

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Francisco Joatan Freitas Santos Júnior
E-mail: joatan.freitas@gmail.com
Instituição: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, Brasil

Submetido: 05/02/2022

Aprovado: 13/06/2022

Publicado: 27/04/2023

 10.20396/rho.v23i00.8668320

e-Location: e023007

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

SANTOS JÚNIOR, F. J. F.; PINHEIRO, F. F. de A.; SOUSA, J. S. de. “Escola sem Partido” e alternativas para uma escola democrática no Brasil. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 23, p. 1-26, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8668320>. Acesso em: 27 abr. 2023.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



“ESCOLA SEM PARTIDO” E ALTERNATIVAS PARA UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA NO BRASIL

  **Francisco Joatan Freitas Santos Júnior***
Secretaria da Educação do Estado do Ceará

  **Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro****
Secretaria da Educação do Estado do Ceará

  **Joilson Silva de Sousa*****
Universidade Estadual do Ceará

RESUMO

O artigo analisa as propostas educacionais do movimento “Escola sem Partido” e indica alternativas para uma escola democrática no Brasil. O objetivo é apontar as inconsistências teórico-pedagógicas das propostas do movimento “Escola sem Partido”, confrontando-as com as ideias de uma educação popular e democrática, no contexto histórico-político nacional. Parte-se da hipótese de que as propostas do ESP têm fundamentos de natureza autoritária, antidemocrática e anticientífica, beirando o totalitarismo. Adota-se como procedimento metodológico a revisão bibliográfica e a análise documental com uma postura teórico-metodológica alinhada à epistemologia da história, sob a referência do método dialético regressivo de Bloch (2001) e à luz de pressupostos teóricos interdisciplinares dos campos da educação, filosofia e história. Conclui-se que a proposta da Escola sem Partido”, além de inconstitucional, constitui-se numa antipedagogia, ancorada numa filosofia da ordem reacionária e negacionista. Como alternativas democráticas, apontam-se duas propostas pedagógicas contra-hegemônicas: a crítico-social dos conteúdos de Libâneo (2014) e a histórico-crítica de Saviani (2008).

PALAVRAS-CHAVE: Democracia. Antipedagogia. Pedagogias contra-hegemônicas.

“SCHOOL WITHOUT A PARTY” AND ALTERNATIVES FOR A DEMOCRATIC SCHOOL IN BRAZIL

Abstract

The article analyzes the educational proposals of the “School without a party” movement and indicates alternatives for a democratic school in Brazil. The objective is to point out the theoretical-pedagogical inconsistencies of the proposals of the movement “School without a party” (ESP), confronting them with the ideas of a popular and democratic education, in the national historical-political context. We start from the hypothesis that the ESP proposals have an authoritarian, anti-democratic and anti-scientific basis, bordering on totalitarianism. The bibliographic review and documentary analysis is adopted as a methodological procedure, with a theoretical-methodological stance aligned with the epistemology of history, under the reference of Bloch's regressive dialectical method (2001) and in the light of interdisciplinary theoretical assumptions in the fields of education, philosophy and history. It is concluded that the proposal of the "School without a party", besides being unconstitutional, constitutes an antipedagogy, anchored in a philosophy of the reactionary and negationist order. As democratic alternatives, two counter-hegemonic pedagogical proposals are pointed out, the social-criticism of the contents of Libâneo (2014) and the historical-criticism of Saviani (2008).

Keywords: Democracy. Anti-pedagogy. Counter-hegemonic pedagogies.

“ESCUELA SIN PARTIDO” Y ALTERNATIVAS PARA UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA EN BRASIL

Resumen

El artículo analiza las propuestas educativas del movimiento “Escuela sin partido” e indica alternativas para una escuela democrática en Brasil. El objetivo es investigar las inconsistencias teóricas y pedagógicas de las propuestas del movimiento “Escuela sin partido” (ESP), enfrentándolas a las ideas de una educación popular y democrática, en el contexto histórico-político nacional. Partimos de la hipótesis de que las propuestas de ESP tienen una base autoritaria, antidemocrática y anticientífica, lindando con el totalitarismo. La revisión bibliográfica y el análisis documental se adopta como un procedimiento metodológico, con una postura teórico-metodológica alineada con la epistemología de la historia, bajo la referencia del método dialéctico regresivo de Bloch (2001) y a la luz de supuestos teóricos interdisciplinarios en los campos de la educación, filosofía e historia. Se concluye que la propuesta de la "Escuela sin partido", además de inconstitucional, constituye una antipedagogía, anclada en una filosofía de orden reaccionario y negacionista. Como alternativas democráticas, se señalan dos propuestas pedagógicas contrahegemónicas, la socialcrítica de los contenidos de Libâneo (2014) y la históricocrítica de Saviani (2008).

Palabras clave: Democracia. Anti-pedagogía. Pedagogías contrahegemónicas.

INTRODUÇÃO

No campo da história da educação, à luz da filosofia da educação, das teorias da história e das teorias pedagógicas contra-hegemônicas, procura-se analisar as propostas educacionais do movimento “Escola sem Partido” no contexto da recente crise político-econômica brasileira. Em linhas gerais, as ideias desse movimento têm crescido no âmbito do debate público, caracterizando-se por sua natureza do tipo fundamentalista, reacionária e anticientífica, refletindo o processo das lutas de classes na sociedade.

O acirramento ideológico entre as propostas do movimento “Escola sem Partido” e o pensamento educacional democrático e progressista, seja de esquerda ou liberal, tem sido inflado nas mídias oficiais e redes sociais virtuais. Esse debate obteve imensa relevância política na disputa presidencial (2014) e no processo de *impeachment* de Dilma Rousseff (2016) e vem tentando se institucionalizar, progressivamente, com Jair Bolsonaro na presidência da República. Nesse contexto, emergem algumas questões, a saber: quais as inconsistências teórico-pedagógicas das propostas educacionais do “Escola sem Partido”? Quais os aspectos inconstitucionais desse projeto? Quais as bases pedagógicas para uma escola pública, popular e democrática?

Adota-se como procedimento metodológico a revisão bibliográfica e a análise documental, com uma postura teórico-metodológica alinhada à epistemologia da história. Para tanto, recorre-se aos fundamentos do método dialético regressivo de Marc Bloch (2001), em que os temas do presente condicionam e delimitam um possível retorno ao passado. Assim, a história, que é a ciência dos homens no tempo, deverá ser compreendida por meio das relações entre as dimensões sincrônicas e diacrônicas.

O objetivo deste texto é apontar as inconsistências teórico-pedagógicas das propostas educacionais do movimento “Escola sem Partido”, confrontando-as com as ideias de uma educação pública, laica e democrática, no atual contexto histórico-político nacional. Parte-se da hipótese de que essa proposta, dita apartidária, adota fundamentos de natureza autoritária, antidemocrática e anticientífica, beirando o totalitarismo.

Dividiu-se o artigo em quatro seções. Na primeira, expõe-se a “Introdução” e os “Aspectos teórico-metodológicos”, destacando as concepções sobre filosofia da educação, teoria da história e teorias pedagógicas contra-hegemônicas. Dialoga-se sobre a importância da história do tempo presente na pesquisa, bem como sobre o “método regressivo” de Bloch (2001). Na segunda, faz-se uma brevíssima análise da conjuntura política, discutindo “As lutas de classes no cenário político nacional”. Na terceira, de forma geral, analisam-se as bases filosóficas e educacionais defendidas pelo movimento “Escola sem Partido”, compreendendo “O fundamentalismo político-religioso como antítese da democracia nas escolas”. Na quarta, sob o título “Por uma escola livre e democrática”, propõe-se a defesa de uma educação pública, laica e gratuita, baseada em elementos de duas propostas contra-hegemônicas, representadas pela pedagogia crítico-social dos conteúdos de Libâneo (2014) e pedagogia histórico-crítica de Saviani (2008).

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este tópico trata dos procedimentos metodológicos, baseando-se na revisão bibliográfica e na análise documental, com uma postura teórico-metodológica alinhada à epistemologia da história, sob a referência do método dialético regressivo de Bloch (2001) e à luz de pressupostos teóricos interdisciplinares que envolvem os campos históricos e filosóficos da educação.

Nas sociedades capitalistas, cada vez mais globalizadas, os modelos de educação propostos aproximam a relação trabalho e educação como duas categorias perceptivelmente indissociáveis, ainda que autônomas em suas características próprias. Nesse sentido, entende-se que são dois fenômenos imbricados, em seus diversos níveis, sujeitos aos avanços científicos de produção e reprodução da vida material, interferindo, diretamente, nas relações sociais e nos processos de produtividade econômica, sob os ditames da lógica do capital.

A revolução tecnológica informacional, para além dos processos fordistas-tayloristas de produção industrial, no atual estágio das lutas de classes, potencializa a exploração dos trabalhadores, provoca desemprego em massa e fragiliza a organização dos movimentos sindicais. A prova de que o capitalismo, conforme Santos (2011, p. 153), “[...] está atualmente mais bem organizado do que nunca é o fato de ele dominar todos os aspectos da vida social e ter conseguido neutralizar os seus inimigos tradicionais (o movimento socialista, o activismo operário, as relações sociais não-mercantilizadas).” Porém, o fato do capital se hegemônizar quase que absolutamente nessas sociedades não elimina o confronto entre as classes sociais, apenas que esses conflitos se horizontalizam em dimensão global.

A realidade global é que o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas altera as relações sociais na base da pirâmide, e mais, põem as lutas de classes noutra patamar de radicalidade. Nesse sentido, os ataques aos direitos trabalhistas, alinhados à onda empreendedora abstrata, sem consonância com a realidade fatídica da crise financeira e especulativa do capital, provoca um gigantesco abismo socioeconômico entre ricos e pobres. Como parte desse processo, no campo da educação, os movimentos de extrema direita, caso do movimento “Escola sem Partido”, apoiam-se em processos ideológicos reacionários que justificam o modo de vida capitalista com concepções individualistas, sob o signo da flexibilização/precarização do mercado de trabalho.

Nessa direção, consoante Maia Filho, Mendes Segundo e Rabelo (2016, p. 29), sob o amparo do Estado, o capital “[...] vem delegando à educação a função social de formação para a cidadania e para o mercado de trabalho que, em seus termos, contribuiria para a materialização das relações democráticas e de desenvolvimento nos moldes da sociedade atual.” Entretanto, o ideal de uma democracia liberal se esvai em discursos vazios e contradições estruturais inconciliáveis, e quanto maior é a crise do capital, maior é o espectro reacionário das ideias político-educacionais de extrema direita que ameaçam o desenvolvimento de uma educação pública, popular e democrática, impossibilitando o pleno exercício da cidadania no Brasil.

Assim, percebe-se que a proposta do movimento “Escola sem Partido” busca justificar uma escola fundamentalista, reacionária e politicamente totalitária, na forma de uma antipedagogia que nega os direitos humanos e inúmeros valores de caráter sociocultural, educacional e civilizatório. Nessa reflexão, opondo-se a esse extremismo reacionário, o que importa fundamentalmente é a possibilidade de negação do sistema educacional hegemônico por dentro dele. Nesse sentido, faz-se uma análise crítica dessa escola burguesa, apresentando e discutindo as bases pedagógicas para uma escola pública, popular e democrática, pois estão em disputa projetos antagônicos de educação que, ideologicamente, excluem-se mutuamente. Nesse caso, partindo-se da dialética histórica de Bloch (2001), faz-se este debate histórico-educacional com base nas pedagogias crítico-social dos conteúdos de Libâneo (2014) e histórico-crítica de Saviani (2008), visando uma cidadania voltada para criticidade, autonomia e superação da alienação do trabalho.

Numa visão contrária, o movimento “Escola sem Partido” apresenta propostas de características claramente antipedagógicas, fazendo apologia ao senso comum em defesa de uma falsa neutralidade e objetividade na educação formal, descartando e censurando o diálogo sobre valores humanos, diversidade e cientificidade no processo de ensino-aprendizagem, desvirtuando o que prevê o artigo 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 1988). Isso pode ser percebido, conforme expresso no *site* oficial do movimento, quando este afirma que o professor não deve se aproveitar da “audiência cativa” dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou convicções políticas e partidárias.

De fato, essa proposta se alia conservadoramente ao *status quo*, e mesmo que acreditasse num projeto pedagógico, não seria um projeto educacional sistematizado numa teoria pedagógica renovadora e fundamental. Essa proposta é antipedagógica porque serve apenas como instrumento político de disputa ideológica, sendo atrelada ao discurso pseudopedagógico de manutenção da ordem capitalista. Ela é uma tentativa concreta de retorno ao modelo pedagógico tradicional por meio do desmonte da escola. Contudo, a fim de se evitar um anacronismo, não se trata de um retorno nos mesmos termos, uma vez que ela busca se ajustar aos novos rumos políticos neoliberais ou pós-liberal (SAVIANI, 1992) e aos ditames do neotecnicismo.

As propostas defendidas pelo movimento “Escola sem Partido” não são mais que pressupostos vagos sobre educação e o processo de ensino-aprendizagem, enquadrando-se ao nível do senso comum, não possuindo uma fundamentação pedagógico-científica nova. Essas propostas se limitam a reproduzir preconceitos, preceitos morais e dogmas comuns à extrema direita brasileira, no máximo, constituindo uma antipedagogia, ancorada num escopo de filosofia da ordem reacionária de cunho negacionista, objetivando favorecer somente os valores dominantes, sob a mediação do capital. Bem sabe-se que esses valores hegemônicos têm origens coloniais patriarcais, machistas, homofóbicas e racistas, tão caros ao processo de desenvolvimento socioeconômico, autônomo e cultural do povo brasileiro.

O movimento “Escola sem Partido” tem uma proposta antipedagógica porque não formula diretrizes educacionais, mas apenas busca impedir o livre debate no espaço pedagógico. Além do mais, conforme Saviani (2013), se toda pedagogia é uma teoria da educação, nem toda teoria da educação é necessariamente uma pedagogia. Por isso que as teorias pedagógicas da educação são aquelas que se voltam para a formulação de diretrizes que orientam a atividade educativa. Assim, em relação às pedagogias contra-hegemônicas, que não é o caso dessa proposta da extrema direita, grosso modo, são aquelas que se opõem à hegemonia burguesa no campo da educação. Elas se dividem em múltiplas propostas, orientadas, em geral, pela teoria marxista, podendo ser classificadas genericamente como pedagogias de “esquerda”. Embora se reconheça a amplitude dessa expressão, decidiu-se mantê-la devido aos fins didáticos deste texto.

Luckesi (1994) lembra que, enquanto prática humana universal, a educação é sempre orientada por alguma teoria. Afirmar, nesse argumento, que a prática pedagógica está articulada com uma pedagogia e que esta, em essência, nada mais é do que uma concepção filosófica de educação e, enquanto tal, ordena os elementos que irão direcionar a prática educacional. Luckesi (1994, p. 31) explica que as “[...] relações entre Educação e Filosofia parecem ser quase ‘naturais’ [...]”, ocorrendo que a educação formal se volta pragmaticamente para a formação dos jovens e das sociedades de um modo geral; e grosso modo, a filosofia se ocupa de promover e sistematizar reflexões gerais sobre como, em que bases político-ideológicas e por que deve se processar a formação dos jovens e das sociedades.

A filosofia é um processo multimetodológico profundo, sistemático e rigoroso de reflexão sobre a natureza e os homens, as relações destes consigo mesmos, além de suas interações com a própria natureza. Assim, ao se referir à filosofia da educação, entende-se que se trata de um termo demasiado abrangente e um tanto impreciso, por isso, adota-se neste artigo, genericamente, os fundamentos de Libâneo (2014) e Saviani (2013) em contraposição aos argumentos do “Escola sem Partido”.

No tocante às teorias da história, em linhas gerais, elas são a forma como os historiadores pensam, dentro do seu campo disciplinar, a sua prática; ou, para usar uma consagrada expressão, é o conjunto de suas reflexões acerca do seu ofício. Aqui, dialoga-se, prioritariamente, com Bloch (2001), tendo por referência os temas da história do tempo presente. Nesse caso, discute-se no campo da pesquisa histórica e do ensino, portanto, foca-se em um diálogo histórico-educacional que aproxima as teorias epistemológicas do campo e a história da educação.

Pode-se dizer que o historiador destina seu tempo presente para pesquisar, documentar e interpretar os fatos humanos do passado, de forma que sua própria escolha não é neutra, é condicionada por seus impulsos ou interesses atuais. Bloch (2001, p. 79) diz que “[...] toda investigação histórica supõe, desde seus primeiros passos, que a busca tenha uma direção. No princípio, é o espírito. Nunca [em nenhuma ciência], a observação passiva gerou algo de fecundo. Supondo, aliás, que ela seja possível.” Portanto, deve-se reconhecer que

não há neutralidade na ciência histórica e muito menos que essa neutralidade deva ser o objetivo dela enquanto ciência. Assim, como na própria ciência não existe neutralidade, tampouco no ato pedagógico o ensino é neutro, pois, como diz Freire (1982), todo ato pedagógico é um ato político, mas não necessariamente um ato partidário. Nesse sentido, o “Escola sem Partido” confunde educação política com doutrinação partidária, como se o estudante não possuísse nenhum senso crítico, tratando-o como uma tábula rasa.

O objetivo da ciência histórica é compreender o seu objeto a partir de métodos e epistemologias próprias. Assim, o objeto das ciências históricas compõe um fenômeno inserido em relações sociais intangíveis no tempo, logo, a epistemologia histórica pressupõe métodos de pesquisa que possam incluir a própria natureza humana do pesquisador no ato da investigação. Não há como o pesquisador das ciências sociais deixar a sua humanidade guardada numa espécie de limbo, encarcerada ou perdida no tempo-espaço enquanto pesquisa o seu objeto. Por outro lado, é impossível alguém pesquisar o passado no passado. O historiador é sempre alguém do presente que pesquisa algo do passado, mesmo que recente, assim como é impossível saber do passado sem os vestígios deste deixados no presente. Este é o sentido dialético-regressivo de Bloch (2001). É uma simbiose histórico-científica que o pesquisador realiza ao se debruçar sobre os fatos do passado a partir dos conhecimentos obtidos no presente.

Na verdade, como há tempos afirmou Bloch (2001, p. 52), “[...] a própria ideia de que o passado enquanto tal, possa ser objeto de ciência é absurda [...]”, considerando-se que o objeto da ciência histórica é o próprio homem no tempo, e não o passado em si. Essa dialética do tempo na vida dos homens, essa antítese do tempo, que é, ao mesmo tempo, *continuum* e eterna mudança, é a origem dos grandes desafios dos historiadores. Por isso, mesmo que o presente seja fugaz, como instante quase natimorto, segundo Bloch (2001, p. 61), aqueles que estimam “[...] que os fatos mais próximos a nós são, por isso mesmo, rebeldes a qualquer estudo verdadeiramente sereno, desejavam simplesmente poupar à casta de Clío contatos demasiados ardentes.”

No campo da pesquisa, a história se consoma em seus pressupostos éticos na prática metodológica, definindo sua postura política de compromisso com a verdade epistemológica, e não apenas com discursos rebuscados e preceitos morais. Portanto, epistemologia e política não se separam em tempo algum, e fundamentalmente, para Bloch (2001, p. 63), “[...] a ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação [...]”, diga-se, a própria ação política dos sujeitos sociais.

Dessa forma, compete ao historiador analisar as questões do presente, cujas interpretações não devem se restringir somente à ciência política, ao jornalismo ou à sociologia. Destarte, é um dever, sobretudo ético do historiador, dar respostas próprias às questões do tempo presente sem se furtar ao diálogo interdisciplinar, desse modo, evitando o dogmatismo, o corporativismo ou os ideologismos panfletários. Como nos relembra Hobsbawm (1998, p. 243), “[...] toda história é história contemporânea disfarçada.” Nesse

ínterim, pergunta-se com Bloch (2001, p. 60): “O que é, com efeito, o presente? No infinito da duração, um ponto minúsculo e que foge incessantemente; um instante que mal nasce morre. Mal falei, mal agi e minhas palavras e meus atos naufragam no reino de Memória.” Entretanto, para fugir de um possível sofismo, ele recorre à linguagem corrente de “presente” como passado recente.

Porém, não se dando por satisfeito, numa percepção dialética pelo método regressivo, se assim é possível se referir, Bloch (2001, p. 65) afirma que a “[...] incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente.” Dessa forma, ele aproxima presente e passado pela inversão dialética da importância deles. Eles não estão isolados, mas também não perdem suas identidades, estão indubitavelmente ancorados um no outro. Nesse sentido, Saviani (2014) e Libâneo (2014) fazem um resgate diacrônico da história da educação no Brasil, aproximando-se do método regressivo de Bloch (2001).

Portanto, no aspecto da história da educação, na visão de Saviani (2014), ao longo do século XIX, o Brasil não conseguiu desenvolver os sistemas de ensino conforme os diferentes Estados nacionais, que buscaram erradicar o analfabetismo e universalizar a instrução popular. “O Brasil foi retardando essa iniciativa, e com isso, foi acumulando um déficit histórico em contraste com os países que instalaram os respectivos sistemas nacionais de ensino.” (SAVIANI, 2014, p. 49).

Nessa relação dialética entre presente e passado, em termos educacionais, Saviani (2014) conclui que o grande desafio que ainda se põe ao Brasil é ingressar no século XXI com demandas que vêm do século XIX. “Trata-se da tarefa de organizar e instalar um sistema de ensino capaz de universalizar o ensino fundamental e, por esse caminho, erradicar o analfabetismo.” (SAVIANI, 2014, p. 51).

Nessa mesma direção, Libâneo (2014) diz que a educação brasileira, nos últimos cinquenta anos, pelo menos, tem sido marcada pelas tendências liberais, seja nas suas formas conservadoras ou mesmo renovadas. “Evidentemente tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se deem conta dessa influência.” (LIBÂNEO, 2014, p. 22). Isso relembra as disputas históricas envolvendo as propostas da escola tradicional, escola nova e das tendências tecnicistas, ou mesmo agora, com as propostas antipedagógicas do movimento “Escola sem Partido.”

Como se pode perceber, no campo da história da educação brasileira, é possível um diálogo metodológico entre as ideias de Bloch (2001) e as análises histórico-filosóficas desencadeadas por Saviani (2014) e Libâneo (2014). Como bem ressaltam os dois autores, os problemas que permeiam a educação perpassam pela história da formação do Estado Nacional, repercutindo suas insuficiências no processo de formação da cidadania do povo brasileiro. Isso exige uma reflexão dialética e regressiva sobre a realidade educacional contemporânea no país, tão bem destacadas por Saviani (2014) e Libâneo (2014). Por esse

prisma é que se analisa que as propostas do movimento “Escola sem Partido” cumprem uma missão ideológica de reavivar os valores reacionários e aristocráticos que sempre se fizeram presentes nas políticas educacionais no país.

Nesta próxima parte, analisa-se a conjuntura política nacional desde o período de crise dos governos petistas, tendo seu auge nas manifestações de junho de 2013 até a ascensão política da extrema direita no país através da eleição de Jair Bolsonaro à presidência da República.

AS LUTAS DE CLASSES NO CENÁRIO POLÍTICO NACIONAL

Nos últimos anos, no Brasil, uma intensa rivalidade político-ideológica tem polarizado os discursos políticos e os debates públicos sobre o tipo de educação que se deve desenvolver nas escolas. Nessa arena, em linhas gerais, observam-se dois grupos, caracterizados de forma reducionista como “esquerda” e “nova direita”, sendo que, nessa área da educação, vinculado a este último grupo, o movimento “Escola sem Partido” tem esticado um “cabo de guerra” sobre esse debate ideológico. Entre os principais alvos desse projeto de extrema direita, destacam-se os direitos humanos, a democracia e os partidos políticos. Em geral, como estratégia de desqualificação, os movimentos progressistas recebem alcunhas tais como “comunistas”, “esquerdistas” e “petistas”, entre outros. Essa proposta reedita a velha máxima repressora dos tempos do *Macarthismo* (1950-1957), período em referência ao senador estadunidense Joseph McCarthy, que estimulava as patrulhas anticomunistas na Guerra Fria.

Essa polarização política se intensifica durante o processo eleitoral para a presidência da República em 2014 e se arrasta nos primeiros anos de mandato da presidenta Dilma Rousseff, culminando no seu *impeachment*, em 2016, fato que, inequivocamente, pesa a favor da eleição à presidência da República do deputado de extrema direita Jair Bolsonaro (2018), um político fisiologista e polemista, saudoso da Ditadura Militar, que trilhou uma irrelevante carreira junto aos deputados do “baixo clero” no Congresso Nacional. De lá para cá, o quadro político nacional ficou mais extremado devido à política econômica ultraliberal e ao acirramento ideológico promovido pelo governo eleito, além da crise mundial do capitalismo agravada pela pandemia provocada pelo novo coronavírus. O futuro é incerto, mas no “xadrez político” nacional, o presente já se revela como portador de desgraças sociais no modo “caixa de Pandora”.

Nessas duas primeiras décadas do século XXI, abre-se um período histórico marcado pela hegemonia dos governos petistas que transformou Luís Inácio Lula da Silva numa figura respeitada no quadro político nacional e internacional. A administração petista consegue uma relativa estabilidade econômica via “pacto social” entre capital e trabalho, capaz de garantir a reeleição dos governos petistas por vários mandatos, melhorando a vida social dos trabalhadores e o acesso dos jovens à educação universitária, apesar das limitações dos

programas governamentais, além de atrair investimentos financeiros e turísticos, como, por exemplo, a Copa do Mundo de futebol (2014) e os Jogos Olímpicos (2016).

Contudo, essa política petista não se aplica sem contradições políticas, econômicas e ideológicas. Além de desenvolver uma política governamental assistencialista sustentada no consumo de bens não duráveis, nos juros altos e nas exportações de *commodities*, conforme as diretrizes do pacto social com a burguesia, o governo e importantes lideranças do partido trabalhista são duramente marcados por graves crises éticas e morais. Em que pese a suspeição sobre a parcialidade dos processos jurídicos da chamada “república de Curitiba”, com a conseguinte anulação dos processos no Supremo Tribunal Federal (STF), destacam-se os fatos inegáveis de que o “Mensalão” e a “Operação Lava-Jato” desencadearam prejuízos políticos ao condenar e prender, respectivamente, o ex-ministro José Dirceu e o próprio ex-presidente Lula, além de empresários e políticos tradicionais, entre muitos outros.

No campo da mobilização social, fazendo um rápido resgate histórico, em meados de 2013, ocorrem as manifestações de descontentamento com o petismo e o governo Dilma, reunindo jovens e grupos das mais diversas orientações político-ideológicas em torno do “Movimento pelo Passe Livre”, numa campanha pela gratuidade das passagens nos transportes coletivos. As “Jornadas de Junho” são essencialmente urbanas e se iniciam em São Paulo (SP) e se espalham por várias capitais brasileiras. No entanto, um dos principais problemas dessas manifestações é a disputa entre os grupos de “esquerda” e “nova direita” pelo conteúdo político e pela representatividade social nas críticas ao governo Dilma. Veja-se a análise da conjuntura política brasileira feita ainda no “calor dos acontecimentos” pelo do historiador Perry Anderson (2016, p. 8):

Surfando na onda das manifestações massivas contra Dilma, os dois principais grupos dessa direita radical – ‘Vem Pra Rua’ e ‘Movimento Brasil Livre’ – modelaram suas táticas assimilando elementos do ‘Movimento Passe Livre’, um movimento de extrema-esquerda que desencadeou os protestos de 2013, inclusive com o MBL deliberadamente fazendo um acrônimo com o MPL. Ambas organizações da direita eram pequenas, mas dependiam de um intenso trabalho de mobilização de massas por meio da internet.

Inicialmente, as manifestações aparentam ser uma luta legítima contra o aumento nas tarifas dos transportes públicos, porém, rapidamente, servem de base para um discurso reacionário, predominando uma tendência antidemocrática e apartidária, até com expulsão das manifestações de vários militantes de “esquerda”, contando ainda com o papel decisivo da grande mídia em direcionar o movimento contra o governo do Partido dos Trabalhadores (PT).

Nessas manifestações, expressões claras do processo das lutas de classes, a extrema direita arma uma estratégia de hegemonização do movimento de massas e a “esquerda” não consegue se radicalizar contra o sistema do capital, uma vez que a referência política ainda é o petismo, principal vetor e alvo na disputa ideológica entre as classes e, assim, a

“esquerda” não tem como direcionar as manifestações contra o capitalismo. Nas contradições da democracia burguesa, a extrema direita se legitima contra o sistema político e como força antipetista, consolidando uma narrativa que possibilita, entre outros fatores, a eleição de Jair Bolsonaro e de vários representantes reacionários nos estados. Em resumo, a extrema direita chega ao governo central pelo voto popular.

Conforme o poeta Cazusa, na música “O tempo não para”, de Agenor de Miranda Neto e Arnaldo Pires Brandão (O TEMPO..., 1988), “[...] saiba que ainda estão rolando os dados [...]”, pois vive-se sob o clima do resultado das conturbadas eleições presidenciais de 2018, sem falar nas crises econômicas desde 2008 e na recentíssima pandemia da Covid-19, que afetam milhares de pessoas, sob as vistas do total descaso do governo federal, apimentando ainda mais o caos político nacional.

Embora esses eventos históricos sejam muito diferenciados entre si, eles se inter cruzam dialeticamente numa teia complexa de acontecimentos, de tal maneira que essa confrontação entre “esquerda” e “nova direita” ascende ao topo da irracionalidade político-ideológica. Inclua-se que essa irracionalidade vai desde o discurso engajado dos mais refinados intelectuais, comunistas ou liberais, até aos discursos toscos, generalistas e simplistas da ultradireita e, em muitos casos, de setores da própria “esquerda”. Nesse emaranhado irracional de opiniões infundadas, a ideologia dos atores políticos tenta se elevar do senso comum à categoria de verdade.

Nesse momento, tentar responder questões políticas abertas a partir de categorias abstratas pode não ser o melhor caminho, pois compreende-se que os conceitos de “esquerda” e “nova direita” parecem estabelecer uma deformação dos “tipos ideais” de Weber (1999), principalmente ao se tentar categorizar em um mesmo grupo indivíduos e orientações políticas consideravelmente heterogêneas ou mesmo opostas. O tipo ideal weberiano é obtido pela acentuação unilateral de um ou mais pontos de vista, numa concatenação 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 pontos de vista unilateralmente acentuados, a fim de formar um quadro homogêneo de pensamento”, de acordo com Weber (1999, p. 106).

Nessa perspectiva teórica, a definição de “esquerda” no Brasil é tão ampla que comporta setores tradicionais da política brasileira, empresários progressistas, burocracia sindical, partidos socialistas e grupos anarquistas, entre outros. Por outro lado, o elemento de coesão da “nova direita” é uma concepção neoliberal de política econômica, centrada exclusivamente no mercado, mas com o suporte institucional do Estado mínimo. Esse grupo parece se esfumar diante dos desafios da administração governamental, dos interesses particulares de milicianos, religiosos e políticos tradicionais, pois essa coligação não consegue ter unidade e não se sustenta racionalmente diante do desafio de gerir um país continental subdesenvolvido aplicando uma política econômica ultraliberal.

A “nova direita” ameaça os valores embrionários de cidadania, tão sofridamente conquistados e ainda não sedimentados, tais como a tolerância nos âmbitos políticos, religiosos e ideológicos, a laicidade do Estado, a liberdade de opinião e expressão e o exercício pleno da liberdade. Esse movimento, ao ocupar o governo pelo voto popular, reforça as propostas do “Escola sem Partido” no campo da educação e, nessa forma específica de atuação, ameaça o espaço plural da cidadania na escola, fragilizando a recente democracia no país.

Destarte, segundo Holanda (1995, p. 160), “A democracia no Brasil sempre foi um lamentável mal-entendido.” Democracia e cidadania refletem as condições históricas de um Estado patrimonialista a serviço das elites, e assim, a tão almejada cidadania tem sido ainda mais postergada e desfavorecida no cerne do projeto defendido pelo movimento “Escola sem Partido”, na forma de uma educação excludente e unidimensional. Dessa forma, defendendo publicamente um discurso político fundamentado em alto grau de generalização, irracionalidade e ignorância histórica, numa tentativa deliberada de des-historicização ou negação da história, a “nova direita” reinterpreta as bandeiras positivistas, democráticas e liberais conforme seus interesses imediatos de classes, considerando que os direitos sociais e humanos não são mais do que princípios “esquerdistas” ou “comunistas”. Desse ponto de vista, a direita se põe a negar o liberalismo político, o que parece comprovar a máxima de Holanda (1995, p. 159): “No Brasil, os positivistas foram sempre paradoxalmente negadores.”

A crise dos governos petistas no contexto da conjuntura política nacional não explica por si só a massificação do projeto defendido pelo movimento “Escola sem Partido”, considerando que este tem raízes históricas que remontam à cultura política dominante desde os tempos coloniais, à educação jesuítica tradicional e ao modelo tecnicista, além da crise econômica atual e da repercussão desse debate com o empoderamento da ultradireita no país.

Nesse quadro, as “teorias das conspirações”, via *fake news* nas redes sociais desse novo mundo digital, transformam-se em verdades apocalípticas e desestabilizam sociedades, partidos, religiões e empresas, conforme os interesses dos que possam ganhar de alguma forma com a promoção do “caos”. Dessa forma, todos os conflitos ideológicos gerados sob a crise do capitalismo se agravam em proporções de ameaçar a quebra do próprio “tabuleiro do xadrez político”. Quando se supunha que havia sido “exorcizado” o terror antidemocrático, o passado das ditaduras militares assombra o mundo político outra vez no país.

O FUNDAMENTALISMO EM FORMA DE ANTIPEDAGOGIA

Nascido em 2004, o projeto “Escola sem Partido” é uma iniciativa do advogado Miguel Nagib. A proposta se destaca em âmbito nacional dez anos mais tarde, quando se torna bandeira política da ultradireita através do deputado Flávio Bolsonaro, que apresenta à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) o Projeto de Lei (PL) n.º

2.974/2014, propondo a criação do programa “Escola sem Partido”, no âmbito do sistema de ensino do Estado. Nesse mesmo ano, o vereador Carlos Bolsonaro também apresenta à Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro um projeto similar, o PL n.º 867/2014. (MATTOS *et al.*, 2016).

De acordo com o *site* do movimento “Escola sem Partido”, este adota um programa que é definido como um conjunto de medidas previsto num anteprojeto de lei elaborado pelo próprio movimento, com o objetivo inibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos. Conforme exposto no *site*, o programa se resume em alguns pontos básicos:

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. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

Como se pode observar, esse programa assume um posicionamento equivocado e reducionista das obrigações educacionais dos professores no processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que ignora o papel ativo dos estudantes nesse mesmo processo. Além do mais, adota uma postura unilateral e cerceadora da aprendizagem, diminuindo a importância social do tema da cidadania nesse processo de formação humana, colocando o professor na condição de adversário ético e moral dos valores de uma suposta “família tradicional”.

Além disso, quem não se encaixa no modelo de “família tradicional”, entra numa espécie de anomia e, portanto, deve ser combatido e expurgado, porque a escola não pode afrontar os direitos pátrios, a liberdade da família de educar seus filhos. Ou seja, compete à escola instruir e à família educar, criando uma dicotomia no saber, logo, por exemplo, se a família pregasse valores neofascistas, a escola e, muito menos, o professor não poderiam se opor. Na verdade, esse programa parece querer uma espécie de “carta branca” para a família e, supostamente, dar a esta o poder de controlar, de modo incontestado, a educação dos jovens.

O programa busca criminalizar a prática docente, pois, como diz Nagib (2011), um dos grandes obstáculos do combate à doutrinação é a afeição e cumplicidade dos estudantes com os professores, dificultando “apanhar o doutrinador em flagrante delito”. De fato, o movimento utiliza meios de pressão política e social com gravações não autorizadas de aulas, notificações extrajudiciais e exposição deletéria da imagem dos professores em redes sociais, confluindo-se em ações claramente abusivas, pondo em risco a profissão e, algumas vezes, a própria vida dos docentes. Veja o grau dos argumentos ásperos do fundador do movimento em relação aos estudantes e professores:

Quanto aos estudantes, a maioria não só não tem consciência de estar sendo doutrinado, como nutre especial afeição pelos professores militantes (geralmente, e não por acaso, mais simpáticos e menos exigentes que os outros professores quanto ao conteúdo específico das disciplinas). Depois de algum tempo, ou são cooptados, tornando-se servos cúmplices de seus mestres, ou se calam para não sofrer retaliações. (NAGIB, 2011).

Destarte, o programa é apresentado não somente como bandeira de luta ideológica, e sim, principalmente, em forma de projetos-lei, revelando, também, o seu caráter imitador, superficial e subjetivista, reduzido à perspectiva de seus fundadores. O *site* do movimento disponibiliza anteprojetos de lei em âmbito federal, estadual e municipal como ferramenta virtual, permitindo que deputados e vereadores de qualquer lugar do Brasil possam copiar a proposta e apresentá-la às suas respectivas casas.

No *site* do movimento “Escola sem Partido” é possível, ainda, encontrar outros pontos que devem ser analisados:

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. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

Os pontos do programa buscam direcionar o conteúdo e a forma do ensino escolar, sem se ater a nenhuma referência teórica fundamental de caráter progressista, seja ela de cunho filosófico, epistemológico e pedagógico. O programa pressupõe que o professor tem o potencial de desrespeitar os valores de pais e estudantes, sem fazer o devido contraponto de que esse mesmo docente já está submetido à orientação acadêmica de suas áreas de estudo e às normas educacionais, conforme a Lei n.º 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), Lei n.º 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), os projetos políticos pedagógicos de cada instituição de ensino e outros documentos oficiais dos conselhos estaduais e das secretarias de educação.

Além do mais, o programa assume uma posição autoritária ao defender que o professor deve se censurar e, ao mesmo tempo, restringir as relações políticas, sociais e culturais dos estudantes, ignorando que estes são sujeitos de conhecimento e de cultura, principalmente quando exige que o docente não permita a suposta intromissão de terceiros no ambiente escolar, procurando desligar esse espaço do convívio com a pluralidade e a diversidade, constituintes de toda e qualquer comunidade.

De fato, esse movimento se aproxima de uma perspectiva tradicional positivista, alegando buscar uma neutralidade na atividade docente, que nega ao professor o direito de liberdade de expressão e de cátedra. No plano geral, os fundamentos do projeto “Escola sem Partido” tentam ocultar a posição absolutamente partidária de seu conteúdo e de seus

arquitetos, sendo que eles pretendem influenciar a escola para defender seus partidos e valores reacionários, conservadores e de fundamentalismo cristão.

Destarte, o fundamentalismo político-religioso de base cristã não é incomum na história, tendo suas origens no início do século XX, nos Estados Unidos, em reação à cultura moderna e ao liberalismo teológico, que rejeitavam os dogmas. No Brasil, ainda é um conceito apático de pouca discussão, mas que já reflete as disputas entre setores neopentecostais, pentecostais, reformados tradicionais e católicos renovados, podendo-se acrescentar algumas características específicas, como a sede de poder de alguns líderes, com capacidade financeira de ostentar e construir templos faraônicos. Como afirma Anderson (2016, p. 8):

A fortuna de Edir Macedo, o líder da Igreja Universal do Reino de Deus, cujo gigantesco *ekitsch* Templo de Salomão na região do Brás em São Paulo – próximo do menos grotesco, mas ainda impressionante templo da rival Assembleia de Deus, numa espécie de *Wall Street* religiosa – onde ocorrem performances de melodramáticos exorcismos nos telões e em que os fiéis cantam e oram, ultrapassa mais de 1 bilhão de Dólares.

O fundamentalismo religioso é o fator político considerável que aumenta a influência do projeto “Escola sem Partido”, numa associação dessa proposta com as igrejas evangélicas, em parceria com a segunda maior rede de televisão do país, estabelecendo uma aliança flexível e sem um perfil ideológico definido, com exceção de assuntos ligados ao aborto e aos direitos LGBTs. A maior parte das igrejas age como um bloco e operam no descrédito dos partidos, inclusive aproveitando-se da troca de votos por favores, podendo apoiar candidatos de qualquer partido, formando uma bancada evangélica unida no Congresso Nacional e com força aproximada de 18% dos deputados, incluindo congressistas de 22 partidos. Seus principais interesses são as concessões de rádio e televisão, evasão fiscal para igrejas e acesso ao zoneamento urbano para a construção de templos faraônicos. (ANDERSON, 2016).

Neste texto, considera-se que as profissões de fé são de foro íntimo, tendo todos os cidadãos direito à liberdade de credo e culto, logo, não deve haver nenhuma restrição à defesa da fé cristã. Isso não desabona a laicidade do Estado no que concerne à educação pública, bem como a necessidade de reconhecer a pluralidade que constitui parte das tradições religiosas do povo, seja católica, judaica, evangélica, candomblé, umbanda ou de negação de qualquer credo.

Segundo os idealizadores, a elaboração do anteprojeto “Escola sem Partido” é uma reação a uma suposta “doutrinação” ideológica e política realizada por professores em sala de aula. Assim, ele tem como objetivo fundamental conter esse suposto “abuso” por meio de cartazes afixados nas escolas, esclarecendo aos alunos os deveres dos professores e os direitos dos discentes, tidos como “audiência cativa”. Esse movimento defende que é possível construir uma “escola neutra”, essencialmente pragmática, sem influências ideológicas e partidárias, baseada em princípios exclusivamente científicos a serem

aplicados em sala de aula. Consideram que as “opiniões” dos professores adulteram a realidade; desviando-os de suas funções exclusivamente instrucionais, senão os docentes se tornam ativistas políticos e proselitistas. Nesse sentido, a ciência é entendida como sinônimo de objetividade, sem interferência de valores pessoais dos professores, gestores e funcionários, em alguns casos, até mesmo dos estudantes.

Ao afirmar que os alunos são “audiências cativas”, o projeto “Escola sem Partido” ignora que estes indivíduos não são apenas peças passivas do ensino, mas sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento. A escola se situa como uma instituição de socialização de conhecimentos, sendo responsável por parte importante da formação desses estudantes. Contudo, dentro dos “muros da escola”, estes carregam suas experiências e valores, socialmente construídos ao longo de suas trajetórias, compondo suas identidades, realizações e esperanças. Ensinar é procurar despertar o espírito da liberdade, sem algemas ideológicas de qualquer natureza, seja de “direita” ou de “esquerda”, algo que a legislação já adverte e a experiência socioeducacional impõe. Isso refuta qualquer afirmação de que estudantes sofram passivamente de doutrinação ideológica.

Segundo Silva (2016, p. 26), a pretensão de neutralidade se expressa no título do projeto, com a ideia do “Sem Partido”, discutindo a questão de um ponto de vista exclusivamente moral, comportamental e parcialmente delimitado, atrelando a educação à orientação religiosa. Logo, infere-se que os fundamentos do projeto “Escola sem Partido” são filosófica e moralmente reacionários e conservadores, apoiados em valores ditos cristãos, o que não é escondido por seu principal idealizador, Miguel Nagib. Ele defende que assuntos como gênero e sexualidade, denominadas de “ideologia de gênero”, estejam fora da sala de aula, desconsiderando a importância que esses temas têm no debate público. Esse movimento defende uma concepção de família patriarcal que remonta aos primórdios da formação social brasileira, contudo, não se pode desconsiderar outras formas de família que se constituem na modernidade, a fim de não segregar pessoas em virtude da diversidade sexual ou religiosa.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 5, inciso VI, diz: é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias. E ainda, no inciso VIII do mesmo artigo, diz: ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei. (BRASIL, 1988).

O que o projeto “Escola sem Partido” apresenta é justamente o que diz querer combater, uma escola de partido único, de valores únicos, excludente, autoritária e antidemocrática, que visa à criminalização da prática docente, uma lei para legitimar a repressão ideológica e atacar a diversidade sexual e religiosa. Nesse sentido, também é um projeto inconstitucional.

O ministro do STF, José Roberto Barroso, já havia suspenso em medida liminar a Lei n.º 7.800/2016 (ALAGOAS, 2016), ou “Escola Livre”, aprovada pelo parlamento no estado de Alagoas. A decisão do ministro acata um pedido feito em uma das duas Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI) impetradas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Da decisão do ministro, em Medida Cautelar, com a qual corrobora-se na íntegra, destacam-se os seguintes pontos:

A Lei 7.800/2016 do Estado de Alagoas, muito embora tenha reproduzido parte de tais preceitos, determinou que as escolas e seus professores atendessem ao ‘princípio da neutralidade política e ideológica’. A ideia de neutralidade política e ideológica da lei estadual é antagônica à de proteção ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e à promoção da tolerância, tal como previstas na Lei de Diretrizes e Bases. A imposição da neutralidade – se fosse verdadeiramente possível – impediria a afirmação de diferentes ideias e concepções políticas ou ideológicas sobre um mesmo fenômeno em sala de aula. A exigência de neutralidade política e ideológica implica, ademais, a não tolerância de diferentes visões de mundo, ideologias e perspectivas políticas em sala. (BRASIL, 2017, p. 11-12).

O ponto central da Lei n.º 7.800 (ALAGOAS, 2016), referente aos procedimentos educacionais do projeto “Escola sem Partido”, conforme o ministro José Roberto Barroso, impõe às escolas e aos professores uma posição de neutralidade política e ideológica que se choca com as determinações da LDB (BRASIL, 1996), que garante o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Uma posição de neutralidade é inviável e inconcebível nas relações pedagógicas em sala de aula, pois afronta os princípios da cátedra, além do papel democrático, questionador e de liberdade dos professores e estudantes.

Os fundamentos sobre gênero e sexualidade do projeto “Escola sem Partido”, conhecidos como “ideologia de gênero”, também foram declarados inconstitucionais por unanimidade pelo STF. Em 27 de abril de 2020, o supremo julgou e decidiu pela inconstitucionalidade da Lei n.º 1.516/2015 do município de Novo Gama (GO), que proíbe a utilização em escolas públicas municipais de material didático com referência às questões de gênero. A referida lei municipal havia sido questionada pela Procuradoria Geral da República (PGR) através de uma Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 457 (ADPF) (BRASIL, 2020), sendo acatada pelo relator, ministro Alexandre de Moraes, considerando que essa lei viola a competência privativa da União sobre a educação nacional.

O projeto proposto pelo movimento “Escola sem Partido” é, na verdade, a defesa de uma postura autoritária e intolerante que busca impedir a convivência de diferentes ideologias e perspectivas políticas em sala de aula, negando a multiplicidade de subjetividades que compõe a escola enquanto célula da sociedade. O projeto “Escola sem Partido”, no que concerne à sua proposta de educação como transmissão unilateral de conhecimentos, é, portanto, a antítese de uma educação democrática, plural e participativa.

A falta de problematização e reflexão sobre os conteúdos a partir de questões sociais na proposta do projeto “Escola sem Partido” reforça a concepção de ensino tecnicista com tendência liberal. Por isso, Libâneo (2014, p. 29) afirma que esse modelo só percebe o funcionamento da escola como “[...] modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas.” O autor acrescenta que o interesse da escola, nessa concepção, é o de “[...] produzir indivíduos ‘competentes’ para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas.” (LIBÂNEO, 2014, p. 30). Na prática, essa concepção é hegemônica no país, mas nem por isso a realidade educacional deu um salto qualitativo nas relações sociais e culturais.

Entende-se que as mudanças conjunturais e as reformas do ensino no Brasil, levadas a efeito no final do século XX, trazem à tona as ideias do neotecnicismo, fazendo valer os princípios da pedagogia tecnicista da racionalidade, eficiência e produtividade, que invoca o máximo resultado com o mínimo de investimento. Tais ideias, a partir dos anos 1990, passam a assumir nova conotação, pois advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada (parcerias) e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público. (SAVIANI, 2013).

Na tendência tecnicista, os conteúdos de ensino são definidos, segundo Libâneo (2014, p. 30), como sendo “[...] informações, princípios científicos, leis etc., estabelecidos e ordenados numa sequência lógica e psicológica por especialistas.” Desse modo, a matéria de ensino deve ser algo redutível ao conhecimento observável e mensurável de uma ciência objetiva com apoio de material instrucional. Pode-se perceber que os métodos de ensino são alinhados a procedimentos e técnicas de controle que garantam a relação entre transmissão de conteúdo pelo orientador e recepção de informações pelos alunos. Para mediar esse arranjo e controle do ensino, o uso das tecnologias educacionais se apresentam como aplicação sistêmica, tanto dos princípios científicos como comportamentais e tecnológicos. (LIBÂNEO, 2014).

O tecnicismo vira suporte material para o produtivismo no mercado de trabalho. Para Saviani (2013), o neoprodutivismo trouxe variantes às bases pedagógicas no Brasil, sobretudo com a reorganização das escolas e a redefinição do papel do Estado. O empenho de ajustar o perfil dos indivíduos como trabalhadores e cidadãos ao tipo de sociedade que decorre da reorganização do processo produtivo trouxe a introdução na pedagogia das competências e habilidades, passando o ensino a ser centrado nas competências referidas a situações determinadas, no sentido de potencializar a eficiência.

Nesse imbróglio, o projeto “Escola sem Partido” se torna uma antipedagogia alinhada à reprodução da pedagogia tecnicista, não só por reduzir o conteúdo a um falso objetivismo, mas, principalmente, através do controle político, social e ideológico, por meio da politização do processo de ensino. Ao negar a suposta partidarização, ele politiza e partidariza a escola em concepções fundamentalistas e conservadoras, inclusive atacando outras concepções de escola. Ele defende o seu direito de ser totalitário dentro da escola pelo

viés da antipedagogia. Então, sua percepção de tecnicismo se torna um instrumento político-ideológico reacionário para fortalecer uma prática escolar de natureza totalitária.

A expressão antipedagogia é geralmente associada à “pedagogia da palmatória” ou aos “castigos físicos” aplicados na educação formal da Idade Moderna e tão bem combatida nas obras *De Pueris (Dos Meninos)* e *A Civilidade Pueril*, de Erasmo de Rotterdam (2008). Porém, o uso do termo aqui tem o intuito de demonstrar que as propostas desse movimento pretendem negar o fortalecimento de uma pedagogia crítica, plural e participativa, ainda que limitada aos termos liberais da democracia representativa, buscando impedir qualquer possibilidade de uma educação popular.

As principais inconsistências teórico-pedagógicas das propostas educacionais do “Escola sem Partido” podem ser percebidas em suas concepções sobre política e cidadania, ciência e técnica, educação e escola, avaliação e ensino-aprendizagem. A concepção política desse anteprojetado parece confundir o sentido de cidadania com política partidária, atacando os direitos humanos, a democracia e os partidos políticos. Na verdade, defende bandeiras de extrema direita, reacionárias e conservadoras, na perspectiva da unicidade do pensamento e do partido único, com base em valores ideológicos excludentes, antidemocráticos e totalitários. Essa visão política interfere no desenvolvimento de um projeto educacional e pedagógico minimamente autônomo, plural e democrático.

A concepção científica dele se aproxima, fragilmente, da perspectiva positivista, reduzindo os conceitos de ciência e técnica a meros sinônimos. Por isso, defende que o professor deve ter função exclusivamente instrucional, com base na objetividade técnica, sem interferência de valores pessoais. Essas ideias do neotecnicismo fazem valer os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, que invocam o máximo resultado com o mínimo de investimento, além de fazerem apologia ao senso comum da falsa neutralidade e objetividade da ciência na educação formal.

Na educação, o projeto se apresenta como uma antipedagogia, negando não só as pedagogias de cunho liberal da democracia representativa, mas qualquer possibilidade de uma pedagogia contra-hegemônica com conteúdo crítico, plural e democrático. Decorrente desse pragmatismo, por meio de uma lei, defende, supostamente, uma “escola neutra”, apartidária e sem ideologias, visando criminalizar a prática docente e atacar a liberdade de cátedra dos professores, sem falar na diversidade sexual e religiosa das pessoas. Busca impedir a pluralidade de ideias, a convivência de diferentes ideologias e o senso crítico em sala de aula, negando a multiplicidade de subjetividades que compõem a escola enquanto célula da sociedade.

A avaliação educacional se enquadra na perspectiva pragmática e utilitarista, referendada em dados objetivos que possam confirmar a aprovação ou reprovação dos discentes, sendo esse um critério decisivo na avaliação técnica da competência dos docentes, não sujeito à flexibilização, interpretação ou subjetividade educacional. Por outro lado, no processo de ensino-aprendizagem, nega também a liberdade de expressão dos docentes e

discentes, estes tidos como “audiência cativa”, pressupondo que os alunos são passivos e meros espectadores manipuláveis, não sendo sujeitos de sua aprendizagem. Qualquer mínima observação de uma sala de aula é suficiente para negar essa visão do projeto e se perceber o papel do estudante no processo educacional de criatividade, sociabilização e de certa autonomia dentro da escola.

POR UMA ESCOLA LIVRE E DEMOCRÁTICA

Nos anos autoritários da recente Ditadura Militar brasileira (1964-1985), as concepções de educação, de escola e a formação dos professores da educação básica foram vítimas de um projeto educacional essencialmente excludente, elitista, privatista e tecnicista. (FONSECA, 2003; GERMANO, 2011). O referido projeto expurgou posições críticas dos currículos educacionais, bem como intensificou os rumos da educação às demandas do mercado. No entanto, a redemocratização política não garantiu, de imediato, a democratização da escola pública nacional. Apesar da importante luta em favor de uma escola pautada em valores democráticos, travada ao longo dos anos 1970 e 1980, uma legislação nesse sentido demora a se efetivar, uma vez que a LDB (BRASIL, 1996), sancionada durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, alinhada ao Consenso de Washington, aplicava as políticas econômicas neoliberais.

Esse modelo educacional significou a busca por uma adequação real às necessidades do capitalismo neoliberal no país, promovendo uma educação híbrida com a junção de bases pedagógicas tradicionais, “escolanovistas” e tecnicistas, tendo mais recentemente o foco no empreendedorismo, alicerçadas em discursos ideológicos de democracia, pluralismo e participação no “chão da escola”. De acordo com Saviani (2012, p. 14): “Do ponto de vista pedagógico conclui-se, pois, que se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer.”

Na prática, o modelo político-educacional brasileiro, desde os governos militares, passando pela Nova República, têm características híbridas e pouco eficazes, tanto do ponto de vista da formação humana plena quanto dos objetivos de atendimento aos interesses imediatos do mercado de trabalho. Assim, as principais diferenças entre essas pedagogias podem ser resumidas por Saviani (2012, p. 12-13):

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva - na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a

cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

Nesse sentido, entende-se que numa perspectiva marxista, no campo educacional brasileiro, destacam-se duas representantes das tendências pedagógicas contra-hegemônicas, ou seja, a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia crítico-social dos conteúdos, representadas, respectivamente, por Saviani e Libâneo. No entanto, esses modelos aparecem como possibilidades de crítica ao sistema tradicional e, fundamentalmente, às propostas de natureza antidemocrática do movimento “Escola sem Partido”.

Nesse cenário, como essas duas expressões pedagógicas advertem, não é suficiente democratizar apenas o processo de tomada de decisões na escola. O conhecimento deve ser democratizado, e isto só pode ocorrer através de meios pedagógicos e didáticos que atendam aos alunos da escola pública, cumprindo o papel fundante da educação escolar: o ensino. Por sua vez, democratizar o ensino é ajudar os alunos a se expressarem bem, a se comunicarem de diversas formas, a desenvolverem o gosto pelo estudo, a dominarem o saber escolar; é ajudá-los na formação de sua personalidade social, na sua organização enquanto coletividade. (LIBÂNEO, 2014).

Desse modo, entende-se, com Libâneo (2014), que a democratização da escola pública deve ampliar oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica. No mesmo conduto, do ponto de vista prático, Saviani (2012, p. 31) diz que se deve retomar:

[...] a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais.

Deve ainda oportunizar, conforme Libâneo (2014, p. 12):

[...] o aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo, para responder às suas necessidades e aspirações mais imediatas (melhoria de vida) e à sua inserção num projeto coletivo de mudança da sociedade.

Em seguida, Libâneo (2014, p. 12) acrescenta que é imprescindível a busca por uma “[...] pedagogia e uma didática que, partindo da compreensão da educação na prática social histórica e concreta, ajudem os professores no trabalho docente com as camadas populares.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se iniciar este artigo, buscou-se apontar as inconsistências teórico-pedagógicas das propostas educacionais do “Escola sem Partido”, confrontando-as com as ideias de uma educação pública, popular e democrática, no contexto histórico-político nacional. Nos

procedimentos metodológicos, adotou-se a revisão bibliográfica e a análise documental alinhadas à epistemologia da história, recorrendo-se aos fundamentos do método dialético regressivo de Bloch (2001).

O *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (2016) acarretou uma forte campanha político-ideológica contra os direitos humanos, arrastando-se desde as eleições de 2014, polarizando o país entre grupos genericamente denominados de “esquerdistas” e de “nova direita”; e esta, em favor das pautas reacionárias da extrema direita. Nessa conjuntura, o projeto “Escola sem Partido” vem crescendo significativamente no debate público sobre educação e questões de gênero, a partir de representantes nos parlamentos, em sua maioria, vinculados às bancadas do agronegócio, evangélicas e militaristas.

As principais inconsistências teórico-pedagógicas das propostas educacionais do “Escola sem Partido” podem ser percebidas em suas concepções sobre política, ciência, educação e ensino-aprendizagem.

A concepção política desse projeto confunde o sentido de cidadania com política partidária, atacando os direitos humanos, a democracia e os partidos políticos. Na verdade, defende a unicidade de pensamento e o partido único, com valores ideológicos excludentes, antidemocráticos e totalitários. Esse projeto tem caráter antipedagógico, nega valores libertários e defende o *status quo* capitalista, pretendendo justificar uma escola fundamentalista, reacionária e politicamente totalitária, pregando, exclusivamente, a capacitação de mão de obra barata para o mercado de trabalho, dentro da mesma lógica de vertentes do tecnicismo.

Do ponto de vista científico, ele se aproxima do positivismo, reduzindo ciência e técnica a sinônimos, por isso, defende que o professor deve ter função exclusivamente instrucional, com base na objetividade técnica, sem interferência de valores pessoais, além de fazer apologia ao senso comum da falsa neutralidade e objetividade da ciência. Portanto, defende princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com o máximo de resultado e o mínimo de investimento.

Na educação, o projeto se destaca por sua antipedagogia, negando as pedagogias liberais e qualquer possibilidade de pedagogias populares contra-hegemônicas. Por meio de leis, defende a ideia de uma “escola neutra”, apartidária e sem ideologias, atacando a prática docente e a cátedra dos professores. No processo de ensino-aprendizagem, busca impedir a pluralidade de ideias e o senso crítico dos estudantes em sala de aula, negando a liberdade de expressão dos docentes e discentes, tratando estes como “audiência cativa”, pressupondo que eles são meros espectadores manipuláveis, não sendo sujeitos de sua aprendizagem.

Vários aspectos no projeto “Escola sem Partido” se chocam mesmo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em que “[...] ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política.” Por outro lado, o ministro do STF, José Roberto Barroso, já havia suspendido em medida liminar a Lei n.º 7.800 (ALAGOAS, 2016), ou “Escola Livre”, aprovada pelo parlamento no estado de Alagoas. E

aspectos do projeto sobre gênero e sexualidade, conhecidos por “ideologia de gênero”, também foram declarados inconstitucionais por unanimidade pelo STF.

No campo educacional, as bases pedagógicas de uma escola pública, popular e democrática, numa perspectiva marxista, aparecem em duas representantes das tendências pedagógicas contra-hegemônicas, a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia crítico-social dos conteúdos.

Nesse campo teórico, desenvolvem-se possibilidades de uma escola pública, popular e democrática no Brasil. Assim, como essas duas tendências pedagógicas alertam, não é suficiente democratizar o processo de tomada de decisões na escola. Para além das questões pragmáticas que envolvem a gestão escolar, faz-se necessário valorizar as condições de trabalho e os profissionais da educação, além de democratizar o acesso ao conhecimento através de meios pedagógicos e didáticos contra-hegemônicos, atendendo às necessidades concretas dos estudantes da escola pública, no sentido de um ensino crítico, problematizador e emancipatório.

Nas condições históricas do capitalismo atual, a defesa de uma educação pública, popular e democrática exige um comprometimento coletivo contra a marginalização de grandes setores populares, em especial, os filhos da classe trabalhadora. Nessa lógica, é fundamental tratar o conteúdo escolar não como um fim em si mesmo, como erudição ou enciclopedismo no estilo aristocrático, mas como elemento de superação da alienação social. O acesso aos conhecimentos científicos socialmente construídos é essencial para uma formação cidadã e democrática, visando melhorar as condições de vida do conjunto da classe trabalhadora, embora isso seja apenas um primeiro passo para a superação das contradições do capital.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Lei n.º 7.800, de 05 de maio de 2016**. Institui, no Âmbito do Sistema Estadual de Ensino, o Programa "Escola Livre". Alagoas: Assembleia Legislativa de Alagoas, 2016. Disponível em: <https://bityli.com/fg4zw>. Acesso em: 5 mar. 2022.

ANDERSON, P. A crise no Brasil: uma análise profunda de Perry Anderson. **Pambazuka News**, Nairobi, p. 1- 17, abr. 2016. Disponível em: <https://bityli.com/bken5>. Acesso em: 16 jan. 2022.

BLOCH, M. L. B. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 35. ed. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: <https://bityli.com/wJ0wwl>. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 5.537 Alagoas**. 21 de março de 2017. Deferimento a liminar pleiteada para determinar a suspensão da integralidade da Lei 7.800/2016 do Estado de Alagoas. Disponível em: <https://bityli.com/ucqw6>. Acesso em: 13 maio. 2020.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n. 13.005, de 25/06/2014**. Brasília: MEC. Disponível em: <https://bityli.com/atQ1q>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **Lei municipal que proíbe ensino sobre questões de gênero é inconstitucional. ADPF – Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 457** – Relator Ministro Alexandre de Moraes. 27 abr. 2020. Disponível em: <https://bityli.com/XdV9l>. Acesso em: 16 jan. 2022.

ESCOLA SEM PARTIDO. Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar. Deveres do professor. **Escola sem Partido**, 2019. Disponível em: <https://bityli.com/f8HnR>. Acesso em: 17 jan. 2023.

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HOBBSAWM, E. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 28. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAIA FILHO, O. N.; MENDES SEGUNDO, M. D.; RABELO, J. J. O problema do mundo do trabalho no atual contexto da crise estrutural do capital. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://bityli.com/4ZOCU>. Acesso em: 16 jan. 2022.

MATTOS, A. R. *et al.* “Escola sem Partido” ou educação sem liberdade? **Degenera UERJ**. Rio de Janeiro, jun. 2016. Disponível em: <https://bityli.com/NglV1>. Acesso em: 16 jan. 2022.

NAGIB, M. **O que pode ser feito contra a doutrinação**. Escola sem Partido, Brasília, DF, 24 set. 2011. Disponível: <http://escolasempartido.org/blog/o-que-pode-ser-feito-contra-a-doutrinacao/>. Acesso em: 23 jan. 2023.

NOVO GAMA. **Lei n.º 1.516, de 30 de junho de 2015**. Proíbe material com informação de ideologia de gênero nas escolas municipais e Novo Gama – GO e dá outras providências. Novo Gama: Câmara Municipal, [2015]. Disponível em: <https://bityli.com/NJRu7>. Acesso em: 05 mar. 2022.

O TEMPO não para. Intérprete: Cazuza. Compositores: A. Miranda Neto e A. P. Brandão. *In: O TEMPO não para*. Intérprete: Cazuza. Rio de Janeiro: Polygram/Philips, 1988. 1 CD, faixa 6.

RIO DE JANEIRO. **Projeto de Lei n.º 2.974, 13 de maio de 2014**. Cria, no âmbito do sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro, o “programa escola sem partido”. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e4bb858a5b3d42e383256cee006ab66a/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2>. Acesso em: 28 jan. 2023.

ROTTERDAM, E. **De Pueris (Dos Meninos) e A Civilidade Pueril**. Tradução, Introdução e Notas de Luiz Feracine. São Paulo: Escala, 2008. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal).

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente** – Contra o desperdício da experiência - Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Neoliberalismo ou pós-liberalismo?: educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina. *In: VELLOSO, J. et al. (Org.). Estado e educação*. Campinas, SP: Papirus/CEDES; São Paulo: ANDE, ANPED, 1992.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, D. P. Ampliação e veto ao debate público na escola: história pública, ensino de história e o projeto “Escola Sem Partido”. **Revista Transversos**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 7, p. 11-34, set. 2016. Disponível em: <https://bityli.com/QDg4L>. Acesso em: 16 jan. 2022.

WEBER, M. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. *In: COHN, G. (org.). FERNANDES, F. (Coord.). Weber – Sociologia*. São Paulo: Ática, 1999. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 13).

AUTORIA:

* Doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Professor da Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Contato: joatan.freitas@gmail.com

** Doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Professor da Rede Estadual de Ensino do Ceará. Lotado na Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Contato: lipe_professor@hotmail.com

*** Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Professor temporário de Didática da Universidade Estadual do Ceará. Contato: joilsondesousa@hotmail.com

COMO CITAR ABNT:

SANTOS JÚNIOR, F. J. F.; PINHEIRO, F. F. de A.; SOUSA, J. S. de. “Escola sem Partido” e alternativas para uma escola democrática no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-26, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8668320>. Acesso em: 27 abr. 2023.