



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Fábio Roberto Vieira

**A EDUCAÇÃO ESTÁ MORTA! O QUE A FILOSOFIA DE
NIETZSCHE PODE NOS ENSINAR SOBRE O MOVIMENTO
ESCOLA SEM PARTIDO**

FLORIANÓPOLIS

2019

Fábio Roberto Vieira

**A EDUCAÇÃO ESTÁ MORTA! O QUE A FILOSOFIA DE NIETZSCHE PODE
NOS ENSINAR SOBRE O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO**

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Santa Catarina,
como parte dos requisitos para a obtenção
do título de Mestre em Educação

Orientadora:
Professora Lúcia Schneider Hardt, Dra.

Coorientadora:
Professora Rosana Silva de Moura, Dra.

FLORIANÓPOLIS

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

VIEIRA, FABIO ROBERTO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação / FABIO ROBERTO VIEIRA; orientador, Lúcia Schneider Hardt; coorientador, Rosana Silva de Moura; 2019. 115 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. educação. 3. Nietzsche. 4. Escola Sem Partido. 5. formação humana. I. Lúcia Schneider Hardt. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Fábio Roberto Vieira

**A EDUCAÇÃO ESTÁ MORTA! O QUE A FILOSOFIA DE NIETZSCHE PODE
NOS ENSINAR SOBRE O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca
examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. João Paulo Pooli
Universidade Federal do Paraná

Prof. Dr. Ademir Valdir dos Santos
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que
foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em educação.

Profa. Dra. Andrea Brandão Lapa
Coordenadora

Profa. Dra Rosana Silva de Moura,
Coorientadora

Florianópolis, 19 de agosto de 2019,

Dedico este trabalho a todos que
acreditam na educação

AGRADECIMENTOS

A professora Lúcia, pela confiança e ensinamentos;

A professora Rosana pelo aprendizado e apoio;

Aos meus pais, Celso e Neusa, pelo exemplo que me deram;

A minha esposa Sabrina, pelo companheirismo de cada dia;

Ao meu filho, Benjamin, que mesmo sem saber falar, me ensina muito;

Aos professores Ademir e Pooli, por ajudar a este trabalho a crescer e amadurecer; e

Ao PPGE-UFSC, em especial à linha Filosofia da Educação, pela oportunidade de desenvolver este trabalho

RESUMO

Esta dissertação tem a proposta de fazer uma análise do projeto denominado Escola Sem Partido, desde as suas origens até o seu parecer feito pelo relator na Câmara dos Deputados. O objetivo da análise é vislumbrar os principais pontos propostos pelo referido projeto e qual a sua real intencionalidade, que difere do discurso proferido em relação a ele. Na segunda etapa, é lançado um olhar com enfoque na filosofia de Nietzsche, em relação a estes principais pontos. Assim é realizada uma abordagem a alguns conceitos da filosofia nietzschiana que permeiam a formação humana, tais como: educação, moral e ideologia, adestramento e cultivo, transvaloração dos valores e espírito livre. No segundo momento da análise da filosofia do escritor alemão, são tratados os seus conceitos de mestre.

Palavras-chaves: Escola Sem Partido. Nietzsche. Formação humana. Mestre. Educação.

ABSTRACT

This dissertation has the proposal to make an analysis of the project called School without Party, from its origins to its opinion made by the rapporteur in the Chamber of Deputies. The purpose of the analysis is to glimpse the main points proposed by the said project and what its real intentionality, which differs from the discourse pronounced in relation to it. In the second stage, a look is focused on the philosophy of Nietzsche, in relation to these main points. Thus an approach is taken to some concepts of the Nietzschean philosophy that permeate the human formation, such as: education, morals and ideology, training and cultivation, transvaluation of values and free spirit. In the second moment of the analysis of the philosophy of the German writer, his concepts of master.

Keywords: School without Party. Nietzsche. human formation. Teacher. Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO, UM FRUTO DE SEU TEMPO?	18
1.1 BREVE HISTÓRIA RECENTE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	19
1.2 ORIGEM DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO	29
1.3 UM MOVIMENTO FEITO PARA AS MASSAS IGNORANTES?	34
2. UMA ABORDAGEM SOBRE O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO	43
3 FORMAÇÃO HUMANA COMO METAMORFOSE EM NIETZSCHE	61
3.1 A EDUCAÇÃO	62
3.2 A MORAL	70
3.3 ADESTRAMENTO E CULTIVO	78
3.4 A TRANSVALORAÇÃO DOS VALORES	80
3.5 O ESPÍRITO LIVRE	83
4 A IDEIA DE MESTRE	87
4.1 QUAL O PAPEL DO MESTRE?	88
4.1.1 O mestre e a moral	89
4.1.2 O mestre tem a sua verdade, mas pode não ser a verdade do discípulo	90
4.1.3 O mestre não quer discípulos, mas companheiros	93
4.1.4 O mestre libertador	95
4.1.5 O mestre para ensinar a ver, pensar, falar e escrever	96
4.1.6 O mestre como gênio do coração	97
4.1.7 O mestre é simples, não paradoxal	98
4.1.8 O mestre como exemplo	99
4.2 UM MESTRE PARA AUXILIAR NA AUTOFORMAÇÃO	100
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	108

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como mote o programa denominado Escola Sem Partido (ESP), mais especificamente compreender seus objetivos e o desdobramento para a educação brasileira, caso ocorra a sua aprovação e seja aplicado em todo o território nacional.

O primeiro desafio é entender esse fenômeno que tem extrapolado a questão legal, passando a ter um caráter ideológico-partidário. Ao tratar o referido projeto como um problema de pesquisa, poderíamos ser questionados: *Problema? Que problema? O projeto Escola Sem Partido é a solução! Ver problema em tudo é coisa de esquerdista!* Sim, esta é uma abordagem possível para aqueles que encaram a questão puramente pelo lado ideológico-partidário no qual ser de “direita” é ser favorável ao projeto e ser de “esquerda” contrário a ele, uma forma reducionista de encarar vários problemas sociais enfrentados no Brasil. Estas conclusões são feitas sem analisar e compreender os impactos que este projeto pode acarretar, não somente na prática docente, mas como a forma de educar em sala de aula como um todo.

Hoje se observa um radicalismo em tudo que versa o campo ideológico e político, não apenas na área político-partidária, mas em todas as áreas que envolvem de alguma forma o pensar. Recentemente li a seguinte frase: “É do choque de ideias que se vê a luz da verdade. É no desencontro das opiniões individuais, que se pode basear a síntese de um verdadeiro sistema, que aproveite a humanidade”. Essa frase tão atual que poderíamos aplicar facilmente na falta de diálogo de nossos dias. Ela foi escrita por Adolfo Bezerra de Menezes¹, em 1869, ao abordar a questão da escravidão no Brasil!

Esta falta de diálogo entre as pessoas de pensamentos heterogêneos faz surgir ideias e propostas com um viés político-ideológico para os mais diversos

¹ Adolfo Bezerra de Menezes Cavalcanti (1831-1900) foi um médico, militar, escritor, jornalista e expoente da Doutrina Espírita no Brasil. A frase citada é do livro *A escravidão no Brasil e as medidas que convém tomar para extingui-la sem dano para a nação* (1869). Nesta obra ele não somente defende o fim da escravidão, mas a inserção e adaptação dos libertos na sociedade, tendo como caminho a educação.

setores e um dos campos que sempre está na vitrina é a educação. Olavo Bilac já explanava que “a escola é o primeiro reduto da defesa nacional: a menor falha do ensino, e o menor descuido do professor podem comprometer sem remédio a segurança do destino do país” (BILAC apud BITTENCOURT et al. 1996, p. 49). Esta linha de pensamento está presente em parte dos políticos e, a cada novo governo, uma nova proposta para a educação. Algumas delas foram outorgadas ou colocadas em prática por medidas provisórias. Nesse intuito, cada grupo ideológico/ filosófico/ religioso/ político quer intervir na educação e implantar o “seu” modelo escolar. Destaco o “seu” modelo escolar, uma vez que isso não quer dizer o melhor modelo ou o mais proveitoso para a nação, mas sim o que mais se enquadra nos interesses daqueles grupos eventualmente no comando do país.

No cerne deste fenômeno social em que se levantam bandeiras diversas, é que tomo o referido projeto como objeto de estudo. Primeiramente, para compreendê-lo, pois, ao conversar com inúmeras pessoas sobre o assunto, a maioria foi se posicionando a favor ou contra. Mas depois, quando indagados sobre a leitura do referido projeto, poucas o haviam, de fato, lido, apenas se posicionavam pela questão política pessoal e não pelas consequências e impactos do projeto na prática da docência. Esta falta de esclarecimento pode ser resumida na expressão latina *ignotum per ignotius* que significa trocar o desconhecido pelo mais desconhecido.

Neste plano de estudo é necessário fazer alguns recortes. O primeiro deles é a definição de qual projeto será trabalhado, pois com o advento do movimento Escola Sem Partido, emergiram várias propostas legislativas, de âmbito municipal, estadual e federal sobre o assunto. É interessante ressaltar que o inverso também é verdadeiro. Na dicotomia política, os partidos contrários aos projetos também emplacaram várias propostas parlamentares, as quais culminaram na criação do movimento *liberdade para ensinar*, um contramovimento que busca aplacar os seus próprios projetos legislativos com reforma educacional, a fim de garantir e colocar expressamente as liberdades que entendem que os professores devam ter em sala de aula.

O projeto eleito para constar no escopo do trabalho é o Projeto de Lei nº 7.180, de 2014² de autoria do deputado Erivelton Santana³ que, apesar de ser similar a outros projetos, foi objeto de parecer da comissão destinada a este fim. Dessa maneira, traz mais elementos substanciais à pesquisa no intuito de compreender a finalidade do projeto.

Em um segundo momento é necessário fazer uma reflexão dos impactos desse projeto, nesse caso, sob a ótica da Filosofia da Educação e como esse enfoque poderá auxiliar para compreender o programa e se este se harmoniza, ou não, com os ensinamentos da filosofia da educação. Nesta etapa, é fundamental fazer um recorte, pois é vital delimitar este prisma filosófico. Não é plausível, nem viável, querer abarcar toda a Filosofia da Educação neste estudo. Dessa forma, elegi Nietzsche⁴ como autor a ser à base da pesquisa, por ser um filósofo extemporâneo que trabalha em seus escritos temas importantes para a compreensão do projeto, com destaque especial ao conceito de formação e educador.

É interessante (curioso e instigante) pensar o referido projeto sobre o prisma da filosofia de Nietzsche, uma vez que o projeto tem duas frentes principais de atuação. A primeira delas é o conceito de moral, abordada como uma das pedras angulares (juntamente com a religião), que não poderá ser

² Situação atual do projeto (10/01/2019): Pronta para Pauta na Comissão Especial destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei nº 7180, de 2014, do Sr. Erivelton Santana, que "altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996" (inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa), e apensados (PL718014). Disponível em <https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722> . Acesso em 10 de janeiro de 2019.

³ "Erivelton Lima Santana, ou simplesmente Erivelton Santana (Salvador, 29 de janeiro de 1965) é um servidor público, pastor evangélico ligado à igreja Assembleia de Deus, e políticobrasileiro, atualmente Deputado Federal pelo Estado da Bahia, eleito pelo PSC mas hoje filiado ao Patriota (PATRI)". Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Erivelton_Santana . Acesso em 10 de janeiro de 2019.

⁴Friedrich Wilhelm Nietzsche (Röcken, Reino da Prússia, 15 de outubro de 1844 — Weimar, Império Alemão, 25 de agosto de 1900) foi um filósofo, filólogo, crítico cultural, poeta e compositor prussiano do século XIX, nascido na atual Alemanha.[1] Ele escreveu vários textos críticos sobre a religião, a moral, a cultura contemporânea, filosofia e ciência, exibindo uma predileção por metáfora, ironia e aforismo. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Nietzsche . Acesso em 10 de janeiro de 2019.

tratado em sala de aula. A segunda é o próprio papel do educador e sua atuação docente, os limites e responsabilidades deste na formação humana.

Se por um lado temos uma proposta legislativa que busca limitar e, de certo modo, cercear uma prática docente, do outro temos uma filosofia questionadora e crítica ao modelo de formação do homem moderno, que abdicou a formação cultural em detrimento de uma racionalidade técnica e dócil.

A concepção de moral, tão defendida pelo projeto Escola Sem Partido, é criticada pelo filósofo alemão, que tem uma contrariedade a moral cristã, a qual, para Nietzsche, nada mais é do que uma expressão de poder contaminada que busca castrar os indivíduos da manifestação de sua força individual.

A escolha do filósofo alemão tem um significado, pois o seu interesse era o indivíduo e carrega consigo uma riqueza enorme de ensinamentos sobre o papel da escola na formação humana. Ao dizer que “o indivíduo sempre lutou para não ser absorvido pela tribo. Se fizer isso, você se verá sozinho com frequência, e, às vezes assustado. Mas o privilégio de ser você mesmo não tem preço” (NIETZSCHE *apud* PERCY, 2011, p. 29), aponta um caminho pelo qual a educação pode seguir. Será que este caminho é condizente ou contrário aos objetivos do movimento Escola Sem Partido? Ou o movimento encaminha exatamente para a crítica efetuada pelo filósofo alemão, ao afirmar que “a educação consiste no condicionamento de um indivíduo, através da promessa de várias compensações e vantagens, de modo que ele adote um modo de pensar e se comportar que, logo que se torne hábito, instinto ou paixão, o dominará ‘para o bem geral’ porém, em última instância, para sua própria desvantagem. Somos vítimas das nossas virtudes, que nos transformam numa mera função do todo social” (NIETZSCHE, 2007, p.47). É possível existir um diálogo entre o projeto e o ensino de Nietzsche ou são imiscíveis, em que não é possível uma troca entre eles? É neste sentido que o trabalho será desenvolvido, uma pesquisa sobre a proposta legislativa com enfoque nas provocações e críticas de Nietzsche à cultura.

Esse embate entre correntes de pensar a educação sob a ótica do controle e liberdade transcende o projeto objeto da pesquisa. Tal questão está enraizada em nossa história e não podemos nunca pensar em um fenômeno

social que seja fruto dele próprio, pelo contrário, é uma construção social de longos anos. Nessa questão do controle da educação e seus objetivos, a história da educação tem uma dinâmica extremamente rápida, alternando momentos de controle e liberdade.

A pesquisa inicia com a história da educação brasileira e para tal foi efetuada uma delimitação de período. Adotei principiar a pesquisa da história da educação a partir do regime militar (1964) até os dias atuais. Na divisão histórica será utilizada a adotada pelos professores Ester Buffa e Paolo Nosella na sua obra *A educação Negada: Introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. Porém, essa obra, por ter sido lançada em 1991, não contempla parte da história recente pós-redemocratização. Nesse sentido, cito as palavras do Professor Ademir Valdir dos Santos, quando aborda o estudo na história no tempo, ao dizer que o estudo da história é como um bom vinho quanto mais envelhecido, melhor para saboreá-lo.

Ao longo da nossa história, existiram momentos de controle e liberdade na prática docente, sendo que estes períodos são alternados e vinculados sempre a questões das políticas governamentais. Olhar a história com o enfoque no controle e liberdade na prática docente, auxilia a compreender o momento que vivenciamos, sendo possível encontrar similaridades com períodos anteriores. Assim, muitos dos que querem a mudança vivenciaram esses momentos restritivos como alunos e querem a volta (adoção) do modelo por eles vivenciados.

Nesse cenário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN tem uma importância fundamental, pois ela é a norma norteadora da educação brasileira. Porém, desde a primeira versão, vem sofrendo uma série de alterações e, por isso, é necessário que seja abordada a sua versão atual. Assim, sobre a LDB faz-se necessário compreender não somente o seu conteúdo, mas como foram feitas as discussões para a sua aprovação: se com um debate com a sociedade civil ou somente por vontade dos governantes daquele momento.

Após esta compreensão histórica, é possível trabalhar com o movimento Escola Sem Partido com mais segurança. Porém, tratar do projeto de forma

científica traz um primeiro desafio, que são as fontes e referências de pesquisa. Existe pouca literatura que trata do assunto e, as que existem já partem de pressupostos e posicionamentos a favor, ou contra, sem levar em conta o rigor científico e uma metodologia de pesquisa.

Não entrarei no debate sobre o rigor científico nas ciências humanas e sociais, pois este debate não se esgota, pelo contrário, é um tema sempre atual. Dentre as obras com um tratamento científico, serão utilizados os livros *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*, organizado pela Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, e a obra *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*, organizada por Gaudêncio Frigotto. Destaco que os autores citados, que trabalham a história da educação e o projeto Escola Sem Partido, seguem a linha do materialismo histórico. Outra referência que considero interessante e utilizarei, são as manifestações de entidades que representam os professores, pois estas não são a posição de apenas uma pessoa, representam o pensamento de uma coletividade, no caso, de professores que manifestam sua posição sobre o referido projeto.

No que se refere à proposta teórico-metodológica do trabalho, será também abordado o projeto sob a ótica da filosofia de Nietzsche, filosofia esta que é extremamente desafiadora. Para tal, deverá ser feito um recorte de conteúdo, sendo que a delimitação proposta é a concepção de formação humana e o papel do professor/mestre presente nas obras do filósofo alemão, principalmente nas conferências sobre educação proferidas em 1872 (Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino), quando ele ainda era professor de filologia; *Schopenhauer como Educador* e *Assim Falava Zaratustra*. Esses dois temas são os mais impactados pelo projeto objeto de estudo e o filósofo alemão tratou desses dois temas com grande eloquência.

A argumentação dos defensores do projeto é em defesa da família⁵ e dos princípios judaico-cristãos. Esta argumentação traz a resistência às mudanças e

⁵ No sítio <http://www.escolasempartido.org/> fica clara a noção de família defendida pelo movimento, o modelo patriarcal, composto de pai, mãe e filhos. Qualquer outro modelo de família é combatido no sítio. Dentro do sítio, há uma aba intitulada educação moral: direito dos pais, na

à aceitação do que é “diferente”. O filósofo alemão afirma que “o novo, de qualquer modo, é o mal, visto que é o que quer conquistar, derrubar as fronteiras, abater as antigas devoções; só o antigo é o bem!”. É nesse caminho que pretendo tratar o tema, abordando a noção de moral, bem e mal para o filósofo alemão, aproveitando assim parte de seus escritos para compreender a concepção proposta no seio do projeto parlamentar. Sun Tzu, na sua obra *A arte da guerra* colocou a seguinte frase “conheça o inimigo e a si mesmo”, formulação importante para tomar como referência não somente este breve estudo sobre a moral, mas também o projeto. Para poder fazer uma crítica à concepção moral cristã do projeto, é necessário conhecê-la. Nesse âmbito, o filósofo alemão fez estudo primoroso trabalhando não somente o conceito de moral mas a formação desta. Os livros referências para a composição do capítulo serão as obras do filósofo alemão Friedrich Nietzsche e os seus comentadores, entre eles Gilles Deleuze, Jean Granier, Karl Jaspers, Jorge Larrosa e Scarlett Marton.

A última parte do trabalho terá como enfoque o papel do educador na formação humana, levando como base os escritos do referido filósofo. Nesse aspecto, é interessante ressaltar que ele, Nietzsche, foi professor universitário, assim, seus escritos têm a base de uma vivência e sobrevivência do período. Cabe ainda salientar que, sobre esse aspecto, é necessário fazer uma contextualização histórica do modelo educacional alemão daquele período, pois, como abordado anteriormente, os acontecimentos são frutos de uma tradição histórica e estabelecem conexões com os contextos daquele momento.

O filósofo alemão tem uma visão particular do papel do mestre/professor, uma formação humana que, de certo modo, destoa por hipótese, totalmente da ideia pretendida do projeto objeto de estudo. Enquanto o filósofo entende que a formação é trazer toda a potencialidade dos estudantes para que estes superem a si mesmos, no contraponto está o projeto que pretende frear drasticamente qualquer potencialidade e superação dos estudantes, tal projeto quer apenas uma continuação do *status quo* anterior. Nietzsche critica duramente o modelo educacional ao dizer “Aprender a pensar: nas nossas escolas não se sabe mais

qual são relatados alguns casos relatados como “abuso” da escola atacando a “moralidade cristã”.

o que isso significa. Até mesmo na universidade, até mesmo entre os verdadeiros doutores da filosofia, a lógica como teoria, como prática, como profissão começa a desaparecer” (NIETZSCHE, 2002, p.37).

Este caminhar proposto por Nietzsche tem riscos e desafios, sendo necessário sair da zona de conforto e ter a educação como formadora e não como informadora. No entanto, os desafios do educador nessa filosofia não são apenas em relação ao estudante, eles vão além, pois existem desafios ao próprio papel do educador.

Os seus verdadeiros educadores e mestres revelam o sentido originário e a matéria fundamental de seu ser, algo que não se pode absolutamente educar nem formar, mas em todo caso é de difícil acesso por estar amarrado, paralisado: os seus educadores não podem ser nada mais que seus libertadores. E este é o segredo de toda formação: esta não dá membros artificiais, nariz de cera, olhos postiços – dons que somente a falsa imagem da educação pode dar. Esta é a verdadeira liberação, remoção de todas as ervas daninhas, lixos e parasitas (NIETZSCHE, 2003)

Neste âmbito de diálogo entre estas duas formas de ver a educação, é que caminhamos para as nossas considerações, sempre com o intuito de entender criticamente o projeto e a colaboração que a filosofia da educação nos dá para este fim.

1. O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO, UM FRUTO DE SEU TEMPO?

Vivemos hoje novas formas de vida, novos regimes precisam criar identidades que se adaptem a eles. Daí que é comum hoje governos e meios de comunicação inventarem um passado. (HOBSBAWM)

Não existem fatos isolados! Frase bem conhecida e ensinada nas disciplinas do curso de História. Cada acontecimento histórico é precedido de outro, que por sua vez, é antecedido por outro e assim incessantemente, sendo que o acontecimento anterior não sabe como se desenvolverá o acontecimento seguinte: se ele será fruto do anterior, ou ao sabor de *Tique*⁶, deusa do destino e sorte (boa ou má), que dará o seu crivo encaminhando o destino que ela quis e não necessariamente o que o causador do acontecimento programou. Uma frase que expressa bem essa ideia é a teoria do caos de Edward Lorenz, quando afirma “O bater de asas de uma borboleta, num extremo do globo terrestre, pode provocar uma tormenta no outro extremo do espaço de tempo de semanas”. A citação pode ser considerada um extremismo no sentido do desencadeamento dos acontecimentos, mas serve para ilustrar o papel de que cada fato, situação ou acontecimento histórico têm um desdobramento importante nos posteriores.

Hoje sabemos que a ascensão do nazismo e a deflagração da Segunda Guerra Mundial nada mais são do que uma continuação da primeira, assim como a própria independência do Brasil foi uma manobra da família real portuguesa para continuar no controle do Brasil⁷.

O movimento Escola Sem Partido não é um fato isolado, que nasceu da cabeça de um “iluminado”⁸. Não, ele vem impregnado de história, fruto da junção de aspectos históricos da educação brasileira com o momento político atual do nosso país. Para compreender o projeto, é primordial entender o seu contexto

⁶ Tique, deusa da mitologia grega equivalente à Fortuna na tradição romana.

⁷ “Pedro, se o Brasil se separar, antes seja para ti, que hás de me respeitar, do que para algum aventureiro”, frase dita por d. João VI, no dia 24 de abril de 1821.

⁸ O advogado Miguel Nagib é considerado o criador do movimento no ano de 2004.

histórico. Para materializar esse entendimento, tem-se que efetuar um recorte, ou ponto de corte. Para o atual tema, o início da contextualização é a educação na ditadura militar (1964-1985) e na redemocratização, pois o projeto, como será ratado adiante, evoca a educação do período militar como sendo uma educação não politizada.

1.1 BREVE HISTÓRIA RECENTE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Não se pode falar de qualquer vertente da história sem envolver, de alguma forma, a vertente política, e, nesse contexto de estudo, ela está extremamente presente, pois a ditadura militar⁹ foi um ato político contra as ideologias políticas. Buffa e Nosella (2001, p. 139) citam que “diante do aumento das contradições sociais flerta com forças sociais de esquerda. Com isso, o inconformismo com a ‘ordem’ injusta avoluma-se, tomando dimensões nacionais”. O país vivia um período político-econômico conturbado e, nesse contexto, surge uma heterodoxia dos militares que viam os movimentos sociais como uma ameaça e o fracasso econômico como causa destes que eram inconformados com o modelo conservador e antipopular.

Para os militares, os responsáveis pelo fracasso econômico e por toda essa insubordinação social eram os governos populistas; incoerentes, comunistóides e corruptos. Diante da fraqueza desses governos na repressão dos movimentos “subversivos”, o capital apela para as velhas formas fascistas que, através das forças militares, com o golpe de 1964, põe fim à “desordem” social e, com ela, à claudicante democracia populista.

...

Com esse golpe também se põe fim aos ricos movimentos da educação popular dos anos 60. Extingue-se o debate educacional através de cassações, exílios, perseguições,

⁹ Atualmente, uma corrente historiográfica trata o desdobramento do golpe de 64 como uma ditadura civil-militar e não apenas militar. Para esta corrente, falar apenas da ala militar é deixar de reconhecer o papel altamente ativo de alguns segmentos da sociedade, não somente na implantação do golpe, mas como todo o desdobramento dele. Neste trabalho vou utilizar a nomenclatura ditadura militar por ser esta a utilizada pelos professores Buffa e Nosella na sua obra, que serve como basilar deste resumo histórico.

torturas e destruição da literatura marxista. (BUFFA, NOSELLA, 2001, p. 139)

Na educação os movimentos “subversivos” também vinham acontecendo, uma mudança na maneira de olhar a educação aconteceu na década de 50, preconizando não somente a educação, mas também a conscientização dos educandos. Paiva (1987) destaca o II Congresso Nacional de Educação de Adultos ao descrever:

Paulo Freire, juntamente com outros educadores, sugeriu: a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo com o Homem e não para o Homem, a criação de um grupo de estudo e de ação dentro do espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante do trabalho de soerguimento do país; e, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos com a rejeição daqueles exclusivamente auditivos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais. (PAIVA, 1987, p. 210)

O modelo educacional proposto era uma nova metodologia, com um foco no discurso e discussão em grupo, juntamente com novas tecnologias audiovisuais, deixando de lado o modelo tradicional do professor detentor do conhecimento e os estudantes sem esses conhecimentos.

Com o advento da ditadura militar, este modelo não convencional e com uma base fortemente influenciada por pensadores marxistas, sendo o principal Paulo Freire, deveria ser combatido. Assim, a repressão imposta pela ditadura fez com que o governo repensasse a ideia de nacionalismo, reforçando-a nos moldes pretendidos pelos militares. Essa intenção governamental teve como um dos pontos principais a escola, utilizando algumas disciplinas escolares como alicerces de tal iniciativa, controlando a população e condicionando-a aos interesses do Estado. Uma das disciplinas utilizadas para esse fim foi a Educação Física, utilizada para treinar a população à obediência e afastando da vida política, “a lógica era que um jovem que estivesse envolvido com treinos e

atividades desportivas não teria tempo para engajar-se em movimentos de esquerda”. (SILVA, 2016, p.63).

Corroborando com ideias de Silva (2016), Zotti (2019, p. 7) descreve a maneira de como o decreto 869 de 12/09/69 que prevê a obrigatoriedade da disciplina de Educação Moral e cívica, prevê outras formas de controle do Estado.

O Decreto também prevê que os programas básicos, com as respectivas metodologias, serão elaborados pelo CFE (Conselho Federal de Educação), com a colaboração da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) e aprovação do Ministro da Educação (Art.4º), centralizando, assim, todo o planejamento e controle da disciplina, o que não acontece com nenhum outro componente da matriz curricular, para que ela, de fato, cumprisse o objetivo para o qual foi criada. O CNMC tinha um papel de controle, fiscalização e censura, no sentido de garantir a “difusão adequada das bases filosóficas da moral e do civismo” da ideologia ditatorial. (ZOTTI, 2019, p. 7)

Além da disciplina de Educação Física, surgiu uma nova, totalmente voltada para os objetivos do regime militar e tinha, no seu intento, ser uma forma direta do regime estar dentro da sala de aula inserindo os objetivos do regime militar, que era a matéria de Educação Moral e Cívica. Essa disciplina tinha um conteúdo programático diferente das cadeiras até então ministradas, e era pautada pelas “tradições nacionais”, como apontam Cunha e Góes na sua obra O Golpe na Educação, em que estes listam os principais objetivos da disciplina:

- A defesa do princípio democrático, por meio da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- A preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- O fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- O culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos da sua história;
- O aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;

- A compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sociopolítica-econômica do país;
- O preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando o bem comum; e
- O culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração da comunidade. (CUNHA; GOES, 2002, p.73)

Essa cadeira era ministrada do ensino primário ao ensino superior, variando a sua nomenclatura. No ensino superior, ela era denominada de Estudos de Problemas Brasileiros, sendo que “a disciplina era uma mistura do catolicismo conservador, do movimento reacionário e dos ideários nacionalistas” (SILVA, 2016, p. 64)

A educação mudou o seu objetivo no período militar, sendo que o enfoque agora era tecnicista, uma preparação para o trabalho, administrando a educação como uma empresa e seguindo a teoria do capital humano¹⁰, que nada mais é do que tratar a educação como um bem de consumo, estando ligada estritamente ao seu caráter econômico, ou seja, o que a educação pode potencializar para a economia e o Produto Interno Bruto - PIB do país. Nesse movimento, previsto pela lei 8692/71, os cursos secundários passaram a ter um caráter profissionalizante. Dessa forma, os estudantes já saíam com alguma habilidade “técnica”, pretensamente prontos para o mercado de trabalho.

A proposta tecnicista fica evidenciada ao se observar o artigo primeiro da Lei nº 5.692, de 1971, que versa:

¹⁰ A Teoria do Capital Humano, cujo autor foi Theodore W. Schultz, surgiu nos Estados Unidos da América. A economista Rita de Andrade (2018) resume esta teoria da seguinte forma: “A Teoria do Capital Humano afirma que investimentos em educação e saúde podem aprimorar as aptidões e habilidades dos indivíduos, tornando-os mais produtivos, o que em larga escala pode influenciar positivamente as taxas de crescimento dos países. Diferentes níveis de Capital Humano também seriam os responsáveis pelos diferentes níveis salariais. Esse “fator humano” é considerado capital, pois é capaz de gerar incrementos na produtividade do trabalhador, logo gastos com saúde, educação e treinamento são considerados investimentos em capital. Os indivíduos decidem investir em Capital Humano baseados nos custos e ganhos futuros desse investimento, consideram também a taxa de retorno do investimento e a taxa de juros de mercado. Por ser considerado um tipo de capital, o Capital Humano passou a ser mais um componente da função de produção e também um fator relevante para explicação do crescimento econômico”.

Artigo 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971)

A qualificação para o trabalho fica evidente no artigo 5º da referida lei, que destina parte do segundo grau para a formação especial, ou seja, para sondar as aptidões e iniciação para o trabalho no primeiro grau, e de habilitação profissional no segundo grau, que deveria estar em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local e regional, que deveriam ser periodicamente renovadas. Os formados nesse modelo técnico, segundo SILVA (2016, p. 70) “formariam uma grande massa de trabalhadores não graduados. A esses trabalhadores restaria uma remuneração baixa, o que encorpava o número de trabalhadores, mas não onerava os empregadores, seguindo a lógica do capitalismo e da Teoria do Capital Humano”.

Embora o enfoque dado seja explicar sobre o primeiro e segundo grau, cabe o destaque do impacto que a ditadura gerou para as universidades e o seu livre pensar. A lei 5.540, de 1968, trouxe várias mudanças na organização universitária tal como a regulamentação dos cursos de pós-graduação, possibilitando a pesquisa universitária. Sobre estas mudanças Buffa e Nosella citam:

A impressão que se tem é que tal foi a violência do golpe desferido contra a organização e a livre expressão dos educadores que foi preciso compensá-lo com importantes iniciativas e reformas educacionais revestidas da preocupação com a autonomia nacional e com alguma democracia institucional. (BUFFA e NOSSELA, 2001, p. 143)

Em outro trecho da obra, os autores supracitados fazem referência aos debates ocorridos no campo educacional, principalmente no Ministério da Educação e a questão da neutralidade científica, que será vista, mais adiante, nas ideias do movimento Escola Sem Partido. Para os autores, essas discussões

no campo educacional somente poderiam acontecer dentro das diretrizes determinadas pelo regime militar e o resultado já era sabido antes mesmo do término das comissões.

Sobre estas comissões, participavam educadores “apartidários”, (as aspas são dos próprios autores), pois na verdade, esses eram partidários do modelo conservador dominante e, assim, davam um caráter democrático a um fato que de democrático não tinha nada.

Em que pese o fato de essa discussão entre os educadores ocorrer nos limites traçados pelo Estado, deve-se afirmar que, nessa época, algum debate houve, fortemente influenciado pela ideologia da neutralidade científica, pelo eficientismo da tecnologia educacional e pela teoria do capital humano. O MEC acreditou ser possível uma lei justa, avançada, democraticamente discutida, apenas porque homens esclarecidos, “apartidários”, eram convidados a integrar as Comissões, e porque o Congresso funcionava, quando, na verdade, a sociedade inteira era proibida de se organizar e debater democraticamente. (BUFFA, NOSELLA, 2001, p. 143)

Os autores citam dois aspectos que davam a aparência de legalidade e legitimidade às discussões que estavam ocorrendo no Ministério da Educação. O primeiro deles, as comissões, que não tinham a liberdade de tocar nos assuntos sensíveis da educação e o segundo, o funcionamento do Congresso, que também tinha suas atividades limitadas.

No período entre 1979 e 1985, foi o mandato do último presidente militar brasileiro, o general João Baptista de Oliveira Figueiredo. A este cabia concluir o processo de abertura política. Em 1985, por meio de uma eleição indireta, o Colégio Eleitoral elegeu Tancredo Neves como presidente do país, em detrimento de Paulo Maluf. O falecimento de Tancredo, antes de tomar posse, fez com que o seu vice, José Sarney, assumisse o governo. Com o novo governo democrático, veio também uma nova Constituição, a chamada Constituição Democrática de 1988.

Esta Constituição trouxe avanços importantes para a educação. O primeiro deles é declarar a educação como um direito, afirmando no artigo 205–

a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Quando for tratado o projeto Escola Sem Partido, será dada atenção especial aos artigos da Constituição e a sua análise com o projeto Escola Sem Partido.

Nesse período da chamada Nova República, uma Lei ganhou destaque e mereceu uma atenção especial: a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A nova Constituição trazia consigo novos anseios no que se refere à educação e, em 1992, o senador Darcy Ribeiro apresentou um projeto de reformulação da educação brasileira, que mais tarde, em 1996, viria a ser a atual LDB (Lei 9.394/96). Um destaque importante tem que ser dado à falta de diálogo com que ocorreram os trâmites desta nova LDB. Antes mesmo da proposta Darcy Ribeiro, Buffa e Nosella, na obra *Educação Negada*, de 1991, já colocavam seus temores em relação a uma nova LDB:

Há forte ceticismo que se recusa a novamente discutir a Lei de Diretrizes e Bases, por temer reproduzir, agora como farsa, debates que os educadores brasileiros, inutilmente, fizeram algumas vezes. Com efeito, este ceticismo é compreensível, e nós o estaremos alimentando se não estivermos atentos aos elementos de novidade que poderiam tornar o debate contemporâneo distinto dos anteriores e, quiçá, mais fecundo. (p.175)

Pois neste aspecto os céticos tinham razão. O substitutivo Darcy Ribeiro¹¹ se sobrepôs ao substitutivo Cid Sabóia, que já tramitava no Congresso e foi alvo de inúmeros debates e opiniões de diversos intelectuais ligados à educação. Abreu (2011) cita que “a coalizão conservadora que elegeu Fernando Henrique Cardoso encaminharam novos rumos para os projetos de lei, em disputa no

¹¹ Darcy Ribeiro foi um antropólogo e escritor brasileiro. Ele teve uma história muito ligada à educação. Amigo de Anísio Teixeira, um dos fundadores da Universidade de Brasília e seu primeiro reitor. Idealizador da Universidade Estadual do Norte Fluminense. Foi ministro da educação no período parlamentarista do governo do presidente João Goulart e durante a ditadura militar teve seus direitos políticos cassados. Além disso, foi obrigado a se exilar. A crítica feita por alguns autores é o fato da proposição de um projeto de LDB, uma vez que já existia um projeto com as mesmas características, muito mais abrangentes e com uma discussão avançada. A proposição legislativa feita por Darcy, fez com que o governo a utilizasse para enterrar as discussões em torno da educação e fosse implementada uma LDB menos liberal.

legislativo nacional, que estavam debatendo, a nova LDB” (ABREU apud SILVA, 2017, p. 83).

Apesar dessa LDB não ser a almejada pelos intelectuais e educadores, ela, indubitavelmente, trouxe inúmeros avanços para a educação brasileira, dentre os quais podem ser destacados:

- gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares – Art. 3º e 15;
- ensino fundamental e gratuito – Art. 4º;
- carga horária mínima de oitocentas horas distribuídas em duzentos dias na educação básica – Art. 24;
- previsão de um núcleo comum para o currículo do ensino fundamental e do médio e uma parte diversificada em função das especificidades regionais e locais – Art. 26;
- formação de docentes para atuar na educação básica de nível superior – Art. 62;
- formação de especialistas da educação em curso superior de pedagogia ou pós-graduação – Art. 64;
- a União deve gastar, no mínimo, 18%, e os estados e municípios, no mínimo, 25% de seus respectivos orçamentos na manutenção e desenvolvimento do ensino público – Art. 69;
- o dinheiro público pode financiar escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas – Art. 77;
- previsão da criação do Plano Nacional da Educação – Art. 87 (SANTOS, 2011, p. 80).

A autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares, juntamente com a diversificação do currículo em virtude das especificidades regionais e locais, é ponto de destaque para uma educação mais autônoma voltada para o estudante. Esta autonomia pedagógica traz consigo uma singularidade para o escopo do trabalho, pois, como veremos adiante, o projeto Escola Sem Partido é contrário a tal autonomia pedagógica.

Cabe destaque também ao artigo 35 da LDB, por trazer elementos importantes quanto à finalidade do ensino médio, ao informar, no inciso terceiro, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Essa

menção torna-se fundamental para compreender a crítica a alguns dos objetivos do movimento Escola Sem Partido. O referido artigo traz outras finalidades para o ensino médio:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

O artigo 35, supracitado, traz os quatro pilares do ensino médio: a consolidação dos conhecimentos já adquiridos; a preparação para o trabalho e cidadania; o aprimoramento da pessoa humana, com autonomia intelectual e pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos técnico-científicos. É possível perceber que a autonomia intelectual está presente nesses pilares, juntamente com um pensamento crítico, pilar esse que fica ameaçado com a aprovação da proposta do Escola Sem Partido.

Essas finalidades, traçadas para a educação, não são uma equação simples de resolver, pelo contrário, apresenta inúmeros desafios e propostas. No entanto, passados 22 anos da LDB, vemos ainda um grande abismo entre a escola de hoje e as suas finalidades legais. Os objetivos traçados durante a história da educação brasileira nunca foram alcançados. Ocorreram alguns esboços e avanços e em outros momentos. Mas a lei educacional pouco saiu do papel, sendo um natimorto. Na atualidade, avançamos em comparação a períodos anteriores e até mesmo aos objetivos traçados na Constituição de 1988. Porém, ainda existe um longo caminho a percorrer. Existem ainda os

reacionários que não querem mudanças de paradigmas, entenda-se a quebra de paradigma uma educação mais voltada para o indivíduo, dando-lhe mais possibilidades no futuro. Assim, querem retornar a um *status quo* anterior. Essa discussão não se esgota aqui, mais adiante, ao estudar o movimento Escola Sem Partido, será possível verificar uma similaridade em muitos aspectos ao modelo educacional do regime militar.

Os desafios para o futuro da educação brasileira não são apenas conseguir progredir, mas evitar para que não existam retrocessos no modelo educacional. Dentre os desafios de destaque estão:

Reformulação da lei em aspectos inoperantes.

Discussão de uma legislação que represente o pensamento educacional e não o político.

Definição clara de uma proposta pedagógica adequada para a realidade brasileira.

Preparação adequada e competente de profissionais da educação.

Contratação de funcionários formados e capacitados para o ato de lecionar.

Revisão da estrutura funcional das instituições de ensino.

Democratização verdadeira e acesso à escola pública.

Valorização do profissional da educação em aspectos como tempo de trabalho, condições e salário.

Atendimento adequado a alunos, respeitando suas necessidades especiais.

Construção de escolas equipadas e adequadas para a realidade.

Criação de meios coerentes de fiscalização e avaliação do sistema escolar.

Melhoria da relação escola X família X comunidade. (SILVA, 2017, p. 107)

As propostas acima, colocadas de forma genérica pela autora, abrangem os principais problemas da educação brasileira, levando em conta três desafios: o primeiro, a capacitação e valorização do profissional da educação; o segundo,

a estrutura física e administrativa do ambiente escolar e o terceiro, a relação escola e comunidade. Neste último, como veremos adiante, o projeto Escola Sem Partido não pretende trazer uma melhoria na relação, mas alargar o distanciamento entre escola e família/comunidade.

Nenhum dos desafios levantados tem como referência apenas o que é ensinado em sala de aula, mas sim trata de outras questões estruturais da educação. A reflexão em relação aos desafios é salutar, porque, a partir desse ponto, o estudo vai abordar a proposta e a visão do movimento Escola Sem Partido no que tange ao problema da educação brasileira contemporânea¹².

1.2 ORIGEM DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

O movimento surgiu a partir da iniciativa de um procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib¹³, em 2003, mas sem maiores repercussões até o ano de 2014, quando o projeto foi abraçado pela família Bolsonaro. Primeiro Flávio Bolsonaro, na época deputado estadual e atualmente senador e filho do Presidente da República Jair Bolsonaro, solicitou que o procurador Nagib escrevesse o anteprojeto com as ideias da Escola Sem Partido, que fossem possíveis colocar em prática. Assim, foi apresentado na Assembléia Legislativa do Estado Rio de Janeiro, o Projeto de Lei nº 2.974/2014 com a proposta de

¹²Buffa e Nosella, afirmam em sua obra que a educação brasileira tem um “movimento pendular entre repressão e abertura política”, sendo que a cada movimento do pêndulo existe um fortalecimento da classe trabalhadora. Os autores abordaram o período da Nova República, no capítulo chamado: *E o debate continua: Até quando?* Uma referência à abertura do diálogo ocorrida com a Constituição Federal de 1988. Porém, para o questionamento “até quando permanecerá esta abertura?”, talvez seja o movimento Escola Sem Partido uma forma de responder a essa pergunta.

¹³ Ele criou o movimento e tenta preconizar o apartidarismo do movimento. Porém, este apartidarismo é um discurso que faz para de alguma forma, tentar dar lisura aos objetivos do movimento. ESPINOSA et al. (2017) fez um breve resumo das participações e simpatias do criador do movimento: “Nagib declara públicas simpatias em sua rede social do Facebook por políticos promotores do afastamento da Presidente Dilma Rousseff, como o Deputado Estadual e fundador do Movimento Brasil Livre (MBL), Marcel Van Hattem, e o controverso líder de direita, Deputado Federal Jair Bolsonaro. É importante assinalar que Nagib, com certa periodicidade, participa de eventos de conteúdo conservador, pró-impeachment, além de exercer forte militância contra o Partido dos Trabalhadores (PT) e a esquerda brasileira. Alguns dos eventos que contaram com a participação de Nagib: palestrante do I Congresso de Fundação do Partido Conservador, em Curitiba, junho de 2015; palestrante do I Congresso de Agentes Políticos Evangélicos do Brasil (Capeb), evento organizado pela Frente Parlamentar Evangélica (FPE), que iria se realizar em outubro de 2015, mas que foi cancelado (entre os palestrantes estavam o Deputado Federal Eduardo Cunha pelo PMDB/RJ e o Pastor Silas Malafaia)”

aplicação no sistema de ensino estadual. O irmão de Flávio, Carlos Bolsonaro, apresentou à Câmara de Vereadores da cidade do Rio de Janeiro um projeto similar, o PL 867/2014. Como viu neste movimento a grande oportunidade de divulgar as suas ideias, Nagib disponibilizou os projetos no sítio do programa¹⁴, com o intuito de que vereadores de qualquer parte do Brasil os pudessem utilizar. Segundo o autor do anteprojeto, este tem como base o Código de Defesa do Consumidor:

O nosso projeto foi inspirado no código de defesa do consumidor. O Código de Defesa do Consumidor intervém na relação entre fornecedores e consumidores para proteger a parte mais fraca, que é o consumidor, o tomador dos serviços que são prestados pelos fornecedores. Da mesma maneira, a nossa proposta intervém na relação de ensino-aprendizagem para proteger a parte mais fraca dessa relação que é o estudante, aquele indivíduo vulnerável, que está se desenvolvendo (NAGIB, 2016).

Nesse ponto, temos que fazer um parêntese importante, pois o projeto parte do princípio da educação como um produto/serviço que deve ser consumido, não como um direito constitucional, formador e transformador. Ele colocou a educação numa prateleira de um supermercado para ser consumido pelo usuário final.

Em 1932, O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova já trazia consigo uma concepção voltada ao estudante, mas diferente do pretendido pelo movimento Escola Sem Partido, não era um princípio mercadológico, de um produto, mas sim de formação, respeitando o estudante nas suas peculiaridades, desenvolvendo-o na sua formação.

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio

¹⁴ No sítio <http://www.escolasempartido.org/> já existem modelos prontos de anteprojeto para a esfera municipal, estadual e federal, além de disponibilizar também modelos de decretos municipais e estaduais

indivíduo. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre os graus do ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento (AZEVEDO, 2019)

O neoliberalismo também está presente nesta lógica mercadológica na qual o projeto Escola Sem Partido está inserido, pois se coloca como tábua de salvação da educação brasileira, imputando à escola todos os problemas sociais existentes no Brasil. Nesse direcionamento descreve Gentili:

Uma estratégia de poder que se implementa em dois sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional, etc. e, por outro lado, através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades. (GENTILI, 1996, p. 9)

Retornando ao trâmite do projeto, naquele mesmo ano, 2014, foi apresentado pelo deputado federal Erivelton Santana o PL 7.180/2014 com os mesmos princípios dos projetos anteriores, mas desta vez em caráter nacional. Outros dois projetos surgiram na casa legislativa federal com a mesma temática o PL 867/2015, de Izalci Lucas, e o PL 1.411/2015 de Rogério Marinho. Não obstante, o senador Magno Malta, no ano de 2016, apresentou o Projeto de Lei do Senado 193/2016, com as mesmas características dos projetos anteriores.

O sítio do movimento Escola Sem Partido disponibiliza os projetos em andamento¹⁵, sendo 4 em âmbito nacional, 8 estaduais e 10 municipais¹⁶.

¹⁵<http://www.escolasempartido.org/>

¹⁶ Sakamoto (2017) afirma que “de ‘Sem Partido’ o movimento não tem nada. O levantamento dos projetos de lei inspirados nas ideias do movimento mostra um claro predomínio dos partidos de direita e de centro. O campeão é o Partido Social Cristão (PSC), com cinco proponentes. Outro dado que ilustra o caráter ‘independente’ é a vinculação religiosa: 11 dos 19 proponentes de projetos inspirados pelo ESP são ligados a alguma igreja”

Ciavatta (2017) expõe que os termos iniciais do projeto são vazios e imprecisos. Nesse sentido, existe um significado neste vazio de palavras, que implica justamente uma lacuna em que o “suposto vazio semântico pressupõe a possibilidade dos espaços para se disputar as normas”. Complementa ainda sobre o que vem acontecendo, mesmo antes da aprovação da referida lei:

Hoje são os grupos evangélicos, como grupos de pressão, que atuam nas casas legislativas. No mesmo sentido, a Escola Sem Partido tenta inviabilizar e mesmo criminalizar todas as iniciativas educacionais propostas “que abordem temas como desigualdade de gênero, diversidade sexual (na escola e na sociedade), o combate ao preconceito, ao sexismo e à LGBTfobia”. Também há uma ofensiva destrutiva em relação aos livros didáticos, em tons de “denúncia e alarmismo”. No entanto, ressaltam os autores, existe todo um campo de estudo de apoio aos docentes e que pode propiciar instrumentos aos alunos para conhecer e discutir “o ensino de questões sensíveis”. (CIAVATTA, 2017, p. 13)

Em 2015, o movimento efetuou uma “manobra jurídica”, criando a Associação Escola Sem Partido”, com o objetivo de propor ações judiciais que achassem pertinentes ao movimento. Sobre a ação civil pública, a lei 7.347 de 1985 prevê, no artigo 5º, quem tem legitimidade para propor a ação:

Art. 5º Têm legitimidade para propor a ação principal e a ação cautelar:
I - o Ministério Público;
II - a Defensoria Pública;
III - a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;
IV - a autarquia, empresa pública, fundação ou sociedade de economia mista;
V - a associação que, concomitantemente:
a) esteja constituída há pelo menos 1 (um) ano nos termos da lei civil;
b) inclua, entre suas finalidades institucionais, a proteção ao patrimônio público e social, ao meio ambiente, ao consumidor, à ordem econômica, à livre concorrência, aos direitos de grupos raciais, étnicos ou religiosos ou ao patrimônio artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico. (BRASIL, 1985)

Desde a sua criação, esta associação vem criando entraves e judicializando qualquer iniciativa que seja contrária aos objetivos do movimento Escola Sem Partido.

Os grupos políticos interessados no projeto vêm articulando para que este seja aprovado. No dia 20 de novembro de 2017, o senador Magno Malta apresentou um requerimento para a retirada do projeto que ele havia proposto no Senado. No primeiro momento, parecia uma vitória para os críticos do movimento, como se o senador não tivesse mais interesse no encaminhamento do projeto. Porém, na verdade, não passou de uma manobra política, com o intuito de que as ideias do movimento prosperassem e se difundissem ainda mais.

O projeto, por tratar de educação, foi encaminhado para a comissão de educação, cultura e esporte do Senado, tendo como relator designado o senador Cristovam Buarque, que é manifestamente contrário ao projeto. Depois de todas as discussões e emendas, ficou a cargo do relator preparar o seu parecer, o qual foi publicado no dia 8 de novembro de 2017 e seria colocado em pauta no dia 21 daquele mês. Vislumbrando uma possível derrota no Senado, o senador Magno Malta fez o pedido de retirada do projeto no dia 20, um dia antes da sua votação.

A questão é que o senador fez isso em virtude de que tramitava na Câmara dos Deputados projeto com o mesmo teor, tendo como relator o deputado Flavinho, reconhecidamente ligado à igreja católica, e que é favorável ao projeto. Além de garantir o andamento no Congresso, o senador Magno Malta articulou para que ele fosse o relator deste projeto após aprovado pela Câmara dos Deputados e encaminhado ao Senado.

O primeiro passo dessa articulação aconteceu, pois o voto do relator Flavinho da Comissão Especial da Câmara de Deputados, datado de 8 de maio de 2018, foi pela aprovação do projeto. Assim sendo, poderia ser colocado em pauta, a qualquer momento, para votação.

Nos últimos dias de 2018, precisamente no dia 11 de dezembro de 2018, o projeto foi arquivado a pedido dos novos deputados eleitos no pleito de outubro de 2018. Ao primeiro momento, pode parecer que o projeto está 'morto' mas, pelo contrário, como pode ser verificado na entrevista realizada com o presidente da comissão que analisava o projeto, o deputado Marcos Rogério (DEM-RO):

- Eu recebi o apelo aqui de muitos parlamentares novos para participar dessa comissão. Eles não gostariam que nós votássemos agora, eles pediram para que esse tema ficasse para o próximo ano, terão a oportunidade. Eles entendem que o projeto do que jeito que está não há punição, eles querem endurecer o projeto, eles querem trazer elementos novos ao projeto, o que eu discordo. (LIMA, 2019)

Verifica-se que ao analisar o histórico processual dos projetos do movimento, estranha-se que um movimento dito “sem partido” está efetuando uma enorme articulação partidária para que o projeto seja aprovado e, em decorrência, implementado em todo o território nacional.

2.3 UM MOVIMENTO FEITO PARA AS MASSAS IGNORANTES?

O Marques de Maricá disse a seguinte frase “num povo ignorante a opinião pública representa a sua própria ignorância”. A forma como o movimento se utiliza dos meios de comunicação remete à questão da política romana do *panem et circenses*, em que o Império Romano dava “pão e circo” – alimentava e divertia a população como uma forma de controlar a massa, quando os problemas do império começaram a ficar mais evidentes. Então, foi colocada a culpa nos cristãos que estavam corroendo a estrutura imperial e indo contra as tradições romanas tão consagradas¹⁷. Hodiernamente, vemos parcela de cristãos (conservadores católicos e também os chamados “evangélicos”) colocando a culpa de todo o problema educacional na conduta dos professores e no que é ensinado em sala de aula. O problema não seria apenas a falta de sala de aula, ou sua precariedade, também não estaria somente na evasão escolar ou os baixíssimos salários pagos aos educadores. O problema estaria apenas no que estes docentes estão ensinando em sala de aula. De uma forma genérica, o movimento Escola Sem Partido coloca todos os educadores do país

¹⁷ O império romano imputou aos cristãos a culpa pelo incêndio que consumiu Roma no ano de 64 e passou a perseguir os cristãos, imputando a esses os mais variados castigos físicos e condenações à morte, que iam de apedrejamento, crucificação até ser jogado aos leões nos circos. Porém, o pano de fundo desta perseguição era, de certa maneira, tirar o foco da administração do império que não estava bem, sob a condução de Nero.

numa vala comum marcada por adesões políticas, ideológicas e morais, criminalizando o profissional da educação.

O movimento Escola Sem Partido foi pensado desta maneira, não discute os complexos problemas da educação brasileira, usando um linguajar popular, beirando o coloquial para tratar de assuntos complexos. Nesse sentido, ressalta Penna (2017, p. 35):

O discurso do Escola Sem Partido não foi devidamente enfrentado, a meu ver, desde o momento em que ele surgiu, em 2004, justamente por parecer absurdo e sem fundamentos legais para aqueles que conhecem o debate educacional, e também porque ele se espalha com muita força, não em debates acadêmicos, mas nas redes sociais. Esse discurso utiliza-se de uma linguagem próxima do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas e valendo-se de polarizações já existentes no campo político para introduzi-las e reforçá-las no campo educacional.

O sítio do movimento traz questões importantes para a reflexão e o entendimento desejado. O primeiro ponto a ser ponderado sobre o movimento é o do papel da escola e do professor, pois o sítio disponibiliza obras consideradas referenciais do movimento, sendo duas delas: *O professor não é educador*, de Armindo Moreira e *Por uma crítica a uma geografia crítica*, de Luiz Lopes Diniz Filho. Enquanto a primeira afirma que a responsabilidade do educador é de instruir e o ato de educar seria de responsabilidade da família e da religião, a segunda questiona o ensino crítico da geografia em sala de aula. Aqui cabem parênteses, pois, no sítio que a introduz, informa-se que há um capítulo que “demonstra que a geocrítica vem difundindo visões distorcidas do Brasil e do mundo há cerca de **três décadas**”¹⁸. Grifo a palavra três décadas, porque o projeto vem sistematicamente criticando a educação pós-redemocratização.

¹⁸ Matéria vinculada no sítio do Escola Sem Partido em que comenta que o problema da educação de três décadas, uma clara referência à educação pós-redemocratização: <http://www.escolasempartido.org/midia-categoria/584-reportagem-da-bbc-brasil-sobre-bullying-politico-ignora-mais-de-tres-decadas-de-politizacao-hegemonia-e-doutrinação-esquerdista-nas-escolas-brasileiras>

Se em um primeiro momento o discurso é contra os governos com viés de “esquerda”, ao se aprofundar nas ideias do movimento, vemos que a sua crítica é a toda educação pós-redemocratização e posterior à Constituição Federal de 1988. Quer dizer que a crítica própria do movimento Escola Sem Partido tem intenção conservadora e uma política partidária inerente, contrária a um modelo educacional construído de forma progressista e pluripartidária.

Retorno à questão da educação e instrução, uma vez que ela é fundamental, não somente para a concepção de educação da Constituição Federal de 1988¹⁹, mas para a prática docente que inspira uma interpretação restritiva é dada pelo movimento Escola Sem Partido, contrariamente à Constituição Federal de 1988 que coloca uma responsabilidade formativa conjunta do Estado e da família. No que se refere ao projeto de lei, ele aborda isso de forma genérica e superficial, como veremos mais adiante, deixando uma margem interpretativa perigosa. Penna (2017, p. 36) faz uma apreciação interessante da separação entre educar e instruir:

Uma dissociação entre o que é matéria e o que está acontecendo no mundo, na realidade do aluno. A afirmativa de que o professor não poderia discutir essa realidade, ele teria que se ater à sua matéria – e nós sabemos que isso na prática é impossível, porque dialogar com a realidade do aluno é um princípio educacional estabelecido para tornar o ensino das disciplinas significativo.

A posição posta acima impacta na forma de educar. Como não trazer a vivência do estudante para a sala de aula? Ignorar? Coibir? Ao fazer isso, o professor não estará afastando ainda mais os interesses dos estudantes da sala de aula?

O professor, para o movimento Escola Sem Partido, é apenas um instrutor. Não pode ter um pensamento crítico, nem tão pouco instigar este tipo de perspectiva nos alunos. Pelo contrário, deve combater e proibir as posições

¹⁹ O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 trata explicitamente sobre a educação: A **educação**, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

críticas nos alunos. Manhas (2017, p. 19) corrobora com essa interpretação do movimento ao falar:

Em um dos livros desse movimento, é passada a noção de que o professor não é um educador, separando assim o ato de ensinar (passar conteúdos) e educar. O(A) professor(a) deveria estar ali apenas para passar conteúdo sem crítica, problematização ou contextualização, em um ato mecânico. Paulo Freire é demonizado como o grande doutrinador – justo ele, que construiu uma obra toda para combater doutrinações²⁰.

Cabe ressaltar a diferença entre os termos ensinar e educar: enquanto ensinar é “instruir, repassar conhecimento, isto é, o ritual que acontece na escola, na sala de aula, onde o professor ensina uma disciplina como matemática, história, português ou biologia. O ato de ensinar se dirige ao intelecto, enriquecendo-o com informações e conhecimentos”. Educar é “formar caráter, refinar sentimentos, sedimentar valores necessários ao convívio, manutenção e desenvolvimento da sociedade como um todo” (DOMINGUES, 2019).

Com esta concepção de professor instrutor, o movimento vem, sistematicamente, minando o papel do educador e o demonizando. Tanto Frigotto (2017) quanto Penna (2017) utilizam de concepções do fascismo para descrever a prática do movimento, dando a este um poder de polícia sobre o pensamento e a liberdade de expressão, não aceitando qualquer forma de pensar que seja diferente daquelas praticadas pelo movimento Escola Sem Partido. Na verdade, não somente ameaça o pensar e a reflexão, mas a prática política dos envolvidos é policiada e vigiada, existindo, no próprio sítio do movimento, espaço para denúncias contra o chamado “exército organizado de militares travestidos de professores”²¹. Ao utilizar o termo fascismo, os dois autores caem no senso comum que toda forma de controle é fascista, sendo que

²⁰ Neste ponto, é necessária uma inferência: afinal, Paulo Freire combatia a doutrinação do Estado e da “classe dominante” mostrando um novo modelo e forma de ver os acontecimentos históricos. Esta forma não seria uma doutrinação também?

²¹ No endereço <http://escolasempartido.org/defenda-seu-filho> tem uma parte exclusiva para verificar as “doutrinações ideológicas” e um canal de denúncias.

a ideologia do fascismo italiano foi muito mais complexa do que um simples reducionismo a controle estatal.

O movimento vem desconstruindo o papel histórico do professor como mestre inovador. Não se está falando de um papel contemporâneo, pois ele quer alterar a imagem de confiança que o docente sempre passou para a da desconfiança, como se ele fosse o maior perigo para as crianças e adolescentes. Frigotto (2017, p. 31) afirma:

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

Frigotto usou termos fortes para descrever os efeitos que podem vir a acontecer caso o projeto Escola Sem Partido prospere. Esta visão pessimista dos caminhos da educação somente é possível aliada a políticas públicas em outros âmbitos na esfera federal.

O poder de polícia pretendido pelo movimento Escola Sem Partido beira o Big Brother²², porque o movimento propõe um canal de denúncia direto entre estudantes e pais e a Secretaria de Educação responsável pelas escolas, onde denúncias poderiam ser anônimas e seriam passadas ao Ministério Público, que iria investigar as acusações. Penna (2017, p. 44) afirma que “esse clima de denunciamento já é muito forte. Então, eu vejo aqui um discurso de ódio, explicitamente formulado, voltado aos professores, à docência, e uma tentativa

²² Big Brother, aqui, deve ser entendido no sentido do livro homônimo de George Orwell, no qual os professores estão em constante controle do Estado. Enquanto no livro, a cidade era cheia de propagandas do tipo "o Grande Irmão zela por ti" ou "o Grande Irmão está te observando", na proposta da Escola Sem Partido serão afixados cartazes nas paredes da sala de aula e os meios de denunciar os professores que forem contra o movimento. Uma forma de controle total da prática docente.

de enquadrar a discussão educacional dentro de uma polarização mais ampla na nossa política nacional”.

Outro ponto extremamente controverso o qual o movimento defende é o poder total dos pais sobre os filhos, principalmente nas questões morais e religiosas. Nesse ponto inicia uma celeuma sem fim, pois como definir as questões morais e religiosas? Como fazer para tratar de qualquer assunto dessa natureza em uma sala de aula com cinquenta crianças com uma cultura e vivência heterogêneas? E se um pai entendesse que o mundo todo foi criado por Deus, que a Terra é plana e que todos os planetas giram em torno do sol, como o professor poderia ensinar geografia? Ou se Menocchio²³ estivesse na sala de aula²⁴? Cito apenas algumas questões, colocando uma incongruência e uma impossibilidade desta exclusividade, pois isso, além de ir contra a função pedagógica e educativa, é insuficiente. Um ponto-chave, no que tange ao argumento da moral apregoada no movimento Escola Sem Partido, é a questão de gênero. Para seus defensores, tratar desses tópicos em sala de aula seria contra a moral e a religião dos pais, criminalizando a escola e o professor como usurpadores de uma função exclusiva da família patriarcal.

No sítio do programa há uma matéria que chamo de “interessante”, para não dizer inusitada, referente à Universidade Federal de Santa Catarina em um concurso promovido por esta:

Escolas públicas da Grande Florianópolis participam de concurso contra a homofobia

²³Menocchio é o personagem principal do livro “o queijo e os vermes” do historiador italiano Carlos Ginzburg, que acreditava que o mundo não foi criado por Deus, ele surgiu como os vermes surgem de um queijo velho, de forma espontânea. Morreu na fogueira como herege.

²⁴ Souza (2017) ilustra bem esta impossibilidade material do ensino da moral dos pais: “Se aprovado, todos os docentes terão que abrir espaço às opiniões (doxa) nas escolas. Doravante, os professores de História serão obrigados a ensinar que as pirâmides foram construídas por extraterrestres? Os professores de Biologia terão que deixar bastante claro que a homossexualidade é uma aberração demoníaca antinatural condenada pela Bíblia? Se levarmos às últimas consequências este fundamentalismo, os docentes serão obrigados a ensinar que, “quando uma mulher tiver fluxo de sangue que sai do corpo, a impureza da sua menstruação durará sete dias, e quem nela tocar ficará impuro até à tarde”, pois esta opinião consta no Levítico (15:19). Este sim é o ensinamento que provoca a misoginia, o bullying sexual, cultural, físico e simbólico em ambientes onde os alunos assumam publicamente suas práticas afetivas sendo isolados, hostilizados e até agredidos fisicamente pelos colegas, filhos de pais fundamentalistas, intolerantes e doutrinadores”.

UFSC realiza a quinta edição do Concurso de Cartazes sobre Lesbofobia, Transfobia, Homofobia e Heterossexismo nas Escolas

Mais de mil estudantes da rede pública da Grande Florianópolis e região estão engajados na quinta edição do Concurso de Cartazes sobre Lesbofobia, Transfobia, Homofobia e Heterossexismo nas Escolas, realizado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) por meio do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) em parceria com o Instituto de Estudos de Gênero (IEG).

O projeto, que este ano conta com a adesão de 33 escolas e 46 professores de diferentes disciplinas, tem por objetivo trazer para a sala de aula o debate sobre homofobia e violência, promovendo a conscientização de alunos de diferentes idades sobre a importância de respeitar as diferenças. O resultado das aulas é a produção de cartazes artísticos contra a agressão e a discriminação de homossexuais, transexuais e travestis. (<http://concursonigs.paginas.ufsc.br/>)

O movimento Escola Sem Partido, por sua vez opinou da seguinte forma quanto à iniciativa, classificando-a como uma engenharia comportamental, influenciando os estudantes ao credo da “ideologia de gênero”:

Trata-se, a toda evidência, de uma operação de engenharia comportamental, destinada a fazer a cabeça dos estudantes para que eles repitam, sem questionar, as palavras de ordem do sindicalismo gay e o credo da ideologia de gênero. Isso não é educação; é lavagem cerebral. Essa covardia intelectual está sendo promovida por professores e alunos da Universidade Federal de Santa Catarina e por professores daquelas escolas. Obviamente, a iniciativa não tem o objetivo de mostrar aos alunos todos os lados dessa complexa questão, que envolve, entre outros aspectos, as liberdades de consciência, de crença e de expressão.²⁵

Ao cotejar as intenções do concurso e a crítica do movimento Escola Sem Partido, vemos que o cerne levantado pela proposta do concurso não foi abordado pela crítica. Pelo contrário, fez um discurso de negação e não aceitação da questão de gênero, fazendo exatamente o contrário do objetivo do concurso, gerando um acirramento e uma não aceitação ao diferente, acolhendo

²⁵ <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/400-engenharia-social-e-comportamental-nas-escolas-de-santa-catarina>

apenas o que lhe é conveniente. Ou seja, uma postura conservadora e que utiliza a moral para exaltar preconceitos ao não tradicional²⁶.

Sobre a questão de gênero e o movimento, Mattos (2017, p. 93) afirma:

Atualmente, o viés conservador dos projetos de lei relacionados ao Escola Sem Partido tem como carro chefe o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas, que tem sido tratado pelo movimento como grande inimigo a ser combatido pelas famílias nas escolas. Na prática, pretende-se inviabilizar e mesmo criminalizar todas as iniciativas educativas propostas por professoras e professores que abordem temas como desigualdades de gênero, diversidade sexual (na escola e na sociedade), o combate ao preconceito, ao sexismo e à LGBTfobia. Além disso, materiais didáticos e paradidáticos com abordagem crítica e reflexiva sobre esses temas têm sido alvos de ataques pelos partidários do movimento. Seus defensores vêm afirmando que esse tipo de material e discussão “doutrinam” estudantes, forçando-os a aceitar a “ideologia de gênero”.

Este conservadorismo descrito por Mattos, não permite nada que contrarie a vertente judaico-cristã de família e valores, impossibilitando que outras formas de pensar e agir possam ser trazidos para a sala de aula, não permitindo o diálogo e a educação pretendida.

Outra passagem que demonstra um discurso de intolerância do movimento Escola Sem Partido foi o que aconteceu na ação do movimento contra o edital do ENEM/2016. Naquela ocasião, o Escola Sem Partido apresentou à Procuradoria da República uma representação, a ação pública nº 0064253-55.2016.4.01.3400, contra o presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por abuso de autoridade e ato de improbidade administrativa, uma vez que o edital previa a nulidade da redação do candidato, caso seu teor “desrespeitasse os direitos humanos, disseminando mensagens de ódio ou qualquer tipo de preconceito”. O

²⁶ Cabe aqui citar Manhas (2017) ao dizer “o preconceito vem dos discursos que naturalizam os lugares sociais de homens e mulheres como únicas representações, e segregam qualquer outra forma de manifestação. Pesquisa realizada por estudantes do Ensino Médio em Brasília, feita no âmbito do projeto Educação de Qualidade (Inesc/Unicef), ratificou a impressão de que uma das razões do abandono escolar é a discriminação relativa ao público LGBTI. Motivações mais do que suficientes para discutirmos gênero na escola”

movimento alegou que isso fere a liberdade de expressão prevista na Constituição. Basilio (2017), em seu artigo Escola Sem Partido, tenta anular critério de redação do ENEM, cita a professora Maria Vitória de Mesquita Benevides, que afirma:

Ir contra os direitos humanos em nome da liberdade de expressão é algo que já vem sendo exaustivamente discutido. É sabido que os direitos humanos têm como matriz o direito a vida com dignidade, não uma simples sobrevivência. Isso significa que os princípios da igualdade, liberdade, justiça e solidariedade são parte fundamental desta agenda. Não existe liberdade de expressão acima do respeito aos direitos humanos.

Outros autores citam esta situação com tons críticos. É o caso de Ramos (2017, p. 76) ao afirmar que “deduz-se desta representação que, segundo eles, desprezitar os direitos humanos é tanto legal quanto legítimo. Não se pode discutir criticamente a realidade na escola, mas se pode violentar os direitos humanos em nome da individualidade?”.

O projeto traz antagonismos e controvérsias transformando-o num projeto polêmico. O embate é profundo na forma de como o projeto se coloca, uma solução à educação brasileira.

2. UMA ABORDAGEM SOBRE O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO

Para fazer um estudo analítico do projeto intitulado Escola Sem Partido, primeiramente é necessário definir qual o projeto será analisado. Como já foi apresentado anteriormente, existem vários projetos de lei tratando do mesmo tema. Neste trabalho vou utilizar o projeto de lei nº 7.180, de 2014, de autoria do Deputado Erivelton Santana, uma vez que ele foi objeto de análise da Comissão Especial destinada a proferir parecer sobre esse projeto. O relator foi o deputado Flávio Augusto da Silva, o Flavinho²⁷.

O primeiro destaque a ser dado é o próprio título do parecer, no qual ressalto os termos utilizados e as pretensões do projeto, visto que ele sobrepõe os valores de ordem familiar sobre a educação escolar:

COMISSÃO ESPECIAL DESTINADA A PROFERIR PARECER AO PROJETO DE LEI Nº 7.180, DE 2014, DO SR. ERIVELTON SANTANA, QUE "ALTERA O ART. 3º DA LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996" (INCLUI ENTRE OS PRINCÍPIOS DO ENSINO O RESPEITO ÀS CONVICÇÕES DO ALUNO, DE SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS, DANDO PRECEDÊNCIA AOS VALORES DE ORDEM FAMILIAR SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR NOS ASPECTOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO MORAL, SEXUAL E RELIGIOSA", E APENSADOS.

O título já traz no seu corpo uma incompatibilidade com o que preconiza a Constituição Federal de 1988, que no artigo 205 afirma:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade,

²⁷Flávio Augusto da Silva (Guaratinguetá, 13 de novembro de 1971), também conhecido como "Flavinho", é um político brasileiro. Filiado ao Partido Social Cristão (PSC), é atualmente ligado ao projeto Canção Nova. Flavinho, apesar de ter concluído apenas o Ensino Fundamental[2], foi eleito deputado federal por São Paulo nas eleições estaduais de 2014 e é relator do Projeto Escola Sem Partido. (Wikipédia, Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Flavinho_\(pol%C3%ADtico\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Flavinho_(pol%C3%ADtico)), acesso em 27 de março de 2019)

visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

A Carta Magna coloca a educação como um dever conjunto e não é à toa que o Estado vem antes da família. Ao imputar o termo “precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar” no título do parecer, existe uma discrepância e um peso maior atribuído à família em detrimento do Estado. Afeta-se diretamente, a continuação do artigo constitucional, que afirma a função da educação como “desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Ressalto a ordem colocada na Carta, em que primeiramente vem o pleno desenvolvimento da pessoa, depois o exercício da cidadania e, por fim, sua qualificação para o trabalho.

Se analisarmos um pouco mais a fundo a questão constitucional referente à educação, sob perspectiva histórica, temos que olhar a Constituição anterior à de 1988, no caso, a Constituição Federal de 1967, que foi outorgada pelo regime militar. Nesta Constituição, o artigo que trata da educação é o 168, que versa assim:

Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

É possível perceber uma clara diferença na disposição das atribuições, pois, enquanto na Constituição de 1967 primeiramente aparece o lar e, posteriormente, a escola, a atual Constituição inverteu esta ordem, colocando o Estado por primeiro e a seguir a família. Agora, se levarmos em conta o que foi exposto sobre as intenções do movimento Escola Sem Partido, que critica os 30 anos de “doutrinação”, fica mais explícito que a crítica é ao modelo educacional pós-redemocratização e não somente uma crítica aos anos mais recentes.

Um segundo ponto que cabe destaque, antes mesmo de chegarmos à análise do projeto, são os outros projetos legislativos que foram apensados ao relatório do deputado Flavinho, que são os PLSnºs 7.181/2014, 867/2015, 1.859/2015, 5.487/2016, 6.005/2016, 8.933/2017, 9.957/2018, 10.577/2018, 10.659/2018, 10.997/2018, 246/2019, 258/2019, 375/2019 e 502/2019

No geral, eles versam sobre a mesma temática proposta pelo movimento Escola Sem Partido. Porém, um deles, o PL 6.005/2016²⁸ trata exatamente o oposto das outras. De autoria do deputado federal Jean Wyllys (PSOL/RJ), busca instituir o programa “Escola Livre” em todo o território nacional, que nas palavras do próprio relator Flavinho seria assim caracterizado:

Os princípios de tal programa seriam, entre outros, a livre manifestação do pensamento, 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, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a laicidade e o respeito pela liberdade religiosa, de crença e de não crença, sem imposição e/ou

²⁸ O projeto pretende criar o projeto “escola livre” que segue os 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.

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.

coerção em favor ou desfavor de qualquer tipo de doutrina religiosa ou da ausência dela. De acordo com a proposição, são vedadas, em sala de aula ou fora dela, em todos os níveis e modalidades de educação da Federação, as práticas de quaisquer tipos de censura de natureza política, ideológica, filosófica, artística, religiosa e/ou cultural a estudantes e docentes, ficando garantida a livre expressão de pensamentos e ideias, observados os direitos humanos e fundamentais, os princípios democráticos e os direitos e garantias. (FLAVINHO, 2018, p. 3)

Este PL, em especial, é uma ação oposta ao Escola Sem Partido. Mas, por manobra política, ao apensá-la ao PL 867/2015 e às demais propostas, ela fica vinculada a esta votação e não será apreciado separadamente. Com isso, toda a intencionalidade da proposta “Escola livre” não será sequer discutida.

Acentuam-se duas posições completamente opostas no relatório do deputado Flavinho quanto ao papel do professor. Primeiramente, ele destaca a liberdade de cátedra do docente, porém, em um segundo momento, ele traz uma série de restrições ao direito de ensinar do professor e à liberdade de aprender do aluno.

No artigo seguinte da Carta Política, é nos dito que o ENSINO será ministrado com base em alguns princípios, tais como: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, segundo o art. 206, inciso II, da CF; e o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, insculpido no inciso seguinte. A lei nº 9.394/1996, nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDB –acrescentou, no art. 3º, inciso IV, o “respeito à liberdade e apreço à tolerância”. Tudo isso torna evidente que o PROFESSOR possui liberdade de cátedra, direito de ensinar, e o ALUNO possui liberdade de aprender. (FLAVINHO, 2018, p. 5)

Apesar de o trecho acima constar no parecer, ao ler a sequência deste, é facilmente perceptível uma clara desconstrução do papel de professor e da formação humana. Ele coloca o professor na “vala comum”²⁹ e, de certa forma,

²⁹Neste sentido, não quero aqui colocar o professor num altar em santificá-lo, mas é preciso individualizar as atitudes dos profissionais, pois se um médico age de má fé, não podemos desacreditar em toda a classe, assim como em diversas áreas. O portal do MEC (<http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor>) traz a

“demoniza”³⁰ o professor, como sendo um agente desagregador e contra qualquer valor social. Em mais de 30 parágrafos, o relator descreve atitudes contraeducacionais como se fossem uma conduta ativa e comum em sala de aula, de modo que o professor não tivesse comprometido com a formação dos seus alunos e quisesse utilizar a educação apenas como uma forma de controle de opiniões. O deputado, agindo com inteligência, minimiza as intenções do movimento Escola Sem Partido, para que o parecer e o PL possam ser mais palatáveis aos desconhecedores das intenções tácitas do movimento.

Esta questão de minorar as intenções do movimento fica clara nas questões de moral e religião. No parecer é colocado que “um aluno cristão pode receber aulas sobre o Islã, e vice-versa, sem que o direito dos pais seja violado, caso o conteúdo ministrado seja realmente acadêmico, não confessional”. Por outro lado, Penna (2017, p. 45) traz a seguinte questão em seu artigo:

Uma das denúncias mais recentes diz o seguinte: “Candomblé e Umbanda em livros didáticos de 2016 do MEC para ensino fundamental. Alunos de escolas públicas e privadas, inclusive confessionais, que estudarem com os livros didáticos de 2016 do MEC, ou seja, crianças de 6 a 10 anos, serão doutrinados sistematicamente no Candomblé e na Umbanda”, se é que vocês podem acreditar nisso. Por que eles estão dizendo que tem doutrinação religiosa de Candomblé e Umbanda? Só por conta disso, uma imagem de Xangô acompanhada da legenda “Xangô: Deus do trovão e da Justiça. O símbolo desse orixá é um machado de duas lanças chamado oxê. Esse machado representa a justiça”. Por que isso é doutrinação religiosa de Candomblé e Umbanda? Quando são apresentados Zeus, Apolo e Afrodite, esses seriam deuses neutros? Percebem? É um ataque a determinadas formas de pensar, determinadas crenças.

informação que apenas na educação Básica o Brasil possui 1.882.961 professores! O sitio do Escola Sem Partido traz o relato contra menos de 10 professores, como se aquelas atitudes fossem a rotina de sala de aula.

³⁰ Apesar de não ser uma expressão usual, este termo aparece em diversos textos que criticam a atuação da Escola Sem Partido, cito alguns: “Paulo Freire, educador brasileiro de renome internacional e demonizado pelos adeptos do ESP” (Vera Masagão Ribeiro, 2017); “Cabe indagar nos dias atuais, a quem servirá a demonização dos atuais livros didáticos e o que viria em seu lugar” (Roberto Catelli Jr, 2017); “Este termo foi criado por grupos que tentam desqualificar e, até mesmo, demonizar o trabalho com a questão de gênero nas salas de aula” (Fernando Penna, 2017)

É possível inferir que, em algum momento, os dizeres do deputado são contrários ao movimento. Porém, em outro trecho ele faz a seguinte afirmação “para que o direito dos pais acerca da educação religiosa e moral de seus filhos seja respeitado, o professor na escola pública deve abster-se da tentativa de “educar” o aluno no tocante a estes tópicos” (FLAVINHO, 2018, p. 14). Existe um contrassenso no próprio relato, pois num parágrafo ele afirma que é possível um aluno cristão receber aula sobre o Islã, dois parágrafos depois aponta que o professor deve abster-se da tentativa de educar sobre este tópico!

Esta abstenção traz também uma reflexão importante. Caso o professor venha a fazer esta abstenção ele não estaria contrariando a Carta Magna? Uma vez que ela preconiza, como fim da educação, o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho? Ao deixar de abordar esses temas que são importantes para o pleno desenvolvimento da pessoa, não estaria o professor agindo contrariamente aos preceitos que norteiam a sua profissão?

Para responder a esta questão, busquei no sítio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, o posicionamento desta, que é contrário ao PL conforme segue:

Mascarado no discurso de neutralidade, o Projeto de Lei tenta institucionalizar o cerceamento da liberdade de expressão e de ensino nas escolas brasileiras. A iniciativa se apresenta como protetora de crianças e jovens, quer falar em nome das famílias, porém é mais uma expressão das muitas faces da onda conservadora e antidemocrática que tenta avançar sobre o país. A educação só vale a pena se for praticada em condições de liberdade e na busca da Democracia. (ANPED, 2018)

Percebe-se que a Associação tem um posicionamento contrário, colocando que a iniciativa não representa uma proteção das crianças, mas uma onda conservadora. Dessa forma, a prática educativa ficaria prejudicada com a implementação do referido projeto, ou seja, a posição de parcela daqueles que trabalham com a educação e a vivenciam é de desacordo com a proposta parlamentar.

Assim, ofereço outra frase colocada pelo relator “A escola não é um lugar estratégico para a emancipação político-partidária de crianças e adolescentes e nem se destina a pôr um fim nas religiões, que veem o mundo como produto da criação divina” (FLAVINHO, 2018, p. 14). Para contradizer esse aspecto, trago as 11 teses sobre educação e política de Demerval Saviani:

Tese 1. Não existe identidade entre educação e política,

COROLÁRIO: educação e política são fenômenos inseparáveis, porém efetivamente distintos entre si.

Tese 2. Toda prática contém necessariamente, uma dimensão política.

Tese 3. Toda prática política, contém, por sua vez, inevitavelmente uma dimensão educativa.

Nestas três primeiras teses, Saviani deixa claro a inseparabilidade entre educação e política e, por conseguinte, educação e não instrução.

Tese 4. A explicação da dimensão política da prática educativa está condicionada à explicitação da especificidade da prática educativa.

Tese 5. A explicitação da dimensão educativa da prática política está, por sua vez, condicionada à explicitação da especificidade da prática política.

As teses 4 e 5 tem a finalidade de diferenciar a prática educativa e política, apesar de serem inseparáveis, devem ser entendidas de forma individual, pois somente assim é possível entender a correlação existente entre elas.

Tese 6. A especificidade da prática educativa define-se pelo caráter de uma relação dialética que se trava entre contraditórios não antagônicos.

COROLÁRIO: A educação é, assim, uma relação de hegemonia alicerçada, pois na persuasão (consenso, compreensão).

Tese 7. A especificidade da prática política define-se pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários antagônicos.

COROLÁRIO: A política é, então, uma relação de dominação alicerçada, pois, na dissuasão (dissenso, repressão).

Tese 8.As relações entre educação e política se dão na forma de autonomia relativa e dependência recíproca.

Tese 9.As sociedades de classes caracterizam-se pelo primado da política, que determina à subordinação real da educação a prática política.

Tese 10.Quando superada a sociedade de classes, cessa o primado da política e, em consequência a submissão da educação.

As teses 7 a 10 trazem consigo uma subordinação que a educação tem numa sociedade não democrática, porém, não deixa de existir essa educação, ela é presente até mesmo nos momentos mais adversos.

Tese 11.A função política da educação cumpre-se na medida em que ela se realiza como prática especificamente pedagógica. (SAVIANI, 1989, p. 98-99)

Por fim, a tese 11 traz um fecho das demais teses, na qual a função política é pedagógica, não partidária

O posicionamento de Saviani é oposto do relator do projeto, sendo que a tese 11 merece um espaço para reflexão, pois “a função política da educação cumpre-se na medida em que ela se realiza como prática especificamente pedagógica”. Com isso, ao contrário do que apregoa o movimento, o objetivo finalístico da função política da educação é a prática pedagógica. Vale ainda trazer a fala do filósofo Leandro Karnal, quando da sua participação no programa Roda Vida de 4 de julho de 2016. Nesta conversa o assunto Escola Sem Partido foi abordado e ele posicionou-se da seguinte maneira:

Não existe escola sem ideologia, seria muito bom que um professor não impusesse apenas uma ideologia e que abrisse caminho sempre para o debate, mas é uma crença, em primeiro lugar fantasiosa, de uma direita delirante e absurdamente estúpida de que a escola forme a cabeça das pessoas, e que esses jovens saiam líderes sindicais. Os jovens têm sua própria opinião, ouvem o professor, vão dizer que o professor é de tal partido. Os jovens não são massa de manobra e os pais e

professores sabem que os jovens têm sua própria opinião. Toda opinião é política, inclusive a Escola Sem Partido. (Karnal, 2016)

A fala de Leandro Karnal ressalta a autonomia e o pensamento crítico já existentes nos jovens, uma vez que, ao escutar o seu professor falar o que ele aborda na sala de aula, o estudante não vai aceitar apenas por ser a fala do professor. Destaca a opinião dos jovens, nesse aspecto, a internet vem como ferramenta de auxílio à informação, sendo largamente usada entre o público jovem.

É possível perceber um descasamento de posicionamento entre o parecer da casa legislativa e o de autores que têm como objeto de estudo a educação sob a perspectiva crítica e de inspiração humanista. A posição contrária do relatório a daqueles que pesquisam a educação não se encerra na questão da ação do professor e da política na educação. Ela se distancia abruptamente também no que se refere à relação de gênero. Primeiramente, o relatório já faz menção a uma nomenclatura que na sua concepção foi elaborada para ser uma forma de discriminação, uma diminuição da questão, que é a expressão “ideologia de gênero”, em substituição ao termo “identidade de gênero³¹”.

Ao substituir a terminologia que define o assunto, o movimento Escola Sem Partido leva esta questão também para o lado ideológico, assim como faz com a educação. A intenção é usar a ideologia como se ela fosse “construir fundamento de projetos de ação política e social: uma ideologia é um esquema conceitual com uma aplicação prática” (BLACKBURN, 1997, p. 195), como se o assunto fosse abordado na educação como uma forma de cooptar os alunos a seguir caminhos diferentes do “heterogenismo tradicional”. Enquanto o termo identidade traz uma concepção completamente diferente, pois no Dicionário Oxford de Filosofia, Blackburn define identidade pessoal como algo não definido: “O problema consiste em saber o que faz a identidade do indivíduo num instante de tempo, ou ao longo do tempo. Tomando o último problema em primeiro lugar:

³¹ Para saber mais sobre os direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero, sugiro a leitura dos “Princípios de Yogyakarta”, disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf

todos podemos nos imaginar como tendo sido bastante diferentes, o que de fato acontecerá no curso normal da vida” (BLACKBURN, 1997, p. 193). A diferença fica clara, enquanto o movimento constrói a concepção de algo fechado, imposto às pessoas, a concepção de identidade faz uma abertura para a construção do indivíduo.

É necessário citar diretamente o que diz o relatório ao abordar a identidade de gênero, pois acredito que qualquer palavra que tentasse utilizar para fazer uma citação indireta iria de alguma forma “suavizar” o que está escrito e não representaria, com fidedignidade, as intenções do relator Flavinho:

Aqui faz-se necessário tratar de uma das facetas mais tacanhas com a qual pudesse materializar a doutrinação, que é a chamada “Ideologia de Gênero”, que alguns desejam implantar nas escolas. Trata-se de uma concepção extremamente controversa, defendida por uma minoria de intelectuais e ativistas políticos, como Simone de Beauvoir, Michael Foucault, Judith Butler e Shulamith Firestone, segundo a qual o “gênero” é um construto social dinâmico e suscetível de mudanças, não uma imposição biológica. (FLAVINHO, 2018, p. 17)

E continua no parágrafo seguinte, destaco alguns pontos que demonstram a posição do relator:

... procura-se impor às crianças e adolescentes uma educação sexual que visa a desconstruir a heteronormatividade e o conceito de família tradicional em prol do pluralismo e diversidade de gênero.

...

Não há qualquer precedente civilizatório na história humana que demonstre que uma sociedade sexualmente plural seja realmente sustentável a longo prazo. Trata-se de uma concepção meramente “teórica”, pensada “de fora” como um ideal a ser imposto na sociedade, sem precedentes empíricos inquestionáveis. O que sabemos por experiência concreta é que uma cultura heteronormativa foi imprescindível à perpetuação da espécie humana e ao desenvolvimento da Civilização Ocidental.

...

A verdade é que a maioria esmagadora, tanto de intelectuais como de indivíduos comuns, acredita que “homem” e “mulher”

não são, de modo algum, conceitos líquidos; mas que tais “gêneros” acham-se em plena consonância com seus respectivos “sexos” biológicos. Ou seja: “macho” e “fêmea” – categorias biológicas – equivalem a “homem” e “mulher” – categorias genéricas. (FLAVINHO, 2018, p. 18)

A abordagem elaborada pelo relator não trata do cerne da questão que é mostrar como as relações entre os gêneros (em todas as configurações) são construções históricas e, desta forma, desconstruir desigualdades, homofobia, machismo e outras formas de preconceitos existentes. A questão do respeito à diversidade já era uma questão vencida, uma página virada. Porém, voltar a discutir isso e coibir a sua contextualização dentro da sala de aula é um retrocesso na busca pela igualdade e respeito.

Com o relatório, o deputado Flavinho indica a constitucionalidade do projeto e elabora um projeto substitutivo ao PL 7.180 de 2014, aglomerando nesse projeto todos os demais projetos apensados sobre o tema³².

Esse substitutivo do PL nº 7180, de 2014 não fez grandes alterações às propostas anteriores. Por sua vez, traz frases curtas e à primeira vista inofensivas sobre a escola, dentre as quais irei abordar as principais. No artigo primeiro, o texto substitutivo já coloca que a lei disciplina o equilíbrio que deve ser buscado entre “a liberdade de ensinar e a liberdade de aprender, no âmbito da educação básica, em todos os estabelecimentos de ensino públicos e privados do país” (FLAVINHO, 2018, p. 23). Porém, o artigo 206 da Constituição cita que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

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

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

³²Em teoria, o PL nº 6.005/2016 está englobado nesta nova proposta. Porém, como citei, ele versa exatamente o oposto do movimento Escola Sem Partido, não contendo nada dele na prática.

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

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Neste primeiro momento, é primordial dar ênfase ao inciso II, que afirma que um dos princípios da educação é a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988). O projeto simplesmente omite a maior parte do texto constitucional, reduzindo a educação apenas a uma troca de ensino e aprendizagem, sem todo o arcabouço que o termo educação traz consigo. Essa redução não é elaborada de forma simplória, pois, como foi possível observar, quando abordadas as concepções do movimento Escola Sem Partido, elas não veem o professor como educador/formador e sim como um replicador de conteúdo. Essa simples redução da educação a esses dois princípios é uma forma de enfraquecer não somente o papel do professor, mas o da escola como um todo e, em consequência, do próprio Estado, passando a ter um peso maior o papel da educação pela família. Ao observar os princípios excluídos nessa redução textual, encontra-se a liberdade do pensamento, da arte e do saber, elementos tão importantes para a formação humana.

O conceito de educação, colocado por um dos mais célebres juristas brasileiros, o decano José Celso de Mello Filho, é de que esta, a educação, “é mais compreensivo e abrangente que o da mera instrução. A educação objetiva propiciará formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade do educando” (MORAES, 2009, p. 857-858). Outro ministro do Supremo Tribunal Federal, Alexandre de Moraes, também tem

uma visão englobante de educação e do papel do professor. Inclusive, ao interpretar o papel do professor no artigo 206 da CF, ele preceitua que “a liberdade de cátedra é um direito do professor, que poderá livremente exteriorizar seus pensamentos aos alunos, sem qualquer ingerência administrativa, ressalvada, porém, a possibilidade de fixação do currículo escolar pelo órgão competente”(MORAES, 2009, p. 859)

O artigo segundo do projeto traz os “deveres” dos professores, que pode ser exemplificado por meio do inciso I “não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para nenhuma corrente política, ideológica ou partidária” (FLAVINHO, 2018, p. 23). O texto passa a impressão de que o aproveitamento da “audiência cativa” e a “cooptação” são fatos extremamente comuns em sala de aula e que, somente após a referida lei, é que será proibida tal prática. Hoje, se algum docente utiliza desses subterfúgios, ele já estará infringindo os princípios que norteiam a educação, além de não estar cumprindo os deveres da docência previstos no artigo 13 da LDB. No inciso II do artigo 2º do substitutivo, afirma-se que “não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas” (FLAVINHO, 2018, p. 23). É inverossímil que professores tenham essas atitudes em sala de aula. A ocorrência de tal fato é uma infração penal, sendo totalmente desnecessária a inclusão de questões como essa numa norma que trata de educação. Sua inclusão terá somente a função de desqualificação profissional do docente. Penna (2017, p. 9) afirma que “a desqualificação do professor no projeto aparece como a remoção, até, explicitamente, de todas as atribuições do professor, chegando ao extremo de excluir a sua liberdade de expressão”. Corroborando com esta ideia, Algebaile (2017, p. 71) explica que “o mais provável é que estejam visando ao controle prévio da atividade escolar, da atividade docente e da discussão educacional, a partir da disseminação da ameaça de exposição pública e de criminalização. Daí a propriedade da alcunha atribuída ao PL por inúmeras vertentes críticas: lei da mordação”.

Sobre o controle prévio, podemos fazer uma inferência e buscar a Convenção Americana sobre Direitos Humanos de 1969, pois essa convenção é trazida como argumentação pelo movimento por citar, no artigo 12, que “Os pais e, quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos

recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções”. Apesar de a educação brasileira não desrespeitar esse princípio, para o movimento esse artigo é o argumento utilizado para excluir totalmente os assuntos de religião e moral da sala de aula. No artigo seguinte, a convenção trata da liberdade de pensamento e expressão e cita:

1. Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento e de expressão. Esse direito compreende a liberdade de buscar, receber e difundir informações e ideias de toda natureza, sem consideração de fronteiras, verbalmente ou por escrito, ou em forma impressa ou artística, ou por qualquer outro processo de sua escolha.

2. O exercício do direito previsto no inciso precedente não pode estar sujeito a censura prévia, mas a responsabilidades ulteriores, que devem ser expressamente fixadas pela lei e ser necessárias para assegurar:

- a. o respeito aos direitos ou à reputação das demais pessoas; ou
- b. a proteção da segurança nacional, da ordem pública, ou da saúde ou da moral públicas.

3. Não se pode restringir o direito de expressão por vias ou meios indiretos, tais como o abuso de controles oficiais ou particulares de papel de imprensa, de frequências radioelétricas ou de equipamentos e aparelhos usados na difusão de informação, nem por quaisquer outros meios destinados a obstar a comunicação e a circulação de ideias e opiniões. (grifos meus)

[...]

5. A lei deve proibir toda propaganda a favor da guerra, bem como toda apologia ao ódio nacional, racial ou religioso que constitua incitação à discriminação, à hostilidade, ao crime ou à violência. (CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS, 1969)

Os grifos no texto da convenção são para destacar três aspectos. O primeiro deles, a liberdade de pensamento e de expressão, que deixa de existir com o projeto. O segundo é a censura prévia. Fica evidente no projeto a censura prévia, ferindo totalmente a prática docente, pois a convenção vai mais adiante ao afirmar que o professor deverá ter responsabilidades ulteriores e, nesse caso, deve existir uma tipologia penal para que o infrator seja responsabilizado e não privado como o projeto determina. O terceiro ponto é a não restrição da liberdade de expressão por meios indiretos, tais como o abuso dos controles oficiais. No caso em tela, o legislativo quer interferir diretamente em questões que envolvem

o desenvolvimento do ensino/aprendizagem e o desenvolvimento da própria educação. Vale, também, destacar o que preconiza a Carta Magna, no seu artigo 5º, em que destaco 3 incisos:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

VIII - 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;

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;

Notoriamente, a Constituição salvaguarda a prática docente na livre manifestação do pensamento. Ora, além dela existe um pacto internacional que prevê que não pode haver censura prévia e garante a liberdade de expressão. Dois dos maiores constitucionalistas entendem de forma mais ampla a educação e salvagam a liberdade de cátedra, como vimos. E, mesmo com toda esta proteção legal, o movimento Escola Sem Partido ainda assim entende a educação de forma restritiva.

No tocante à crença religiosa e à moral, caso fosse aplicado o descrito no projeto de lei, ele não estaria contrário ao artigo 5º, inciso VIII da Constituição? O aluno seria privado de direitos (a educação entendida de forma mais ampla), em virtude da sua crença religiosa ou de convicção filosófica, não receberia o mesmo cabedal de conhecimentos. Isso prejudicaria a sua formação humana e o privaria de lições importantes para desenvolver todo o seu potencial. Um prejuízo na formação de juízo.

O artigo 4º do substitutivo ao PL 7.180 prevê a sua aplicação não somente na prática docente e nas escolas, mas nos livros didáticos e paradidáticos, nas

avaliações para ingresso no ensino superior, nas provas de concurso para ingresso na carreira docente e nas instituições superiores de ensino. Ou seja, prevê a aplicação em toda a jurisdição do governo federal, influenciando também os outros entes da federação.

Além das atribuições dos professores, a outra grande celeuma do projeto está inserida no artigo 5º, que é um substitutivo a alguns incisos do artigo 3º da Lei de diretrizes e bases da educação nacional, 9394/96, pois ele acaba com qualquer inserção do assunto identidade de gênero, conforme é possível observar:

Art.3º.....

XIV - respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa.

Parágrafo único: A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, nem mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo “gênero” ou “orientação sexual”. (FLAVINHO, 2018, p. 25)

Percebe-se que esse artigo do projeto foi na profundidade da questão com um cerceamento titânico, porquanto proíbe qualquer política ou prática de ensino que trate do termo “gênero” ou “orientação sexual”. Mas o silêncio em sala de aula não fará com que o assunto deixe de ser inquietante na mente dos alunos, nem tampouco irá coibir o interesse nele. Pelo contrário, pode gerar o chamado “efeito paradoxal”, um efeito contrário ao esperado que, no caso será a vontade de conhecer o que é “proibido”, como cita Zuenir Ventura (2016), ao comentar a proibição da Justiça do Rio de Janeiro da venda do livro *Minha Luta*, e definindo da seguinte forma o efeito paradoxal: “uma consequência oposta ao que se pretende: em vez de impedir a leitura, a medida pode estimulá-la, um fenômeno que costuma ocorrer desde o Jardim do Éden sempre que se decreta uma interdição, seja de maçã, filmes ou livros. Nas sociedades de consumo, as

estratégias de venda de um produto recomendam muita discussão, polêmica, debate, até o jargão popular “fale mal, mas fale de mim”. Nesses termos, a proibição de tratar de determinados assuntos em sala de aula fará com que o estudante procure outras formas de informação. O mais comum é que procure a internet, que é um território “livre” sem o menor filtro de conteúdo.³³

Como pôde ser percebido em todo esse capítulo, o movimento Escola Sem Partido traz uma concepção diferente de escola da adotada no Brasil. É um modelo peculiar, muito similar ao pretendido pelo período do regime militar brasileiro: uma concepção simplista de educação como instrução e não como formação. Fica evidente um peso da moral cristã, na defesa do movimento, da moral dos pais, fazendo com que os alunos não possam questionar o que lhes é imposto no seio familiar, devendo aceitar apenas. Não se deve desenvolver toda a potência dos alunos, pois esta potencialização traria uma palavra que é proibida pelo projeto que é “por quê?” Sim, existe uma barreira muito clara na proposta legislativa quanto ao desenvolvimento das potencialidades e da formação humana. O sujeito será apenas instruído na escola.

De acordo com minhas análises, além de limitar o pleno desenvolvimento dos estudantes, o movimento Escola Sem Partido faz um jogo de palavras e termos, incitando aos que leem as ideias do movimento, como se todo o problema da educação brasileira fosse centrada no professor e na liberdade de cátedra. Para os defensores do projeto, o professor é um aproveitador da audiência cativa que tem a intenção de cooptá-la para uma corrente política/ideológica/partidária que favorece quem os segue e prejudica, quem é contrário às suas convicções. Utiliza a sala de aula para fazer propaganda político-partidária, incitando os alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas, tratando questões políticas de forma injusta, favorecendo

³³ Quando estava escrevendo este parágrafo, me veio à mente a música Sexo! do grupo de rock Ultraje a Rigor, que é uma crítica à censura. A música trata de uma cena de sexo de um filme que iria passar na televisão, porém a censura cortou a cena, não a exibindo. Num dos trechos da música é cantado: “Bom, vá lá, vai ver que é pelas crianças/ Mas quem essa besta pensa que é pra decidir?/ Depois aprende por aí que nem eu aprendi/ Tão distorcido que é uma sorte eu não ser perverso/ Voltei prá sala, vou ver o jornal/ Quem sabe me deixam ver a situação geral/ E é eleição, é inflação, corrupção e como tem ladrão e assassino e terrorista e a guerra espacial!/ Socorro!”. Caso queira conhecer a música, ela está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O4CmhxooWaY>. Acesso em 27 de julho de 2018.

as suas versões, teorias e opiniões, além de não respeitar o direito dos pais e filhos quanto à educação moral. Em suma, este é o estereótipo do professor segundo o movimento e que foi materializado no projeto. Nos termos do relatório, na página 12:

Alguns alunos ainda imaturos (lembrem-se que estamos tratando de crianças, adolescentes e jovens), ao ouvirem uma ardorosa exposição de um professor influente e carismático sobre sua preferência partidária—sem que lhes sejam mostradas alternativas —, podem sentir-se cognitivamente e/ou emocionalmente pressionados a aceitar o discurso do professor, sem reservas ou sem o conhecimento das variáveis. (Flavinho, 2018, p. 12)

A filosofia da educação pode nos auxiliar a entender o significado de formação humana e do papel do educador. O filósofo alemão Friedrich Nietzsche tratou destes dois temas com maestria, fugindo do senso comum e se aprofundado, além dessas duas questões, sobre a moral, também muito presente no projeto legislativo em discussão.

3 FORMAÇÃO HUMANA COMO METAMORFOSE EM NIETZSCHE

Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes.
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante.
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
(RAUL SEIXAS)

A formação humana não é um tema exclusivo da área da educação. “É um tema sem endereço fixo, de uma natureza nômade, e em alguma medida acaba por dar-se em cada ser humano. Para materializar-se exige um excedente de forças para ruminar, farejar, selecionar o que deseja fazer consigo mesmo” (HARDT, 2013). Todas as ciências têm, de alguma forma, estudado a questão da formação humana, seja ela em si, seja quanto aos impactos nas mais diversas atividades dessa formação. A natureza da formação humana não é um fato estático, é maleável, não há uma fórmula mágica para aplicar. Ao executar uma equação na matemática, o resultado será sempre o mesmo, mas, ao empregar um método nas ciências humanas e sociais, o resultado nem sempre será o mesmo, pois existe um elemento-chave que torna a método particular, que é o elemento humano. Nesse sentido, a formação humana está mais próxima das obras de arte do que das formas matemáticas. Digo isso pois a formação, pensada com o elemento eu, tem uma leitura de uma paisagem, assim como o artista o faz. Se dois artistas estivessem lado a lado retratando a mesma paisagem, ao final os resultados poderiam ser tão diversos (únicos) que nós, observadores da obra, diríamos que não são a representação do mesmo local.

No desafio de discutir a formação humana de maneira dinâmica, adentramos no campo filosófico, elegendo o filósofo alemão Friedrich Nietzsche para fazer uma crítica ao modelo pretendido com o movimento Escola Sem Partido, buscando o que converge ou diverge entre eles quanto à formação humana. Para tal, é mister trabalhar alguns conceitos formulados pelo filósofo, os quais são fundamentais para o entendimento de sua concepção de formação humana.

Mas qual o conceito de formação humana para Nietzsche? Seria “civilizar-se”, desta forma sobrepor uma pele civilizada sobre a pele do animal? Uma

orientação Kantiana de disciplina e ordem? Para tentar responder, recorro ao conceito colocado por Hart, Moura e Dozol (2014)

Nietzsche contrapõe-se a este espelho moral no qual o humano trai sua natureza, produzindo uma antinatureza, a moral, sufocando sua primeira pele. Afinal o que existiria em nossa primeira pele para ser tão modificada? Mais impulsos vitais, menos cognição, mais afetos, menos controles e regulações? Formação implica, sem dúvida, um movimento, um deslocamento, um devir.

Assim, a formação humana é possibilitar as potencialidades de cada indivíduo, não os sufocando com ideias morais e civilizatórias, é fazer com que cada ser possa impulsionar as suas potencialidades.

3.1 A EDUCAÇÃO

A educação não é um dos temas principais da filosofia de Nietzsche, porém, ela aparece em vários momentos da sua vasta obra de forma transversal. Somente na sua fase jovem que dedicou propriamente sobre o tema, quando realizou uma série de conferências denominadas *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*³⁴ e a terceira consideração extemporânea *Schopenhauer como educador*. Apesar disso, o assunto é tratado por ele nas suas obras, muito mais como meio do que fim. As suas máximas levantadas: homem superior³⁵, transvaloração e cultivo perpassam obrigatoriamente pelo caminho da educação, seja no esforço da educação formal ou da autoformação.

³⁴“Como breve contextualização do sistema de ensino do tempo de Nietzsche, torna-se interessante lembrar que a Prússia, embora tenha sido a última das potências europeias a entrar na época industrial, foi o primeiro Estado a desenvolver um sistema geral de educação. Até o final do século XIX, já havia sido abolido o analfabetismo. O alto índice de escolarização (para a época) e uma estrutura de escolas e instituições superiores que eram vistas como modelares por outros países, contribuem em parte para explicar os ataques de Nietzsche ao que chamou de ‘tendências à ampliação da cultura’”. (NEUKAMP, 2019, p. 2)

³⁵ “No contexto da filosofia do espírito livre, o conceito de homem superior tem o sentido de ser exceção, com poder de contradizer e de opor-se à tradição e ao que é tido por sagrado na cultura

Silva (2012, p. 125) afirma que têm sido constantes os esforços para legitimar Nietzsche como um filósofo da educação, “pela constatação de que a maior parte dos seus projetos filosóficos, se realizáveis, seria apenas como projetos educacionais”. Não somente a educação escolar, mas a experiência de vida. No campo pedagógico, o seu pensamento tem sido chamado “de diversos nomes, mas sempre fazendo referência à construção, à reconstrução ou às mudanças em si” (SILVA, 2012, p. 125).

O modelo educacional atual é por vezes criticado pela reprodução do modelo social vigente, sem possibilitar algo novo, não trazendo a possibilidade de explorar a individualidade criativa, sacrificando esta em detrimento do todo. Uma reprodução do conhecimento sem o questionamento, sem verificar a sua validade, pertinência e utilidade. Em relação a esse tema, SILVA (2012, p. 131) afirma:

Poderia supor que Nietzsche seria um partidário dessa crítica, dada a ideia do filósofo de que a escola trabalha juntamente com outras instituições para a criação dos tipos inferiores, mas a análise se pode fazer partindo do pensamento de Nietzsche não se coaduna com tais superficialidades, menos ainda com as ideias-pano-de-fundo que as inspiram. Se a escola é uma estrutura de reprodução, ela só reproduz a estrutura social secundariamente, pois primariamente o que busca reproduzir é a organização pulsional que modela a sociedade, ou seja, a escola tenta decalcar nas crianças que lhe chegam uma série de valores que fortalecem determinada organização pulsional, a qual está na base da organização de toda a sociedade e que, espalhando-se sobre novos indivíduos, tem intensificada sua sensação de poder.

As palavras colocadas por Silva no parágrafo acima coaduna com a linha adotada pelo Escola Sem Partido ao colocar a escola como modelo de reprodução da sociedade atual, a partir do momento em que a escola não deve contrariar a moral dos pais. Tal fato deixa evidente o modelo que não quer que

e na sociedade. Em contraposição ao homem inferior, o homem superior distingue-se pela quantidade de estímulos e vivências, assim como pela profusão de formas de prazer e desprazer, que estão organizados por uma arte de ‘redenção’ e ‘cuidado’ de si. Na época de *A gaia Ciência*, Nietzsche caracteriza-o como uma ‘natureza contemplativa’; à diferença dos homens de ação, ele é o artista de sua própria vida, distante dos ideais comuns dos homens do rebanho” (ARALDI, 2016, p. 45)

surja o novo, uma nova forma de pensar e agir, quer reproduzir o que já existe, modelo este já criticado por Nietzsche no século 19.

A escola é destacada como uma instituição que pode trabalhar para que não surja o homem superior³⁶, uma vez que ela interage com o indivíduo num momento em que ele ainda não tem a maturidade para se defender e, por vezes, para questionar tudo que lhe é posto.

O filósofo faz a sua crítica a este modelo funcional de educação, em que a cultura não é levada em conta. Entenda-se aqui funcional a educação voltada para os interesses do Estado e não do estudante, como bem coloca no aforismo 29 nas incursões de um extemporâneo:

“Qual tarefa de todo ensino superior?” – Fazer do homem uma máquina. – “Qual o meio para isso?” – Mediante o conceito de dever. “Quem é seu modelo para isso?” – O filólogo: ele ensina a suar – “Quem é o homem perfeito?” – O funcionário público. (NIETZSCHE, 2017, p. 65)

Assim, a crítica à formação na educação alemã era severa. Para melhor compreender as intenções do filósofo alemão, o conceito de *Bildung*³⁷ é

³⁶ A definição de homem superior (höherer Mensch) é muito semelhante a definição de Além do homem (Übermensch) que RUBIRA (2016) define como “o além do homem, assim, pelo caráter intrínseco de autossuperação da vontade de potência, é aquele que pode ir além do niilismo e de sua possibilidade de repetição eterna”.

³⁷ “Nietzsche vê os agrupamentos humanos como complexos de cultura: a cultura envolve todos os tipos de expressão humana, e esses não estão isolados uns dos outros; não há separação entre produções espirituais e materiais. Cada agrupamento ou povo tem sua expressão característica. E Nietzsche encara isso como um estilo artístico num sentido estético mais amplo: cultura enquanto unidade de estilo artístico em todas as manifestações de vida de um povo. Podemos entender essa unidade de estilo como predomínio de uma determinada perspectiva ou interpretação sobre a existência. Como exemplo, temos o modo de existência cristão, ligado à moral de rebanho, uma cultura insuficiente. Com a doutrina da vontade de potência, essa abordagem aprofunda-se, tornando-se fisiológica, ou seja, assume a perspectiva da dinâmica de forças ou impulsos em luta por mais potência: a cultura é uma configuração de impulsos que, se cresce na potência e é altamente hierarquizada, é saudável e, se decai e é pouco hierarquizada, é mórbida ou decadente. Nesse contexto, a formação (*bildung*) também passa a ter significado de arranjo, configuração ou conformação de impulsos, inclusive para se referir a estruturas orgânicas ou de pensamento. Outro sentido propriamente nietzschiano é aquele que tem a conotação de cultura elevada. Cultura aqui é a expressão dos impulsos humanos como afirmação da vida enquanto um fluxo contínuo de autossuperação, como uma ação criadora que não propõe amor ao futuro, trata duramente o presente e a si mesmo. A cultura elevada é hierárquica, predominando o *pathos* da distância, o sentimento de ser diferente, o que, rejeitando o nivelamento dos homens, promove o surgimento das exceções, do gênio, de personagens

fundamental para o seu pensamento, pois é a chave central da sua formação humana. Sobrinho (2003, p. 11) comenta essa crítica de Nietzsche, ponderando que:

Em suma, segundo Nietzsche, a cultura não pode se reproduzir e crescer quando a educação está orientada para uma profissão, uma carreira, uma função, um cargo, quando é movida pelo “espírito utilitário”³⁸, quando é verificada através de exames obrigatórios e integradores, quando é extensiva a universalizada; mas esta é, no entanto, a verdadeira face da cultura da modernidade tardia vivida na Alemanha, tal como ele via.

Colaborando com este posicionamento de Sobrinho (2003), Larrosa pondera a visão de Nietzsche sobre *Bildung*:

Poderíamos dizer que Nietzsche faz explodir a ideia de Bildung que permeava a construção histórica de sua própria identidade espiritual que estava fazendo a Alemanha de seu tempo (e a Humanidade de seu tempo, se entendemos por Humanidade aquela ideia universal, aquela figura do pensamento, que constroem os filósofos alemães para nomearem-se a si mesmos e, por extensão, a todos os homens e povos da terra). Ele faz explodir, também, a ideia de Bildung que sustentava as tranquilas e reputadas instituições culturais, educativas e de formação, do potentíssimo humanismo de sua época. (LARROSA, 2004, p. 52)

As palavras do filósofo são duras quando aborda a educação e a instrução, pois ele via a educação não como formadora de indivíduos, mas destruidora destes, uma padronização em que não existia espaço para a exceção. Assim, também se referiu ao conceito de instrução.

capazes de imprimir um estilo contra os valores vigentes decadentes e criar uma nova cultura. A cultura elevada deve ser capaz de preparar sua própria superação quando se esgotar.

³⁸ Case salientar os princípios e fins da educação prevista na LDB: “Art. 2º 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). Ressalto a ordem colocada (desenvolvimento, cidadania e trabalho).

A educação: um sistema de meios visando a arruinar as exceções em favor da regra. A instrução: um sistema de meios visando a elevar o gosto contra a exceção, em proveito dos mediócras. Visto assim, isto parece duro; mas, de um ponto de vista econômico, é completamente racional (NIETZSCHE, 2003, p.227).

Silva (2012, p. 130), ao comentar as ideias do filósofo alemão, faz uma referência direta ao modelo educacional vigente, uma vez que:

A escola é uma estrutura de reprodução, ela só reproduz a estrutura social secundariamente, pois primariamente o que busca reproduzir é a organização pulsional que modela a sociedade, ou seja, a escola tenta decalcar nas crianças que lhe chegam uma série de valores que fortalecem determinada organização pulsional, a qual está na base da organização de toda a sociedade e que, espraiando-se sobre novos indivíduos, tem intensificada sua sensação de poder. A escola talvez seja o mais importante trunfo na luta da vontade de poder dos fracos em sua tentativa de domínio global e enfraquecimento dos fortes e, ainda, e ao mesmo tempo, o melhor mecanismo possível para prevenir seu surgimento.

Nas palavras de Silva, a escola hoje quer manter o *status quo* existente, uma estrutura que não traz potencialidades, não traz nada de novo, não busca aflorar o que existe de melhor nos estudantes, ofertando somente um modelo de reprodução.

Silva (2012, p. 130) complementa, ainda, no sentido de que a escola não faz o papel de nutrir a individualidade e vontade de poder, apesar de ela ser a melhor instituição para que surja o espírito livre:

A escola é uma dessas instituições que trabalham para que raramente surja o homem superior. Na verdade, é a melhor de todas elas, pois combate qualquer possibilidade de crescimento tipológico de um indivíduo em uma fase na qual ele é fraco demais para se defender. Mas que não se nutra compaixão para com os tipos superiores malogrados desde cedo aos montes em todas as escolas. Esse sentimento compassivo apenas agravaria o fracasso da elevação e, de fato, eles sempre representam um infortúnio público, pois o que o indivíduo superior faz, ao tentar plasmar no mundo sua vontade de poder,

é justamente destruir o mundo que já está posto por meio dos mais diversos tipos de violência, criando um mundo novo que reflita não mais a vontade de poder dos fracos que estruturava a antiga sociedade, mas, sim, a sua vontade de poder.

Sobrinho (2003, p. 34) afirma que o filósofo critica as ideias modernas, principalmente as ligadas à educação, pois os estabelecimentos de ensino não auxiliam para a elevação da cultura, pelo contrário, estão a serviço do Estado e do mercado, sendo os estudantes recursos que devem ser trabalhados para serem mais bem aproveitados pelo Estado. Assim, o processo pedagógico forma profissionais, funcionários e técnicos, porém, sem formar homens livres e cultivados. “A decadência da cultura que Nietzsche acusa na sua época tem como responsáveis os governantes” que instalaram nas escolas e universidades a formação de estudantes e professores para o serviço do Estado e atendimento ao mercado.

O filósofo tinha uma visão pessimista da educação da sua época, a segunda metade do século XIX, observando apenas o adestramento e não o cultivo, termos estes que serão abordados adiante. Mas a questão que se coloca é como seria essa educação, pois a crítica está posta. Afinal, qual o caminho a seguir? Qual seria a alternativa para a educação do seu tempo? Percebe-se, portanto, que a crítica em si não é o caminho, mas uma das possibilidades. Nesse sentido, Sobrinho (2003, p. 13) resume a alternativa sugerida pelo filósofo alemão:

Uma alternativa viável para a solução desta situação desoladora dos estabelecimentos de ensino alemães de então exigia, antes de mais nada, uma nova concepção de educação e uma nova orientação pedagógica que dessem a eles novos e diferentes objetivos e métodos, conteúdos e formas. Na visão de Nietzsche, os parâmetros e as diretrizes educacionais que deveriam vigorar nas escolas e nas universidades não deveriam ter origem em estruturas burocráticas nem ser matéria de discussão de burocratas, antes deveriam ser obra daqueles que ele chama de “legisladores da educação rotineira”, isto é, daqueles homens superiores, porque dotados de grande cultura, maturidade e experiência, cuja primeira atitude seria portanto colocar-se em oposição política direta aos “idólatras” da atualidade, estes obedientes servidores de demandas funcionais e utilitárias que não tinham absolutamente nada a ver com a educação ou com a cultura, mas que eram os responsáveis pelo

empobrecimento da educação e da cultura vigente nos estabelecimentos de ensino alemães.

Fazendo um paralelo com os dias atuais, a solução apresentada por Nietzsche, pode ser comparada quando um projeto de lei, ou código é elaborado por uma comissão de especialistas. Porém, na visão dele, estes especialistas já seriam os legisladores.

Trazendo para o exemplo brasileiro, mesmo um projeto de lei ou código produzido por especialistas passariam pelo legislativo e aprovação do executivo, que são esferas políticas e acabam desfigurando o projeto original, trazendo apenas as partes que interessam aos grupos da situação.

A crítica nietzschiana à educação de sua época é construída porque essa nunca teria chegado perto do que ele entendia como uma educação ideal. Em *Schopenhauer como educador*, ele faz a seguinte afirmação: “A verdadeira educação é uma libertação. Remove as ervas daninhas, o entulho e os vermes que atacam os delicados ramos da planta. A verdadeira educação é leve calor e suave chuva” (NIETZSCHE, 2003).

Outra abordagem de mudança apontada pelo filósofo alemão é em referência aos currículos escolares, que, segundo ele, deveriam seguir o modelo da cultura clássica, que se baseia na afirmação da necessidade da filosofia e da arte, primeiramente. Quanto ao processo pedagógico, estaria baseado na autoridade do homem cultivado, do verdadeiro mestre sobre os jovens ainda imaturos e impulsivos, para os tornar homens cultos pelo uso da razão e da reflexão.

A educação era uma ferramenta para as mudanças pretendidas pelo filósofo e ele sabia da sua importância, assim como também tinha a clara noção de que os homens que controlavam o Estado também a tinham, pois, se a educação pode ser a mola propulsora para uma libertação e o surgimento de um homem livre, o contrário também é possível.

Ou seja, educação pode ser utilizada para manter a conjuntura existente, não possibilitando qualquer mudança de paradigma ou libertação. Nesse aspecto, na utilização da educação pelo Estado, ele coloca, com o exército, a

maneira de estabelecer e conservar a obediência dos cidadãos, aspecto que Sobrinho (2007b) comenta:

O Estado democrático moderno, como qualquer outro Estado, quer garantir para si unidade e duração e ele tem dois modos de estabelecer e conservar a obediência dos cidadãos: o exército e a educação. Através do exército, o Estado coopta a ambição das classes superiores e a força das classes inferiores. Através da educação, o Estado coopta os homens bem dotados das camadas médias, os intelectuais: os professores formam ou seus alunos nos valores do Estado, fazendo-os lembrar aquelas coisas que alimentam a sua continuidade e afastam as mudanças; e os formados pelo Estado são depositários de prestígio social.

Essa citação de Sobrinho nos remete diretamente à questão da obediência às regras estatais. Um dos princípios do Estado Democrático de Direito é o poder de polícia do Estado e somente ele pode exercê-lo. Ao pensar nesta questão, temos que ver o peso que a educação tem, pois é colocada no mesmo patamar do exército: sem o domínio da sala de aula, o Estado não tem o controle da população. Logo, um Estado que quer controlar e sobrepujar a sua população, fará todo o esforço para controlar o que é ensinado em sala de aula.

Agora, ao voltarmos novamente o nosso olhar para o movimento Escola Sem Partido, no que tange à educação, é possível ver um distanciamento do movimento e das perspectivas de Nietzsche. Em primeiro lugar, porque o movimento propõe uma educação como instrução, orientada por um espírito utilitário e profissional, totalmente contra o pensamento do professor filósofo. Em segundo lugar, porque a padronização e a reprodução do modelo vigente, outra crítica de Nietzsche, também são marcas do Escola Sem Partido, pois não possibilitam o surgimento de algo novo, pois o que for contra o padrão deve ser moldado para se enquadrar.

A visão de currículo escolar é outra característica que marca bem esse distanciamento. Enquanto o filósofo alemão entende que o currículo deve ter uma congruência clássica, com a arte e a retórica, o modelo proposto pelo movimento Escola Sem Partido deve ter características mais tecnicistas, pouco aberto à arte e ao pensamento livre.

Por fim, percebe-se que a noção de educação como meio de controle é muito criticada por Nietzsche. Nessa, sim, existe uma aproximação, pois o controle e direcionamento do que se aprende seria em função dos interesses do Estado e não do indivíduo. Ao proibir a abordagem de determinados assuntos em sala de aula, não se objetiva o crescimento do estudante como indivíduo, objetiva-se que ele não aprenda o que vá contra os interesses do Estado. O Estado quer um adestramento, como veremos adiante, quer com a imposição de uma moral judaico-cristã, um modelo de cidadão a ser formado pela educação.

Ao consolidar o entendimento da concepção da “formação” para o filósofo alemão, é necessário agora abordar outros temas da sua filosofia que influenciam diretamente no seu sentido de educação como meio para a formação humana. A compreensão dessas interpretações do filósofo é importante para entender a profundidade da sua proposta educacional como mudança e superação.

3.2 A MORAL

A escola, com o papel moralizante, tem uma função utilitária, isto é, interessa ao Estado, faz com que a padronização de comportamentos auxilie um modelo de produção industrial, ou seja, aqueles que saem da escola têm um perfil definido, uniformizado. As fotos de formatura dão certa noção desta padronização, na qual todos estão com o mesmo estilo de roupa, até os penteados são parecidos. Por vezes, temos dificuldade de diferenciar uma pessoa da outra em virtude da similaridade entre elas. A crítica de Nietzsche à moral vai nesse sentido, contra esta padronização.

A filosofia nietzschiana aborda a moral, que, como foi possível verificar no primeiro capítulo, é extensamente utilizada, sob concepção própria, no projeto Escola Sem Partido. Nesse aspecto, é mister entender a concepção de moral e o seu papel perante a formação humana. O filósofo alemão tratou desse assunto em diversas obras e, segundo Granier (2009, p.12), a moral é o terreno preferido em que ele trabalha.

Nietzsche, na sua escrita delicada, que lhe é peculiar, define a moral da seguinte forma:

Moral é apenas uma interpretação de determinados fenômenos, mais precisamente, uma má interpretação. O julgamento moral é parte, como o religioso, de um estágio de ignorância em que falta inclusive o conceito de real, a distinção entre real e imaginário: de modo que “verdade”, nesse estágio, designa coisas que agora chamamos de “quimeras”. (NIETZSCHE, 2006, p. 31).

É possível perceber a crítica que ele faz à moral, uma vez que esta é uma forma de declinar à vontade de potência, uma maneira de decadência do ser que culmina no niilismo³⁹, ausência de valores. Para ele, a cultura do seu período estava envolvida nessa forma de pensar, ou melhor, de não pensar, apenas agindo conforme a moral.

À educação se deve especial atenção, pois a moral tem o poder de seduzir, dando a falsa impressão de verdade única. Sobre isso, aborda Hardt (2015, p. 146):

Em grande parte, o tempero predominante da formação humana foi a moral. Nietzsche nos alerta, insistentemente para este ponto. Um determinado tipo de entendimento da moral que nos alcança até hoje. A moral sabe entusiasmar e por isto tanto nos seduz. No entorno da sedução acontece uma espécie de paralisia da vontade crítica, como se fosse desnecessária, tal o conforto de uma promessa por estabilidade da vida que a moral parece embalar.

Wotling (2011, p. 48) interpreta os escritos do filósofo no sentido de que a moral que modela o homem deve ser definida como “um instrumento de cultura ou então educação, que impõe de maneira tirânica uma série de interpretações

³⁹ “O conceito nietzschiano de niilismo é elaborado no contexto da crítica da moral, devendo ser compreendido na dinâmica dos esforços críticos e criativos dos anos 1880. Enquanto consequência da desvalorização dos valores morais da tradição, o niilismo teria uma raiz comum, qual seja, a interpretação moral do mundo. O movimento do niilismo está intimamente ligado à história da moral, principalmente a uma forma de moral que triunfou no Ocidente, a moral dos escravos. Os valores morais niilistas desenvolvem-se também no âmbito da política, da cultura, da religião, da ciência e da arte” (ARALDI, 2016, p. 326)

fundamentais, cuja incorporação acaba produzindo a criação de novas pulsões ou a modificação da importância relativa delas dentro da estrutura hierárquica que o corpo constitui”. A moral molda o homem.

Esta moral, na sua origem, está identificada com o sentimento dos costumes, sendo que “a moralidade não é outra coisa (e, portanto, não mais!) do que obediência a costumes, não importa quais sejam; mas costumes são a maneira tradicional de agir e avaliar” (NIETZSCHE, 2004, p.12).

É importante ressaltar as palavras de Wotling (2011, p.49) ao comentar a moralidade dos costumes: “do ponto de vista pulsional, o aspecto capital da moralidade dos costumes é uma educação, o adestramento para a obediência, o hábito da longa disciplina”. Isso significa a educação adestrando e mantendo uma obediência aos costumes, sem que ocorram questionamentos ou indagações, apenas seguindo como “um rebanho para o abatedouro”. Nesse aspecto, o filósofo trabalhou a moral dos senhores e dos escravos, servindo a educação para manter o adestramento servil. Além da crítica aos costumes, o filósofo teceu as suas maiores críticas à moral judaico-cristã, pois esta “elabora uma explicação que suplanta o domínio comum e afirma a personalidade como dimensão imperante, introduzindo uma nova dimensão do agir” (AZEVEDO, 2016, p. 310).

Assim, a educação servia como adestramento. Porém, ela também tinha um outro caráter importante para o filósofo, como destaca Young (2014) ao afirmar que “Nietzsche tinha uma crença profunda no poder da educação, seja para transformar as pessoas em clones do *status quo*, seja para libertá-las para horizontes culturais mais inovadores e saudáveis”. Portanto, a educação pode ser encarada de diversas maneiras, sendo que as duas principais tendências de entendimento são a moralizante e a libertadora. Enquanto a primeira, de forma moralizante, mantém o status atual, a segunda, libertadora, abre caminhos para novos horizontes.

Nesse contexto, o filósofo alemão traz a noção de moral de rebanho, que é um comportamento humano puramente submisso e irrefletido sobre os valores dominantes da civilização. O que move o homem são o hábito e os costumes, esse hábito é incorporado e agregado pelas exigências que a sociedade impõe.

Em toda parte onde encontramos uma moral encontramos uma avaliação e uma classificação hierárquica dos instintos e dos atos humanos. Essas classificações e essas avaliações são sempre a expressão das necessidades de uma comunidade, de um rebanho: é aquilo que aproveita ao rebanho, aquilo que lhe é útil em primeiro lugar – e em segundo e em terceiro -, que serve também de medida suprema do valor de qualquer indivíduo. A moral ensina a este a ser função de rebanho, a só atribuir valor em função deste rebanho. Variando muito as condições de conservação de uma comunidade para outra, daí resultam morais muito diferentes; e, se considerarmos todas as transformações essenciais que os rebanhos e as comunidades, os Estados e as sociedades são ainda chamados a sofrer, pode-se profetizar que haverá ainda morais muito divergentes. A moralidade é o instinto gregário do indivíduo. (NIETZSCHE 2012, aforismo 116, p. 132-133)

A citação de Nietzsche descreve um paradoxo em relação à moral pretendida pelo projeto Escola Sem Partido. Se a intenção é que não se pode ensinar nada que fira a moral dos pais e alunos, como definir o que é a moral? Ao afirmar que “haverá ainda morais muito divergentes”, como tratar disso em sala de aula? Até que ponto um assunto fere a moral de um ou de outro? Em determinadas regiões, alguns assuntos poderão ser abordados em sala de aula, enquanto em outras não, uma vez que dependerá de cada região a sua concepção de moral. Esse fato não prejudicará os alunos que vivem em determinados locais? Percebe-se, portanto, que há uma série de indagações sobre a moral em sala de aula!

Jaspers (2015⁴⁰) resume a ideia de como o homem passa a ter um comportamento submisso, quase um animal:

Por isso, caso se possa dizer dele algum dia que “o homem não se mostra como nenhum progresso em relação ao animal”, então, de qualquer modo, a preocupação propriamente dita de Nietzsche com vistas ao homem, que não é propriamente homem, é precisamente a de que ele, uma vez mais, se torne algo assim como um animal (isto é, obedeça a um tipo determinado, fixo de existência), a de que o “amesquinamento

⁴⁰ A obra em questão é um livro virtual em formato web, que não apresenta o número de páginas para citação.

do tipo homem – sua medianização” – aconteça, de que ele se arrogue elevado em sua civilização, mas caia, em verdade, de que, “por meio da formação de todas as virtudes, em função das quais um gado pasta, só seja desenvolvido no homem o animal de rebanho” e, talvez, o animal “homem” seja, com isto, fixado.

Sobrinho (2007, p. 15), ao comentar os escritos políticos de Nietzsche, corrobora com a interpretação da noção de rebanho que se sobrepõe ao indivíduo e cita que essa sobreposição foi obra de uma educação, enraizando estes conceitos:

O instinto gregário do homem foi certamente objeto de uma longa e dolorosa educação; em razão disso, os instintos sociais que nele se enraizaram se tornaram mais poderosos do que os instintos individuais que por ventura pudessem aparecer. É por isso que geralmente os homens agem de modo a privilegiar o grupo, mesmo em detrimento de si próprios: honra aqui significa ser reconhecido pelos outros, o isolamento é um perigo e um gerador de estranheza; o predomínio do instinto social proíbe o isolamento e coloca esse pretendente sob suspeita: qualquer coisa que indique independência da vontade individual é tido como imoral e é estigmatizado⁴¹.

Nietzsche aborda o tema em diversos momentos de sua obra, principalmente na sua 3ª fase. Na obra *Além do bem e do mal* ele comenta e põe em evidência essa questão da seguinte forma:

Com a ajuda de uma religião que se mostrou complacente com os desejos do rebanho, chegamos a encontrar a moral até nas instituições políticas e sociais; de tal modo que cada vez é mais evidente que para esta moral o movimento democrático é o herdeiro do movimento cristão. Eis aqui a extravagância da piedade para com Deus. E assim, todos de acordo em seus desassossegos a respeito da piedade universal e sua fé no rebanho coletivo. isto é, neles mesmos. (NIETZSCHE, 2001, p. 115)

⁴¹ Vale ressaltar que, mesmo com todo o movimento de formação de rebanhos, sempre se encontrou ao longo da história o surgimento de indivíduos rebeldes, indivíduos que transitam de uma categoria social para outra, os degenerados, desertores, inconformados, rebeldes, ou seja, homens livres, que vão contra a ideia de moral de rebanho e contra estes, são lançados todos os tipos de hostilidades. Estes homens livres, com sua rebeldia, fazem com que a moral de rebanho seja modificada adaptando-a a novas realidades.

No Brasil, temos alguns fenômenos na política, entre eles a chamada “bancada da bíblia”, fato que Nietzsche já preconizou no século XIX, quando a moral se espalhou de tal modo que existem políticos cuja bandeira é exatamente a defesa da moral com vinculação religiosa institucionalizada.

O filósofo era um ferrenho crítico da forma de democracia de seu tempo, como é possível perceber nessa passagem. Porém, é necessário entender o contexto político e econômico na segunda metade do século XIX, pois isso traz elementos importantes para compreender suas críticas. O fim da guerra franco-prussiana (1870-1871) permitiu que a Alemanha destravasse a economia, sendo a economia alemã de inspiração liberal. Estas mudanças conferem profunda reorganização às suas instituições, prejudicando sobremaneira muitos segmentos da sociedade, em particular os mais cultivados. Assim:

O filósofo submete a democracia ao escrutínio de uma análise de cunho genealógico que, feitas as devidas passagens, acaba por aproximar a democracia do cristianismo. Mais ainda, a democracia passa a ser entendida como a face moderna do cristianismo, contribuindo, ao modo cristão, para o predomínio de um homem fraco, temeroso diante dos desafios da vida, que procura dominar o forte não a partir de suas forças ativas, mas com o recurso a estratégias reativas. Eliminando as diferenças constitutivas dos indivíduos, a democracia suprime por decorrência os estados hierárquicos, que são os únicos que, da perspectiva de Nietzsche, podem fornecer um direcionamento adequado aos indivíduos. (SILVA JUNIOR, 2016, p.182)

Nietzsche ainda afirma categoricamente na obra *Além do bem e do mal*: “a moral na Europa é atualmente uma moral de rebanho” (2001, p. 203); “um animal de rebanho, afável, amolecido, medíocre, o moderno Europeu” (2001, p. 74); “o homem de rebanho, na Europa, mostra-se como única espécie autorizada, glorificando suas qualidades, graças às quais é domesticado, tratável e útil ao rebanho. Ele tem estas como as únicas virtudes humanas: sociabilidade, benevolência, alteridade, aplicação, moderação, modéstia, indulgência, piedade” (2001, p. 112)

Mattos (2013, p. 188) corrobora para um entendimento das palavras do filósofo sobre o tema da uniformização do conhecimento, que não possibilita o surgimento de algo novo:

Juntar-se ao rebanho, para ele, significa abrir mão da própria singularidade, aderir à perspectiva alheia e viver em conformidade com ela. Que muitos não se importem com isso, e mesmo queiram viver assim, é algo que Nietzsche não se cansa de frisar, sendo emblemática disso a maneira retumbante pela qual a multidão prefere o último homem ao além-do-homem, no prólogo a Assim falou Zaratustra. O problema estaria em fazer desse ponto de vista o único válido, tal como pretendiam o movimento democrático e o socialismo, este de modo ostensivo, aquele de modo talvez mais sutil e dissimulado – prometendo aos indivíduos a máxima “liberdade de escolha”, mas não lhes fornecendo as condições adequadas para realizar a liberdade enquanto luta, crescimento, superação de si etc.

Sobrinho (2007a), ao observar os textos do filósofo alemão, vincula diretamente a ideia de moral de rebanho e a utilidade da educação efetuada pelos Estados modernos, reforçando as crenças e valores morais da sociedade, fazendo com que não surgisse algo novo ou inovador:

O humanismo moderno é pregado nos corações e mentes dos indivíduos e assimilado por eles: a educação desempenha aqui o seu papel crucial; é ela que determina o conteúdo do que o homem é na sua essência. Ela tem principalmente como alvo o ensino e aprendizagem da conciliação, da adaptação e da bondade. A moral de rebanho se volta contra os homens superiores como sendo os maus, e aprova os homens gregários como sendo os bons: em relação aqueles, nascem os sentimentos ligados ao ódio, ao medo e à insegurança, em relação a eles mesmos, ao contrário, nascem sentimentos ligados à igualdade e à segurança.

Quando se traz para o objeto de estudo, percebe-se que a concepção moral de Nietzsche é importante para compreender o movimento Escola Sem Partido e sua forte defesa da moral (cristã), da moral dos pais, das instituições, como uma moral que abomina o diferente, busca uma padronização em detrimento do singular. Ela não busca a liberdade, pelo contrário, busca tolher qualquer questionamento ao *status quo* que preconiza.

Esta abominação ao diferente passa a um patamar não mais de apenas desadorar, mas passa a detestar, execrar e odiar o diferente, proibindo-o de se manifestar. As proibições propostas no movimento Escola Sem Partido têm esse caráter, fazendo com que as pessoas não mais apenas rejeitem o diferente, mas comecem a se manifestar e excluir o diferente no modelo educacional, mais que isso, nas formas de organização social e cultural.

Ao longo da trajetória do movimento Escola Sem Partido, um dos temas mais utilizados para descrever o que esse movimento não quer é o termo ideologia. O filósofo não aborda a questão filosófica envolvendo o conceito de ideologia elaborado por Karl Marx em sua obra. Porém, saliento as palavras de Granier (2009) ao comentar na sua obra a frase de Nietzsche: “Chamo ‘moral’ um sistema de juízos de valor que está em relação com as condições de existência de um ser”:

Tal definição coloca a “moral” nietzschiana no mesmo campo conceitual e metodológico do conceito marxista de “ideologia”, porém com profundas diferenças, sendo uma das mais flagrantes justamente a preponderância, em Nietzsche, dos temas do valor e da vida, ao passo que a análise marxista se funda na determinação da práxis humana como “produção” social. (GRANIER, 2009, p. 68)

É fulcral trazer esta similaridade conceitual e metodológica, uma vez que no corpo do projeto Escola Sem Partido existe uma exacerbada defesa da moral e uma crítica ferrenha à ideologia, porém, as duas – moral e ideologia – têm uma mesma matriz conceitual metodológica, por isso a crítica feita pelo movimento Escola Sem Partido à ideologia deveria também ser válida à moral – pelo menos na concepção do filósofo alemão.

3.3 ADESTRAMENTO E CULTIVO

Estes dois termos, que Nietzsche tomou da Zoologia, não são sinônimos, pelo contrário, têm sentido completamente diferente para a sua filosofia. Eles

têm a função de lembrar que o homem é um animal e, portanto, tem suas necessidades. Os termos adestramento e cultivo designam dois modos de tratamento dessas pulsões.

Sobre adestramento, o filósofo alemão coloca sobre o papel da moral cristã:

... inocente interpretação imediata que a moral cristã dá aos eventos pessoais “para a glória de Deus” e “para a salvação da alma” – essa tirania, essa arbitrariedade, essa estupidez rígida e grandiosa, EDUCOU o espírito; aparentemente a escravidão, em seu sentido mais grosseiro e também mais refinado, é um meio indispensável mesmo para a criação e recriação espiritual. Podemos ver qualquer moral por este ponto de vista: nele é a “natureza” que ensina a odiar o *laissez aller* e a liberdade muito grande, e estabelece a necessidade de horizontes limitados, de tarefas imediatas – ensina o ESTREITAMENTO DAS PERSPECTIVAS, e assim, num certo sentido, ensina que a estupidez é uma condição de vida e crescimento. (NIETZSCHE, 2001, p. 93-94)

É importante entender esses conceitos, pois eles influenciam diretamente as noções de educação e de moral no filósofo alemão. Enquanto um, o adestramento⁴², quer aniquilar as pulsões; o outro, o cultivo, serve para fazer surgir um novo homem. Sobre o adestramento, Wotling (2011, p. 27) comenta:

Importante para a análise da moral, o adestramento (Zähmung) designa um tipo de manipulação das pulsões visando enfraquecê-las, erradicá-las até. Logo, o tempo é sinônimo de domesticação ou de domaçaõ, segunda as outras imagens zoológicas frequentemente utilizadas por Nietzsche. Adestrar, domar é uma operação que se aplica a um animal perigoso, a uma fera, e consiste em torná-lo controlável, inofensivo: foi o que o cristianismo fez, por exemplo, com os representantes da aristocracia guerreiras evocadas pela primeira dissertação da Genealogia da moral. Ora, aos olhos de Nietzsche, a técnica que permite tornar inofensivo constitui em enfraquecer, ou ainda, em tornar doente, aspecto no qual insiste particularmente o

⁴² Nos escritos de Nietzsche, ele também faz o uso do termo adestramento como uma formação, no qual denominou “adestramento seletivo” levando o jovem a tornar-se senhor de seus instintos, conforme coloca Dias (2003, p. 86) “O produto deste adestramento não é um indivíduo fabricado em série, adaptando às condições de seu meio... mas um ser autônomo, forte, capaz de crescer a partir do acúmulo de forças deixadas pelas gerações passadas, capaz de mandar em si mesmo [...] alguém que se atreve a ser ele mesmo”

Crepúsculo dos ídolos, associando as pulsões fortes à má consciência.

O cultivo, apesar do termo também vir da Zoologia, não tem relação com o adestramento, pois é um processo educativo para surgir um tipo específico de homem. Wotling (2011, p. 32) descreve a concepção de cultivo da seguinte forma:

Significa para Nietzsche favorecer o surgimento e a conservação de um tipo específico de homem, com características pulsionais precisas, melhor dizendo, lutar contra as variações grandes demais de um indivíduo para outro. Esse trabalho pode ser realizado simultaneamente em várias direções numa mesma cultura, como mostra o exemplo do índio para Nietzsche. Portanto, Züchtung corresponde de certo modo a um processo de educação, com a ressalva de que na educação é o corpo que cumpre educar e não simplesmente o espírito, como fazem os estabelecimentos de ensino, que Nietzsche não poupa em suas críticas.

A educação e o cultivo estão intrinsecamente ligados, sendo o segundo o resultado da primeira, quando a primeira fosse efetuada nos moldes propostos pelo filósofo. Porém, Nietzsche tinha uma clara noção de que não bastaria modificar o modelo educacional para surgir um novo homem, ele sabia que o processo seria gradual progênie, um esforço para uma construção hereditária deste novo indivíduo. Nesse sentido, descreve Salanskis (2016, p. 171):

A noção de cultivo (Züchtung), que articula a educação com a hereditariedade, embora numa escala temporal supra-individual. A expressão “disciplina e cultivo” (ZuchtundZüchtung), que é empregada duas vezes em Para além do Bem e do Mal nos § 188 e § 203, mostra que um aspecto do cultivo nietzschiano consiste numa disciplina rigorosa dos impulsos. Contudo, trata-se de uma disciplina mantida durante séculos e através das gerações, conforme o princípio lamarckiano⁴³ de hereditariedade

⁴³ Jean-Baptiste Pierre Antoine de Monet, Chevalier de Lamarck (1744 – 1829), foi um naturalista francês que desenvolveu a teoria dos caracteres adquiridos e tinha como princípio três pontos: 1 - A tendência dos seres para um melhoramento constante rumo à perfeição, um aumento da complexidade dos seres menos desenvolvidos aos mais desenvolvidos; esta tendência seria uma força externa, semelhante a atração gravitacional, que se agisse isoladamente geraria um linha contínua e progressiva; 2 - Porém, esta tendência não atua sozinha na evolução, há a lei do uso e desuso que conjugada com a transmissão dos caracteres adquiridos provoca desvios

das modificações adquiridas. Desse ponto de vista, Nietzsche pode afirmar, ao mesmo tempo, que a melhor educação não pode dar tudo ao indivíduo, mas pode dar bastante para as linhagens, nas quais as conquistas espirituais dos antepassados tendem a ser transmitidas aos descendentes. Em última análise, a educação deve ser repensada como cultivo, ou criação da “planta homem”, no âmbito do projeto cultural nietzschiano.

O processo de crescimento da planta homem não seria apenas momentâneo é um processo longo no sentido de ancestralidade, uma formação contínua entre gerações.

3.4 A TRANSVALORAÇÃO DOS VALORES

Quais são os nossos critérios para valorar algo? Quais são os valores que nos norteiam e dirigem? Estas perguntas são feitas pelo filósofo e, para ele, é necessário transvalorar, criar novos valores, uma tarefa que não é fácil e não acessível a todos. Uma crítica grande à moral cristã e ao peso que ela tem em nossa sociedade. Marton comenta sobre a transvaloração dos valores, passando a ter novos significados, ou melhor, resignificando:

O período da transvaloração dos valores tem fortes razões para ser assim denominado: é nele que se torna operatória a ideia de valor. Antes, Aurora apresentava como subtítulo “pensamentos sobre preconceitos morais, Humano, demasiado humano examinava conceitos morais. O filósofo ocupava-se com conceitos, pré-juízos, sentimentos em suas considerações Sobre a moral e até mesmo podia empregar, eventualmente, o termo “valor” ou a expressão “apreciações de valor”. Mas é a partir de Assim falava Zaratustra que passa a trabalhar com a noção de valor” (MARTON, 2010, p. 86).

A destruição dos valores socialmente estabelecidos é, para o filósofo, um caminho inevitável a ser percorrido para a “transvaloração de todos os valores”

na linha evolutiva e 3 - O naturalismo depende dos seres vivos para uma base científica e democrática cientificamente por espécies de seres incompreensíveis por natureza.

desta forma, “a crítica dos valores estabelecidos e a perspectiva da criação de novos valores. Nietzsche contribui significativamente para uma educação da diferença, uma educação que recusa receber como encargo o saber produzido por gerações passadas a destinar à juventude dos novos tempos a reprodutividade passiva desses saberes, subjugando a potência de novas criações” (COSTA, 2014, p. 324).

Nietzsche fala acerca de uma reversão dos valores, recuperando um primado da aristocracia grega trágica e do Renascimento, cuja moralidade não conhecia e não reconhecia a categoria cristã dos valores, respectivamente. A democracia liberal e o igualitarismo são doenças insufladas pelo Cristianismo, tidas pelo filósofo como nocivas, massificadoras e expressão do ressentimento do último homem.

[...]

Essa moral diz teimosa e implacavelmente ‘eu sou a própria moral, e não há moral fora de mim!’ Tudo isso com o auxílio de uma religião que se sujeitava aos mais sublimes desejos do animal de rebanho lisonjeando-os, chegou a ponto de encontrar mesmo nas instituições políticas e sociais, uma expressão cada vez mais visível desta moral: o movimento democrático é o herdeiro do movimento cristão.

Jaspers (2015) dá grande destaque ao tema. Para ele, este conceito responderia a perguntas norteadoras da filosofia:

De acordo com a tradição, as três perguntas fundamentais da filosofia eram: O que está aqui?, O que podemos saber? e O que devemos fazer? Com o tema da “transvaloração”, percebemos nitidamente que Nietzsche respondera a todas as três perguntas. Pela primeira vez deparamo-nos com a grandeza de sua visão e de sua ambição com uma simplicidade total. A resposta às duas primeiras perguntas foi “O mundo é vontade de poder e nada mais”, e a resposta à terceira pergunta: “Vontade de poder!”

A vontade de poder, segundo Jaspers, acaba sendo um caminho para a filosofia, uma forma de enxergar os caminhos da educação, uma maneira de entender a formação humana e seu destino.

Nietzsche colocava o peso de sua filosofia na transvaloração de todos os valores, acreditando que esse era o caminho para onde ir, desencadeando as

forças que estavam comprimidas, como é possível verificar na passagem seguinte:

Da pressão da abundância, da tensão das forças que crescem constantemente em nós e que ainda não sabem se descarregar emerge um estado similar ao estado que precede uma tempestade: a natureza que somos escurece. Isso também é pessimismo... Uma doutrina que põe fim a tal estado, na medida em que ordena algo, uma transvaloração dos valores, graças aos quais se indica um caminho às forças acumuladas, um “para onde”, de modo que elas explodem em raios e em ações – não precisa de modo algum ser uma doutrina da felicidade: na medida em que desencadeia a força que estava comprimida e represada até um ponto torturante, ela traz felicidade.

Rubira (2016a, p. 400) coloca que a transvaloração é compreendida como “uma tarefa que visa à destruição do valor a partir do qual todos os valores foram engendrados, a fórmula “Deus na Cruz”, que conduziu à desvalorização de todos os valores, ao niilismo”. Esta quebra da tradição judaico-cristã, esta ruptura do que se entendia como evolução histórica, a abertura de novos conceitos e novas formas de interpretar a vida é uma tarefa árdua, pois, além do descolamento da tradição, moral e costumes, o próprio ser terá que rever a sua forma de transvalorar, como o filósofo alemão refletiu, pois a sua própria reinterpretação dos valores é baseada e influenciada pelos valores que ele já carregava consigo. Resignificar é uma tarefa árdua, pois somente é possível uma nova tradução tomando como base o que nós já entendemos como significado.

O movimento Escola Sem Partido tem uma clara concepção de ser contra o transvalorar, o resignificar, ele quer a continuação do *status quo* anterior, uma continuidade do modelo tradicional, qualquer modelo que seja diferente do seu é visto com maus olhos. Isso fica claro quando é abordada a questão de gênero, em que o relator Flavinho ataca as concepções defendidas por Michael Foucault, Judith Butler, Simone de Beauvoir e Shulamith Firestone, em que o gênero “é um construto social dinâmico e suscetível de mudanças, não uma imposição biológica. Para eles, a palavra “gênero” não é mais sinônimo de “sexo”, como na perspectiva convencional, mas refere-se a um papel social que pode ser construído – e desconstruído – conforme a vontade do indivíduo”. Ao falar da concepção de gênero, o substitutivo apresentado por Flavinho na comissão que

analisou o projeto Escola Sem Partido, define que “a maioria esmagadora, tanto de intelectuais como de indivíduos comuns, acredita que “homem” e “mulher” não são, de modo algum, conceitos líquidos”, e complementa, “ou seja “macho” e “fêmea” – categorias biológicas – equivalem a “homem” e “mulher” (FLAVINHO, 2018, p.18)

O objetivo não é entrar na discussão de gênero, mas sim demonstrar a concepção fechada presente no Escola Sem Partido quanto a conceitos impostos pela sociedade. Ou seja, não existe abertura para pensar diferente do modelo, não existe espaço para o novo, não é possível repensar as diferenças, pois, como apresentado, o que importa é a verdade da “maioria esmagadora”. Essa forma de pensar a educação vai contra a ideia que o filósofo alemão tem sobre a formação humana e a transvaloração de todos os valores.

3.5 O ESPÍRITO LIVRE

Um dos pontos principais da filosofia de Nietzsche também é um dos pontos principais das críticas do Projeto Escola Sem Partido. A escola brasileira está longe de ser um modelo para o surgimento de um espírito livre, mas os poucos espaços que tem para este surgimento são motivos de crítica do projeto. Mais uma vez a padronização vem à tona no projeto, o surgimento do diferente é visto com maus olhos, visão oposta à filosofia Nietzscheana.

Um dos objetivos principais da filosofia de Nietzsche talvez seja o surgimento de um espírito livre. Por vezes, essa concepção é confundida com desregramento ou insurgência, porém é bem mais complexa do que uma simples rebeldia juvenil eterna. Envolve sobretudo disciplina e liberdade.

No aforismo 225 de Humano, demasiado humano, Nietzsche conceitua espírito livre da seguinte forma:

O espírito livre, um conceito relativo – É chamado de espírito livre aquele que pensa de modo diverso do que se esperaria com

base em sua procedência, seu meio sua posição e função, ou com base nas opiniões que predominam em seu tempo. Ele é a exceção, os espíritos cativos⁴⁴ são a regra; estes lhe objetam que seus princípios têm origem na anciã de ser notado ou até mesmo levam à inferência de atos livres, isto é, inconciliáveis com a moral cativa. (NIETZSCHE, 2005, p. 143-144)

Jaspers (2015) interpreta o espírito livre para o filósofo alemão da seguinte maneira ao destacar

Quando Nietzsche desenvolve, por exemplo, no segundo período, a ideia do “espírito livre”, esta ideia não implica de modo algum uma ruptura com sua essência até aqui e a passagem para o “espírito livre” contemporâneo. Ele não quer de maneira alguma o espírito livre como o libertino, nem tampouco como alguém que crê pateticamente na liberdade. Ele não quer pendurar nenhuma “caricatura e nenhuma imagem grotesca de uma liberdade espiritual para que a louvemos”. Ao contrário, ele quer muito mais isolar metodologicamente e exacerbar o rigor de um pensamento que se abstrai de toda crença, de um pensamento experimental – que ele consuma, no fundo, o tempo inteiro. Ele pensa a partir da necessidade da destruição dos ideais, a fim de encontrar a liberdade plena de conteúdo, a partir da qual ele vive. Já neste segundo período, sua intenção não é de maneira alguma realizar um pensamento arbitrário, mas “estender um laço elétrico por mais de um século, a partir de um leito de morte até o quarto de nascimento de novas liberdades do espírito”.

A ideia de educação também perpassa pela concepção de espírito livre. Os questionamentos a seguir são perguntas que vêm à mente quando se pensa sobre essa liberdade: como é formado este espírito? Ele já nasce assim? Ele tem uma autoformação? Nesse sentido, Haase (2011, p. 57) auxilia a fazer essa ponte entre o espírito livre e o papel da educação:

⁴⁴ O próprio Nietzsche dá uma definição de espírito cativo no aforismo seguinte (226) ao afirmar: “O espírito cativo não assume uma posição por esta ou aquela razão, mas por hábito; ele é cristão, por exemplo, não por ter conhecido diversas religiões e ter escolhido entre elas; ele é inglês, não por haver decidido pela Inglaterra, mas deparou com o cristianismo e o modo de ser inglês e os adotou sem razões, como alguém que, nascendo numa região vinícola, torna-se bebedor de vinho. Mais tarde, já cristão e inglês, talvez tenha encontrado algumas razões em prol de seu hábito; podemos desbancar essas razões, não o desbancaremos na sua posição. Se obrigarmos um espírito cativo a apresentar suas razões contra a bigamia, por exemplo, veremos se o seu santo zelo pela monogamia é baseado em razões ou no hábito. Habituar-se a princípios intelectuais sem razões é algo que chamamos de fé” (NIETZSCHE, 2005, p. 144-145)

Entretanto, antes de tudo, esse conhecimento é apenas implícito e, dessa maneira, a educação é uma tarefa dirigida à essência do ser humano. Para dizer isso em outras palavras, o ser humano não é livre, ele se torna livre. O ser humano é compreendido como livre na medida em que pode saltar sobre os limites imediatos do que é dado. Esse saltar sobre é chamado de transcendência. Essa transcendência não é, contudo, um mero atributo da humanidade, mas o resultado de práticas, a saber a educação e a contestação política. Em outras palavras, a verdadeira liberdade reside em ser a essência do ser humano tarefa de toda a humanidade. A transcendência não é apenas dada pelo fato do ser humano saltar sobre os limites do presente, mas pelo fato de que, ao fazer isso, ele salta em direção à sua própria essência.

Nietzsche afirma o quão difícil é ser um espírito livre e desvencilhar-se de todas as amarras, pois tudo pode influenciar o seu modo de viver e pensar.

Cabe ressaltar aqui que, para o filósofo alemão, o autêntico espírito livre é diferente dos chamados livres pensadores, pois, pela visão de Nietzsche, eles representavam ainda um ideário a combater, porque se entendiam como representantes da verdade. Para o filósofo, o espírito livre tem uma conotação diferente, como nos coloca Corbanezi (2016, p. 203):

Ao contrário do espírito aprisionado à tradição e às crenças, um espírito se torna livre justamente ao liberar-se do que é tradicional: sendo exceção, ele pensa de maneira diferente do que se poderia esperar considerando sua proveniência e situação. Decorrente da força de autodeterminação e da instauração própria de valores, semelhante liberação conduz o espírito livre a questionar os valores de seu tempo e a desprender-se de crenças, em especial da crença da verdade.

A citação acima apresenta como condição essencial do espírito livre a liberação do que é tradicional. Vemos um distanciamento do modelo educacional do movimento Escola sem Partido e do que os seus representantes preceituam, pois este movimento é conservador, ligado à tradição cristã tão latente no Brasil, por isso qualquer distanciamento deste modelo tradicional/moral sofre várias críticas. O pensar diferente não faz parte do modelo educacional no projeto estudado, pelo contrário, a padronização dos valores é a sua vertente principal.

Neste sentido, existe um distanciamento entre a “formação” humana pretendida pelo projeto Escola sem Partido e a idealizada pelo filósofo alemão.

4 A IDEIA DE MESTRE

Há um homem das estrelas esperando no
céu
Ele gostaria de vir e nos encontrar
Mas ele pensa que nos assustaria
Há um homem das estrelas esperando no
céu
Ele disse para não nos assustarmos
Porque ele sabe que tudo vale a pena
Ele me disse:
Deixem as crianças perderem o controle
Deixem as crianças aproveitarem
Deixem todas as crianças dançarem⁴⁵

David Bowie - Starman

Nas primeiras páginas no livro Assim falou Zaratustra, ele, Zaratustra, percebeu que toda a sua sabedoria somente seria válida se tivesse quem as recebesse. Dessa forma, decidiu descer da montanha e falou para si mesmo “quero doar e distribuir, até que os sábios entre os homens voltem a se alegrar de sua tolice e os pobres, de sua riqueza” (NIETZSCHE, 2018, p.10). E desceu da montanha para ensinar a todos.

Na descida, ele encontrou um santo e explicou-lhe as suas intenções. Este homem riu para Zaratustra e falou: “Então cuida para que recebam teus tesouros! Eles desconfiam dos eremitas e não acreditam que viemos para presentear” (NIETZSCHE, 2018, p.10).

Nietzsche, ao escrever Assim falou Zaratustra, já havia percorrido um longo caminho, pois a obra foi escrita entre 1883 e 1885. Ele já havia experimentado revezes e sabia que o papel do mestre não era fácil. Deveria

⁴⁵ Original em inglês: There's a starman waiting in the Sky / He'd like to come and meet us / But He think she'd blow our minds / There's a starman waiting in the Sky/ He's told us not to blow it Cause He knows it's all worth while / He told me:/ Let the children lose it/ Let the children use it Let all the children boogie.

buscar os seus aprendizes e dizer “é preciso ter ainda caos dentro de si, para poder dar à luz uma estrela dançante. Eu vos digo: tendes ainda caos dentro de vós” (NIETZSCHE, 2018, p. 16)

Nietzsche trata do papel do mestre ao longo de sua obra, assim como o tema educação, não existe uma obra sobre o assunto, mas está presente em diversos momentos, seja ao utilizar a figura de Schopenhauer para representar o mestre ideal, ou a figura do mestre andarilho Zaratustra, já no escritos finais.

4.1 QUAL O PAPEL DO MESTRE?

Qual o papel que o mestre desempenha na vida dos seus discípulos? Quais as características que ele tem? Nietzsche não responde a essas questões de forma direta, não escreve abertamente sobre esse papel. Descreve, ao longo de sua obra, várias características do mestre, mas, por vezes, elas estão inseridas em contextos diversos e até mesmo autobiográficos. Nesse sentido, Hardt (2016, p. 2018) aborda o papel da filosofia, que, usando de analogia, podemos utilizar para representar o papel do mestre, que “fica indicada uma espécie de função da Filosofia para a educação: fazer o estudante ruminar sobre seus pensamentos, suas práticas, para aniquilar a mediocridade onde for possível.”

Um dos únicos textos de Nietzsche sobre a figura de um mestre é *Schopenhauer como Educador*. Nele Nietzsche idealizou um mestre, filósofo, o qual ele desejava encontrar, conforme comenta:

Este educador filósofo com quem eu sonhava poderia, não se deve duvidar, não somente descobrir uma força central, mas também impedir que ela agisse de maneira destrutiva com relação à outras forças; eu imaginava que sua tarefa educativa consistiria principalmente em transformar todo homem num sistema solar e planetário que me revelasse a vida, e em descobrir a lei da sua mecânica superior (NIETZSCHE, 2003, p. 143).

Cabe ressaltar que Nietzsche sabia do potencial de seus escritos, da carga que traziam e do seu papel para gerações futuras que os entenderiam. Larrosa (2004), na obra *Nietzsche e a Educação*, descreve os efeitos da escrita de Nietzsche em seus leitores:

A escrita de Nietzsche cria um mestre da leitura ou, o que é o mesmo, um mestre de dança, um incitador à aventura, um educador do homem por vir a ser. Como “o gênio do coração”, o mestre da leitura é um sedutor, um tentador, um “devorador nato das consciências”. Suas virtudes: fazer emudecer ao que é ruidoso, ensinar a escutar ao que se compraz a si mesmo, dar novos desejos às almas rudes, ensinar a delicadeza às mãos torpes e a dúvida às mãos apressadas. (Larrosa, 2004, p. 44)

Uma das características da obra de Nietzsche são os seus aforismos. Aqui para trabalhar as qualidades do mestre nietzschiano, utilizarei de breves afirmativas como um guia para entender o papel do mestre.

4.1.1 O mestre e a moral

Como já comentado, a moral é um dos temas centrais da filosofia nietzschiana, perpassando por toda a sua obra. Em *Crepúsculo dos ídolos*, ele traz uma crítica à atitude dos mestres, pois, por vezes, eles se colocam como arautos da verdade e da moral:

A moral do *cultivo* e a moral da *domesticação* são inteiramente dignas uma da outra nos meios de se imporem: podemos colocar como princípio máximo que, para *fazer* moral, é preciso ter a vontade incondicional do oposto. Este é o grande, o *inquietante* problema que persegui mais longamente: a psicologia dos “melhoradores” da humanidade. Um fato pequeno e, no fundo, modesto, o da chamada *pia fraus*⁴⁶ [mentira piedosa], permitiu-me o primeiro acesso a este problema: a *pia fraus*, a herança de todos os filósofos e sacerdotes que “melhoraram” a humanidade. Nem Manu, nem Platão, nem Confúcio, nem os mestres judeus

⁴⁶ “*Pia fraus*: expressão tirada de *Metamorfoses* (IX, 711), do poeta romano Ovídio (43 a. C. -18 d. C.); designa um logro realizado com boa intenção”. (NIETZSCHE, 2017, p. 100)

e cristãos duvidaram jamais de seu *direito* à mentira. Não duvidaram de *outros direitos*... Expresso numa fórmula, pode-se dizer: *todos* os meios pelos quais, até hoje, quis-se tornar moral a humanidade foram fundamentalmente *imorais*. (NIETZSCHE, 2017, 43)

Nietzsche mostra como imoral o fato do ensino de uma moral. Ou seja, o mestre, seja ele de qualquer tipo, não deve colocar uma moral. A liberdade de escolhas dos estudantes é peça chave na filosofia nietzschiana. Para o objetivo deste trabalho, serve tanto como crítica ao Escola Sem Partido, quanto ao que essa crítica como atitude de determinados professores. Tal imposição moral seria uma atitude imoral do mestre perante os estudantes.

4.1.2 O mestre tem a sua verdade, mas pode não ser a verdade do discípulo

A suspeição pode ser vista como parte dos discípulos. Neste ponto, o mestre é chamado a ter uma atitude de imputar isso, um modo de pensar independente, que não tem o mestre como conhecedor da única verdade, ou o dono da verdade. O papel do mestre é provocar nos que o escutam, fazendo com que seus discípulos possam formular as suas próprias opiniões e convicções. Em *Aurora*, Nietzsche relata exatamente isso:

Nossos Mestres – Quando jovens, tomamos nossos mestres e orientadores do tempo em que vivemos e dos círculos que deparamos: temos a irrefletida confiança de que o presente terá mestres que valem mais para nós do que para qualquer outro, e de que os acharemos sem muito procurar. Por essa infantilidade temos de pagar caro depois: temos de expiar nossos mestres em nós. Então iremos buscar os orientadores certos pelo mundo inteiro, inclusive o mundo do passado – mas talvez seja tarde demais. E, no pior dos casos, descobrimos que eles viveram na época de nossa juventude – e que então nos equivocamos. (NIETZSCHE, 2016, p. 221).

Essa procura é esperada do discípulo, do estudante, mas que deve ser instigado a isso. Ou seja, o mestre pode fazer com que o seu aprendiz questione

e tome o seu caminho de acordo com as suas próprias convicções, não sendo apenas um mero expectador. O movimento Escola Sem Partido, nesse aspecto, ressalta essa questão ao colocar o termo “cadeira cativa”, na qual os estudantes estariam para escutar o que o professor fala, passivos. Por outro lado, o que o movimento pretende é utilizar essa mesma cadeira cativa e apresentar a esse espectadores a sua visão moral de educação. Ou seja, não quer o surgimento do espírito livre dos estudantes, quer utilizar esta sujeição do aluno em relação ao mestre para impor a sua vontade, a vontade do Estado.

Em relação ao seguir o mestre sem questionar, Jaspers (2015) comenta a questão da crença no mestre, destacando:

Nietzsche não quer nenhum crente. – Uma vez que os pensamentos de Nietzsche não podem ser tomados nem como autoritariamente confirmados, nem como verdades pura e simplesmente válidas, também é incorreto se tornar seu “discípulo”. Está estabelecido na essência deste elemento verdadeiro, que ele só seja comunicado, na medida em que vem ao encontro a partir de um próprio. Por isto, Nietzsche é do início ao fim o “profeta”, que remete todos os homens a si mesmos contra todos os profetas:

“Não ande fielmente senão atrás de ti mesmo – assim tu me seguirás”. “Quem apenas segue sua própria senda errante, carrega minha imagem consigo até uma luz mais clara e brilhante”. “Este é, então, meu caminho – onde está o vosso? – assim respondo àqueles que me perguntam sobre ‘o caminho’. O caminho justamente – não há!”. Nietzsche anseia pelo outro autônomo: “Só quero lidar com homens, que possuam seu próprio padrão e não o vejam em mim. Pois isto me torna responsável por eles e escravo”.

Por isso, o repúdio constante de Nietzsche: “Quero despertar a mais elevada desconfiança em relação a mim mesmo”. “Pertence à humanidade de um mestre advertir seus discípulos contra si mesmo”. Zaratustra abandona seus discípulos: “afastai-vos de mim e defendei-vos de Zaratustra!”. Essas palavras são acentuadas por meio da reimpressão no *Ecco homo* com o adendo: “aqui não está falando nenhum fanático, aqui não se está pregando, aqui não se exigem crenças”.

Nessas passagens relatadas do livro *Assim falou Zaratustra* e do *Ecco Homo*, ele mostra ainda, o quanto o estudante tem se desvencilhar do seu mestre. Porém, fica a pergunta: quem pode ensinar ao discípulo que ele deve ter a sua própria opinião, ter atitudes, buscar ser um espírito livre? A resposta é o

próprio mestre, é ele que faz esta suspeição, fazer com que os seus estudantes busquem o caminho a seguir.

Ter essa liberdade, essa autonomia de pensar, não é uma tarefa fácil e, por vezes, cai-se na armadilha de seguir piamente o que o mestre explana. Nesse contexto, o próprio filósofo alemão confessa a sua situação quanto aos ensinamentos de Wagner:

Já percebem como essa música me torna melhor? – // *faut méditerraniser La musique* [É preciso mediterraneizar a música]: tenho razões para esta fórmula (*Além do bem e do mal* § 255). O retorno à natureza, a saúde, alegria, juventude, *virtude!* – E no entanto eu fui um dos mais corruptos wagnerianos... Eu fui capaz de levar Wagner a sério... Ah, esse velho feiticeiro! Como nos iludiu. A primeira coisa que a sua arte nos oferece é uma lente de aumento: olhando para ela, não se acredita nos próprios olhos – tudo fica grande, *até Wagner fica grande...* Que astuta cascavel! Toda a vida ela nos falou ruidosamente em “dedicação”, “fidelidade”, “pureza”, com um elogio à castidade retirou-se do mundo *depravado!* – E nós acreditamos. (NIETZSCHE, 2016, p. 13-14)

As palavras de Nietzsche demonstram, novamente, o que o mestre não deverá ser. Para ele, não se pode tolher a liberdade. Pondera, ainda, que “Wagner defende assim a ideia cristã, ‘Deves crer e precisas ser’. Ser científico é um crime contra o que é mais elevado e mais sagrado...” (NIETZSCHE, 2016, p. 15). Nietzsche, nessa passagem, deixa evidente a sua postura contra o “sagrado”, uma vez que busca a liberdade do indivíduo e sua vontade de potência. Assim, demonstra que o mestre não deve ter ao tolher as potencialidades dos discípulos. Por fim, demonstra a atitude do próprio discípulo que não deve se “entregar” por completo aos ensinamentos do seu mestre, mas sim, buscar o seu próprio caminho e, por vezes, até mesmo ir contra seu mestre, como fez Nietzsche.

4.1.3 O mestre não quer discípulos, mas companheiros

O papel do mestre é fazer com que seus discípulos possam pensar por si, não seguindo modelos ou ideários alheios, fazendo seu próprio caminho, Zaratustra, exclamou: “Mas de companheiros vivos necessito, que me sigam porque querem seguir a si mesmos”, e na mesma passagem ele faz a seguinte afirmação:

Para atrair muitos para fora do rebanho – vim para isso. Povo e rebanho se enfurecerão comigo: Zaratustra quer ser chamado de ladrão pelos pastores.

“Pastores” digo eu, mas eles se chamam os bons e justos.
“Pastores” digo eu: mas eles se chamam os crentes da verdadeira fé.

Vede os bons e justos! A quem odeiam mais? Àquele que quebra suas tábuas de valores, ao quebrador, infrator: - mas esse é o que cria.

Vede os crentes de todas as fés! A quem odeiam mais? Àquele que quebra suas tábuas de valores, ao quebrador, infrator: - mas esse é o que cria.

Companheiros é o que busca o criador, não cadáveres, e tampouco rebanhos e crentes. Aqueles que criem juntamente com ele busca o criador, que escrevam novos valores em novas tábuas. (NIETZSCHE, 2018, p. 22)

Para ele, o mestre busca companheiros, não discípulos. Busca aquele que consegue ir além, aquele que tem vida, que escreve as suas próprias tábuas. As figuras utilizadas por Nietzsche na passagem são significativas, as tábuas de valores relacionam-se diretamente com a passagem bíblica em que Moisés quebra as tábuas dos 10 mandamentos ao descer do Monte Sinai.

Mattos (2013, p. 60) comenta a atitude dos discípulos proposta por Nietzsche ao afirmar que “Com isso eles estariam, de qualquer modo, sendo mais fieis ao ‘mestre’ – aquele que demanda de seus discípulos não serem discípulos, mas ‘espíritos livres’”. Hardt (2014A, p.79), por sua vez, afirma que “saber conviver com mestres em tempo adequado, como pretexto para a experimentação de si, mas que é preciso abandonar no momento oportuno”. Desta forma, dá-se a possibilidade do seu discípulo tomar o seu caminho.

É nesse sentido que Nietzsche utiliza a palavra “companheiro”, ou “interlocutores” e não discípulos para descrever o que Zarathustra buscava, pois estava propondo igualdade e não superioridade.

Nessa mesma linha de pensamento, Jaspers (2015) na citação transcrita na página 91 deste trabalho, comenta que Nietzsche não queria nenhum crente, queria sim que os seus leitores desconfiassem do que ele escrevia, e tomassem as suas próprias conclusões, deixando de ser discípulos e passando a ser mestre de si mesmo

Assim, o mestre não é aquele que vai apenas passar um conteúdo, é aquele que vai além, ensina a pensar e possibilita que seus seguidores façam as suas escolhas, mesmo que as escolhas sejam contra o que havia preconizado o seu próprio mestre. Bem diferente da proposta do Escola Sem Partido, que propõe no mestre como um repassador de conteúdos e o guardião da moral, não permitindo que qualquer estudante afronte os preceitos morais dos próprios estudantes e do meio sociocultural, não permitindo questionamentos que poderiam colocar em dúvida esses preceitos.

4.1.4 O mestre como um libertador

O educador vai além do conhecimento, sendo um verdadeiro libertador. Nessa base, faz com que o seu aprendiz pense por si, busque a sua essência, em suma, pense por si. Para resumir tal questão, Nietzsche afirma:

Pois tua essência não está oculta no fundo de ti, mas colocada infinitamente acima de ti, ou pelo menos daquilo que tomas comumente como sendo teu eu. Teus verdadeiros educadores, aqueles que te formarão, te revelam o que são verdadeiramente o sentido original e substância fundamental da tua essência, algo que resiste absolutamente a qualquer educação e a qualquer formação, qualquer coisa em todo caso de difícil acesso, como um feixe compacto e rígido: teus educadores não podem ser outra coisa senão teus libertadores. (NIETZSCHE, 2003, p. 142)

Em *Schopenhauer como Educador*, o filósofo alemão continua a descrever o papel formador, ou melhor, um desvelador, apresenta revelando a essência de cada ser, criticando os modelos acabados, padronizados

A liberdade é uma chave de leitura importante nos textos nietzschianos, diretamente ligada ao conceito de espírito livre. Nesse sentido, o mestre quer que o seu discípulo se liberte e siga o próprio caminho, “com isso eles estariam, de qualquer modo, sendo mais fieis ao ‘mestre’ – aquele que demanda de seus discípulos não serem discípulos, mas ‘espíritos livres’” (MATTOS, 2013, p. 60). Na passagem de Assim falou Zaratustra, “Da virtude Dádívosa” ele afirma que “retribuímos mal a um professor, se continuamos apenas alunos” (NIETZSCHE, 2018, p. 74).

Essa liberdade chega a tal ponto que pode, inclusive, voltar-se contra o próprio mestre. O próprio Nietzsche rompeu com seus mestres da juventude, Wagner e Schopenhauer, e, segundo ele, esse rompimento faz parte do crescimento do indivíduo. Mattos (2013, p. 271) cita que “essa liberdade de movimento, uma liberdade que nos permite, inclusive, zombar do próprio mestre e dizer-lhe que ‘errou’.”

Esse libertador contradiz o modelo de controle citado no teor do projeto que o modelo educacional do Escola Sem Partido pretende impor, pois no projeto nietzschiano o mestre não controlará os seus alunos, pelo contrário, os guiará, não como aquele que pega pelas mãos e conduz, mas como aquele que aponta os caminhos possíveis, fazendo com que o aprendiz tome o caminho que melhor lhe aprouver. O mestre irá podar, assim como o jardineiro faz com seu jardim, não no sentido de censura ou controle, mas auxiliando para que as flores possam brotar e florescer com maior vigor, resultando frutos saudáveis.

4.1.5 O mestre para ensinar a ver, pensar, falar e escrever

Em *Crepúsculo dos Ídolos*, Nietzsche faz uma crítica à educação alemã daquele período e afirma que “as três tarefas pelas quais se necessita de

educadores. Deve-se aprender a ver, aprender a pensar, aprender a falar e escrever” (NIETZSCHE, 2017, p. 48). Nessa linha, Larrosa cita que “uma das tarefas mais importantes para quais se necessita de educadores é aprender a ver” (LARROSA, 2004, p. 32).

Em aprender a ver, entende Nietzsche que é necessário ter sossego e paciência, refletir, não agir de imediato, ser capaz de prorrogar uma decisão, afirmando que toda vulgaridade se baseia na incapacidade de resistir a um estímulo. Desta forma, aprende-se a ser mais lento, desconfiado e recalcitrante, conhecendo coisas desconhecidas, novas, de forma tranquila. (NIETZSCHE, 2017, p. 48-49)

Quando aborda o tema aprender a pensar, ele traz consigo um quesito de disciplina, um rigor na prática, questões que teriam sido esquecidas nas escolas e universidades alemãs à época.

Não há mais noção disso em nossas escolas. Mesmo nas universidades, mesmo entre os autênticos doutores da filosofia começa a desaparecer a lógica como teoria, como prática, como ofício. Leia-se livros alemães: já não se tem a mais remota lembrança de que para pensar é necessária uma técnica, um plano de estudo, uma vontade de mestria. (NIETZSCHE, 2017, p. 49)

No último ponto ele compara aprender a escrever a uma dança: “saber dançar com os pés, com os conceitos, com as palavras; ainda tenho que dizer que é preciso saber dançar com a pena” (NIETZSCHE, 2017, 49). No trecho seguinte, afirma que não iria abordar sobre aprender a escrever, pois os leitores alemães não entenderiam o que ele pretendia dizer: “que é preciso aprender a escrever? – Mas nesse ponto eu me tornaria completamente enigmático para os leitores alemães...” (NIETZSCHE, 2017, p.49)

4.1.6 O mestre como gênio do coração

Nietzsche usa a expressão gênio do coração para descrever um perfil psicológico do mestre, que é, nas palavras de Larrosa, “sedutor, um tentador, um ‘devorador nato de consciências’. Suas virtudes: fazer emudecer o que é ruidoso, ensinar a escutar ao que se compraz a si mesmo, dar novos desejos às almas rudes, ensinar a delicadeza às mãos torpes e a dúvida às mãos apressadas” (LARROSA, 2004, p. 44).

Ao abordar o gênio do coração, Nietzsche o definiu da seguinte maneira, evidenciando algumas de suas qualidades:

O gênio do coração, que à mão rude e arrebatada ensina a hesitar e pretender com maior graça, que adivinha o tesouro oculto e esquecido, a gota de bondade e doce espiritualidade sob o espesso e opaco gelo, e é um mágico imã para todo grão de ouro que por muito jazeu sepulto na prisão de lama e areia... O gênio do coração, de cujo toque cada um torna mais rico, não agraciado e surpreso, não redimido e oprimido por um bem alheio, porém, mais rico de si mesmo, mais novo do que nunca, partido, por um vento branco acariciado e sondado, mais inseguro talvez, mais grácil frágil fraco, porém creio de esperanças ainda sem nome, cheio de nova vontade e energia, nova relutância e apatia...

Portanto, as qualidades do mestre vão além do conhecimento, perpassam pela técnica, pelo rigor e, por fim, por um lado psicológico. Implicam uma concepção ampla e difícil de aglutinar num ser. Ele, o mestre, é um guia, um fio condutor para que os seus discípulos possam tornar-se aquilo que se é.

4.1.7 O mestre é simples, não paradoxal

Duas das grandes críticas de Nietzsche à educação alemã de seu tempo se referem à erudição e à valorização exacerbada da ciência. Cita que “salta aos olhos, quando se presta atenção às numerosas espécies que ficaram defeituosas e corcundas, ao se dedicarem sem reflexão e muito rapidamente à ciência” (NIETZSCHE, 2003, p. 144).

Faz ainda uma crítica à erudição em excesso e ao jugo da ciência sobre a educação. Para ele isso faz tanto mal quanto deixar o povo sem educação, à sua vontade. Nietzsche acredita que outro caminho que não seja o dessa erudição excessiva.

Ao buscar a figura de Schopenhauer, Nietzsche traz o ensino simples e honesto, deixando de lado toda complexidade que a ciência impôs à educação:

Era então verdadeiramente tomar meus desejos por realidades, quando imaginava poder encontrar como educador um verdadeiro filósofo, capaz de elevar alguém acima da insuficiência da atualidade e de ensinar novamente a ser *simples e honesto* no pensamento e na vida, e portanto intempestivo, no sentido mais profundo da palavra; pois os homens se tornaram agora tão complexos e tão complicados, que é preciso que se tornem desonestos, já que falam, já que colocam afirmações e querem por conseguinte agir. (NIETZSCHE, 2003, p. 146)

Por conseguinte, é o sentido da simplicidade e da honestidade que o mestre não deve ser paradoxal. Afirma “pois o que são os paradoxos, senão afirmações que não inspiram qualquer confiança, porque com elas ele queria brilhar, seduzir e sobretudo aparecer” (NIETZSCHE 2003, p. 147).

A simplicidade do mestre é a qualidade de sobressaltar. Dessa forma, o filósofo alemão utiliza uma comparação à figura paternal, na qual o mestre representa o pai instruindo o seu filho.

4.1.8 O mestre como exemplo

O exemplo é uma das características marcantes do mestre. Tal atitude está ligada à simplicidade mencionada anteriormente. Danelon (2001, p. 409) cita que “Schopenhauer foi para Nietzsche o modelo do filósofo que irrompeu contra seu tempo, por sê-lo o avesso da cultura alemã, seria o educador que iria educar o próprio Nietzsche”.

Ao falar do exemplo, Nietzsche não quer impor uma perfeição do mestre, pois ele buscava a coerência, ademais, cita que “jamais encontrei um paradoxo nele; quando muito, aqui e ali, um pequeno erro” (NIETZSCHE, 2003, p. 147). O erro não invalida o mestre, mas sim as suas atitudes e qualidades.

O exemplo do mestre o vincula com as outras qualidades citadas, pois o mestre é libertador, busca as potencialidades e é um espírito livre, assumindo para si um caminho a ser demonstrado. Não está sendo paradoxal ao discursar de uma maneira e agindo de outra.

A educação se faz pelo exemplo e pelo modelo de filósofo, e Schopenhauer é um educador justamente porque, na leitura nietzschiana deste primeiro período, é um espírito livre, um gênio, um homem superior, juntamente, com Wagner, Goethe e Napoleão. Assim, só pode educar mostrando o caminho para o gênio aquele que assume as características do gênio; somente o homem superior pode educar os homens para uma cultura superior (DANEON, 2001, p.411)

A busca pelas potencialidades é distinta da idolatria. Isto é, contrária ao pensamento de Nietzsche, tanto que ele não relutou em romper com os modelos de mestre os quais vislumbrara anteriormente, pois rompeu com Wagner e com o próprio Schopenhauer. Esta possibilidade de romper com os modelos é alinhada com o seu pensamento e com o próprio modelo de mestre pensado por ele, pois, a partir do momento em que o mestre não busca discípulos e sim companheiros, está sujeito a não mais ser modelo daquele ao qual serviu até pouco tempo.

4.2 UM MESTRE PARA AUXILIAR NA AUTOFORMAÇÃO

Na obra *Gaia Ciência*, no aforismo 270, ele faz a seguinte indagação: “O que diz a sua consciência? – ‘Tornar-se aquilo que se é’” (NIETZSCHE, 2012, p. 165). Essa frase, repetida inúmeras vezes na obra do mestre alemão, representa o seu ponto de metamorfose, uma mudança, um caminho a seguir. Nesse

sentido, pode ser entendida a sua filosofia e os objetivos dos mestres, sendo que estes auxiliam os seus discípulos a tornarem-se o que se é.

Esse conceito é importante e perpassou toda a obra de Nietzsche, até culminar em ser o subtítulo do livro *Ecco Homo: Como alguém se torna o que é*. Se por um lado ele se apresenta como um subtítulo duma das últimas obras do filósofo alemão, a aparição desse termo nos seus escritos não foi tão tardia, surgindo primeiramente em um trabalho apresentado pelo jovem Nietzsche: “A frase aparece pela primeira vez na obra de Nietzsche, em grego, no imperativo e em epígrafe, em um trabalho juvenil sobre Teognis; é um dos lemas da terceira intempestiva” (LARROSA, 2004, p. 48).

Em Humano, demasiado humano, no aforismo 263, esta expressão volta a ser citada, mas com uma roupagem mais específica, tratando dos “dons” de cada um. Quer dizer, uma busca pela potencialidade dos indivíduos.

Dons – Numa humanidade altamente desenvolvida como a de hoje, cada um tem da natureza a possibilidade de alcançar vários talentos. Cada qual possui *talento nato*, mas em poucos é inato ou inculcado o grau de tenacidade, perseverança, energia, para que alguém se torne de fato um talento, isto é, se *torne* aquilo que é, ou seja, o descarregue em obras e ações. (NIETZSCHE, 2005, p. 166)

Ao colocar essa forma, complementa os demais escritos quanto à moral e o tolhimento de todas as potencialidades do ser. Aponta que a consciência encaminha para um caminho de crescimento do indivíduo, para este se tornar aquilo que se é, enquanto a moral cristã, na qual o indivíduo está inserido, quer apenas um espelhamento de comportamento, pois não fará parte da tribo.

No entanto, poderíamos nos perguntar o papel do mestre nesse “tornar-se aquilo que se é”. Verificamos que a resposta está na exemplificação máxima do mestre na obra, que é Zarathustra. Na passagem “oferenda do mel”, ele afirma:

Em especial o mundo dos homens, o mar dos homens – nesse lanço agora minha áurea vara de pescar e digo: abre-te, ó abismo dos homens!

Abre-te e lança-me teus peixes e cintilantes caranguejos! Com minha melhor isca pesco hoje os mais prodigiosos peixes-homens!

-É minha própria felicidade que lanço todas as latitudes e distâncias, entre alvorecer, meio-dia e poente, para ver se muitos peixes-homens aprendem a puxar e se debater em minha felicidade.

Até que, mordendo meu afiado anzol oculto, os mais coloridos peixes abissais tenham de súber à minha altura, tenham de vir até o mais malvado de todos os pescadores de homens.

Pois tal sou eu, no fundo e desde o início, a puxar, atrair, erguer, elevar, um puxador, preceptor e tratador, que um dia, não em vão, instou para si mesmo “torna-te o que és”. (NIETZSCHE, 2018. p. 226)

O mestre pescará os peixes-homens e possibilitará que se tornem “aquilo que se é”. Nesse aspecto, vale ressaltar os vários perfis necessários para ser um mestre nietzschiano, pois este, assim como Zaratustra, não queria que todos os seus discípulos se tornassem o seu espelho, ou cópias. A busca é muito mais ampla, é individual, na qual cada aprendiz, cada ouvinte desse mestre poderá seguir um caminho diferente. E esse caminho a ser trilhado não estará certo ou errado, pois aí repousa um ponto chave da filosofia de Nietzsche: o caminho trilhado é de cada indivíduo. Porém, este deve ter ciência do caminho traçado, como sendo seu, tornando-se aquilo que se é⁴⁷.

Em *Schopenhauer como Educador*, o filósofo alemão descreve a busca de nós mesmos, mostrando esse caminho com o objetivo de destacar o papel do mestre, que é apresentado da seguinte forma:

Mas como nos encontrar a nós mesmos? Como o homem pode se conhecer? Trata-se de algo obscuro e velado; e se a lebre tem sete peles, o homem pode bem se despojar setenta vezes das sete peles, mas nem assim poderia dizer: “Ah! Por fim, eis o que tu és verdadeiramente, não há mais invólucro”. É também uma empresa penosa e perigosa cavar assim em si mesmo e descer à força, pelo caminho mais curto, aos poços do próprio ser. Com que facilidade, então, ele se arrisca a se ferir, tão

⁴⁷Larrosa (2004, p. 48) coloca que “Nietzsche faz frequentemente do que poderiam ser frases similares como, por exemplo, ‘encontrar-se a si próprio’, ‘descobrir-se a si próprio’, ‘buscar-se a si próprio’, ‘formar-se a si próprio’, ‘cultivar-se a si próprio’, ‘fazer-se a si próprio’ ou, inclusive, ‘conhecer-se a si próprio’”.

gravemente que nenhum médico poderia curá-lo (NIETZSCHE, 2003, p. 141)

Na continuação dessa passagem, ele descreve novamente o mestre como libertador. A busca para tornar-se “o que se é” emerge alicerçada em dois pilares: no mestre, este múltiplo e no discípulo aprendiz, que tem a curiosidade de se conhecer.

Se, para tornar-se aquilo que se é, não se depende apenas do mestre, qual a atitude desse aprendiz para seguir o seu caminho? Nesse ponto utilizarei as palavras de Nietzsche para descrever o perfil de leitor ideal: “um monstro de valor e curiosidade e, além disso, uma coisa dúctil, astuta, precavida, um aventureiro e eu descobridor nato” (NIETZSCHE apud LARROSA, 2004, p. 52).

Numa aproximação do “tornar-se aquilo que se é”, Nietzsche traz a figura de Goethe e a sua concepção de homem livre.

Goethe concebeu um homem forte, altamente cultivado, hábil em toda atividade física, que tem as rédeas de si mesmo e a reverência por si mesmo, que pode ousar se permitir todo o âmbito e a riqueza do que é natural, que é forte o suficiente para tal liberdade; o homem da tolerância, não por fraqueza, mas por fortaleza, porque sabe usar em proveito próprio até aquilo de que pereceria a natureza média; o homem para o qual já não há coisa proibida senão a *fraqueza*, chama-se ela vício ou virtude... Um tal espírito, que assim se *tornou livre*, acha-se com alegre e confiante fatalismo no meio do universo, na fé de que apenas o que está isolado é censurável, de que tudo se redime e se afirma no todo – *ele já não nega*... Mas uma tal crença é a maior de todas as crenças possíveis: eu a batizei com o nome de *Dionísio*. (NIETZSCHE, 2017, p. 83)

Esses desafios para tornar-se o que se é exigem coragem do aprendiz e do mestre, pois se luta contra vários entraves externos na relação mestre-discípulo. Em *Schopenhauer como educador*, ele não somente cita as características do mestre, mas também os seus desafios:

Na terceira extemporânea, Schopenhauer educador, ele enumera os perigos que ameaçavam o mestre, a saber, a solidão, o egoísmo dos comerciantes e a interferência do Estado e da religião nos assuntos do saber, questionando duramente, a partir disso, o ensino da filosofia nas universidades. (p. 15)

Neste caminho, observa-se que o projeto denominado Escola Sem Partido, vai na contramão da liberdade para tornar-se “aquilo que se é” e se materializa nos perigos para um mestre educador. Apesar de os escritos de Nietzsche se referirem ao século dezenove, é possível trazê-los para os dias atuais. Os perigos são o comércio, os ditames do mercado, que somente quer a sua mão de obra qualificada; além disso, o Estado interferindo na relação educador-educando, na autonomia docente; a religião tentando impor seus conceitos e dogmas nos assuntos do saber. Passados mais de cem anos, os perigos continuam os mesmos para o mestre. As críticas indicadas são atuais e, por vezes, pode parecer que estão superadas. Mas a superação nunca é completa, pois as ameaças podem retornar colocando em risco os educadores e críticos ao processo educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS?

Considerações finais... parte difícil de escrever. Afinal, como fazer considerações finais sobre um assunto que não está acabado, talvez mal resolvido. Escrevo isso pensando no que pode acontecer na semana, no mês, no ano que vem, sobre este assunto tão em voga. Mas sim, tenho que encerrar este trabalho e efetuar minhas considerações sobre o que pesquisei.

Pensar o movimento Escola Sem Partido foi um desafio, no sentido de, por premissa, não ver sentido nesse projeto, tendo por parâmetros meus princípios. Antes de iniciar a pesquisa, considerava-o muito mais uma proposta caricata de educação do que um projeto pedagógico coerente. Porém, o não o levar a sério que fez com que ele crescesse em adesões e simpatizantes. Cresceu sim, muito mais no senso comum do que como projeto pedagógico. Ganhou fôlego, virou projeto de lei e passou a tramitar no Congresso. Provoca discussão, briga, bate-boca e tudo mais que um projeto de cunho populista poderia ter.

Sim, talvez a melhor definição do projeto seja essa: populista. Se considerarmos o seu nome “Escola Sem Partido”, faz o incauto pensar que quem é contrário a ele é a favor de uma “escola com partido”. O jogo das palavras conduz ao erro. Populista, no sentido de que joga com uma questão bem presente na população brasileira, que é o peso da moral. Ele cria para a população a falsa noção de que o problema da educação é o ensino “desmoralizante” por parte dos professores.

Ao analisar o projeto, é possível perceber o quão longe estamos de uma análise mais profunda do que seja o papel de uma instituição de ensino e a formação humana. O projeto, que é um dos carros chefes do governo para a educação, não trata dos problemas essenciais da nossa educação. Pelo contrário, além de não tratar dos reais problemas da educação, cria outros que até então não existiam. A figura do mestre, já tão desgastada e desvalorizada, passa a ser travestida de *a origem de todos os males*.

Quanto à formação humana... bom, esta fica em segundo plano, ou melhor, fica sem planos para o futuro. O movimento Escola Sem Partido não busca aprimorar a formação humana nas escolas, busca sim uma reprodução de um modelo que já demonstrou não ser frutífero.

Ao tomar o pensamento de Nietzsche como crítica ao movimento Escola Sem Partido, busquei nele um autor que sempre pensou e criticou a modernidade e a decadência das instituições de ensino de sua época. Parece-me apropriado tomá-lo para criticar um projeto decadente como o Escola Sem Partido.

A proposta inicial do trabalho era refletir sobre o movimento Escola Sem Partido para poder entender seus objetivos e motivações. Pude perceber que os objetivos estão muito mais para um cunho partidário e religioso do que um projeto educacional. É vazio o projeto pedagógico, apenas uma crítica ao atual sistema, sem uma proposta para a continuidade.

A religião se sobrepondo à ciência, a moral se sobrepondo a questões de equidade de gênero. Uma série de questões sem que ocorra um projeto para o futuro, sem uma construção, apenas desconstrução. Os poucos avanços que tivemos nas salas de aula após a redemocratização seriam abolidos.

Nesse cenário, a crítica de Nietzsche vem como um martelo, destruindo os “pré-conceitos” apresentados no projeto, uma forma ímpar de pensar a educação, trazer à tona questões da formação humana e do papel essencial do mestre. Chegará, quiçá, a tornar-se “o que se é”?

O filósofo alemão faz com que repensemos, não somente a proposta do projeto de lei, mas a educação como um todo. Uma nova forma de ver a formação humana, muito mais centrada nas potencialidades de cada um. A sua crítica à moral traz consigo ressignificar os sentidos, uma maneira diferente de ver a educação.

Não somente a educação, mas o papel do mestre, este tão atacado no movimento Escola Sem Partido. O mestre tem uma função essencial na formação dos estudantes, diferentemente do projeto, ele não vai proibir o questionamento, pelo contrário, vai incentivá-lo, fazendo com que o jovem

chegue às suas próprias conclusões que, por vezes, serão contrárias às visões do próprio mestre.

Na introdução eu trouxe a seguinte problemática: “É possível existir um diálogo entre o projeto e o ensino de Nietzsche ou eles são imiscíveis? É possível uma troca entre eles?” Pensando ambos como concepção de educação, são totalmente contrários um ao outro. São como a água e o óleo, não há como misturá-los. Enquanto o projeto Escola Sem Partido busca tolher crianças e jovens na sua formação e trazer um modelo engessado de repasse de conteúdo, o filósofo tem um viés pulsante, vivo, propondo com que o estudante cresça e não seja apenas um recurso para os interesses do Estado.

Apesar de serem totalmente contrárias, as críticas efetuadas por Nietzsche à educação de sua época são de valia para repensar o projeto Escola Sem Partido como um todo. Os ensinamentos do filósofo alemão servem como questões para reflexão: uma forma de pensar a educação e o papel do mestre na formação humana, não somente quanto ao referido projeto, objeto deste estudo, mas para a atual educação brasileira e talvez para tantos outros projetos propostos para a educação.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola Sem Partido: o que é, como age, para que serve**. In Frigotto, Gaudêncio. Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

ARALDI, Clademir. **Homem Superior (höhererMensch)** in: Dicionário Nietzsche. São Paulo: Edições Loyola, 2016

ARALDI, Clademir. **Nihilismo (Nihilismus)** in: Dicionário Nietzsche. São Paulo: Edições Loyola, 2016

ANDRADE, Rita de. **Teoria do Capital Humano e a Qualidade da Educação nos Estados Brasileiros**. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/25425> . Acessado em 06 de agosto de 2018.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. **ANPED diz não ao projeto Escola Sem Partido**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/anped-diz-nao-ao-projeto-escola-sem-partido>. Acessado em 05 de agosto de 2018.

AZEVEDO, Vânia Dutra de. **Moral (Moral)** in: Dicionário Nietzsche. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

AZEVEDO, Fernando de, *et al.* O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf . Acesso em 27 de março de 2019.

BASILIO, Ana Luiza. **Escola Sem Partido tenta anular critério de redação do ENEM**, disponível em <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/escola-sem-partido-tenta-anular-criterio-de-redacao-enem/> . Acessado em 05 de agosto de 2018.

BITTENCOURT, C. M. F. *et al.* **Repensando o Ensino - O Ensino de História e a Criação do Fato.** In: PINSKY, J. (Org.). *As Tradições Nacionais e o Ritual das Festas Cívicas.* 5. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia.** Rio de Janeiro : Zahar, 1997.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1967. Brasília

BRASIL. **Lei 5.540**, de 20 de dezembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm . Acessado em 26 de março de 2019.

BRASIL. **Lei nº 7.347**, de 24 de julho de 1985. Disciplina a ação civil pública de responsabilidade por danos causados ao meio-ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e e dá outras providências. Brasília.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Brasília.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A Educação Negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea.** São Paulo: Cortez, 2001.

Clavatta, Maria. **Resistindo aos Dogmas do Autoritarismo**. In Frigotto, Gaudêncio. Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Disponível em: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm. Acessado em 02 de agosto de 2018.

Corbanezi, Eder. **Espírito Livre (FreierGeist)** in: Dicionário Nietzsche. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

Cunha, Luiz Antônio; Goes, Moacyr de. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

Danelon, Márcio. **Nietzsche educador: uma leitura de Schopenhauer como educador**. Florianópolis: Perspectiva, p. 405-424, jul/dez. 2001.

Deleuze, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

Dias, Rosa Maria. **Nietzsche educador**. São Paulo: Editora Spione, 2003.

Domingues, Joelza Ester. **A escola ensina ou educa?** Disponível em <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/a-escola-ensina-ou-educa/>, acesso em 27 de março de 2019.

Espinosa, Betty R. Solano; *et al.* **Breve Análise Sobre as Redes do Escola Sem Partido**. In Frigotto, Gaudêncio. Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

Flavinho. Parecer do Projeto de Lei nº 7.180 de 2014. Disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1657686&filename=PRL+1+PL718014+%3D%3E+PL+7180/2014, Acessado em 27 de março de 2019.

Frigotto, Gaudêncio (Org). **Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

GEN – Grupo de Estudos Nietzsche. **Discionário Nietzsche**. São Paulo: Edições Loyola, 2016

GENTILI, Pablo. (Org.). **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacionaldo neoliberalismo. Brasília. CNTE. 1996.

GRANIER, Jean. **Nietzsche**. Porto Alegre: LPM. 2013.

HAASE, Ulrich. **Nietzsche**. Porto Alegre: Artmet, 2011.

HARDT, Lúcia, Schneider. **Entre as manobras da mão e do espírito: o assombro da formação humana**. Educação & Realidade. vol. 38 nº 3 Porto Alegre. jul./set. 2013. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000300005> . Acessado em 2 de abril de 2019.

_____. **A tensão entre educar e avaliar: dimensões estéticas e formação do educador**. Revista Acadêmica Licencia&acturas. V.2 nº 2. 2014A. Disponível em <http://www.ieduc.org.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/48/44>. Acessado em 10 de junho de 2019.

HARDT, Lúcia, Schneider, DOZOL, Marlene de Souza, MOURA, Rosana Silva de. **Do Conceito de Formação Humana: Tensões entre Natureza e Cultura**. Cadernos De Pesquisa: Pensamento educacional: Curitiba, v. 9, n. 22, p.155-174 maio/ago. 2014. Disponível em http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/. Acessado em 2 de abril de 2019.

HARDT, Lúcia Schneider, MOURA, Rosana Silva de, *et al.* Perspectivas da Formação: Diálogo entre crescimento e cultivo de si. Filosofia da Educação, Volume 7, número 2 Campinas:2015, Disponível em

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8637552/5243> .
Acessado em 10 de Junho de 2019.

HARDT, Lúcia Schneider; Martins, Vilmar, et al. **Formação e Vivência – De como Nietzsche impacta a educação**. Revista Educação e Cultura Contemporânea. V13, nº30. 2016. Disponível em <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/867/999>. Acessado em 02 de junho de 2019.

KARNAL, Leandro. **Roda Viva**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=JmMDX42jOoE> . Acessado em 17 e julho de 2018.

JASPERS, Karl. **Introdução à Filosofia de Friedrich Nietzsche**. Rio de Janeiro: Forense, 2015. Disponível em <https://unibb.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-309-6372-9/cfi/6/26!/4/56/6@0:0>. Acesso em 2 de abril de 2019.

JUNG, C. G., **Memórias, sonhos e reflexões**. Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira, 1989.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIMA, Frederico. **Projeto do Escola Sem Partido é arquivado em comissão da Câmara**. Disponível em <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/projeto-do-escola-sem-partido-arquivado-em-comissao-da-camara-23297089> . Acesso em 23 de maio de 2019.

MANHAS, Cleomar. **Nada Mais Ideológico que “Escola Sem Partido”**. In A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

MATTOS, Amana, et al. **Educação e Liberdade: apontamentos para um bom combate ao projeto de lei Escola Sem Partido**. In Frigotto, Gaudêncio. Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

MARTON, Scarlett . **Nietzsche: Das forças cósmicas aos valores humanos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MELLO FILHO, José Celso, **Constituição Federal anotada**, São Paulo: Ed. Saraiva, 1996.

MENEZES, Adolfo Bezerra de, **A Escravidão no Brasil e as Medidas que Convém Tomar para Extinguila Sem Damno para a Nação**. Rio de Janeiro: Progresso, 1869.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. São Paulo: Atlas, 2009.

NAGIB, Miguel. **Audiência Pública para debater a liberdade de expressão na sala de aula**. Publicado em 01 de setembro de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jwGErV-1zUo>. Acessado em 23 julho de 2018.

NEUKAMP, Elenilton. **As críticas do professor Nietzsche à educação de seu tempo**. Disponível em <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/012e4.pdf> . Acessado em 24 de junho de 2019.

NIETZSCHE, Friedrich. **Aurora**. São Paulo: Cia das letras, 2004.

_____. **Crepúsculo dos Ídolos**. São Paulo: Cia das letras, 2006.

_____. **Além do bem e do mal**. Curitiba: Hemus, 2001.

_____. **Escritos sobre educação**. São Paulo:Loyola, 2003.

_____. **Gaia Ciência**. São Paulo:Companhia das Letras, 2012.

_____. **Humano, demasiado humano**. São Paulo: Companhia das letras, 2005.

_____. **Crepúsculo dos Ídolos**, São Paulo: Companhia de Bolso, 2017.

_____. **O caso Wagner e Nietzsche contra Wagner**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2016.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e Educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PENNA, Fernando de Araújo. **O Escola Sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional**. In Frigotto, Gaudêncio. *Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

PERCY, Allan. **Nietzsche para Estressados**. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. **Escola Sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico**. In Frigotto, Gaudêncio. *Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

RUBIRA, Luís. **Além do Homem (Übermensch)**. in: *Dicionário Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

RUBIRA, Luís. **Transvaloração de Todos os Valores (Umwerthung allerWerther)** in: *Dicionário Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2016^a.

SALANSKIS, Emmanuel. **Cultivo (Züchtung)**. in: *Dicionário Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

SAKAMOTO, Leonardo. **“Escola Sem Partido”: Doutrinação Comunista, Coelho da Páscoa e Papai Noel**. In *A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido*. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Onze Teses Sobre Educação e Política**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/134405232/Demerval-Saviani-Onze-teses-sobre-educacao-e-politica> . Acessado em 07 de julho de 2018.

SILVA, Alicia Mariani Lucio Landes da. **História da Educação**. Curitiba: FAEL, 2016.

SILVA JUNIOR, Ivo da. **Democracia (Demokratie)** in: Dicionário Nietzsche. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

SILVA, Vagner da. **A Educação Pulsional de NIETZSCHE**. Jundiaí: Paco Editorial. 2012.

SOBRINHO, Noeli Correia de Melo Sobrinho. **A Pedagogia de Nietzsche**. In. NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Escritos sobre Educação. São Paulo: Loyola, 2003)

SOBRINHO, Noeli Correia de Melo Sobrinho. **Introdução** in NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Escritos sobre Política. São Paulo: Loyola, 2007

SOUZA, Rafael de Freitas, *et al.* **A doxa e o logos na educação: o avanço do irracionalismo**. In Frigotto, Gaudêncio. Escola "Sem" Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

VENTURA, Zuenir. **O risco do efeito contrário**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniao/o-risco-do-efeito-contrario-8687342#ixzz5MQ9pno2qstest> . Acessado em 02 de agosto de 2018.

WOTLING, Patrik. **Vocabulário de Friedrich Nietzsche**. São Paulo: Martins Fontes, 2011

YOUNG, Julian. **Friedrich Nietzsche – Uma biografia filosófica**. 2010. Disponível em: <https://unibb.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-309-5219-8/cfi/6/64!4@0:0>. Acessado em 19 de setembro de 2018

ZOTTI, Solange. **AS CONFIGURAÇÕES DO CURRÍCULO OFICIAL NO BRASIL NO CONTEXTO DA DITADURA MILITAR**. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/213.pdf> , Acessado em 26 de março de 2019.