



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

LUCIANA CAROLINE GERENT

**NEUTRALIDADE EPISTEMOLÓGICA NA EDUCAÇÃO:
UMA ANÁLISE A PARTIR DA CRÍTICA DA IDEOLOGIA**

FLORIANÓPOLIS

2019

Luciana Caroline Gerent

**NEUTRALIDADE EPISTEMOLÓGICA NA EDUCAÇÃO:
UMA ANÁLISE A PARTIR DA CRÍTICA DA IDEOLOGIA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Franciele Bete Petry

Florianópolis

2019

Ficha de identificação da obra

Gerent, Luciana Caroline

NEUTRALIDADE EPISTEMOLÓGICA NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA CRÍTICA DA IDEOLOGIA / Luciana Caroline Gerent ; orientadora, Franciele Bete Petry, 2019.

100 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. Democracia. 3. Escola sem Partido. 4. Ideologia. 5. Teoria Crítica. I. Petry, Franciele Bete. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Educação. III. Título.

Luciana Caroline Gerent
**NEUTRALIDADE EPISTEMOLÓGICA NA EDUCAÇÃO:
UMA ANÁLISE A PARTIR DA CRÍTICA DA IDEOLOGIA**

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

Prof.^a Dr.^a Franciele Bete Petry
Universidade Federal de Santa Catarina
(Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Rosana Silva de Moura
Universidade Federal de Santa Catarina
(Examinadora)

Prof. Dr. Luiz Gustavo da Cunha de Souza
Universidade Federal de Santa Catarina
(Examinador)

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.

Prof.^a Dr.^a Andrea Brandão Lapa
Coordenadora do Programa

Prof.^a Dr.^a Franciele Bete Petry
Orientadora

Florianópolis, 20 de agosto de 2019.

Este trabalho é dedicado ao meu querido pai.

AGRADECIMENTOS

Ao rememorar a intensa experiência do Mestrado muitas pessoas queridas me vêm à mente. Em pensamento, agradeço a cada uma delas que, de forma subjetiva participaram desse processo e estão marcadas no meu coração.

De forma muito especial, quero agradecer a minha mãe Vilma Gerent e minha companheira Lee Pereira, pela disposição de embarcar comigo nessa jornada, me apoiando, incentivando e permanecendo ao meu lado. Agradeço profundamente ao meu pai que me ensinou a amar a filosofia e as pessoas.

Agradeço também a todos os professores e professoras que atravessaram meu caminho, em especial as queridas professoras da linha Filosofia da Educação. Desejo que esse trabalho as honre.

Agradeço imensamente a minha orientadora Franciele Petry, por ter acreditado em mim, me acompanhado, partilhado seus conhecimentos, aconselhado, sem nunca me desmotivar.

Agradeço aos meus colegas da linha de Filosofia da Educação, especialmente a Priscilla Ghizoni Lima, pela sincera amizade e companheirismo.

Agradeço a Capes pela concessão de bolsa durante o primeiro ano de formação e pesquisa deste mestrado.

Quero agradecer, finalmente, a todos aqueles que confiaram em mim, com vocês divido a alegria dessa experiência.

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho. (Paulo Freire, 1996).

RESUMO

A dissertação trata de uma análise crítica do Movimento Escola Sem Partido (MESP), atualmente em voga no debate educacional brasileiro. Aparentemente apartidário, o MESP atua na internet como representante de pais e estudantes a fim de denunciar e combater o que denomina de 'doutrinação ideológica' nas escolas. Assumindo, no entanto, uma postura isenta de ideologia, o Escola sem Partido não expõe seu projeto. Ao revisitarmos os conceitos de ideologia, recorreremos à interpretação da Teoria Crítica segundo a qual a classe dominante, situada em determinada época histórica, exerce seu poder através da difusão das suas próprias ideias, naturalizando-as. Essas elaborações ideológicas produzem efeitos nas vidas dos sujeitos e necessitam de uma constante problematização como possibilidade de não recaírem em mecanismos de opressão. Para realizar tal investigação, utilizamos o método da crítica imanente apontando para as contradições, impossibilidades e localizando o MESP como mecanismo de um projeto de educação. Apontamos para dois efeitos que recaem no caráter ideológico do movimento: a ameaça à formação da sociedade democrática a partir da fragilização da escola pública e os interesses econômicos que tendem a deslocar a educação para o âmbito privado.

Palavras-chave: Democracia. Escola sem Partido. Ideologia. Teoria Crítica.

ABSTRACT

The dissertation deals with a critical analysis of the Movement Without a Party School (MESP), currently in vogue in the Brazilian educational debate. Apparently nonpartisan, MESP acts on the Internet as a representative of parents and students in order to denounce and combat what it calls "ideological indoctrination" in schools. Assuming, however, an autonomous position of ideology, the School without Party does not expose its project. In revisiting the concepts of ideology we turn to the interpretation of the critical theory according to which the dominant class, situated in a certain historical epoch, exercises its power through the diffusion of its own ideas, naturalizing them. These ideological elaborations produce effects in the lives of the subjects and they need a constant problematization like possibility of not falling back in mechanisms of oppression. To carry out such an investigation, we use the immanent critique method pointing to contradictions, impossibilities and locating the MESP as a mechanism of an education project. We point to two effects that fall on the ideological character of the movement: the threat to the formation of democratic society from the weakening of the public school and the economic interests that tend to shift education to the private sphere.

Keywords: Democracy. School without Party. Ideology. Critical Theory

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CADH – Convenção Americana sobre Direitos Humanos
CF – Constituição Federal
CFP – Conselho Federal de Psicologia
CID – Classificação Internacional de Doenças
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FPE – Frente Parlamentar Evangélica
IMIL – Instituto Millenium
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTTTIQ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Trangêneros, Intersex e Queer
MEC – Ministério da Educação
MESP – Movimento Escola sem Partido
MPF – Ministério Público Federal
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PL – Projeto de Lei
PNDH – Plano Nacional de Direitos Humanos
PNE – Plano Nacional de Educação
PNPM – Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
PPP – Projeto Político Pedagógico
PSC – Partido Social Cristão
PSL -Partido Social Liberal
SPM – Secretaria de Políticas para as Mulheres
STF – Supremo Tribunal Federal
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO	20
1.1	MOVIMENTO SOCIAL EM REDE	29
1.2	ESCOLA SEM PARTIDO E DIREITOS HUMANOS	32
1.3	ESCOLA SEM PARTIDO E PAUTAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE.....	37
1.4	ESCOLA SEM PARTIDO E O ESTATUTO DE LAICIDADE.....	41
1.5	ESCOLA SEM PARTIDO E A POLÍTICA	44
2	IDEOLOGIA	49
2.1	IDEOLOGIA NA PERSPECTIVA MARXISTA.....	50
2.2	CRÍTICA DA IDEOLOGIA NA TEORIA CRÍTICA.....	52
2.2.1	Crítica da ideologia como crítica imanente.....	56
3	CRÍTICA DA IDEOLOGIA ESCOLA SEM PARTIDO.....	62
3.1	CONTROLE DAS PRÁTICAS IDEOLÓGICAS DO ESCOLA SEM PARTIDO ..	78
3.2	O ESTUDANTE NA PERSPECTIVA DO MOVIMENTO.....	83
3.3	COLIGAÇÕES.....	85
	CONCLUSÃO	93
	REFERÊNCIAS	97

INTRODUÇÃO

O trabalho busca fazer uma análise crítica das atribuições ideológicas do Movimento Escola Sem Partido (MESP), atualmente em voga no debate educacional brasileiro. Aparentemente apartidário, o movimento se ocupa em denunciar o caráter dominador de certas pautas educacionais, produzindo instrumentos sociais e jurídicos de combate a elas.

O Escola sem Partido é um movimento político criado em 2004 no Brasil e atua como representante de pais e estudantes contrários ao que chama de doutrinação ideológica nas escolas. Ganhou notoriedade em 2015 desde que projetos de lei baseados nessa denúncia começaram a ser apresentados e debatidos em inúmeras câmaras municipais e assembleias legislativas pelo país, bem como no Congresso Nacional.

Em sua página na internet, principal instrumento de articulação, o MESP assume um posicionamento político apartidário, importante para a sustentação de seu projeto anti-ideológico. Na coluna de apresentação, o portal expõe a valorização da imparcialidade e se solidariza com a diversidade de seus membros: “as páginas de EscolasemPartido.org estão abertas a todos os que tenham algo a dizer sobre o tema de que nos ocupamos, não importando a faixa do espectro político-ideológico em que se situem” (escolasempartido.org, 2018, n.p.). Assumem, mesmo sem intenção, a inevitabilidade de que as pessoas envolvidas em um movimento social possuem uma visão político-ideológica.

Ao adotar, no entanto, uma postura isenta de ideologia, o movimento Escola sem Partido anula o debate com outras correntes de pensamentos que orientam suas elaborações na perseguição de um propósito educacional. Aparentemente, o MESP não se ocuparia em disputar uma ideologia no campo escolar, funcionando em formato de denúncia e fiscalização.

O movimento rege suas ações na forma de crítica ao marxismo como exclusivo arranjo ideológico assumido pela Estado e denuncia a contaminação dessa corrente no sistema educacional intencionalmente produzida há décadas no Brasil, como projeto político e social. Aposta no estatuto de imparcialidade para legitimar o seu projeto de garantir a neutralidade estatal na educação.

Diante do exposto, o objetivo geral deste trabalho é problematizar o viés ideológico do Escola sem Partido que recai sobre a neutralidade do Estado na produção do pensamento

humano. Confrontando essa perspectiva com as concepções da Teoria Crítica, identificamos os fundamentos e as implicações de correntes que disputam o campo educacional para a produção do conhecimento e suas representações ideológicas na atualidade.

Perante os sentidos atribuídos à ideologia e aos modelos de sua atuação na sociedade, quais as fissuras do projeto ideológico no Escola sem Partido? Diante deste problema, a presente pesquisa busca compreender tal movimento político educacional em um contexto crítico por meio da crítica imanente na forma de crítica da ideologia ocultada pelos representantes do movimento.

Percorremos nesse trabalho o caminho de mostrar as intencionalidades do MESP, investigando a história e os agentes desse movimento, bem como suas bases filosóficas e coligações. Para isso, produzimos uma análise a partir das redes que o administram, apontando para a relação entre as categorias contemporâneas que são o alvo de crítica do Escola sem Partido.

O texto está organizado em três capítulos. Primeiramente, apresentamos o Movimento Escola sem partido observando sua estrutura e modo de operação. A pesquisa contou com fontes publicadas no portal do movimento na internet, instrumento prioritário de comunicação e divulgação do MESP. Nessa apresentação, abordamos a história, os agentes, as denúncias e produções do movimento.

Na primeira sessão analisamos o MESP na sua própria condição de movimento localizado na contemporaneidade a partir da sociedade em rede. A veiculação de suas ideias através da internet permitiu sua projeção, situando-o nos chamados novíssimos movimentos sociais. Essa configuração grupal se destaca na sociedade atual pelos meios de conexão digital e demonstra que o Movimento Escola sem Partido persegue um projeto social.

Na segunda sessão tratamos da percepção do MESP sobre as pautas de Direitos Humanos na educação. O movimento realiza uma crítica à utilização de tais temáticas na escola e se opõe, principalmente, à obrigatoriedade do direcionamento dos Direitos Humanos nas redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), considerando uma violação da liberdade de expressão dos estudantes. Nesse ponto, desenvolve um conflito entre duas competências protegidas pela Constituição Federal, a liberdade de crença e os princípios dos Direitos Humanos, descolando sua intrínseca relação.

Na terceira sessão, a pesquisa se orienta pelas considerações do MESP à crescente difusão das abordagens de gênero, diversidade e sexualidade na escola. O movimento segue a orientação de que pertence às famílias a decisão sobre a educação moral dos filhos,

necessitando o Estado retirar de suas atividades públicas assuntos de âmbito pessoal e valor afetivo. O movimento discorda das normativas educacionais que apontam para a valorização desses assuntos na formação integral dos sujeitos e de uma sociedade plural, livre de discriminações.

Seguindo para a quarta sessão, apresentamos os princípios familiares sendo novamente defendidos pelo MESP a partir da justificativa de laicidade. O movimento considera que a garantia da efetivação da laicidade do Estado perpassa pela imparcialidade do professor, uma vez que os alunos possuem o direito constitucional de terem suas crenças respeitadas e preservadas. Na justificativa para a aprovação do preterido PL, argumenta que cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, por isso “nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos” (PL 867/2015, n.p.). Essa interpretação sobre a atuação laica do Estado está comprometida com a defesa de maior restrição sobre as práticas religiosas em espaços públicos ligada à ideia de uma determinada concepção de neutralidade do Estado.

Na quinta sessão tratamos das conexões políticas do MESP e estratégias de legitimação dos seus ideais a partir da esfera parlamentar. A vinculação de interesses e o compartilhamento de valores políticos permite o estabelecimento de apoios importantes para que o movimento realize seu projeto de lei.

O capítulo dois busca analisar a concepção de ideologia a partir das elaborações históricas e filosóficas que a atravessam. Primeiramente, analisamos como Terry Eagleton constrói uma análise do termo ideologia desafiando a complexidade desse conceito. Para o autor, o estatuto de verdade que coabita as ideologias suprime seu reconhecimento. Além disso, o autor sugere que a ideologia não faz referência apenas a sistemas de crenças, mas a questões de poder à medida que legitima o poder de um grupo e produz efeitos sociais.

Na primeira sessão apresentamos o conceito de ideologia em Marx. Esse é um termo central na construção das perspectivas sobre a constituição do sujeito histórico e social. A ideologia é apresentada como produto e produtora da representação das consciências e, portanto, deve ser situada no espectro político e cultural da sociedade, relacionando subjetividades e objetividades.

A segunda sessão apresenta o termo ideologia na perspectiva da Teoria Crítica,

especialmente representada nas produções de Adorno e Horkheimer. Os teóricos analisam, a partir da concepção marxista de produção social da/na ideologia, como operam efetivamente as ideologias da sociedade moderna, apontando para as características que as compõem. Mostramos como os pensadores críticos já denunciaram o mito da neutralidade científica, revelando seu estatuto de normatividade.

A terceira sessão reconstrói a crítica da ideologia a partir do trabalho de Rahel Jaeggi, intelectual contemporânea da Teoria Crítica, baseada no conceito de crítica imanente. A orientação metodológica da autora se propõe a repensar os fundamentos da crítica social e possibilita a realização de uma crítica da ideologia. Essa seção é fundamental para a composição do terceiro capítulo, que tratará de realizar uma crítica da ideologia do Movimento Escola sem Partido.

No capítulo três, procuramos mostrar como, sob a aparência de neutralidade, o MESP defende determinados posicionamentos políticos e morais. Observamos a construção histórica, as contradições entre práticas e valores do movimento e as impossibilidades encontradas para a sua operacionalização. Com base nas considerações de Honneth sobre educação e democracia, percebemos que os ideais do MESP estão ligados a uma corrente global de países democráticos em desvincular o Estado das produções culturais, entregando esse direito exclusivamente às famílias. Honneth aponta para os riscos da própria formação do Estado democrático a partir dessas intervenções político-educacionais.

Na primeira sessão deste terceiro capítulo abordamos a instrumentalização das práticas ideológicas do MESP ao orientar o comportamento de alunos e familiares para a delação e denúncia de atividades doutrinadoras na escola. Essas práticas, guiadas pela preservação do anonimato dos estudantes, expõem professores à permanente vigilância e controle das famílias. Além de impulsionar a coleta de registros para denúncias, o movimento também disponibiliza uma série de documentos que serviriam como instrumentos coercitivos e repressivos no campo jurídico.

A segunda sessão procura identificar o perfil de estudante relatado pelo movimento. Os argumentos que são utilizados nos discursos do MESP apontam para um estereótipo homogêneo que classifica o aluno brasileiro como sujeito passivo e incapaz de formulações próprias, contestação e produção de sínteses. Além disso, o movimento ignora as dimensões sociais de educação, colocando esses sujeitos em um patamar de ingenuidade e adestramento incondizente como a realidade. Essa pressuposição de inabilidade do aluno era premissa da educação tradicional, superada há décadas nas instituições escolares.

A terceira e última sessão apresenta as coligações e alianças que o MESP articula com pessoas, organizações e setores políticos, alinhados aos ideais liberais. Essa conjuntura política defende, entre outros aspectos a meritocracia e limites institucionais à ação do governo. Essa perspectiva também elabora o confronto com teorias marxistas e progressistas, uma vez que aponta para a diminuição das práticas do Estado e conservação da formação social.

A crítica da ideologia permite mostrar que, sob a ideia da neutralidade, o MESP possui compromissos com uma moral conservadora e uma posição política liberal. Os mecanismos que ele utiliza para fortalecer esses ideais foram observados em interface com as conjunturas democráticas pelas quais perpassam as políticas de educação. O trabalho aponta para a necessidade de políticas de formação baseadas em ações democráticas como forma de não recair em unilateralidade, autoritarismo e opressão.

1 O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

O Movimento Escola sem Partido foi criado em 2004, organizado pelo advogado e procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib. O idealizador desse Movimento conta que o projeto surgiu quando ele foi surpreendido pelo relato de sua filha de que o professor de história havia comparado Che Guevara a São Francisco de Assis, pela forma como ambos se desapegaram de seus bens materiais motivados por ideologias diferentes: uma política e a outra religiosa. Nas palavras de Nagib, "as pessoas que querem fazer a cabeça das crianças, associam as duas coisas e acabam dizendo que Che Guevara é um santo" (EL PAÍS, 2016, n.p.).

Essa comparação gerou preocupação e o levou a procurar a direção escolar e alertar outros pais através de panfletos que denunciavam aquilo que denominou de "doutrinação na escola". As investidas locais, no entanto, não resultaram em êxito: "Recebi mensagens de estudantes me xingando. Fizeram passeata em apoio ao professor e nenhum pai me ligou" (EL PAÍS, 2016, n.p.). No mesmo ano, seguindo o exemplo de um site cujas ideias eram semelhantes sobre o combate à ideologização escolar nos Estados Unidos, o noindoctrination.org, o advogado criou um grupo na internet com a missão de reunir pais e alunos preocupados em "lutar contra o abuso do qual as crianças estão sendo vítimas" (NAGIB, 2016, n.p.). Também em 2004 foi criada na internet a rede social Orkut, expandindo fóruns de denúncias e relatos de insatisfações sobre questões de cunho ideológico nas escolas. Além da rápida repercussão pela rede Orkut, Nagib criou a página virtual 'escolasempartido.org' ampliando a polêmica e concentrando pessoas que simpatizam com suas ideias e/ou produzem denúncias da "onda de doutrinação escolar" (escolasempartido.org, 2008, n.p.).

Esse movimento criado e mantido na rede virtual trouxe credibilidade ao que Nagib tentava apontar, sem sucesso, desde a origem dos seus protestos. Nasce, dessa conjuntura, o Movimento Escola sem Partido, caracterizado nos moldes dos novíssimos movimentos sociais em rede.

O nome escolhido para o movimento 'Escola sem Partido' descreve o objetivo da sua perseguição. Deixa claro um tom de oposição, protesto e leva a pensar que existe algo natural a ser defendido e, evidentemente, algo criado e imposto por uma escola 'partidária'. O cerne do debate, o 'partido', significa a imposição de valores pessoais do professor para os alunos. A centralidade manifestada pelo movimento é a preocupação "com o grau de contaminação

político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (escolasempartido.org, 2018, n.p.). De acordo com MESP, durante anos a educação brasileira vem se aproveitando da sua capacidade em transmitir conhecimentos para instaurar um projeto de escola socialista, que privilegia as ideologias marxistas e as pautas progressistas.

A partir da década de 1980, os governos estaduais e federal, principalmente, não só não identificaram e não combateram o problema [da ideologização], como contribuíram decisivamente para a sua disseminação, ao promoverem uma perspectiva pedagógica altamente politizada (escolasempartido.org, 2018, n.p.).

Em linhas gerais, o movimento reivindica a imparcialidade e a objetividade do professor em sala de aula alegando que, caso contrário, será negado ao aluno o acesso a outras explicações e abordagens alternativas para os fenômenos estudados. Além disso denuncia o uso da escola para a dominação ideológica do Estado.

Os governos municipais, estaduais e federal desempenham um papel preponderante na educação brasileira, graças ao expressivo volume de recursos destinados ao ensino pela Constituição. Cabe a esses entes, portanto, a maior parte da responsabilidade pelo estado de ideologização, politização e partidarização do ensino no país (escolasempartido.org, 2018, n.p.).

O MESP popularizou-se entre estudantes, familiares e professores por todo o país, caracterizado como um “coletivo em rede” (GOSS e PRUDENCIO, 2004, p. 83). Os adeptos do MESP se organizam através da internet, difundem informações, buscam apoios e estabelecem estratégias de ações conjuntas. De acordo com Goss e Prudêncio (2004, p. 85), as redes “são formadas por grupos imersos na vida cotidiana com fins específicos e caracterizam-se pela visibilidade que a internet oferece, fornecendo-lhes energia para renovar a solidariedade e atrair novos militantes”. Na sociedade da informação, as redes possuem a capacidade de difusão das informações de forma mais ampla e rápida, conectando as iniciativas e ampliando as divulgações.

Atualmente, além do site original, o MESP propagou-se em mídias e redes sociais como forma de apresentar suas denúncias e orientações aos sujeitos em escolaridade. O site oficial, confirma que o movimento é uma associação “informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária” (escolasempartido.org, 2018, n.p.). A partir das informações divulgadas nele, podemos analisar o teor das reivindicações e a atuação do Movimento.

O objetivo do MESP é transformar o projeto em Lei Federal, alterando a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB (Lei 9394/96), a mais importante lei educacional brasileira, especialmente no que diz respeito aos princípios, que seriam deslocados para a competência das famílias. Os princípios atuais da LDB são:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância; (BRASIL, 1996, Art. 3º)

Em 2015, o MESP criou um Projeto de Lei Federal, PL 867/15, com as preteridas alterações, adicionando ao texto da LDB princípios educacionais, entre os quais,

são vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes (PL 867/15, Art. 3º).

De acordo com o MESP, a intenção não é criar normativas sobre a ação dos professores, mas apenas divulgar aos alunos sobre o seu direito de não ser manipulado na escola. Assim, o objetivo final é o de fixar nas salas de aula cartazes com os “Deveres dos Professores”, que seriam, segundo o MESP:

- 1 – O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
- 2 – O professor não fornecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
- 3 – O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
- 4 – Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade - as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria.
- 5 – O professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
- 6 – O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula (escolasempartido.org, 2018, n.p.).

O movimento Escola sem Partido, já dispendo de certa visibilidade no meio virtual, adquire notoriedade ao adentrar o campo político. Como afirma Nagib, idealizador do movimento, a ideia de produzir um Projeto de Lei (PL) surgiu em 2014, quando o então deputado estadual do Rio de Janeiro, Flávio Bolsonaro, do Partido Social Liberal (PSL),

solicitou a ele que escrevesse um PL baseado nas ideias do Movimento Escola sem Partido. Nascia então o “Programa Escola Sem Partido” e Flávio Bolsonaro é o primeiro parlamentar a propô-lo na cidade do Rio de Janeiro. No mesmo ano, Carlos Bolsonaro (PSL), irmão do Deputado e Vereador no Rio de Janeiro, lançou um Projeto de Lei idêntico para apreciação da Câmara Municipal.

No blog familiabolsonaro.blogspot.com.br, em texto intitulado “*Os Bolsonaros e as escolas livres do comunismo*”, os representantes políticos dessa família são mais precisos do que Nagib ao apresentar os argumentos para a justificativa do teor legal do projeto. Revelam os vilões que pretendem combater e seguem argumentando sobre quais deveriam ser os ideais da educação:

Hoje, desenvolvemos ferramentas para que possamos responsabilizar civil e criminalmente as pessoas e instituições de ensino que tentam doutrinar político partidariamente os alunos, afim de transformá-los em militantes do psol, pt, pcdob e rede, não mais se preocupando em participar da preparação de pessoas competitivas para o mercado de trabalho e respeitadoras do próximo ([familiabolsonaro.blogspot](http://familiabolsonaro.blogspot.com), 2018, n.p.).

A página do MESP também orienta o leitor, referindo-se sempre à família e ao estudante, sobre os aspectos jurídicos do Projeto de Lei Federal (PL 867/15) criado pelo Movimento. Ali apresentam a projeção que o debate ganhou nos últimos anos em indicadores de vários Projetos de Lei com o mesmo teor em tramitação nas três esferas da educação (municipal, estadual e federal), distribuídos pelo país¹, baseados nesses ideais.

O site do movimento também dispõe, na íntegra para impressão, de um documento extrajudicial como apoio às famílias que solicitam a intervenção do MESP. O “Modelo de Notificação Extrajudicial” atuaria como forma de intervenção mais direta ao professor doutrinador. O modelo de notificação é anônimo, como forma de evitar perseguições por parte dos professores aos alunos. De acordo com o site, uma das formas imediatas de “prevenir o abuso da liberdade de ensinar do professor do seu filho é notificá-lo para que ele se abstenha de adotar certas condutas em sala, sob pena de responder judicialmente pelos danos que vier

¹ Até esse momento da pesquisa, além de apresentado para avaliação na Câmara dos Deputados, também tramitam projetos do Escola sem Partido nas Assembleias Legislativas dos seguintes Estados: Rio de Janeiro, Goiás, São Paulo, Espírito Santo, Ceará, Distrito Federal, Rio Grande do Sul e Alagoas. Os Municípios com o projeto na Câmara dos vereadores são: São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ), Curitiba (PR), Palmas (TO), Joinville (SC), Santa Cruz do Monte Castelo (PR), Toledo (PR), Vitória da Conquista (BA), Cachoeiro do Itapemirim (ES) e Foz do Iguaçu (PR). Disponível em <https://www.programaescolasempartido.org/pls-em-andamento>.

a causar” (escolasempartido.org, 2018, n.p.). Esse dispositivo deve ser assinado e apresentado na escola pelo estudante ou pela família do discente, orienta o MESP.

Na coluna “Constitucionalidade” do site do MESP, há a apresentação de um texto que aponta para a legalidade das suas ações nos moldes da Constituição Federal, alertando para a prévia existência dos deveres dos professores já na redação da Carta Maior, apenas propondo, portanto, que essas normativas sejam publicadas em lei específica e divulgadas nas comunidades escolares:

O Programa não cria nenhum direito ou obrigação que já não exista hoje, por força de princípios, garantias e preceitos constitucionais e legais em vigor no país. A única exceção é a regra que torna obrigatória a fixação dos cartazes com os Deveres do Professor nas salas de aula e nas salas dos professores. Sendo assim, as disposições do anteprojeto só serão inconstitucionais se aquelas que lhes servem de fundamento também o forem (escolasempartido.org, 2018, n.p.).

No plano da lei, as obrigações do professor recorrem aos textos da Constituição Federal recuperando o princípio da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; liberdade de consciência e de crença; direito à intimidade; liberdade de aprender, pluralismo de ideias; além da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (CADH), que assegura “o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. (CADH, 1969, art.12). No entanto, o MESP se contrapõe a outras normativas que orientam os preceitos de Direitos Humanos constituídos no Brasil, alegando que o próprio conceito de Direitos Humanos é ideológico.

A justificativa apresentada para a emergência desse projeto revela que a iniciativa de propor a lei surgiu da grande quantidade de denúncias realizadas pelos próprios estudantes. Parte-se, portanto, de supostas comprovações perceptíveis, de forma generalizada pela comunidade discente.

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis (PL867/15, n.p.).

A justificativa de fato notório, como alegação para a adoção da lei nas escolas, está relacionada às denúncias que o movimento recolhe pelo seu site. Essas denúncias são incentivadas na coluna “Planeje sua Denúncia” (escolasempartido.org, 2018, on-line). Ali, assessoram e encorajam os jovens a delatar os seus professores ao perceberem que estão sendo vítima de doutrinação política na sala de aula e descrevem as formas de fazê-lo. O site

recomenda precaução para o agente da queixa, “na dúvida, não se precipitem, planejem a sua denúncia” (escolasempartido.org, 2018, n.p.), orienta. Em seguida, direciona o estudante a anotar os episódios da militância política do professor, registrando tudo com cautela, “o dia, a hora e o contexto”. Os flagrantes geralmente são gravados, fotografados e/ou filmados, além de relatados em textos, muitas vezes anônimos, com o objetivo de proteção de identidade defendida pelo MESP.

Desde a sua criação, o Escola sem Partido vem colecionando evidências dessas práticas abusivas, e hoje possui um significativo acervo de documentos (pesquisas, artigos, reportagens, depoimentos, gravações em áudio e vídeo, cópias de livros didáticos, eventos “acadêmicos”, etc.) que demonstram, para além de qualquer dúvida, a existência de um problema sistêmico, cujas origens remontam a meados da década de 80 do século passado. Esse acervo está disponível nas páginas do movimento, na internet: www.escolasempartido.org; e no Facebook: @escolasempartidooficial (NAGIB, 2018, n.p.).

Mas ao caracterizar-se como movimento social em rede e apropriar-se de denúncias de teores variados e anônimos, o site se utiliza de discursos sem comprovação investigatória e constrói a ideia de que todos os denunciadores seriam, automaticamente, adeptos ao movimento e a sua pauta constitutiva. É justamente pelo perfil de movimento em rede, no entanto, que caberia um maior cuidado em analisar quais agentes estariam utilizando o portal exclusivamente como uma denúncia de foro pessoal ou em que medida estariam engajados nas pautas combatidas pelo MESP. O problema esbarra no limite das possibilidades de relações e organizações de ações coletivas e ativistas que surgem a partir destas redes. No entendimento de Reinhgold esses “agregados sociais surgem na rede, quando os intervenientes de um debate o levam por diante em número e sentimento suficientes para formarem teias de relações pessoais no ciberespaço” (1996, p. 18). Caberia avaliar que sentimentos estão relacionados ao caráter de pertencimento do grupo.

Até este momento da pesquisa o site apresenta, desde 2004, 83 denúncias escritas de abuso ideológico nas escolas. Todas com caráter ideológico “esquerdistas”, de acordo com o MESP. Dados do Censo Escolar² divulgados em 2018 pelo Ministério da Educação (MEC) revelam que o Brasil possui 56,5 milhões de estudantes no ensino básico (BRASIL, 2018,

²http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf

n.p.).

A discrepância entre a quantidade de denúncias em relação à quantidade de estudantes brasileiros para que a emergência de que a lei seja justificada em fato notório também é explicada no site do MESP. Na coluna “Síndrome de Estocolmo” (escolasempartido.org, 2018, on-line) o movimento revela que a porcentagem de alunos doutrinados é enorme, mas apenas poucos tem coragem de denunciar. Os estudantes doutrinados desenvolveriam, de acordo com o site, “uma intensa ligação afetiva” com os professores/doutrinadores. Representado pelo estado psicológico desenvolvido por uma pessoa que passa muito tempo submetida por intimidação e acaba desenvolvendo amor pelo seu agressor, o site (em texto sem autoria) elabora o diagnóstico dos estudantes brasileiros:

Vítima de um verdadeiro “sequestro intelectual”, o estudante doutrinado quase sempre desenvolve, em relação ao professor/doutrinador, uma intensa ligação afetiva. Como já se disse a propósito da Síndrome de Estocolmo, dependendo do grau de sua identificação com o sequestrador, a vítima pode negar que o sequestrador esteja errado, admitindo que os possíveis libertadores e sua insistência em punir o sequestrador são, na verdade, os responsáveis por sua situação. De modo análogo, muitos estudantes não só se recusam a admitir que estão sendo manipulados por seus professores, como saem furiosos em sua defesa, quando alguém lhes demonstra o que está acontecendo (escolasempartido.org, 2018, n.p.).

Isso ocorreria, segundo o MESP, porque essas práticas já fazem parte da cultura escolar e por isso se tornam imperceptíveis. Familiares e docentes acabam, assim, concordando com as doutrinações, tal como denuncia Nagib (2018), citando uma pesquisa encomendada pelo MESP, realizada pela a CNT/Sensus, cujos resultados foram publicados pela revista Veja (2008, edição nº 2074). “O fato é que, de tão disseminada no tempo e no espaço, a doutrinação se naturalizou, a ponto de 80% dos professores da educação básica não se constrangerem de reconhecer que seu discurso em sala de aula é ‘politicamente engajado’” (NAGIB, 2018, n.p.). Esse dado pretende demonstrar que os próprios docentes possuem consciência de que suas atuações são parciais e ideológicas.

Diante do exposto, o MESP elabora seus diálogos especialmente em direção às famílias. Ao alertá-las do “perigo” que a juventude está correndo, também convocam os familiares a tomarem conhecimento do assunto e agirem para uma mudança estrutural nas escolas, posicionando-se como vigilante do ensino dos seus filhos: “Por trás da ação aparentemente espontânea dos ‘despertadores de consciência crítica’, existe uma bem elaborada e difundida doutrina da doutrinação. Exibiremos neste espaço a ação desses manipuladores de segundo grau”. (escolasempartido.org, 2018, n.p.).

O site do MESP oferece ferramentas e apoio jurídico para instrumentalizar a atuação dos estudantes vítimas de doutrinação. Além do recolhimento de provas, o site mostra o passo a passo para aqueles que pretendem levar o MESP para o seu Estado ou Município, em forma de Projeto de Lei. Primeiramente, orienta para a identificação de um deputado ou vereador que demonstre comprometimento com as causas relacionadas à “liberdade, educação e família”. Em anexo, disponibilizam uma “mensagem” para ser encaminhada ao deputado ou vereador escolhido, que inicia assim: “Vossa Excelência deve ter acompanhado o intenso debate que se travou nos últimos anos, de norte a sul do país, sobre a inclusão da nefasta ‘ideologia de gênero’ nos planos municipais e estaduais de educação, patrocinada pelo governo do PT (...)” (escolasempartido.org, 2008, n.p.). No site encontra-se o modelo de dois tipos de projetos: um em forma de Projeto de Lei Municipal/Estadual e outro como Decreto, em que Estados e Municípios assumiriam o Escola sem Partido apenas como obrigatoriedade nas escolas públicas, preocupação central do MESP:

(...) nada impede que seja baixado por simples decreto do Poder Executivo, caso em que ele somente será obrigatório para as *escolas públicas* pertencentes ao sistema municipal de ensino. O mesmo vale para os Estados (escolasempartido.org, 2018, n.p.).

Outra ação efetiva orientada pelo MESP é a disponibilização de um modelo de petição para garantir o direito de alunos gravarem as aulas. De acordo com o site, “O modelo de petição que oferecemos visa a contribuir com o trabalho dos advogados na defesa do direito de estudantes e pais de gravar as aulas ministradas nas escolas” (escolasempartido.org, n.p.). O documento discorre para a efetivação do artigo 206, da Constituição, determinando que o ensino será ministrado com base nos princípios de garantia de padrão de qualidade. No argumento que segue, o MESP elege os pais como os mais hábeis para a avaliação da qualidade do ensino, como demonstra o texto da petição:

É o conhecido "pacto da malandragem", no qual o professor finge que ensina, e o aluno finge que estuda. Desse modo, seja pela sua inexperiência, seja pela sua proverbial inclinação à "lei do menor esforço", os alunos não são, definitivamente, bons juízes da qualidade dos serviços prestados pelas escolas. Esse julgamento deve ser feito por aqueles que têm o dever constitucional de assisti-los, criá-los e educá-los: seus pais ou responsáveis. Por isso, não há como deixar de reconhecer-lhes o direito de conhecer e avaliar a qualidade do serviço prestado pelos professores durante as aulas. (escolasempartido.org, 2019, n.p.).

Em seguida, ainda no texto da petição, outro objetivo é apresentado como justificativa para as gravações: “cientes de que estão sendo gravados, esses professores tenderão a ser mais cuidadosos e moderados no uso da palavra, evitando problemas para si mesmos e para as escolas onde lecionam” (escolasempartido.org, 2019, n.p.).

O MESP utiliza prioritariamente as redes sociais para influenciar ações propositivas no campo educacional. O capital social estabelecido nas relações entre grupos favorece o desenvolvimento de oportunidades para os indivíduos e a coletividade. Desta forma, as redes fornecem condições para que a predisposição se transforme em ações, também influenciadas pelos laços estabelecidos e pelos canais de comunicação dos quais faz uso.

Os noticiários tradicionais têm ignorado o debate sobre o MESP. A produção e divulgação dos conteúdos sobre o tema acontecem, prioritariamente na internet, por meio de blogs, páginas, vídeos e redes sociais. O próprio Congresso Nacional disponibilizou uma consulta pública no site do Senado para apurar a opinião das pessoas sobre o tema³. Em duas semanas, a consulta pública sobre o Escola sem Partido bateu recorde de votos no portal e-Cidadania, do Senado Federal. Quase 368 mil pessoas haviam se manifestado contrárias ou favoráveis à proposta. Desse total, a maioria, com uma diferença de cerca de 10 mil votos, era contrária ao projeto.

É pela internet e redes sociais que as informações e debates sobre o assunto têm se disseminado com maior frequência. No Facebook, duas páginas situam-se como polarizadoras da discussão: o ‘Escola sem Partido’ contando com a média de 238 mil seguidores, expõe opiniões favoráveis ao programa, enquanto o ‘Professores contra o Escola Sem Partido’, com cerca de 97 mil seguidores, atua na linha oposta. O primeiro tem ampla circulação intramembros e forte adesão de pais. Este último é constituído predominantemente por professores e agentes educacionais que temem a implementação de censura nas práticas escolares.

Um manual feito para orientar professores a se defenderem do Escola Sem Partido, fruto da iniciativa de mais de 60 entidades da área educacional, já registrou mais de 100 mil downloads desde novembro de 2018, quando foi lançado. O *Manual de defesa contra a censura nas escolas*⁴, apoiado pelo fundo internacional Malala e pelo Ministério Público Federal, disponibiliza contato de redes de apoio para professores que forem alvo de algum tipo de perseguição.

³ <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666>

⁴ <http://www.manualdedefesadasescolas.org/manualdedefesa.pdf>

1.1 MOVIMENTO SOCIAL EM REDE

O Escola sem Partido apresenta-se como movimento porque é movido por pessoas que se agrupam em torno de um ideal. Compreender a sua identificação própria de movimento é importante para assimilarmos os aspectos que guiam os sujeitos na elaboração da defesa desse projeto de escola.

Os movimentos sociais, de forma geral, são formados por agrupamentos, organizações de pessoas como forma de resistência ou luta, sempre em torno de ideais. Assim, as grandes correntes hegemônicas que atravessaram as culturas puderam produzir formas de vida e coletividades. Na história da sociedade moderna, a formação de grupos em torno de ideais fundamentou conquistas sociais decisivas para a consolidação de direitos fundamentais.

A capacidade de resistência coletiva também tem implicação na própria história da democracia. Antes mesmo do advento dos ideais democráticos, foram produzidas diversas formas coletivas de transgredir o monopólio do poder, produzindo significativas mudanças nas relações entre indivíduos e Estado. De acordo com Sarlet, na modernidade, a liberdade de expressar o pensamento “é um direito humano de conquista inarredável e que integra o núcleo das liberdades atribuídas ao ser humano pela ordem jurídica internacional” (2011, p. 16). Além disso, a formação de grupos por afinidades em torno de uma solidariedade, possibilita a formação de identidades e projetam visibilidade a movimentos sociais.

Para além da compreensão democrática, outras correntes atribuem o direito à manifestação do pensamento a um direito natural, baseado no princípio da liberdade fundamental do homem. Esse ideal é central, por exemplo, na organização social burguesa, difundida no contexto iluminista. A modernidade foi construída a partir da ideia do homem racional que se liberta à medida que evolui em suas potencialidades. A liberdade é, nesse sentido, um direito natural e universal indispensável para a evolução.

No Brasil, um recorte histórico importante para a reivindicação de liberdade de expressão foi o período da Ditadura Militar. De acordo com Gohn (2011), esse regime provocou um tempo propício para a efervescência dos movimentos sociais uma vez que, dentro das Universidades propiciaram um pensamento mais crítico frente à interpretação da

realidade. Sobre o papel dos movimentos sociais neste contexto, Gohn pondera o quanto é inegável “que os movimentos sociais dos anos 1970/1980, no Brasil, contribuíram decisivamente, via demandas e pressões organizadas, para a conquista de vários direitos sociais, que foram inscritos em leis na nova Constituição Federal de 1988” (2011, p. 23). O movimento de oposição e contestação ao regime militar tinha como propósito a defesa dos valores do Estado democrático e crítica a toda forma de autoritarismo estatal.

A transição política para o Estado Democrático, que ganhou força na década de 1980, culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988, na qual fundamenta-se a liberdade de consciência e de crença, a liberdade de expressão, de manifestação de pensamento e, finalmente, a liberdade de ensino.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é a lei fundamental e suprema do Brasil. Atua como parâmetro de validade a todas as demais leis e normativas, situando-se no topo do ordenamento jurídico. A liberdade de pensamento e ensino estão situadas nos incisos IV, VI, VII, VIII e IX do art. 5º e no inciso II do art. 206º da CF. Os incisos que abordam a questão estão distribuídos da seguinte forma:

- IV – é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;
 - VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;
 - 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.
- Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios (...)
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (BRASIL, 1988).

É atribuído à Constituição Federal Brasileira o título de Constituição democrática, em razão de garantir à população o direito de livre manifestação e expressão com princípio intrínseco ao Estado democrático de Direito, ou seja, o poder de se pronunciar e transmitir livremente seus argumentos, nos limites da lei.

Levando em consideração que as manifestações sociais sempre tiveram um papel de extrema relevância no contexto mundial e que, no Brasil, diversos movimentos foram essenciais para que ocorressem mudanças paradigmáticas quanto à política e à sociedade, resultando inclusive na integração do direito a manifestações públicas na Constituição de 1988, pretendemos diagnosticar como são forjados os movimentos sociais na atualidade a fim de situar o movimento Escola sem Partido, para compreender sua configuração.

De acordo com Gohn, “uma das premissas básicas a respeito dos movimentos sociais [dos clássicos aos novíssimos] é: são fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes” (1997, p. 333). Entretanto, não se trata de um processo isolado, mas de caráter político-social. Por isso, para analisar esses saberes, deve-se buscar as redes de articulações que os movimentos estabelecem na prática cotidiana e indagar sobre a conjuntura política, econômica e sociocultural do país quando as articulações acontecem. Essas redes são essenciais para compreender os fatores que geram as “aprendizagens e os valores da cultura política que vão sendo construídos no processo interativo” (GOHN, 1997, p. 333, 334).

A partir da primeira década deste século, pesquisadores evidenciam novas transformações dos movimentos sociais, agora marcados pelas ferramentas de veiculação das propostas e estratégias de ação. O surgimento da internet, por exemplo, é o elemento fundamental para o que se denominará ‘novíssimos’ movimentos sociais em razão de ampliarem-se “os debates, [que] ultrapassam as fronteiras geográficas e atuam através de redes conectadas por meios tecnológicos da sociedade da informação” (GOOS e PRUDENCIO, 2004, p. 83).

Presenciamos um momento em que novíssimos atores também entram em cena, tanto do ponto de vista de propostas que pautam temas e problemas sociais da contemporaneidade, como na forma como se organizam, utilizando-se dos meios de comunicação e informação contemporâneos. Os novíssimos movimentos sociais, como foram denominados, preocupam-se com a formação de seus militantes a partir de uma intensa rede de comunicações intramembros, produzindo textos, boletins, artigos e denúncias. Observa-se, entretanto, que, por se tratar de rede, são ações fragmentadas em que nem sempre há homogeneidade, tanto no que se refere às propostas como no perfil de formação dos membros. Convergem a partir de articulações, organizados pelas redes digitais, com interesses comuns. Gohn (2011) observa que proliferam movimentos pluriclassistas e transnacionais, conceituando os movimentos sociais na atualidade como “ações sociopolíticas construídas por atores coletivos de diferentes classes sociais, numa conjuntura específica de relações” (GOHN, 2011, p. 334). Esses são denominados pelos pesquisadores de novíssimos movimentos sociais, dada suas particularidades tanto pelas pautas defendidas como pelas ferramentas de articulação e ação no meio social. “Diante de um novo cenário, novos tipos de movimentos, novas demandas, novas identidades, novos repertórios” (GOOS e PRUDENCIO, 2004, p. 85).

Segundo Gohn (2011), os movimentos desenvolvem um processo de criação de identidades em espaços coletivos não institucionalizados e produzem transformações na sociedade. Nessa leitura, as possibilidades de análise dos fenômenos coletivos recentes se abrem para movimentos que perseguem produzir subjetividades, não estando a serviço de nenhum modelo de sociedade perfeita, mas disputando espaços no campo social.

A partir de tais conceituações, o Movimento “Escola sem Partido”, objeto desta pesquisa, pode ser analisado como um novíssimo movimento social. É uma associação civil que nega a identificação de Movimento Político, apresentando ao público uma constituição autônoma e imparcial, sem alianças ideológicas. Ainda assim, denomina-se como ‘Movimento’ e concentra seus esforços em prol de um projeto de escola, produzindo saberes e ações sociais. Tentaremos desvendar as intenções e estratégias desse projeto, bem como suas articulações sociais. Para isso, realizamos uma análise crítica da história, dos agentes e dos ideais que o sustentam.

De forma a sustentar sua argumentação sobre a pregação do discurso ideológico nas escolas, o MESP centra-se na preocupação com duas outras categorias ideológicas que, de acordo com o movimento, transitam no mesmo campo da esquerda e estão dominando as políticas em educação: a institucionalização dos Direitos Humanos, apontando especialmente para essa exigência legal nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a inserção da que denominam “ideologia de gênero” no currículo escolar.

1.2 ESCOLA SEM PARTIDO E DIREITOS HUMANOS

Em 30 de maio de 2012, o MEC publicou a Resolução N° 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE)⁵ estabelecendo as diretrizes gerais para a educação em Direitos Humanos nas escolas brasileiras. Essa resolução dispõe sobre o direito universal à educação e sobre os Direitos Humanos inseridos intencionalmente nas políticas de organização escolar, como expõe o Art. 6° da Resolução:

⁵ Resolução CNE/CP 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, maio de 2012 – Seção 1, p. 48

A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação (BRASIL, 2012, n.p.).

Orientados por essa resolução, em 2015, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realizador do ENEM, passou a exigir nas redações dos candidatos, um posicionamento que não violasse os Direitos Humanos. A categoria adotada foi inserida no item V dos critérios de análise da banca examinadora, que avalia, no texto dissertativo produzido, a capacidade de “elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos Direitos Humanos” (INEP, 2017, n.p.). Além da inserção desse critério de avaliação da redação, os editais do ENEM instituem que “a redação receberá nota zero se desrespeitar aos Direitos Humanos” (INEP, 2017, n.p.).

Diante dessas regulamentações jurídicas que orientam a educação para uma finalidade baseada nos Direitos Humanos, o MESP denunciou uma tendenciosa corrente unilateral e, portanto, ideológica, atribuída ao MEC, ao retirar o direito fundamental de pensar diferente, do estudante, e o direito das famílias a orientarem seus filhos diante dos seus valores e concepções filosóficas. De acordo com o MESP, ao impor um posicionamento baseado nos Direitos Humanos, o ENEM está impondo aos jovens um posicionamento político que julga correto, sem considerar outros pontos de vista, agindo, portanto, ideologicamente.

Em 2015 o MESP entrou com um pedido judicial⁶ contra o INEP para que não fossem anuladas as redações com supostas recusas aos Direitos Humanos alegando que tal critério priva a liberdade de convicção filosófica do candidato, ferindo a Constituição Federal (referindo-se ao cap. 5 s 1 CF). Nesse caso, o INEP estaria punindo o aluno com anulação da prova, privando-o do acesso à universidade por discordância das convicções filosóficas do autor da redação. “O medo de que um corretor alinhado com a esquerda zere uma redação, inviabilizando a possibilidade de o candidato disputar uma vaga universitária, cria um efeito em cadeia pernicioso” (NAGIB, 2012, n.p.).

O MESP também discorre sobre o fato da obrigatoriedade de o estudante analisar o

6 Ação Civil Pública 64253-55.2016.4.01.3400, proposta pela Escola Sem Partido Treinamento e Aperfeiçoamento (EIRELI-ME) em face do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Documento completo do tramite do processo disponível em:>><http://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/SLINICIALENEM.pdf><<.

problema social do tema da redação e propor soluções. Como se trata de “temas polêmicos” (Nagib, 2018, n.p.), o argumento segue na direção de que não fica claro ao aluno o que o INEP define como Direitos Humanos. Nagib, em entrevista à revista *Gazeta do Povo* (2018), aponta como exemplo que “a luta pela legalização do aborto pode ser considerada uma pauta dos direitos humanos na redação, mas juridicamente, fundamentado na Convenção dos Direitos Humanos Americana, acordada pelo Brasil, o direito à vida está protegido desde a concepção”. Isso torna os direitos humanos não claros, relativos a interpretações. Além disso, denuncia o fato de o governo federal ter uma visão muito peculiar do que sejam Direitos Humanos, expressa na terceira edição do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH3, n.7.177/2010).

Nesse plano, o governo federal [...] impõe uma série de visões sobre assuntos controversos, como questões relativas à identidade sexual, à relativização do direito à propriedade rural e ao controle dos meios de comunicação, plataformas dos partidos de esquerda atualmente no poder (NAGIB, 2018, n.p.).

Finalmente, o MESP define que, ao adotar essa postura, o ENEM está voltado a apoiar uma “Ditadura dos Direitos Humanos” (escolasempartido.org, 2018, n.p.), abrindo mão do diálogo com pensamentos divergentes. O argumento do Escola Sem Partido é de que a regra da redação dá margem para seleção de candidatos por critérios puramente ideológicos. Essa postura institucional tenderia a selecionar para as universidades brasileiras apenas os jovens com “ideologias esquerdistas” (escolasempartido.org, 2018, n.p.).

Em junho de 2017, ao representar o MESP como conferencista em “A direita e o conservadorismo no Brasil”⁷, Nagib relatou que mais de 10 mil redações receberam nota zero na edição em 2015 do ENEM por apresentarem posições contrárias aos direitos humanos e classifica o exame como “filtro ideológico de acesso ao nível superior” (Nagib, 2018).

O filtro ideológico atua de duas formas: induz as escolas a martelar o politicamente correto na cabeça dos alunos, a fim de que eles tenham um bom desempenho no Enem, e expõe do sistema o estudante insubordinado que repele, por temperamento, a opção pragmática da autocensura (NAGIB, 2018, n.p.).

Diante disso, em janeiro de 2016 o MESP pediu ao Ministério Público Federal (MPF), que promovesse a responsabilização do presidente do INEP por crime de abuso de autoridade alegando “atentado contra a liberdade de consciência e de crença dos candidatos” (NAGIB, 2016, n.p.) e ato de improbidade administrativa pela violação ao princípio da impessoalidade,

⁷ I Fórum Nacional da Direita. Painel 1: Liberalismo econômico e conservadorismo no Brasil. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=0i35Pn8Vyr0>.

“ao conferir aos corretores das provas o poder de atuar segundo suas próprias concepções e preferências políticas, ideológicas, morais e religiosas” (NAGIB, 2016, n.p.). A representação foi arquivada liminarmente sob o argumento de veicular “apenas manifestação de discordância do representante quanto a critério de avaliação em edital” (MPF, 2016, n.p.).

Em novembro de 2016, o movimento ajuizou nova ação civil pública para que fosse reconhecida a nulidade da regra em relação ao exame de 2016 e futuras edições do ENEM. O teor da liminar, para que os candidatos fossem informados, antes da prova, de que não estavam obrigados a dizer o que não pensam na redação foi indeferido, porque, “segundo o juiz, a regra visa proteger os direitos humanos e prevenir o discurso de ódio” (NAGIB, 2018, n.p.).

Em março de 2017, o MESP recorreu ao juízo de primeiro grau, pedindo uma nova liminar para que o INEP fosse impedido de adotar a regra dos Direitos Humanos no edital que seria publicado em abril, alegando que nenhum candidato poderia ser privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política. No dia 25 de outubro de 2017 a 5ª Turma do Tribunal Regional Federal (TRF) da primeira região deferiu, por maioria de votos o pedido para impedir o INEP de anular qualquer redação no Enem/2017 sob alegação de “desrespeito aos direitos humanos” e publicou a decisão determinando a suspensão da eficácia do edital do ENEM no ponto em que atribuíria nota zero aos estudantes que desrespeitassem na redação os Direitos Humanos.

O MPF, representado pela procuradora da instituição, Raquel Dodge, entrou com um pedido ao STF solicitando a imediata suspensão da decisão do TRF. A Ministra Cármen Lúcia, porém, negou o pedido do MPF e garantiu “que nenhum candidato seria punido por exercer o seu direito constitucional à livre manifestação do pensamento” (STF, 2017, n.p.).

Não seguros sobre a anulação definitiva da avaliação voltada aos Direitos Humanos nas redações, o MESP divulga em seu site, no campo ‘Vestibular’ (escolasempartido.org, 2018, on-line) um modelo de carta judicial que pode ser usado por candidatos para pedir a suspensão da regra da redação. Intitulado como “Modelo de petição inicial contra o cabresto politicamente correto do ENEM” (escolasempartido.org, 2018, n.p.), a carta dispõe de alegações de que não há clareza do teor objetivo sobre os limites impostos na prova, produzindo as seguintes interrogações:

Ora, na falta de um referencial objetivo, que só poderia ser dado pelas normas legais que os definem, o que se compreende por “*direitos humanos*” no contexto do Enem?

O que é que os estudantes devem respeitar para que sua redação não seja anulada? Que parâmetros devem ser adotados pelos corretores para avaliar as propostas de intervenção para o problema abordado? (escolasempartido.org, 2018, petição ENEM).

No mesmo texto, em caráter de exemplo, rememoram a prova de 2015 em que quase 6 milhões de estudantes tiveram de escrever uma redação sobre o tema “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”. O argumento da petição prossegue: “é de supor-se que muitos candidatos tenham ficado temerosos de expressar seu pensamento a respeito. E com razão” (escolasempartido.org, 2018, n.p.). Posiciona-se em seguida representado e sensibilizados pelas narrativas extraídas da página do Movimento Escola sem Partido no Facebook, em que estudantes relatam seus descontentamentos em relação ao tema da referida prova de 2015. A partir desses relatos, o MESP publicou o texto: “A frustração vem à tona nas redes sociais” (escolasempartido.org, 2018, n.p.). Algumas narrativas são destacadas no texto:

Se tivesse feito a redação de acordo com minha crença e consciência teria tirado #ZERO! Tentei, de todas as formas, quase vomitando, dizer o que queriam ouvir. Mas, desta forma, a redação careceu de coerência e brilho.

* * *

Infelizmente já tive que fazer isso certa vez. Emitir juízo [em desacordo] com meus princípios, por orientação dos próprios professores de técnica de redação. A doutrinação não dá trégua nem na hora de uma avaliação.

* * *

Escrevi muita coisa que eu não concordava simplesmente porque era exigência da prova. Queria falar o que pensava mas, se fizesse isso, tiraria uma nota horrível na redação. Considero isso como uma chantagem contra os estudantes. (escolasempartido.org, 2018, n. p.).

O líder do MESP também afirma ainda que, independentemente do resultado da ação iniciada pelo grupo, os candidatos também podem ir à Justiça: “Qualquer estudante que esteja para fazer o Enem pode impetrar um mandado de segurança com base nos mesmos argumentos usados por nós” (NAGIB, 2018, n.p.), colocando o movimento a disposição daqueles que pensam diferente da doutrinação. Compondo a linha principal de combate a qualquer doutrina, a síntese dessa causa compactua com aquilo que o MESP sempre quis combater: a imposição. “O que essa regra está exigindo dos participantes do Enem é um simulacro ideológico dos direitos humanos”, afirma Nagib (2018, n.p.).

É curioso que o discurso do MESP sobre os Direitos Humanos na educação orienta para a privação da liberdade de expressão dos estudantes. No entanto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), nos seus artigos 18 e 19, trata como princípios fundamentais

as liberdades de pensamento, consciência, religião, expressão e informação. Essas prerrogativas estão justificadas no Preâmbulo da Declaração considerando que o desconhecimento ou desprezo destes direitos conduziram a atos de barbárie que revoltam a consciência da humanidade, e que “o advento de um mundo em que os seres humanos sejam livres de falar e de crer, libertos do terror e da miséria, foi proclamado como a mais alta aspiração do humana” (ONU, 1948, n.p.). Dessa forma verifica-se a intrínseca relação entre a DUDH e a defesa de uma educação voltada para as liberdades individuais e coletivas, como forma de promoção da dignidade e contra a tirania e a opressão.

1.3 ESCOLA SEM PARTIDO E PAUTAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Compondo a agenda do MESP, que toma por filosofia a defesa da imparcialidade da escola e a neutralidade dos educadores como forma de promover uma educação livre, o movimento também ganha destaque na luta contra a ‘ideologia de gênero’ nas escolas. Nos seus instrumentos de divulgação e contestação, o MESP sempre se dirige aos conteúdos de gênero colados ao conceito ideologia. Por se constituir como um movimento que repudia o uso de ideologias na educação, a chamada ideologia de gênero automaticamente passa a ser considerada como ameaçadora aos princípios do MESP.

A crescente inserção das pautas de gênero e sexualidade nos debates sociais têm apelo internacional. No Brasil, a inserção desses conteúdos nas práticas educacionais ganha destaque especialmente partir dos anos 2000, quando a promoção e o financiamento das políticas públicas em Educação e Gênero passam a receber atenção do Estado. Em 2003, com a posse de Lula em seu primeiro mandato à presidência do país, o governo criou a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) com categoria de Ministério. Essa Secretaria tinha como objetivo promover programas e ações a fim de possibilitar a igualdade de gênero nas políticas públicas brasileiras. A educação foi considerada instituição estratégica para a promoção dessas políticas e passou a ser intencionalmente utilizada como lócus e ferramenta de aplicação das ações voltadas para os estudos de gênero, além de conduzir pesquisas e ampliar a produção de

conhecimento na área.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024)⁸, lei aprovada no Congresso Nacional em junho de 2014, pronunciava um debate aberto da educação para as causas das minorias como estratégia de prevenção à evasão escolar. O primeiro documento apresentado causou polêmicas ao sugerir no artigo 2º, voltado para a superação das desigualdades educacionais, um destaque na importância da atuação da escola sobre alguns grupos considerados vulneráveis na sociedade, dando “ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (Proposta ao PNE 2014). O MESP, junto com outros setores políticos e religiosos, se mobilizou em oposição à votação desse PNE em razão de sua menção à “igualdade de gênero”. Esses grupos temem que ao afrouxar o discurso sobre a diversidade de gênero e sexualidade, o Estado estaria ameaçando a instituição familiar e os “valores e morais” alicerçados na “lei natural”, infringindo também o seu estatuto de laicidade (escolasempartido.org, 2018, n.p.).

No documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE)⁹ 2014, havia a referência a termos como: “homofobia, identidade de gênero, lesbofobia, machismo, movimento feminista, orientação sexual, segregação, sexismo, transfobia, entre outros” (KLEIN, 2015, p. 149). No entanto, diante do polêmico debate em torno desses conceitos, eles foram suprimidos do texto final do PNE (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou a redação que tratava do eixo: Inclusão, Diversidade e Igualdade. Na redação original, o texto elabora a promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, que após alteração, foi substituído pela expressão “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2015, p. 21).

As disputas em torno do currículo educacional continuam gerando debates e produzindo estratégias jurídicas tanto para a inserção como para a exclusão das pautas de gênero no planejamento das políticas educacionais. A Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) lançou uma nota, em junho de 2016, considerando as diretrizes do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM 2013-2015), que

⁸ O PNE é um documento referencial para as diretrizes da educação brasileira. Fundamentado no Art. 214 da Constituição Federal, atua na promoção humana e busca a erradicação do analfabetismo elaborando metas a serem cumpridas nos 10 anos seguintes. A regulamentação do PNE é feita através da LDB/1996.

⁹ Para a formulação do PNE são realizadas conferências municipais, estaduais e nacionais que resultam em relatórios finais, com eixos, estratégias e metas elaboradas com a participação de diversos segmentos da comunidade educacional e dos movimentos sociais.

apontam para a necessidade de promover a inserção de temas voltados para a igualdade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica (ONU, 2016). A ONU também afirmava o seu compromisso “com a garantia dos direitos das mulheres e da população LGBT”, principalmente, “nos espaços educativos” (UNESCO, 2016).

Contrariando o excerto acima, no mesmo ano, o Senador Magno Malta, autor do Projeto de Lei 193/2016, que visa incluir na LDB o Programa “Escola Sem Partido”, assim como de outros projetos que versam sobre a temática, defendeu a proibição de qualquer discussão escolar sobre as questões relacionadas a gênero, criando especificamente um parágrafo único com tal interdição no seu PL, conforme o texto abaixo:

O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento da sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero (PL 193/16, 2016, p. 2).

O MESP permanece atento a essas polêmicas e organiza suas ações em duas frentes principais: atua juridicamente criando dispositivos legais para vetar os discursos de gênero dentro do ambiente escolar, sob a justificativa de inconstitucionalidade dessas práticas ideológicas e alerta os pais sobre propostas e conteúdos ‘impróprios’ que são aplicados nas escolas, infringindo os valores e crenças da educação familiar e, portanto, de direito privado das famílias. Logo no Art. 2º do anteprojeto de Lei do Escola Sem Partido, há referência ao veto dessas questões: “O Poder Público não permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero”.

Como frente de alerta aos pais, o MESP publicou em seu site, um artigo intitulado: “Porque os pais devem dizer não à Ideologia de Gênero” (escolasempartido.org, 2018, n.p.). Nele, a psicanalista Rejane Soares discorre sobre as possíveis psicopatias, transtornos e perversões que podem ser produzidas nas crianças que não elaboram o processo de castração do Complexo de Édipo e alega que quando reprimidas da descoberta “natural” das diferenças sexuais relacionadas às diferenças orgânicas entre meninos e meninas, as crianças estarão sendo expostas a disfunções psicológicas. Ao final, considera:

O grande dano provocado pela ideologia de gênero consiste em subverter os papéis sociais atribuídos a cada sexo, que reafirmam e consolidam a identidade sexual. Esse

dano vai muito além de um desvio dos desejos heterossexuais, de uma estética corporal ou até mesmo de uma revolução dos costumes. Ele chega, na verdade, às raias de uma confusão mental deliberada (SOARES, 2018, n.p.).

Outros três psicanalistas são citados para compor as argumentações. O primeiro, é o psicanalista e jurista Pierre Legendre que discorre sobre a família composta pelo pai e a mãe como fundadora da sociedade e, por isso, merecedora de garantias e direitos. Legendre considera que “Instituir a homossexualidade com o status familiar é colocar o princípio democrático a serviço da fantasia” (SOARES apud LEGENDRE, 2001). O segundo, Charles Melman, declara-se contrário à adoção de crianças por casais homoafetivos e evidencia que essa prática nada mais seria do que um fetiche sexual do casal; e finalmente, o terceiro psicanalista lacaniano, Marcel Czermak, considera a transexualidade como uma forma específica de psicose ou perversão devido à suposta recusa da diferença sexual.

Essa abordagem utiliza termos complexos da doutrina psicanalítica, possivelmente incompreensíveis às famílias, público ao qual se direciona, implantando temor aos leitores. Além disso, atribui a homossexualidade a patologias que comprovadamente não estão associadas. Desde 1990, a Organização Mundial de Saúde excluiu a homossexualidade da Classificação Internacional de Doenças (CID). O Conselho Federal de Psicologia (CFP), através da Resolução CFP 1/99¹⁰ repudia a patologização das identidades LGBTTTTIQ e atua na promoção de debates e sensibilização da sociedade como forma de ampliar os direitos de acesso à saúde e cidadania desses grupos.

Nesta perspectiva, as representações de gênero, tanto no ambiente escolar como nas pesquisas acadêmicas, são vistas, portanto, como um anseio político, democrático, de valorização das diferenças e produção de identidades nos espaços públicos, nunca como doutrinatoras. Esses posicionamentos revelam que subverter as práticas dominantes é promover a pluralidade de crenças e valores, garantindo direitos.

¹⁰https://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2016/07/Resolu%C3%A7%C3%A3o1_99TRF2ac%C3%B3rd%C3%A3o.pdf.

1.4 ESCOLA SEM PARTIDO E O ESTATUTO DE LAICIDADE

No Brasil, a Constituição Federal estabelece a laicidade estatal e a liberdade de crença, culto e organização religiosa desde 1988, definindo as religiões como restritas ao âmbito privado e garantindo a igualdade de direitos a manifestações e ritos, resultando na garantia do respeito à pluralidade de crenças (BRASIL, 1988). Nesse contexto, as religiões não podem normatizar a esfera pública bem como o Estado não pode interferir no funcionamento das religiões, senão sob a forma de protegê-las na garantia dos seus direitos. Em outras palavras, a lei deve proteger a fé, mas a fé não pode criar leis.

A norma da separação do Estado com as religiões prevê interpretações e debates filosóficos em torno das dimensões práticas da laicidade e da secularização. A redação da CF não menciona qualquer religião ou denominação em particular. Trata a questão de forma vasta: cultos, crenças, de modo a compreender todas as denominações e religiões, igualmente respeitadas, tratando-as sempre no plural. Ainda assim, no Preambulo da CF, há um texto que deixa expresso que a sua promulgação foi realizada “sob a proteção de Deus” (BRASIL, 1988, p. 1). Essa manifestação, considerada cristã, na CF alerta sobre a tênue e difícil distinção entre os limites da laicidade.

Os autores Maclure e Taylor (2011), constatam que não há uma definição clara do conceito de laicidade, e, conseqüentemente apontam para os problemas das aplicações práticas dessa ambivalência na sociedade. Isso fica evidente quando passam a analisar alguns regimes de laicidade, como o ‘republicano’, defensor de maior restrição sobre as práticas religiosas em nome de uma determinada concepção de neutralidade do Estado, enquanto que em um sistema ‘liberal pluralista’ se dá atenção à liberdade de consciência e de culto, com base em uma ideia mais flexível. Em outras palavras, aquele interpreta a laicidade como a não utilização da religião pelos mecanismos dos Estado e este defende a interpretação de que é justamente a livre e plural manifestação que deve ser preservada.

Os autores (2011) lançam críticas aos defensores de uma ideia republicana de laicidade. Tal entendimento exige que os indivíduos se abstenham de manifestar sua crença nos espaços públicos, limitando o direito da liberdade de expressão e de consciência. Os autores questionam o modelo autoritário, apontando que a determinação de neutralidade se dirige às

instituições e não aos indivíduos. Por isso, argumentam que em sociedades em que prevalece a liberdade de consciência, expressão e associação, “a religião não pode simplesmente se manter dentro dos estritos limites de domicílio e dos lugares de culto” (MACLURE E TAYLOR, 2011, p. 58).

Em contraponto, Maclure e Taylor propõem um modelo de laicidade “cuja função é encontrar um equilíbrio ótimo entre o respeito à igualdade moral e à liberdade de consciência das pessoas” (MACLURE E TAYLOR, 2011, p. 50). Esse regime não se incomoda pela simples presença do religioso no espaço público. Esta concepção tem como base um projeto de sociedade pluralista e inclusiva, que respeita e ouve as diversas opiniões, sem impor o silêncio a nenhum segmento, ajustando-se às cláusulas pétreas firmadas no art. 5º da Constituição Federal, em que

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias.

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 (BRASIL, 1988, art.5º).

O princípio de que o Estado não deve promover apoio ideológico a nenhuma religião, portanto, não significa que deva proibir a manifestação religiosa em espaço público.

O Movimento Escola sem Partido é um dos principais articuladores no Brasil na defesa de uma escola que promova os valores do Estado laico pelas bases republicanas, propagado a ideia de uma educação neutra de valores e crenças e usando o princípio da laicidade do Estado para compor seu argumento. O movimento reivindica a imparcialidade e a objetividade do professor em sala de aula alegando que, caso contrário, “será negado ao aluno o direito de ter suas crenças preservadas, constituindo uma afronta ao estatuto da laicidade estatal” (escolasempartido.org, 2018, n.p.). No texto do seu Projeto de Lei consta essa preocupação:

um Estado que se define como laico – e que, portanto, deve manter uma posição de neutralidade em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover valores que sejam hostis à moralidade dessa ou daquela religião. Permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI, e 19, I, da Constituição Federal. (PL 867/05, 2005, n.p.).

Em outras palavras, conceitos como gênero, sexualidade, feminismo/machismo, racismo, religiões afro-brasileiras, novos parentescos, respeito à diversidade, direitos humanos,

entre outros, seriam temas que divergem dos valores familiares e, portanto, pautas para serem tratadas no espaço privado, assuntos que serão trabalhados exclusivamente pela família.

O MESP toma para seu discurso o tema laicidade para alegar que as escolas, sob manutenção do Estado, estariam substituindo os valores da instituição familiar ao interferir nas crenças individuais de seus estudantes.

Nesse ponto, o movimento ignora que a própria Constituição adequa o seu teor de laicidade a manifestações em espaços públicos, visto que utiliza o nome de Deus na sua redação. Ainda assim, o MESP se apega a consideração da comissão especial do Estatuto da Família que mantém o texto legal aprovado definindo a “família como o núcleo formado a partir da união entre um homem e uma mulher” (PL nº 6583/2013), deixando de lado não somente as famílias homoafetivas como inúmeros outros arranjos formados por duas ou mais pessoas unidas por laços sanguíneos ou afetivos, originados pelo casamento, união estável ou afinidade. Nessa perspectiva, Rolf Madaleno (2015) faz importante comentário acerca das mudanças ocorridas no conceito tradicional de família:

A família matrimonializada, patriarcal, hierarquizada, heteroparental, biológica, institucional vista como unidade de produção cedeu lugar para uma família pluralizada, democrática, igualitária, hetero ou homoparental, biológica ou socioafetiva, construída com base na afetividade e de caráter instrumental (MADALENO, 2015, p. 36).

Mas ao conferir legitimidade jurídica ao Estatuto da Família, o Estado passa a considerar a família heterossexual, com uma divisão tradicional de papéis, como o modelo desejável de parentalidade, e isso sim, corresponde mais a um projeto ideológico do que a um fato cientificamente provado (GATO; FONTAINE, 2011, p. 84). Essa legitimação é utilizada pelo MESP para justificar que a família tradicional pode ser representada na escola, porque não afetam os valores que formam a base da construção da nossa sociedade. Com essa inclinação, o MESP demonstra o modelo de família que considera ser conservado e expõe as crenças que operam nessa constituição familiar.

O Estado laico, ao promover esse espaço público de respeito à dignidade humana, que reconhece cada ser humano como autônomo para tomar decisões sobre sua vida, permite um aspecto de justiça pelo reconhecimento atribuído a todos como sendo de igual valor em

face da cidadania. De acordo com Ranquetat Jr., “a laicidade não se confunde com a liberdade religiosa, o pluralismo e a tolerância. Estas são consequências, resultados da laicidade (RANQUETAT JR, 2008, p. 5). Com essa consciência, na dúvida sobre a interpretação do comportamento do Estado diante da sua normativa laica, vale lembrar que seus objetivos não podem ser suprimidos, a fim de garantir outro aspecto primordial da Constituição: a própria democracia.

Assim, a Constituição Federal, ao garantir a liberdade de “manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação” (BRASIL, 1988, Cap. V), não veda ou censura manifestações políticas, ideológicas ou artísticas. Isso importa porque possibilita a produção e divulgações científica e filosófica de quaisquer campos, permitindo o desenvolvimento, o ensino e o aprendizado com liberdade e a partir de critérios metodológicos, não dogmáticos. Nesse horizonte, laicidade numa sociedade com valores democráticos e, portanto, plurais, não pressupõe proibição de debates religiosos, mas sim garantia da variedade de ideias e crenças, como princípio de justiça e liberdade.

1.5 ESCOLA SEM PARTIDO E A POLÍTICA

Como observamos, o movimento MESP executa suas ações em duas frentes, na divulgação, por meio da internet e no uso de dispositivos jurídicos e políticos, como forma de intervenção. Esta última estratégia, no entanto, não se atribui somente por conta de Miguel Nagib, idealizador do movimento, ser um jurista, mas por conta da rede de parlamentares envolvidos com os ideais conservadores que compactuam com as ideias do MESP.

É por conta da parceria com a chamada “bancada evangélica” no Congresso Nacional e no Senado Federal que o MESP tem conseguido pautar os temas dos seus interesses. O contingente de representantes políticos que se manifesta participante da Frente Parlamentar Evangélica (FPE), formalizada em novembro de 2005, conta com 194 deputados e deputadas e 4 senadores. As correntes “mais representativas dentro da FPE são da Assembleia de Deus, da Igreja Universal do Reino de Deus e da Igreja Batista. Os demais parlamentares da FPE se distribuem entre outras 25 denominações diferentes” relata CHAGAS (2018, p. 6). Em declaração pública na câmara, o Deputado Ronaldo Nogueira, do PTB do Rio Grande do Sul, argumentou sobre o projeto da FPE:

Não podemos admitir o conceito do novo modelo de sociedade, que se esconde atrás da ideologia de gênero, que quer introduzir uma terceira ordem sexual, até porque o modelo defendido pela sociedade brasileira está fundamentado em princípios cristãos. Nós precisamos preservar aquele modelo de família. A família se constitui através da união de um homem e uma mulher, para a preservação de sua prole.

Os ideais do MESP aliados à força política da FPE facilitam as parcerias com o legislativo. A frente parlamentar se articula contra temas como igualdade de gênero, aborto e casamento entre pessoas do mesmo sexo, além de também se opor à criminalização da violência e discriminação contra homossexuais, bissexuais e transexuais e de castigos físicos impostos por pais aos filhos. No campo da educação, a FPE defende o que chama de “escola sem ideologia, sem partido”, e sem “ideologia de gênero”. A agenda da FPE (2018) compreende o Escola sem Partido com um dos “princípios norteadores” de projetos para os próximos quatro anos.

O documento afirma que a “tragédia” que acometeu o país teve como causas o “uso político-partidário” de escolas e universidades públicas, que teriam tornando-se instrumentos ideológicos que preparam os jovens para a revolução comunista, para a ditadura totalitária a exemplo da União Soviética e demais regimes sanguinários (TAKAYAMA, 2018, n.p.).

Inspirado na criação do PL ‘Escola sem Partido’, o Deputado Federal Rogério Marinho (PSDB), da bancada evangélica, propôs o Projeto de Lei nº 1411 de maio de 2015. Ele tipifica um crime denominado “Assédio Ideológico”, que será apreciado pela Comissão de Educação da Câmara Federal (CE10). Este Projeto propõe alterar o Decreto-lei nº 2.848, de 1940, o Código Penal Brasileiro, e a Lei nº 8.069, de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, (o ECA). Em seu Artigo 2º tipifica como “Assédio Ideológico” a

[...] prática que condicione o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou qualquer tipo de constrangimento causado por outrem ao aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente (PL nº 1411/15, 2015, n.p.)

Com a pretensão de alterar o Código Penal Brasileiro, criando um novo Artigo, o 146º, o PL 1411 /15¹¹ estipula pena de três meses a um ano acrescida de multa para o assediador.

¹¹ <http://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1229808>

Rege o projeto que se o referido crime for cometido por professor, orientador educacional, ou qualquer outro agente escolar, bem como se for praticado no âmbito do estabelecimento de ensino, a pena será agravada em um terço. Ainda, se da prática criminosa resultar reprovação, diminuição de nota, abandono do curso ou outros resultados que afetem negativamente a vida acadêmica da vítima, a pena será aumentada em uma metade.

Outro projeto tramitando na câmara proveniente de conservadores da bancada evangélica é do deputado e pastor Marco Feliciano (PSC-SP), o PL 3235/15¹² que acrescenta artigo no Estatuto da Criança e do Adolescente que criminaliza expressões como:

Orientação sexual, identidade de gênero, discriminação de gênero, questões de gênero e assemelhados em atos normativos oficiais, em diretrizes, planos e programas governamentais, bem como, a autorização da publicação dessas expressões em documentos e materiais didático-pedagógicos, com o intuito de disseminar, fomentar, induzir ou incutir a ideologia de gênero (PL 3235/15, 2015, n.p.).

Na pesquisa de Mestrado realizada por Fernanda Pereira de Moura em 2016, cujo tema é *“Escola sem Partido”: Relações entre Estado, Educação e Religião e os impactos no ensino de História*, a autora destaca uma seção que estava aberta naquele momento no site do MESP intitulada “ESP nas Eleições 2016”, na qual encontrava-se um modelo de termo de compromisso destinado aos candidatos à câmara de vereadores e à prefeitura, se comprometendo a “apresentar ou apoiar projetos de lei contra a doutrinação e a propaganda política e partidária nas escolas, nos moldes do anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola sem Partido” (MOURA, 2016, p. 138). Fernanda também apresenta figuras comprovando as alianças políticas: “como podemos observar na figura 3 abaixo, nesta mesma seção, encontramos uma lista com alguns estados brasileiros e os respectivos candidatos comprometidos com a causa do MESP” (MOURA, 2016, p. 138). Atualmente os links do site do MESP, referenciados na pesquisa, sobre as Eleições 2016, não estão mais disponíveis.

Em 2018, com o início das disputas eleitorais no Brasil, o site do movimento lançou novamente um formulário de Compromisso Público para as Eleições de 2018. Ali, diversos candidatos de todo o país assumiram publicamente o compromisso de, sendo eleito(a), apresentar, no primeiro mês do seu mandato, projeto de lei nos moldes da proposta elaborada pelo Movimento Escola sem Partido. O site faz um apelo para que a comunidade eleitoral cobre dos candidatos adesão ao projeto. Na apresentação, solicitam: “Se você é eleitor, **não vote** em candidato que seja contra o Escola sem Partido” (escolasempartido.org, 2018, grifos do site).

¹² <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2016875>

Em contrapartida, o Movimento publicitou no site e na página do facebook a campanha dos candidatos com ‘compromisso assinado’. Foram um total de 127 apoiadores, dentre eles candidatos ao Senado Federal, Governo do Estado, Deputado Estadual e Deputado Federal de todas as regiões do país e diversos partidos. Destes, 34 foram eleitos e iniciaram suas atividades legislativas em janeiro de 2019.

Após a apuração das urnas, com a vitória de Jair Bolsonaro para a presidência, a deputada estadual eleita em Santa Catarina, Ana Caroline Campagnolo (PSL), abriu um canal informal de denúncias na internet pedindo para fiscalizar a reação dos professores em sala de aula com o resultado das eleições. Campagnolo pedia que vídeos e informações fossem repassados para o seu número de celular com o nome do docente, da escola e da cidade. "Garantimos o anonimato dos denunciantes", diz a imagem compartilhada pela deputada no facebook. Campagnolo também escreveu:

Amanhã é o dia em que os professores e doutrinadores estarão inconformados e revoltados". Muitos deles não conterão sua ira e farão da sala de aula um auditório cativo para suas queixas político partidárias em virtude da vitória de Bolsonaro. Filme ou grave todas as manifestações político-partidárias ou ideológica. (CAMPAGNOLO, 2018, on-line)

O próprio Ministério Público, tanto federal como estadual, não autorizaram o registro fonográfico das aulas, e publicaram recomendações, nas quais as autoridades educacionais são alertadas a impedir "qualquer forma de assédio moral" e "intimidação" a professores. A recomendação atende representações recebidas pelo Ministério Público Federal (MPF) informando que a deputada estadual eleita, Ana Caroline Campagnolo, ao conclamar estudantes a realizar filmagens do que denomina “professores doutrinadores”, estaria insuflando os estudantes. A nota abaixo, extraída da página do MPF na internet, esclarece o objetivo das citadas recomendações

O Ministério Público Federal em Chapecó (SC) recomendou às instituições de ensino superior da região e gerências regionais de educação, que se abstenham de qualquer atuação ou sanção arbitrária e, mesmo, que impeçam qualquer forma de assédio moral a professores, por parte de estudantes, familiares ou responsáveis. (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2018, n.p.)”.

Na recomendação, o MPF esclarece que pesquisas realizadas no Facebook “denotam que efetivamente a deputada estadual catarinense, eleita no recente pleito, manifestou-se nesse

sentido”. O MPF considera ainda que a conduta de Campagnolo foi inconstitucional e não teria validade jurídica.

além de configurar flagrante censura prévia e provável assédio moral em relação a todos os professores do estado de Santa Catarina – das instituições públicas e privadas de ensino, não apenas da educação básica e do ensino médio, mas também do ensino superior – afronta claramente a liberdade e a pluralidade de ensino” (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2018, n.p.).

Ainda assim, as alianças com o meio parlamentar se fortalecem. No dia 31 de maio de 2019, a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP) criou a Frente Parlamentar em Defesa da Escola Sem Partido, com a participação de Miguel Nagib palestrando durante o evento.

2 IDEOLOGIA

Aparentemente poderíamos sugerir que a intenção filosófica da atuação do MESP é fazer uma crítica à ideologia escolar que doutrina o estudante e controla sua subjetividade. Para isso, é indispensável compreender o que o MESP concebe por ideologia, uma vez que lança sua proposta de neutralidade como um antídoto contra a dominação dos estudantes. Ao propor uma escola livre de ideologias o MESP também constrói a sua credibilidade a partir de um posicionamento que pretende ser anti ideológico, apresentando-se como epistemologicamente neutro.

O termo ideologia pode ser considerado um conceito chave nas ciências sociais e humanas, ainda que, durante a história do conhecimento tenha passado por um processo dinâmico de atribuição de significados. Pela própria natureza da sua carga conceitual, o significado de ideologia depende das lentes de referência pelas quais ela é empregada, sendo determinada também pelo contexto histórico e cultural da história do pensamento.

No livro: *Ideologia*, lançado em 1997, o autor Terry Eagleton inicia sua obra tentando resolver esse problema. Destaca que ninguém propôs ainda uma definição única para o termo, justamente por que “o termo ideologia tem uma série de significados convenientes, nem todos eles compatíveis entre si” (EAGLETON, 1997, p14). Além disso, ninguém gosta de conceber sua própria filosofia como ideológica, uma vez que ao fazer isso, implicaria o risco de convertê-la em objeto de contestação. De forma a exemplificar essa recusa à ideologia, o autor a compara com o mau hálito, “algo que somente a outra pessoa tem” (EAGLETON, 1997, p. 16). Assim, o termo ideologia foi estigmatizado e ideológico parece ser sempre a ideia do outro, alienado, que não consegue reconhecê-la como tal justamente pelo estatuto de verdade que coabita nela. Com essa simples verificação, o autor sugere que a ideologia não faz referência apenas a sistemas de crenças, mas a questões de poder, à medida que legitima o poder de um grupo. Para que esse poder se legitime, no entanto, a ideologia promove crenças e valores naturais, universais e aparentemente inevitáveis.

Diante de tantas formas para a compreensão do conceito, a ideologia é apresentada por fim como um constructo de relações vivenciadas e não como representações empíricas. Essa relação de construção propõe que a análise sobre ideologia seja realizada pelas lentes da

racionalidade, investigando os componentes de sua estrutura.

Mas justamente por ser impregnada no corpo social a ideologia é invisível enquanto opera. Dessa forma só é possível reconhecer uma ideologia no momento que sua produção é problematizada. Para isso Eagleton aponta como exemplo a necessidade de espaços de discursos reflexivos e democráticos que resultaria “da participação ativa do maior número possível de pessoas em uma discussão sobre esses assuntos, estando elas tão livres quanto possível da condição de dominação” (EAGLETON, 1997, p. 40). A proposta elabora a crítica da ideologia como forma de libertação da dominação ideológica.

Finalmente, Eagleton discorre sobre o caráter contraditório intrínseco à própria ideologia e que foi responsável por produzir o dogmatismo anti ideológico da racionalidade moderna:

é uma grande ironia o fato de que, ao tentar substituir um arrebatado fanatismo por uma abordagem rigorosamente tecnocrática dos problemas sociais, os teóricos do ‘fim da ideologia’ repetiram, involuntariamente, o gesto daqueles que inventaram o termo ‘ideologia’, os ideólogos do Iluminismo francês. (EAGLETON, 1997, p. 18)

A construção teórica de Terry Eagleton considera que o marxismo ampliou o espaço epistemológico da ideologia e o apresenta como concepção central de sua obra. Paradoxalmente, a teoria marxista, objeto próprio de combate do MESP, é fundamental para o entendimento sobre o conhecimento numa perspectiva dialética e constrói uma crítica dos moldes que orientam a modernidade capitalista desvelando também suas relações de dominação.

2.1 IDEOLOGIA NA PERSPECTIVA MARXISTA

Marx contribuiu centralmente para uma definição de ideologia que seja mais política que epistemológica, argumentando em sua obra *A ideologia Alemã*, (1867) que a liberdade humana só pode ser encontrada de fato pelos indivíduos na produção prática das suas próprias condições materiais de existência. Marx formula uma teoria em que a ideologia é central e indissociável da dinâmica social, apontando-a como sendo totalizadora das representações da consciência forjadas na sociedade justamente pela impossibilidade de corresponderem à manifestação originária da própria coisa em si.

Para Marx, a ideia de algo universal e imutável não se concretiza na realidade e por isso o seu olhar vai de encontro ao método de atribuir à ideologia sua marca histórica e material

para daí analisá-la. Aquilo que aparentemente é determinado como verdadeiro e natural é, de fato ideológico e possui suas características formuladas no seio de uma realidade social apropriada, histórica e materialmente construídas sob as bases dessa ideologia. Por mais verdadeira que seja a expressão teórica da natureza, sua realidade continua absolutamente exterior à representação que acolhe a consciência. Assim, toda representação tomada nesse sentido, enquanto simples representação da consciência, é ideológica.

Marx revela que mesmo em se tratando de uma representação científica, a determinação do objeto visado pela consciência através da sua representação ideal difere absolutamente da real e efetiva representação desse objeto. (FURTADO, 2015, p. 195)

Marx vai além na sua análise sobre os aspectos da ideologia e discorre também sobre o estatuto de ideal contido nesse conceito. Mesmo não se efetivando no real, uma ideologia se instala na sociedade mesmo ao nível das ideias. Isso ocorreria, porque a consciência formada por um indivíduo não corresponde verdadeira e necessariamente à sua própria vida como tal, sendo “apenas a ideia que ele se faz, a significação que lhe confere, a simples interpretação pessoal da sua existência” (FURTADO, 2015, p. 190). Dessa forma Marx revela as contradições e possibilidades da ideologia, uma vez que não se concretiza no real, mas habita o imaginário social e portanto produz realidades.

A oposição principal visada pelo conceito de ideologia é, nesse sentido, entre a realidade da vida e a idealidade das representações da consciência, ou, o que dá no mesmo, a irrealidade dessas representações que a consciência faz dessa vida da sua práxis e das suas relações históricas e sociais efetivas (FURTADO, 2015, p. 196).

Ao afirmarem que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX & ENGELS, 2006, p. 20), Marx e Engels posicionam-se contrários aos cientistas que pretendiam encontrar uma base universal para orientar o pensamento humano, enfatizando que não se explica a práxis a partir das ideias, mas se explica as formações ideológicas a partir da práxis material. Portanto,

embora as ideias, as representações, sejam produzidas pelos homens, elas, e todas as formas de ideias, como a moral, a teologia, a filosofia e qualquer outra ideologia, não são desligadas dos fatos, desprovidas de pressupostos, incondicionadas, auto engendradas, mas são expressões ideais das circunstâncias reais, das condições materiais de existência, extraídas do mundo real, isto é, tem como raiz, como fonte primária, a produção e o intercâmbio material da vida social-humana. (CHAGAS, 2012, p. 9)

A totalidade concreta, por ser vazia de conteúdo social, econômico e político, carece de determinações capazes de torná-lo inteligível. Mas o conhecimento, enquanto produção humana, não está isolado da organização social. Assim, os critérios de verdade serão relativos aos interesses hegemônicos daqueles que fazem ciência. Seguindo este raciocínio, a verdade estaria associada à sua utilidade para a transformação ou manutenção da ordem social estabelecida. Recorrendo ao exemplo de Nascimento (2017, p. 3) “para a classe dominante, verdadeiro seria o conhecimento capaz de manter o estado das coisas, para a classe revolucionária, verdadeiro seria o conhecimento capaz de transformá-lo”. Portanto, não há possibilidade de neutralidade na ciência, justamente por ser, a verdade, uma construção de valor relativo, histórico e dependente da disputa de forças que produzem o conhecimento em determinado tempo e espaço.

Essa ideia modifica a relação entre natureza e cultura proposta pelo ideal de ciência moderna. Para Comte (1978), filósofo expoente da ciência positiva, a evolução humana estaria condicionada ao desenvolvimento da razão, que encontra no estado positivo o seu regime definitivo. Assim, na corrente filosófica Positivista a existência do homem está condicionada por sua consciência, enquanto na Filosofia Marxista a consciência humana se dá por meio de sua existência. Tais preceitos afetam sobremaneira a concepção de ciência e as estratégias de produção e disseminação dos conhecimentos produzidos na modernidade por meio da educação.

2.2 CRÍTICA DA IDEOLOGIA NA TEORIA CRÍTICA

Essa produção moderna de conhecimento constitui um dos objetos de pesquisa dos teóricos da Teoria Crítica que se debruçaram a analisar o conceito e as consequências da ideologia na formação da modernidade considerando que a definição do que seria ideologia também não é gerada de forma a redundar num conceito fechado e autossuficiente. Pelo contrário, baseado numa concepção marxista, relacionam o conceito de ideologia como um processo social que desenvolve representações e práticas sociais contraditórias aos seus preceitos originais.

No texto *Ideologia* (1973), Adorno e Horkheimer, tratam o conceito de ideologia como um constructo histórico e contextual: "O significado de ideologia e do que são as

ideologias só pode ser compreendido se reconhecermos o movimento histórico desse conceito, que é, ao mesmo tempo, o da coisa" (ADORNO E HORKHEIMER, 1973, p. 185). Sob essa ótica propõem que a função do conceito de ideologia modificou-se sucessivamente e ainda está sujeito a novas reformulações históricas. Interessou, porém, a esses autores, compreender a relação entre o conceito de ideologia e o espírito iluminista que prometia a organização social pelas bases da liberdade e da racionalidade.

O conceito de ideologia foi criado e desenvolvido no próprio momento histórico em que se acreditava ser suficiente colocar a razão em ordem para que a sociedade se emancipasse. Adorno e Horkheimer problematizam, portanto, o estatuto de universalidade desse preceito desvelando que, ao contrário, ele está vinculado ao momento histórico em que é lançado na sociedade: “não só essa crença é burguesa como, além disso, constitui a própria essência da ideologia” (ADORNO, 1973, p. 191). Assim os autores situam a ideologia como produto das constituições modernas de relação.

A utilização do termo ideologia encontra espaço nas obras de Adorno como algo que é verdadeiro e falso ao mesmo tempo, ou como destaca Fleck (2016, p. 147), ela não é apenas um equívoco, como também possui momentos de verdade e justamente por isso permanece coerente e aceitável no âmbito social. Ao conceber o conceito de ideologia constituído dialeticamente, como uma consciência que é ao mesmo tempo verdadeira e falsa, em dois momentos que coexistem, mas nunca se totalizam, contrapõem-se ao que sugere o estatuto de verdade da corrente liberal.

Por ser histórica e mutável, a ideologia se constrói em perspectivas dialéticas entre reais e ideais, aparência e essência, realidade e conceito. Horkheimer e Adorno esclarecem que: “elas podem ser verdadeiras ‘em si’ como o são as ideias de liberdade, humanidade e justiça, mas não verdadeiras quando têm a presunção de que já estavam realizadas” (ADORNO, 1973, p. 199). Assim, os ideais que orientaram o iluminismo são ideológicos na medida que continham a promessa de revolução social e libertação, sem que, contudo, essas promessas tenham sido cumpridas. Não se trata, no entanto, de julgar a qualidade dessas promessas, mas de constatar sua (não)efetividade enquanto aspecto de verdade. O problema que encontram, portanto é a falsa consciência gerada pela ideologia que na realidade é incapaz de realizar sua própria verdade e isso ocorre porque “pretendem negar sua própria base social” (ADORNO, 1973, p. 200.) Em outras palavras, não é possível

pensar a ideologia senão como construção dialética. Dessa forma “a própria condição dos produtos espirituais de se tornarem autônomos são pensadas, com o nome de ‘ideologia’, em uníssono com o movimento histórico real da sociedade” (ADORNO, 1973, p. 184).

Como resposta à não realização das promessas liberais, os defensores do liberalismo produzem argumentos para justificar que o sucesso ou fracasso dependem exclusivamente de cada indivíduo sob o estatuto de justiça que compreende a liberdade. Como apontam Pucci e Zuin,

Foi o que fez a burguesia, por exemplo, quando conseguiu impor sua visão de mundo e de distribuição de renda na sociedade capitalista; mesmo percebendo a pobreza, a marginalização, as péssimas condições de vida do operariado, justificava isso a partir de seus justos valores e da não determinação dos trabalhadores no assumir suas funções de vencer na vida. (PUCCI E ZUIN, 1994, p. 62).

Nessa trama, os sujeitos afetados pela não concretização dos ideais na experiência social, acabam ainda assim ajustando-se às falsas afirmações por necessidade de adaptação, submetendo-se às ideologias como inevitável destino. A ideologia passa a ser falseada, mas é justificada automaticamente pelo caráter de necessária, sendo, portanto, organizacional. É por isso que os homens, não somente se adaptam a ela como forma de enxergar o mundo, como a reproduzem no interior da dinâmica social. Assim, “a sociedade passa a ser ela própria ideologia” (ADORNO, 1973, p. 13). Essa naturalização permite a adaptação passiva às suas regras, legitimando-as.

Nessa visão, os pensadores frankfurtianos elaboram a crítica ideológica em relação à outra categoria importante para esses autores: a crítica imanente, significando a ausência de um critério externo ao objeto para julgá-la. Fleck (2016, p. 148) aponta que, é justamente “a existência de um discurso legitimador, [...] que caracteriza um momento no qual a crítica social pode passar a ser imanente, no sentido de crítica da ideologia”. Como um fundamento metodológico para a crítica da ideologia, a crítica imanente permite situar a ideologia vislumbrando seus aspectos internos, suas contradições, impossibilidades e seu estatuto histórico. Como explicam Pucci e Zuin (1994 p. 52), a crítica imanente participa da tentativa de vislumbrar “no dado ideológico seus aspectos particulares, seus momentos verossímeis, bem como a própria marca da sociedade presente no seu âmago”. Ao desvelar as particularidades nas generalidades e os limites na universalidade, Adorno e Horkheimer propuseram realizar a crítica da ideologia a partir da crítica imanente que confronta a própria ideologia com seus elementos constitutivos. De acordo com Pucci e Zuin, os autores puderam analisar os efeitos da “ideologia no sentido mais perverso da palavra, em que, numa postura

totalitária, absolutiza, fetichiza, reifica o momento da aparência, da falsa consciência, da inverdade” (PUCCI E ZUIN, 1994, p. 55).

Os pensadores da Teoria Crítica propuseram, portanto, uma inversão na lógica como a ideologia se apresenta, desvelando no âmago as suas problemáticas e situando-a na configuração social. Nesse processo, avaliaram a fragilidade da razão burguesa forjada na ideologia, mas também destacaram que é por meio da própria razão consciente que a crítica da ideologia é possível de ser realizada.

A crítica dos frankfurtianos não se dirige propriamente à razão como forma de emancipação do homem, mas como essa razão transformou-se em razão instrumental a partir do projeto iluminista. Depende, portanto, da crítica o processo de desvelar as nuances da ideologia desnaturalizando seus aspectos estruturais. A partir da crítica da ideologia, os autores buscam problematizar e superar questões unilaterais e reducionistas. Essa crítica serve para identificar os conteúdos da ideologia em questão e julgar a verdade ou falsidade dos próprios conteúdos.

Uma Teoria Crítica da sociedade necessariamente é crítica imanente da ideologia, uma vez que o objetivo de tal teoria é o de explodir as relações mistificadas, desvelando os seus interesses ocultos, demolindo o caráter de neutralidade e principalmente de naturalidade dessa realidade, que foi produzida historicamente e que, longe de ser harmônica, é engendrada por relações contraditórias e de exploração, que imperam em todas as relações, inclusive nas desenvolvidas nos ambientes escolares (PUCCI e ZUIN, 1994 p. 61)

Em um contexto mais amplo, Adorno também contribuiu para pensar a educação como processo ideológico, mas também como possibilidade emancipatória. Revelou as contradições relacionadas à razão que pode ser reificadora, mas também resguarda o pensamento como forma de resistência às próprias tendências de reificação, ressurgindo como uma esperança consciente de seus limites para transformar a realidade. Assim, propõe uma razão voltada para o esclarecimento dos sujeitos, como aposta para uma mudança revolucionária na educação. O esclarecimento deveria se posicionar, portanto

a fim de fazer com que os indivíduos reflitam não apenas sobre o que aconteceu, mas também sobre si próprios, e sejam capazes de tomar consciência sobre suas ações para que não reproduzam, ainda que inconscientemente, as relações de poder e de dominação tão enraizadas socialmente (PETRY e KLEIN, p. 107).

Essa direção aponta para os efeitos da educação na formação social, que podem ser desastrosas quando operam na reificação dos sujeitos ou emancipatórios, quando articulados a uma educação crítica da realidade.

2.2.1 Crítica da ideologia como crítica imanente

Rahel Jaeggi, intelectual contemporânea das novas gerações da Teoria Crítica, esforça-se em pensar uma revitalização da crítica da ideologia, a partir das tradições marxistas e da própria Teoria Crítica. Atenta às novas conjunturas que constituem a dinâmica social, defende a necessidade de uma atualização da crítica da ideologia, tratando-a em sentido amplo como método do pensamento crítico. Para esse projeto, resgata o conceito de crítica imanente para elaborar uma possível crítica da ideologia como forma de crítica social. Em seu artigo *Repensando a ideologia*, (2008), parte do conceito de ideologia como “ideias que surgem e subsistem em determinados contextos, mas que têm consequências práticas” (JAEGGI, 2008, p. 139), expõe a motricidade dialética da força ideológica, uma vez que na medida em que as ideologias têm efeito prático na vida dos sujeitos também são efeitos de determinadas práticas sociais.

A autora resgata assim o estatuto ambivalente das ideologias, verificado por Adorno, considerando que elas são ‘simultaneamente verdadeiras e falsas’ na medida em que “as normas às quais elas estão vinculadas têm um conteúdo de verdade não realizado” (JAEGGI, 2008, p. 146). Ainda assim, paradoxalmente, por mais que ela seja falsa, como foi o caso do ideal jus naturalista de liberdade e igualdade de sociedade burguesa, ela é produtivamente eficaz propondo que a ideia de liberdade e igualdade é verdadeira em determinada perspectiva. O falso está na aplicabilidade e efetivação dessas ideias. Recuperando Marx, mostra que a inversão de ideias nela incorporadas, ou seja, a própria ideologia da liberdade e da igualdade é um fator no surgimento da compulsão e da desigualdade. O fato de liberdade e igualdade não serem realizadas nas condições capitalistas de produção oferece como efeito uma nova forma de falta de liberdade e exploração.

Bressiani, em um texto de 2016 sobre a nova geração da Teoria Crítica, aponta para Rachel Jaeggi como uma importante crítica contemporânea cujas concepções esforçam-se para reformular as bases e o sentido da crítica social. Ao realizar uma análise do livro de Jaeggi

*‘Alienação: A atualidade de um problema social filosófico’*¹³ (2005), Bressiani demonstra como a autora constrói uma perspectiva relacional entre novos diagnósticos de época e concepções de crítica imanente.

Jaeggi parte da concepção de que toda forma de compreender o mundo é perspectiva, construída e produz normas, não podendo haver uma realidade social indeterminada. Ainda assim, esse é apenas o ponto de partida, pois “mostrar isso não é criticar” (BRESSIANI, 2016, p. 239). Em outras palavras, não é suficiente observar que a existência é construída e modificável para gerar um critério que permita decidir se e porque determinadas instituições devem ser problematizadas. Para que isso seja possível é necessário fazer uma crítica das instituições que atente para suas diferenças no que diz respeito à promoção ou ao bloqueio da liberdade.

A crítica da ideologia é proposta por Jaeggi, portanto, como um método não somente para desvelar, como para superar as ideologias sociais. Para a autora, a ideologia é “o campo de interpretação dentro do qual compreendemos a realidade social” (JAEGGI, 2008, p. 139). Assim a crítica da ideologia é necessária para revelar as próprias ideologias da sociedade, decifrando-as, compreendendo-as e ultrapassando-a.

Se as ideologias forem, segundo essa concepção, o meio através do qual as relações predominantes se aninham ‘nas cabeças e nos corações dos indivíduos’ então a crítica da ideologia desvela ou decifra as circunstâncias que permitam que a dominação se imponha (JAEGGI, 2008, p. 139).

A autora considera que uma das atribuições da ideologia está na sua capacidade de não parecer ideológica, assim alerta que o ideológico “não é percebido antes de efetivada a crítica da ideologia” (JAEGGI, 2008, p. 140). Considerando os mecanismos de dominação como mediados ideologicamente, projeta assim, uma crítica da ideologia que seja capaz de desvelar as configurações de dominação pelas quais se inscrevem as ideologias na sociedade contemporânea a partir da sua dependência normativa. Para a autora, a crítica da ideologia precisa amparar-se em uma perspectiva de normatividade autônoma a fim de conseguir realizar uma crítica imanente sem a pretensão de qualificar ou substituir a ideologia em questão por outra ideologia. Dessa forma, usando ainda o exemplo dos preceitos universais de

¹³ JAEGGI, R. *Entfremdung. Die Aktualität eines sozial-philosophischen Problems*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2005.

liberdade e igualdade, alega que esses ideais não são o alvo da crítica, mas a realização deficitária desses ideais, que deve ser apresentada.

Sob a afirmação de que “a realidade clama por crítica da ideologia” (JAEGGI, 2008, p. 142) a autora sinaliza a necessidade de desconfigurar normas autoritárias, resgatando, portanto, a função social da Teoria Crítica contra a barbárie. Assumindo que a dominação não pode ser compreendida sem que se atente para seu caráter normativo, a autora procura fazer uma crítica das instituições sociais reabilitando o conceito de alienação. A alienação, afirma Bressiani, “deve ser entendida de modo formal, como o resultado de um processo falho de apropriação, que ocorre quando sujeito se encontra impossibilitado de tomar sua própria vida como resultado de suas ações” (BRESSIANI, 2016, p. 240). Jaeggi procura desenvolver um conceito de alienação atento ao processo de formação da identidade e não ao seu conteúdo. Ainda de acordo com Bressiani,

Ao fazer isso, a autora procura dar conta das diferentes utilizações da noção de alienação no discurso cotidiano e dos fenômenos de alienação nas sociedades capitalistas atuais, que vão desde o estabelecimento de uma relação estratégica do sujeito frente aos outros e ao mundo, até a realização de tarefas com as quais ele não se identifica, passando por situações de conformismo social, quando eles representam papéis sociais nos quais não se reconhecem, e por uma perda de relação com o contexto social em que vivem (BRESSIANI, 2016, p. 240).

Com isso, Jaeggi resgata a importância do conceito de alienação para um diagnóstico das patologias sociais, como também aponta para o vínculo entre sua superação e a emancipação. Ao reatualizar o conceito de alienação, Jaeggi também se afasta da ideia de alienação como resultado da própria passividade dos sujeitos. Seguindo, nesse aspecto, a tradição marxista da crítica da alienação, Jaeggi afirma que é preciso atentar para as causas sociais desses fenômenos patológicos, isto é, para as instituições sociais que impedem o indivíduo de se reconhecer como autor de sua própria vida e do mundo em que vive. Com isso, a autora propõe a crítica a instituições que se impõem aos sujeitos como algo natural e não passível de alteração, impedindo sua emancipação.

A autora desenvolve um modelo de Teoria Crítica que procura entender os fenômenos ideológicos presentes nas sociedades capitalistas atuais, ao mesmo tempo em que produz uma crítica a eles, explicitando o seu caráter normativo e denunciando, com isso, o fato de que eles bloqueiam sua própria contestação. Ainda assim, aponta que em momentos de crise revelam-se problemas na realização de conceitos, abrindo espaços de contestação.

Embora compreenda sua crítica das instituições como uma crítica da ideologia, já que seu objetivo é denunciar uma falsa consciência socialmente necessária à

manutenção do status quo, Jaeggi não defende que os sujeitos se encontram estruturalmente presos a uma falsa consciência. Para ela, a alienação gera crises e, ao fazê-lo, abre espaço para sua própria crítica e superação prática (BRESSIANI, 2016, p. 241).

Jaeggi defende que o foco da Teoria Crítica deve estar na crítica das normas, valores e instituições sociais que possuem um caráter ideológico. Sua crítica parte, portanto, de casos concretos, isto é, de uma análise da instituição, da norma ou do valor que visa criticar.

Propõe um método específico de crítica que pode ser analisado em quatro aspectos. Esses parâmetros orientarão a crítica realizada por esta pesquisa em relação ao Movimento Escola sem Partido.

O primeiro aspecto diz respeito à consideração de que toda ideologia possui seu atributo de soberania, por isso “crítica da ideologia é crítica da dominação” (JAEGGI, 2008, p. 140), agindo para revelar os mecanismos de naturalização de condições sociais aparentemente e intencionalmente espontâneas, autônomas e universais, mas que se traduzem em relações de poder e dominação.

O segundo aspecto revela que a ideologia abriga contradições internas e é dessas autocontradições que deve partir a sua crítica. Nesse caso, ao partir do princípio da insuficiência das determinações ideológicas para a sua efetiva concretização, a contradição da ideologia é própria da sua constituição. Cabe ao/a pesquisador/a, portanto, analisar e discriminar os aspectos que impossibilitam a ideologia de se efetivar conforme seus preceitos.

O terceiro aspecto aponta que a crítica da ideologia deve operar com reservas face às auto interpretações sociais também ideológicas. Cabe aqui a formulação de intencionalidade da crítica da ideologia que não está na crítica às proposições que a ideologia instaura, mas ao seu estado de inviabilidade, justamente pela impossibilidade de se concretizar. Assim, a ideia não é qualificá-la, a fim de trocar uma ideologia por outra melhor, mas problematizar o caráter de dominação inerente a ela como forma de superá-la.

No quarto aspecto, Jaeggi aponta para a intrínseca relação entre análise e crítica que estão indissociáveis no processo, já que a análise não é apenas uma condição prévia para a crítica, “mas parte integrante do processo de crítica” (JAEGGI, 2008, p. 141). Propõe assim uma unidade entre análise e crítica e não uma simples descrição para a construção da avaliação.

A intenção seria tornar explícito o caráter construído da ideologia, diluindo-o da realidade ou demonstrando sua mutabilidade e, portanto, desmanchando seu estatuto de

naturalização. A autora acredita que “ao tornar o normativo reconhecido como tal, a crítica da ideologia retira dele sua força compulsória” (JAEGGI, 2008, p. 151). Esse é um dos propósitos emancipatórios da Teoria Crítica. Tomada ao pé da letra, portanto, a crítica da ideologia não apenas critica a ideologia, mas uma práxis que é mantida através da ideologia ou que é constituída através dela. De acordo com a autora, “nesse sentido, seu objetivo não é apenas a correção de equívocos epistêmicos, mas a mudança - emancipatória - da situação” (JAEGGI, 2008, p. 146). Dessa forma, a intencionalidade da crítica é que seja produtora de transformações à medida que interpreta a realidade.

Assim, a crítica à ideologia não fundamenta normas, não faz afirmações sobre como algo deve ser, mas somente analisa sua constituição apontando para as inconsistências. “Ela desvenda interconexões, aponta para contradições internas, decifra mecanismos que contribuem para o acobertamento dessas contradições e analisa interesses ou funções de dominação” (JAEGGI, 2008, p. 148). Desvela, portanto, tanto as suas contradições como os seus efeitos na sociedade: “a quem a respectiva concepção de mundo traz benefícios” (JAEGGI, 2008, p. 149).

Construída sob a forma de crítica imanente, com unidade entre análise e crítica, a crítica da ideologia não recorre a critérios externos, mas desenvolve este critério a partir das próprias circunstâncias criticadas, ou seja, das contradições internas do objeto, em que “o correto se desenvolve a partir da superação ‘reabilitadora’ (*aufhebende*) do falso” (JAEGGI, 2008, p. 153). A crítica é justificada pela lacuna existente entre o que a sociedade é e o que ela mesma diz ser. Na base da concepção adorniana de crítica imanente, ela é útil no sentido de desenvolver potenciais inerentes ao objeto, transformando-o ou fazendo com que corresponda com sua legitimação.

Neste caso, é feito um uso instrumental da crítica imanente: o crítico social suspende o juízo acerca dos valores que deveriam ser realizados, em sua visão, em uma sociedade boa e julga apenas e tão somente se a sociedade em questão realiza os valores que ela mesma defende, ainda que, ao fim e ao cabo, o crítico rechace inteiramente tais valores (FLECK, 2016, p. 148).

Ao apresentar a composição de uma crítica imanente, postulada pelos precursores da Teoria Crítica, Jaeggi sistematiza esse método. Esclarece que a crítica imanente parte da análise das normas fundamentais para a manutenção da ideologia na realidade. Nesse caso, não são os valores ou tradições que serão analisadas, mas as normas que constituem o funcionamento de uma ideia. Depois, trata de uma crítica que não desconsidera a eficácia de uma ideologia ou não pretende anulá-la da práxis social, mas propõe apresentar suas ineficácias e o resultado

prático das suas deficiências no âmbito social. Em seguida, a autora chama a atenção para o fato de que a crítica imanente está voltada para as contradições internas da realidade e para as normas que a constituem, já que no próprio caráter destas normas e na constituição das respectivas práticas e instituições existem motivos para que estas não possam ser realizadas sem contradição. A elaboração demonstra também o estatuto transformador da crítica imanente, uma vez que “seu objetivo é menos a reconstituição de uma ordem existente e a reintrodução de normas e ideais válidos do que sua transformação” (JAEGGI, 2008, p. 156 – 157). A transformação não está, portanto em nenhuma corrente mais válida ou mudanças necessárias, mas no poder de compreensão da própria realidade a partir da análise crítica de suas normas. Finalmente, aponta para o elemento progressista dessa constituição, em que a proposta de transformação se dá tanto nos níveis da realidade deficiente como das próprias normas.

A crítica imanente é, portanto, simultaneamente crítica da realidade deficitária com base no critério da norma, mas também “exige uma transformação de ambas: da realidade e das normas” (JAEGGI, 2008, p. 157). Essa é a intencionalidade potencial de realização desse método.

A autora parte então para alguns pontos importantes no processo de desenvolvimento da crítica imanente a partir do foco na normatividade. Elaborada com o objetivo de ser transformadora, a crítica da ideologia deve ser compreendida como um processo de desenvolvimento e aprendizagem. Assim as contradições práticas devem ser expostas, não se reduzindo a uma observação lógica, mas experimental, mostrando o seu não funcionamento prático. Jaeggi parte do princípio de que “o novo é sempre resultado de uma transformação do velho, que é superado (*aufgehoben*)” (JAEGGI, 2008, p. 158), se realizando no modo de negação. Essa própria experiência dialética seria um processo de progresso e mudança qualitativa, uma vez que o ideológico dificulta as práticas sociais por não dar conta da realidade. O método elaborado por Rahel Jaeggi oferece ferramentas para a pesquisa em educação e servirá para a análise crítica da ideologia no Escola sem Partido na nossa sociedade atual. Cabe à análise crítica apresentar as motivações ideológicas desse movimento, suas contradições e impossibilidades de concretização bem como o estatuto de poder que está em jogo na disputa pelo campo educacional. Para Jaeggi (2008), ao analisar criticamente um sistema ideológico, é necessário que se produza uma crítica imanente, buscando no cerne da própria ideologia em voga o seu caráter de falsidade e dominação.

3 CRÍTICA DA IDEOLOGIA ESCOLA SEM PARTIDO

Ao buscarmos fazer a crítica da ideologia no projeto Escola sem Partido destaca-se a dificuldade em verificar a transparência das apropriações filosóficas que formam a base do projeto do MESP, já que os argumentos apresentados para justificá-lo não se respaldam explicitamente em nenhum autor ou teoria da tradição filosófica. Tal desvelamento pode ser elaborado, portanto, a partir da leitura daquilo que o MESP nega ser ou ainda das correntes que ele pretende eliminar do contexto escolar, em que curiosamente as concepções positivistas, que se opõem aos discursos marxistas, não são alvo de ataque. Concordando com Deina (2017), ainda que não haja nortes teóricos que sustentem o projeto do MESP, ao fazer uma crítica interna ou imanente, será possível encontrar os vínculos com certas ideias que disputam o campo educacional, o que por si só desvelaria a impossibilidade de neutralidade política.

O fato é que, nos diversos textos dispostos no portal [do Escola sem Partido], não existem referências teóricas consistentes que demonstrem os seus fundamentos, embora eles possam tranquilamente se embasar em qualquer uma dentre as principais doutrinas conservadoras elaboradas desde o século XVIII, especialmente o positivismo (DEINA, 2017, p. 9).

Na página oficial do movimento encontram-se suas “diretrizes básicas” e diversos textos de adeptos, colaboradores ou simpatizantes que procuram defender aquilo que entendem por “educação sem doutrinação ideológica”. Esse termo também recebe destaque no projeto de lei do MESP, especialmente em seu artigo 2.º, onde “É vedada a prática de doutrinação política ideológica em sala de aula” (PL 867/2005). O texto da justificativa revela: “É necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas”. Chama a atenção o fato de não encontrarmos referências conceituais sobre o que seja, na perspectiva deles, doutrinação ou, mesmo, ideologia. Já demonstramos neste texto que o conceito de ideologia é amplo e pode ser abordado sob diversos pontos de vista. Ao analisar a palavra doutrinação percebe-se que ela não é usual no campo da educação, nem no uso comum da língua, o que dificulta ainda mais a compreensão da sua utilização pelo movimento. Ainda que incomum, consensualmente a palavra doutrinação refere-se a algo que deve ser evitado ou eliminado. De acordo com Venera (2017), a palavra Doutrinação

faz parte de dois territórios semânticos próprios: as Igrejas e o campo do Direito. O Direito tem doutrinas jurídicas, enquanto as Igrejas têm suas doutrinas religiosas, e

ambos funcionam como dogmas. A palavra doutrinação revela o lugar ideológico do sujeito que fala.” (VENERA, 2017, p. 48).

Por serem lugares de fala fundamentalmente diferentes da educação, percebemos um deslocamento inapropriado do termo, já que professores não estudam doutrinas, ao contrário, estudam teorias científicas e filosóficas, reconhecidas e validadas nos cursos de licenciatura que os formam. Uma prática comum própria dessa dinâmica científica e filosófica na rotina pedagógica consiste justamente em questionar, desconstruir e problematizar as doutrinas.

Ainda assim, a atenção do movimento persiste no combate à circulação do que denominam de “doutrinas” na escola. Tratam o assunto, de forma geral, como repúdio à “ideologia de esquerda” que estaria subtraindo os valores morais dos estudantes, provenientes do vínculo familiar. Para que isso ocorra, uma das reivindicações do MESP é incluir na lei educacional novos princípios do ensino no país, alterando a LDB: “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” (PL 867/2005). Nesse ponto, o movimento estabelece a defesa dos “valores familiares” como um princípio educacional que assume um lugar de poder privilegiado na política educacional. O problema é que, da mesma forma que não definem os critérios que revelam uma doutrina, também não apresentam a distinção daquilo que chamam de valor. Em outras palavras, o MESP se compromete com uma causa num teor de interpretação subjetiva, impactando o debate educacional ao desqualificar certos conteúdos curriculares, identificando-os como doutrinas, e qualificando o modelo de escola que idealiza, definida por valores.

Analisamos que os valores defendidos pelo MESP, ao protegerem os interesses da família, só podem ser elaborados na escola sob uma hegemonia que representa a família no seu lugar tradicional, que no imaginário popular constitui-se na heteronormatividade e em princípios patriarcais. Borges (2013) analisa que, na sociedade moderna, a valorização da família composta por pai, mãe e filhos contribuiu para a lógica do patriarcado, consolidando também a propriedade privada. A autora aponta ainda que, paralelamente ao contrato social, instituiu-se o contrato sexual, “legitimando o direito sexual do acesso masculino aos corpos femininos” (BORGES, 2013, p. 65). Esse modelo de família valorizado pelo MESP justifica a contraposição do movimento às perspectivas progressistas e aos debates sobre gênero na escola. Assim, no portal do MESP pode-se ler no parágrafo final do texto de apresentação a

seguinte convocação: “se [você] observa que [os professores] estão engajados na execução de um projeto de engenharia social, que supõe a implementação de uma nova escala de valores, envie-nos uma mensagem relatando sua experiência” (escolasempartido.org, 2019, n.p.). O movimento admite aqui sua preocupação quanto a uma “nova” escala de valores, intencionando a conservação dos valores tradicionais e, portanto, combatendo novas ideias sociais. Com esse argumento, o MESP demonstra o modelo de família que considera ser valorizado e expõe as crenças que operam nessa constituição familiar. Mas se dada família é tomada como “melhor” ou “ideal”, comparativamente às outras famílias com arranjos e valores diversos, presentes na sociedade, sejam quais forem os argumentos usados, automaticamente o grupo de adeptos dessa família passará a gozar de privilégios que excluirão os demais. Essa discriminação, no momento em que fosse assumida pela escola, anularia inevitavelmente o seu compromisso com a garantia de uma educação democrática.

Esse problema é amplamente discutido por operadores do direito e pela sociedade civil uma vez que as constantes transformações sociais trouxeram a demanda pelo reconhecimento jurídico de novos arranjos familiares, não expressamente consagrados na Constituição de 1988. Passos (2017) explica que a tendência constitucional de valoração do afeto entre os membros das diversas entidades familiares aliada às transformações nos costumes e práticas da sociedade brasileira fez com que a doutrina estudasse com mais afinco as variáveis de arranjos familiares. Segundo a autora, “a atividade hermenêutica exercida para interpretação do Art. 226 da CRFB/1988 trouxe à baila uma concepção plural de família, valorizando os mais diversos arranjos intersubjetivos” (PASSOS, 2017, p. 26). Assim, não somente uniões como as homoafetivas, passaram a ser compreendidas como entidades familiares consagradas pelo Art. 226 da Constituição, mas uma diversidade de arranjos possíveis como a família oriunda da união estável, a família paralela, ou concubinária, a reconstruída, a pluriparental e a anaparental.

Ao desconsiderar tais arranjos familiares o MESP não reconhece demandas existentes na formação da sociedade. Essa formulação permite caracterizar os ideais do MESP como conservadores políticos, pois lutar para que valores não mudem compõe uma ação política. O problema é que o conservadorismo, nesse aspecto, nega certas identidades e direitos conquistados por grupos sociais afetando a sociedade democrática. Portanto, não se trataria de doutrinação reivindicar que o conservadorismo normatize e regule os assuntos que devem e os que não devem ser tratados em sala de aula?

Ao recuperarmos a história da criação da LDB aprovada em 1996, alvo central dos

projetos de lei apresentados pelo MESP, que ocorreu em decorrência da redemocratização do Brasil, percebemos que essas disputas são antigas no cenário educacional. Considerando os argumentos de Bollmann e Aguiar (2016) as pautas concorrentes para a elaboração da lei iam na mesma direção. As autoras demonstram que a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) “a exemplo do que ocorreu durante o processo Constituinte para a elaboração da nova Constituição Federal” (2016, p. 410), não se deu sem embates e divergências. Considerando que “os projetos de educação em disputa na discussão e elaboração de uma nova LDB, apresentavam diferentes concepções de mundo, homem, sociedade, Estado e educação” apontam que todos tinham vínculos com um projeto societário desejado (BOLLMANN E AGUIAR 2016, p. 410). Naquele contexto, colocavam-se de um lado forças sociais progressistas, populares e democráticas da sociedade civil, defensoras de uma educação pública, universal, gratuita e de qualidade para todos, considerada necessária à construção de uma sociedade democrática; de outro, forças liberal-conservadoras que se apresentavam como defensores da liberdade individual, alegando que “as famílias tinham o direito de escolher o tipo de educação que deveria ser dado a seus filhos, combatendo o que chamavam de monopólio estatal do ensino” (BOLLMANN E AGUIAR 2016, p. 410).

Aprofundando a investigação percebemos que esse fenômeno não é exclusivo da organização político-educacional brasileira. Axel Honneth (2013) revela que a história do sistema público de educação nos estados constitucionais democráticos é, desde seus primórdios, no século XIX, uma cadeia de conflitos em torno da subdivisão, da forma e do conteúdo do ensino escolar. Assim, “os confrontos travados encarnadamente ou entre representantes de interesses de classes sociais ou os pais organizados e as autoridades estatais não deixaram intocados nem a estratificação do sistema escolar, nem os métodos de ensino, nem o currículo” (HONNETH, 2013, p. 545).

No texto intitulado *Educação e esfera pública democrática: Um capítulo negligenciado da filosofia política* (HONNETH, 2013), Honneth discute a relação entre a educação e a organização democrática. Para o autor,

é essa vinculação extremamente estreita e interna que fez com que, no discurso político-filosófico da era moderna, quase todos os teóricos da democracia famosos tenham produzido uma contribuição sistemática para a teoria da educação; iniciando por Rousseau e Kant, passando por Schleiermacher (2000) e chegando até Emile Durkheim (1973) e John Dewey (1993), sempre houve grandes e importantes pensadores para os quais era natural dedicar uma monografia própria ao tema da

educação pública (HONNETH, 2013, p. 546).

Ainda apontado por Honneth (2013), o vínculo entre a teoria democrática e a prática pedagógica estava estreito e evidente no propósito de ensinar os costumes democráticos. O autor problematiza, no entanto, o rompimento da vinculação entre teorias da democracia e concepção educacional, bem como entre filosofia política e pedagogia. Aponta que nos tempos atuais verifica-se um divórcio entre as gêmeas teorias da democracia e da educação. Ao avaliar as razões que podem ter levado a essa cisão ele localiza em uma falsa concepção normativa de neutralidade do estado, que culmina concebendo os professores não mais como servidores públicos a serviço do estado democrático de direito, mas como servidores dos pais. Honneth chama a atenção para os desafios que juntas, pedagogia e teoria democrática precisam enfrentar para recuperar o elo entre formação e democracia. Argumenta na direção de uma educação que tome seu lugar no aprendizado da cultura democrática, considerando o impacto da crescente heterogeneidade cultural dos cidadãos.

Honneth sustenta seus argumentos nas clássicas teorias da filosofia política convencidas de que uma boa educação e uma ordem estatal republicana dependem uma da outra. Concorda com a ideia de que, entre os compromissos do estado democrático de direito, deve “estar em primeiro lugar a tarefa de dar a cada um de seus futuros membros de igual maneira, através de instituições de formação adequadas, a possibilidade de participar da legitimação pública de suas próprias decisões” (HONNETH, 2013 p. 553). Ele aposta, assim, na recuperação da intencionalidade de uma educação democrática para que a própria manutenção da democracia seja possível.

O autor aponta, no entanto, para uma tendência global de interpretações radicalizadas, herdada do pensamento liberal, sobre o imperativo da neutralidade da ação estatal na educação e se esforça em localizar os rompimentos entre educação e democracia. Assim, constrói seus argumentos na análise de que, em conexão com culturas conservadoras, atualmente está sendo delineada uma evolução teórica de que os métodos e conteúdos do ensino administrado pelo estado também precisam ser libertados dos objetivos democráticos.

Em correspondência com tal ponto de fuga concebível já se encontram hoje em dia ponderações no sentido de só incumbir a escola ainda com a tarefa da inculcação de um “mínimo civil”, e deixar por conta dos pais, através de vales educacionais a escolha do caráter cosmovisivo do ensino escolar e, de modo geral, não entender mais os professores e professoras em seu conjunto como incumbidos pelo estado de direito, mas apenas pelas associações de pais (HONNETH, 2013, p. 552).

A comunhão entre educação e a cosmovisão dos pais está descrito por Honneth

numa problemática em que, se a escola pública fosse concebida como eticamente neutra, perderia seu potencial educador e isso abriria um espaço, colocando no lugar uma diversidade de escolas privadas com vínculo cosmovisivo. Com essa desapropriação, a “sociedade democrática perderia o quase único instrumento de que ela dispõe para a regeneração de seus próprios fundamentos morais” (HONNETH, 2013, p. 552). Na tentativa de reconciliar educação e democracia, Honneth discorre no sentido de que o conflito em torno do sistema escolar estatal é também uma luta pela viabilidade das democracias para o futuro, justamente porque a escola deve juntar à qualificação profissional a compensação de déficits formativos relacionados à família ou ao ambiente e a preparação geral para o papel de cidadão.

Diante dessa análise, o Escola sem Partido se apresenta como um movimento que fragiliza a esfera democrática da escola, além de barrar pautas atuais importantes para o debate crítico social. Se posiciona contra aqueles que norteiam sua prática justamente à implementação de um novo arranjo de valores, como por exemplo, igualdade de gênero, raça e etnia, valorização dos diferentes arranjos religiosos e familiares, igualdade de condições materiais para todos, etc. Essas pautas são conquistas recorrentes das últimas décadas e não se restringem à sociedade brasileira, ocorrendo também em outras sociedades como forma de produção democrática.

As dúvidas que emergem possuem relações com a intencionalidade da aplicação do projeto de escola defendido pelo MESP. Em nome de tudo aquilo que os valores tradicionais tentam conservar, não haveria permissão para que as questões progressistas fossem levantadas na escola? Quem daria a palavra final para o conteúdo comum nessa conjuntura adversa? E ao proibir a discussão de certas questões legítimas da sociedade, o estado não estaria se posicionando, igualmente como se posiciona nesse ponto o MESP? Isso não causaria prejuízo aos grupos já historicamente invisibilizados? Em outras palavras, ao ser fiel a um modelo hegemônico, a educação não estaria subvertendo seus princípios democráticos?

Honneth (2013) problematiza ainda, essa generalizada tendência, de sistemas políticos dependerem constantemente de encontrarem, através de costumes e comportamentos morais, um apoio cultural como se as democracias devessem sua conservação social a atitudes morais que só se permitem em comunidades consolidadas com

orientações tradicionais. Tomando essa noção como ponto de partida, retira-se dos processos educacionais organizados pelo estado qualquer valor para a transmissão de comportamentos promotores da democracia. Esse deslocamento é pernicioso, pois concebe que a formação orientada pelo bem comum não deve ser aprendido em processos de ensino, por melhor que sejam conduzidos, mas somente no ambiente de socialização ética de comunidades pré-políticas, como família e religião (HONNETH, 2013).

Com a penetração dessa concepção está mencionado um dos pressupostos que fez com que na mais recente teoria da democracia se mantivessem tendências que afastam questões referentes à educação pública. “Essa normativa interpreta o imperativo da neutralidade do estado de modo tão restritivo que até mesmo os princípios da formação da vontade democrática não podem mais se expressar de modo algum no ensino escolar público” (HONNETH, 2013, p. 551). Dessa forma, cabe retomar que a definição política do grau de neutralidade estatal está sujeita desde sempre a um fluxo constante em que se reflete a situação das forças sociais. O autor retorna, portanto, à indissociabilidade entre educação e democracia no momento em que a legitimidade de tais vinculações valorativas só pode ser medida pelo critério de elas não violarem os princípios de constituições democráticas. Para Honneth, esse processo depende da organização estatal, que não pode ser alheia ao seu poder de instrumentalização democrática.

Na disputa perpétua em torno da inevitável parcialidade da ação estatal, nunca havia dúvida, para a tradição acima mencionada por mim, que se estende de Kant até Durkheim e Dewey, de que o ensino promovido pelo estado deve corporificar exatamente os valores que se expressaram na decisão de torná-lo obrigatório para todos os futuros cidadãos: o direito dos pais de transmitir a seus filhos suas próprias convicções valorativas particulares tinha de ser rompido no portão da escola para se poder abrir aos pupilos o caminho para participar da formação da vontade pública mediante o exercício de comportamentos reflexivos (HONNETH, 2013, p. 551).

Por consequência, o imperativo da neutralidade do estado é restrito no ponto em que a ideia da educação democrática constitui um direito no estado constitucional, sendo este, incumbido do dever de adotar objetivos de formação democrática nos processos educacionais por ele organizados.

Assim, quanto menos os alunos forem vistos, no ensino, como sujeitos isolados e quanto mais fortemente eles forem tratados como membro de uma comunidade de aprendizado cooperativo, tanto mais provavelmente devem se estabelecer entre eles formas de comunicação em que diferenças culturais devem ser aceitas e compreendidas como oportunidades de enriquecimento mútuo. Em uma escola democrática, a partir do seu compromisso social,

pressupõe-se que não combater desigualdades, por exemplo, corresponde a reforçá-las e naturalizá-las na sociedade. Nesse sentido, a escola democrática não é feita exclusivamente por conteúdos, mas por práticas democráticas.

Desse modo podemos deslocar a pergunta “O que estaria incomodando as famílias?” para “quais famílias estão sendo incomodadas?” Aqui está claro que os defensores do MESP não se baseiam em neutralidade e que não se trata de defesa da liberdade do educando, mas que há um projeto de sociedade na pauta do movimento que ameaça o princípio do Estado Democrático de Direito.

A Constituição Federal de 1988 consagra o regime democrático brasileiro e aponta atenção especial à escola para a efetiva produção de uma prática social cidadã. A formação de sujeitos democráticos seria realizada por meio da educação pública, gratuita, universal e de gestão democrática, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, art.205). Diversos pesquisadores aprofundaram-se na temática da escola democrática como processo que se inicia a partir da nova Constituição cidadã. Para Benevides, “a Constituição vê a educação como um direito social fundador da própria cidadania” (1996, p. 224). A autora cita o filósofo norte-americano Dewey (1928) ao afirmar que uma sociedade democrática não necessita apenas do governo da maioria, mas da “possibilidade de desenvolver, em todos os seus membros, a capacidade de pensar, participar na elaboração e aplicação das políticas públicas e ainda poder julgar os resultados” (BENEVIDES, 1996, p. 228). A autora define parâmetros para uma educação democrática, efetivada na Constituição, composta pela formação para os valores republicanos e democráticos e a formação política em todos os níveis, pois “numa sociedade verdadeiramente democrática ninguém nasce governante ou governado, mas pode vir a ser, alternativamente - e mais de uma vez no curso da vida - um ou outro” (BENEVIDES, 1996, p. 228). Na mesma direção que Honneth (2013), aponta para o alvo primordial da educação, que seria “fazer surgir no indivíduo igualmente tantas camadas de autoestima e autovalorização quantas, em conjunto, permitam-lhe atuar então de modo autoconfiante como cidadão de uma república” (HONNETH, 2013, p. 553).

Paradoxalmente, um dos pilares argumentativos do MESP é o uso da Constituição Federal para justificar sua legalidade, ainda que o projeto de lei já tenha sido considerado inconstitucional pelo Ministério Público Federal. Os argumentos que utilizam e as

interpretações que fazem do texto jurídico constitucional vão na direção de que o MESP não pretende realizar nenhum projeto educacional que já não esteja determinado na Constituição. Assim, deixam claro que o PL 867/2005 tem como objetivo apenas levar os professores a cumprir a Constituição Federal. Nas palavras de Nagib, os esforços do MESP são para

reforçar os direitos e obrigações já existentes na legislação, sem criar nenhum novo. A exceção é a regra que obriga a afixação de cartazes em sala de aula que mostrem os deveres e direitos dos professores. Assim, se o Projeto Escola sem Partido é considerado inconstitucional, as leis que lhe servem de fundamento também serão (Nagib, 2016).

A liberdade de ensinar, preconizada na Constituição Federal, é um princípio que assegura a liberdade de aprender, pesquisar e divulgar o pensamento. A expressão “liberdade de cátedra” foi substituída na CF de 1988 por “liberdade de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 1988), não se limitando apenas ao professor, mas estendendo-se ao aluno. Deina (2017) exprime que o direito em receber informações e formar opiniões permite a participação política, o pensamento crítico, a igualdade de condições. Por essa razão, a Constituição Federal de 1988 também garante a liberdade de aprender do aluno ao lado da liberdade de ensinar do professor. Isso significa, nas palavras de Deina, que

O processo de formação escolar está ligado, intrinsecamente, à liberdade de aprender. Ao mesmo tempo em que se consagra a liberdade de ensinar, deve-se também garantir a liberdade de aprender, ou seja, ninguém pode ser forçado a aceitar certa opinião, pensamento ou doutrina, o que implica dizer que a discordância de ideias não pode afetar ou prejudicar o aluno dentro da escola. O professor deverá respeitar o posicionamento dos alunos de forma democrática e construtiva. (DEINA, 2017, p. 87).

Para garantir a efetividade desse processo democrático tais liberdades não podem ser compreendidas ou interpretadas separadamente, tendo em vista que se tratam de dois direitos e liberdades harmoniosamente ligados.

Diante disso poderíamos considerar que os ideais do MESP já estão contemplados na Constituição e supor que o PL 867/2005 é inútil, uma vez que não há necessidade de criar uma lei somente para cumprir requisitos da Constituição. A Carta Maior é absolutamente legítima na justiça brasileira e deve ser cumprida pela sua própria originalidade.

Ao tratarmos da categoria constitucional da liberdade, ponto central dos debates do MESP, compreendemos que as liberdades numa democracia correspondem a um direito fundamental, mas não absoluto. Isso significa que à Constituição interessa garantir a liberdade

da expressão das pessoas como necessidade humana fundamental, mas isso não lhes dá o direito de expressar tudo o que desejarem. De acordo com Mondaini, “a liberdade, sendo pessoal, é essencialmente social, tem como referência uma função social (2008 p. 58). Por isso a liberdade, num sistema democrático deve ser balizada para garantir a própria democracia. O autor explica que a liberdade de expressão é considerada pela literatura jurídica como um direito humano fundamental e pré-requisito para o usufruto de todos os direitos humanos. “Quando essa liberdade é suprimida seguem-se violações dos outros direitos humanos” (MONDAINI, 2008, p. 60). O autor aponta ainda que a Constituição brasileira de 1988 abraçou os direitos humanos, consagrando-os, principalmente, na parte de direitos e garantias fundamentais, que concede aos cidadãos amparo perante as suas necessidades básicas e essenciais para a sua dignidade. A liberdade e a igualdade são elementos principais para a garantia da dignidade da pessoa, a qual, por sua vez, é um dos direitos que fundamentam a democracia na Constituição Federal.

Percebemos que a garantia do direito de liberdade está balizada pela garantia dos direitos humanos e para a efetiva produção da democracia. Sabemos que a educação é conduzida por parâmetros constitucionais e deve, portanto, preservar a ação democrática. Nesse sentido, as pautas de Direitos Humanos na escola correspondem ao efeito da síntese das relações intimamente ligadas entre Constituição Federal, Direitos Humanos, educação e democracia. De acordo com o texto da Base Nacional Comum Curricular de 2018 (BNCC), que elabora diretrizes de aprendizagens para a educação no país, a educação deve

estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais (BRASIL, p. 354, 2019).

Ainda assim, os Direitos Humanos como aporte educacional são questionados pelo MESP. Especialmente no que se refere à obrigatoriedade da orientação aos princípios dos Direitos Humanos nas redações do ENEM, o MESP trava uma específica batalha judicial. Consideram que os estudantes estão sendo censurados em sua liberdade de expressão ao terem a obrigatoriedade de adequar sua redação a esses preceitos ideológicos. Desconsideram não só a base constitucional dos Direitos Humanos, como os próprios limites da liberdade de

expressão. Nesse caso, o MESP não se compromete em demarcar as fronteiras entre a liberdade de expressão e o seu abuso. Ao não oferecerem um modelo válido de critérios para a equivalência de produções razoáveis, deixam aberto um pernicioso campo de interpretações e possibilidades, que não poderiam ser considerados graves e nem danosos pelos avaliadores das provas, em nome da proteção da liberdade individual dos estudantes.

Mondaini (2008) orienta para os perigos da extrapolação da liberdade de expressão convertendo-se em discurso de ódio, o que consiste paralelamente na transgressão dos Direitos Humanos, pois se ampara na declaração de ideias que ferem a dignidade humana. Devemos problematizar o quanto o discurso do ódio, contrário aos Direitos Humanos, pode interferir na relação da democracia e da liberdade de cada cidadão. A Base Nacional Comum Curricular reforça o compromisso da escola no combate às violências:

tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola (BRASIL, p. 61).

Assim, o movimento decide censurar os professores e ao mesmo tempo liberar toda forma de expressão ao aluno, causando um abismo comunicacional que é totalmente ilegítimo às margens da liberdade de expressão. Cabe aqui apontar que, embora o MESP atribua sua base legal na Constituição Federal, o movimento viola princípios constitucionais, democráticos e educacionais.

Acontece que nem todo conteúdo da Constituição interessa ao MESP. Ao instrumentaliza-se dela, o movimento faz recortes seletivos no texto jurídico, desapropriando-se de trechos da carta maior que garantem direitos, especialmente direcionados aos professores. Apoiam-se na CF ao apresentar o cartaz de “Deveres do Professor” (escolasempartido.org, 2019, n.p.) e afirmam

Esses deveres *já existem*, pois decorrem da Constituição Federal e da Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Isto significa que os professores *já são obrigados* a respeitá-los – embora muitos não o façam:

- 1- a liberdade de consciência e de crença e a liberdade de aprender dos alunos (art. 5º, VI e VIII; e art. 206, II, da CF);
- 2- o princípio constitucional da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado (arts. 1º, V; 5º, caput; 14, caput; 17, caput; 19, 34, VII, ‘a’, e 37, caput, da CF);
- 3- o pluralismo de ideias (art. 206, III, da CF); e
- 4- o direito dos pais dos alunos sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos

(Convenção Americana sobre Direitos Humanos, art. 12, IV).
(Programaescolasempartido.org, 2019, n.p.)

Ao apresentar o texto da Constituição, o MESP rompe com algumas premissas da lei, descontextualizando o seu teor. No item 1 eles dividem a “liberdade de ensino” e a “liberdade de aprendizagem”, suprimindo a primeira parte. Dessa forma, o texto modificado preconiza apenas a liberdade de aprender dos alunos. Separar a liberdade de aprender da liberdade de ensinar corresponde ao desequilíbrio de direitos. De acordo Potiguar, (2012, p. 11) “Se as liberdades de ensinar e de aprender fossem absolutas, uma anularia a outra. Como princípios constitucionais é necessário buscar a sua harmonização, permitindo o direito à educação”.

Retomando outro ponto da redação do MESP, no item 3, percebemos novamente um recorte ao texto constitucional. No texto, o movimento valoriza apenas o “pluralismo de ideias” (escolasempartido.org, 2019, n.p.). Na Constituição essa prerrogativa apresenta-se complementada: “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1988). Isso importa porque a liberdade de ensinar também autoriza o professor a utilizar metodologias, estratégias e instrumentos à sua escolha, dentre aqueles legalmente e pedagogicamente autorizados e reconhecidos. Neste contexto, além das escolhas mais propriamente ligadas à didática, como o tipo de aula e de atividades, recursos, programações etc., está também incluída a liberdade de escolha de textos e obras. Potiguar (2012), explica que os parâmetros para a liberdade de escolhas do professor está contido no conteúdo a ser ministrado e, que “no seu conjunto, permitam o acesso ao pluralismo de ideias presente no campo específico do conhecimento, e que não contenham material que endosse preconceitos e discriminações” (POTIGUAR, 2012, p. 9).

Recorrendo ainda à citação do MESP, no item 2, ao apontar o princípio da neutralidade política do Estado, retomamos a compreensão de que a noção de que uma democracia precisa primeiro gerar, através de processos de formação, os pressupostos de sua própria subsistência cultural e moral. O nexos entre educação e liberdade política, entre formação e democracia apresentado por Honneth (2013), incorre, no entanto, na atualidade, num desligamento dessas práticas estatais. Essas razões residem, como mostra o autor, numa união fatal, “de concepções problemáticas a respeito dos pressupostos culturais da democracia e de um imperativo de neutralidade estatal compreendido erroneamente” (HONNETH, 2013, p. 547), ou nesse caso, como percebemos no MESP, manipulado a partir dos seus pressupostos

de neutralidade. Honneth sinaliza para a gravidade do problema a apontar que a negligência do Estado nas diretrizes pedagógicas acarreta efeitos essenciais à própria democracia,

Com a implementação estatal de uma frequência escolar obrigatória para todos, o ensino administrado pelas autoridades públicas se tornou uma alavanca decisiva da formação de comportamentos e capacidades da geração subsequente, de modo que ele exerce, tanto para o bem quanto para o mal, influência sobre as qualidades do futuro cidadão e da futura cidadã (HONNETH, 2013, p. 548).

Ainda que modifique a Constituição, o MESP faz uso dela tentando provar seu teor constitucional, mas justamente as exclusões e recortes realizados no seu PL, ou seja, o que o movimento esconde, comprovam a inconstitucionalidade do projeto. Além disso, tais recortes atingem diretamente e exclusivamente os direitos do professor, o que sugere uma tomada de posição na relação professor-aluno, com privilégios para o aluno. Tratando-se de sujeitos escolares menores de idade, isso cria de forma indireta prerrogativa para o poder da família. Essa prática ameaça a tão cara tentativa de educação democrática perseguida pela Constituição.

Nas suas justificativas, o MESP se pauta também na Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Lidos superficialmente, os argumentos de defesa do PL (867/2005), parecem ser legítimos pois se baseiam na Constituição e nos Direitos Humanos. Assim, incorporam as redações legais construindo um corpo aparentemente inquestionável: “a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, vigente no Brasil, estabelece em seu art. 12 que os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (NAGIB, 2016). Um dos destaques dessa frase está na sua base de obrigatoriedade, já que a citada convenção permanece “vigente no Brasil”, ou seja, refere-se a um acordo internacional que tem o dever de ser cumprido. Analisando mais a fundo, observa-se que essa convenção americana aconteceu a partir de uma comissão internacional e “foi assinada durante a Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, em San José, Costa Rica, em 22 de novembro de 1969” (VENERA, 2017, p. 47). Ou seja, como argumenta Venera (2017), o Estado brasileiro comprometeu-se com tal tipo de educação no contexto da ditadura militar, quando a educação não era cidadã, mas moral e cívica. Além disso, esse tipo de tratado internacional não está acima da Constituição Brasileira, e ambas se chocariam no momento em que pais, por convicções religiosas, seriam contra debates nas aulas sobre gênero e sexualidade, contrariando o aspecto laico da Constituição. Observamos aqui, novamente, a utilização de um deslocamento e de uma descontextualização intencional a fim de confundir o leitor e comprovar sua eficácia pelo justo molde das leis.

O que também chama a atenção no debate é a ausência da LDB na elaboração dos argumentos. Se por um lado a LDB é a o alvo do interesse do MESP, onde pretende inserir suas diretrizes, não percebemos a citação dessa lei nos textos vinculados ao movimento. A LDB já preconiza a pluralidade de ideias, a tolerância, a liberdade de aprender e a garantia do que já se sabe extraclasse. Na hipótese de haver um exagero por parte de professores em influenciar os estudantes, a própria LDB já daria conta de defender a pluralidade, a liberdade de aprender o respeito e o apreço à tolerância. Mas com a ausência da LDB na justificativa do projeto faz parecer que o Estado brasileiro é frágil em leis que assegurem às famílias os direitos de seus filhos e faz aparecer uma necessidade de uma nova lei reguladora. Nesse caso, o direcionamento se dá justamente na tentativa de reelaborar a LDB, alterando seu texto e adicionando nele as premissas que o MESP considera importantes.

Tanto o Artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) como o Artigo 2º da LDB (BRASIL, 1996) dispõe que a educação é “dever da família e do Estado”. Para Saviani (1997), a inversão na ordem dos termos “Estado” e “família”, em relação ao texto constitucional, pode estar ligada ao debate, durante a tramitação da LDB de 1996, entre os defensores da escola pública e da escola particular, no qual a Igreja Católica “afirmava a precedência da família em matéria de educação, situando o Estado em posição subsidiária” (SAVIANI, 1997, p. 202). O autor lembra, ainda, que essa precedência da família também é defendida por teóricos do neoliberalismo.

Outras questões também ficam abertas sobre a aplicabilidade do Escola sem Partido ao autorizarem os pais a deterem exclusividade na organização curricular. Por exemplo, em uma família cristã, os pais podem acreditar na formação criacionista do mundo, tal como descrito no livro bíblico do Gênesis. Eles poderiam então, questionar na justiça o professor de Biologia porque ele ensina o conceito de evolução das espécies? Ou, simulando um possível oposto, uma família de esquerda pode levar um professor de História de direita à justiça caso ele ensine algo sobre a Revolução Russa que vá contra os seus princípios? São situações aplicáveis que o MESP não aprofunda em suas projeções.

Ao aproveitar-se do termo “pais”, ressurgem o questionamento sobre o modelo de família que o MESP pretende proteger, uma vez que essa perspectiva reduz a família à formação exclusiva de um pai e uma mãe presentes na educação dos filhos. Devemos considerar que, na realidade, de acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o Brasil

possui 5,5 milhões de crianças sem pai no registro. Esse dado apenas retrata uma faceta social da complexa conjuntura familiar existente no país. Desconsiderar essas realidades e as transformações sociais ocorridas nas últimas décadas reafirma o teor antidemocrático e conservador da escola sugerida pelo MESP.

Sob o olhar despercebido das famílias, o MESP está se apropriando delas como se houvesse consenso sobre seus valores e modos de vida. Instauram assim, também em nome da família, a censura das pautas de gênero e sexualidade na escola, impedindo o debate. A Unesco, braço da ONU para Educação, Ciência e Cultura, reconhece a Educação para a Sexualidade como uma abordagem culturalmente relevante para ensinar sobre sexo e relacionamento de uma forma “cientificamente precisa, realista e sem julgamentos” (UNESCO, 2015). Essa ação também prevê uma educação voltada para o combate da violência sexual infantil, uma vez que o Brasil ocupa o 11º lugar¹⁴ no ranking internacional de violência sexual de crianças e adolescentes. Dados do Boletim Epidemiológico¹⁵ divulgado pelo Ministério da Saúde em junho de 2018 apontam ainda que, 69,2% dos casos de violência sexual contra crianças ocorrem em casa e 33,7% são repetidos. De acordo com Ratier (2017) o currículo de vários países como altos desempenhos escolares integram as categorias de gênero e sexualidade. Os países citados por ele também apresentam os menores índices no levantamento sobre violência sexual infantil.

Nos Estados Unidos, a Educação Sexual data da virada do século 19. Na Suécia e na Nova Zelândia, ela começa aos 7 anos. Na Finlândia, é incorporada em diversas disciplinas. A província de Ontário, no Canadá, adotou um novo currículo para o Ensino Médio em que se fala de relacionamentos do mesmo sexo e identidade de gênero. E a França lançou em 2013 um programa contra o estereótipo de gênero nas escolas (RATIER, 2017, p. 36).

Além disso, a justificativa do MESP para interditar o debate de gênero é cientificamente questionável. Em um dos itens do modelo de notificação extrajudicial, o MESP discorre: o professor não pode “imiscuir-se, direta ou indiretamente, na orientação sexual dos alunos” (escolasempartido.org, 2019, n.p.). Não há base em pesquisa para afirmar que a orientação sexual seja influenciável por alguém. Se isso ocorresse, precisaríamos problematizar justamente a constituição e manutenção de identidades homoafetivas em uma cultura exclusivamente situada nos valores da heteronormatividade. Esta hegemonia está

¹⁴ Dado do relatório *Out of the Shadows*, publicado em janeiro de 2019 pela revista britânica *The Economist*.

¹⁵ <http://portal.arquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2018/junho/25/2018-024.pdf>

evidente, inclusive nos livros didáticos que, em sua quase totalidade, apresentam figuras de famílias exclusivamente compostas por casais heterossexuais.

Assim, o MESP apresenta as temáticas de gênero de maneira preconceituosa, tendenciosa e tenta, veementemente, excluir da escola qualquer menção a esses temas. No seu portal, na aba “Educação Moral”, o movimento expõe artigos de opinião impactantes, direcionados aos pais como forma de alerta. Um dos artigos recorre ao uso da homofobia em nome da defesa da família cristã. O artigo intitula-se: “*No DF, professores usam festa junina para atacar moralidade cristã, e transmitir aos filhos dos outros seus próprios valores*”. O texto repudia uma escola que organizou o casamento caipira com personagens gays. Outro artigo emblemático é “*A pedofilia vai à escola*”. No desenvolvimento do texto lemos trechos que associam a pedofilia à homossexualidade, utilizando como exemplo uma famosa *Fake News* sobre a distribuição, já negada pelo MEC, de um kit gay nas escolas e de forma generalizada apontam outras publicações sem base:

A questão que me interessa aqui é a existência de uma pedagogia da educação sexual que anda a braços com a pedofilia. É estarrecedor.

O famoso kit gay não foi o primeiro nem o último material pernicioso. O Ministério Público chegou a intervir, em alguns casos, para impedir a distribuição. Há publicações que, explicitamente, estimulam experiências auto-eróticas e homossexuais (escolasempartido.org, 2019, n.p.).

Esses exemplos demonstram um uso negativo dos assuntos de gênero. Nessa abordagem, além de o MESP implantar temor às famílias, atribui a homossexualidade a patologias que, comprovadamente, não estão associadas. Além disso, o grupo oculta que a repressão e a discriminação de gênero e sexualidade são as reais causas de sofrimento mental, de acordo com apontamentos em diversas pesquisas nas áreas sócio educacionais.

Ao relacionarem os assuntos de gênero exclusivamente aos temas da orientação sexual, tratando o assunto de forma distorcida, também escondem a amplitude da temática de gênero, que não se restringe à questão de orientação sexual, mas amplia seus debates para toda a constituição dos papéis sociais atribuídos ao corpo e à subjetividade, comprometendo-se com um espectro político muito mais complexo e que interfere na vida de todos os membros da sociedade. No texto da BNCC o corpo ganha destaque como elemento curricular para a formação de sujeitos que “possam analisar e transformar suas práticas corporais, tomando e

sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas em defesa dos direitos humanos e dos valores democráticos” (BRASIL, 2018, p. 484).

Revela-se, assim, que o MESP manipula informações direcionadas às famílias e em seguida, apresenta-se como porta-voz delas, sendo que, na realidade, desde sua origem as pautas que definem os valores morais que devem permanecer na escola não perpassam por debates civis com o apoio da instituição familiar, sendo alheias a elas e tendo origem e finalidade exclusivamente articulada pelo próprio movimento.

3.1 CONTROLE DAS PRÁTICAS IDEOLÓGICAS DO ESCOLA SEM PARTIDO

Como apontamos até aqui, o MESP acredita num projeto de escola cujas práticas resultariam excludentes e afetariam os próprios estudantes. Ainda que defenda slogans sobre a livre manifestação de pensamento dos alunos, a partir das suas próprias ideias e perspectivas, em diversas diretrizes o MESP se posiciona anulando a argumentação dos estudantes no ambiente educacional. Defende que a prática da oposição às ideias do professor não seja conversada na escola, mas seja realizada na forma de denúncia, apostando no anonimato dos denunciantes como garantia de proteção do suposto doutrinador.

No texto do seu Projeto de Lei, o MESP descreve que “o ministério e as secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei [Escola sem Partido], assegurado o anonimato” (PL 867/2005). Ainda na aba “Planeje sua denúncia” e também na coluna “Sobre nós”, o MESP se apropria da defesa do anonimato para expor seu objetivo e plano de execução:

EscolaSemPartido.org foi criado para dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários. E o modo de fazê-lo é divulgar o testemunho das vítimas, (...) preservando, por razões evidentes, o anonimato desses alunos (escolasempartido.org, 2019, n.p.).

O problema (e a ilegalidade) do anonimato está documentado e vedado expressamente em todas as Constituições Republicanas brasileiras, com exceção apenas da Carta de 1967, caracterizada pelo período de Ditadura Militar. A Constituição Federal defende a liberdade de expressão, mas veda o anonimato, considerando a impossibilidade de uma

legítima responsabilização do remetente sem o conhecimento da autoria da mensagem. A delação anônima permitiria a prática de denúncias negligentes e possivelmente desonrosas, impossibilitando a responsabilização do agente da denúncia, contrariando os princípios do inciso X do art. 5º da CF: “são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação” (BRASIL, 1988, art.5).

Ao incentivar denúncias anônimas, o MESP tem adotado práticas intencionalmente estratégicas para criminalizar os professores publicando essas denúncias nas redes sociais do movimento sem expor a autoria da acusação. Partindo da convicção de que o professor é um doutrinador, exerce uma pré-condenação de práticas não comprovadas, descontextualizadas e de perspectiva unilateral anônima. Nesse caso, o anonimato não exerce o papel de proteção da vítima, mas torna ela potencialmente manipuladora de informações. Como se tratam de opiniões e essas são subjetivas, essa prática coloca em risco a honra, a dignidade e a integridade do professor. Assim, a prática do MESP torna-se contrária à sua própria função, que seria a de oferecer a garantia de liberdade de expressão e resposta com igualdade de oportunidade entre alunos e professores. A articulação, aparentemente inofensiva do MESP, apresentada como proteção do aluno esconde novamente sua faceta ideológica perniciosa e, conseqüentemente seus instrumentos dominadores, conforme nos mostram Adorno e Horkheimer,

A palavra que não é simples meio para algum fim parece destituída de sentido, e as outras parecem simples ficção, inverdade. Os juízos de valor são percebidos ou como publicidade ou como conversa fiada. A ideologia reduzida a um discurso vago e descompromissado nem por isso se torna mais transparente e, tampouco, mais fraca. Justamente sua vagueza, a aversão quase científica a fixar-se em qualquer coisa que não se deixe verificar, funciona como instrumento da dominação. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 138).

Postar nas redes denúncias anônimas causa um impacto social que fragiliza a relação professor-aluno, situando-os em lados opostos, como inimigos.

Embora as regulamentações que orientam o uso dos ambientes virtuais sejam recentes nas pautas jurídicas, há prescrição de limites legais e éticos sobre as informações publicadas nas redes, especialmente quando são voltadas para a denúncia de um profissional. O reconhecimento destes parâmetros serve precisamente como um limite ético para controlar a difusão de falsidades na mídia. Assim, permanece a orientação de que “os cidadãos têm o direito de serem informados com critérios de veracidade sobre os conteúdos que são tornados públicos a fim de não recair em informações tendenciosas, erradas ou falsas” (Lei nº 5.250/1967), ainda

que esse sujeito não tenham sido citado nominalmente mas esteja localizados no discurso acusatório.

Diante desta circunstância, tanto a Lei nº 5.250/1967 quanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos contemplam a valorização do justo direito de resposta. Esse dispositivo legal reconhece o direito de cada pessoa de poder defender-se de possíveis infâmias ou difamações caso sintam-se injustamente tratada. Da mesma forma, trata-se de um direito estreitamente relacionado à liberdade de expressão.

De acordo com a legislação, para que o direito de resposta seja efetivo, o professor deve ter acesso à fonte de informação que lhe acusou. Da mesma forma, a lei contempla que aqueles que se consideram ofendidos em algum sentido devem ter a oportunidade de utilizar os mesmos meios de comunicação para ter o direito de resposta. No site do MESP, na coluna “Objetivos” há o convite para o encaminhamento de denúncias anônimas e também um link denominado “Direito de resposta”. No entanto, ao clicar nesse campo abre-se uma aba preenchida de artigos anti-doutrinação. Não encontramos nenhuma outra referência no site oficial que considere o direito de resposta e nem a publicação de algum professor oferecendo seu contraponto às denúncias apresentadas.

Assim, se todos os cidadãos, sem distinção, podem expressar-se com plena liberdade, é lógico que o professor não deve ter esse direito anulado, nem na sala de aula e nem no direito de defender-se da vinculação de seu nome a problemas éticos postados em redes sociais.

Essa prerrogativa é importante também para apontar a inutilidade de uma lei Escola sem Partido, já que a premissa de direito de resposta já existe e está igualmente resguardada ao aluno, tanto na segurança de liberdade de expressão de pensamento como na possibilidade de uso de direito de resposta diretamente ao professor no caso de se sentir ofendido. Nesta análise, o Estado assume papel essencial enquanto mediador dos interesses do processo social mais amplo, buscando gerenciar de forma justa os interesses de grupos diferentes, garantindo o teor democrático dos seus agenciamentos. Sendo a escola uma instituição do Estado e sendo o próprio Estado um local de contradições, conflitos, acordos e lutas, assim também é prevista a escola.

Outra prática do MESP sobre a instrumentalização de denúncias ao professor é a de incentivar os estudantes a gravarem as aulas para a produção de provas sobre a doutrinação exercida. O site apresenta a seguinte chamada: *Escola sem Partido disponibiliza modelo de petição para garantir direito de gravar aulas*. O movimento inicia o texto desmoralizando a ação das instituições jurídicas: “Já que o Ministério Público não faz nada, o MESP decidiu fazer

alguma coisa pelas vítimas dos abusos praticados por militantes disfarçados de professores” (escolasempartido.org, 2019, n.p.). O texto segue apresentando o modelo de petição que visa a contribuir com o trabalho dos advogados na defesa de estudantes e pais de gravar as aulas ministradas nas escolas. Novamente, o MESP não estimula a conversa entre as partes e, em vez de orientar o aluno para solicitar ao professor as gravações de suas aulas, sugere que essa permissão seja dada por um juiz, acarretando, não somente na não autorização do professor como na impossibilidade de conhecimento de que está sendo gravado. Mas ao iniciar a petição, direcionada a um Juiz de direito, em nenhum momento revelam suas intenções de produção de prova contra o professor. O MESP desloca a justificativa para um discurso puramente educacional:

Trata-se, aqui, do pleno exercício do direito constitucional à educação, que não compreende apenas o direito/dever de frequentar a escola e assistir às aulas, mas inclui também o direito à utilização dos meios necessários e úteis ao efetivo aprendizado do aluno.

Entre esses meios destaca-se, por sua eficácia, o registro fonográfico das aulas. Assim, ao voltar para casa e ouvir novamente as exposições e explicações dos mestres, o impetrante poderá aprimorar e solidificar seu conhecimento sobre as matérias abordadas em sala, exercendo, em plenitude, o seu direito constitucional à educação (escolasempartido.org, 2019, n.p.).

Pela chamada inicial à adesão do modelo de petição que o MESP fornece, fica evidente que o objetivo das gravações não corresponde a uma intencionalidade pedagógica, mas denunciativa. Como percebemos, é uma prática recorrente do MESP esconder seus reais objetivos, transformando-os em preocupação com o bom aproveitamento dos alunos. Mesmo assim, os argumentos apresentados na petição não comprovam a necessidade de gravação nas aulas. Não há nenhuma teoria pedagógica que oriente para essa prática, nem que a compreenda como um meio necessário para o efetivo aprendizado do aluno. Isso porque a prática do ensino, que ocorre na relação professor-alunos, corresponde à atividade do diálogo, da possibilidade de questionamentos, contrapontos e na avaliação processual do estudante em sala de aula, conforme previsto na LDB. O uso de instrumentos tecnológicos é recente na sociedade e nunca foi comprovado um déficit de aprendizagem educacional pela incapacidade de ouvir novamente a aula em casa. Para isso, existem recursos didáticos, tais como anotações, registros, indicações, textos, enfim, instrumentos pedagógicos legais que assumem com qualidade as necessidades de complementação extraclasse. Isso não significa que a escola esteja alheia à inserção das novas

tecnologias no ambiente educacional. Essa preocupação gera pesquisas e produções de recursos pedagógicos cada vez mais integrados à sociedade em rede. De acordo com os métodos e objetivos designados pelo professor, a inserção de novas tecnologias acompanha a educação, comprovando a sua necessidade de recriar-se de acordo com as necessidades de uma sociedade que está, continuamente, em processos de mudanças.

A gravação de aulas é uma temática que vem sendo amplamente discutida no âmbito educacional e jurídico. Esse debate aponta para argumentos legais que consideram ilícita a prática das gravações ao violar o Princípio da Intimidade, previsto no art. 5º, da Constituição Federal: “são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas” (BRASIL, 1988). Além disso, a aula ministrada corresponde à um direito autoral do professor que a produz. De acordo com De – Mattia (1997), as obras orais e os cursos são submetidas ao direito exclusivo do autor. Assim, o professor, como publicista encontrará proteção no Direito de Autor (Lei nº 9.610/98) por ser titular de direitos sobre as obras intelectuais exteriorizadas na forma de obra oral, sendo suas manifestações, as próprias aulas. “O autor de cursos ministrados aos alunos, por serem frutos de uma pesquisa pessoal, destinados a uma comunicação oral, não podem ser reproduzidos sem a autorização do seu autor, pois o professor está obrigado ao ensino apenas para o seu público” (DE-MATTIA, 1997, p. 49). O professor que ministra uma aula está, dessa forma, investido do poder de autorizar ou não a reprodução de sua obra oral. Essa prerrogativa concedida ao autor evita que sua vontade seja violada quando não desejar que a obra se submeta a uma publicidade mais ampla que a objetivada. Nas palavras de De-Mattia (1997, p. 51) “O fato de o conferencista, do professor se dirigir a um certo público, comunicando-lhe sua obra, não implica o entendimento de que a queira colocar em contato com todo o público, daí se justificar a necessidade de autorização para a reprodução”. Assim, é com base no direito moral de autor que o professor pode se opor à divulgação de sua exposição além do círculo das aulas ou pode concedê-la mediante autorização.

A operacionalização do modelo de petição proposto pelo MESP, que levaria ao direito de gravação, também compromete os estudantes. Considerando que, ao gravar uma aula, não se estará somente colhendo registros fonográficos do professor, mas de todos os participantes, não caberia somente a autorização do juiz para que a execução das gravações ocorresse, mas de todos os integrantes da classe. Considerando que os sujeitos em idade de escolaridade obrigatória estão protegidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por serem considerados socialmente vulneráveis, essas medidas necessitam de atenção especial. Ao diagnosticarmos que tais gravações têm o intuito de flagrar discursos do professor, estudantes

que se posicionassem a favor de tais discursos estariam sujeitos a exibição de suas falas, ocorrendo a responsabilidade de previsão de riscos potenciais da exposição de crianças e adolescentes. A possibilidade de perda do controle sobre o futuro uso dos áudios ou imagens por terceiros, como a divulgação e violação do direito à imagem, poderia acarretar consequências indesejadas. Por essas razões, a instrumentalização de gravações nas escolas necessita da autorização assinada, em documento de consentimento livre e esclarecido pelo professor e todos os estudantes ou seus responsáveis legais, no caso de crianças ou adolescentes.

3.2 O ESTUDANTE NA PERSPECTIVA DO MOVIMENTO

O estudante também é desqualificado pelo MESP. Entre as proibições da prática docente consta: “o professor não fará propaganda política partidária dentro da sala de aula, nem incitará seus alunos a participarem de manifestações, atos públicos e passeatas” (PL 867/2005). Aqui, no mesmo parágrafo, o MESP mistura e proíbe duas coisas distintas: uma prática efetivamente ilegal, já prevista, de que dentro das repartições públicas não são permitidas manifestações de cunho político partidário, também renunciada pela LDB que veda qualquer forma de proselitismo, ou seja, esforço para converter pessoas na atuação escolar; e, juntamente com o parágrafo citado, eles proíbem a discussão política que é legítima ao afirmar que o professor não deve debater assuntos vinculados a participação, de qualquer natureza e pauta, conforme o aluno sentir necessidade. Dessa forma, o professor é impedido de estimular os alunos a participarem da democracia. Eles apresentam a questão de forma pernicioso como se o professor incitasse os alunos a participarem de atos contra a sua vontade e como se os estudantes não tivessem iniciativa alguma sobre suas próprias concepções políticas ou devessem permanecer alheios a elas.

De fato, para o MESP, os alunos são “audiência cativa do professor” (escolasempartido.org, 2019, n.p.), ou seja, são obrigados a ouvi-lo passivamente dentro da sala de aula. Por representarem uma autoridade, os professores submetem os alunos exclusivamente às suas influências, suas considerações e tenderiam a aceitá-las como verdade, sem condições de criar pontos de vista autônomos. Desconsiderando a diversidade e pluralidade de sujeitos em escolaridade, o MESP se baseia em uma educação tradicional, contrária às

práticas de emancipação. Nas considerações de Honneth (2013) sobre os benefícios e malefícios que o sistema educacional é capaz de causar à democracia, ou autor sinaliza que a questão da forma adequada da educação a ser organizada pelo estado constituiu, desde o início, o ponto central de uma formação cidadã, ou ainda a reprodução da subalternidade, quando relacionada à obediência, privando o estudante da emancipação social:

O tipo de educação escolar, seus métodos e conteúdos, pode repercutir de maneira desejável na consistência de uma democracia, promovendo, por exemplo, a capacidade de cooperação e a autoestima individual, ou então contribuir, de maneira negativa, para seu insidioso solapamento quando ela veicular a submissão à autoridade e o conformismo moral (HONNETH, 2013, p. 548).

Os alunos possuem seus próprios pontos de vista, construídos em suas diversas relações – com a família, amigos, mídia, igrejas, escola e vários outros espaços sociais, como indica a Constituição no que diz respeito à ampla definição de educação, não se restringindo a espaços formais.

O que levaria, portanto, o MESP a considerar que o professor transfere para a sala de aula todo seu repertório ideológico, desacreditando inclusive da possibilidade de uma postura ética no ato de ensinar, mas por sua vez, o estudante não carregaria consigo, igualmente, todas as concepções nas quais acredita? Como se configuraria todo o poder dos professores sobre os alunos relatado pelo MESP? Ao conceber estudantes manipuláveis, o MESP se inspira em modelos teóricos e educacionais ultrapassados de perspectiva tradicional.

Outro equívoco é atribuir uma força imensa à escola na formação do pensamento das pessoas. A educação, entendida em seu amplo sentido constitucional, compreende instituições formais e não formais, como a mídia, a religião, os grupos sociais e a família. As visões de mundo divulgadas por cada uma dessas entidades podem ser diferentes, contraditórias e até concorrentes. De acordo com a BNCC, a escola deve ser orientada para a formação do pensamento crítico e reflexivo, estando entre seus objetivos,

cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista (BRASIL, p. 354, 2018).

As contradições, importantes em uma democracia, devem ser fundamentalmente valorizadas, estimuladas e aprofundadas por meio de argumentos válidos e coerentes, correspondendo à formação crítica dos sujeitos.

3.3 COLIGAÇÕES

Nessa seção, retoma-se uma das premissas que pensamos ser central no entendimento da seguinte questão: a relação intrínseca entre projeto de educação e projeto de sociedade. Para compreendermos melhor a construção do MESP, vale observar que estamos tratando de um movimento conectado com poderosas redes políticas, formando um grupo que atua tanto nas mídias digitais como na articulação jurídica. No entanto, o MESP insiste em acusar os professores brasileiros de estarem unidos a ponto de formarem um “exército de militantes” (escolasempartido.org, 2019, n.p.). Esse argumento não se efetiva na realidade, uma vez que não há nenhum registro de organização nacional comum entre professores. Retomando a sondagem da pesquisa realizada em 2008, encomendada pela revista *Veja* ao Instituto CNT/Sensus, na qual o MESP se ampara para comprovar a formação de um suposto exército de professores comunistas, percebemos um demonstrativo de que 78% dos professores dizem que a principal função da escola é “formar cidadãos”. Talvez para o MESP, cidadania equivalha a “ideias de esquerda”, mas tais categorias não são equivalentes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, dizem que cidadania deve ser compreendida como “participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais” (BRASIL, 2000). Sua adoção no dia a dia se exprime em “atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (BRASIL, 2000). Essas práticas não relacionam os professores a filiações de legendas partidárias, mesmo porque se aplicam a um compromisso com a democracia.

Obviamente, como membros da sociedade civil, supõe-se que há uma diversidade de professores de fato associados a partidos políticos, o que é legítimo para qualquer cidadão. Ainda assim, pela própria pluralidade partidária da política brasileira, seria imprudente e ilegítimo afirmar, sem dados, uma inclinação desses professores aos partidos da esquerda.

Mas e o Escola sem Partido, é realmente apartidário? O site do movimento o apresenta como “apartidário” e diz que “não defende e não promove nenhum tópico da agenda liberal, conservadora ou tradicionalista” (escolasempartido.org, 2019, n.p.), resguardando-se de acusações que o inclinem para a direita. Porém, os apoiadores do movimento vêm quase exclusivamente desse espectro. O Movimento Brasil Livre (MBL), um dos protagonistas dos

protestos pelo impeachment de Dilma Rousseff (PT) e auto definido como “liberal e republicano”, elegeu o Escola Sem Partido como um dos tópicos da lista de dez reivindicações em sua marcha ao Congresso Nacional no ano de 2015.

Ao fazermos um levantamento no site do MESP sobre a atual situação dos projetos de Lei que tramitam nas esferas federal, estaduais e municipais, revela-se que a estratégia de levar a questão para Câmaras de Vereadores, Assembleias Legislativas e para o Congresso tem aproximado o movimento de agremiações de direita e de centro. São desse perfil a maioria dos 19 deputados federais, estaduais ou vereadores que propõem projetos de lei baseados no Escola Sem Partido. O Partido Social Cristão (PSC), com forte representação na bancada evangélica, é o primeiro em proponentes, tendo 5 Projetos de Lei Escola sem Partido difundidos pelo país. Esse grupo aposta na defesa da família e dos valores cristãos como plataforma de atuação.

Olavo de Carvalho, que se autodenomina “filósofo e influenciador digital”, também é considerado um dos principais representantes do conservadorismo no Brasil (RODRIGUES, 2018) e se posiciona como incentivador crítico do programa Escola sem Partido. Isso porque, ainda que seguidor e mentor do movimento, o teórico faz oposição ao modo como o MESP persegue seus objetivos de forma propositiva e discorre sobre uma estratégia de abordagem que seja reativa a fim de destacar o problema e não a solução. Carvalho (2016) considera que a grande vantagem do que chama de “gramscismo e do frankfurtismo” foi justamente não apresentar uma proposta ao fazer a crítica, e recomenda aos elaboradores do projeto Escola sem Partido: “Não proponham ideal nenhum, modelo nenhum, concentrem-se no trabalho do negativo, como o chamava Hegel” (CARVALHO, 2016, p. 2).

Ao considerar essa a estratégia correta a ser direcionada pelo MESP, Carvalho já apresentou em seus canais digitais diversas análises e contrapropostas para que o movimento assumira seu alvo como objetivo a ser perseguido em vez da atual estratégia de reação propondo neutralidade. Em seu blog encontramos uma publicação direcionada à Miguel Nagib expondo suas ideias para o movimento:

Quem propõe uma “Escola Sem Partido” propõe um modelo ideal de neutralidade, que pode ser discutido “ad nauseam” e, com certeza, jamais será realizado. Lutar, em vez disso, simplesmente por uma ESCOLA SEM COMUNISMO não é propor modelo nenhum, é querer apenas a remoção de um mal sem prejudicar o que as escolas devem ser no futuro. É um objetivo muito mais concreto, ao mesmo tempo mais contundente e menos presunçoso. Contra uma escola apolítica, mil vezes se levantam imediatamente, brandindo argumentos eficazes e persuasivos. Quem, em vez disso, terá a audácia, a cara de pau, de defender ostensivamente uma escola comunista sem denunciar-se a si próprio no ato como cúmplice da dominação

comunista? (CARVALHO, 2016, p. 1_destaques do autor).

Em reação à proposta de Olavo de Carvalho, no mesmo blog, Nagib ponderou a seguinte preocupação: “vão dizer que Escola Sem Comunismo é mercantismo delirante de extrema direita. Aí vão reagir criando o Escola Sem Fascismo” (NAGIB, 2016, p. 2). Olavo de Carvalho finaliza seu artigo oferecendo uma resposta à preocupação de Nagib:

Um esquerdista, quando começa a chamar histericamente o adversário de “fascista”, é porque nada sabe contra ele e já perdeu a briga. Temos de espremer a mente esquerdista por todos os lados até que nada mais lhe reste senão o apelo forçado a esse expediente verbal pueril. Mas, quando o esquerdista fala sobre a impossibilidade de um ensino ideologicamente neutro, ele tem razão. E fomos nós que, por inexperiência e por apego a um mito burguês idiota, lhe demos essa arma (CARVALHO, 2016, n.p.).

A partir dessas narrativas percebemos as articulações de pensamento do grupo, podendo compreender que, de fato, o comunismo seria uma ameaça do ponto de vista do MESP. Mas a dominação esquerdista apontada está de fato acontecendo? Não há qualquer comprovação. Ao contrário: uma pesquisa do Instituto Datafolha¹⁶, realizada em 2014, mostra que há mais brasileiros afinados com ideias defendidas pela direita (45%) do que à esquerda (35%) em temas relativos a comportamento, valores e economia. Em relação aos anos anteriores, há um avanço da direita e um recuo da esquerda.

Encontramos aqui pelo menos três problemas dessa ordem: primeiramente não há clareza sobre as reais pretensões do que o movimento quer combater, uma vez que não situam nas categorias contemporâneas que compõem o que consideram comunismo. Nesse caso, poderíamos supor, pela própria lógica de Olavo de Carvalho, a partir da citação anterior, que é justamente o MESP que recai num “expediente verbal pueril”, uma vez que começa a chamar o adversário de [comunista] sem nada comprovar contra ele.

Em segundo lugar, mesmo que denunciem uma ideologia comunista como norteadora da educação, ao não definir conceitualmente o comunismo, impossibilitam a si próprios de realizar uma identificação dessa suposta contaminação, já que não circunscrevem os limites e possibilidades de um comunismo atual supostamente inserido no contexto escolar. Quais categorias contemporâneas pertencem a esse comunismo e principalmente, em que medida e aspectos sua influência ocorre?

¹⁶ <http://datafolha.folha.uol.com.br/eleicoes/2014/09/1512693-direita-supera-esquerda-no-brasil.shtml>

Finalmente, sobre incoerências apontadas, por que a teoria marxista deveria ser combatida nas escolas se ela é reconhecida no campo acadêmico? Os argumentos para seu combate também não são esclarecidos, recaindo em censura. Nas Ciências Humanas, o pensamento de Karl Marx é considerado um dos mais influentes do século 20. De acordo com Ratier (2017) “conceitos como o de classe social ajudam até hoje a produzir análises econômicas, históricas e culturais. Faz sentido estudá-lo (o que não significa, necessariamente, adotá-lo), como reconhecem mesmo seus críticos” (RATIER, 2017, p. 39). O autor argumenta ainda que várias pessoas que estudam Marx a fundo não necessariamente aceitam suas ideias. Da mesma maneira, argumenta que estudar Adam Smith, um dos pais do liberalismo econômico, não equivale a fazer doutrinação liberal (RATIER, 2017). Ainda assim, o MESP alega que o perigo está na ampla divulgação das teorias marxistas no contexto educacional.

Tomando como referência produzidas sobre o domínio do marxismo nas universidades e formação de professores, avaliamos uma tendência contrária à relatada pelo MESP. A pesquisa realizada pelo historiador Diego Martins Dória Paulo (2015) aponta que o marxismo é, hoje, uma corrente “estrangulada” na academia. Nos cursos de licenciaturas, a questão já havia sido investigada por Susana Vasconcelos Jiménez, Laurinete Paiva Gonçalves e Luis Adriano Soares Barbosa no artigo *O lugar do marxismo na formação do educador* (2006). Nesta pesquisa os autores constataram uma “presença rarefeita” do marxismo. Analisando os programas de disciplinas, os pesquisadores concluem que apenas uma apoia-se claramente nos conceitos de Marx. O pensador alemão aparece em outras sete, mas ao lado de clássicos como Platão, Aristóteles, Descartes, Rousseau, Adorno e Horkheimer. Ainda que seja situado prioritariamente no campo da filosofia, recentemente (2019) a ANPOF publicou uma pesquisa revelando a baixa presença de ensino de Marx nas pós-graduações em Filosofia no Brasil. De acordo com levantamento feito pela Associação, no primeiro semestre de 2019

apenas 2,3% das disciplinas oferecidas pelos programas são sobre Marx. Expandindo a pesquisa para as referências bibliográficas esse número sobe para 3,5%. De 46 programas de pós-graduação em Filosofia no país consultados pela Anpof, 34, neste semestre, sequer tem Marx nas referências bibliográficas (ANPOF, 2019).

A pesquisa realizada pela ANPOF também se baseia nas produções apresentadas durante o último encontro da Associação, em outubro de 2018, quando foram apresentadas mais de 2,2 mil pesquisas em 69 distintos grupos de trabalho e 27 sessões temáticas. Entre estes, apenas dois são sobre Marx.

Ainda que não saibam, ou não revelem, aquilo que efetivamente querem combater, Miguel Nagib e Olavo de Carvalho, idealizador e militante do MESP, deixam claro a ideologia que deve ser fortalecida e inclusive operacionalizada no ambiente escolar. Ambos possuem conteúdos veiculados pelo Instituto Millenium (Imil)¹⁷, principal grupo articulador do novo liberalismo no Brasil.

O Imil foi o primeiro *Think Thank*¹⁸ brasileiro, criado em 2005. Exponente dos *Think Thanks* que surgiram depois, como o Movimento Brasil Livre – MBL e o Instituto Liberal- IL, denominando-se como “Centro de pensamento”, uma “entidade formada por intelectuais e empresários” (Imil, 2018).

Essas articulações com a educação interessam à classe empresarial porque acreditam na escola como local privilegiado de desenvolvimento empreendedor. De fato, os intelectuais da Teoria Crítica já haviam apontado as relações de dependência entre ideologias e a estrutura de manutenção do sistema econômico capitalista. Como aponta Coelho (2014, p. 81) “Adorno e Horkheimer situam a ideologia com base nas suas articulações com a dimensão econômica”. Argumenta que o ideológico e o econômico não são realidades autônomas, assim a compreensão sobre ideologia perpassa a investigação da dimensão econômica a que está vinculada. Nesse caso faz sentido observar o estrito vínculo dos agentes que mais influenciam o MESP com um instituto que executa suas práticas a fim de perseguir um propósito bem delineado.

O Imil, no entanto, tampouco quer caracterizar-se como partidário. Por isso não declara intenção de apoiar o Escola sem Partido, ainda que publique artigos sobre a sua importância no cenário educacional. Como comprovações de sua autonomia partidária utilizam a alegação de que o Imil não recebe dinheiro de partidos políticos nem de governos e diz que todas as contas são pagas com dinheiro de empresas patrocinadoras “como a Gerdau, a Localiza e a Editora Abril” (SANDRINI, 2014) ou doações dos participantes. No “Relatório de Atividades” (Imil, 2018, p. 8), publicado pelo Imil, Miguel Nagib aparece como um dos doadores.

¹⁷ <https://www.institutomillennium.org.br/miguel-nagib-2/>

¹⁸ Organizações de pesquisa independentes que produzem conhecimento especializado sobre vários temas com o objetivo de influenciar políticas públicas.

Miguel Nagib também é um dos especialistas do Think Thank Imil e autor do artigo intitulado: "Uma educação que promova os valores do Instituto Millenium". Os valores do Imil são “princípios como liberdade individual, direito de propriedade, meritocracia, economia de mercado, democracia representativa, Estado de Direito e limites institucionais à ação do governo” (Instituto Millenium _ quem somos, 2018).

Os debates promovidos pelo Imil contam com o apoio de uma rede ampla formada por cerca de 200 especialistas, como economistas, advogados, sociólogos, cientistas políticos e educadores, entre outros. Atuam especialmente por meio de palestras propondo apresentar alternativas para o desenvolvimento nacional. De acordo com a publicação de 2014 na revista Infomoney intitulada: *Liberal e com orgulho: Instituto Millenium preenche lacuna na sociedade brasileira* “a ideia [do instituto] é levar o ideário econômico liberal e pró-mercado para as universidades e as redes sociais” (SANDRINI, 2014). Um dos projetos mais atuantes é o ‘Imil nas salas de aulas’, que leva até as escolas, por intermédio dos professores, as palestras do Imil sobre liberdade, direitos individuais e meritocracia.

A meritocracia defendida por esse pensamento critica aqueles grupos que se autodenominam excluídos ou fazendo parte de minorias. Esse seria, de acordo com essa corrente, um discurso contraproducente porque resulta em auto vitimização, atrapalhando a perspectiva de sucesso desses sujeitos, já que antes mesmo de buscar uma “solução” para mudar sua realidade, acabam apresentando justificativas externas para a sua condição de fracasso, perpetuando essa condição. Para o Imil, bem como o MESP, as políticas de cotas, por exemplo, retratam a desigualdade nos meios de ascensão, já que privilegiariam um grupo em detrimento de outros, naturalizando e fortalecendo a discriminação. Dessa forma, pautas como racismo, desigualdade social e de classe, gênero, políticas públicas e ações afirmativas são interpretadas como ideologia política de esquerda.

Retomamos Honneth para problematizar esses valores positivistas, defendidos com frequência, de que a escola deve servir primordialmente à formação da autonomia individual. O autor defende, ao contrário, que a ideia de ensinar aos alunos uma percepção do que significa entender o colega como um parceiro com direitos iguais num processo comum de aprendizado e investigação está centrada na ação da escola democrática:

no ensino escolar, as novas gerações precisam ser habituadas, através de métodos de aprendizado tão cooperativos quanto possível, através de cogestão em todos os assuntos que digam respeito à escola e, por fim, através de formas mais comunitárias do que individuais de censura e incentivo, a se apropriar, já cedo, daquele espírito de

cooperação democrática que mais tarde, na idade adulta, pode ajudá-las a atuar de maneira autoconfiante na esfera pública política (HONNETH, 2013, p. 556).

Assim, para que a escola pública produza formas de comportamento que são vitalmente necessárias para a formação da vontade democrática ela deve apostar mais em hábitos comunitários do que na transmissão unilateral de princípios morais (HONNETH, 2013).

Uma das barreiras do MESP em não poder defender uma perspectiva liberal, obrigando a declarar-se neutro, vai justamente ao encontro da produção do discurso liberal. Se essa corrente de pensamento se articula na redução do Estado para a efetiva liberdade dos sujeitos, como o MESP poderia admiti-la e simultaneamente propor que o Estado vigie, controle e puna o exercício da docência? Essa formulação seria incoerente uma vez que a premissa liberal aposta na mínima influência do Estado.

Vale ressaltar que não encontramos até o momento nenhuma manifestação do MESP contra a prática do IMIL em difundir sua ideologia liberal nas escolas e/ou universidades, embora esse seja o principal campo de militância do movimento. Qual critério estabelece, portanto, que o marxismo seja doutrinador e o liberalismo esteja blindado desse risco ao projetar maior espaço no cenário escolar?

Essas análises nos permitem identificar o Escola Sem Partido com a ideologia neoliberal e neoconservadora, em especial quando se investigam os agenciamentos, no campo educativo, dos líderes do movimento, dos agentes político-partidários que propõem os projetos de lei supracitados e a aglutinação de diferentes grupos em torno dessas ideias.

A pesquisa, portanto, ao realizar uma crítica da ideologia, aponta para as relações políticas e econômicas liberais, até então neutralizadas pelo MESP, a fim de compreender as disputas que marcam historicamente o campo educacional. Com essa clareza percebe-se que a estratégia de tentar destituir outras potências de pensamento é uma forma de ocupar um lugar de poder no campo social. Com base nesses elementos, é possível compreender que os rumos da educação não são independentes da estrutura econômica e da organização social, bem como problematizam os autores da teoria crítica. Nesse sentido, é preciso desvelar a intencionalidade dos projetos e das políticas públicas educacionais, compreendendo as suas implicações e seus sentidos formativos.

O retrocesso na discussão sobre de quem deveria ser o dever de educar envolve o projeto de que a educação deixe de ser um direito para se configurar para a sociedade como um

serviço e para as empresas privadas, como um negócio. Isso está colocado na ofensiva intelectual e moral que o MESP dirige aos professores. O movimento se volta à desqualificação da educação pública, comprometido com o esvaziamento e a diminuição do papel do Estado e fortalecendo um determinado modelo de família que deve ser porta-voz da liberdade.

O MESP, ao recair na mesma perspectiva de ideologia denunciada por Jaeggi (2008) em que o interesse particular de uma determinada classe é apresentado como interesse geral, aponta uma questão central da crítica da ideologia: “a quem a respectiva visão de mundo serve?” (JAEGGI, 2008, p. 148). A produção da desigualdade é apontada como estratégia de manutenção da sociedade capitalista. Essa estratégia reduz a complexidade dos fenômenos sociais para formar uma consciência de liberdade que é falsa na medida em que nela se encontra uma interpretação e concepção falsas da realidade. Nas palavras de Jaeggi (2008, p. 145) “ela corresponde a uma realidade falsa. Neste sentido não se trata apenas de uma consciência falsa, mas de uma consciência falsa socialmente induzida.”

O sentido de toda essa discussão se situa, portanto, na preservação da democracia como garantia das liberdades de crença política. Nas ditaduras, os debates são sufocados, mas nas democracias eles são acolhidos e estimulados. Se um grupo de pessoas considera importante levantar uma discussão e defender os seus pontos, ele tem todo o direito de fazer isso. Certamente o Escola Sem Partido tem suas razões, e ignorá-lo ou desprezá-lo não é o melhor caminho para evitar sua atuação. Nossa opção foi na direção de tecer um debate focado em ideias e evidências que assumem o problema da educação organizada pelo estado no centro de toda ação política, tocando de maneira abrangente os pressupostos da consistência do estado de direito democrático. A crítica da ideologia, portanto, não está fixada na “ausência de contradições, na ideia de uma superação definitiva de conflitos, mas depende diretamente destes” (JAEGGI, 2008, p. 162). Ainda assim, essa crítica propõe uma superação, mesmo que temporária, das naturalizações produzidas por estruturas capitalistas como projeto de dominação educacional.

Para além disso, o debate sobre a iniciativa do MESP tem levantado várias pautas relevantes sobre a participação dos pais na escola, sobre a responsabilidade dos professores, sobre a autonomia dos alunos e especialmente sobre o crescente desligamento da teoria da democracia em relação à da educação. Para manter esse canal aberto, a melhor forma é aumentar o diálogo, e não o restringir, por isso o MESP representa um movimento social legítimo e deve ser debatido com seriedade a fim de que a crítica possa revelar as fissuras de seu projeto na construção de uma escola democrática.

CONCLUSÃO

A pesquisa procurou produzir uma crítica da ideologia do Movimento Escola sem Partido problematizando o viés ideológico do movimento e evidenciando que ele reside na defesa da neutralidade do Estado em relação a formação escolar. Confrontando essa perspectiva com as concepções da Teoria Crítica, identificamos os fundamentos e as implicações de correntes que disputam o campo educacional para a produção de conhecimentos na atualidade. Podemos assim revelar que as normativas do movimento vão sendo construídas a partir de uma realidade material e histórica e que, portanto, não há neutralidade, naturalidade ou universalidade nos seus arranjos. A crítica da ideologia decifra ainda o efeito de dominação de tais autonomizações ou naturalizações. Assim, como aponta Jaeggi (2008), a crítica da ideologia é crítica da dominação, permitindo relevar os mecanismos que causam a impressão de inevitabilidade de condições sociais como se fossem relações espontâneas.

Empregando metodologicamente a crítica imanente, observamos contradições entre aquilo que o movimento pretende combater e a forma como o faz. Partindo da ideia de que a crítica da ideologia “parte das contradições internas ou autocontradições, das inconsistências internas de uma situação dada” (JAEGGI, 2008, p. 140), primeiro mostramos que o MESP é ideológico e por isso, possui intencionalidade no campo da educação. Produzindo visões de mundo, ele fixa quais são as opções possíveis para o agir e com isso define aquilo que deve ser feito. Essas visões de mundo também correspondem a uma posição política, revelando um combate à “doutrinação” que só serve para a do oponente. Esse mecanismo não só é paradoxal como totalmente parcial. Ao prometer livrar os estudantes da dominação, tolhem do espaço escolar a liberdade e o direito à oposição, limitando e punindo a expressão social dos sujeitos.

Pôde-se examinar também uma segunda perspectiva, que poderia ser denominada de realização material. Apontamos para a impossibilidade de legitimação do projeto Escola sem Partido, uma vez que produz e planeja práticas institucionais e antidemocráticas extrapolando os limites do Estado Democrático de Direito. O resultado dessa visão unilateral de educação recairia em censura, vigilância, opressão e violência. Assim, o MESP contraria, em sua atual política, as políticas sociais, os princípios da democracia, direitos humanos e

liberdade – valores fundamentais da constituição brasileira. A realização desse projeto esbarra na realidade geográfica, cultural, econômica em interface com as dimensões da educação brasileira.

O objetivo, portanto, foi aprofundar a reflexão sobre como, sob uma pretensa neutralidade ideológica, o movimento não apenas defende uma posição política, como priva a existência das demais, algo que ameaça a própria convivência democrática. Concordando com Jaeggi, “se as ideologias forem o meio através do qual as relações predominantes se aninham nas cabeças e nos corações dos indivíduos então a crítica da ideologia desvela ou decifra as circunstâncias que permitam que a dominação se imponha” (2008, p. 139). Independente do teor, ideologias, representadas como ideias dominadoras, devem ser problematizadas na formação social. A realização da crítica imanente poderia ser, nesse sentido, um método pedagógico eficaz para a realização de uma educação crítica e democrática, resolvendo inclusive os problemas de doutrinação apontados pelo MESP.

A análise dos mecanismos utilizados pelo MESP deixa claro que ele não se restringe a um projeto de criação de lei, mas amplia-se a um projeto de sociedade, uma vez que se articula em um movimento social propositivo que altera as relações público e privado no contexto da educação pública. Sabemos que a escola é uma instituição cobiçada por grupos que pretendem regular a dinâmica social, se instrumentando de um espaço caro à democracia. Assim, embora tenhamos conseguido mostrar os aspectos inconstitucionais para a adesão da proferida lei Escola sem Partido, merece atenção os mecanismos utilizados para a difusão de informações que destituem a escola pública do seu papel social. Ao fragilizar a educação pública sob o bombardeio de denúncias que impactam as relações entre professores e alunos, família e escola, a problemática criada vai ganhando forma e conseqüentemente apresentando as soluções. A dimensão privatista de educação alimenta-se justamente desses conflitos e da vulnerabilidade entre essas relações para instaurar a noção de necessidade e apresentar o projeto desejável em contextos de crise.

A centralidade em um modelo de família conservador é deslocada para o combate à “ideologia de gênero”, ainda que regular assuntos privados não seja uma pauta do neoliberalismo. Mas ao instrumentalizar-se de uma perspectiva conservadora, O MESP canaliza nos estudos de gênero a preocupação com uma educação que pode vir a ser tão libertária a ponto de questionar o próprio modelo capitalista de produção de corpos e subjetividades. Promove a censura para evitar a realização da crítica e instaura o direito privado sobre o público como interpretação distorcida da realidade dos direitos civis.

A crítica das práticas do MESP revela, ainda, um projeto que ameaça a produção de uma educação plural, configurando a escola como um espaço de ensino exclusivamente conteudista, meritocrático e baseado em práticas pedagógicas tradicionais. Ao deslegitimar o Estado em relação aos princípios que orientam, normativamente, os currículos e práticas escolares da educação brasileira, o MESP fragiliza as bases constitucionais da educação, abrindo espaço para a crença de que o curso cultural e moral da formação dos futuros cidadãos deveriam estar em consonância com os valores das instituições familiares.

Assim, a repercussão que o movimento promove na sociedade autoriza um tipo de pensamento e ação social que reflete nas relações entre família e escola, criando um problema que pode resultar no desmantelamento da escola pública e conseqüente fortalecimento de setores econômicos dominantes.

As reflexões apresentadas até agora mostraram quais premissas devem ser pressupostas para que o sistema escolar público seja entendido como um complemento necessário da formação da vontade democrática. Vimos que os processos de formação e socialização não podem se apoiar exclusivamente em moralidades e tradições, e “tampouco se pode colocar levemente em jogo o direito do estado constitucional de dotar de objetivos de formação democrática os processos educacionais por ele organizados” (HONNETH, 2013, p. 553). Entre as tarefas do estado democrático de direito, deve estar a ação de oferecer, de igual maneira, a possibilidade de participar da legitimação pública de suas próprias decisões.

Essa perspectiva democrática que vincula formação educacional e liberdade à vida pública, embora fragilizada no ideário pedagógico contemporâneo, tem uma longa história no pensamento político e educacional e deve ser retomada pelos pesquisadores da filosofia política, já que o problema da educação organizada pelo estado se encontra no centro de toda ação política. A articulação entre filosofia e educação permite a possibilidade de uma reconstrução teórica estruturada na busca de entendimentos que considerem o lugar do outro, da alteridade, das diferenças como forma de emancipação da opressão e do combate a estruturas dominantes promotoras das desigualdades.

A ideia da educação democrática não dissocia professores e alunos porque os trata como membros de uma comunidade de aprendizado cooperativo, estabelecendo entre eles formas de comunicação em que diferenças culturais podem ser não apenas aceitas, mas compreendidas como oportunidades de enriquecimento mútuo.

Ao realizarmos a crítica da ideologia, conseguimos visualizar fenômenos e relações de dominação em contextos não evidentes. Essa “dominação estrutural” merece amplitude e aprofundamento em potenciais pesquisas críticas sobre o Movimento Escola sem Partido a fim de atualizar as relações de dominação instrumentalizadas na educação brasileira, entoando as demandas sociais contemporâneas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Dialética do esclarecimento**. Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Ideologia**. Temas básicos da sociologia. São Paulo: Cultrix, p. 184-203, 1973.

AMOROSO, Guilherme. **Pais aprovam escolas ruins**. Revista Veja. 2008, edição n° 2074.

BEDINELLI, Talita. **O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis. Movimento Escola Sem Partido foi criado a partir da indignação de um pai com um professor**. El País, São Paulo, v. 25, 2016.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A cidadania ativa**. São Paulo: Ática, 1991

BRASIL. **Censo Escolar**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em 27 de março de 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN. Lei, 1996.

_____. **Projeto de Lei n° 7.180/2014**. 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. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em 19 de set. de 2017.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 867/2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>

BRESSIANI, Nathalie. **Uma nova geração da teoria crítica**. Discurso, 46(1), 2016. 231-250. <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.2016.119162>. Acesso em 29 de outubro de 2018.

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BOLLMANN, Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. **LDB-projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996**. Retratos da Escola, v. 10, n. 19, 2016.

BORGES, Zulmira Newlands et al. **Patriarcado, heteronormatividade e misoginia em debate: pontos e contrapontos para o combate à homofobia nas escolas**. Latitude, 2013.

CARVALHO, Olavo de. **Escola sem Partido**. 2006. Blog Olavo de Carvalho. On-line. Disponível em: <https://olavodecarvalhofb.wordpress.com/2016/09/09/escola-sem-partido/>. Acesso em 12 de abril de 2019.

CHAGAS, Thiago. **Assembleia de Deus e Universal são as principais denominações na bancada evangélica**. 2018. noticias.gospelmais.com.br/On-line.

COELHO, Cláudio Novaes Pinto. **Teoria crítica e ideologia na comunicação contemporânea: atualidade da Escola de Frankfurt e de Gramsci**. LÍBERO. ISSN impresso: 1517-3283/ISSN online: 2525-3166, n. 21, p. 79-86, 2016.

DEINA, Wanderley José. **A destituição do sentido, da liberdade, da responsabilidade e da autoridade na educação: críticas ao programa escola sem partido a partir do pensamento de Hannah Arendt**. Revista Fênix. Vol. 14. 2017.

DE-MATTIA, FÁBIO MARIA. **Aspectos do Direito Autoral no interesse do professor universitário como conferencista e publicista**. Revista de Informação Legislativa, p. 61, 1997.

EAGLETON, T. **Ideologia. Uma Introdução**. São Paulo; Unesp/Boitempo, 1997.

FLECK, Amaro de Oliveira. Theodor W. **Adorno: um crítico na era dourada do capitalismo**. 202f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2015.

FURTADO, José Luiz. **Genealogia das ideias: teoria crítica da Ideologia em Marx**. Sapere Aude, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 194-212, jun. 2015.

GATO, J. & FONTAINE, A. M. **Impacto da orientação sexual e do gênero na parentalidade: Uma revisão dos estudos empíricos com famílias homoparentais**. 2011. *Ex aequo*, 23, 83-96.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

_____. **Teorias dos movimentos sociais**. Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

GOSS, Karine Pereira; PRUDENCIO, Kelly. **O conceito de movimentos sociais revisitado**. Em Tese, v. 1, n. 2, p. 75-91, 2004.

HONNETH, Axel. **Educação e esfera pública democrática. Um capítulo negligenciado da filosofia política**. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, v. 13, n. 3, p. 544-562, 2013.

HORKHEIMER, M. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. Textos Escolhidos. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

JAEGGI, Rahel. **Repensando a ideologia**. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, v. 8, n. 1, p. 137-165, 2008.

KLEIN, Remí. **Questões de Gênero e Sexualidade nos Planos de Educação**. Rev. Coisas do Gênero, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 145-156, ago./dez. 2015.

MACLURE, Jocelyn; TAYLOR, Charles. **Laicidad y libertad de conciencia**. Madrid: Alianza Editorial, 2011, pp. 162.

MARX K. e ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo; Martin Claret, 2006.

MADALENO, Rolf. **Curso de direito de família**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Manual de defesa contra a censura nas escolas. Fundação Malala. 2018. Disponível em <http://www.manualdefesadasescolas.org/manualdefesa.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2019.

MONDAINE, Marcos. **Direitos Humanos no Brasil Contemporâneo**. 1ª Ed. Recife: Editora Universitária, 2008.

MOURA, Fernanda Pereira de. **Escola Sem Partido”: Relações entre estado, educação e religião e os impactos no ensino de história**. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/RJ, 2016.

NAGIB, Miguel. **Nota técnica: Escola sem Partido**. Disponível em <https://www.conjur.com.br/dl/parecer-nagib-escola-partido.pdf>. Acesso em 13 de novembro de 2017.

_____. **"O Escola sem Partido e a impostura dos “direitos humanos” do Enem"**. 2018 on-line. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/o-escola-sem-partido-e-a-impostura-dosdireitos-humanos-do-enem-ed4g330cx0kricbn7ecfz8qrz>. Acesso em 20 de novembro de 2017.

_____. **Por um Enem sem Ideologia**. Gazeta do Povo, 2012. On-line. <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/editoriais/por-um-enem-sem-ideologia-> Acesso em 20 de novembro de 2017.

_____. **Quem somos**. Disponível em: <http://escolasempartido.org/>. Acesso em 13 de novembro de 2017.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; TORRES, Carla Michele Ramos; KRONBAUER, Gláucia Andreza. **Filosofia positiva e o mito da neutralidade do conhecimento**. Educere et Educare, v. 12, n. 27.

PASSOS, Manuela de Santana. **Mutação constitucional do conceito de família**. Revista Âmbito Jurídico. 2017. On-line. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista->

157/mutacao-constitucional-do-conceito-de-familia/. Acesso em 12 de junho de 2019.

PAULO, Diego Martins Dória. **O refluxo de uma tradição: o marxismo, o ensino de História e a ditadura empresarial-militar (1964-1975)**. REV Mosaico, v. 6, n. 2, 2015.

PETRY, F. B.; KLEIN, S. F. **Educação, política e transformação social: contribuições a partir da Teoria Crítica**. Revista Dialectus, v. 10, p. 91-114, 2017.

POTIGUAR, Alex. **Liberdade de expressão e discurso do ódio: a luta pelo reconhecimento da igualdade como direito à diferença**. Brasília: Consulex, 2012.

PUCCI, B. ZUIN, A.A. **Adorno, Horkheimer e Giroux: a ideologia enquanto instrumento pedagógico crítico**. Perspectiva, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n.19, p. 47-65. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9168/8507>. Acesso em: 18 de abr. de 2018.

RANQUETAT JR, Cesar. **Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos**. Revista Sociais e Humanas, v. 21, n. 1, p. 67-75, 2008.

RATIER, Rodrigo. **14 perguntas e respostas sobre o “Escola sem partido”**. In: A ideologia do movimento escola sem partido. Ação educativa; São Paulo: 2016.

RHEINGOLD, H. **A Comunidade Virtual**. Lisboa: Editora Gradiva, 1996.

RODRIGUES, Lidiane Soares. **Uma revolução conservadora dos intelectuais (Brasil/2002–2016)**. Política & Sociedade, v. 17, n. 39, p. 277-312, 2018.

SANDRINI, João. **Liberal e com orgulho. Instituto Millenium preenche lacuna na sociedade brasileira**. Infomoney. 2014.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Fededal**. 2011. 9. ed. rev. Atual.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SOARES, Rejane. **Porque os pais devem dizer NÃO à ideologia de gênero**. On-line. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/artigos-top/558-porque-os-pais-devem-dizer-nao-a-ideologia-de-genero>. Acesso em 20 de novembro de 2017.

TAKAIAMA, Hidekazu. **Bancada Evangélica apresenta agenda mínima para próximos 4 anos**. 2018. Disponível em: <https://www.dci.com.br/politica/bancada-evangelica-apresenta-agenda-minima-para-proximos-4-anos-1.752247>. Acesso em 14 de maio de 2019.

VENERA, Raquel Alvarenga Sena. **Evocação de memórias: o que está implícito na produção de sentidos do Projeto de Lei Escola Sem Partido**. Educação, Ciência e Cultura, v. 22, n. 3, p. 39-51, 2018.
