princípio se encontra, sob forma um pouco diferente, na base das doutrinas de Comte e Spencer. Mas esses grandes pensadores deram muito mais sua fórmula teórica do que o puseram em prática. Para que ela não permanecesse letra morta, não bastava promulgá-la; era preciso torná-la base de toda uma disciplina que se apoderasse do cientista no momento em que ele abordasse o objeto de suas pesquisas e que o acompanhasse em todos os seus passos. Foi a instituir essa disciplina que nos dedicamos [...] (DURKHEIM, 1999, p. 148-149, grifos meus).

Durkheim analisa a função que a divisão do trabalho cumpre na sociedade moderna. Para ele, a sociedade, passa por um processo de evolução, que na etapa inicial o sociólogo denomina de “Solidariedade mecânica”, e depois evolui e torna-se Solidariedade orgânica.

O sociólogo vê como resultado da evolução, um novo tipo de vida social, em que a divisão do trabalho é predominante. Desta maneira, um passa a depender do outro. O efeito dessa interdependência, é o aumento da produção, maior autonomia dos indivíduos, causando declínio da consciência coletiva.

Na obra: O suicídio (1897), o pensador francês, mostra que o suicídio tem causas sociais, podendo ser a causa o excesso de peso da sociedade sobre o indivíduo, assim como a falta de integração deste na coletividade. Nesta obra, é destacada a questão da anomia, pois, esta denuncia as disfunções da modernidade.

A religião também era vista pelo teórico, assim como nas demais categorias,

enquanto originada pela sociedade, ou seja, a sociedade que determina as categorias mentais, o que inclui o conhecimento, bem como a questão religiosa.

Para Émile Durkheim, os problemas sociais que ocorriam em seu tempo, eram passageiros, pois, por meio da sociologia, apontando os problemas, seria possível normalizar a sociedade positivamente. Acreditava que uma nova moral, estabeleceria a ordem social na sociedade moderna.

Na visão funcionalista, se há “erros” na sociedade é porque alguma das partes está falhando. O sociólogo, diferencia então fatos sociais normais, e fatos sociais patológicos, que são fenômenos que não cumprem mais sua função e apenas atrapalham a ordem social.

Essa forma de análise social, caracteriza então, o sociólogo, em consonância com uma política conservadora. Chegou a fazer estudos de análise do socialismo, porém, discordava sobre a determinação dos problemas da sociedade. Para ele, ao invés de serem de ordem econômica, eram de ordem moral.

Apesar da margem de liberdade do mundo moderno, para Durkheim, o homem precisava de um limite, e este seria de ordem moral, que nas sociedades do passado era estabelecido pela religião, e na “nova” sociedade, deveria ser a razão. Via o egoísmo enquanto um problema. Para ele, as corporações poderiam restaurar os valores morais, na medida em que o contato de empregadores e empregados poderia se constituir enquanto constituição da “escola de disciplina”.

Raymond Aron aduz,

Durkheim quis ser um pensador positivista e um cientista, um sociólogo capaz de estudar os fatos sociais como coisas, de considera-los do exterior e explicá-los da mesma forma como o especialista nas ciências da natureza explica os fenômenos. Há, contudo, no pensamento de Durkheim, além de um positivismo constante e persistente, a idéia de que a sociedade é o lar do ideal (1999, p. 348).

Para o sociólogo, nas ciências sociais, não deve haver comprometimento com nenhuma força social. Ressalta ainda, o caráter imparcial da sociologia na resolução de problemas da sociedade.

O sociólogo, enfatizava que para garantir a cientificidade, a objetividade era fundamental, logo uma atitude “não neutra”, romperia com a ciência. Compreendia então a ideologia, enquanto pré-conceitos, de caráter subjetivo carregada de tradições da experiência do cientista.

As obras de Durkheim são compostas por um rigor metodológico com a finalidade de estabelecer bases seguras e neutras para a sociologia. A ciência para Durkheim compreendia a crença no racionalismo e na neutralidade, apenas conhecendo e descrevendo a realidade.

É interessante delinear que Durkheim, nasceu no contexto revolucionário da Revolução Francesa, marcado pelas ideias iluministas, porém, não tinha como objetivo uma ciência que transformasse a realidade. E, tão somente, analisá-la e até mesmo conservá-la.

A educação para o sociólogo, tem a função de estabelecer a ordem social e conservá-la. Para ele, o ser individual transforma-se em ser social. Fixa a homogeneidade nas crianças, por meio de um embasamento comum de ideais e sentimentos.

Entendia que a educação deveria ficar submetida ao controle do Estado, e colocava-a enquanto central na continuidade social. Via a importância da educação enquanto ferramenta para a formação intelectual e moral, sem que com isso se fundassem religiões ou ideologias puras. Conforme o autor destaca,

[...] a educação tem justamente por objeto produzir o ser social; pode-se portanto ver nela, como que resumidamente, de que maneira esse ser constituiu-se na história. Essa pressão de todos os instantes que sofre a criança é a pressão do meio social que tende a modelá-la à sua imagem e do qual os pais e os mestres não são os representantes e os intermediários (DURKHEIM, 1999, p. 6).

O contexto em que Durkheim viveu, também tem o fator de ser o período de primeiros esboços das ciências sociais, portanto, tinha o imperativo de estabelecer bases seguras. O rigor metodológico e a neutralidade científica, na visão do autor, asseguravam essa base da sociologia.

A sua ênfase em relação à educação, apontava para a laicização do ensino enquanto requisito para que a mesma tivesse sucesso, pois esta, era responsável pela criação do sujeito social. Cabia à escola, a formação de uma “autonomia”, vista pelo autor como capaz de exercer a cidadania, com domínio da razão, dentro do campo das regras sociais.

A posição de respeito que Durkheim tem sobre o Estado e seus aparelhos, principalmente o escolar, se deve ao caráter humanamente positivo e politicamente neutro, que o teórico vincula a estes. Seriam estes, voltados para coletividade e ao

progresso e humanização.

Por fim, Durkheim entendia a neutralidade confundindo-a com a imparcialidade, entende que a sociologia deve ser um saber objetivo, que descreva a realidade tal como é. Através do princípio da imparcialidade, defendia que os resultados da sociologia não sofressem influência de interesses políticos e ideologias. Para ele o mesmo princípio deveria ser válido tanto para o teórico quanto em relação às lutas de classe.

Na sequência, veremos como outro clássico, Weber, entende a neutralidade.

2.1.2 Max Weber

Karl Emil Maximilian Weber (1864-1920), não estudou somente a sociologia, dedicou-se também a estudos epistemológicos, históricos, econômicos e de direito. Teve influência de Immanuel Kant e Friedrich Nietzsche, assim como dos filósofos neo-kantianos: Wilhelm Dilthey, Wilhelm Windelband e Heinrich Rickert, e dos pensadores alemães: Ferdinand Tönnies, Georg Simmel, Werner Sombardt e Ernst Troeltsch.

Weber viveu na retardatária Alemanha, ainda no processo de industrialização atrasado. A aristocracia rural possuía postos no estado, estando a burguesia no país, já acomodada com uma parcela de poder nas decisões políticas.

A posição política de Weber, assim como a de seu pai, era a do liberalismo nacional, o teórico falava em favor do capital industrial, vendo-o como indispensável para o poderio nacional, mas, também acreditava fortemente na “liberdade individual”. Com o estilo de pensamento do positivismo ocidental, trabalhou com uma massa de dados para extrair normas que lhe servissem para compreender o mundo contemporâneo (GERTH; MILLS, 1971).

Gerth e Mills, na introdução da obra de *Ensaios da Sociologia*, de Max Weber, aludam sobre o contexto no qual o sociólogo se insere, no momento em que as tradições intelectuais na Alemanha estavam canalizadas para os modos de pensamento conservador, liberal e socialista.

Definem então o teórico, “[...] Como liberal lutando contra o pensamento conservador e o marxista, Max Weber abriu-se a certas influências de cada um de seus adversários” (GERTH; MILLS, 1971, p. 63). Aduzem ainda,

[...] a sociologia de Weber está relacionada com o pensamento marxista na tentativa comum de perceber as inter-relações em tôdas as ordens institucionais que constituem a estrutura social. Na obra de Weber, os sistemas institucionais militar, religioso, político e jurídico estão funcionalmente relacionados com a ordem econômica de várias formas. Não obstante, os julgamentos e avaliações políticas em questão diferem totalmente dos existentes em Marx. [...] (GERTH; MILLS, 1971, p. 66).

No governo de Bismark, de caráter forte e centralizador, ocorreram avanços na modernização alemã, porém, acarretou aumentos na burocracia, o que para o teórico era um peso para o desenvolvimento da sociedade.

Inaugurou a teoria sociológica compreensiva, que tinha como primado o sujeito. As novas condições propiciaram novas bases teóricas para a sociologia e, como consequência, para o sociólogo se posicionar de forma intermediária em relação ao método das ciências sociais, de forma que, as circunstâncias determinavam o método de pesquisa, variando então desta forma, integrando método individualizante e generalizante.

Assim o autor contrapunha os positivistas e os neo-kantianos, pois, os primeiros, defendiam que as ciências da natureza e as ciências sociais, tinham o mesmo método para Weber, contradizia o fato da realidade ser infinita. Já quanto à posição dos neo-kantianos, que defendiam que essas duas ciências possuíam métodos distintos, acreditava que dependendo da finalidade, poderia ser utilizado os dois métodos (individualizante e generalizante).

Para Weber, o indivíduo é o fundamento da sociedade. O que não significa, ignorar os fenômenos coletivos, mas, sim de partir da análise do comportamento dos indivíduos, sendo esse o ponto de partida da explicação sociológica. Seu objeto de estudo, era a ação social.

Buscava sentido ou significado da ação, na qual consiste a pesquisa sociológica ao seu ver, ou seja, o motivo, pelo qual determinada ação foi praticada.

Partindo do pressuposto de que a razão e a finalidade das ações são infinitas, Max Weber elaborou uma teoria acerca dos tipos de ação: ação referente a fins, ação social referente a valores, ação social afetiva e ação social tradicional³². Ele apresenta

³² Sell (2001), especifica os tipos de ações da teoria de Weber: “ 1. Ação social referente a fins: a ação é determinada por expectativas quanto ao comportamento de objetos do mundo exterior e de outras pessoas. Estas expectativas funcionam como “condições” ou “meios” para alcançar fins próprios, ponderados e perseguidos racionalmente, como sucesso. Portanto, neste tipo de ação, o homem coloca determinados objetivos e busca os meios mais adequados para persegui-los. O importante é perceber que o motivo da ação é alcançar sempre um resultado eficiente. 2. Ação social referente a valores: a ação é determinada pela crença consciente no valor – ético, estético, religioso ou qualquer

um caminho, que vai sempre do particular ao universal, é o que fundamenta sua pesquisa sociológica.

A partir da filosofia kantiana, Weber defende que o conhecimento humano não é uma reprodução da essência da realidade. O sociólogo afirma que, “[...] a explicação sociológica só pode captar determinados elementos da realidade, que são condicionados pela cultura na qual o sociólogo está inserido” (SELL, 2001, p. 55).

Os conceitos utilizados pelo teórico, para Max Weber, são denominados “tipo ideal”, conceito esse que guia o recorte que se faz na pesquisa, acentuando determinados aspectos da ação, esse “tipo ideal” aproxima o pesquisador de forma objetiva da realidade.

No seguinte trecho da obra Metodologia das ciências sociais, Weber, aponta como o mesmo faz a leitura social, e como conceitua tipo ideal:

E, portanto, a "idéia" da organização moderna e historicamente dada da sociedade numa economia de mercado, idéia essa que evolui de acordo com os mesmos princípios lógicos que serviram, por exemplo, para formar a idéia da "economia urbana" da Idade Média à maneira de um conceito "genético". Não é pelo estabelecimento de uma média dos princípios econômicos que realmente existiram em todas as cidades examinadas, mas, antes, pela construção de um tipo ideal que, neste último caso, se forma o conceito de "economia urbana". **Obtém-se um tipo ideal mediante a acentuação unilateral de um ou de vários pontos de vista e mediante o encadeamento de grande quantidade de fenômenos isoladamente dados, difusos e discretos, que se podem dar em maior ou menor número ou mesmo faltar por completo, e que se ordenam segundo os pontos de vista unilateralmente acentuados, a fim de formar um quadro homogêneo de pensamento.** É impossível encontrar economicamente na realidade este quadro, na sua pureza conceitual, pois trata-se de uma utopia. A atividade historiográfica defronta-se com a tarefa de determinar, em cada caso particular, a proximidade ou o afastamento entre a realidade e o quadro ideal, na medida, portanto, o caráter econômico das condições de determinada cidade poderá ser qualificada como "economia urbana", no sentido conceitual. Este conceito, desde que cuidadosamente aplicado, cumpre as funções específicas que dele se esperam, em benefício da investigação e da representação (WEBER, 2002, p. 137-138, grifos meus).

O sociólogo acredita que o “tipo ideal” tem a natureza conceitual de entender

que seja sua interpretação – absoluto e inerente a determinado comportamento como tal, independente do resultado. O motivo da ação, neste caso, não é um resultado, mas um valor, independente dos resultados positivos ou negativos que ela possa ter. 3. Ação social afetiva: a ação é determinada de modo afetivo, especialmente emocional: por afetos ou estados emocionais atuais. 4. Ação social tradicional: a ação é determinada pelo costume arraigado” (p. 53).

determinados traços típicos de acontecimentos, e constitui-se enquanto caminho para chegar à neutralidade axiológica.

O tipo ideal faz-se uma ferramenta útil, pois apesar de não apresentar a realidade, apresenta indícios da mesma e pode ser utilizado pelos cientistas sociais.

Utilizando-se deste, aproxima-se da objetividade, que deve separar a ciência da crença, aduz assim,

[...] A validade objetiva de todo saber empírico baseia-se única e exclusivamente na ordenação da realidade dada segundo categorias que são subjetivas, no sentido específico de representarem o pressuposto do nosso conhecimento e de associarem, ao pressuposto que é valiosa, aquela verdade que só o conhecimento empírico nos pode proporcionar. [...] A “objetividade” do conhecimento no campo das ciências sociais depende antes do fato de o empiricamente dado estar constantemente orientado por idéias de valor, que são as únicas e conferir-lhe valor de conhecimento; e ainda que a significação desta objetividade apenas se compreenda a partir de tais idéias de valor, não se trata de converter isso no pedestal de uma prova empiricamente impossível da sua validade. E a crença – que todos nós alimentamos de uma forma ou de outra – na validade supra-empírica de idéias de valor últimas e supremas, em que fundamentamos o sentido de nossa existência, não exclui, mas pelo contrário, inclui a variabilidade incessante dos pontos de vista concretos, a partir dos quais a realidade empírica adquire significado. A realidade irracional da vida e o seu conteúdo de possíveis significações são inesgotáveis, e a configuração concreta das relações valorativas mantém-se flutuante, submetida às variações do futuro obscuro da cultura humana; a luz propagada por essas idéias supremas de valor ilumina, de cada vez, uma parte finita e continuamente modificada do curso caótico de eventos que fluem através do tempo (WEBER, 1993, p. 152-153).

Desta maneira, o autor descreve a separação da ciência e da crença, pontuando que a verdade da ciência tem um valor, e há verdades que somente esta pode oferecer, através de conceitos e juízos que ordenam a realidade empírica por meio do pensamento, que produz um conhecimento que “[...] liga-se à utilização ininterrupta de pontos de vista de caráter especificamente particular que, em última instância, são orientados por idéias de valor [...]” (WEBER, 1993, p. 153).

Na sociologia da religião de Max Weber, é onde ele traça os estudos, que tratam sobre o nascimento e desenvolvimento da modernidade. Ele estabelece a relação do protestantismo com a sociedade capitalista, comparando a cultura ocidental e oriental.

O teórico alemão buscou responder de onde vinha o modo capitalista de ver a vida das pessoas e como a sociedade incorporou os ideais do capitalismo. Relaciona a ética protestante com o capitalismo, sendo a primeira influência, a de Martinho

Lutero.

Em seu estudo sobre as seitas protestantes, na religião calvinista, encontra-se o vínculo com a ética do trabalho, à qual deu suporte ao comportamento de lucro, e vínculo ao trabalho metódico.

Conforme aborda Sell “Weber tinha herdado de Henrich Rickert (filósofo neo-kantiano), a convicção de que as ciências humanas eram **ciências relacionadas com os valores** [...]” (2001, p. 64, grifos do autor). A partir desta constatação, eis que surge a pergunta, como o sociólogo fará estudos fugindo do relativismo?

A questão da “objetividade”, leva o sociólogo a fazer a distinção entre “juízos de valor” e “juízos de fato”, devendo o pesquisador emitir juízos de fato na sua pesquisa e não de valor.

Para Weber, a ciência deve ser neutra. Cabe ao cientista apontar as consequências, não elegendo o que é melhor, e sim, apontando e fazendo a análise dos juízos de fato. Conforme argumenta Sell,

[...] ao isolar a ciência da política, Weber deixou as ciências humanas expostas ao perigo de tornarem-se ideologias de justificação da ordem estabelecida, na medida em que elas estão impedidas de fornecer ou apontar alguma solução prático-política para as questões sociais. Embora sua reflexão seja muito mais sofisticada, neste ponto, Weber está muito mais próximo de uma posição positivista (2001, p.65).

O que Max Weber chamava de neutralidade axiológica, não manteve suas pesquisas longe do campo da política, pelo contrário, o autor deu contribuições para a sociologia política.

Destaca-se um trecho do capítulo X da obra *Metodologia das ciências sociais*, em que se refere à questão da neutralidade em específico tratando da atividade docente, que muito se faz relevante dentro da temática da presente dissertação, o sociólogo revela:

Como qualquer outra pessoa, o professor tem suas oportunidades para a propagação de seus ideais. Quando faltam tais oportunidades, ele pode facilmente criá-las de maneira apropriada, como tem demonstrado a experiência no caso de cada ilustre tentativa. Mas o professor não deveria reivindicar o direito de, como professor, trazer em sua mochila o bastão da autoridade do homem de Estado ou do reformador cultural. Contudo, é exatamente isso que faz ao se utilizar da inatingibilidade da tribuna da preleção acadêmica para a expressão de sentimentos políticos – ou cultural-políticos. Na imprensa, em reuniões públicas, em associações, em ensaios, em todo caminho aberto a qualquer cidadão,

ele pode e deveria fazer aquilo que seu Deus, ou seu demônio, lhe exige. De seu professor na sala de aula, o estudante deveria receber a facilidade de contentar-se com a execução ponderada de uma dada tarefa. De reconhecer os fatos, mesmo os que possam ser pessoalmente desagradáveis, e de distingui-los de suas próprias avaliações. Deveria aprender, também, a sujeitar-se a sua tarefa e reprimir o impulso de exhibir desnecessariamente suas sensações pessoais ou outros estados emocionais. Isto é muitíssimo mais importante hoje em dia do que há quarenta anos, quando o problema sequer existia em sua forma atual. Não é verdade – como muitos têm insistido – que a “personalidade” é e deveria ser um “todo”, no sentido de que ela se deforma quando não se manifesta em todas as ocasiões possíveis (WEBER, 1995, p. 364-365).

No que tange “o bastão da autoridade”, na atualidade temos a escola tradicional de forma geral superada por outras tendências pedagógicas, e quando Weber destaca “reconhecer os fatos, mesmo os que possam ser desagradáveis” opõe-se justamente à questão central do Escola “sem” Partido, que na página inicial de seu *site* utiliza uma citação do teórico, de forma descontextualizada, para justificar o Projeto do Lei³³. Destaca:

Em uma sala de aula, a palavra é do professor, e os estudantes estão condenados ao silêncio. Impõem as circunstâncias que os alunos sejam obrigados a seguir os cursos de um professor, tendo em vista a futura carreira; e que ninguém dos presentes a uma sala de aula possa criticar o mestre. É imperdoável a um professor valer-se dessa situação para buscar incutir em seus discípulos as suas próprias concepções políticas, em vez de lhes ser útil, como é de seu dever, através da transmissão de conhecimento e de experiência científica. — Max Weber (ESCOLA SEM PARTIDO, 2014-2019).

O que se percebe na utilização desta fala do sociólogo no site, é interessante para justificar como se não houvesse nenhum movimento na educação do século XX, como se a história estivesse estagnada e a atuação do professor em sala de aula continuasse intacta.

Tratando-se da citação utilizada no site em específico, realmente, ainda que a neutralidade seja impossível, conforme discussão na presente dissertação, compreende-se que não deva o professor “incutir suas concepções políticas nos alunos”, ainda que devam ser discutidas, bem como as concepções dos alunos, pois, é isso que se espera de um ambiente plural e democrático. Conforme Conti e Piolli inserem,

³³ Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/faq>>. Acesso em: jan. 2019.

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 (2019, p. 302).

Enfatizam também:

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” (CONTI; PIOLLI, 2019, p. 302, grifos meus).

Algo que também é desconsiderado na fala “recortada” de Weber, é que o mesmo aponta que há justificativa de o docente fazer suas avaliações desde que demonstre “[...] do alto da tribuna acadêmica, a validade de suas avaliações” (WEBER, 1995, p. 366).

Não obstante, ressalta, “[...] mesmo que o professor não creia que deveria recusar a si mesmo o direito de oferecer avaliações, deveria tomar perfeitamente *explícito* para os estudantes e para si mesmo o que está fazendo” (WEBER, 1995, p. 368, grifos do autor).

Outro ponto, onde se demonstra que o *website* utiliza-se de um recorte de afirmação do autor sem contextualizar dentro de sua obra como um todo, é onde Weber coloca que ambas as partes em atritos de ponto de vista devem explicitar a razão de determinado ponto de vista, ou seja o que realmente entende e os valores dos quais parte.

[...] realmente é este o verdadeiro sentido da discussão sobre valores: apreender o que o oponente (ou até e também eu mesmo) realmente entende, isto é, o valor ao qual cada uma de ambas as partes se refere – realmente e não apenas aparentemente – e a partir disso se poder posicionar no que diz respeito a este valor [...] Pois não é verdade que “compreender tudo” significa “perdoar tudo” e nem a mera compreensão do ponto de vista do outro, em princípio, leva a sua aprovação. Pelo contrário, leva, pelo menos, com a mesma facilidade e com uma maior

probabilidade, ao reconhecimento do que concerne a “o que”, “porque” e “em que” não se pode chegar a um acordo [...] não significa que tais discussões devessem ser evitadas, pelo contrário. Uma convicção “ética” que pode ser facilmente destruída pela “compreensão” psicológica de posturas axiológicas divergentes não tem maior valor do que uma convicção religiosa que pode ser destruída pelo conhecimento científico, o que, decerto, ocorre freqüentemente [...] (WEBER, 1995, p. 371-372).

Desta forma, compreende-se que o autor tanto nesta afirmativa como em outras, feitas em sua obra *Metodologia das ciências sociais*, faz referência à importante forma que coaduna com suas ideias, que é de demonstrar como se chegou a determinada conclusão, explicitando os meios que levaram à dada avaliação.

Ao contrário de Durkheim, reconhecia a influência de inúmeros fatores sociais sobre a sociologia. Ao focar o princípio da objetividade, enfatiza que o pesquisador deve deixar claro que pressupostos o guiaram na pesquisa, e ainda, controlar os resultados da investigação embasado na rigorosidade da pesquisa científica.

O autor destaca:

Não pretendemos aqui nem desenvolver, nem defender, naturalmente, este ou qualquer outro ponto de vista axiológico possível. Somente queríamos lembrar que, se há um tal ponto de vista, a obrigação mais recomendável para um “pensador” de profissão é a de manter a cabeça fria frente aos ideais dominantes, mesmo frente aos ideais mais majestosos, no sentido de conservar a capacidade pessoal de “nadar contra a correnteza” caso seja necessário. As “idéias alemãs de 1914” era um produto da literatura. O “socialismo do futuro” é uma frase referente à racionalização da econômica através de uma combinação de maior burocracia e administração, ajustada a fins por parte dos interessados. Quando o fanatismo dos patriotas de ofício em matéria de política econômica defende hoje medidas puramente técnicas em vez da discussão objetiva de sua conveniência, que em boa parte é condicionada pela política financeira, e evoca a consagração não somente da filosofia alemã, mas também da religião – como acontece hoje em larga escala – tudo isso não significa senão uma repugnante degradação do gosto de literatos que se acham importantes. Nada podemos dizer hoje antecipadamente sobre o “como deveriam ou poderiam” ser as “idéias alemãs de 1918” reais, em cuja formação participarão também os soldados que voltam para casa. Isto compete ao futuro (WEBER, 1995, p. 398).

Dentro do mesmo parágrafo o sociólogo reconhece a “pessoalidade” do pesquisador, porém, argumenta em defesa da “abstenção” frente aos juízos de valor.

Weber, assim como Durkheim, entende a luta de classes e os conflitos de classes de forma semelhante, defende que o cientista político se conserve neutro quanto as questões políticas.

O teórico afirma que a ciência não tem base objetiva para optar por determinado valor, ideologia ou classe social, cabendo ao sociólogo, apontar possibilidades para resolução de determinados problemas e quais seriam as possíveis consequências das opções feitas.

Porém, a partir de seu caráter biográfico, também teórico, há uma incompatibilidade de suas ideias e a ausência das ideias de valor em seu projeto axiológico, ainda que seja incontestável a contribuição de Weber para as ciências sociais, é possível através da análise de seus escritos analisar como o processo de investigação científica que decorre de seu empenho carrega valores subjetivos.

Por fim, a neutralidade axiológica se limita a uma formulação conceitual, que surge e se limita ao terreno epistemológico, de forma que o legado deixado pelo sociólogo precisa de uma reavaliação nos dias atuais, compreendo que houve a defesa da ideia da neutralidade, apontando a necessidade do cientista social especificar seus métodos, e utilizar-se de regras que diminuiriam o juízo de valor, mas, dentro de seus estudos já apresentam-se limitações e incongruências que fazem questionar a defesa dessa “neutralidade”.

Weber distingue a política (esfera da ação), da ciência (esfera do conhecimento), pois se movem por regras diferentes que não podem ser uma unidade e, embora ratifique a impossibilidade de um conhecimento totalmente neutro, não leva em consideração o caráter histórico e social do conhecimento, o que carrega portanto valores, que impede o cientista de compreender a realidade, pois, reduz-se ao campo conceitual e epistemológico, completamente diferente de Marx, sobre qual abordaremos na seguinte seção.

2.1.3 Karl Marx

Karl Marx (1818-1883), ao contrário de Durkheim e Weber, não era um sociólogo de profissão, porém, dedicou-se a fazer um profundo estudo do ser social, para compreender a sociedade moderna.

Tinha como objetivo, oferecer aos proletários, explorados, um entendimento acerca do funcionamento do sistema capitalista. O que era fundamental para construir um novo tipo de sociedade, que passaria pelo estágio do socialismo, com a finalidade de chegar ao comunismo.

Compartilhava com Friedrich Engels, conhecimentos e concepções voltados

para a emancipação da classe trabalhadora. Ambos tinham como preocupação central a causa do proletariado. Marx afirma:

Friedrich Engels, com quem mantive por escrito um intercâmbio permanente de ideias desde a publicação de seu genial esboço de uma crítica das categorias econômicas (nos Anais Franco-Alemães), chegou por outro caminho (compare o seu trabalho Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra) ao mesmo resultado que eu; e quando ele, na primavera de 1845, veio instalar-se em Bruxelas, decidimos elaborar em comum nossa oposição contra o que há de ideológico na filosofia alemã; tratava-se, de fato, de acertar as contas com a nossa antiga consciência filosófica (1982, p. 26).

Para Louis Althusser (1918-1991), Karl Marx rompe com as premissas da filosofia neo-hegeliana de Feuerbach, nos anos de 1845-1856, com destaque de sua obra “Ideologia Alemã” e do “Manifesto do Partido Comunista”.

Na primeira, permite observar que o próprio autor declara o rompimento com a filosofia de Feuerbach, valorizando contribuições, e avançando no percurso teórico, em que mantém algumas características, mas, realiza o rompimento com tradições teóricas, as quais denominava idealistas.

Na segunda, traça a história do desenvolvimento humano e social, tendo como referência a teoria das lutas de classes.

A formulação da teoria marxiana decorre fundamentalmente da incorporação e superação da Filosofia Clássica alemã, do Socialismo utópico e da Economia Política Clássica.

Fez parte da esquerda hegeliana, que adotava o método dialético de George Wilhelm Hegel (1770-1831), porém, com atitude crítica diante do pensamento do teórico.

Ao estudar os teóricos que fundamentavam o socialismo – tais como Charles Fourier (1772-1837), Saint Simon (1760-1825) e Pierre Joseph Proudhon (1809-1865) – percebe a visão utópica destes, pois, criticavam o capitalismo, mas, não analisaram com profundidade suas leis e não viam na classe operária a unidade suficiente para a construção do socialismo. Então, parte para a construção do socialismo científico.

O modo de pensar dos jovens hegelianos de esquerda é a de que as mudanças na realidade eram determinadas fundamentalmente pelas mudanças no plano da consciência, nesse sentido tecem a crítica e abordam seu método de análise. Marx e Engels aduzem:

Ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui é da terra que se sobe ao céu. Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital. E mesmo as fantasmagorias existentes no cérebro humano são sublimações resultantes necessariamente do processo de sua vida material, que podemos constatar empiricamente e que repousa em bases materiais. Assim, a moral, a religião, a metafísica e todo o restante da ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, perdem logo toda a aparência de autonomia. Não tem história, não têm desenvolvimento; ao contrário, são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos de seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência como sendo o indivíduo vivo; na segunda, que corresponde à vida real, partimos dos próprios indivíduos reais e vivos, e consideramos a consciência unicamente como a *sua* consciência (2007, P. 19-20, grifos dos autores).

Nesse sentido, faz uma análise profunda do sistema capitalista, adentrando principalmente o campo da economia, apontando as leis de funcionamento visando sua superação, tomando como base, principalmente Adam Smith (1723-1790) e de David Ricardo (1772-1823), onde Marx concebe o trabalho como categoria central para a ciência econômica.

Além da novidade na interpretação do capitalismo, Karl Marx e Friedrich Engels, também propõem um novo método para interpretar a realidade histórico-social. Inauguram o materialismo histórico dialético e a análise da sociedade por meio deste método, que lhe permite, avanços epistemológicos e analíticos, além de possibilitar a transformação social. Esclarecem,

Até agora, toda concepção histórica deixou completamente de lado essa base real da história, ou então a considerou como algo acessório, sem qualquer vínculo com a marcha da história. É por isso que a história deve sempre ser escrita segundo uma norma situada fora dela. A produção real da vida aparece na origem da história, ao passo que aquilo que é propriamente histórico aparece como separado da vida comum, como extra e supraterrrestre. As relações entre homens e a natureza são, por isso, excluídas da história, o que engendra a oposição entre natureza e a história. Por conseguinte, essa concepção só pode ver a história dos grandes acontecimentos históricos e políticos, lutas religiosas e, sobretudo, teóricas, e teve particularmente de *compartilhar*, em cada época histórica, a *ilusão dessa época*. Suponhamos que uma época imagine ser determinada por motivos puramente “políticos” ou “religiosos”, embora “política” e “religião” sejam apenas formas de seus

reais motivos: seu historiador aceita então essa opinião. A “imaginação”, a “representação” que esses homens determinados fazem da sua práxis real, transforma-se numa única força determinante e ativa que domina e determina a prática desses homens [...] (MARX; ENGELS, 2007, p. 37-38, grifos dos autores).

Marx utiliza-se da dialética (método hegeliano), porém, contrapõe-se ao conteúdo desta, ou seja, ao invés do idealismo, adota como pressuposto central o materialismo dialético.

Hegel, ao conceber o método dialético, realizou uma superação da metafísica que via a realidade com uma essência definida, compreende a realidade com o movimento constante. Porém, para ele esse movimento se dá a partir da contradição de ideias.

Ao afirmar uma ideia, já se opõe a outra, que passa a ser antítese da primeira, gerando a síntese, que é a unidade dos contrários. De forma sintetizada tem-se o momento da afirmação, da negação, e, da negação da negação, que se constitui numa nova afirmação.

A filosofia do “idealismo dialético” de Hegel tinha como pressuposto que no início da história tudo era pensamento, ou “Ideia”, enquanto elemento fundante das coisas. Segundo o teórico, o pensamento aliena-se de si e torna-se matéria.

A matéria torna-se negação do espírito, e a síntese é a “cultura”. Para o pensador alemão, a história é, portanto, o movimento da ideia que sai de si mesma e retorna a si mesma.

Ao contrário dessa concepção, para Marx, o fundamento é a matéria. Segundo o autor, o pensamento de Hegel estava de cabeça para baixo. Portanto, não rejeitava o método, e sim, o conteúdo do método hegeliano. O materialismo dialético, ao contrário, toma como ponto de partida o real, a matéria.

Assim, o pensador supera tanto o pensamento hegeliano, quanto a esquerda hegeliana, da qual fazia parte, tecendo críticas radicais aos pensadores de sua época.

Apesar da esquerda hegeliana tecer críticas a Hegel, mantinha sua base filosófica e ideológica. Marx objetivou lançar o pensamento em novas bases, sendo essas: materiais e reais.

Os pressupostos de Marx e Engels são de que, a primeira realidade histórica é a produção da vida material, ou seja, que é preciso ter condições de viver, para então, fazer história. Conforme apontam os autores “A história de toda a sociedade até aqui é a história de lutas de classes” (MARX; ENGELS, 2013, p. 194).

A partir dessa primeira necessidade satisfeita, têm-se a criação de novas necessidades, que constituem o primeiro ato histórico, a produção da existência.

Analisa-se ainda, que o modo de produção, está ligado, ao modo de cooperação. E então, nasce a necessidade da “consciência”, que resulta do intercâmbio com outros homens, sendo portanto, um produto social.

Para Karl Marx, o elemento central para compreender a sociedade é o trabalho. A ação do homem sobre a matéria, faz com que se supere a condição de ser natural, para a formação social.

O trabalho compõe-se então, como antítese da matéria, categoria central marxista, que é determinante na formação humana e condição indispensável para a vida social.

A relação do homem com a natureza em Marx, é algo mútuo, não se reduz ao caráter determinante de um dos polos, antes disso, constituiu-se numa relação dialética entre indivíduo e sociedade.

Para o autor, as estruturas sociais têm um grande peso sobre o indivíduo. Todavia, os homens, partindo destas mesmas estruturas, podem recriá-las. Os homens desencadeiam o processo histórico, por meio do trabalho, que, satisfazendo suas necessidades, realizam o movimento dialético que compõe as transformações societárias.

Para Marx, a economia é o ponto de partida para o estudo da sociedade, entendendo que esta condiciona o desenvolvimento da vida social. Esta é a “infra-estrutura”, a base da sociedade. E sobre ela, é construída a estrutura política e ideológica, as quais denomina “superestrutura”, que é condicionada pela primeira, numa relação recíproca.

As forças produtivas e as relações de produção, são dois elementos fundamentais da infra-estrutura. Marx, compreendia que, para entender a vida de uma sociedade, é preciso compreender as forças produtivas e as relações de produção, que determinam o tipo de relação existente.

Na grande indústria e na concorrência todas as condições de existência, as determinações e as limitações dos indivíduos se fundem nas duas formas mais simples: propriedade privada e trabalho. Com o dinheiro, qualquer tipo de troca e a própria troca aparecem para os indivíduos como acidentais. É pois da própria natureza do dinheiro que todas as relações até então tenham sido somente relações dos indivíduos que viviam em determinadas condições, e não relações entre indivíduos enquanto indivíduos. Essas condições reduzem-se agora a apenas

duas: trabalho acumulado ou propriedade privada de um lado, trabalho real do outro. Se uma dessas condições desaparece, a troca é interrompida [...]. De início a divisão do trabalho inclui também a divisão das *condições de trabalho*, instrumentos e materiais e, com essa divisão, o fracionamento do capital acumulado entre diversos proprietários e, em seguida, o fracionamento entre capital e trabalho, bem como as diversas formas de propriedade. Quanto mais a divisão do trabalho se aperfeiçoa, mais a acumulação aumenta e mais esse fracionamento se acentua também de maneira marcante. O próprio trabalho só pode substituir sob condição desse fracionamento (MARX; ENGELS, 2007, p. 80-81, grifos dos autores).

Partindo dessa análise, o teórico alemão percebeu a divisão de classes como resultado das relações estabelecidas no processo de produção.

As classes surgem quando um grupo social se apropria dos meios de produção, e dos instrumentos de trabalho. Com isso, formam-se duas classes fundamentais: a proprietária do meio de produção, e a dos não proprietários, os proletários. Ou seja, a propriedade privada origina duas classes com interesses antagônicos.

Por haverem interesses antagônicos, faz-se o uso da força para manter consolidada a divisão, dando origem ao Estado, que garante o domínio econômico de uma classe sobre a outra. Este, por sua vez, cria leis e mecanismos de consolidação da ordem, e faz uso da força se necessário para garantir que os interesses da classe dominante se sobreponham aos interesses da classe dominada. Conforme os autores inserem,

[...] As condições nas quais se podem utilizar forças produtivas determinadas são as condições da dominação de uma classe, decorrendo do que ela possui, encontra regularmente sua expressão *prática* sob forma idealista no tipo de Estado peculiar de cada época; é por isso que qualquer luta revolucionária é dirigida contra uma classe que dominou até então. [...] (MARX; ENGELS, 2007, p. 85, grifos dos autores).

E na obra *O manifesto do Partido Comunista*, abordam ainda,

Cada um destes estádios de desenvolvimento da burguesia foi acompanhado de um correspondente progresso político. [...] ela conquistou por fim, desde o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, a dominação política exclusiva no moderno Estado representativo. O moderno poder de Estado é apenas uma comissão que administra os negócios comunitários de toda a classe burguesa (MARX; ENGELS, 2013, p. 195).

Compreende-se o Estado numa perspectiva histórica. O que coloca, portanto, a burguesia moderna como um produto do desenvolvimento. Nesse sentido,

reconhecem que “a burguesia desempenhou na história um papel altamente revolucionário” (MARX; ENGELS, 2013, p. 196).

A burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção, portanto as relações de produção, portanto as relações sociais todas. A conservação inalterada do antigo modo de produção era, pelo contrário, a condição primeira de existência de todas as anteriores classes industriais. O permanente revolucionamento da produção, o ininterrupto abalo de todas as condições sociais, a incerteza e o movimento eternos distinguem a época da burguesia de todas as outras (MARX; ENGELS, 2013, p. 196).

A Ideologia, ou seja, o campo de força das ideias, também é um instrumento da classe dominante, em que se dissemina sua visão de mundo e seus valores, expressos numa falsa representação da realidade, destinada a legitimar os interesses da classe que detêm a propriedade e o poder.

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder *material* dominante numa determinada sociedade é também o poder *espiritual* dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes consideradas sob a forma de idéias, portanto a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as idéias de sua dominação. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência, e conseqüentemente pensam; na medida em que dominam como classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é evidente que esses indivíduos dominam em todos os sentidos e que têm uma posição dominante, entre outras coisas também como seres pensantes, como produtores de idéias, que regulamentam a produção e a distribuição de pensamentos de sua época. Tomemos como exemplo uma época e um país e que o poder real, a aristocracia e a burguesia disputam a dominação e onde esta é portanto dividida; vemos que o pensamento dominante é aí a doutrina da divisão de poderes, que é então enunciada como uma “lei eterna” (MARX; ENGELS, 2007, p. 48-49, grifos dos autores).

Estado e Ideologia, são, portanto, elementos da superestrutura que são formados a partir da infra-estrutura, ou seja, do modo como se produz e reproduz a vida social.

Marx e Engels em A Ideologia Alemã expressam que as ideias dominantes não expressam a essência humana, ao contrário, são produtos de uma falsa consciência que é produzida pela classe dominante, alterando-se de acordo com a época, para

tanto a classe dominante conta com classes que a burocracia e com intelectuais para que produzam ideias. Explicam,

A produção de idéias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens surge aqui como emanção direta do seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual quando esta se apresenta na linguagem das leis, política, moral, religião, metafísica, etc., de um povo. São os homens que produzem as suas representações, as suas idéias, etc., mas os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar. A consciência nunca pode ser mais do que o ser consciente e o ser dos homens é o seu processo da vida real. E se em toda a ideologia os homens e as suas relações nos surgem invertidos, tal como acontece numa câmara obscura, isto é apenas o resultado do seu processo de vida histórico, exatamente como a inversão de objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico (MARX; ENGELS, 2007, p. 18-19).

Essa perspectiva marxiana permite a compreensão da produção intelectual enquanto construção social, é oriunda do indivíduo que a elabora e é legitimada de acordo com os interesses de classe. A influência de determinada produção intelectual depende do valor a que lhe é atribuído, e essas atribuições não são naturais, e sim depende de atributos sociais.

A partir da análise desses elementos, Marx inaugura uma nova forma de interpretar a história, permitindo que homens se organizem e produzam de modo diferente e, conseqüentemente, transformam a sociedade.

O teórico alemão tem como central em seus estudos, o capitalismo. Formulou e explorou a análise de conceitos para análise das relações capitalistas, tais como: mercadoria (analisando o valor de uso e de troca), exploração e mais-valia.

O pensamento marxista tem o intuito de transformar a realidade. Ao contrário de Durkheim e Weber, o teórico jamais se apresentou enquanto neutro, havia em seu pensamento a busca pela construção de uma nova sociedade.

Ressalta que a sociedade sempre esteve dividida em classes, e que a própria burguesia, foi revolucionária ao superar o feudalismo, e compreende que, portanto, a classe operária é a única classe com condições de superar o capitalismo, para então, fundar uma sociedade socialista.

Marx analisou que a igualdade política, ocultava a divisão de classes. O Estado oculta as classes sociais, favorecendo os interesses da burguesia, preservando e

protegendo a propriedade privada. Juntamente com Friedrich Engels analisa que “Os diversos estágios de desenvolvimento da divisão do trabalho representam outras tantas formas diferentes de propriedade. [...]” (MARX; ENGELS, 2007, p. 12).

Na obra *A ideologia Alemã*, os autores desenvolvem a análise dos diversos estágios de desenvolvimento da humanidade, e apresentam a relação do trabalho com as relações dos indivíduos e a mudança na forma de propriedade, por exemplo na sociedade tribal, a propriedade era tribal, ou ainda na antiguidade havia a propriedade comunal e do Estado, e assim a propriedade passa por alterações durante a história.

A teoria para o teórico alemão, era fundamental para mostrar ao operariado as condições de se tornar revolucionária. Indicava, portanto, possibilidades para a construção de uma nova sociedade.

Nessa nova sociedade, seriam abolidas as classes sociais. A segunda condição, seria a abolição do Estado, porém antes de chegar nesse estágio, o Estado seria necessário para a derrubada do sistema capitalista, de forma que, antes de se chegar ao comunismo (onde o Estado é abolido), haveria a passagem pelo socialismo.

No que se refere à educação, Marx propunha que a escola para as crianças e jovens da classe proletária deveria combinar: formação intelectual; corporal e politécnica. O objetivo dessa educação escolar, seria a formação integral do indivíduo, ou então, como diria Manacorda, a formação hominilateral.

O papel da instrução para o teórico era de colaborar para o desenvolvimento, para que a classe trabalhadora compreendesse o seu papel histórico. Esse papel, seria buscar a emancipação enquanto classe e superação do sistema capitalista.

A partir desses apontamentos, podemos analisar com clareza, a dimensão política delegada à educação na concepção marxiana, mesmo não se dedicando a esta temática em específico, pois, não percebia a educação considerando-a em seu caráter formal apenas, mas ressalva a importância da educação informal às quais podem ser adquiridas na atuação política ou nas relações sociais de trabalho.

Implica-se, portanto, considerar a educação enquanto parte da luta de classes, ou seja, não seria “neutra” como para Weber e Durkheim. Ela é direcionada à classe trabalhadora, com o objetivo de emancipação da mesma.

Ainda em relação à neutralidade, a argumentação de Marx e Engels nos conduzem à reflexão de oposição à existência da mesma, visto que, enfatizam que os indivíduos partem “de si mesmos [...], dentro de suas condições e suas relações

históricas [...]” (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

Marx e Engels expunham a importância da formação da “consciência” da classe trabalhadora, que seria necessária, para então essa classe ocupar uma posição política independente. Essa consciência deriva de experiência, de resistência e da luta dos trabalhadores defendendo os interesses de classe. Pois, conforme argumentam os autores,

A condição essencial para a existência e para a dominação da classe burguesa é a acumulação da riqueza nas mãos de privados, a formação e multiplicação do capital; a condição do capital é o trabalho assalariado. O trabalho assalariado repousa exclusivamente na concorrência entre os operários. O progresso da indústria, de que a burguesia é portadora, involuntária e sem resistência, coloca no lugar do isolamento dos operários pela concorrência a sua união revolucionária pela associação. **Com o desenvolvimento da grande indústria é retirada debaixo dos pés da burguesia a própria base sobre que ela produz e se apropria dos produtos. Ela produz, antes do mais, o seu próprio coveiro. O seu declínio e a vitória do proletariado são igualmente inevitáveis** (MARX; ENGELS, 2013, p. 202).

Na perspectiva materialista a neutralidade, constitui-se enquanto um princípio que não passa de engano ideológico. Pois sendo a sociedade composta por antagonismos, relações de dominação, exploração e alienação, partir do princípio da neutralidade, significaria reafirmar a igualdade social, o que é um absurdo na sociedade capitalista. Além disso só contribuiria para a conservação das dicotomias e a manutenção do “*status quo*”.

Neste espectro, conseguimos localizar Émile Durkheim e Max Weber na posição de intelectual tradicional, e Karl Marx, intelectual orgânico. Na teoria marxista, compreendendo a sociedade dividida em classes, se a sociologia não fizer suas opções pela classe oprimida, concebe o papel de agente conservador, enquanto empreendimento ideológico.

Para Marx, a sociologia deve fazer uma opção voltada para a transformação, e possui o papel de apontar caminhos concretos de renovação das relações sociais e da estrutura social.

Assim sendo, depreende-se que a concepção de neutralidade defendida pelo Escola “sem” Partido, não corresponde nem ao que Durkheim e Weber entendem e, muito menos, aquilo que defende Marx, para quem a neutralidade simplesmente é impossível numa sociedade de classes.

CONCLUSÃO

O movimento Escola “sem” Partido, que se baseia em falácias e discursividades e parte de um princípio valorativo que se propõe transformar exceções em regras, elegendo a religião como interpretativo da verdade, e os interesses e convicções dos pais como critério para definir o tipo de educação que as escolas e os professores devem oportunizar aos alunos, tornaria o espaço escolar formador de uma massa de alunos que irão se abster de debates públicos sobre política, gênero e questões sociais, não problematizando a realidade, e assim, limitando sua atuação na vida em sociedade.

Embora não tenha ainda alterado os dispositivos da LDB/96 e nem se configurado como lei oficial em âmbito estadual ou federal, o movimento se soma à demais ações das demandas reacionárias na atualidade, e auxilia na disseminação do medo da mobilização contrária aos ideários do capitalismo, oprime e mobiliza a produção de conhecimento em prol de conhecimentos hegemônicos, impedindo a educação emancipadora.

Sob a égide da pretensa neutralidade, o ESP sustenta uma base ideológica que naturaliza a desigualdade, seja ela de classe, raça ou gênero, correndo o risco de instauração do absolutismo moral e religioso, bem como o avanço de argumentos autoritários. Desse modo, se liga e se soma a outros que compõem a agenda ultraconservadora atual, tanto em âmbito educacional (BNCC e Reforma do Ensino Médio), quanto em âmbito político e societário como um todo (golpe Parlamentar em 2016, intentos de reforma na Previdência, Reforma Trabalhista, etc.).

Na presente dissertação, ao problematizar a questão da neutralidade com base nos teóricos clássicos da sociologia, elucidou como mesmo com procedimentos e implicações próprias. Ela é fruto de visões ideológicas e embora seja convidativa, é uma tarefa de fato impossível no âmbito intelectual e social, uma vez que a neutralidade acaba sendo puramente conceitual, e residindo no campo epistemológico.

Nesse sentido, diante do atual cenário de retrocesso, não apenas no campo educacional, e sim, nas políticas societárias brasileiras como um todo, que não possuem precedente histórico, visto que a agenda ultraconservadora atual regride em relação à implantação da Constituição Federal de 1988, ao período de Regime Militar (1964-1985) e até mesmo tentando retirar direitos implantados no governo Vargas

(quando em 1943 decretou a criação das CLT – Consolidação das Leis de Trabalho), colocar a “neutralidade” em pauta.

Consiste em justamente fazer o oposto ao que seria “neutro”, colocando em pauta apenas o que objetiva a agenda reacionária brasileira, que possui fortes vínculos com o capital imperialista.

A luta que se travava na educação brasileira antes de 2016, que culminou no o golpe *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, era de progressão e avanço na luta pela igualdade social. Hoje, diante de um cenário de regressões agudas no cenário nacional, faz-se o movimento para minimamente conservar os direitos e conter a retrogradação que vem ocorrendo.

Neste contexto, porém, como se pode observar, a neutralidade é impossível, visto que vivemos em uma sociedade de classes, com interesses antagônicos, portanto, ocultar as contradições não faz com que as mesmas deixem de existir, muito pelo contrário, isso só reforça o caráter conservador do movimento.

Para além do que se pensava do Escola “sem” Partido, em sua origem, não se trata somente de um movimento de extrema direita, mas parte de um aparelho de ação político-ideológica, e da atualização da estratégia de dominação burguesa em âmbito mundial, diante da crise da racionalidade liberal, o ESP expressa uma das frentes para conservação da forma econômica atual.

Mesmo que se escamoteie no discurso político, o déficit orçamentário da educação é algo real, e desviar a discussão para um viés ideológico, contribui para a omissão do poder público em relação aos investimentos e fortalece-se a privatização do ensino. De forma gradual o setor privado vem se apoderando da “fatia” cada vez maior, e o discurso de valorização da educação vincula-se ao conhecimento necessário para reprodução do capital, e não do conhecimento socialmente necessário.

Por esse motivo, a Base Nacional Comum Curricular retrocede nos aspectos científicos do conhecimento, e a Reforma do Ensino Médio traz uma enorme deficiência na formação do jovem cidadão. Para completar o “pacotasso” de retrocesso no meio educacional, o Escola “sem” Partido, apresenta a função de ser a frente para conservar a ordem dominante, retirando a possibilidade de o aluno refletir acerca de tudo que o cerca.

Se concordamos que o MESP representa um retrocesso na história da educação, é porque concordamos que houveram avanços nesse campo,

conquistados com as lutas no passado. Faz-se importante então, diante destes retrocessos, retomar os processos de luta, de forma a construir uma mobilização que articule frentes de ações para defender a garantia e a ampliação de direitos da classe trabalhadora.

Conforme aferido no presente trabalho de pesquisa, a Escola “sem” Partido, possui um partido: há uma ideologia e são defendidos interesses, os da classe dominante. Essa classe que sustenta a base ideológica da lei da “mordança” para os professores, possuem o intento de negar ao estudante o acesso ao conhecimento e perseguir professores, retrocede em relação a liberdade de ensino e parece aproximar-se da Idade Média e do período da Inquisição.

A defesa da escola laica, pública e gratuita, com liberdade de ensinar e de aprender encontra-se ameaçada pela hegemonia burguesa, que teme a percepção e consciência da crise do sistema capitalista, e a falência inevitável do sistema. Por isso, ataca a classe trabalhadora.

Não é momento de recuar, todos educadores, estudantes e pais que se importam com a luta pela igualdade social, e busca pela superação do modo de produção capitalista devem se engajar na desconstrução do discurso contraditório e falacioso do ESP.

Chegamos em um momento de desespero tão grande por parte da burguesia, que o conhecimento passa a ser visto como ato de rebeldia. Ao contrário do que dizem a educação não é neutra, o Currículo Escolar tem se configurado como um campo de disputa de poder e, para limitar o mesmo, criam mecanismos como o Escola “sem” Partido, colocando critérios de seleção do que deve ou não ser ensinado, retirando a liberdade e autonomia de ensinar do professor.

O ESP não é a primeira tentativa de cercear a educação voltada para a emancipação da classe trabalhadora, apenas se configura como um novo instrumento que se tornando Projeto de Lei, agride severamente as teorias críticas e a educação. Daí a necessidade da luta contra esse projeto e esse movimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovana. Notas sobre o Golpe de 2016 no Brasil Neodesenvolvimentismo ou Crônica de Uma Morte Anunciada. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes (Orgs.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. P. 129-147.

ANGEBAILE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. P. 63-74.

ANTUNES, Ricardo. A era das contrarrevoluções e o novo estado de exceção In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes (Orgs.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. P. 53-61.

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BITTENCOURT, Renato Nunes. **A impossível neutralidade discursiva na práxis educacional e a improbidade ideológica da Escola Sem Partido**. Revista Espaço Acadêmico, n. 191, abr./2017. Ano XVI- ISSN 1519. 6186.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Nota Técnica 01/2016 PFDC. **Opinião a respeito da proposta do Movimento Escola sem Partido (ESP) e análise e manifestação sobre a Proposição Legislativa 867/2015, que inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido"**. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/temas-de-atuacao/educacao/saiba-mais/proposicoes-legislativas/nota-tecnica-01-2016-pfdc-mpf>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Nota Técnica nº 2/2017/PFDC, de 15 de março de 2017. **“Notificação extrajudicial” voltada a proibir a discussão sobre questões de gênero e orientação sexual nas escolas**. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/notatecnica22017pfdc.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 18 dez. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 20 Dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 dez. 2017.

BRASIL. Procuradoria-Geral da República. **Ações diretas de inconstitucionalidade 5.537/AL e 5.580/AL**. 19 out. 2016. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=5036462>>. Acesso em 28 jun. 2018.

BRASIL, Supremo Tribunal Federal. **Arguição de descumprimento de preceito fundamental 132 Rio de Janeiro**. Relator: Min. Ayres Britto. Brasília, 05 de maio de 2011. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=628633>> . Acesso em: 23 jun. 2018.

BRESSER PEREIRA, Luís C. **A Reforma do Estado nos anos 90: Lógica e mecanismos de controle**. Rev. Lua Nova, nº 45, p. 45 – 95, 1998.

_____. **A Reforma do Estado para a Cidadania**. Ed. 34, São Paulo, 1999.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 867/2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido” – Apensado ao PL 7180/2014. Brasília: 23 mar. 2015. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230836&file%20lename=PL+7180/2014> . Acesso em: 17 jun. 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 1.411/2015**. Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências. Brasília: 06 mai. 2015b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1229808>> . Acesso em: 28 out. 2016.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 1.859/2015**. Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) – Apensado ao PL 7180/2014. Brasília: 10 jun. 2015. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1346799&file%20lename=PL+1859/2015> . Acesso em: 17 jun. 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 5487/2016**. Institui a proibição de orientação e distribuição de livros às escolas públicas pelo Ministério da Educação e Cultura que verse sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes – Apensado ao PL 1859/2015. Brasília: 07 jun. 2016a. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2087086>> . Acesso em: 17 jun. 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 6005/2016**. Institui o programa "Escola livre" em todo o território nacional – Apensado ao PL 867/2015. Brasília: 16 ago. 2016b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2094685>> . Acesso em: 17 jun. 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 7180/2014**. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 24 fev. 2014. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230836&file%20lename=PL+7180/2014> . Acesso em: 17 jun. 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 7181/2014**. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional – Apensado ao PL 7180/2014. Brasília: 24 fev. 2014b. Disponível em: < http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230838&f%20lename=PL+7181/2014> . Acesso em: 17 jun. 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 8933/2017**. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Base e Diretrizes da Educação Nacional, para dispor que o ensino sobre educação sexual somente será ministrado ao aluno mediante autorização dos pais ou responsáveis legais – Apensado ao PL 7180/2014. Brasília: 25 out. 2017. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2158370>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 9957/2018**. Acrescenta artigo à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para coibir a doutrinação na escola – Apensado ao PL 7180/2014. Brasília: 04 abr. 2018. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2170886>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

CANDIDO, Antonio. A verdade da repressão. In: **Teresina etc**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CARINHATO, P. H. **Neoliberalismo, Reforma do Estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil**. Revista Aurora, ano II, n. 3, 2008. p. 37-46.

CARVALHO, Celso. O discurso de despolitização como meio de politização da educação: a ação ideológica do movimento escola sem partido. In: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Orgs.). **Escola sem partido ou a escola da mordça e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de; POLIZEL, Alexandre Luiz. **Biopolíticas da negação ao gênero e ao feminismo no movimento Escola sem Partido**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11& 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X.

CARVALHO, Flávio. **A filosofia vai à Escola sem Partido: Problematizações filosófico-educacionais**. Fênix – Revista de História e estudos culturais. Jan. – jun. de 2017, vol. 14, Ano XIV, nº1, ISSN: 1807 -6971.

CONTI, Mariana. PIOLLI, Evaldo. O movimento escola sem partido e o “cemitério dos vivos”: a proposição da lei e a resistência em campinas. In: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Orgs.). **Escola sem partido ou a escola da mordça e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

DRESCH, Jaime Farias. **Quem doutrina quem? os partido políticos e o discurso da Escola sem Partido como processo formativo**. Fênix – Revista de História e estudos culturais. Jan. – jun. de 2017, vol. 14, Ano XIV, nº1, ISSN: 1807 -6971.

DURKHEIM, Émile Durkheim. **As regras do método sociológico**. Trad. Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1972.

_____. **As regras do método sociológico**. Trad. Paulo Neves; Revisão de tradução Eduardo Brandão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ENGELS, F. “Carta a Joseph Bloch”. In: MARX, K. e ENGELS, F. **Cartas Filosóficas e o manifesto do Partido Comunista de 1848**. São Paulo: Moraes, 1987.

ESCOLA SEM PARTIDO. [S.I.], 2018?a. **Apresenta o Movimento Escola sem Partido**. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/quem-somos>>. Acesso em: mar. 2018.

ESCOLA SEM PARTIDO. [S.I.], 2018?b. **Programa Escola sem Partido**. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: mar. 2018.

ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. P. 49-62.

FALEIROS, V. P. **A Reforma do Estado no período FHC e as propostas do governo Lula**. INESC, p. 35 – 55, 2004.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. **Neoliberalismo y sectores dominantes : tendencias globales y experiencias nacionales** / compilado por Eduardo M. Basualdo y Enrique Arceo - 1a ed. - Buenos Aires : Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2006.

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

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA, Diva Souza, ANDRADE, Ivanise Hilbig de; VENANCIO, Rafael Duarte Oliveira; SANTOS, Vanessa Matos dos; DORNE, Vinícius Durval. Através da janela: o signo do golpe no primeiro turno de votação da PEC 55. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes (Orgs.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. P. 191-211.

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

GERTH, H. H.; MILLS, C. WRIGHT. Introdução. In: WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. R. de Janeiro: Zahar, 1971, 2ª. ed., tradução de Waltensir Dutra, revisão técnica de Fernando Henrique Cardoso.

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

JUNIOR, João dos Reis; FARGONI, Everton H. E. Escola sem Partido: A inquisição da educação no Brasil. In: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Orgs.). **Escola sem partido ou a escola da mordaza e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

KATZ, Elvis Patrik; MUTZ, Andressa Silva da Costa. Escola sem Partido – **Produção de sentidos e disputas em torno do papel da escola pública no Brasil**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 19, n. esp, p, 184-205, jan./mar. 2017.

LAFER, Celso. Apresentação. In: MILL, John Stuart. **Sobre a liberdade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 7-25.

LASKI, Harold. **Liberalismo europeu**. 1. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1973.

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LUCENA, Carlos; LUCENA, Lurdes, FRANÇA, Robson Luiz de. A geopolítica internacional do petróleo e o golpe parlamentar no Brasil In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes (Orgs.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. P. 30-42.

MANHAS, Cleomar. Nada mais ideológico que “Escola Sem Partido”. In: AÇÃO EDUCATIVA, Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). **A ideologia do movimento “Escola Sem Partido”**: 20 autores desmontam o discurso. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016. P. 15-22.

MATTOS, A; MAGALDI, A. M. B. de M.; COSTA, C. M.; SILVA, C. F. S.; VELLOSO, L.; LEONARDI, P.; ALBERTI, V.; PENNA, F. de A. Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei 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. P. 87- 104.

MARX, Karl. Divisão do trabalho e manufatura. In: MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 11. ed. São Paulo: Bertrand Brasil-Difel, 1987. L. I. v. 1.

_____; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução: Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____; _____. **Manifesto do Partido Comunista**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n.1, p. 194-220, jun. 2013.

_____, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, Raquel de Almeida. As influências norte-americanas no Golpe de 2016. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes (Orgs.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. P. 63-78.

NAGIB, Miguel. Liberdade de consciência - Professor não tem direito de ‘fazer a cabeça’ de aluno. **Consultor Jurídico**, 3 out. 2013. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2013-out-03/miguel-nagib-professor-nao-direito-cabecaluno>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

NICOLAZZI, Fernando. **Qual o partido da escola sem partido?**. Revista do Lhiste, Porto Alegre, n. 5, v. 3, jul/dez. 2016. P. 82-85.

ORSO, Paulino José. Escola “sem” Partido ou um partido a serviço da burguesia? In: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Orgs.). **Escola sem partido ou a escola da mordada e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

_____. Neoliberalismo: equívocos e conseqüências. In: LOMBARDI, Claudinei; SANFELICE, José Luís. **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. Reestruturação curricular no caminho inverso ao do ideário do 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. P. 133- 144.

_____. Reformas educacionais em tempos de golpe ou como avançar andando para trás. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes (Orgs.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. P. 233-260.

OXFAM. **A distância que nos une**: um retrato das desigualdades brasileiras. Brief comunicação. Set. 2017. Disponível em: [https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Relatorio A distancia que nos une.pdf](https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Relatorio_A_distancia_que_nos_une.pdf). Acesso em: 17 jul. 2018.

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. P. 35-48.

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

_____. **Programa “Escola Sem Partido”: Uma ameaça à educação emancipadora**. In: MONTEIRO, A. M. F. da C., GABRIEL, C. T. & MARTINS, M. L. B. Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história. Rio de Janeiro: Mauad, 2016. P. 43-58.

_____. **Sobre o ódio ao professor: Entrevista com Fernando Penna**. Movimento Revista de Educação, Rio de Janeiro, ano 2 n 3 2015. p. 294-301.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Estado de Bem-Estar Social, Neoliberalismo e Estado Gestor: aproximações globais. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes (Orgs.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. P. 79-95.

RAMOS, Marise Nogueira. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. P. 75-86.

RODRIGUES, César Augusto; PUCCI, Bruno; PADILHA, Anna Maria Lunardi. **O que move o movimento Escola Sem Partido?**. Comunicações, Piracicaba, v. 24, n. 2, mai-ago. 2017. P. 267-282.

ROSENO, Camila dos Passos; SILVA, Janaina Guimarães da Fonseca. **Políticas Públicas Educacionais em gênero e diversidade sexual: Atos de resistência diante do avanço do conservadorismo do movimento “Escola Sem Partido”**. Itinerarius Reflectionis. Revista Eletrônica de graduação/pós-graduação em educação. v. 13, n. 2, 2017. ISSN 1807-9342.

SADER, Emir. O necessário, o possível e o impossível. In: SADER, Emir. **Lula e Dilma: dez anos de governo pós-neoliberais no Brasil**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Flacso, 2013. p. 9-30.

SANFELICE, José Luís. Com o golpe de 2016, para onde caminhará a educação?. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes (Orgs.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. P. 261-278.

SAVIANI, Demerval. O golpe parlamentar e seus impactos na educação brasileira: A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes (Orgs.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. P. 215-232.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11ª Edição (2011) Campinas: Autores Associados.

SANTOS, Sílvia Alves dos; MALANCHEN, Julia. O golpe parlamentar de 2016 e o reordenamento da hegemonia burguesa. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes (Orgs.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. P. 177-190.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia Clássica: Durkheim, Weber e Marx**. Itajaí: 2001.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei do Senado 193/2016**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Brasília: 03 mai. 2016. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>> . Acesso em: 17 jun. 2018.

SILVEIRA, Danielli M. N. da; ORSO, Paulino José. O movimento Escola “sem” Partido e a “doutrinação” liberal no atual contexto brasileiro. In: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Orgs.). **Escola sem partido ou a escola da mordada e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

SILVEIRA, Ramais de Castro. **Neoliberalismo: conceito e influências no Brasil – de Sarney a FHC**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

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

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. 2.

SOUZA, Rafael de Freitas e; OLIVEIRA, Tiago Fávero de. A doxa e o logos na educação: o avanço do irracionalismo. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. P. 121-131.

VENCO, Selma; ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. A ponte, o golpe, a travessia e o resultado: neo “deficientes cívicos In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes (Orgs.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. P. 279-290.

VILLEN, Patrícia. A crise brasileira e as rachaduras do sistema. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes (Orgs.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. P. 109-125.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. 3. ed. Brasília: UnB, 1994. vol.1.

_____. **Metodologia das ciências sociais- parte 1**. Tradução: Augustin Wemet, introdução a edição brasileira de Maurício Tragtenberb – 2 ed. – São Paulo: Cortez; Campinas, SP; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

_____. **Metodologia das ciências sociais- parte 1**. Tradução: Augustin Wemet. São Paulo/Campinas; Cortez/ Editora da Unicamp. 2002.

_____. **Metodologia das ciências sociais- parte 2**. Tradução: Augustin Wemet, introdução a edição brasileira de Maurício Tragtenberb – 2 ed. – São Paulo: Cortez; Campinas, SP; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

XIMENES, Salomão. O que o direito à educação tem a dizer sobre “Escola Sem Partido”? In: AÇÃO EDUCATIVA, Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). **A ideologia do movimento “Escola Sem Partido”**: 20 autores desmontam o discurso. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016. P. 49-58.